

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

**La profesión. Una elección entre las
representaciones sociales.**

TESIS EN CONJUNTO

Que para obtener el título de
Licenciado en Pedagogía

PRESENTA

Hebert Chavarría Claudia Itzel
Peñaloza Santos Berenice

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Roberto de Jesús Villamil Pérez

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2017



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.

Dedico y agradezco:

A mi abuelita María Antonieta y a mi mamá Alma Rosa que sembraron en mí la semilla del servicio, el amor en mis actos y a mí profesión; mis maestras de vida y mi ejemplo como profesoras de vocación. Gracias por ser mis pilares, por el apoyo y el acompañamiento en mi vida personal y profesional.

A mi hermano Rubén que dejó huella en mi profesión.

A Carlos mi marido quien además de ser mi compañero de vida es mi inspiración y mi apoyo en cada uno de mis proyectos.

A mi hija Ximena que ha vivido este proceso y ha crecido conmigo durante la carrera; esperando que ella un día escuche el “llamado” de la vocación.

Agradezco a mi colega y amiga Berenice por su paciencia, sus enseñanzas, su tiempo, el esfuerzo y compromiso por este sueño y ahora realidad compartida.

Agradezco infinitamente a mi Universidad que me abrió sus puertas, sus aulas y me acercó a los conocimientos y a profesores excelentes como el Dr. Roberto Villamil quien acogió este proyecto con mucha dedicación y respeto.

Atentamente: Claudia Itzel Hebert Chavarría

Con cariño...

A mis padres que me ven crecer día con día. Gracias por dejarme ser su niña y compartir la alegría de cada uno de mis sueños. Mamá Lourdes fuente de inspiración y motivación, ¡Gracias por nunca dejar de creer en mí! Papá Alfonso, ¡Gracias por ser mi maestro! Y por la paciencia y aprendizajes constantes. A mis queridas hermanas Karina e Ivon por ser parte de esta historia. A ti, por dejarme mirar el cielo y creer en las estrellas.

A mi abuelita Paula que me observa con orgullo desde el cielo, gracias por dejarme leer en tus ojos la inspiración de nunca vivir en vano.

A mi amiga, compañera y colega Claudia por compartir extraordinarias tardes de pensamientos, palabras que están escritas y dejaron huella, pero sobre todo ¡Gracias! Por no dejar de creer en este trabajo. A mis amigos y compañeros que compartieron experiencias y dejaron huella en mi profesión.

Al Dr. Villamil por escuchar y compartir este trabajo, por darle sentido a cada una de nuestras palabras, por la motivación y el aprendizaje que ha dejado en nosotras, por enseñar cada día con vocación.

A la Universidad que me acogió en sus aulas y a todos mis profesores que me motivaron e inspiraron a descubrir mi vocación.

¡GRACIAS!

Atentamente

Berenice Peñaloza Santos

INDICE

| | |
|---|----|
| Introducción | 3 |
| Planteamiento del problema..... | 6 |
| Hipótesis:..... | 7 |
| Capítulo 1. Edificación del sentido | 8 |
| 1.1 ¿Cómo se construye el sentido individual? | 12 |
| 1.2 Individuo, sujeto y actor social | 16 |
| Capítulo 2. La representación social (RS) de las profesiones en México | 19 |
| 2.1 Antecedentes de las representaciones sociales..... | 19 |
| 2.2 Elementos teóricos de la representación social | 21 |
| 2.3 Objetivación de la profesión en México..... | 22 |
| 2.4 Las profesiones y su permanencia en números: 2009-2013..... | 25 |
| 2.4.1 UNAM 2009-2013: mayor demanda..... | 28 |
| 2.4.1.1 Porcentaje de aspirantes a carreras de mayor demanda UNAM 2009-2013 | 31 |
| 2.4.2 UAM 2009-2013: mayor demanda..... | 33 |
| 2.4.2.1 Porcentaje de aspirantes a carreras de mayor demanda UAM 2009-2013 | 36 |
| 2.4.3 IPN 2013: mayor demanda..... | 38 |
| 2.4.3.1 Porcentaje de aspirantes a carreras de mayor demanda IPN 2013 | 39 |
| 2.4.4 Carreras de baja demanda UNAM, UAM e IPN 2009-2013..... | 41 |
| 2.4.4.1 UNAM: menor demanda..... | 41 |
| 2.4.4.2 UAM: menor demanda..... | 44 |
| 2.4.4.3 IPN 2013: menor demanda..... | 48 |
| 2.5 El quehacer del médico: sinónimo de admiración..... | 50 |
| 2.6 La profesión y sus capitales | 52 |
| Capítulo 3. El sentido de la profesión en la sociedad mexicana | 56 |
| 3.1 La necesidad de trabajo | 56 |
| 3.2 Meritocracia: el imaginario social del mexicano | 59 |
| Capítulo 4. Vocación..... | 64 |
| Capítulo 5. Márgenes de decisión profesional | 71 |
| 5.1 Vocación vs. representación social | 75 |
| CONCLUSIONES | 79 |
| REFLEXIONES | 82 |
| A FUTURO..... | 85 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 87 |

Introducción

Durante el desarrollo de esta investigación se tuvo el interés de indagar y conocer por qué los jóvenes eligen las mismas carreras, qué papel tiene la educación en la toma de decisiones, cuál es la función de los pedagogos ante esta problemática, cuáles son los beneficios de elegir una carrera sin presión, tradición, costumbre, intereses individuales, sociales y familiares, entre otras cuestiones.

Nuestra idea es que los jóvenes tienen un margen de decisión restringido en torno a la elección profesional y que sus opciones son limitadas. Esto, debido a la información que obtienen sobre las profesiones y a la decisión que toman influidos por las instituciones de conocimiento social: escuela y familia, es decir, a partir de las *representaciones sociales*.

Para demostrar nuestra hipótesis llevamos a cabo un recuento histórico de 2009 a 2013 de las siguientes instituciones públicas del nivel superior: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) e Instituto Politécnico Nacional (IPN). Todas, reconocidas por los capitalinos y donde se ofrecen las carreras de mayor preferencia de los estudiantes.

Los números que se exponen demuestran claramente la teoría de las representaciones sociales porque su tendencia es continua año con año, ya que la sociedad tiene la imagen de que estas profesiones son carreras principales o importantes. Lo anterior nos permite pensar que los jóvenes no eligen una profesión para potenciar sus capacidades, alcanzar sus aspiraciones, explotar sus pasiones, ejercer sus empeños, explorar sus intereses y ser “felices”, sino que lo hacen para cumplir los requerimientos sociales: trabajar para satisfacer demandas familiares, económicas, educativas...

Ahora, para poder llegar al tema de las representaciones sociales fue necesario hacer una pausa e introducir esta problemática en el campo de la sociología del conocimiento, con autores como Berger y Luckmann (1997, 1998); de acuerdo con su teoría buscamos responder qué es el sentido, cómo se construye, cómo el sentido y su producción elaboran conocimientos que se diseminan en el sentido común, cuál es su importancia y función en los individuos y la sociedad. Conocer del tema permite reflexionar por qué las personas se interesan en las mismas carreras y por qué muchas veces es complejo decidir acerca de su futuro profesional.

La decisión y elección profesional después de la educación media superior es compleja, ya que no sólo representa la continuación de los estudios, sino que es también la autodefinición, la preparación para la entrega de uno mismo a lo que nos dedicaremos el resto de nuestra vida.

Durante la tesis nombramos “carreras tradicionales” a las carreras profesionales con mayor demanda. Estas preferencias expresan una imagen o representación social de éxito o prestigio, por lo cual se ha dejado de lado el valor moral del trabajo (*ética del trabajo*) y la vocación, y se ha privilegiado la imagen prestigiosa que da el poder adquisitivo (*estética de la profesión*).

Para entender este fenómeno o sistema de pensamiento recurrimos a los numerosos estudios sobre la modernidad de Zygmunt Bauman (1999, 2003, 2004, 2008), lo cual nos ayudó a esclarecer el contexto histórico-social en el que se han venido desarrollando y estableciendo nuevos órdenes de sentido.

Muestra de ello está en la influencia que se ejerce cuando se ve y escucha todos los días en los medios de comunicación y en la cotidianidad: “Líderes en educación”, “Obtén el coche que siempre has querido”, “El doctor de la familia”, “Mereces lo que sueñas”, “Un abogado gana lo que quiere”, “Piensa en grande”, “Gana dinero hoy y cumple tus sueños mañana”, “Estudia para ser alguien en la vida”. Estas ideas —claramente establecidas en el habla cotidiana— traen como consecuencia márgenes de decisión restringidos; es decir: tomar una de las decisiones más importantes en la vida se convierte en un calvario porque se olvida a la vocación y se deja que otros decidan por uno.

El margen de posibilidades de un individuo puede reducirse o ampliarse siempre y cuando sea consciente de sus experiencias, transforme el conocimiento establecido, cuestione y analice su realidad. Todo ello da la libertad de tomar decisiones propias y de identificar la vocación individual para la acción social y el cambio de esquemas y sentidos.

En esta tesis se abordará, en el primer capítulo —con este mismo título— la edificación del sentido. Los principales autores en los que nos basamos son Berger y Luckmann (1997, 1998). En dicho capítulo se explica cómo se concretan los conocimientos e imágenes en la sociedad. El segundo capítulo trata sobre “Las representaciones sociales de las profesiones en México”, se apoya en Moscovici (1979) y algunos sucesores de la teoría de las representaciones sociales (RS); en éste se hace un recuento histórico de las profesiones preferidas por los jóvenes en educación superior de

la UNAM, la UAM y el IPN. En el tercer capítulo, “El sentido de las profesiones en la sociedad mexicana”, se desea explicar cómo es que se ha transformado el sentido de la educación a la par de la interpretación del contexto Moderno. Esto, amparado en la idea de la escuela de Iván Illich (1974) y por la modernidad según Zygmunt Bauman (1999, 2003, 2004, 2008). En el cuarto capítulo se trata la vocación como medio para revertir la tendencia de elegir las mismas profesiones (números tan continuos de las tablas del segundo capítulo). Y, por último, en el capítulo quinto “Márgenes de decisión profesional” se estudia el efecto que puede causar cada persona: ampliar o reducir las posibilidades de elección profesional, sólo al ser conscientes de su decisión profesional.

Planteamiento del problema

Este trabajo es una investigación educativa que hace énfasis en los actores sociales de la educación (alumnos, maestros y padres de familia) para conocer cómo dichos actores conservan y reproducen un conocimiento de sentido común en torno a las profesiones.

El interés de llevar a cabo esta investigación nació de la intención de conocer los escenarios de las representaciones sociales y cómo influyen éstas en la decisión de los jóvenes acerca de su futuro profesional: ¿cuál es el sentido y el valor de elegir una profesión en la sociedad mexicana?, ¿qué escenarios intervienen en la interpretación subjetiva del joven?, ¿cuáles son las expectativas que el joven tiene de las profesiones?, ¿qué intereses tienen familia, escuela y sociedad en los jóvenes en cuanto a su profesión?

Los jóvenes mexicanos que están en busca de profesión requieren sentir la inmediata vocación para poder ejercer sin dudas. La profesión se revela como una práctica deseable que brinda en todos los sentidos felicidad, gusto y un sincero placer, pues la sociedad resuelve sus problemas a través de diferentes profesionistas, con sus ideas, trabajo, responsabilidad y compromiso, pero sobre todo con la convicción de su vocación.

La pregunta central de esta investigación es *¿cómo se elige una profesión en nuestra sociedad?* En muchos casos, los jóvenes mexicanos que están en la búsqueda de una profesión se encuentran confundidos, y en varias ocasiones decidir no les resulta difícil, aparentemente. Esto se debe al conocimiento de sentido común de las profesiones, el cual se conserva en las viejas generaciones, padres de familia, escuela, medios de comunicación, etcétera. A partir de ello se orienta la conducta de los jóvenes hacia expectativas como estabilidad plena, reconocimiento, distinción, valoración, utilitarismo cognitivo, estética y posición social. La exigencia categórica de algunas familias o sectores de la sociedad para que los jóvenes estudien ciertas profesiones emblemáticas conduce a que los estudiantes pierdan su vocación, a que dejen de “ser” y —en lugar de ello— cumplan con un “deber ser” impuesto.

Todos los días los jóvenes conviven con una serie de imágenes que los persuaden de tomar la verdadera mejor decisión para ellos. Suelen escuchar a menudo de sus padres y profesores las siguientes frases: “Si no estudias, no eres nadie”, “Estudia para que tengas lo que yo no tuve”, “Si estudias, triunfarás en la vida”, “Si estudias tal o

cual carrera, vas a morirte de hambre”, “Si no estudias, ¿quién me cuidará?”. Hay varias frases e imágenes que cumplen el papel de informar de manera negativa o positiva a los jóvenes sobre su futuro profesional.

Hipótesis:

Los jóvenes tienen un margen de decisión restringido en torno a la elección profesional y su vocación porque las representaciones sociales son el conocimiento que los guían hacia las carreras convencionales o tradicionales. Muestra de lo anterior son los datos estadísticos que evidencian la permanencia del sentido común en cuanto a las profesiones se refiere.

Capítulo 1. Edificación del sentido

Para delimitar los elementos que estructuran el concepto de *sentido*, retomaremos los conceptos clave de los trabajos de Peter L. Berger y Thomas Luckmann:¹ *La construcción social de la realidad* (1998) y “Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno” (1997).

Es importante aclarar que para estos autores el sentido está previamente analizado desde la sociología del conocimiento;² es decir, que la realidad de los *actores sociales* se construye socialmente. Por lo tanto, la sociología del conocimiento debe analizar cómo se produce el sentido para entender cómo interactúan los actores sociales en sus diferentes escenarios.

La intención de este primer capítulo no es estudiar históricamente la sociología del conocimiento, y es importante aclarar que se habla de ello con el único motivo de entender que el “sentido común” ha sido estudiado por esta disciplina y por autores que aquí se abordarán. Nos interesa conocer los elementos que conforman al “sentido” y de qué manera interviene éste en el conocimiento práctico de los actores sociales dentro de su convivencia colectiva y en la toma de decisiones individuales.

¹ Peter L. Berger. Director del Institute for the Study of Economic Culture, Boston University, y profesor de la misma Universidad. Anteriormente fue profesor en la Universidad de Rutgers, New School for Social Research y Boston College, y director del Institute of Church and Community Hartford Theological Seminary, y de la Academy of the Protestant Church (Alemania). Entre otros libros, es autor de *The Social Construction of Reality* (con Thomas Luckmann, 1966), *Pyramids of Sacrifice* (1975), *The Capitalist Revolution* (1987).

Thomas Luckmann. Profesor de Sociología, Universidad de Konstanz. Anteriormente fue profesor de Sociología en Hobart College y en el New School of Social Research (Nueva York), y director del Departamento de Sociología de la Universidad Johann-Wolfgang-Goethe (Frankfurt/Main). Autor de numerosas publicaciones; entre otras, de los libros *The Social Construction of Reality* (con Peter Berger, 1966); *The Invisible Religion* (1970); *The Structures of the Life-World I* (con Alfred Schütz, 1973); *Sociology of Language* (1975); *Lebenswelt und Gesellschaft* (1980) y *Theorie des sozialen Handelns* (1992). (Información obtenida en la introducción de *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*, 1997, de Joan Estruch).

² La expresión “sociología del conocimiento” fue acuñada por Max Scheler. Se han dado diferentes definiciones sobre la naturaleza y alcance de la sociología del conocimiento y, en realidad, casi podría decirse que la historia de esta especialidad ha sido hasta ahora la de sus definiciones diversas. No obstante, ha habido acuerdo general en cuanto a que se ocupa de la relación entre el pensamiento humano y el contexto social en que se origina. Cfr. Berger L. y Luckmann, 1998: 17.

En nuestro presente posmoderno existe un pluralismo de sentidos³ que se encargan día a día de construir el conocimiento de los individuos y —en muchas ocasiones— también de confundirlos en la toma de decisiones en el ámbito social; en gran medida somos responsables de construir nuestro propio “sentido” para entender la realidad y elegir por convicción propia.

El “sentido” se considera individual, mientras que el “sentido común” hace hincapié en el comportamiento colectivo. La realidad muestra muchos ejemplos que nos permiten aterrizar los conceptos clave a fin de conocer cómo se crea el sentido en los individuos y la importancia que tiene a la hora de decidir en el entorno social, de acuerdo con elementos como conciencia, experiencias, subjetividad, intersubjetividad, objetividad, conocimiento, lenguaje, tipificaciones, habituación, entre otros.

El sentido tiene su origen y su análisis sociológico. Por ello es necesario hacer algunas consideraciones que ayuden a identificar las condiciones generales y la estructura básica que conforma el sentido del ser humano.

Histórica y socialmente el ser humano ha tenido que hacer frente a su realidad, experimentar con los objetos que lo rodean para interpretarlos y explicarlos por medio del lenguaje hasta volverlos un medio de conocimiento para sus próximas descendencias. Por ejemplo: el hombre, desde tiempos muy remotos, tuvo la necesidad de cazar animales para satisfacer su hambre y alimentar a sus comunidades; por tal motivo les dio uso a diferentes objetos y creó herramientas con piedras para matar animales y alimentarse. Así, la piedra se convirtió en una herramienta de caza útil. Esta experiencia se volvió conocimiento, y éste se enseñó a otros para que pudieran seguir obteniendo alimento.

En efecto, el hombre ha sido creador de conocimientos que contribuyeron al orden y el funcionamiento de las sociedades. El conocimiento humano ha sido el medio más viable que el hombre ha establecido para interpretar su realidad y continuar en la línea histórica-social. Cada individuo forma parte de una generación; a lo largo de los años, diferentes generaciones heredan un contínuum de costumbres, ideales, tradiciones

³ Berger y Luckmann definen *pluralismo de sentido* como: “[...] la coexistencia de distintos sistemas de valores, y fragmentos de dichos sistemas, en una sociedad, y por ende para la existencia simultánea de comunidades de sentido completamente diferentes. El estado que resulta de estas precondiciones puede denominarse pluralismo. Si a su vez éste se transforma en un valor supraordinal para una sociedad, podemos hablar de pluralismo moderno” (Berger L. y Luckmann, 1997: 57).

“El pluralismo moderno conduce a la relativización total de los sistemas de valores y esquemas de interpretación” (Berger L. y Luckmann, 1997: 75).

y valores que también legarán a las generaciones siguientes para mantener un sistema de creencias y un conocimiento viable que continúe el desarrollo y la estabilidad de las comunidades.

El conocimiento les da solidez a las comunidades,⁴ porque el pensamiento de los individuos se funde con la acción de la sociedad. Por lo tanto, el conocimiento les da sentido a las relaciones y la cotidianidad de los individuos, y el sentido da valor al conocimiento para que se aplique. Clasificar los fundamentos del conocimiento es el primer acercamiento que debe considerarse para conocer la edificación del “sentido”.

Esta clasificación se basa en la objetivación, subjetividad e intersubjetividad. Por ejemplo, si recurrimos a la cultura mexicana, específicamente hablando de la “madre”, podemos encontrar su figura en canciones y poemas donde se la describe como una mujer única, hogareña, obediente, disciplinada, abnegada, diligente, religiosa, decidida, alegre, buena esposa y bella.

Esta clara descripción es la muestra del estereotipo⁵ que se sustenta meramente en la objetivación, la cual determina características, cualidades, habilidades...

Al objetivarse, instaurarse y asumirse las características de la “madre”, se esperaría que las próximas generaciones que pretenden o desean ser madres lleven a la acción las características objetivadas para conservar la imagen materna en los escenarios inmediatos de la vida cotidiana. La intersubjetividad se expresa en las canciones y los poemas que describen y resaltan su personalidad (cualidades y virtudes de la madre).

Su imagen es considerada un “conocimiento” por los integrantes de una familia y sociedad porque se vuelve un hábito, una costumbre, una práctica aceptable y hasta deseable. Este ejemplo es la muestra de un conocimiento de dominio colectivo o

⁴ Esto puede ser denominado como comunidades de vida o comunidades de sentido: “las comunidades de vida se caracterizan por una acción que es directamente recíproca y se repite con regularidad en un contexto de relaciones duraderas [...] se presupone la existencia de un grado mínimo de sentido compartido [...] y pueden también aspirar a una armonía total en todos los estratos del sentido, incluidas las categorías de toda la conducta de vida...” (Berger L. y Luckmann, 1997: 46-47).

⁵ Los estereotipos son categorías de atributos específicos asignados a un grupo y se caracterizan por su rigidez. Son el primer paso en el origen de una representación; cuando se obtiene información de algo o de alguien se adscribe en el grupo o situación a las cuales ese grupo o situación pertenece. Es decir: los estereotipos cumplen una función de “economía psíquica” en el proceso de categorización social. *Cfr.* Araya Umaña, 2002.

conocimiento de sentido común; es decir, representa la cotidianidad de la figura materna, el comportamiento subjetivamente significativo de las próximas generaciones.

Si continuáramos con la línea histórica en el contexto mexicano, podríamos encontrar una serie de ejemplos que forman parte de la cotidianidad de la cultura. Otro ejemplo que se asoma en la historia es algo sucedido después de la evangelización.⁶ Si bien los frailes objetivaron el ideal de la educación como adoctrinamiento de los indígenas, de manera subjetiva se instauró la fe cristiana, porque era el camino para salvarlos del “salvajismo”, así como de “civilizarlos” para convivir con los otros.

Para los frailes “adoctrinar” significaba educar, y este significado o sentido se asume como “válido” por la intersubjetividad del manejo del lenguaje: “El lenguaje común del que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando se use para interpretar experiencias que responden a zonas limitadas de conocimiento” (Berger L. y Luckmann, 1998: 43).

Los frailes aprendieron el náhuatl y tradujeron los conocimientos bilateralmente; es decir: se comunicaban a través de sus libros usando palabras y conceptos que se asemejaban al náhuatl, y así se facilitó el aprendizaje y la aprehensión de los conocimientos. Además, por medio de las imágenes se reforzaron éstos y llegaron a otras personas renuentes. Las imágenes adquirieron significados simbólicos de la cultura mexicana y así se obtuvo un conocimiento unánime por medio de la intersubjetividad de las interpretaciones. “De esta manera, el simbolismo⁷ [...] constituye la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común. Vive todos los días en un mundo de signos y símbolos” (Berger L. y Luckmann, 1998: 59).

Los conocimientos se institucionalizan por medio de la habituación, o sea, de la práctica asumida y que, por lo tanto, se repite frecuentemente: se vuelve parte de la rutina, del quehacer diario, y es una actividad común que no requiere esfuerzo extra. Siguiendo con el ejemplo de la evangelización, ésta logró instaurar por completo el

⁶ Cfr. Abbagnano y Visalberghi, 1992: 52.

⁷ “Simbolismo. 1) El uso de los signos, o sea el comportamiento ségnico o *semiosis* [...]. 2) El uso de un sistema particular de signos (por ejemplo el S. de la matemática). 3) El uso de los símbolos en el sentido 2 del término, o sea de signos convencionales o secundarios (signos de signos, como sucede en el arte, en la religión, etc.) En este sentido Cassirer adopta la palabra cuando habla de la ‘expresión simbólica como de la forma más madura del desarrollo lingüístico, marcada por la distancia entre el signo y su objeto’ (*the Philosophy of Symbolic forms* [filosofía de las formas simbólicas], II, p.237; trad. esp. en preparación, F.C.E.); esta distancia es, en efecto, propia del comportamiento ségnico” (Abbagnano, 2001: 1206).

catolicismo gracias a la habituación: ir a misa, recitar plegarias y oraciones. Este hábito se transmitió durante varias generaciones y se mantiene vivo aún en la sociedad mexicana.

La habituación, al ser una repetición casi imperceptible en la rutina diaria, anula la conciencia de los actos y sus objetivos, lo que limita las posibilidades de acción. Dicho de otro modo por Berger y Luckmann: “La habituación[...] restringe [...], lo que libera al individuo de la carga de todas las “decisiones”, proporcionando un alivio psicológico basado en la estructura de los instintos no dirigidos del hombre. La habituación provee el rumbo y la especialización de la actividad que faltan en el equipo biológico del hombre, aliviando[...] la acumulación de tensiones resultante de los impulsos no dirigidos: y al proporcionar [*sic*] un trasfondo estable en el que la actividad humana pueda desenvolverse con un margen mínimo de decisiones” (Berger L. y Luckmann, 1998: 75).

Es trascendental saber qué conforma el sentido común, ya que éste es el conocimiento que se instituye en las próximas generaciones. No sólo conforma parte de la cotidianidad de las sociedades, sino que edifica el “sentido” individual de los actores sociales; un actor social podrá dar continuidad al sentido común en sus escenarios sociales. Desde su propia subjetividad será creador de “sentido”, es decir: elegirá y decidirá lo que le conviene para seguir su línea social e histórica.

1.1 ¿Cómo se construye el sentido individual?

Es importante señalar: “La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí” (Berger L. y Luckmann, 1998: 39). Esta realidad cotidiana, que no es más que “el sentido común”, puede modificarse de acuerdo con el sentido individual; éste se forma en la conciencia de cada ser humano y existe en la medida en que se tenga un punto de referencia o una meta; a medida que el individuo interactúe y se relacione con su exterior, los objetos que conforman su escenario extenderán el horizonte de su mente para poder considerar nuevas metas en su vida. Estas metas, que son propias e individuales, llevan al hombre a participar socialmente en una serie de vivencias, las cuales no tendrían sentido sin su conciencia.

Continuando con la edificación del “sentido individual”, retomaremos el ejemplo de la madre. El sentido común dicta el comportamiento “apropiado”, ¿pero realmente una madre es madre porque posee las características que la describen? El hecho de parir no dota a la mujer inmediatamente de las características y habilidades que se “requieren” para ser madre.

Es entonces cuando entra en juego la importancia del “sentido común” y el “sentido individual”, porque el sentido común —como se ha venido explicando— es el comportamiento cotidiano que se espera de los individuos de la sociedad y, por ende, es practicable en las próximas generaciones; sin embargo, el “sentido” es individual y su acción surge cuando elije y decide trascender con su conciencia.

Debido a lo anterior, las acciones, actitudes y aptitudes que la madre tome ante sus hijos están determinadas por su conciencia y su subjetividad, es decir, por sus vivencias: la percepción en términos de sensaciones fisiológicas, su memoria (experiencias pasadas) y en su imaginario⁸ (experiencias deseadas y objetivadas). Todo lo anterior conforma la estructura de la conciencia: “La conciencia[...] es siempre conciencia de algo. Existe sólo en la medida en que dirige su atención a una meta. Este objeto intencional está construido por los múltiples logros sintéticos de la conciencia y aparecen en su estructura general, ya sea en la percepción, la memoria o la imaginación” (Berger L. y Luckmann, 1997: 31).

Por ejemplo, una mujer “X” de alguna familia ha sido educada en el seno familiar bajo el sentido común: es hogareña, valiente, amorosa y protectora. Pero sus vivencias y su conciencia la llevan a interpretar otras realidades y a crear un nuevo ideal.

Al ser consciente de la realidad, el individuo puede diferenciar la multiplicidad de sentidos, la gama de conocimientos que van definiendo el quehacer de las personas. Podemos decir que somos seres conscientes cuando nos percatamos de que muchas de las cosas que nos rodean están objetivadas. Es la conciencia individual la que posibilita nuevas acciones.

Este nuevo ideal de ser “madre” es modificado en la conciencia de “X” cuando en su experiencia le da un nuevo sentido a ese conocimiento. La conciencia individual

⁸ Los imaginarios son producto de la sociedad y el individuo. Por ende, la sociedad es creación de los individuos, y ellos, creación de la misma. La sociedad y la psique de los individuos han conformado durante siglos la historia de la vida social, por ejemplo: felicidad (como sinónimo de dinero, poder, respeto, valor, etcétera). *Cfr.* Castoriadis, 1997: 1-9.

siempre va a permitir que el hombre observe, evalúe y reconsidere, bajo sus propias vivencias, un sentido individual, el cual no siempre tiene que ser considerado “sentido común”. “No todo sentido subjetivamente constituido e intersubjetivamente objetivado es absorbido por los acervos sociales de conocimiento” (Berger L. y Luckmann, 1997: 36).

Recordemos que las experiencias son vivencias que no se le pueden atribuir a todos los individuos porque son personales.

Desde la subjetividad de la conciencia (individual) emerge la tipificación social, es decir, la clasificación que surge del conocimiento del sentido común, el cual ya ha sido objetivado por generaciones anteriores y que se transmite por el lenguaje.

Mientras que para “X” una madre es valiente, amorosa y protectora, para “Y” — desde la subjetividad de su experiencia— madre es aquella que sólo es buena esposa, pero quizá para “Z” es aquella que prepara los mejores platillos tradicionales. Estas características de “X”, “Y” y “Z” en torno al sentido de la madre son muestra de la clasificación que se da en el sentido común objetivado.

“La tipificación, la clasificación, los patrones experienciales y los esquemas de acción son elementos de los acervos subjetivos de conocimiento, tomados en buena medida de los acervos sociales de conocimiento” (Berger L. y Luckmann, 1997: 35). La tipificación es, mayormente, el significado o los múltiples significados que le dan los individuos a un objeto del sentido común.

Por medio del lenguaje los individuos pueden expresar un significado que emerge de su propia subjetividad. Es así como van nombrándose los objetos y conocimientos a lo largo del tiempo. “El lenguaje también tipifica experiencias, permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y mis semejantes. A la vez que las tipifica, también las vuelve anónimas, porque por principio la experiencia tipificada puede ser repetida por cualquiera que entre en la categoría en cuestión” (Berger L. y Luckmann, 1997: 57).

Las acciones del hombre justifican su conocimiento y avalan la utilidad de los objetos que lo rodean. Algunos de ellos se objetivizan para preservar el significado de su existencia. “El lenguaje me proporciona una posibilidad ya hecha para las continuas objetivaciones que necesita mi experiencia para desenvolverse” (Berger L. y Luckmann, 1997: 57).

Entonces, un ejemplo de lo anterior puede ser una flor. Existe un conocimiento objetivado en torno a su existencia, el cual —por medio del lenguaje simbólico— se

comparte con los otros. La flor tiene un significado de “regalo”. Este objeto es una expresión humana ya objetiva; por lo tanto, regalar flores está en el sentido común.

Las tipificaciones cumplen el papel de clasificar, para continuar con el precepto del sentido común. Por ejemplo, existe un ordenamiento de días institucionalizados para “poder” regalar... En febrero tenemos el Día del Amor y la Amistad; en mayo, el Día de las Madres; en noviembre, el Día de Muertos; en diciembre, las fiestas de fin de año, etcétera. Y fechas socialmente importantes: cumpleaños, graduaciones, aniversarios, funerales etcétera.

“Las tipificaciones de la interacción social se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan de la situación cara a cara. Toda tipificación entraña, por supuesto, un anonimato incipiente” (Berger L. y Luckmann, 1997: 49). Las tipificaciones, por surgir del sentido común, tienen significados colectivos e individuales. Por ejemplo: la experiencia “**cara a cara**”⁹ es el significado individual: “A” conoce los gustos (tipificación) de flores de “B” y sabe que prefiere las rosas.

En las situaciones “cara a cara”, los individuos pueden tener conciencia de las semejanzas, diferencias, gustos, preferencias, etcétera, mientras que el **anonimato**¹⁰ trasciende en los individuos por medio de las tipificaciones y la intersubjetividad para preservar el sentido común. “La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del aquí y del ahora, de la situación “cara a cara” (Berger L. y Luckmann, 1997: 51).

Alfred Schutz, citado en *La construcción social de la realidad* (1998), estudia el sentido común centrando con predominante importancia las tipificaciones: “Todas las tipificaciones del pensamiento de sentido común son de por sí elementos integrales del *Lebenswelt*¹¹ concreto, histórico, socio-cultural, dentro del cual prevalecen como establecidos y como aceptados [*sic*] socialmente. Su estructura determina entre otras

⁹ “En la situación ‘cara a cara’ el otro se me aparece en un presente vivido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vivido yo me le presento a él. Mi ‘aquí y ahora’ y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación ‘cara a cara’ [...]”. “[...] esta continua reciprocidad de actos expresivos podemos utilizarla tanto él como yo”. “[...] la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas” (Berger L. y Luckmann, 1998: 46-47).

¹⁰ El *anonimato* se refiere a una tipificación establecida de forma indirecta; es decir: es una experiencia objetivada alejada de mi realidad y manipulación directa, pero asumida. Cfr. Berger L. y Luckmann, 1998: 46-52.

¹¹ El concepto de *Lebenswelt* fue creado por Edmund Husserl y se puede encontrar en su libro *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: introducción a la filosofía fenomenológica*.

cosas la distribución social del conocimiento y su relatividad y relevancia para el ambiente social concreto en una situación histórica también concreta” (Berger L. y Luckmann, 1998: 31-32).

Pueden hacerse tipificaciones gracias a la validez subjetiva que se tiene de un sentido común; es el grado de conciencia de lo objetivado y la acción que se ejerce con base en éste. Regresando al ejemplo de la madre, podrían hacerse tipificaciones según se cumplan o no las características de este estereotipo. Ejemplo: “N” es mala madre porque no es hogareña ni disciplinada.

El análisis general de estos ejemplos cotidianos dan cuenta de los elementos que conforman al sentido común y diferencian o determinan al sentido individual.

Es importante considerar que todas las generaciones tienen como referencia un pasado (sentido común), el cual no es bueno ni malo; sin embargo, las nuevas generaciones pueden retomar sus referentes —que son parte del contexto socio-histórico— para elaborar nuevos sentidos que sirvan para trascender, no para imitar acciones pasadas o inmovilizar al hombre. Los individuos deben analizar y evaluar la situación de su presente tomando como referencia el pasado para progresar con base en las acciones del presente.

La determinación del ser humano ante lo instituido puede tener repercusiones graduales en los conocimientos, dependiendo del tipo de acción, lo cual define la trascendencia del individuo a lo social.

1.2 Individuo, sujeto y actor social

Estos términos son importantes porque existe una relación muy estrecha entre ellos, ya que se definen unos a otros. Así mismo, su significación los diferencia y le da sentido al ser.

El **individuo** es quien se dota de experiencias y las lleva al plano de la conciencia; el **sujeto** emana de la conciencia para dar significado a las experiencias; el **actor social** actúa en conjunto con el individuo y el sujeto.

Los individuos en su realidad social tienen como referencia una historicidad, que representa —en buena medida— el conocimiento para poder entender la cotidianidad de los objetos con los que tiene constante relación. Muchos de estos objetos cotidianos

están objetivados: las instituciones¹² encargadas de transmitir los conocimientos que permiten al individuo entender la realidad administran dichos conocimientos.

Al ser consciente de la realidad, y entendiendo que el sentido común es cuestionable, el sujeto en plena acción elabora un nuevo sentido basándose en las propias vivencias y la reflexión. Su conciencia lo dirige a un nuevo plano de posibilidades, con nuevas metas, nuevos puntos de referencia que contribuyan a la acción y resolución de los problemas sociales.

También así se define al sujeto: “El Sujeto es la voluntad de un Individuo de obrar y de ser reconocido como actor” (Touraine, 2000: 207). Las acciones que el sujeto lleve a cabo deberán estar determinadas por su conciencia, de acuerdo con las experiencias previas y el conocimiento que se tenga de las situaciones. El análisis y la evaluación que haga el sujeto determinarán su existencia y trascendencia (reconocimiento) en la línea social, además de contribuir al progreso colectivo.

Si el individuo no es consciente de sus experiencias, su paso por el contexto socio-histórico se queda en el plano del sentido común; es decir, sus acciones serán el resultado esperado por las instituciones de conocimiento. No tendrá la oportunidad de tomar decisiones porque sus sentidos estarán dominados por información determinada, restringida o encuadrada que recurrentemente confundirán sus pensamientos y sus acciones.

Por otro lado, “El actor no es aquel que obra con arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social en el cual está colocado a transformar la división de trabajo, los criterios, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales” (Touraine, 2000: 208). Es necesario tener en cuenta que, para que un individuo sea actor social, el sujeto es el puente que conduce al actor a un plano de lo inconsciente a lo consciente, porque —como se ha venido recalcando— las experiencias individuales se adquieren a lo largo de la vida y son parte fundamental del aprendizaje que permite que las personas tomen decisiones cuando se encuentran en situaciones similares a las experimentadas con anterioridad.

¹² “La tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo, tanto para sus acciones en situaciones particulares como para toda su conducta de vida [...] La comunicación de sentidos está asociada al control de la producción de sentido. Con la educación o adoctrinamiento directo se procura asegurar que el pensamiento y las acciones del individuo se ciñan a las normas básicas de la sociedad. Y con el control y la censura de todo lo se dice, se enseña y predica a nivel público, se busca impedir la difusión de opiniones disidentes” (Berger L. y Luckmann, 1997: 40-41).

“[...] en el momento mismo en que se establece un mundo social objetivo, no está lejos la posibilidad de la reificación. La objetividad del mundo social significa que enfrenta al hombre como algo exterior a él mismo. La cuestión decisiva es saber si el hombre conserva conciencia de que el mundo social, aun objetivado, fue hecho por los hombres y de que éstos pueden, por siguiente, rehacerlo” (Berger L. y Luckmann, 1998: 117).

Capítulo 2. La representación social (RS) de las profesiones en México

Es conveniente identificar los imaginarios que nutren el sentido de la profesionalización en México. La profesión es una RS cuyo conocimiento se forma del sentido común (creencias, expectativas, valoraciones, percepciones, opiniones, tradiciones, informaciones, conocimientos, ideologías, estereotipos, imágenes), el cual guía la elección de los jóvenes hacia ciertas carreras, lo que determina la preferencia y el rechazo a las mismas.

2.1 Antecedentes de las representaciones sociales

El estudio de las representaciones sociales (RS) surge de la psicología social; su objetivo es analizar los fenómenos sociales. Serge Moscovici (1979) es considerado el creador del concepto *representación social* porque sus investigaciones y la interacción con los objetos de su realidad lo llevaron a entender la relación y el comportamiento que tenían los individuos con su medio. Cabe mencionar que la teoría de la RS no hubiera sido posible si Moscovici no hubiera recurrido a los trabajos de otros autores, como Durkheim, desde la sociología, con el concepto de *representaciones colectivas*. Las RS de Moscovici son el sustento de otras teorías del campo, como la sociología del conocimiento, con Berger y Luckmann (1997, 1998). Dichos trabajos han solidificado y validado la teoría.

Las RS son parte del acervo histórico social, son un conocimiento del sentido común que determinan comportamientos y clasifican los diversos aspectos del entorno social. Aunque son un constructo social, también son un conocimiento heterogéneo; o sea que parten de un conocimiento común pero se construyen y se interpretan desde la individualidad o particularidad. “Va de lo individual a lo colectivo y de lo psicológico a lo sociológico” (Güemes García, 2003: 67).

“Las representaciones sociales[...] proceden por observaciones, por análisis de estas observaciones, se apropian a diestra y siniestra de nociones y lenguajes de las ciencias o de las filosofías, y extraen las conclusiones[...] constituyen una organización psicológica, una forma de conocimiento particular de nuestra sociedad, e irreductible a cualquier cosa [*sic*]” (Moscovici, 1979: 30).

Los individuos tienen modalidades de conocimiento acerca de su medio social, ya que parten de las observaciones para dar testimonio de lo que ocurre; es decir que comparten un sentido común. De ahí, que los individuos no lleguen al mundo con la

mente en blanco, porque previamente en el acervo histórico social ya se encuentran los acontecimientos que conforman sentidos de la realidad, por ejemplo: el primer hombre en llegar a la luna, los avances médicos, la experiencia del primer profesionalista de la familia, etcétera.

Dichos testimonios se comunican como conceptos a través de revistas científicas, informativas, periódicos, radio, televisión, hasta dentro del mismo núcleo familiar y social, lo cual genera un discurso. Los individuos toman como referencia la información que se les comunica para asociarla inmediatamente con sus experiencias y poder tener una opinión acerca del objeto u objetos.

La opinión u opiniones que giran alrededor de los objetos permiten que los individuos tengan conciencia e interpreten —a través de significados— las RS de su realidad social, lo que después genera comportamientos que permiten la interacción social.

Para Moscovici, el tema de las RS tuvo lugar en su análisis de los años cincuenta, donde la sociedad francesa podía encontrar un significado práctico y positivo al psicoanálisis, lo que daba sentido del único medio para mejorar y solucionar los problemas que los aquejaban. A partir de este objeto, él logra distinguir dos procesos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en una representación (imagen) y como esta misma modifica lo social.

“En efecto, la imagen, las opiniones, generalmente son precisadas, estudiadas, pensadas, únicamente en cuanto traducen la posición, la escala de valores de un Individuo o de una colectividad. En la realidad se trata de un corte realizado previamente en la sustancia simbólica, elaborado por Individuos o colectividades que, al intercambiar sus modos de ver, tienden a influirse o modelarse recíprocamente” (Moscovici, 1979: 32).

Cuando la opinión¹³ colectiva acepta la imagen¹⁴ del objeto para interpretar su entorno social, este objeto tendrá que pasar por dos elementos teóricos importantes: la objetivación y el anclaje. Esto, para dar sentido a la RS.¹⁵

¹³ Para Moscovici, la opinión es una fórmula socialmente valorada a la que un individuo se adhiere y, por otra parte, una postura ante un problema controvertido de la sociedad.

¹⁴ Moscovici dice que la imagen se utiliza para designar una organización compleja —o más coherente— de juicios o de evaluación.

¹⁵ Cfr. Mireles Vargas, 2003.

2.2 Elementos teóricos de la representación social

Para el análisis de la RS recurriremos a los elementos teóricos *objetivación* y *anclaje*, los cuales transforman lo desconocido en un conocimiento que se familiariza al ser difundido en la realidad inmediata.

La objetivación y el anclaje son procesos sociocognitivos que se solidifican y trascienden por medio de la comunicación, es decir: se pasa de lo abstracto a lo concreto.

La **objetivación** es un proceso de transferencia donde lo desconocido o abstracto se transforma en un conocimiento concreto, que se materializa en la realidad.¹⁶ Para Denise Jodelet, estudiosa interesada en la temática de las representaciones sociales, la objetivación es un proceso que consta de las siguientes tres fases:

- 1) **La construcción selectiva:** selección y descontextualización. Los sujetos o grupos sociales eligen ciertos elementos de la información que se tiene de un objeto. Desechan y sólo retoman información significativa. Al apropiarse de una parte específica de la información, la articulan en su realidad, con su estructura de pensamiento.
- 2) **Esquema figurativo:** la información disponible, ya seleccionada y apropiada, forma una imagen del objeto. Esto es una imagen estructurada o conformada del objeto, “es lo que Moscovici ha denominado núcleo figurativo” (Araya Umaña, 2002: 35). Es la simplificación de la imagen lo que permite comunicar la imagen de manera sencilla y congruente.
- 3) **Naturalización:** la imagen se transforma en realidad; es decir, el núcleo figurativo se impone, deja de ser abstracto (simbólico) y se vuelve concreto por la correspondencia observable en la realidad cotidiana.

El anclaje permite —al igual que la objetivación— transformar lo desconocido en algo familiar, pero la particularidad del anclaje está en el proceso de integrar una innovación (información nueva) en una categoría de conocimiento ya existente; es decir, la nueva información es asimilada y alterada por los esquemas preestablecidos, pero al mismo tiempo esto (la innovación) modifica las concepciones o esquemas constituidos. Si la nueva información es aceptada e integrada a la representación social (por su

¹⁶ Cfr. Mireles Vargas, 2003: 158-159 y Araya Umaña, 2002: 35-36.

utilidad), podemos afirmar que el proceso de anclaje refuerza y consigue aún más la trascendencia del conocimiento objetivado (RS).

2.3 Objetivación de la profesión en México

De acuerdo con los elementos teóricos que conforman la representación social, pretendemos identificar cómo se construye la imagen de la profesión en México y la información que se transmite acerca de la profesionalización.

“Por profesión se entiende una actividad diferenciable de otras que ocupa a un grupo de personas de forma estable en la producción de bienes y servicios necesarios o convenientes para la sociedad, para lo cual esas personas manejan unos conocimientos o destrezas propios de esa profesión que requieren una formación específica y que han de utilizar con ética. Y una actividad con cuyo desempeño obtienen esas personas su forma de vida” (Cobo Suero, 2001: 16). El concepto¹⁷ citado forma parte del conocimiento del sentido común, que responde a construcciones históricas y metadisursos de la sociedad actual.

En ese sentido, desde que México se hizo un país independiente, surgió la necesidad de no sólo dar educación elemental a la población sino de ampliar los estudios para una profesión. Ya que la educación formal proporcionaba desarrollo y estabilidad económica, sus beneficios repercutirían directamente en la sociedad mexicana. Había un doble beneficio para el que ejercía una profesión, porque podía percibir una recompensa monetaria que le permitiría vivir dignamente, así como proporcionar y recibir los efectos de la actividad que se realizaría en dicha profesión; de esta manera se hacía necesario estudiar y ejercer una carrera.

Socialmente, el conocimiento y la imagen de las profesiones fueron adquiriendo más fuerza por las necesidades sociales de la época y de los diferentes Gobiernos que contribuyeron a la formación, diferenciación, diversificación y la demanda de los mismos. De esta manera fue anclándose la imagen de las profesiones y los profesionistas que respondían a la utilidad social.

Ser profesionista es tener una formación teórica-práctica (lo cual responde al concepto de *profesión*), pero actualmente cumplir con esto no determina a un

¹⁷ Concepto: en la vida cotidiana las personas elaboran complejas definiciones que emergen del sentido común. Su validación se vuelve tangible en la realidad y con su práctica inmediata; éste es el proceso que le proporciona las características objetivas de conocimiento “científico” u “objetivo”.

profesionista, ya que la imagen se ha anclado con nuevas características o requerimientos, uno de ellos es el documento que certifica su labor: el título profesional.

La profesionalización es una práctica deseable y demandada por los actores de la sociedad mexicana. Su actividad implica que deben poseerse ciertos conocimientos especializados e —igualmente— se le atribuyen ciertas aptitudes para llevarla a cabo, lo que significa que no cualquiera puede ser profesionista.

Las instituciones de educación superior en México responden al concepto de *profesión*, y por medio del lenguaje comunican imaginarios, crean expectativas, aspiraciones, y anclan aún más la RS de las profesiones.

A continuación presentamos una muestra de eslóganes de universidades del área metropolitana; éstos promueven la escuela y su imagen:

Universidad ICEL: “Estudia y construye el **futuro que tanto quieres**”, “Porque yo sí quiero **ser alguien en la vida**”, “ICELES [*sic*] abrieron las puertas”

Universidad TecMilenio: “Innovación que **transforma**”.

UCADA: “**Forma parte** de la Universidad **líder** en México”.

ULA: “Yo sí puedo **trabajar** y estudiar”.

ULSA: “Profesiones con **valor**”.

IBERO: “Lo mío es cambiar al mundo, la **excelencia** es así”.

UTEL: “**Líder** mundial en educación”.

Como se ha dicho, en esta investigación el uso del lenguaje en las RS es fundamental porque a través de éstas puede comunicarse el conocimiento y hacer más fuerte (objetivo) la imagen del objeto hasta anclarlo. “El lenguaje nos permite nombrar al mundo, tomar consciencia, ordenar la experiencia, relacionarnos con nosotros mismos y con los demás” (Garrido, 2014: 9). Por ejemplo, los lemas publicitarios anclan la imagen de las RS de las profesiones.

La muestra tan variable de lemas publicitarios y —a la vez— homogénea de sentidos trae consigo una carga de imágenes que se han anclado en la RS de las profesiones.

Las palabras *líder*, *excelencia*, *trabajar*, *valor*, etcétera, son parte del discurso de la sociedad industrial. Añaden ideas, supuestos, opiniones... a la educación superior y al concepto de *profesión*. Dichas palabras hacen referencia a la división y especialización que se adquiere en las profesiones y, asociadas a una escuela en particular, hacen al sujeto aún más valioso o único, comparado con otros.

Además de esas palabras, hay otras frases que tienen que ver con el concepto de *profesión*. Éstas adjudican elementos subjetivos o significados socio-históricos, como *transformar, abrir puertas, ser alguien en la vida, forma parte de..., profesiones con valor*. Estas palabras y frases responden a los significados socio-históricos que fueron acuñándose en los procesos de modernización de la sociedad mexicana hacia la profesión. Todas estas instituciones intentan, mediante sus consignas, posicionarse en la mente de los sujetos. De esta manera promueven ante ellos determinadas profesiones cuya demanda no puede ser satisfecha por las instituciones públicas, por lo que les ofrecen, además, imágenes de prestigio, realización y éxito para poder sobresalir socialmente. Lo que les importa a estas instituciones es convertirse en una opción promoviéndose por medio de la imagen que crea su discurso en los individuos.

Retomando las funciones de Jean Claude Abric¹⁸ y los lemas publicitarios de las instituciones, podemos precisar la imagen del profesionista en la sociedad mexicana:

“Profesiones con **valor**”. La palabra *valor* se ancla a la RS de la profesión y, por ende, esta institución ofrece una selección de carreras valoradas y demandadas socialmente.

“Porque yo sí quiero **ser alguien en la vida**”. Querer ser alguien en la vida¹⁹ es la respuesta a las expectativas sociales, que están determinadas por la imagen de la profesión. En la cotidianidad misma suele “valorarse más” una profesión que un oficio porque quien estudia puede obtener prestigio, formación especializada que requiere características, habilidades, actitudes y aptitudes, competencias que responden al mercado laboral. “Ser alguien en la vida” es la diferencia entre todos los demás que no sobresalen de las masas.

En la misma función identitaria de la profesión, las instituciones brindan identidad a través del lenguaje (su eslogan), sus objetivos, carreras, planes, programas, lemas, himno, escudo, equipos, mascotas etcétera. Los anteriores son el conjunto de elementos que los diferencian socialmente de otras instituciones, con lo cual construyen una personalidad, la cual ofrecen a la sociedad, y brindan dichas características a cada individuo que estudia en ellas. “**Forma parte de la Universidad líder en México**”.

¹⁸ Cfr. Alfonso Pérez, 2002.

¹⁹ En *Los hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis, se palpa la percepción de una cultura de pobreza en por lo menos dos décadas, los cuarenta y cincuenta, del siglo XX. En la familia Sánchez, la cual habita en una de las vecindades de México, se cita la frase “ser alguien en la vida” en múltiples ocasiones al contar sus experiencias, hechos, relaciones laborales, familiares, sociales y de amistad.

La representación guía el comportamiento y la práctica de los jóvenes que están por elegir una profesión: “**Exigencia académica, excelencia humana**”.

Según Jodelet, la función justificatoria da respuesta al comportamiento que se espera socialmente de los jóvenes: “**Yo sí puedo trabajar y estudiar**”. Se estudia para trabajar y para tener el doble beneficio del concepto de *profesión*.

Haciendo uso de los eslóganes y del mismo lenguaje que se emplea, observamos que existe una imagen más compleja del concepto de *profesión*, creado por las expectativas y la idealización del quehacer profesional. Así hemos construido esta idealización: la sociedad espera **excelencia** profesional a la par de la **humana**, con lo que se consigue una **transformación** social; se buscan jóvenes competentes para el **trabajo** o **líderes** que lo generen.

2.4 Las profesiones y su permanencia en números: 2009-2013

El siguiente estudio comparativo pretende identificar las universidades públicas más reconocidas d

el área metropolitana de la Ciudad de México, y solicitadas por los jóvenes, de las cuales se derivan las carreras de mayor y menor demanda. Para analizarlas debe prestarse atención a las modalidades cualitativas²⁰ y cuantitativas²¹ (tablas).

Para indagar en el siguiente estudio, tomamos como referencia los resultados de la investigación que realizó Parametría, SA de CV,²² recogidos en el documento

²⁰ Se refiere a las cualidades de las unidades de estudio, y sólo pueden cuantificarse mediante frecuencias nominales y ordinales. Las nominales son categorías mutuamente excluyentes y no es posible establecer relaciones de orden, por ejemplo: sexo, estado civil, nacionalidad, etcétera.

Las ordinales son categorías que guardan un orden, por lo que se considera que existe cierto grado de intensidad de la propiedad, medida. Ejemplo: leve, moderado; grado I, grado II, grado III... *Cfr.* Andrade, 2005: 86.

²¹ Se refiere a las características que pueden ser medibles numéricamente. Las escalas de medición más utilizadas son las siguientes: a) Discontinuas (discretas): sólo se pueden expresar en números enteros; ejemplo: número de hijos, número de habitaciones, número de camas de hospital... b) Continuas: Son susceptibles de expresarse en términos de fracciones, ejemplo: peso, talla, temperatura, etcétera. *Cfr.* Andrade, 2005: 87.

²² “Parametría SA de CV es una empresa de opinión e investigación de mercado. Hace análisis de temas sociales de interés público, genera información para académicos, medios de comunicación y consultores mediante la investigación estratégica de la opinión y análisis de resultados, herramienta fundamental para conocer la imagen de las instituciones o personas, para saber de la satisfacción de clientes con los productos o servicios que ofrece una institución y la demanda de una población específica.

Parametría SA de CV fue fundada en 2001 por Francisco Abundis.

“UNAM, IPN, UAM, las universidades preferidas de los capitalinos”. Por medio de esta investigación es posible identificar en el sentido común cuáles son las instituciones de nivel superior más “conocidas” (o preferidas) por los habitantes del Distrito Federal.

Su investigación refiere a dos poblaciones: la general y jóvenes de 18 a 25 años. Estas dos poblaciones entrevistadas reconocen a la UNAM, el IPN y la UAM, pero nosotras sólo retomamos la de jóvenes de 18 a 25 años, ya que es la población que más comúnmente elige carreras.



“Asimismo, cabe señalar que esta valoración resulta de las opiniones de la población, de cómo los encuestados conciben las instituciones universitarias en el Distrito Federal, y no de una exhaustiva evaluación a la calidad educativa que las escuelas de nivel superior brindan (planes de estudio, carreras que ofertan, investigación científica que realizan, aportes hechos a la comunidad, número de publicaciones académicas y científicas hechas a nivel nacional e internacional, número de autores citados a nivel internacional, egresados, de su reputación entre empleadores etc.). Es decir, la imagen que la sociedad tiene de las universidades es independiente y ajena a la calidad educativa de éstas” (Parametría, 2013: 3). La percepción de los entrevistados coincide con los *rankings* de universidades (que responden a parámetros objetivos de evaluación), lo que reitera la “buena imagen” de las instituciones que mencionan. Es decir, la información que ofrece Parametría SA de CV proyecta el sentido común y se

ancla con la concepción de “las mejores escuelas de México” (Parametría, 2013),²³ lo que da pie a la preferencia por las instituciones más reconocidas.

Partiendo de la “opinión efectiva”, hacemos un recuento y una selección en escala representativa del 1-15 de las carreras de alta demanda que ofrecen la UNAM,²⁴ con 115 licenciaturas; la UAM,²⁵ con 75, y el IPN,²⁶ con 55.

De la oferta de la UNAM, si hubiéramos tomados sólo 10 de las 115 carreras, se habría cubierto el 50% de la demanda total de los aspirantes, pero debido a la variación de posiciones cuantitativas, decidimos seleccionar las 15 carreras más demandadas (casi el 70% de la demanda total).

En la UAM, de las 10 primeras posiciones se obtienen el 50% de la demanda total; por eso tomamos 15, debido a la variación posicional de las carreras. En el IPN, con la posición 16 se logra el 57% de la demanda.

Para poder hacer la comparación de las carreras más demandadas de las tres instituciones, revisamos si las tres ofrecían las mismas 15 carreras más demandadas. A pesar de que cada institución tiene un perfil de formación y una oferta diferente, la preferencia entre las 15 posiciones se inclina por las carreras convencionales.

En los datos siguientes conoceremos las carreras más demandadas y, por lo tanto, las más aceptadas por la sociedad mexicana desde 2009 hasta 2013.

²³ AMÉRICA ECONOMÍA INTELLIGENCE. Ranking: Las mejores Universidades de México, 2012. [Última consulta: 23 de julio de 2013]

<http://rankings.americaeconomia.com/2012/ranking-Universidades-mexico/metodologia.php>

EL ECONOMISTA. Ranking de Universidades: de México para América Latina, 17 de junio de 2013. <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2013/06/17/ranking-Universidades-mexico-america-latina>

QS UNIVERSITY RANKINGS: LATIN AMERICA 2013. [Última consulta: 23 de julio de 2013] <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2013>

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES (ARWU), 2012. [Última consulta: 23 de julio de 2013] <http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>

²⁴ Demanda desde 2009 a 2013.

²⁵ Demanda desde 2009 a 2013.

²⁶ Demanda en 2013.

2.4.1 UNAM 2009-2013: mayor demanda²⁷

Mayor demanda por carrera UNAM 2009

| | Carrera | febrero | junio | demanda total |
|----|--|----------------|--------------|----------------------|
| 1 | Médico Cirujano | 13352 | 6880 | 20232 |
| 2 | Derecho | 8626 | 5516 | 14142 |
| 3 | Psicología | 7266 | 4339 | 11605 |
| 4 | Administración | 6066 | 3407 | 9473 |
| 5 | Ciencias de la Comunicación | 5013 | 3072 | 8085 |
| 6 | Relaciones Internacionales | 4303 | 2569 | 6872 |
| 7 | Contaduría | 3951 | 2771 | 6722 |
| 8 | Pedagogía | 3706 | 2352 | 6058 |
| 9 | Cirujano Dentista | 3658 | 2251 | 5909 |
| 10 | Arquitectura | 3586 | 2196 | 5782 |
| 11 | Ing. Computación | 3569 | 1880 | 5449 |
| 12 | Enfermería y Obstetricia | 2892 | 2186 | 5078 |
| 13 | Diseño y Comunicación Visual | 2894 | 1794 | 4688 |
| 14 | Química Farmacéutico Biológica | 2551 | 1305 | 3856 |
| 15 | Diseño Gráfico | 2315 | 1219 | 3534 |
| | total | 73748 | 43737 | 117485 |
| | | febrero | junio | demanda total |
| | demanda total del concurso de selección 2009 | 103759 | 63272 | 167031 |
| | número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2009 | 73748 | 43737 | 117485 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | 71% | 69% | 70% |

²⁷ Oferta/demanda UNAM, febrero 2009:

https://www.escolar.unam.mx/noticias/primingr/oferta_de_lugares/oferta_abierto_febrero2009.html

Oferta/demanda UNAM, junio 2009:

https://www.dgae.unam.mx/noticias/primingr/oferta_de_lugares/oferta_concurso_junio2009.html

Oferta/demanda UNAM, febrero 2010:

https://www.dgae.unam.mx/Febrero2010/ofertalugares/oferta_febrero2010.html

Oferta/demanda UNAM, junio 2010:

https://www.dgae.unam.mx/Junio2010/ofertalugares/oferta_junio2010.html

Oferta/demanda UNAM, febrero 2011:

https://www.dgae.unam.mx/Febrero2011/ofertalugares/oferta_ed_febrero2011.html

Oferta/demanda UNAM, junio 2011:

https://www.dgae.unam.mx/Junio2011/ofertalugares/oferta_junio2011.html

Oferta/demanda UNAM, febrero 2012:

https://servicios.dgae.unam.mx/Febrero2012/ofertalugares/oferta_febrero2012.html

Oferta/demanda UNAM, junio 2012:

https://servicios.dgae.unam.mx/Junio2012/ofertalugares/oferta_junio2012.html

Oferta/demanda UNAM, febrero 2013:

https://servicios.dgae.unam.mx/Febrero2013/ofertalugares/oferta_febrero2013.html

oferta/demanda UNAM, junio 2013:

https://servicios.dgae.unam.mx/Junio2013/ofertalugares/oferta_junio2013.html

Mayor demanda por carrera UNAM 2010

| | Carrera | febrero | junio | demanda total |
|----|--|----------------|--------------|----------------------|
| 1 | Médico Cirujano | 13022 | 6135 | 19157 |
| 2 | Derecho | 7924 | 4907 | 12831 |
| 3 | Psicología | 7076 | 3976 | 11052 |
| 4 | Administración | 5764 | 3017 | 8781 |
| 5 | Ciencias de la Comunicación | 4992 | 2870 | 7862 |
| 6 | Relaciones Internacionales | 4190 | 2217 | 6407 |
| 7 | Contaduría | 3921 | 2354 | 6275 |
| 8 | Pedagogía | 3482 | 1954 | 5436 |
| 9 | Enfermería y Obstetricia | 3259 | 2193 | 5452 |
| 10 | Cirujano Dentista | 3365 | 2009 | 5374 |
| 11 | Arquitectura | 3421 | 1883 | 5304 |
| 12 | Ing. Computación | 3465 | 1464 | 4929 |
| 13 | Diseño y Comunicación Visual | 2925 | 1784 | 4709 |
| 14 | Química Farmacéutico Biológica | 2303 | 1172 | 3475 |
| 15 | Biología | 2031 | 1370 | 3401 |
| | total | 71140 | 39305 | 110445 |
| | | febrero | junio | demanda total |
| | demanda total del concurso de selección 2010 | 101917 | 57369 | 159286 |
| | número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2010 | 71140 | 39305 | 110445 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | 70% | 69% | 69% |

Mayor demanda por carrera UNAM 2011

| | Carrera | febrero | junio | demanda total |
|----|--------------------------------|---------|-------|---------------|
| 1 | Médico Cirujano | 13296 | 5956 | 19252 |
| 2 | Derecho | 8625 | 5198 | 13823 |
| 3 | Psicología | 7342 | 4081 | 11423 |
| 4 | Administración | 5681 | 3069 | 8750 |
| 5 | Ciencias de la Comunicación | 4978 | 2741 | 7719 |
| 6 | Arquitectura | 4265 | 2488 | 6753 |
| 7 | Relaciones Internacionales | 4224 | 2125 | 6349 |
| 8 | Contaduría | 3895 | 2439 | 6334 |
| 9 | Pedagogía | 3754 | 1923 | 5677 |
| 10 | Cirujano Dentista | 3534 | 2025 | 5559 |
| 11 | Ing. Computación | 3447 | 1571 | 5018 |
| 12 | Diseño y Comunicación Visual | 2984 | 1691 | 4675 |
| 13 | Enfermería | 2785 | 1705 | 4490 |
| 14 | Química Farmacéutico Biológica | 2336 | 1238 | 3574 |
| 15 | Diseño Gráfico | 2226 | 1078 | 3304 |

| | | | |
|--|----------------|--------------|----------------------|
| total | 73372 | 39328 | 112700 |
| | febrero | junio | demanda total |
| demanda total del concurso de selección 2011 | 106756 | 59755 | 166511 |
| número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2011 | 73372 | 39328 | 112700 |
| Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | 69% | 66% | 69% |

Mayor demanda por carrera UNAM 2012

| | Carrera | febrero | junio | demanda total |
|--|----------------------------------|----------------|--------------|----------------------|
| 1 | Médico Cirujano | 15186 | 6188 | 21374 |
| 2 | Derecho | 10034 | 5220 | 15254 |
| 3 | Psicología | 8217 | 4244 | 12461 |
| 4 | Administración | 6319 | 2880 | 9199 |
| 5 | Arquitectura | 5130 | 2539 | 7669 |
| 6 | Contaduría | 4279 | 2206 | 6485 |
| 7 | Relaciones Internacionales | 4325 | 1949 | 6274 |
| 8 | Pedagogía | 4233 | 2018 | 6251 |
| 9 | Cirujano Dentista | 3785 | 1777 | 5562 |
| 10 | Ing. Computación | 3660 | 1440 | 5100 |
| 11 | Enfermería | 3180 | 1793 | 4973 |
| 12 | Diseño y Comunicación Visual | 3110 | 1726 | 4836 |
| 13 | Medicina Veterinaria y Zootecnia | 2431 | 1395 | 3826 |
| 14 | Ciencias de la Comunicación | 2569 | 1180 | 3749 |
| 15 | Química Farmacéutico Biológica | 2608 | 1099 | 3707 |
| | total | 79066 | 37654 | 116720 |
| | | febrero | junio | demanda total |
| demanda total del concurso de selección 2012 | | 119011 | 58969 | 177980 |
| número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2012 | | 79066 | 37654 | 116720 |
| Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | | 66% | 64% | 66% |

Mayor demanda por carrera UNAM 2013

| | Carrera | febrero | junio | demanda total |
|----|----------------------------|----------------|--------------|----------------------|
| 1 | Médico Cirujano | 14205 | 6616 | 20821 |
| 2 | Derecho | 9007 | 5003 | 14010 |
| 3 | Psicología | 7674 | 4047 | 11721 |
| 4 | Administración | 5197 | 2703 | 7900 |
| 5 | Arquitectura | 5104 | 2744 | 7848 |
| 6 | Contaduría | 3881 | 2171 | 6052 |
| 7 | Enfermería | 3271 | 2256 | 5527 |
| 8 | Relaciones Internacionales | 3686 | 1663 | 5349 |
| 9 | Cirujano Dentista | 3299 | 1971 | 5270 |
| 10 | Pedagogía | 3485 | 1645 | 5130 |

| | | | | |
|----|--|----------------|--------------|----------------------|
| 11 | Ing. Computación | 3093 | 1310 | 4403 |
| 12 | Diseño y Comunicación Visual | 2795 | 1534 | 4329 |
| 13 | Medicina Veterinaria y Zootecnia | 2527 | 1586 | 4113 |
| 14 | Ciencias de la Comunicación | 2434 | 1185 | 3619 |
| 15 | Ing. Civil | 2251 | 1307 | 3558 |
| | total | 71909 | 37741 | 109650 |
| | | febrero | junio | demanda total |
| | demanda total del concurso de selección 2013 | 111164 | 60518 | 171682 |
| | número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2013 | 71909 | 37741 | 109650 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | 65% | 62% | 64% |

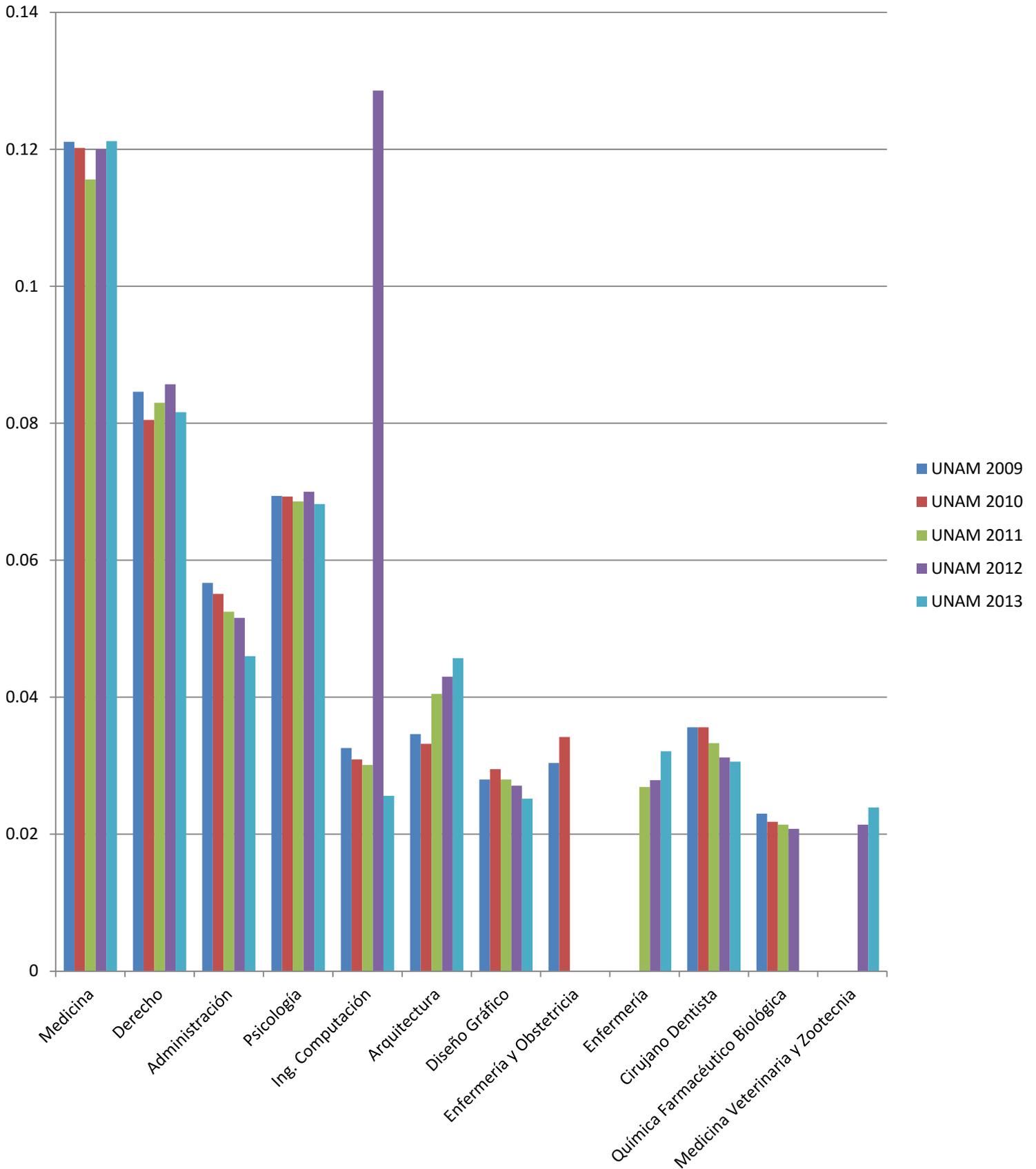
2.4.1.1 Porcentaje de aspirantes a carreras de mayor demanda UNAM 2009-2013

De las 15 carreras seleccionamos 12 porque son las que se mantienen en las primeras 10 posiciones de alta demanda.

| Carreras | UNAM 2009 | UNAM 2010 | UNAM 2011 | UNAM 2012 | UNAM 2013 |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Medicina | 12,11% | 12,02% | 11,56% | 12,00% | 12,12% |
| Derecho | 8,46% | 8,05% | 8,30% | 8,57% | 8,16% |
| Administración | 5,67% | 5,51% | 5,25% | 5,16% | 4,60% |
| Psicología | 6,94% | 6,93% | 6,86% | 7,00% | 6,82% |
| Ing. Computación | 3,26% | 3,09% | 3,01% | 12,86% | 2,56% |
| Arquitectura | 3,46% | 3,32% | 4,05% | 4,30% | 4,57% |
| Diseño Gráfico | 2,80% | 2,95% | 2,80% | 2,71% | 2,52% |
| Enfermería y Obstetricia | 3,04% | 3,42% | | | |
| Enfermería | | | 2,69% | 2,79% | 3,21% |
| Cirujano Dentista | 3,56% | 3,56% | 3,33% | 3,12% | 3,06% |
| Química Farmacéutico Biológica | 2,30% | 2,18% | 2,14% | 2,08% | |
| Medicina Veterinaria y Zootecnia | | | | 2,14% | 2,39% |

*Desde 2011 se ofreció la licenciatura en Enfermería, y por ello su demanda superó a la de Enfermería y Obstetricia (la cual también tiene su demanda, pero no logra posicionarse dentro de las 15 carreras más solicitadas).

Recuento UNAM 2009-2013 de carreras de alta demanda



La gráfica anterior indica las 12 carreras de mayor demanda en la UNAM, e indican la variación cuantitativa por año y su constante permanencia de las llamadas carreras “tradicionales”.

Se divide a la carrera de Enfermería y Obstetricia con la Lic. de Enfermería, porque esta última se comenzó a ofertar en el 2011 y alcanzó una posición dentro de las 12 más demandadas.

2.4.2 UAM 2009-2013: mayor demanda²⁸

Mayor demanda por carrera UAM 2009

| Carrera | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
|--|-----------------------------------|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 1 | Diseño de la Comunicación Gráfica | 2744 | 2044 | 3426 | 8214 |
| 2 | Administración | 2652 | 2131 | 3232 | 8015 |
| 3 | Medicina | 1778 | 2037 | 2196 | 6011 |
| 4 | Derecho | 1296 | 1417 | 1991 | 4704 |
| 5 | Psicología | 1522 | 1081 | 1719 | 4322 |
| 6 | Arquitectura | 928 | 824 | 1262 | 3014 |
| 7 | Ing. en Computación | 849 | 840 | 1073 | 2762 |
| 8 | Nutrición Humana | 873 | 546 | 921 | 2340 |
| 9 | Sociología | 736 | 417 | 1021 | 2174 |
| 10 | Economía | 661 | 550 | 922 | 2133 |
| 11 | Comunicación Social | 778 | 526 | 726 | 2030 |
| 12 | Diseño Industrial | 622 | 431 | 814 | 1867 |
| 13 | Química Farmacéutica Biológica | 521 | 493 | 641 | 1655 |
| 14 | Psicología Social | 538 | 450 | 634 | 1622 |
| 15 | Computación | 476 | 459 | 547 | 1482 |
| Total | | 16974 | 14246 | 21125 | 52345 |
| | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
| demanda total del concurso de selección 2009 | | 21417 | 19460 | 29113 | 69990 |
| número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2009 | | 16974 | 14246 | 21125 | 52345 |
| Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | | 79% | 73% | 73% | 75% |

²⁸ Oferta/demanda UAM 2009:

<http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2009/index.html>

Oferta/demanda UAM 2010:

<http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2010/index.html>

Oferta/demanda UAM 2011:

<http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2011/index.html>

Oferta/demanda UAM 2012:

<http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2012/index.html>

Oferta/demanda UAM 2013:

<http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2013/index.html>

Mayor demanda por carrera UAM 2010

| | Carrera | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
|----|--|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 1 | Diseño de la Comunicación Gráfica | 2909 | 2076 | 4054 | 9039 |
| 2 | Administración | 2764 | 2007 | 3929 | 8700 |
| 3 | Medicina | 1681 | 1943 | 2507 | 6131 |
| 4 | Derecho | 1421 | 1382 | 2362 | 5165 |
| 5 | Psicología | 1567 | 960 | 2225 | 4752 |
| 6 | Arquitectura | 1099 | 912 | 1659 | 3670 |
| 7 | Ing. en Computación | 991 | 838 | 1349 | 3178 |
| 8 | Nutrición Humana | 901 | 545 | 1147 | 2593 |
| 9 | Sociología | 806 | 399 | 1167 | 2372 |
| 10 | Diseño Industrial | 664 | 467 | 1006 | 2137 |
| 11 | Economía | 610 | 473 | 1043 | 2126 |
| 12 | Comunicación Social | 725 | 514 | 863 | 2102 |
| 13 | Psicología Social | 633 | 490 | 764 | 1887 |
| 14 | Enfermería | 604 | 337 | 907 | 1848 |
| 15 | | | | | |
| | Total | 17375 | 13343 | 24982 | 55700 |
| | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
| | demanda total del concurso de selección 2010 | 21960 | 19339 | 35692 | 76991 |
| | número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2010 | 17375 | 13343 | 24982 | 55700 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | 79% | 69% | 70% | 75% |

Mayor demanda por carrera UAM 2011

| | Carrera | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
|----|-----------------------------------|--------------|----------|-----------|---------|
| 1 | Diseño de la Comunicación Gráfica | 3181 | 1984 | 3610 | 8775 |
| 2 | Administración | 3040 | 2254 | 3320 | 8614 |
| 3 | Medicina | 2113 | 2163 | 2367 | 6643 |
| 4 | Derecho | 1679 | 1508 | 2144 | 5331 |
| 5 | Psicología | 1748 | 1182 | 2111 | 5041 |
| 6 | Arquitectura | 1325 | 1023 | 1578 | 3926 |
| 7 | Ing. en Computación | 985 | 816 | 994 | 2795 |
| 8 | Nutrición Humana | 1039 | 619 | 1124 | 2782 |
| 9 | Diseño Industrial | 799 | 547 | 989 | 2335 |
| 10 | Sociología | 775 | 404 | 1010 | 2189 |
| 11 | Comunicación Social | 787 | 537 | 823 | 2147 |
| 12 | Enfermería | 825 | 430 | 870 | 2125 |
| 13 | Psicología Social | 726 | 534 | 767 | 2027 |
| 14 | Química Farmacéutica Biológica | 649 | 525 | 732 | 1906 |

| | | | | | |
|----|--|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 15 | Estomatología | 523 | 380 | 585 | 1488 |
| | Total | 20194 | 14906 | 23024 | 58124 |
| | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
| | demanda total del concurso de selección 2011 | 25150 | 21482 | 32395 | 79027 |
| | número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2011 | 20194 | 14906 | 23024 | 58124 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | 80% | 69% | 71% | 75% |

Mayor demanda por carrera UAM 2012

| | Carrera | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
|----|--|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 1 | Diseño de la Comunicación Gráfica | 3012 | 2324 | 3947 | 9283 |
| 2 | Administración | 3035 | 2472 | 3763 | 9270 |
| 3 | Medicina | 2168 | 2626 | 2585 | 7379 |
| 4 | Derecho | 1596 | 1732 | 2417 | 5745 |
| 5 | Psicología | 1780 | 1253 | 2208 | 5241 |
| 6 | Arquitectura | 1418 | 1284 | 2081 | 4783 |
| 7 | Nutrición Humana | 1069 | 733 | 1230 | 3032 |
| 8 | Ing. en Computación | 984 | 860 | 1040 | 2884 |
| 9 | Diseño Industrial | 923 | 664 | 1207 | 2794 |
| 10 | Enfermería | 944 | 575 | 1089 | 2608 |
| 11 | Sociología | 825 | 531 | 1206 | 2562 |
| 12 | Comunicación Social | 856 | 583 | 977 | 2416 |
| 13 | Química Farmacéutica Biológica | 650 | 624 | 788 | 2062 |
| 14 | Medicina Veterinaria y Zootecnia | 533 | 450 | 721 | 1704 |
| 15 | Estomatología | 575 | 444 | 653 | 1672 |
| | Total | 20368 | 17155 | 25912 | 63435 |
| | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
| | demanda total del concurso de selección 2012 | 25485 | 24769 | 36815 | 87069 |
| | número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2012 | 20368 | 17155 | 25912 | 63435 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | 80% | 69% | 70% | 73% |

Mayor demanda por carrera UAM 2013

| | Carrera | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
|---|-----------------------------------|--------------|----------|-----------|---------|
| 1 | Administración | 2745 | 2843 | 3598 | 9186 |
| 2 | Diseño de la Comunicación Gráfica | 2610 | 2462 | 3190 | 8262 |
| 3 | Medicina | 2004 | 3045 | 2557 | 7606 |
| 4 | Derecho | 1490 | 2013 | 2071 | 5574 |
| 5 | Psicología | 1607 | 1504 | 1980 | 5091 |
| 6 | Arquitectura | 1419 | 1435 | 1828 | 4682 |
| 7 | Nutrición Humana | 1080 | 950 | 1340 | 3370 |

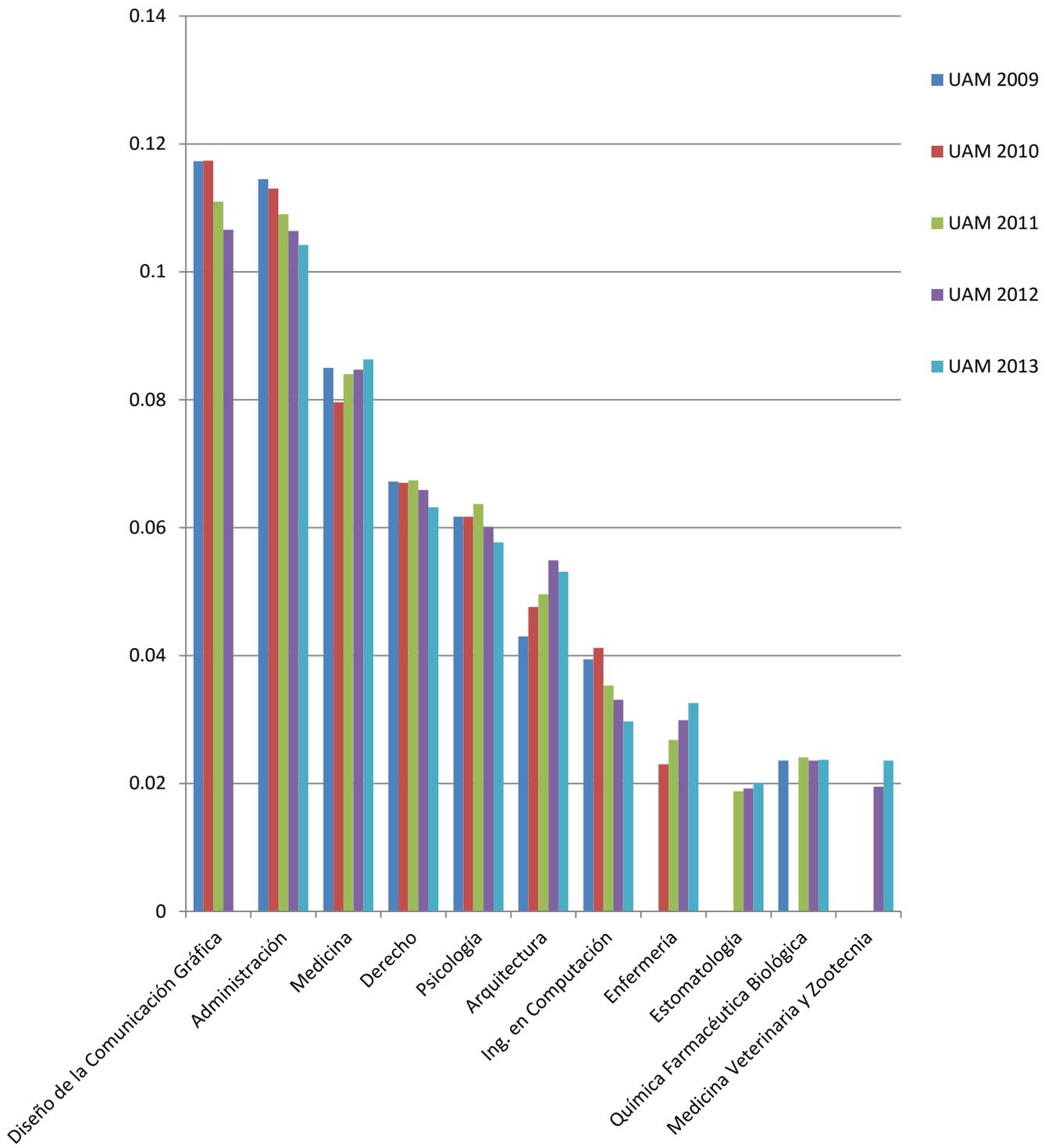
| | | | | | |
|----|--|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 8 | Enfermería | 980 | 726 | 1173 | 2879 |
| 9 | Diseño Industrial | 868 | 727 | 1090 | 2685 |
| 10 | Ing. en Computación | 661 | 1048 | 911 | 2620 |
| 11 | Psicología Social | 689 | 788 | 802 | 2279 |
| 12 | Comunicación Social | 776 | 547 | 870 | 2193 |
| 13 | Química Farmacéutica Biológica | 647 | 689 | 761 | 2097 |
| 14 | Medicina Veterinaria y Zootecnia | 621 | 654 | 806 | 2081 |
| 15 | Estomatología | 560 | 535 | 682 | 1777 |
| | Total | 18757 | 19966 | 23659 | 62382 |
| | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
| | demanda total del concurso de selección 2013 | 23871 | 30225 | 34022 | 88118 |
| | número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2013 | 18757 | 19966 | 23659 | 62382 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | 79% | 66% | 70% | 73% |

De las 15 carreras seleccionamos 11, porque son las que se mantienen en las primeras 10 posiciones de alta demanda.

2.4.2.1 Porcentaje de aspirantes a carreras de mayor demanda UAM 2009-2013

| Carreras | UAM 2009 | UAM 2010 | UAM 2011 | UAM 2012 | UAM 2013 |
|-----------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Diseño de la Comunicación Gráfica | 11,73% | 11,74% | 11,10% | 10,66% | 9,37% |
| Administración | 11,45% | 11,30% | 10,90% | 10,64% | 10,42% |
| Medicina | 8,50% | 7,96% | 8,40% | 8,47% | 8,63% |
| Derecho | 6,72% | 6,70% | 6,74% | 6,59% | 6,32% |
| Psicología | 6,17% | 6,17% | 6,37% | 6,01% | 5,77% |
| Arquitectura | 4,30% | 4,76% | 4,96% | 5,49% | 5,31% |
| Ing. en Computación | 3,94% | 4,12% | 3,53% | 3,31% | 2,97% |
| Enfermería | | 2,30% | 2,68% | 2,99% | 3,26% |
| Estomatología | | | 1,88% | 1,92% | 2,01% |
| Química Farmacéutica Biológica | 2,36% | | 2,41% | 2,36% | 2,37% |
| Medicina Veterinaria y Zootecnia | | | | 1,95% | 2,36% |

Recuento UAM 2009-2013 de carreras de alta demanda



En la gráfica anterior se observan las 11 carreras de mayor demanda en la UAM y se indica la variación cuantitativa anual de 2009 a 2013. Se escalonan de mayor a menor las carreras que se mantienen como preferidas entre los jóvenes que participan en la selección de profesiones.

2.4.3 IPN 2013: mayor demanda²⁹

A continuación sólo se muestran los datos de aspirantes de 2013 porque no hay registros de años anteriores del IPN.

Mayor demanda por carrera IPN 2013-2014

| | Carrera | demanda anual |
|----|---|---------------|
| 1 | Médico Cirujano y Partero | 10072 |
| 2 | Contador Público | 4887 |
| 3 | Ingeniería en Sistemas Automotrices | 4497 |
| 4 | Ingeniería en Sistemas Computacionales | 4162 |
| 5 | Licenciatura en Psicología | 4043 |
| 6 | Licenciatura en Negocios Internacionales | 3843 |
| 7 | Licenciatura en Turismo | 3510 |
| 8 | Ingeniería Mecatrónica | 3423 |
| 9 | Ingeniero Arquitecto | 3355 |
| 10 | Ingeniería Civil | 3314 |
| 11 | Licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial | 2930 |
| 12 | Ingeniería Industrial | 2425 |
| 13 | Médico Cirujano y Homeópata | 2398 |
| 14 | Ingeniería en Informática | 2158 |
| 15 | Ingeniería Mecánica | 1859 |
| | Total | 56876 |
| | | |
| | demanda total del concurso de selección 2013-2014 | 99052 |
| | número de aspirantes a carrera de mayor demanda 2013-2014 | 56876 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de mayor demanda | 57% |

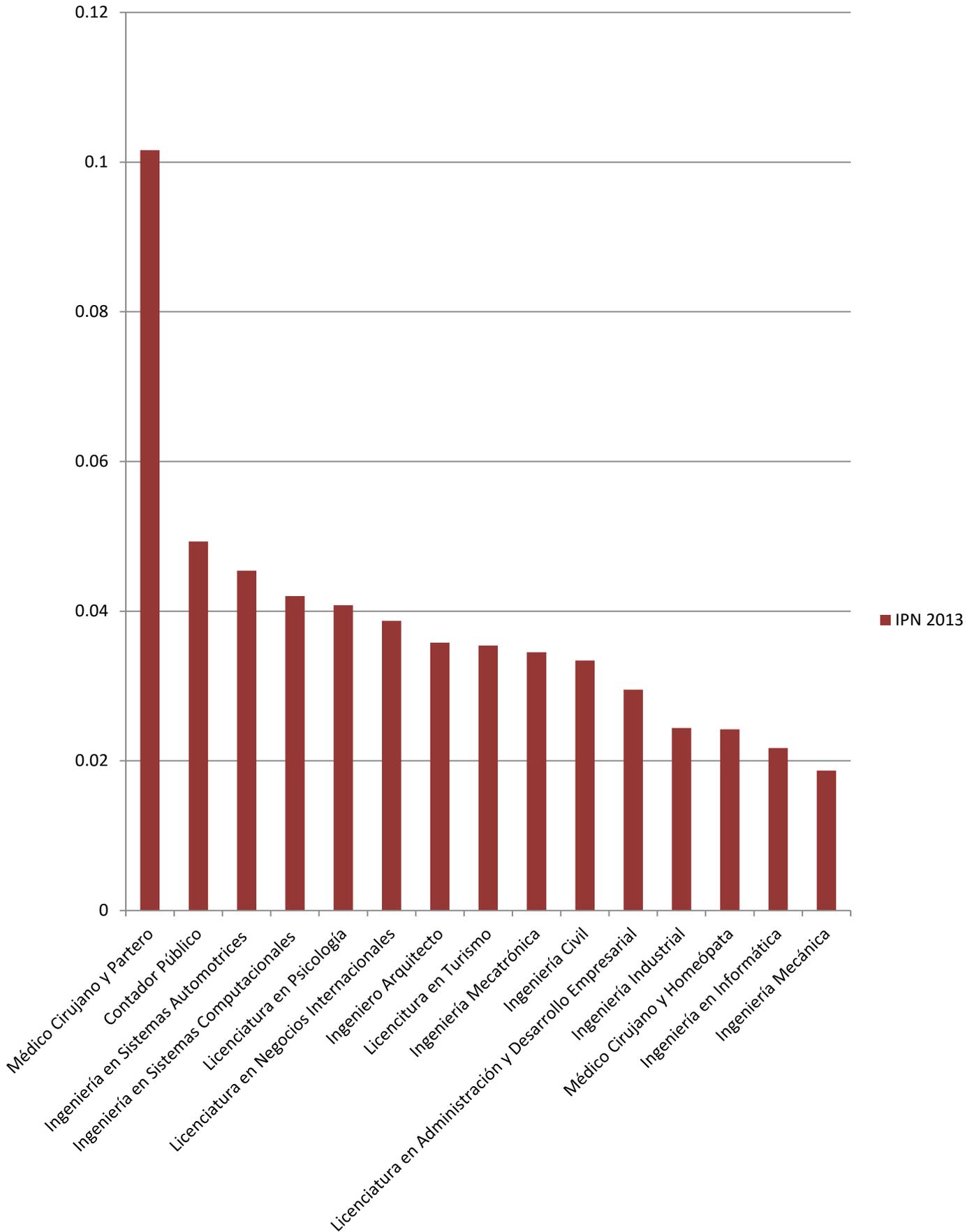
²⁹ oferta/demanda IPN 2013, En: El proceso de admisión en números: <http://www.ipn.mx/transparencia/Paginas/infoAcademica.aspx>

2.4.3.1 Porcentaje de aspirantes a carreras de mayor demanda IPN 2013

| Carreras | IPN 2013 |
|---|----------|
| Médico Cirujano y Partero | 10,16% |
| Contador Público | 4,93% |
| Ingeniería en Sistemas Automotrices | 4,54% |
| Ingeniería en Sistemas Computacionales | 4,20% |
| Licenciatura en Psicología | 4,08% |
| Licenciatura en Negocios Internacionales | 3,87% |
| Ingeniero Arquitecto | 3,58% |
| Licenciatura en Turismo | 3,54% |
| Ingeniería Mecatrónica | 3,45% |
| Ingeniería Civil | 3,34% |
| Licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial | 2,95% |
| Ingeniería Industrial | 2,44% |
| Médico Cirujano y Homeópata | 2,42% |
| Ingeniería en Informática | 2,17% |
| Ingeniería Mecánica | 1,87% |

La gráfica siguiente señala las carreras más demandadas en 2013 por los jóvenes aspirantes del IPN. En la selección de 15 carreras se puede notar que sus carreras más demandadas tienen similitud con carreras de la UNAM y la UAM.

IPN 2013



De la información recopilada pueden hacerse varias interpretaciones, pero existen datos constantes que nos llevan a sostener que las carreras de mayor demanda son las más reconocidas por la sociedad mexicana. Esta alta demanda es directamente proporcional a las altas expectativas que tiene la sociedad de estas carreras universitarias. Los deseos de estudiarlas responden a la imagen positiva que se les ha construido, lo que las ha vuelto reconocidas y valoradas en el sentido común.

Nombramos “carreras tradicionales” a aquellas que tienen alta demanda (constante y casi inamovible en el recuento de 2009 a 2013) y que se ofrecen en las instituciones de nivel superior públicas que estudiamos. Entre éstas se encuentran Medicina, Derecho, Administración, Psicología, Ingeniería en Computación, Arquitectura, Diseño y Comunicación Visual, Economía, Enfermería y Obstetricia, Cirujano Dentista, Química Farmacéutico Biológica y Medicina Veterinaria Zootecnista. Cada escuela oferta un plan de estudios diferenciado pero genérico en cuanto a estas carreras (alta demanda).

Es importante reconocer que cada institución tiene una oferta educativa variable entre ellas, que las identifica y diferencia. Pero a pesar de ello se elige la imagen de las carreras preferidas sobre la formación educativa que se ofrece en las instituciones.

2.4.4 Carreras de baja demanda UNAM, UAM e IPN 2009-2013

A continuación hacemos un recuento de las carreras menos valoradas por los jóvenes de 2009 a 2013.

2.4.4.1 UNAM: menor demanda

Baja demanda por carrera UNAM 2009

| | Carrera | febrero | junio | demanda total |
|---|---|---------|-------|---------------|
| 1 | Etnomusicología | 20 | 26 | 46 |
| 2 | Lengua y Literaturas Modernas Italianas | 35 | 29 | 64 |
| 3 | Composición | 48 | 24 | 72 |
| 4 | Piano | 50 | 23 | 73 |
| 5 | Desarrollo y Gestión Interculturales | 8 | 69 | 77 |
| 6 | Lengua y Literaturas Modernas Alemanas | 47 | 44 | 91 |
| 7 | Canto | 67 | 32 | 99 |
| 8 | Lengua y Literaturas Modernas Francesas | 61 | 41 | 102 |

| | | | | |
|--|----------------------------|----------------|--------------|----------------------|
| 9 | Educación Musical | 76 | 33 | 109 |
| 10 | Farmacia | 49 | 84 | 133 |
| 11 | Ing. de Minas y Metalurgia | 71 | 71 | 142 |
| 12 | Estudios Latinoamericanos | 72 | 70 | 142 |
| 13 | Ing. Geomática | 83 | 76 | 159 |
| 14 | Urbanismo | 81 | 88 | 169 |
| 15 | Ing. Química Metalúrgica | 100 | 69 | 169 |
| Total | | 868 | 779 | 1647 |
| | | febrero | junio | demanda total |
| demanda total del concurso de selección 2009 | | 103759 | 63272 | 167031 |
| número de aspirantes a carrera de menor demanda 2009 | | 868 | 779 | 1647 |
| Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | | 1% | 1% | 1% |

Baja demanda por carrera UNAM 2010

| | Carrera | febrero | junio | demanda total |
|--|---|----------------|--------------|----------------------|
| 1 | Etnomusicología | 21 | 12 | 33 |
| 2 | Lengua y Literaturas Modernas Italianas | 18 | 21 | 39 |
| 3 | Lengua y Literaturas Modernas Alemanas | 24 | 21 | 45 |
| 4 | Piano | 28 | 20 | 48 |
| 5 | Lengua y Literaturas Modernas Francesas | 27 | 22 | 49 |
| 6 | Educación Musical | 36 | 22 | 58 |
| 7 | Composición | 45 | 25 | 70 |
| 8 | Canto | 52 | 33 | 85 |
| 9 | Estudios Latinoamericanos | 80 | 66 | 146 |
| 10 | Ing. Geomática | 74 | 79 | 153 |
| 11 | Instrumentista | 112 | 51 | 163 |
| 12 | Ing. de Minas y Metalurgia | 97 | 85 | 182 |
| 13 | Letras Clásicas | 108 | 75 | 183 |
| 14 | Urbanismo | 122 | 72 | 194 |
| 15 | Ing. Química Metalúrgica | 109 | 92 | 201 |
| total | | 953 | 696 | 1649 |
| | | febrero | junio | demanda total |
| demanda total del concurso de selección 2010 | | 101917 | 57369 | 159286 |
| número de aspirantes a carrera de menor demanda 2010 | | 953 | 696 | 1649 |
| Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | | 1% | 1% | 1% |

Baja demanda por carrera UNAM 2011

| | Carrera | febrero | junio | demanda total |
|----|--|----------------|--------------|----------------------|
| 1 | Lengua y Literaturas Modernas Portuguesas | 11 | 13 | 24 |
| 2 | Etnomusicología | 16 | 8 | 24 |
| 3 | Lengua y Literaturas Modernas Alemanas | 23 | 18 | 41 |
| 4 | Lengua y Literaturas Modernas Italianas | 34 | 19 | 53 |
| 5 | Composición | 41 | 19 | 60 |
| 6 | Piano | 46 | 22 | 68 |
| 7 | Educación Musical | 56 | 21 | 77 |
| 8 | Lengua y Literaturas Modernas Francesas | 47 | 32 | 79 |
| 9 | Canto | 77 | 26 | 103 |
| 10 | Estudios Latinoamericanos | 78 | 68 | 146 |
| 11 | Letras Clásicas | 109 | 79 | 188 |
| 12 | Ing. de Minas y Metalurgia | 92 | 97 | 189 |
| 13 | Farmacia | 104 | 99 | 203 |
| 14 | Ing. Agrícola | 118 | 93 | 211 |
| 15 | Ing. Geomática | 116 | 106 | 222 |
| | Total | 968 | 720 | 1688 |
| | | febrero | junio | demanda total |
| | demanda total del concurso de selección 2011 | 106756 | 59755 | 166511 |
| | número de aspirantes a carrera de menor demanda 2011 | 968 | 720 | 1688 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | 1% | 1% | 1% |

Baja demanda por carrera UNAM 2012

| | Carrera | febrero | junio | demanda total |
|----|---|---------|-------|---------------|
| 1 | Lengua y Literaturas Modernas Portuguesas | 11 | 7 | 18 |
| 2 | Etnomusicología | 23 | 4 | 27 |
| 3 | Piano | 32 | 13 | 45 |
| 4 | Lengua y Literaturas Modernas Alemanas | 28 | 23 | 51 |
| 5 | Composición | 52 | 10 | 62 |
| 6 | Lengua y Literaturas Modernas Italianas | 40 | 23 | 63 |
| 7 | Canto | 59 | 14 | 73 |
| 8 | Lengua y Literaturas Modernas Francesas | 53 | 24 | 77 |
| 9 | Educación Musical | 63 | 14 | 77 |
| 10 | Estudios Latinoamericanos | 80 | 69 | 149 |
| 11 | Instrumentista | 117 | 38 | 155 |
| 12 | Letras Clásicas | 104 | 64 | 168 |
| 13 | Ing. Geomática | 97 | 74 | 171 |
| 14 | Ing. Química Metalúrgica | 115 | 66 | 181 |
| 15 | Ing. de Minas y Metalurgia | 108 | 74 | 182 |

| Total | 982 | 517 | 1499 |
|--|----------------|--------------|----------------------|
| | febrero | junio | demanda total |
| demanda total del concurso de selección 2012 | 119011 | 58969 | 177980 |
| número de aspirantes a carrera de menor demanda 2012 | 982 | 517 | 1499 |
| Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | 1% | 1% | 1% |

Baja demanda por carrera UNAM 2013

| Carrera | febrero | junio | demanda total |
|--|----------------|--------------|----------------------|
| 1 Lengua y Literaturas Modernas Portuguesas | 8 | 9 | 17 |
| 2 Etnomusicología | 17 | 4 | 21 |
| 3 Lengua y Literaturas Modernas Alemanas | 27 | 15 | 42 |
| 4 Piano | 33 | 15 | 48 |
| 5 Lengua y Literaturas Modernas Italianas | 31 | 29 | 60 |
| 6 Lengua y Literaturas Modernas Francesas | 35 | 29 | 64 |
| 7 Canto | 49 | 17 | 66 |
| 8 Educación Musical | 58 | 20 | 78 |
| 9 Composición | 55 | 24 | 79 |
| 10 Letras Clásicas | 85 | 47 | 132 |
| 11 Instrumentista | 108 | 47 | 155 |
| 12 Ing. Geomática | 108 | 80 | 188 |
| 13 Ing. de Minas y Metalurgia | 124 | 73 | 197 |
| 14 Planificación para el Desarrollo Agropecuario | 142 | 129 | 271 |
| 15 Bibliotecología y Estudios de la información | 139 | 136 | 275 |
| Total | 1019 | 674 | 1693 |
| | febrero | junio | demanda total |
| demanda total del concurso de selección 2013 | 111164 | 60518 | 171682 |
| número de aspirantes a carrera de menor demanda 2013 | 1019 | 674 | 1693 |
| Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | 1% | 1% | 1% |

2.4.4.2 UAM: menor demanda

Baja demanda por carrera UAM 2009

| Carrera | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
|-------------------------------|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 1 Estudios Socioterritoriales | | | 19 | 19 |
| 2 Ingeniería Biológica | | | 36 | 36 |
| 3 Estudios Humanísticos | | | 44 | 44 |
| 4 Matemáticas Aplicadas | | | 45 | 45 |
| 5 Ingeniería Hidrológica | | 19 | 28 | 47 |
| 6 Química | 19 | 30 | 32 | 81 |
| 7 Producción Animal | | 35 | 46 | 81 |

| | | | | | |
|----|--|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 8 | Tecnologías y Sistemas de Información | | | 101 | 101 |
| 9 | Física | 27 | 28 | 47 | 102 |
| 10 | Geografía Humana | | 50 | 76 | 126 |
| 11 | Ingeniería Física | 36 | 31 | 62 | 129 |
| 12 | Ingeniería Metalúrgica | 41 | 32 | 62 | 135 |
| 13 | Hidrobiología | | 74 | 91 | 165 |
| 14 | Lingüística | | 77 | 91 | 168 |
| 15 | Ingeniería en Energía | 56 | 41 | 80 | 177 |
| | Total | 179 | 417 | 860 | 1456 |
| | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
| | demanda total del concurso de selección 2009 | 21417 | 19460 | 29113 | 69990 |
| | número de aspirantes a carrera de menor demanda 2009 | 179 | 417 | 860 | 1456 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | 1% | 2% | 3% | 2% |

Baja demanda por carrera UAM 2010

| | Carrera | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
|----|--|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 1 | Estudios Socioterritoriales | | | 32 | 32 |
| 2 | Matemáticas Aplicadas | | | 45 | 45 |
| 3 | Ingeniería Biológica | | | 55 | 55 |
| 4 | Ingeniería Hidrológica | | 23 | 42 | 65 |
| 5 | Estudios Humanísticos | | | 73 | 73 |
| 6 | Química | 20 | 22 | 46 | 88 |
| 7 | Biología Molecular | | | 105 | 105 |
| 8 | Tecnologías y Sistemas de Información | | | 130 | 130 |
| 9 | Producción Animal | 52 | 20 | 67 | 139 |
| 10 | Geografía Humana | | 51 | 100 | 151 |
| 11 | Ingeniería Metalúrgica | 49 | 35 | 77 | 161 |
| 12 | Física | 52 | 38 | 72 | 162 |
| 13 | Ingeniería en Energía | 97 | 37 | 66 | 200 |
| 14 | Lingüística | | 92 | 110 | 202 |
| 15 | Hidrobiología | 61 | 64 | 117 | 242 |
| | Total | 331 | 382 | 1137 | 1850 |
| | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
| | demanda total del concurso de selección 2010 | 21960 | 19339 | 35692 | 76991 |
| | número de aspirantes a carrera de menor demanda 2010 | 331 | 382 | 1137 | 1850 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | 2% | 2% | 3% | 2% |

Baja demanda por carrera UAM 2011

| | Carrera | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
|----|--|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 1 | Ingeniería Biológica | | | 31 | 31 |
| 2 | Estudios Socioterritoriales | | | 39 | 39 |
| 3 | Matemáticas Aplicadas | | | 51 | 51 |
| 4 | Humanidades | | | 73 | 73 |
| 5 | Ingeniería Hidrológica | | 35 | 41 | 76 |
| 6 | Biología Molecular | | | 94 | 94 |
| 7 | Química | 34 | 30 | 41 | 105 |
| 8 | Tecnologías y Sistemas de Información | | | 139 | 139 |
| 9 | Producción Animal | 56 | 24 | 67 | 147 |
| 10 | Ingeniería Metalúrgica | 63 | 44 | 87 | 194 |
| 11 | Lingüística | | 100 | 99 | 199 |
| 12 | Física | 63 | 62 | 81 | 206 |
| 13 | Ingeniería Física | 67 | 60 | 79 | 206 |
| 14 | Geografía Humana | | 99 | 116 | 215 |
| 15 | Ingeniería en Energía | 124 | 60 | 65 | 249 |
| | Total | 407 | 514 | 1103 | 2024 |
| | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
| | demanda total del concurso de selección 2011 | 25150 | 21482 | 32395 | 79027 |
| | número de aspirantes a carrera de menor demanda 2011 | 407 | 514 | 1103 | 2024 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | 2% | 2% | 3% | 3% |

Baja demanda por carrera UAM 2012

| | Carrera | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
|----|---------------------------------------|--------------|----------|-----------|---------|
| 1 | Ingeniería Biológica | | | 33 | 33 |
| 2 | Matemáticas Aplicadas | | | 50 | 50 |
| 3 | Estudios Socioterritoriales | | | 55 | 55 |
| 4 | Humanidades | | | 82 | 82 |
| 5 | Ingeniería Hidrológica | | 35 | 49 | 84 |
| 6 | Tecnologías y Sistemas de Información | | | 95 | 95 |
| 7 | Biología Molecular | | | 101 | 101 |
| 8 | Química | 44 | 41 | 66 | 151 |
| 9 | Producción Animal | 52 | 26 | 91 | 169 |
| 10 | Geografía Humana | | 67 | 114 | 181 |
| 11 | Ingeniería Física | 58 | 73 | 106 | 237 |
| 12 | Lingüística | | 106 | 135 | 241 |
| 13 | Física | 84 | 71 | 91 | 246 |
| 14 | Hidrobiología | 84 | 63 | 105 | 252 |

| | | | | | |
|----|--|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 15 | Ingeniería Metalúrgica | 81 | 59 | 118 | 258 |
| | Total | 403 | 541 | 1291 | 2235 |
| | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
| | demanda total del concurso de selección 2011 | 25485 | 24769 | 36815 | 87069 |
| | número de aspirantes a carrera de menor demanda 2011 | 403 | 541 | 1291 | 2235 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | 2% | 2% | 4% | 3% |

Baja demanda por carrera UAM 2013

| | Carrera | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
|----|--|---------------------|-----------------|------------------|----------------|
| 1 | Ingeniería Hidrológica | | 28 | 38 | 66 |
| 2 | Ingeniería Biológica | | 53 | 40 | 93 |
| 3 | Matemáticas Aplicadas | | 48 | 58 | 106 |
| 4 | Estudios Socioterritoriales | | 60 | 76 | 136 |
| 5 | Química | 37 | 49 | 52 | 138 |
| 6 | Humanidades | | 70 | 82 | 152 |
| 7 | Tecnologías y Sistemas de Información | | 92 | 68 | 160 |
| 8 | Geografía Humana | | 80 | 92 | 172 |
| 9 | Producción Animal | 65 | 51 | 107 | 223 |
| 10 | Física | 82 | 62 | 83 | 227 |
| 11 | Biología Molecular | | 105 | 123 | 228 |
| 12 | Lingüística | | 128 | 120 | 248 |
| 13 | Matemáticas | | 159 | 129 | 288 |
| 14 | Hidrobiología | 88 | 87 | 115 | 290 |
| 15 | Planeación Territorial | 109 | 46 | 149 | 304 |
| | Total | 381 | 1118 | 1332 | 2831 |
| | | I(primavera) | I(otoño) | II(otoño) | demanda |
| | demanda total del concurso de selección 2011 | 23871 | 30225 | 34022 | 88118 |
| | número de aspirantes a carrera de menor demanda 2011 | 381 | 1118 | 1332 | 2831 |
| | Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | 2% | 4% | 4% | 3% |

2.4.4.3 IPN 2013: menor demanda

Menor demanda por carrera IPN 2013-2014

| | Carrera | demanda anual |
|---|---|---------------|
| 1 | Ingeniería Topográfica y Fotogramétrica | 193 |
| 2 | Ingeniería Geofísica | 261 |
| 3 | Ingeniería Geológica | 327 |
| 4 | Ingeniería en Metalurgia y Materiales | 341 |
| 5 | Ingeniería Farmacéutica | 363 |
| 6 | Ingeniería en Transporte | 391 |
| 7 | Ingeniería en Sistemas Ambientales | 452 |
| 8 | Ingeniería Telemática | 496 |
| 9 | Ingeniería Matemática | 515 |
| 10 | Ingeniería Biomédica | 524 |
| 11 | Licenciatura en Optometría | 529 |
| 12 | Ingeniería Biónica | 558 |
| 13 | Licenciatura en Trabajo Social | 695 |
| 14 | Ingeniería Química Petrolera | 720 |
| 15 | Licenciatura en Física y Matemáticas | 742 |
| | Total | 7107 |
| demanda total del concurso de selección 2013-2014 | | 99052 |
| número de aspirantes a carrera de menor demanda 2013-2014 | | 7107 |
| Porcentaje de aspirantes a carrera de menor demanda | | 7% |

Los números presentados en las tablas de baja demanda varían de acuerdo con la oferta de las instituciones; en el sentido común, la información que se tiene de carreras poco reconocidas está prejuiciada o es prácticamente nula. Esta desinformación predomina en las opiniones y se transmiten de manera adversa, ya que no responden a los estándares de utilitarismo ni a la RS de “éxito”. Así, se construyen opiniones e imágenes negativas que son observables por esa constante (en la escala representativa) de carreras de baja demanda.

Por ejemplo, en la UNAM las carreras de menor demanda corresponden al Área de las Humanidades y las Artes: Letras Clásicas, Italianas, Alemanas, Francesas, Portuguesas; Piano, Etnomusicología, Canto, Educación Musical, Instrumentista. Ante estas licenciaturas, el discurso o los juicios del sentido común se expresan

frecuentemente así: “Te vas a morir de hambre”, “No vas a encontrar trabajo”, “¿De qué vas a vivir?”, “Estudia algo más productivo”.

Estos mensajes u opiniones (conocimientos) guían los comportamientos y decisiones de los jóvenes que se registran en la tendencia por las mismas carreras tradicionales.

Teniendo presentes determinadas carreras (carreras tradicionales), y ya anclados la RS y los imaginarios sobre éstas, se rezagan otras, como el caso de la Metalurgia, que —curiosamente— se ofrece en las tres instituciones públicas, y de acuerdo con los números es una carrera de baja demanda. Debido a lo anterior, investigamos sobre esta carrera.³⁰

La Ingeniería Metalúrgica, o el ingeniero en materiales, aborda las áreas de Metalurgia Extractiva y de Transformación de Minerales; se ocupa de la extracción y purificación de metales a partir de sus minerales, así como de su procesamiento para obtener un producto terminado de forma, propiedades y calidad deseado. Trata metales y aleaciones, materiales cerámicos, plásticos, compuestos, fundidos, entre otros.

Su campo ocupacional está en la industria minero-metalúrgica, metal-mecánica, petroquímica, química, automotriz, aeronáutica, de plásticos, fibras, polímeros, de materiales cerámicos convencionales, refractarios y cerámicos avanzados, etcétera.

Consideramos que si esta carrera sigue ofreciéndose a pesar de que sea de baja demanda en la UAM, UNAM e IPN es porque socialmente es útil. De ahí nuestra hipótesis de que el menosprecio de esta carrera se debe a la ignorancia de su existencia.

Podrían hacerse diversas interpretaciones sobre qué se estudia en la carrera de Metalurgia... Desde el sentido común podría pensarse que se dedica a la extracción de minerales (a la minería). Pero, al hacer esta investigación, distinguimos que se apoya en muchas ciencias y carreras afines. Su base está en la Química; para la gestión y organización se apoya de la Administración y la Contabilidad. Su trabajo es fundamental para los propósitos de la Ingeniería Industrial y la Mecánica. Todas estas carreras afines son —irónicamente— carreras de alta demanda.

Es por todo lo anterior que podemos aducir que lo que se demanda de las profesiones es la imagen que representan socialmente (lo reconocido o importante),

³⁰Cfr. Cabrera Zagal.

porque tener una profesión significa defenderse del atraso y obtener una imagen que conserva las creencias y el valor dignificante del trabajo.

2.5 El quehacer del médico: sinónimo de admiración

Con base en el recuento histórico de las tablas de alta demanda y las gráficas de carreras tradicionales, nos dimos a la tarea de describir la imagen del médico, ya que pudimos comprobar y afirmar que los jóvenes prefieren dedicarse a la Medicina por sus “atributos”:³¹ entender la enfermedad, comprender al paciente y cambiar el modo de vida. En esta práctica los pacientes que recurren a los médicos esperan compromiso con sus padecimientos, y —a la vez— los médicos “[...] adquieren una legitimación y autonomía ante otras ciencias y ante la sociedad” (Gil Montes, 2004: 43).

Los aspirantes prefieren la Medicina debido a una serie de imaginarios que forman parte del sentido común, y que hacen aún más representativa la imagen, la cual se transmite en el discurso socio-histórico y en el espacio-tiempo.

La aceptación de la práctica de la Medicina tiene lugar desde hace muchos años, justo cuando el hombre intentaba dar una explicación a las enfermedades que lo aquejaban. A partir de este fenómeno se buscó la cura, para mejorar la salud de los individuos en la sociedad.

En el sentido común se transmitía lo siguiente: “[...] el médico es el portador del mandato divino y de un saber, por lo tanto es incuestionable; y por otro lado, se empezaron a trazar las concepciones teóricas respecto de la mirada sobre el cuerpo y de aquel que se enferma” (Gil Montes, 2004: 51). De esta manera, “Se puede suponer que tal vez el sentido y compromiso de la Medicina se derive del desafío de Esculapio sobre la muerte, y de la misma manera sólo aquellos escogidos podrían alcanzar los conocimientos ocultos para los mortales” (Gil Montes, 2004: 111). Este conocimiento, que es aceptado por la mayoría, guía a los interesados en el fenómeno enfermedad-salud a seguir investigando nuevas curas para dar la “verdad” de las enfermedades; los descubrimientos, objetos y avances dejan de lado la Medicina tradicional para reconocer los conceptos en forma de “ciencia”.

“La institucionalización de la Medicina y el ejercicio de la profesión médica se han transformado a través del tiempo, permitiendo que se construya un modo de ser, de

³¹ Cfr. Dovál, 2008.

vivir, de actuar, de mirar, de expresar, es decir un *ethos médico*” (Gil Montes, 2004: 60). Dicho *modo* se transmite a las generaciones como símbolo de “verdad”, con lo que se le atribuye a la RS del médico nuevos imaginarios que dan un significado aún más representativo a su quehacer; es decir, se adopta el uso de la bata blanca, como modelo higienista, para distinguirse entre los pacientes, en la calle o hasta con los suyos, así como el empleo de tecnicismos que dan “verdad” al padecimiento, y el uso de objetos representativos (estetoscopio, abatelenguas) que son parte de su saber.

La representación social del médico se ancla con todos estos imaginarios en instituciones como hospitales, escuelas, consultorios... Por ende, los aspirantes ven en la Medicina “[...] un *status social*, para otros una demanda familiar, y para otros más un servicio de vocación” (Gil Montes, 2004: 94). Todos estos intereses dejan de lado la vocación.

“Las prácticas instituidas en la profesión médica, las normas, reglas, valores establecidos se han trastocado a partir de ciertas políticas de mercado[...] el *éthos* médico se ve trastocado no sólo en una matriz de significado cultural, sino en términos económicos y hasta políticos, ahora los médicos establecen nuevas formas de vivir y ser en su profesión, son portadores ya de un saber administrativo[...] ya no es cuestión de bienestar social, sino más bien de economía” (Gil Montes, 2004: 132).

Además de vivencias o testimonios (subjetivos) en torno a esta profesión, se cree y se sabe que entrar a la carrera de Medicina no es fácil y que es aún más “difícil” el transcurso, por la demanda académica aunada a la demanda práctica, más la inversión económica y la humana, que concierne a la resistencia fisiológica. Todo esto es valorado en la sociedad mexicana (lo que es mejor conocido como “la cultura del esfuerzo”). Lo anterior da pie al prestigio y la idealización de dicha profesión. Esta labor se objetiva porque el médico cumplió con todos los requisitos teóricos y prácticos; por eso es capaz de “salvar vidas”, “curar”, “prolongar la vida de la gente”, etcétera. Ningún otro profesionista tiene estas habilidades. Su labor es casi equiparable con la omnipotencia, ya que manipula la vida. Lo anterior es el sentido que se tiene en común acerca de los médicos. El conocimiento del médico y su imagen se preservan porque intersubjetivamente se ancla información como “siempre han existido y existirán enfermedades”, “la ciencia resuelve todos los males”, “necesitamos nuevas curas para combatir las enfermedades”. Gracias al requerimiento social y al beneficio masivo se idealiza, se reconoce y se respeta esta profesión.

2.6 La profesión y sus capitales

El conocimiento (RS) que se tiene y se transmite sobre ciertas profesiones puede encontrarse en infinidad de instituciones, medios y eslóganes que se encargan de objetivar y compartir las imágenes y expectativas de estudiar y seguir ejerciendo las mismas profesiones mientras se excluye a otras.

Al preferirse las llamadas “carreras tradicionales”, se hace referencia a que éstas son y serán las más rentables, es decir, las que traerán beneficios económicos mayores a la inversión que se hace en la familia o en el individuo. Por esto, desde que los individuos incursionan en la educación se le da prioridad al capital humano,³² pues a medida que se invierte en su formación traerá a futuro el beneficio de obtener credenciales³³ para rentarse en el mercado laboral.

De acuerdo con el nivel educativo al que se llegue (primaria, secundaria, preparatoria, universidad), se obtendrá un beneficio que se verá reflejado en el capital cultural³⁴ de cada individuo. Es decir, el capital cultural posiciona social y económicamente. Y es por esto que la inversión económica en la educación es un beneficio social para la formación de capital humano y un beneficio individual (cultural) que se ve reflejado en el ingreso. Por ende, en el sentido común se espera que los hijos “se superen” económicamente.

³² “En sentido amplio, concepto proveniente de considerar inversión en el análisis económico la formación laboral, la escuela, la salud, las migraciones, la búsqueda de empleo y otros factores que cambian el valor de la fuerza del trabajo. En sentido más restringido, consideración de la formación como inversión[...]” (Guiner y Lamo de Espinosa, 2001: 86).

³³ “Tener credenciales”: posicionarse a través de la formación educativa en el ámbito social para obtener un doble beneficio: económico y personal (reconocimiento).

³⁴ “En el marco de la teoría de la práctica de P. Bourdieu, el capital cultural designa un conjunto de habilidades valoradas y de conocimientos adquiridos que los agentes sociales movilizan en la práctica social, en los campos en los que su posición (acumulación) constituyen un elemento en juego que otorga competencia, status y/o posición de poder[...] Cuando la consecución del capital cultural pasa preferentemente por el sistema escolar y universitario, la obtención de los correspondientes títulos mantienen de forma duradera la distribución de los agentes en el espacio social y, así mismo, la propia reproducción cultural y social”. (Guiner y Lamo de Espinosa, 2001: 86).



Tabla de IMCO (Delgado, IMCO, 2014: 5)³⁵

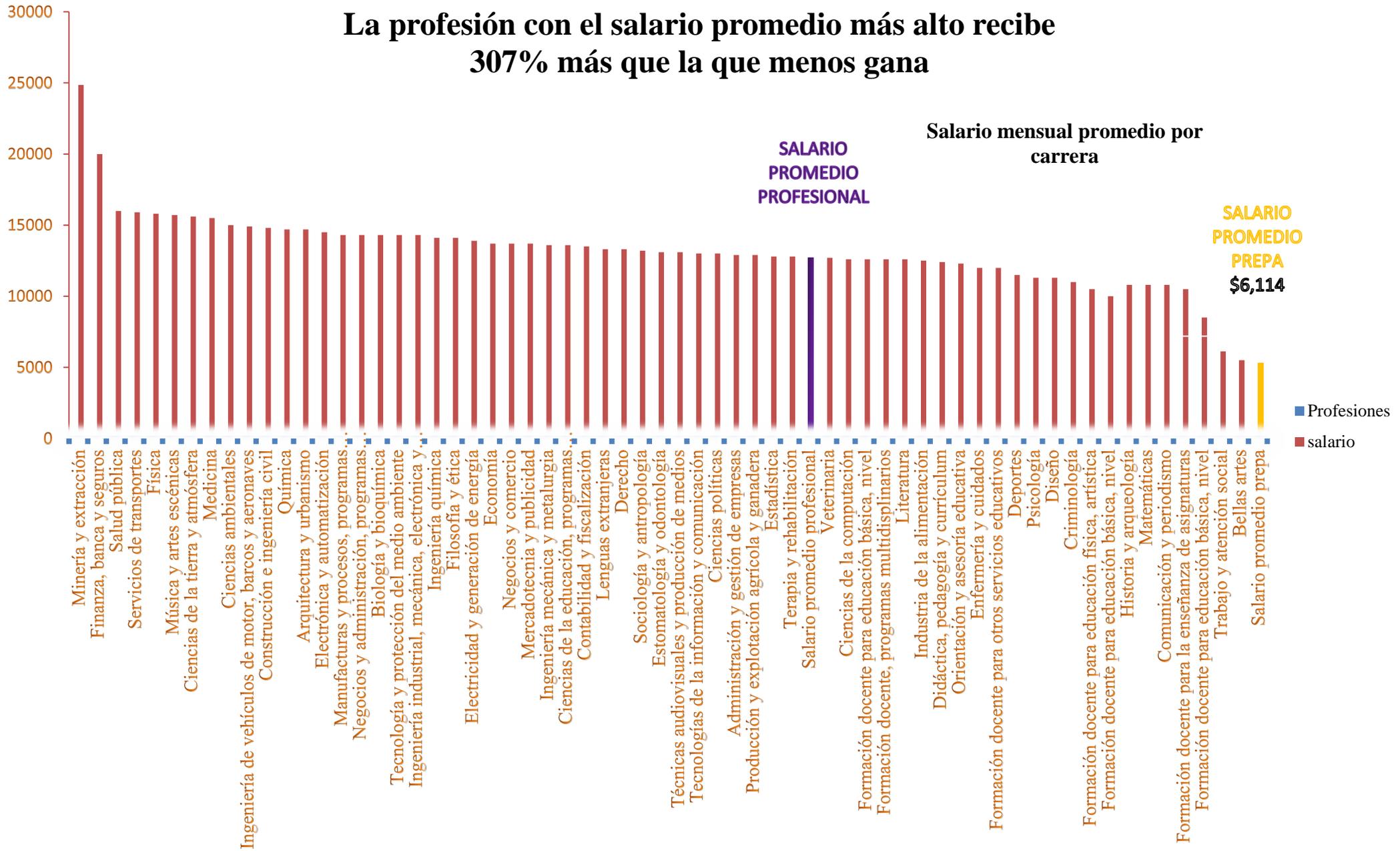
En la tabla se muestran el nivel educativo y los ingresos que le corresponden a cada sector mensualmente. Cada individuo de cada sector invertirá en el capital humano y cultural de los suyos para poder llegar al nivel de salario más alto. Una profesión en el mercado laboral es rentable, y lo es más aún cuando las “carreras tradicionales” ocupan los primeros lugares de preferencia entre los jóvenes. En el sentido común se elige invertir en una profesión de alta demanda porque se considera que el capital será mayor al inicial.

En la siguiente tabla se muestra el salario mensual de algunas carreras. Se debe prestar especial atención en las carreras tradicionales porque no siempre son las de mayores ingresos; sin embargo, los individuos siguen teniendo la idea de estudiar las mismas profesiones por la imagen, tradición familiar, rentabilidad de inversión, perspectivas laborales...

³⁵ El Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) es un centro de investigación aplicada basada en evidencia. Se fundó en 2004 y desde entonces se ha dedicado a generar análisis y propuestas de política pública con el fin de promover un debate informado en torno al desarrollo del país. Es una institución independiente, apartidista y sin fines de lucro.

Como parte del esfuerzo por generar y difundir información relevante sobre temas de la agenda nacional, el IMCO también desarrolla plataformas e iniciativas con base tecnológica utilizadas cada vez más por ciudadanos, académicos y tomadores de decisiones.

La profesión con el salario promedio más alto recibe 307% más que la que menos gana



Por esto, observamos que las carreras más demandadas en las instituciones públicas son el marco de referencia para que las instituciones privadas puedan ofrecer las mismas licenciaturas, ya que éstas son un producto que demanda la sociedad.³⁶

Comparar la oferta educativa de las universidades privadas con las de las universidades públicas nos permitiría suponer que las profesiones tradicionales son consideradas profesiones rentables para las universidades privadas, que con un plus (especialidad) las hace diferentes, más valiosas y respetables socialmente.

Con todo lo anterior, podemos precisar que la profesión es una RS que a diario se ancla de las imágenes, opiniones, medios de comunicación, tradiciones, creencias, expectativas, estereotipos, rentabilidad de inversión, vivencias familiares, instituciones educativas y percepción de los profesionistas. Con todo ello se guía el comportamiento y preferencia de los jóvenes al elegir una profesión “tradicional”, ya que en el sentido común representa progreso.

³⁶ Cfr. Delgado, IMCO, 2014: 6.

Capítulo 3. El sentido de la profesión en la sociedad mexicana

Como ya hemos mencionado en los capítulos anteriores, la profesión tiene un significado que gira en torno al sentido común y a los imaginarios sociales que se tienen de ésta.

Históricamente, las generaciones pasadas de la cultura mexicana han dado significado y valor al profesionista, es decir, han objetivado y anclado la representación social (RS) en torno a las mismas. Este conocimiento se conserva aún en el pluralismo de las diferentes opiniones que existen en las presentes generaciones, es decir: los jóvenes que están en busca de una profesión hacen que el sentido de ejercer la carrera más sobrevalorada sea aparentemente el único camino digno al “progreso”; de ahí, nuestro interés por el tema. Procuraremos hacer un bosquejo del sentido de tener una profesión (cómo, por qué y para qué); asimismo, rescataremos la idea de que el trabajo dignifica al hombre, lo que ancla aún más el sentido de la profesión en México en los planos individual y social.

3.1 La necesidad de trabajo

En Europa la modernidad clásica navegó con la bandera de *progreso*.³⁷ En pleno siglo XIX se esparcía este sentido como sinónimo de desarrollo y bienestar de las naciones, sociedades e individuos.

Zygmunt Bauman hace una remembranza histórica-social de cómo se objetivó el trabajo en la modernidad (la era industrial) porque éste era la única vía para el progreso social.³⁸ Así, pues, los empleos empezaron a considerarse una necesidad entre la sociedad, pues era el único medio que se tenía para subsistir y verse como “persona de bien”.

³⁷ *Progreso*: “¿Qué es el progreso? Un cambio hacia lo mejor. Noción normativa y, por consiguiente, subjetiva” [...] El progreso (social, político, económico...) no es lineal ni absoluto. Incluso puede decirse que solo hay progreso en relación con ciertos deseos que son los nuestros (de bienestar, de justicia, de libertad...). Esto, que le impide aspirar al absoluto, no lo anula: al contrario, es lo que constituye su realidad, para aquellos —casi todos— que comparten esos deseos y comprueban, a pesar de tantos errores que permanecen, algunos avances. El progreso no es una providencia: es una historia, y un punto de vista sobre esta historia. Es ahí donde nos volvemos a encontrar con la Seguridad Social, la Ilustración, los derechos humanos, e incluso el entusiasmo, pero curado de utopía, de nuestra juventud: ¡Es sólo un comienzo, continuemos el combate!” (Comte-Sponvilli, 2005: 432).

³⁸ *Cfr.* Bauman, 1999: 155.

El trabajo ha sido la fuente de progreso de muchas naciones, y México no ha sido la excepción. Antes de la modernidad el trabajo tenía un significado simple: servía para subsistir (sobrevivir), o sea, cubrir sólo las necesidades básicas. La labor que en ese momento se desempeñaba era autogestionable, porque cada individuo administraba sus horas laborales y actividades, y si le restaba tiempo, tenía la libertad de invertirlo como quisiera. Esta libertad de tiempo fue denominada “ocio” en la era industrial, ya que las nuevas necesidades económicas requerían de mano de obra constante en diversos horarios para poder cubrir la gran demanda de producción.

De la misma manera masificadora se promovió una ética del trabajo, para lo cual: “[...] se recitaron innumerables sermones desde los púlpitos de las iglesias, se escribieron decenas de relatos moralizantes y se multiplicaron las escuelas dominicales, destinadas a llenar las mentes jóvenes con reglas y valores adecuados, pero en la práctica, todo se redujo [...] a la radical eliminación de opciones para la mano de obra en actividad y con posibilidades de integrarse al nuevo régimen“ (Bauman, 1999: 31).

En la sociedad se engendró un discurso que aún sostenía el ideal de vivir con lo necesario, trabajar para sostener las necesidades básicas; la diferencia era que sólo el sueldo del trabajo podía propiciar este “bienestar”, que además se incentivaba por la recompensa del valor moral, o sea, el de la *dignidad*.

Con todo y el discurso ético había “tradicionalistas” (“conformistas”, “flojos”, “retrogradas”, denominados así por la modernidad) que se oponían al nuevo régimen; por ello, políticamente se implementaron estrategias que anclaron la necesidad de trabajar dentro de la sociedad, para así: “Empujar a los trabajadores a una existencia precaria, manteniendo los salarios en un nivel tan bajo que apenas alcanzaba para su supervivencia, hasta el amanecer de un nuevo día de duro de trabajo. De ese modo, el trabajo del día siguiente iba a ser una nueva necesidad: siempre una situación sin “elección” (Bauman, 1999: 31).

Lo que había empezado como una necesidad, donde no importaban las condiciones ni la paga, se hizo una obligación que hacía “digno” al individuo porque su providencia era la rigurosa constancia. Aunque se transformó en una labor mecánica, su valor se vio reflejado en lo económico. Esta labor era una mercancía que se vendía, compraba y reconocía como un esfuerzo individual con repercusiones sociales.

“Se elogiaba el trabajo duro como una experiencia enriquecedora: una elevación del espíritu que sólo podía alcanzarse a través del servicio incondicional al bien común. Si para obligar a la gente a trabajar duro y conseguir que ese trabajo se

transformara en un hábito hacía falta causar el dolor, éste era un precio razonable a cambio de los beneficios futuros, entre los cuales estaban ante todo los morales, ganados a lo largo de una vida esforzada. Como señala Keith McClelland, si ‘para muchos el trabajo manual era una carga o una obligación necesaria’, también era ‘una actividad que debía ser celebrada’ en virtud del honor y la riqueza que traería a la nación, cosa no menos importante, por el progreso moral que implicaría para los trabajadores mismos” (Bauman, 1999: 32).

Con las estrategias y discursos anteriores se determinó en el sentido común la necesidad de trabajar a la cual respondían “voluntariamente” “todos” (excepto discapacitados físicos y mentales), ya que se tenían las mismas oportunidades de trabajo y *superación*. Y así se logró que todos laboraran, pero la demanda de trabajos y el crecimiento industrial trajeron consigo otros requerimientos especializados.

Por tanto, la profesionalización fue la “nueva vía” deseada por los agentes sociales porque, además de dar una posición social, brindaba identidad y dignidad ante los demás. Las naciones y los políticos, en particular, adoptaron el ideal de superación y progreso para sus sociedades, sembrando en ellas la esperanza de que la escuela era el único medio para formar profesionistas exitosos que cumplieran con el compromiso que la sociedad esperaba de ellos, es decir: progresar económicamente, cumplir las expectativas, deseos e ilusiones de su sociedad.

En ese entonces, el trabajo ya estaba objetivado como necesidad, y se ancló o se objetivó aún más con los nuevos requerimientos sociales (nuevas profesiones, especializaciones, etcétera). Si ya el empleo poseía una indiscutible connotación moral, a la cual se adherían nuevos significados y características individuales, entonces: “El trabajo de cada hombre aseguraba su sustento; pero el *tipo* de trabajo realizado definía el lugar al que podía aspirar (o que podía reclamar), tanto entre sus vecinos como en esa totalidad imaginada llamada “sociedad”. El trabajo era el principal factor de ubicación social y evaluación individual” (Bauman, 1999: 34).

Y respecto de lo anterior, Bauman profundiza: “[...] la modernidad cargó sobre el Individuo la tarea de su ‘autoconstrucción’: elaborar la propia identidad social, si no desde cero, al menos desde sus cimientos. La responsabilidad del Individuo —antes limitada a respetar las fronteras entre ser un noble, un comerciante, un soldado mercenario, un artesano, un campesino arrendatario o un peón rural— se ampliaba hasta llegar a la elección misma de una posición social, y el derecho de que esta posición fuera reconocida y aprobada por la sociedad” (Bauman, 1999: 49).

3.2 Meritocracia:³⁹ el imaginario social del mexicano

En el imaginario social, la profesión es el último peldaño de la pirámide escolar. Todos los individuos que ingresan a la escuela deben escalar y obtener un certificado por cada grado avanzado. Esto para la sociedad representa el esfuerzo, la inversión y la lucha constante de los individuos hasta que llegan a la cima y merecen todo aquello que otros no pudieron lograr: el reconocimiento de la sociedad, el “progreso” que espera ser recompensado con un trabajo que dignifique la larga lucha y que dé estabilidad social y los suficientes bienes materiales para poder “ser feliz”.

En el contexto mexicano el discurso histórico, político, social, escolar y económico persuade al individuo de que la escuela es una necesidad para el desarrollo sustentable de la nación, y de que éste es el modelo de vida basado en todos aquellos arquetipos⁴⁰ que la misma sociedad ha creado y adoptado para hacer su vida más cómoda y confortable. Por supuesto, todo esto es posible si se tiene una profesión.

La necesidad de insertar a todos los Individuos de una sociedad en el sistema escolarizado, tiene como referencia a Juan Amos Comenius en su *Magna Didáctica* (1986), porque además de ser considerado uno de los fundadores de la escuela moderna, es también el que propone la división de los grados de enseñanza obligatoria. Así mismo, delineó un plan para la línea de ensamble de la producción de conocimiento.⁴¹

Posteriormente se ancló a la escolarización: “El ‘mito igualitario’[...] ‘el mito de la educación universal’, el rito de la escuela obligatoria y de una estructura

³⁹*Meritocracia*: “En sentido etimológico es el estricto gobierno del o por el mérito[...] En el uso sociológico común, *meritocracia* significa que la educación es el principal criterio de estratificación social y que hay igualdad de oportunidades ante ella[...] La idea de que las sociedades actuales son meritocracias porque en ellas el conocimiento es la fuerza productiva central y las diferencias en estatus e ingresos están ligadas a las actitudes técnicas y a la educación superior fue definida en los años setenta por Radován Richta en *La civilización en la encrucijada*” (Guiner y Lamo de Espinosa, 2001: 545).

⁴⁰ La cultura mexicana toma como referencia el modelo ideal de la cultura anglosajona, la cual impone modos de vida: cómo vestir, comer, hablar, saludar, caminar, vivir y pensar; también, modelos específicos de consumo: automóvil (Audy, Porsche), modelos de cocina (integrales), escuelas (Harvard), vestimenta (Channel, Adidas), mascotas (labrador, chihuahuas)... Esta concepción, definida por la sociedad, se funda en las preferencias, gustos, costumbres y principios morales de los hombres. Cfr. Martínez Ortíz, 2003: 131.

⁴¹ Cfr. Illich, 1974: 50.

profesional equilibrada para el progreso del tecnócrata [se refuerzan unos a otros]” (Illich, 1974: 42).

En ese sentido, la escuela objetivó el conocimiento como una mercancía con sentido de propiedad privada. Ahora, basándonos en la teoría de las representaciones sociales, consideramos que la escuela es una de dichas representaciones, la cual se ancla con las características de ser universal, obligatoria e igualatoria,⁴² una necesidad de sentido común que impone demandas básicas para vivir.

Desde muy temprana edad a los mexicanos se los recluta en las instituciones para llevar a cabo el proceso formativo ascendente: educación básica (preescolar, primaria, secundaria), educación media superior (bachillerato) y educación superior (profesionalización).

La sociedad mexicana ve la escolarización como una pirámide, un camino que hay que recorrer o los peldaños que todo individuo debe escalar para superarse y progresar. Llegar a la cúspide educativa (profesionalización) representa la larga lucha y el esfuerzo que permiten dirigir la mirada a otros horizontes, es el andamiaje a las oportunidades de empleo.

La pirámide escolar es considerada la “única vía” para poder llegar a la profesionalización. La sociedad nos persuade de que es importante que durante el recorrido los individuos acumulen una serie de credenciales⁴³ (certificados) que justifiquen ante la sociedad los conocimientos adquiridos. Por tanto, quien invierta considerablemente en su capital humano⁴⁴ tendrá mayores oportunidades de obtener

⁴² “El mito igualatorio” se refiere a las oportunidades que tienen las personas al ingresar a la escuela gratuita y obligatoria sin hacer diferencias económicas y sociales.

⁴³ Según Feito, Randall Collins trabaja este término en su libro “[...] *La sociedad credencialista*. Aquí expone de qué modo las credenciales educativas se convierten en una coartada para justificar el acceso a las posiciones sociales privilegiadas, a pesar de que detrás de ellas no hay conocimiento” (Feito: <http://inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm>, consultado el 29 de octubre de 2014: 22).

⁴⁴ “La idea subyacente en el concepto de capital humano no es nueva. Hace más de 200 años, en 1776, Adam Smith reconoció la importancia de las habilidades personales en la determinación de la riqueza de los individuos y las naciones (Smith 1904). Sin embargo, el concepto formal de capital humano no fue desarrollado hasta la década de 1960. Así, en torno a dicho concepto pueden destacarse los trabajos de Schultz (1961) y Becker (1964). En ellos el capital humano se relaciona con la productividad y es definido como la suma de las inversiones en educación, formación en el trabajo, emigración o salud, que tienen como consecuencia un aumento en la productividad de los trabajadores. El objeto de dichos trabajos es concebir la formación de los individuos como un proceso de inversión en el que la mayor capacitación se traducirá en mayor productividad y, en consecuencia, en mayores salarios. Así, la denominación del capital humano se explica por el hecho de tratarse de una modalidad de capital incorporado a las propias personas. El hecho de asociar el concepto de capital a los seres humanos creó una gran polémica entre los

más credenciales, las cuales serán la “vía para la trascendencia individual” (que además se refleja en lo social).

Las instituciones educativas dedicadas a la profesionalización, convencidas de que todo individuo anhela la “cúspide”, emiten mensajes como los siguientes. ICEL: “Tus **deseos** crecen contigo, [*sic*] prepárate para lograrlos [*sic*]”, “Para enfrentar con **éxito**, [*sic*] los retos del 2014”; UTEL: “**Líder** mundial en educación”; Universidad Tec Milenio: “innovación que **transforma**”.

Todos los mensajes emitidos cotidianamente en la vida de los mexicanos por las instituciones dedicadas a la profesionalización transmiten una serie de palabras como “**deseos**”, “**éxito**”, “**líder**”, “**transformación**”, “**trabajo**”, “**valor**”, “**excelencia**”, etcétera, que anclan considerablemente el hecho de tener una profesión, con lo que siembran enormes deseos y altas expectativas en los jóvenes. Así responden al modelo de vida que éstos desean tener: alcanzar una posición (último peldaño escolar) porque ésta definirá en la sociedad el poder adquisitivo, la identidad que guiará las actividades laborales, las aspiraciones, el modo de vida, las relaciones sociales y los ingresos, y designará cómo será el joven ante los ojos de la sociedad: “exitoso” o “fracasado”.

Las RS de ser “exitoso” o “fracasado” simbolizan, para la escolarización, el “esfuerzo”; es decir, el ser reconocido por una credencial (certificado escolar), para poder brindar la posibilidad de autodefinirse, autoclasificarse, autodiferenciarse e identificarse. Así, se induce u obliga al individuo a recorrer el largo camino académico, lo que vuelve a la escolarización una necesidad.

En la sociedad los “exitosos” son quienes logran llegar al último “peldaño”, los que logran profesionalizarse, mientras que los “fracasados” son todos aquellos que se quedaron en el recorrido de la pirámide educativa y sólo obtuvieron una o dos credenciales (certificados) poco significativas para la sociedad, y se dedicaron a un oficio.

El sentido de una profesión responde al imaginario de meritocracia (Illich, 1974: 80), conocida en México como “cultura del esfuerzo”: “En la mayoría de los Países, la alianza ha impulsado la sustitución de una elite cerrada, feudal y hereditaria, por otra que se dice ‘meritocrática’. Esta ‘nueva’ elite se encuentra abierta solamente a los felices privilegiados que han obtenido un certificado escolar [...] cada día se ensancha

economistas de la época, pero pese a las críticas surgidas inicialmente, el capital humano pronto se perfiló como uno de los conceptos económicos más importantes de la segunda mitad del siglo XX” (Giménez, 2005, pág. 105).

más el abismo que separa la mayoría marginada de la minoría escolarizada” (Illich, 1974: 13).

El término meritocracia está presente en el sentido común de los mexicanos y puede encontrarse cotidianamente en el lenguaje que utilizan los medios de comunicación masiva, las escuelas, la familia, la sociedad, los políticos, etcétera. Convince a los receptores de que la RS de ser alguien “exitoso” es —ni más ni menos— lo que alguien merece por su esfuerzo, es decir: se justifica con todos los privilegios de que pueden llegar a gozar muy pocos. “El ideal de que cada persona tenga su auto y su título ha producido una sociedad de masas tipo clase media. A medida que se van haciendo realidad, estos ideales [...] tanto el auto como el título son símbolos de los esfuerzos [...] representan logro y posesión individual” (Illich, 1974: 25).

Teniendo como referencia la media de las expectativas u aspiraciones materiales que otorga el poder adquisitivo de “los profesionistas” y aunando el fundamento ideológico al progreso, se entiende que no se puede aspirar a menos de lo que posee la “clase media”. El reto es sobrepasar esa estabilidad por medio de la profesión y la especialización. Se crea, así, un imaginario de los alcances de un profesionista, el cual representa poder en múltiples sentidos.

Los privilegios, modos y estándares de vida se designan con base en la media social y el esfuerzo (o meritocracia); son las tipificaciones de estatus y poder. Ser “fracasado” o “exitoso” en la cultura mexicana va de la mano con el esfuerzo; se le da mayor valor tanto moral como económico a las profesiones, y menos valor, a los oficios debido a que éstos no pasan por un proceso de escolarización sistematizado y no cuentan con “Ese potentoso [*sic*] papelito llamado título o diploma —que— [*sic*] se ha convertido en la posesión más codiciada” (Illich, 1974: 25). Por lo tanto, los últimos tienen menor reconocimiento y dan “menos dinero”. “En esa sociedad, los pobres son aquellos que se quedan a la zaga en educación —como sinónimo de escolarización— [*sic*]” (Illich, 1974: 36).

Es así como la elección de una profesión o actividad laboral responde a las RS de éxito o fracaso. Dichas representaciones se sustentan en el poderío económico y el papel o poder de mando (jefe o subordinado), carreras de servicio o ejecutivas. Es decir: la sociedad mide el valor de las funciones que la gente realiza.

Llevando la RS de éxito y fracaso a términos más particulares, el sentido y el valor de las profesiones adquiere mayor fuerza en la tipificación *anonimato*,⁴⁵ porque en la consciencia nacional ningún individuo quiere ser visto como un “fracasado”. Señala Samuel Ramos (1975) que el sentimiento de inferioridad nacional está sumergido en la inconsciencia y que los individuos se las arreglan para formarse una idea favorable de sí mismos.⁴⁶ Intersubjetivamente las viejas generaciones comunican a las nuevas que el “éxito” sólo puede lograrse a través de la escolarización y de alcanzar el último peldaño.

⁴⁵ Según Luckman y Berger, el anonimato es una tipificación establecida de forma indirecta, es decir: una experiencia objetivada alejada de mi realidad y manipulación directa, pero asumida. *Cfr.* Berger, L. y Luckmann, 1998: 46-52.

⁴⁶ *Cfr.* Ramos, 1968: 89-184.

Capítulo 4. Vocación

Este capítulo parte de la idea de reconsiderar la vocación como un elemento necesario para el funcionamiento social. Ideal y necesariamente los jóvenes son los actores sociales (AS), los cuales desde la infancia y desde que comienza su formación educativa (formal o informal) emprenden una búsqueda consciente en sus propias experiencias para reconocerse a sí mismos y así, de manera libre y objetiva, poder elegir la ocupación o profesión que ejercerán a lo largo de su vida.

En el contexto histórico-social de la cultura mexicana, podemos observar que tanto los oficios como las profesiones han cambiado. Incluso, algunos oficios han desaparecido o han sido reemplazados por otros; por ejemplo: el de telegrafista y el de taquígrafo. Otros más están en vías de extinción, como el de cartero, barbero o afilador. Y muchas profesiones han visto nacer especialidades, como Gastroenterología, Dermatología, Pediatría, Derecho Penal, Orientación educativa.

Todos los oficios y profesiones permiten que los países se desarrollen y se establezcan económicamente. Aunque algunos hayan sido reemplazados, hayan dejado de practicarse o hayan evolucionado, todos han aportado conocimientos a la sociedad. Hay un doble beneficio cuando una sociedad aporta conocimientos y uno la retribuye con experiencias. Y es mejor aún cuando se valoran económicamente las actividades laborales. En este aspecto, podemos comparar a la sociedad con el engranaje de una máquina: si ésta funciona bien, habrá mayor producción. Ahora, si le faltan piezas o éstas no encajan entre ellas, la producción será escasa o nula, y es posible que deje de servir.

Si llevamos este ejemplo de funcionamiento a la administración de una escuela, podemos entender que para que cumpla su misión, visión y objetivos es indispensable que cuente con personal que tenga los conocimientos necesarios. Pero si quien está a cargo de determinada tarea no tiene los conocimientos necesarios para realizarla (sea porque estudió otra cosa o porque no tuvo la oportunidad de cursar más allá de la educación básica o media), es probable que el trabajo se entorpezca y que sea más difícil cumplir con los objetivos de la institución.

El que una empresa o una institución tenga el personal adecuado significa mejores resultados económicos y productivos. Y para quien presta sus servicios, mayor experiencia, realización profesional y emocional, crecimiento y salario justo.

Tener un oficio o una profesión le permite a uno ser autónomo económicamente porque puede mantener sus necesidades primarias e —incluso— las secundarias; individualmente, como AS se descubre un nuevo sentido del trabajo:⁴⁷ “El trabajo como vocación[...], porque es rico en experiencias gratificantes[...], es realización personal[...], es sentido de la vida[...] como centro y eje de todo lo que importa, como fuente de orgullo, autoestima, honor, respeto y notoriedad[...]” (Bauman, 1999: 60).

Debido a estos beneficios individuales y sociales se requiere que los individuos elijan y desarrollen actividades laborales que cubran las distintas necesidades sociales. Idealmente, la actividad laboral debería ser equilibrada o grata tanto para el prestador del servicio como para el beneficiario. Es decir, existiría en el prestador el sentido de la *ética del trabajo*,⁴⁸ según la cual su ocupación le proporcionaría como principal retribución dignidad, y —por lo tanto— el beneficiario le proporcionaría un salario justo. Pero la realidad está dominada por la *estética del consumo*,⁴⁹ la cual responde sólo al valor económico que crea y fortalece el sentido del trabajo, o sea, la fórmula de la felicidad: “vivir para trabajar”, “trabajar para comprar” y “comprar para ser feliz”. Este sentido es el que hoy por hoy rige todos los aspectos de la vida, el mismo que categoriza a los oficios y a las profesiones (en especial, a las carreras tradicionales) y delimita los estándares consumistas de una vida “digna”.

¿Cuántas veces, en el camino de nuestra casa al trabajo, de la escuela al trabajo, de la casa a la escuela no hemos observado a las personas en la calle con una mirada de enojo, frustración, amenaza, mal humor, cansancio, entre otras emociones negativas? Podemos deducir que muchas veces esto se debe a que “no les gusta su trabajo”, “su trabajo es rutinario”, “su jefe no les agrada”, “su profesión es aburrida”, “la carrera que eligieron debería retribuirles más dinero”, etcétera.

Estas observaciones nos aproximan a darle valor a la vocación, la cual es considerada “El llamado a cumplir una necesidad pero no es el cumplimiento; el

⁴⁷ En el sentido común, el trabajo “es un éxito de entrenamiento para el consumo, donde antes lo hacía la ética del trabajo, hoy gobierna la estética del consumo” (Bauman, 1999: 56).

⁴⁸ “La ética del trabajo[...] es el compromiso recíproco entre el capital y el trabajo, indispensable para el funcionamiento cotidiano y la saludable conservación de esa sociedad, era postulado como deber moral, misión y vocación de todos los miembros de la comunidad[...] La ética del trabajo convocaba a los hombres a abrazar voluntariamente, con alegría y entusiasmo, lo que surgía como necesidad inevitable” (Bauman, 1999: 37).

⁴⁹ Es la estratificación social que determina al individuo por medio del consumo; es decir que la remuneración económica del trabajo es “el principal factor de ubicación social y evaluación individual” (Bauman, 1999: 34).

cumplimiento es la profesión. La vocación es un toque de clarín que cada quien oye y siente a su manera. La vocación es un impulso, una urgencia, una necesidad insatisfecha; la satisfacción de esa necesidad es la profesión. Si el hombre se satisface adecuadamente, obtendrá relajamiento de tensiones, tranquilidad, paz. Si se le engaña con sucedáneos que no lo nutran, además de vivir débil y famélico, estará dispuesto a destrozarse y destrozarnos” (Cueli, 1963: 37-38).

En ese sentido, la vocación es el llamado que cada quien escucha y que logra complementarse con alguna ocupación o una profesión.

Para decidir por voluntad⁵⁰ y con conciencia la profesión que complemente la vocación y viceversa, es absolutamente necesario que se tome como punto de partida la historia del individuo, la cual representa en buena medida el sentido común (conocimiento), y permite que entienda su relación con los otros; por ejemplo, la escuela es una de las instituciones⁵¹ de conocimiento que permiten a las personas tener mayor claridad de los acontecimientos del pasado y del presente. Asimismo, es intermediaria de las relaciones humanas.

Al ser consciente de la realidad y del sentido común, se permite que el sujeto en plena acción edifique un nuevo sentido basado en las propias vivencias, en la previa reflexión de lo que lo rodea y en la específica información que le permita llevar su conciencia a un nuevo plano de posibilidades con nuevas metas y nuevos puntos de referencia que contribuyan a la acción y la resolución de los problemas sociales.

Partiremos, entonces, de la idea de que el individuo debe tomar las riendas de su destino, que sea consciente de sus experiencias para que pueda ver con claridad su presente. Por ejemplo: si los padres de “Y” consideran que aprender matemáticas es difícil (sentido común), estos mismos creerán que cuando “Y” ingrese a la escuela primaria será pésimo para estudiarlas. ¡Pero “Y” podría llegar a ser excelente! Sin embargo, si sus padres insisten en evaluarlas como “difíciles”, “Y” podría desarrollar

⁵⁰ La voluntad es “un ser que quiere y en cuyo querer activo [se pueden] descubrir las leyes *naturales* de la razón, motor que pone en marcha al universo entero” (Savater, 2007: 326).

⁵¹ “La tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo, tanto para sus acciones en situaciones particulares como para toda su conducta de vida [...] la comunicación de sentidos está asociada al control de la producción de sentido. Con la educación o adoctrinamiento directo se procura asegurar que el pensamiento y las acciones del individuo se ciñan a las normas básicas de la sociedad. Y el control y la censura de todo lo que se dice, se enseña y predica a nivel público, se busca impedir la difusión de opiniones disidentes” (Berger, L. y Luckmann, 1997: 40-41).

terror a los números sin siquiera conocer por él mismo si en verdad las matemáticas son así.

Las experiencias tempranas del individuo suelen estar condicionadas por el sentido común de la familia, lo que limita la capacidad y libertad propias de tomar decisiones. Los primeros años en los que un individuo se relaciona con la sociedad y con su familia son muy significativos porque entonces empieza a cultivarse el acervo de experiencias que le permitirán a futuro tomar decisiones. Por ejemplo: cuando alguien llega a una biblioteca por primera vez y siente la libertad de recorrer los pasillos y observar su colección general y los diferentes títulos que guarda, podrá elegir el libro que prefiera, ya sea por la editorial, el contenido, las ilustraciones, la portada, el autor, etcétera; lo importante es reconocer las propias preferencias. Pero ¿qué pasaría si el mismo individuo llegara a la biblioteca y se sentara a esperar a que le lleven un libro ilustrado que posiblemente no le guste? Sin duda, en ambos escenarios las reacciones serán diferentes. Lo que hay que hacer es aprender a reconocer los gustos y elegir libremente. Lo mismo ocurre en el terreno de las profesiones.

Cuando somos niños y probamos las frutas, podemos reconocer la que más nos gusta, ya sea por su sabor, textura, color, forma... Lo importante es que en ese plano de las experiencias individuales, se logre tener conciencia de lo que le gusta a uno. De esta manera se tendrá la propia voluntad⁵² de elegir la fruta que le apetezca.

Ninguna experiencia que se tenga guardada en el acervo mental sería posible de recordar si el individuo (niño) no fuera consciente de ella; al no *conectar* en la conciencia las experiencias unas con otras, no puede hallarse la relación que tienen entre sí y con el individuo en el espacio-tiempo de su línea histórico-social.

Es necesario que de niño (individuo) se experimente por sí solo, para que siendo consciente (sujeto) de su entorno y sus experiencias de vida pueda convertirse en un actor social. Lo anterior quiere decir que, al ser “actor”, estaría dando un nuevo sentido (conocimiento), en torno a lo que le rodea. De esta manera, y configurando el binomio individuo-sujeto = actor social, estaríamos considerando que quien esté frente a un

⁵² Quien actúa conscientemente, con base en sus experiencias, es un ser libre y —por lo tanto— deja de ser un simple sujeto y se convierte en actor social. “La acción corresponde a lo que hago según mi libre voluntad, con independencia de la engañosa presión de mis sentidos; si cedo a la sugestión de éstos, soy víctima de la pasión que desvirtúa mi auténtico querer” (Savater, 2007: 327).

frutero, podrá no sólo esperar por obligación la manzana, sino que podrá elegir por voluntad⁵³ propia la naranja o las uvas...

Las profesiones u ocupaciones que todo ser humano desempeña debe estar basada en la vocación (llamado), aquella que todo hombre puede reconocer a través de sus experiencias y de la conciencia. La vocación no se encuentra de un día para el otro, ni tampoco se encuentra en un test al término de la secundaria o la preparatoria. La vocación es un autoconocimiento consciente que con voluntad logra desempeñarse en la acción (ocupación u profesión).

La vocación del ser se encuentra desde niño y se fortalece en la formación educativa. La educación ocupa un lugar crucial porque “No tener maestro es no tener a quién preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente: quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida” (Zambrano, 1965).⁵⁴ Mediante la resolución de un test de personalidad, uno puede acercarse a aquello a lo que pudiera llegar a dedicarse en la vida laboral. Sin embargo, éste no es un medio que determine a la vocación porque la mente de los seres humanos es como un laberinto y necesita respuestas para encontrar una salida. Por ello consideramos que la educación favorece que los individuos desarrollen conciencia sobre su medio social. De lo contrario, quedaría atrapado en un laberinto sin salida.

Debido a que la formación de los niños está basada en el cuestionamiento constante a sus mayores, que tengan curiosidad e interés por determinados temas facilita la libertad para reconocerse y, con las experiencias, descubrir su verdadera vocación. Cuando se encuentra la vocación en el ser, se elige por voluntad la ocupación o la profesión que le genera amor y felicidad.⁵⁵ Puede que no se le retribuya un salario

⁵³ La voluntad es base sólida para alcanzar el conocimiento verdadero. El hombre se reencuentra en su voluntad gracias a la conciencia del querer, y asegura la realidad de su mundo, del objeto, por la resistencia que éste ofrece a la acción volitiva. *Cfr.* Labastida, 1967: 11.

⁵⁴ Esta cita se tomó de un artículo de María Zambrano a fines de 1965, que fue cedido por Jorge Larrosa para su publicación inédita en la revista *El Cardo*, una producción del Área Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Jorge Larrosa también consintió la publicación de algunos fragmentos del texto en esta publicación. Puede accederse al artículo completo ingresando a <http://revistaelcardo.blogia.com/temas/entre-maestros-y-maestros.php>

⁵⁵ Aristóteles definió la felicidad como “[...] determinada actividad del alma desarrollada conforme a la virtud[...]”. Según Aristóteles, las personas felices deben poseer las tres especies de bienes que pueden distinguirse según sean externos, del cuerpo y del alma. Visto desde la perspectiva vocacional, el trabajo brindaría una felicidad que consiste o propicia bienes externos (económicos), los cuales cumplen la función de utilidad. Y el otro bien sería el espiritual, la satisfacción propia y la

razonable comparado con las actividades que desempeñe y las horas que le dedique a su empleo, pero, si se compromete con gusto en su labor, no vivirá frustrado, agresivo y enojado con los demás.

“El trabajo, el que sea, lo mismo cortar leña, que tocar el violín, escribir poesía o conducir un taxi, si internamente se acepta y asimila bien, predispone el amor. El amor funciona bien si las cargas agresivas se traducen en eficiencia en el trabajo; de lo contrario, la frustración y el resentimiento se enfocan hacia la persona amada” (Cueli, 1963: 40).

La educación fomenta en los individuos la curiosidad por conocer lo que los rodea, despierta su conciencia para que se conozcan y descubran su vocación para que en el futuro —como actores sociales—⁵⁶ desempeñen el oficio o la profesión que los haga felices.

Nosotras consideramos importante la dualidad individuo-sujeto = actor social porque si la persona se queda en el plano de individuo, sus acciones estarán basadas en el conocimiento de sentido común, y una de las consecuencias de esto es el no poder tomar decisiones de manera autónoma, ya que sus sentidos estarán dominados por información determinada, restringida o encuadrada que recurrentemente lo confundirán. Otra consecuencia es no descubrir la vocación y ejercer una profesión por “obligación”. Todo ello se releja en “Un pueblo de malhumorados, de personas que viven el trabajo como maldición o como carga esclavizante, nunca será grande ni prospero” (Cueli, 1963: 41).

Por tanto, el abandono de la vocación es entendido desde la perspectiva de la voluntad: “Cuando los Individuos se desvían de esa voluntad por la influencia dolosa de otros seres particulares, experimentan las malas consecuencias de ese alejamiento de lo debido, es decir: sufren. Los dolores que resurgen de la mayoría de los numerosos empeños humanos son señal de que nos hemos alejado del verdadero querer incorpóreo para seguir la ley carnal de los cuerpos. Para evitar el sufrimiento lo mejor hubiera sido no alejarnos nunca de nuestra voluntad natural” (Savater, 2007: 330).

Para que un individuo llegue a ser un actor social es necesario que el sujeto sea el puente que conduce al actor a un plano de lo inconsciente a lo consciente porque —

trascendencia del servir “cuanto más abundantes son más útiles. *Cfr.* Abbagnano, 2001: 527-529.

⁵⁶ “El actor no es aquel que obra con arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social, en el cual está colocado a transformar la división del trabajo, los criterios de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales” (Touraine, 2000: 208).

como se ha venido diciendo— la infinita relación entre las experiencias individuales son en gran medida el conocimiento que va conformándose para poder analizar, evaluar y decidir libremente.

“[...] en el momento mismo en que se establece un mundo social objetivo, no está lejos la posibilidad de reificación. La objetividad del mundo social significa que enfrenta al hombre como algo exterior a él mismo. La cuestión decisiva es saber si el hombre conserva conciencia de que el mundo social, aun objetivado, fue hecho por los hombres, y de que éstos —por consiguiente— pueden rehacerlo [*sic*]. En otras palabras, la reificación puede describirse como un paso extremo en el proceso de la objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana y no humanizable. En particular, la relación real entre el hombre y su mundo se invierte en la conciencia. El hombre, productor de un mundo, se aprehende como su producto y la actividad humana como epifenómeno de procesos no humanos” (Berger L. y Luckmann, 1998: 117). El sentido del consumo vislumbra con su espejismo al “llamado” (vocación), pero cada hombre, además de ser consciente de sus experiencias, es libre de rehacer su sentido para decidir con voluntad lo que quiere para sí mismo y para los demás. La búsqueda de una profesión es una acción individual, basada en las experiencias de cada uno, y tiene en la práctica beneficios individuales y cambios sociales.

Capítulo 5. Márgenes de decisión profesional

Este capítulo tiene como objetivo explicar el concepto *márgenes de decisión*, el cual parte del análisis de las profesiones más demandadas sobre las menos reconocidas por la sociedad mexicana. Consideramos que los jóvenes que están por elegir una profesión dejan de lado la vocación y obedecen al “tener que ser” que exige esta sociedad consumista, mientras que dejan de lado el “poder ser”.

Los márgenes de decisión surgen del recuento histórico que se aprecia en las tablas antes mostradas. Podemos precisar que de acuerdo con los números que se muestran anualmente las carreras de alta demanda conservan su posición de aceptación sobre las no reconocidas por los jóvenes mexicanos. Las profesiones son una representación social (RS) del sentido común. Los jóvenes a determinada edad deciden elegir una profesión, decisión que se ve influida por la opinión de la familia, la escuela, los medios de comunicación, etcétera.

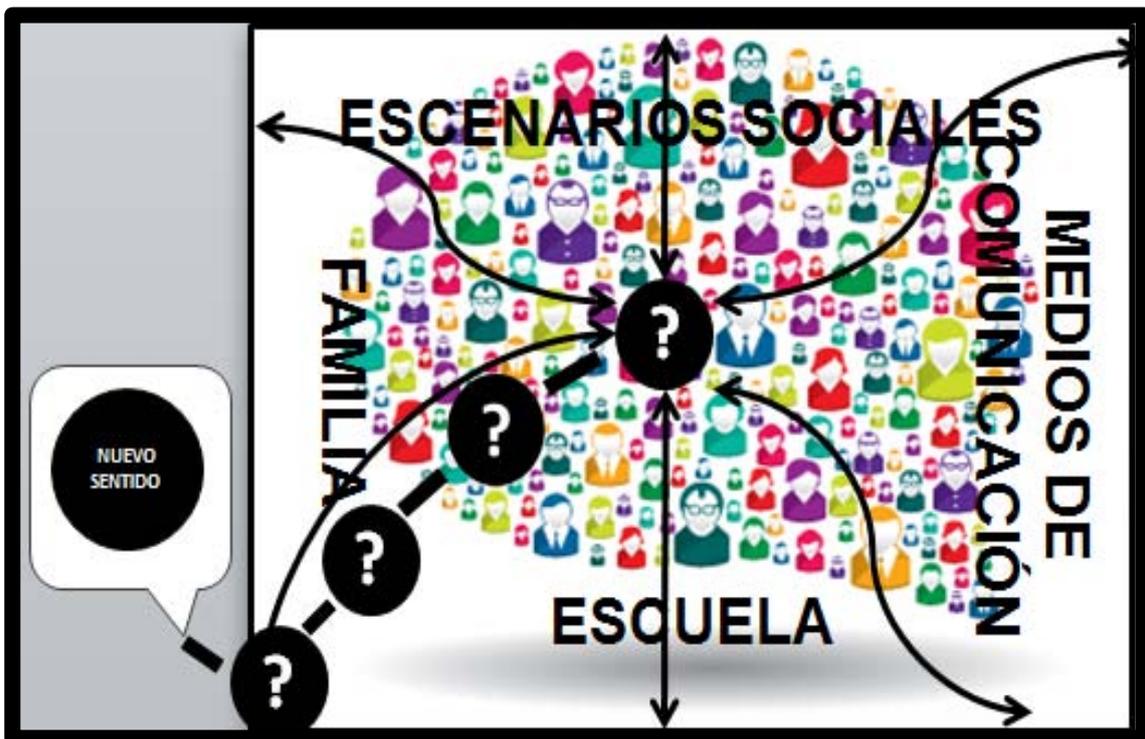
Los anteriores comparten un sentido común; es decir, ven en las profesiones “éxito”, “estética”, “competitividad”, “trabajo”, “estatus”, “riqueza”... Todos aquellos valores utilitaristas que forman parte de la inconsciencia colectiva son la base del conocimiento (sentido común) que se transmite a los nuevos individuos y —por ende— determinan en diversas ocasiones la elección de una profesión (generalmente, las de alta demanda), con lo que se deja de lado la vocación la persona.

Para entender el concepto de *márgenes de decisión* es conveniente que se imagine a una persona (punto negro) que nace sin experiencias ni conocimiento (hoja blanca). Piense que alrededor de esa hoja hay un margen establecido, que son los escenarios sociales: familia, escuela, medios de comunicación...



Este punto (individuo), cuando tiene libertad, vive sus experiencias (imágenes de colores en la siguiente imagen) en los escenarios que lo rodean (sentido común). Esto le permite desplazarse en la hoja hasta llegar a trasladarse más lejos de alguna línea: izquierda, derecha, abajo, arriba... No importa hacia dónde porque al moverse estará ampliando el margen que lo rodea y creando un nuevo sentido.





Por otro lado, si ubicáramos el concepto de “márgenes de decisión” en la historia de México, podríamos decir, por ejemplo, que la práctica médica ha tenido cambios notorios en los espacios donde se lleva a cabo. Originalmente, sólo los varones la practicaban; éstos tenían que formarse y conseguir tres grados universitarios: bachiller, licenciado y doctor para ejercer.⁵⁷ En el contexto histórico-social se extendió la práctica de la ciencia y la Medicina en México, y fue gracias al “llamado” (vocación) que surgió la primera mujer en dedicarse a esta práctica.

En el sentido común, la idea que se transmitía era que los varones eran los únicos que podían curar a la población. Las familias, la política, la religión y las instituciones educativas mantenían con margen este conocimiento, mientras que las mujeres se dedicaban a las labores domésticas; sin embargo, dentro de este contexto social surgió la necesidad de la primera mujer de aprender esta práctica, sin que le importara la conducta social establecida por los individuos.

Los márgenes de decisión pueden ampliar o pueden disminuir el conocimiento individual sobre el colectivo. Es decir, mediante las experiencias que el individuo hace presente en su entorno social, puede tomar conciencia de lo que le ocurre y de lo que acontece en su alrededor (objetivo), para así poder decidir libremente y por voluntad lo que le interesa. El sentido común, o lo ya objetivo, es sólo la base de conocimiento que

⁵⁷ Cfr. Gil Montes, 2004: 65-72.

tiene el individuo como parte de su historicidad, es decir: para no llegar con la mente en blanco. Pero le corresponde cambiar ese conocimiento, experimentar e interpretar (subjetivo) un nuevo sentido que le permita tomar decisiones por el mismo y no por los intereses de quienes pertenecen a los escenarios presentes en su cotidianidad.

Cuando de niños vamos formándonos en el ámbito escolar, suelen decirnos los padres de familia, los maestros, los medios de comunicación y otros que la profesión (RS) es el único medio para merecer lo que otros no podrán tener. Tal parece que en el sentido común la llamada meritocracia significa poseer un “título” y llegar al ambicionado peldaño que dará reconocimiento y comodidad social.

La meritocracia reduce el gusto de hacer lo que a cada uno le interesa o lo hace feliz porque en los diferentes escenarios sólo se escucha decir: “Yo quiero que mi hijo tenga lo que yo no tuve”, “Estudia para que tengas una vida mejor”, “Estudia para que seas alguien en la vida”, etcétera. Todas esas frases o palabras que alguna vez hemos escuchado obedecen a un comportamiento como sociedad y guían las decisiones de los individuos hacia las profesiones más demandadas.

La posición inamovible de las carreras más demandadas sobre las no reconocidas es muestra de que los diferentes escenarios siguen manteniendo ese conocimiento (sentido común) de meritocracia, el cual sólo puede lograrse con el estudio de éstas.

De niños escuchamos a nuestros padres decir: “Si es locuaz y discutidor, deberá ser abogado; si desbarata relojes, mecánico; si gusta de rezar el rosario con la abuela, sacerdote. Si juega a curar, médico”; Si le gusta diseñar sus propias maquetas, deberá ser arquitecto” (Cueli, 1963: 46). Los padres, influidos por la televisión, la radio, las revistas, los periódicos, compañeros, maestros, familiares, políticos..., creen que conocen bien a sus hijos y consideran que pueden elegir a qué van a dedicarse o en qué van a ocuparse sus vástagos.

La familia es el primer escenario en que el Individuo se desplaza para entender lo que lo rodea, pero si la familia no tiene conciencia sobre la inconsciencia del conocimiento (sentido común), las decisiones del individuo se verán influidas con facilidad por otros escenarios, lo que reducirá su ser al deber ser.

Es importante tener en cuenta que la sociedad está conformada por diferentes escenarios sociales que disminuyen o aumentan el margen de decisión de los individuos.

Mientras somos niños estamos rodeados de experiencias, surge el amor por ciertas actividades, que no siempre tienen que responder al concepto de profesiones

“tradicionales” porque se puede encontrar el gusto por otras ocupaciones u otras carreras no demandadas.

Si cada niño ampliara y delinea poco a poco su margen en esa hoja blanca (sentido común), tomaría conciencia de lo que lo rodea; significa que las influencias que vaya teniendo con los escenarios no determinarán sus decisiones, sino que sólo serán punto de referencia para crear un nuevo sentido y atravesar ese margen que lo circunda de esa sociedad de consumo que únicamente espera actores sin conciencia.

El individuo puede escuchar que estudiar Derecho es una buena opción porque le va a dar “mucho dinero”, u oír a los padres decir que la Medicina es una actividad que se considera “tradicción” en la familia... Sin embargo, es “correcto” estudiar una profesión que no responda a las expectativas de quienes viven en los escenarios donde él convive; tener conciencia de las experiencias y no reprimirlas por las exigencias sociales amplía el margen de decisión para ejercer con voluntad.

Podrán escucharse en los diferentes escenarios sociales frases como “Esa carrera no tiene reconocimiento”, “Te vas a morir de hambre”, “Eso nadie lo estudia”, “¿De qué vas a vivir?”, “No vas a encontrar trabajo”, “Esa carrera ya pasó de moda”, entre otras. A pesar de lo anterior, si las experiencias no son reprimidas por el individuo, su margen de decisión no se verá disminuido por la influencia social que tenga y, por ende, elegirá por voluntad lo que le guste, sin temor de no adaptar su vida social a la práctica consumista, porque estas carreras se venden como objetos de consumo que prometen sensaciones no experimentadas. Sin embargo, la práctica del consumo es un derecho porque en la sociedad va a estar presente. No se puede estar exento de lo que nos rodea, pero es importante señalar que los derechos no son obligaciones que deban cumplirse como garantía de aceptación social.

Cada individuo tiene un llamado (vocación), y cada uno puede encontrarlo en sus experiencias, en la conciencia, en la acción. Lo establecido no determina el “deber ser” de los individuos: es sólo la mira para poder entender la búsqueda del “poder ser”.

5.1 Vocación vs. representación social

Hablar de vocación en tiempos posmodernos es referirse a un ideal. Es un privilegio, según Bauman. Un trabajo basado en la vocación es “[...] un trabajo rico en experiencias gratificantes, el trabajo como realización personal, el trabajo como sentido de la vida, el trabajo como centro y eje de todo lo que importa, como fuente de orgullo,

autoestima, honor respeto y notoriedad[...] En síntesis: el trabajo como *vocación* se ha convertido en privilegio de unos pocos, en marca distintiva de la elite, en un modo de vida que la mayoría observa, admira y contempla a la distancia, pero experimenta en forma vicaria a través de la literatura barata y la realidad virtual de las telenovelas. A la mayoría se le niega la oportunidad de vivir su trabajo como una vocación” (Bauman, 1999: 60).

La visión de Zygmunt Bauman nos permite considerar que la vocación es la *ética del trabajo*, y que la *estética del trabajo* es la representación social de la profesión. Esto es: las exigencias económicas y consumistas. Muestra de ello es la alta demanda de las profesiones tradicionales que hemos señalado en las tablas del capítulo II.

La concepción del trabajo en Europa (*ética del trabajo*), al llegar a Estados Unidos con la bandera de progreso, se distorsionó y se aquilató con base en cuánto dinero podía generar. En ese sentido, el trabajo se volvió una actividad donde hacerse rico era lo más importante; el progreso dejó de ser un objetivo social. Así, en la actualidad el trabajo se ve reducido al esfuerzo; predomina el valor económico y se impone o se obliga a que los miembros de la sociedad basen su vida en el consumo.

La *ética del trabajo* se difuminó y dio paso a la *estética del trabajo*; es decir, la *estética del consumo*:

- ✓ Trabajar para conseguir dinero
- ✓ Tener dinero para comprar
- ✓ Comprar para autodefinirse, para acomodarse en una “categoría o posición social” que sea reconocida y aprobada por la sociedad.

En el valor económico y consumista se ancla la representación social de la profesión, porque las profesiones van categorizándose por la capacidad adquisitiva y la libertad de tener una amplia gama de posibilidades para la posición social: trabajo, éxito, remuneración alta, prestigio y título universitario. “Cuanto mayor sea la libertad de elección y, sobre todo, cuanto más se la pueda ejercer sin restricciones, mayor será el lugar que ocupe en la escala social, mayor el respeto público y la autoestima que pueda esperarse: más se acercará el consumidor al ideal de la “buena vida” (Bauman, 1999: 54).

Con todas estas exigencias y cargas imaginarias sobre las profesiones, es probable y casi obligatorio elegir una carrera “reconocida” (de alta demanda) para poder ser consumista y ejercer “las libertades” que el consumismo brinda. Podemos decir que

la sociedad ve el trabajo como el camino a la felicidad por su valor económico y ocupación de tiempo, y deja de lado el autorreconocimiento, la formación, el capital cultural y la potencialidad de las capacidades físicas e intelectuales.

“Se cuenta, por ejemplo, que en una ocasión el español Pablo Picasso, uno de los más importantes pintores del siglo XX, se encontraba cenando en un restaurante. Una mujer que se encontraba en el mismo lugar se acercó al artista con una servilleta de papel y le pidió que hiciera en ella algún trazo. Picasso hizo lo que la mujer le pedía y firmó el dibujo. Al devolver el papel a la mujer, dijo: ‘Señora, esto vale diez mil dólares’. Sorprendida, la mujer exclamó: ‘¡Pero si sólo le llevó cuarenta segundos hacerlo!’. ‘No, señora —replicó Picasso—, poder hacer ese dibujo me ha llevado cuarenta años’” (Ángulo, 2013: 71).

Para Picasso, sus capacidades y la formación que había adquirido durante años representaban su verdadero valor en la pintura. Esa era su aproximación a la “felicidad”⁵⁸ que, además, le permitía gozar de emplearse para los demás y la gratificación de expresar a las personas su gusto por las artes.

Lo atractivo del dibujo no tenía que ver con el título universitario ni con la escuela de bellas de artes donde había estudiado, ni mucho menos, con la imagen de su profesión. Para él, en ese papel había quedado impregnada su vocación artística. En general, en esta sociedad consumista se reconoce poco la vocación porque el conocimiento se certifica con el título académico y la elección de una profesión competitiva para el mercado.

Pero no siempre se le da valor a la vocación en esta sociedad consumista, porque el conocimiento adquirido se certifica con el título académico y la elección de una profesión competitiva para el mercado.

Las personas que realizan una actividad y que demuestran sus habilidades con gusto y pasión en otras profesiones menos reconocidas son capaces de probar sus

⁵⁸ Pero ¿qué es la felicidad? Dice Sigmund Freud, en *El malestar en la cultura*, que la felicidad no es objetiva ni tangible y que diferentes instituciones en la cultura la venden como un producto final. Los individuos sociales tienden a depositar su esperanza en ellas para llegar a ese producto; sin embargo, los resultados pueden ser contrarios a lo que se espera. Muestra de ello es el malestar cultural resumido en frustraciones, sufrimiento y pocas alegrías. Somos los culpables de dicho malestar porque inconscientemente nos dejamos convencer por las instituciones y forjamos un camino de aspiraciones, metas y logros individuales. Somos individuos manipulados, pues la felicidad no tiene un camino: es una elección. *Cfr.* Freud, 2001.

competencias, pues a diario demuestran su verdadera vocación y el valor que tiene el que hagan lo que les gusta, para ellos y para los demás.

En la actualidad, el sentido de reconocer lo que a uno le gusta y lo que se quiere expresar a los demás en alguna actividad se está perdiendo por adoptar una profesión que muchas veces hace infelices a las personas, pero se prefiere optar por ellas debido a la necesidad de consumir. “Todo este complejo entretejido entre ‘lo que se debe’ y ‘lo que no se debe hacer’, entre los sueños y sus costos, la tentación de rendirse y las advertencias para no caer en tales trampas, se presenta como un espectáculo bien armado frente a un público ávido de vocación” (Bauman, 1999: 61).

Sin duda, elegir nos pondrá en un dilema, ya que siempre se gana y a la vez se pierde; es un riesgo inminente. Para hacer la elección más acertada en cuanto a la profesión hay que elegir entre la gratificación emocional y la económica.

Por eso pensamos que trabajar con vocación es un compromiso con uno mismo y con la sociedad, y que a la larga será un beneficio expansivo y retribuible; en cambio, trabajar únicamente por motivos económicos es individualista y poco productivo para la sociedad en general.

CONCLUSIONES

Nuestras conclusiones se dividen en general y en reflexiones. La conclusión general responde a la comprobación de la hipótesis y la fundamentación teórica de las representaciones sociales, mientras que las reflexiones exponen el impacto que sigue causando este fenómeno en el contexto social y en el ámbito educativo.

En esta investigación los resultados fueron significativos porque como pedagogos pudimos encontrar números representativos que evidenciaron la teoría de las representaciones sociales, pues al ser un conocimiento aceptado por la sociedad, tiene como consecuencia que guía el comportamiento de las personas. Específicamente, en nuestra investigación esto se demuestra con las posiciones que ocupan las llamadas “carreras tradicionales”.

Hay situaciones concretas, como la deserción escolar o las carreras trucas, que nos llevan a sostener que los jóvenes eligen una profesión basados en el sentido común, sin haber considerado su vocación. Los primeros datos encontrados fueron los de la investigación de *Parametría* en “UNAM, IPN, UAM, las universidades preferidas de los capitalinos”. En esta investigación se buscó conocer cuáles son las instituciones del nivel superior más “conocidas” por las personas en la Ciudad de México. Las opiniones de los capitalinos nos hacen suponer que la imagen de las instituciones está presente todos los días. Se podría decir que un estudiante egresado de estas universidades adquiere una “doble imagen”.⁵⁹

Consideramos que existe esta “doble imagen” a partir de los datos encontrados en el recuento histórico de 2009 a 2013, ya que en las gráficas la posición de las profesiones prácticamente es inamovible: Medicina, Derecho, Psicología, Diseño Gráfico, Arquitectura, Administración, etcétera. Estas carreras son las preferidas de los estudiantes y están posicionadas en los marcos de representaciones sociales de las profesiones. Estudiar una profesión demandada en una institución reconocida por la opinión pública representa éxito.

Los resultados encontrados también reflejan la falta de información que existe al formarse la opinión sobre dichas carreras, pues revisando los salarios mensuales promedio por cada una puede notarse que varias de las de baja demanda, como Metalurgia, suelen ser mejor pagadas comparadas con la de Medicina.

⁵⁹ Con “doble imagen” nos referimos al reconocimiento de una carrera de alta demanda más el prestigio de la institución universitaria que la imparte.

El trabajo representa progreso y bienestar para las personas. Por ello, estudiar una carrera que se cree bien remunerada es el motivo para seguir estudiando. Todos los días los alumnos asisten a la escuela para prepararse para un conseguir trabajo. La inversión en capital humano se expresará en el futuro con las ganancias obtenidas.

Al ser la escuela una RS, puede reconocerse que su discurso de igualdad y obligación son características de la sociedad para poder vivir. Sin embargo, no hay tal igualdad —porque no todos los jóvenes tienen acceso a la educación superior— y a nadie se obliga —en realidad— a estudiar y concluir una carrera universitaria. Por otro lado, las oportunidades de recibir educación de calidad son tan limitadas que cuando llegan al nivel superior, el objetivo del estudio se reduce a obtener un certificado que “garantice” al mercado que el profesionista está listo para aportar su trabajo a la sociedad, pero el papel no puede asegurar que se será un buen profesional.

La reducida matrícula de las universidades públicas es la causa de que las instituciones privadas vendan títulos de las carreras más demandadas por la población, y estas se promueven utilizando estrategias publicitarias. Lo que se busca, sobre todo, es el reconocimiento y sentirse superior. Esta realidad demuestra que los jóvenes están inmersos en el mercado laboral muchas veces sin tener vocación ni verdadero conocimiento de sí mismos. Y las consecuencias de lo anterior son graves; por ejemplo: si una persona estudia para ser abogada, pero no tiene vocación para las leyes ni para escuchar a las personas que tiene que defender, o si tiene pocas habilidades para hablar, seguramente ganará pocos casos y —en el peor de ellos— alguien inocente tendrá que enfrentar un juicio o la cárcel sencillamente porque su jurista no demostró pasión profesional ni interés por defender la verdad.

Por otro lado, si uno tuvo libertad de encontrar qué le apasiona hacer, el trabajo o la actividad que cada quien elija desempeñar se enriquecerá con las experiencias individuales acumuladas a lo largo de la vida, pues se habrá hecho consciente de ellas y así habrá descubierto su vocación. Por ejemplo: si de niño una persona es buena para el dibujo, y conforme pasa el tiempo va adquiriendo técnicas que le permitan mejorar tus dibujos, podrá reconocer —quizá— que por vocación lo suyo es la arquitectura. En la vida laboral, todas las experiencias que llevaron a la persona del ejemplo a reconocer su vocación, se exteriorizan al ejercer; es decir, realizan sus actividades laborales con gusto, con pasión, con ética, pues se no ven el trabajo como mera obligación.

Cada vez se registran más aspirantes que desean estudiar una carrera universitaria en las instituciones de educación superior, y año con año la fuerte demanda

de las profesiones nos lleva a reflexionar sobre cuántos consideran su vocación a la hora de decidir qué profesión estudiarán. En el futuro convendría que aquellos interesados en este tema, o los pedagogos, realicen a detalle un estudio sobre el número de personas que ingresan cada año a las carreras más demandadas (señaladas en los cuadros del capítulo 2 de este trabajo) para tener el número exacto de estudiantes que logran graduarse de las mismas. El objetivo es considerar cuántos jóvenes que estudian una profesión lo hacen porque les gusta, cuántos abandonan las aulas en algún punto de la carrera profesional, cuántos terminan la educación superior porque sus padres los obligaron, etcétera. Los resultados darán una visión más amplia y favorecerán una reflexión valiosa acerca de la vocación.

Por los números de las gráficas y la opinión de la gente sobre las mejores escuelas de nivel superior, podemos concluir que hay un estricto margen de poder de decisión que sigue predominando en la sociedad y que afecta principalmente a los jóvenes que desean estudiar una carrera profesional. Este margen está acotado tanto por la opinión como por la costumbre, la tradición, los imaginarios, el capital humano, el título universitario, las creencias... Y en numerosas ocasiones los universitarios terminan eligiendo sus profesiones considerando las expectativas de otros en vez de las suyas.

Nosotras creemos que el tema investigado muestra una conducta que sigue desarrollándose desde hace muchos años. Y difícilmente va a cambiar la conducta del ser humano porque por naturaleza es un ser social que inconscientemente está obligado a convivir y a adoptar ideales de escenarios como la familia, escuela, religión, política...; vivimos con un sentido común que impone y reproduce experiencias de otros individuos para que otros las imiten. Las consecuencias de esto se observan todos los días en los rostros de algunas personas, los cuales reflejan miedo, frustración, fobias, comportamientos antisociales. Incluso el margen de decisión disminuye cuando llega el momento de elegir la actividad a la que el joven se dedicará toda la vida porque se suele terminar reprimiendo el deseo y el gusto. Otras consecuencias son el ausentismo dentro de las aulas universitarias, la adopción de un carácter agresivo, síntomas de depresión, de violencia con los suyos, el escape de la realidad mediante el uso de drogas y la deserción escolar. Mientras, como se dijo anteriormente, quienes logran concluir una carrera que no deseaban estudiar vivirán frustrados con su trabajo, pues el rendimiento de las personas se relaciona con las horas, el salario, el mal humor y la desvaloración de la profesión.

La educación es una ciencia que se apoya en otras disciplinas, como Sociología, Psicología, Economía, Filosofía, entre otras, para analizar la conducta de los individuos y de esta manera reeducar sus mentes para revolucionar la realidad. El reto educativo está en entender la conducta de las nuevas generaciones en los diferentes escenarios. Observar, analizar y escuchar lo que ocurre en el sentido común es de suma importancia porque da claridad en las prácticas que adoptan los individuos en la elite global

La educación necesita dejar de considerarse una mercancía: debe ser sólida. En palabras de Bauman, el estado de liquidez en el que se encuentra la sociedad consumista es vulnerable al cambio; es decir, no tiene la capacidad de resolver problemas. Y esto debe cambiar. Por ejemplo: una persona entra a un supermercado donde en lugar de productos le ofrecen profesiones, y elige la de mejor marca o prestigio comparada con otras. Tiempo después de esa inversión, el producto comprado se deshecha sin haber dejado huella en los otros”.

La educación no es un producto que se desecha con el tiempo; por el contrario: la solidez genera un proceso de formación constante que guía la conciencia del hombre hacia nuevas acciones y que resulta en evitar crisis individuales y colectivas.

REFLEXIONES

Queriendo entender algunos aspectos del sentido común en la sociedad mexicana y con el propósito de hallar qué sentido tiene elegir las mismas carreras que los demás, qué significa tener una profesión y por qué se subestima el ejercer un oficio, encontramos ciertos escritos orientados a la “personalidad del mexicano” (Bartra, Anatomía del mexicano, 2002, pág. 318). En éste se narra que la sociedad mexicana es joven, que está en vías de definirse, ya que ha pasado por diferentes acontecimientos históricos y sociales que han fracturado su identidad. Sabiendo esto y situándonos en la etapa postmoderna, consideramos que actualmente la profesión se asume como el modo de adquirir una mejor posición social. Esto surge como una necesidad, debido a la discriminación de castas durante la Colonia. Posteriormente, con las revoluciones se abrieron oportunidades de desarrollo y de reivindicación moral, y el principal propulsor fue la educación. Ésta ayudó al desarrollo y a la diferenciación de la población. Y fue la

vía más aceptada y “legítima” para instituir la posición social. Samuel Ramos define este fenómeno como “complejos de superioridad y de inferioridad” (Ramos, 1968: 145).

Es “superior” aquel que haya estudiado, que haya tenido una formación escolarizada. Es “menos valioso” quien no tenga certificados que avalen sus capacidades. Cuando estas ideas son objetivas en el sentido común es inevitable clasificar sólo en “superior” e “inferior”. Se infiere, entonces, por lógica, que lo “superior” tiene mayores posibilidades y lo “inferior” está limitado.

En cuanto al tipo de formación y cómo nombran a la institución educativa, hay una diferenciación que lleva una carga lingüística: educación técnica y educación superior. La educación técnica automáticamente queda entendida como inferior, ya que la educación superior se sitúa como “superior” por sólo llamarse así.

Debido a estos parámetros de clasificación existen preferencias por ciertas carreras universitarias, ya que ejercerlas representa identidad, posicionamiento social, modo y calidad de vida, respeto, etcétera.⁶⁰ Un factor para estratificar el valor de la profesión es la inversión de esfuerzo y tiempo: “más es más”.

Con estos antecedentes y sumándoles la teoría de la meritocracia de Ivan Illich, comprendemos que la educación es el medio para “alcanzar” imaginarios simbólicos de éxito, prestigio, posición social... Aquí el ideal de la educación se corrompe, y se confunde el capital cultural con el humano. Deja de ser un “proceso vital de aprendizaje que parte de un medio ambiente humano” (Illich, 1974: 36) y se convierte en “algo adquirible... mediante el consumo de una mercancía y la acumulación del conocimiento abstracto sobre la vida” (Illich, 1974: 36).

Dice Illich que la escuela es un sistema que enajena, un proceso de inversión económica y de tiempo, el cual consume la vitalidad de la juventud y difumina los sueños (vocación). Esto lleva a la frustración y a la culpa, pero siempre justificadas con que es el precio para “poder ser”. Es el medio de “empoderamiento”. La escuela es un espejismo que abre múltiples posibilidades, pero se limita a ser el “único camino”. De ahí el triunfo de las universidades particulares.

Tales instituciones particulares ofrecen carreras de mayor demanda. Y son la alternativa, la oportunidad del “poder ser” todo aquello que las escuelas públicas les niegan a quienes no son aceptados en ellas. Son la “respuesta” a una demanda o “necesidad” social y un desahogo de la sobrepoblación. Estas escuelas forman una gran

⁶⁰ Cfr. Giménez Montiel, 2009: 297

cantidad de profesionistas que salen a competir al mundo laboral sobrepoblado. Y al haber mucha demanda de empleo y pocas vacantes, las empresas e instituciones ofrecen salarios mal pagados. Lo anterior provoca que la gente se frustre y tenga problemas económicos, ya que mínimamente espera recuperar lo que invirtió en su formación. En esos momentos se confrontan las pérdidas con las ganancias de la elección profesional, se reflexiona sobre si es equiparable lo económico con la integridad vocacional.

Para moderar estos sentimientos de frustración y de malestar social, tenemos al alcance la información, lo que realmente empodera las decisiones. Pero seguimos siendo sujetos sociales porque nos estancamos en algunos conocimientos de antaño. Estamos poco abiertos a adquirir nuevos saberes porque tenemos miedo a probar y equivocarnos, o tal vez porque creemos que el conocimiento ya está dado, acabado, porque lo que se sabe es “funcional” y “suficiente”.

Conformarse con lo establecido nos lleva para atrás: es una contradicción humana, un retroceso social. Es imposible que la sociedad progrese si somos individualistas y reduccionistas.

Como sociedad posmoderna tenemos un sinfín de medios para la revolución del conocimiento y para la transformación social (actores sociales). Existen tecnologías, métodos, instrumentos, etcétera, que nos acercan y facilitan la información. Por ejemplo, el uso de las Tecnologías de la Información son prueba del progreso y la evolución del pensamiento. Sin embargo, la información no sirve si no se reflexiona sobre ella. Recordemos que la buena práctica nos vuelve autodidactas y enriquece el capital cultural de cada individuo.

Es entonces cuando cobra sentido la labor del pedagogo, el cual instruye, acompaña y acerca al educando a los conocimientos. Hay que “enseñar a pensar”, a siempre estar en la búsqueda, en la reflexión, en la sospecha de que nada está dado. No debemos asumir las cosas y la vida en un solo sentido y por eso vivir y actuar en la conformidad.

Como pedagogos y actores sociales debemos tener en cuenta que el lenguaje es portador de conocimientos y que por medio de éste podemos desalentar o predisponer al cambio. El uso del lenguaje debe ser acertado y prudente, claro y preciso.

En las escuelas se reproducen discursos que estructuran pensamientos. Uno de ellos es el de la “capacitación para la vida” (vida productiva) o la “capacitación para el trabajo”. Entonces, la manera de expresarse evidencia la forma como se asume el trabajo; la diferencia está en la significación de las palabras y cómo se emplean. Por

ejemplo: se sabe que tanto oficios como profesiones tienen como objetivo el trabajar. Pero las palabras poseen en sí mismas una carga lingüística que determina y diferencia el modo como se asume. El trabajo puede entenderse como sinónimo de esfuerzo, carga u obligación. En cambio, referirse al trabajo como ocupación o empleo, se entiende como un derecho y va más de acuerdo con el acto de servir y con las características de la vocación. Estas dos significaciones marcan la diferencia entre el asumir y el actuar en la vida, o sea: trabajar por mandato o trabajar por realización.

El pedagogo debe hacerse responsable del lenguaje que emplea, del modo de transmitir y de acercar los conocimientos a las nuevas generaciones. Mediante el lenguaje y sus significaciones es posible percibir afinidades, ideales, deseos... Incluso, por medio de ellas, en el entendimiento puede conformarse la identidad, ya que la información nos da conocimientos que nos encauzan al autoconocimiento, que es “el punto de referencia individual de sentido del acto y de la vida” (Berger L. y Luckmann, 1997: 109).

En el lenguaje se objetiva y también se puede reificar los prejuicios, creencias, estereotipos, ideas y opiniones.

A FUTURO...

Los pedagogos tenemos como marco interpretativo la teoría de las representaciones sociales para analizar e intervenir en los fenómenos educativos. Esta investigación nos llevó a considerar que el fenómeno educativo puede desarrollarse a futuro con la ayuda de disciplinas como Sociología, Psicología, Estadística, Historia, etcétera, para comprender el engranaje social. Esta búsqueda no debe terminar con números, pues se necesita el compromiso de los futuros pedagogos para seguir trabajando y proponiendo posibles soluciones en el tema de esta tesis.

Queda abierta la invitación para continuar esta investigación teórica y seguir llevándola a la interpretación de los imaginarios sociales mediante el trabajo de campo: cuestionarios y entrevistas. Los datos que resulten de las siguientes investigaciones permitirán que sigamos comprendiendo la reproducción de las imágenes sociales, por ejemplo: la preferencia y el prestigio de la UNAM, el IPN y la UAM. ¿Qué factores determinan que estas instituciones universitarias sean las favoritas de la población? ¿Cuál es el origen de este prestigio?

También es importante continuar la investigación del manejo del lenguaje en los medios de comunicación de las universidades privadas, y falta la investigación estadística de la demanda de éstas para corroborar que se oferta y se ancla la preferencia por las mismas carreras tradicionales.

Sería trascendental, por otro lado, para la toma de decisiones que se investigue y se confronte la oferta de trabajo con la demanda para saber si hay posibilidades de ejercer de acuerdo con las expectativas individuales y sociales.

Se puede abordar el escenario de la familia para entender la influencia, tradiciones y expectativas que orientan la toma de decisión de la profesión y explorar con cuestionarios y entrevistas la opinión de sus miembros para hacer una escala representativa de los imaginarios de las profesiones.

Visto desde la óptica de la representación social, la información convencional es una posible causa de la deserción escolar en la educación media superior y superior, ya que se proyectan una serie de imaginarios profesionales que se contraponen con la realidad que llevan a la deserción. Esto origina la duda de cómo los imaginarios influyen en las decisiones individuales.

En el ámbito escolar, los pedagogos tienen la posibilidad de diseñar un plan estratégico (contenidos, programas, planes, talleres...) que oriente la toma de decisiones contra la información convencional, y así se propicia una sociedad del conocimiento que lleve a los individuos a la conciencia y a la plena acción social.

Para hacer efectiva la teoría de esta tesis —y para hacer imparcial la elección profesional, es decir: para decidir desde la conciencia y la voluntad— es forzoso que se elabore un taller de vocación contra representación social.

Además, en la investigación educativa queda abierta la búsqueda constante del papel de la educación y sus actores, el imaginario de la educación, la identidad del maestro, la identidad del profesionista, etcétera. Todo esto puede hacerse con el estudio de las representaciones sociales.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola, trad. de José Esteban Calderon *et al.*, *Diccionario de filosofía*, Distrito Federal, Fondo de Cultura Económica, 2001, 2ª ed., 1206 pp.
- _____ y A. Visalberghi, trad. de Jorge Hernández Campos. *Historia de la Pedagogía*, Distrito Federal, Fondo de Cultura Económica, 1964, 711 pp.
- AMÓS, Comenio Juan, trad. de Saturnino López Peces. *Didáctica Magna*, Madrid, Ediciones Akal, 2012, 21ª reimp., 366 pp.
- ANDRADE, Torres Juan. *Didáctica para Seminario de Tesis: El protocolo de investigación*, Villahermosa, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, División Académica de Ciencias Económico Administrativas, 2005, 124 pp.
- ANGULO, Bernardo G. “Experiencia y formación profesional”, en *Formación en tiempos de cambio. Prácticas de desarrollo integral: ser, familia, empresa y sociedad*. Vol. 4, Distrito Federal, Ediciones Culturales Internacionales, 2013, 119 pp.
- ARRIOLA, Carlos. *Los enemigos de la modernidad*, Distrito Federal, Porrúa, 1994, 25 pp.
- BARTRA, Roger. *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, Distrito Federal, Grijalbo, 1987, 271 pp.
- _____ *Oficio mexicano*, Distrito Federal, Grijalbo. 1993, 205 pp.
- _____ *Anatomía del mexicano*, Distrito Federal: Plaza y Janés, 2002, 318 pp.
- BAUMAN, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa, 1999, 153 pp.
- _____ *Modernidad líquida*, Distrito Federal, Fondo de Cultura Económica, 2003, 232 pp.
- _____ *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*, Buenos Aires, Paidós, 2004, 176 pp.
- _____ *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2008, 46 pp.
- BERGER Peter L, y Thomas Luckmann. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1997, 119 pp.

_____ *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998, 65 pp.

BORDIEU, Pierre. *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2001, 224 pp.

BRAMELD, Theodor. *Bases culturales de la educación. Una exploración interdisciplinaria*, Buenos Aires, Eudeba, 1961, 2ª ed., 383 pp.

CASALLA Mario Carlos. “Los dilemas del laberinto. Vida, pensamiento y creatividad en tiempos ambiguos”, en *Globalización e identidad cultural*, Buenos Aires, Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad, 2001, 282 pp.

CASTORIADIS, Cornelius; trd. de Algasi Jacques. *Figuras de lo pensable*, Distrito Federal, Fondo de Cultura Económica, 2002, 2ª ed., 302 pp.

CHÁVEZ Noriega, Blanca Margarita. *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 1996, 67 pp.

COBO, Suero Juan Manuel. *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*, Madrid, Huerga & Fierro, 2001, 215 pp.

CUELI, Jose. *Vocación y afectos*, México, Subsecretaría de Asuntos Culturales, SEP, 1963, 2ª ed., 93 pp.

EZCURDIA, Híjar Agustín y Pedro Chávez Calderón. *Diccionario filosófico*, Ciudad de México: Limusa, 1994, 231 pp.

FREUD, Sigmund; trad. de Luis López Ballesteros. *El malestar en la cultura*, Distrito Federal, Colofón, 2001, 7ª ed., 141 pp.

FUENTES, María Sara. *Logro escolar y poder: sus implicaciones en el desarrollo socio-moral de los estudiantes de una escuela técnica*, Distrito Federal, Plaza y Valdés, 2005, 242 pp.

GARRIDO, Felipe. *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre lectura y formación de lectores*, Barcelona, Paidós, 2014, 117 pp.

GIL Montes, Verónica. *Ethos Médico: las significaciones imaginarias de la profesión médica en México*. Distrito Federal, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2004, 141 pp.

GIMÉNEZ Montiel, Gilberto. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007, 478 pp.

_____ *Identidades sociales*, Estado de México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Mexiquense de Cultura, 2009, 319 pp.

_____ *Teoría y análisis de la cultura*. Volumen 1. Distrito Federal, Conaculta, 2005, 331 pp.

GIMÉNEZ, Gregorio. *La dotación del capital humano de América Latina y el Caribe*, Revista de la CEPAL. Agosto 2005, ISSUE 86, 20 p.

GÜEMES García, Carmela R. “La identidad del maestro de educación normal: entre representaciones e imaginarios sociales”, en *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, Distrito Federal, UNAM-CESU-Plaza y Valdés. 2003, 239 pp.

GUINER, Salvador y Emilio Lamo de Espinosa, et al. Eds. (2001). *Diccionario de sociología*, Málaga, Alianza, 2001, 2ª ed., 1048 pp.

HERNÁNDEZ González, Joaquín. *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*, Distrito Federal, Universidad Pedagógica Nacional, 2008, 296 pp.

ILLICH, Ivan. *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Búsqueda, 1974, 2 ed., 80 pp.

LABASTIDA, Horacio. *Arturo Schopenhauer: la metafísica de la voluntad*, Distrito Federal, SEP, 1967, 2ª ed., 52 pp.

LEWIS, Oscar. *Los hijos de Sánchez: una muerte en la familia Sánchez*, Distrito Federal, Fondo de Cultura Económica, 2012, 631 pp.

MARTÍNEZ Ortiz, Elsa. *Pragmatismo y American Way of Life*, Distrito Federal, Torres Asociados, 2003, 139 pp.

_____ *El imaginario simbólico de la cultura*, Distrito Federal, Ángeles Hermanos, 2005, 104 pp.

Mireles Vargas, Olivia. “Excelencia en el trabajo científico: representaciones de los agentes de posgrado”, en *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, Distrito Federal, UNAM-CESU-Plaza y Valdés. 2003, 239 pp.

MOSCOVICI, Serge, trad. de Nilda Maria Finetti. *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos aires, Huemul, 1979, 366 pp.

_____ y Philippe G. Zimbardo; trad. de Joaquín Fernández Bernaldo de Quirós. “Conformidad, minoría e influencia social”, en *Introducción a la psicología social*, Barcelona, Planeta, 1975, 418 pp.

NICOL, Eduardo. *La vocación humana*, Distrito Federal, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1997, 384 pp.

PIÑA Osorio, Juan Manuel (coord.). *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*, Distrito Federal, UNAM-CESU-Plaza y Valdés. 2003, 239 pp.

RAMOS, Samuel. *El perfil del hombre y la cultura en México*, Distrito Federal, UNAM, 1963, 4ª ed., 202 pp.

SAVATER, Fernando. *Diccionario filosófico*, Barcelona, Ariel, 2007, 416 pp.

SZÉKEL Pardo, Miguel. “Avances y transformaciones en la educación media superior”, en *Los grandes problemas de México*, Vol. VII, Educación, Distrito Federal, El Colegio de México. 2010, 684 pp.

TOURAINE, Alain, trad. de Alberto Luis Bixio, *Crítica de la modernidad*, Distrito Federal, Fondo de Cultura Económica, 2000, 2ª ed., 391 pp.

VILCHIS, Javier. *Persona, educación y destino*, Distrito Federal, Plaza y Valdés, 2003 242 pp.

VILLA, Lorenza. “Educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en *Los grandes problemas de México*, Vol. VII, Educación, Distrito Federal, El Colegio de México, 2010, 684 pp.

Referencias electrónicas:

ALFONSO Pérez, Ibbette. *Las representaciones sociales*, La Habana, Instituto Superior Politécnico, 2007. Fecha de consulta: 25 de abril de 2014. Psicología online. Disponible en <http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml>

ARAYA Umaña, Sandra. *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, [archivo PDF], Cuaderno de Ciencias Sociales 127, San Pedro, Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales, 2002, 84 pp. Fecha de consulta: 22 de abril de 2014. Disponible en <<http://www.fisica.net/ebooks/rs/UMANA%20-%20Las%20representaciones%20sociales,%20Ejes%20te%F3ricos%20para%20su%20discusi%F3n.pdf>>

CABRERA Zagal, Patricia. *Perfiles profesionales*. Fecha de consulta: 2 de septiembre de 2014. Disponible en <<http://www.mi-carrera.com/principal.html>>

CHONG Barreiro, María Cruz. *El papel de la educación en la identidad humana* (archivo PDF). Revista de Filosofía, 29 de noviembre de 2009, 180 pp. Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Fecha de consulta: 13 de febrero de 2014. Disponible en <http://www.revistadefilosofia.com/29-08.pdf>

CORNELIUS, Castoriadis. *El imaginario social instituyente* (archivo PDF). Revista Zona erogénana, no. 35, 1997. Fecha de consulta: 29 de enero de 2015. disponible en: <<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>>

DELGADO, Catalina. *Compara carreras*. Una herramienta sobre las consecuencias económicas de escoger una carrera (archivo PDF). Instituto mexicano para la competitividad, abril 2014, 38 pp. Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2014. Disponible en: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kVFSvIINiEUJ:imco.org.mx/wp-content/uploads/2014/04/20140404-Compara-Carreras.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>>

DOVÁL, Hernan. *Atributos de un médico*. Buenos Aires, Revista argentina de cardiología, 6 de noviembre de noviembre-diciembre de 2008, volumen 76, num. 6, 503-509 pp. Fecha de consulta: 8 de diciembre de 2014. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305327093018>>

FELLES DAL, Dagfin. Trad. Sergio Sánchez Benítez. *El concepto de Lebenswelt*, 1995. Fecha de consulta: 14 de agosto de 2015. Disponible en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4w4DS_gdHLoJ:www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen00/Boletin04/03_FOLLES DAL.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx.>

FEITO, Rafael. *Teorías sociológicas de la educación*, Biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Central de Madrid. Fecha de consulta 13 de marzo de 2015. Disponible en: <<http://inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm>>

Parametría. *UNAM, IPN, UAM las universidades preferidas de los capitalinos* (archivo PDF), 2013, 10 pp. Fecha de consulta: 11 de agosto de 2014. Disponible en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1ufJ-xfVD5QJ:www.parametria.com.mx/descargarCarta.php%3Fid%3DEducacion_Superior_DF.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento* (archivo PDF), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Mayenne: Jouve,

2005, 240 pp. Fecha de consulta: el 3 de febrero de 2015. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

ZAMBRANO, María. *La mediación del maestro*. *El Cardo*, Revista del área didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2007. Fecha de consulta: 28 de noviembre de 2014. Disponible en <http://revistaelcardo.blogia.com/temas/entre-maestros-y-maestros.php>