

**LA CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS EN SOCIEDADES MENOS
REGULADAS:
Desafíos al trabajo de Orientación Escolar en Educación Secundaria**

Dr. Mario Sandoval

La realidad actual tiene como una de sus características más notorias en la vida juvenil la ruptura de la linealidad. Hoy ya no se avanza en forma gradual y paulatina ni, por sobre todo, por un “camino” previamente ya determinado, en una sucesión de acontecimientos que inevitablemente todo joven, por el solo hecho de ser joven, debe avanzar. Hoy los niveles de incertidumbre que implican una continua toma de decisiones, las intercomunicaciones a nivel mundial que borran las fronteras socioculturales de las naciones (con ello también de las tradiciones) y las exigencias de la sociedad del conocimiento, que llevan a la necesidad de prepararse durante toda la existencia (lo que imposibilita hablar de un camino ya recorrido), hacen de la vida de los jóvenes una experiencia distinta a la vivida en la juventud de los que hoy son adultos y con un requerimiento mucho mayor de una gestión de sí mismo que antes. En este marco, el concepto de trayectoria constituye un potente instrumento para leer la compleja realidad actual e intentar una comprensión de los fenómenos, estrechamente ligados, de la realidad juvenil, la experiencia escolar y el ingreso al mundo laboral¹.

1.- El contexto general de la vida juvenil

El medio en que se desenvuelven quienes cursan hoy educación secundaria se caracteriza por una serie de factores nacionales e internacionales, algunos comunes a toda la población, sin diferenciación de edad, y otros muy propios de quienes están en similar grupo etáreo.

La realidad actual es la de un mundo con evidentes cambios geopolíticos, caída de antiguos muros, pero de surgimiento de nuevas separaciones, fundadas en intransigencias nacionalistas y religiosas, muchas veces expresadas en dogmatismos violentos. Junto con lo anterior, como causa y efecto, asistimos a la primacía de un modelo económico en que el mercado se eleva como el gran regulador de casi todas las actividades y donde las disputas por espacios de comercialización hacen más visible que nunca que los intereses de las transnacionales están por sobre los de naciones y pueblos. La búsqueda de mano de obra barata, e incluso de espacios para la contaminación, ha implicado para algunas naciones una mayor inversión, pero no mejor calidad de vida, tendiéndose con ello a una perpetuación de las desigualdades. Se suma a las dos características anteriores, una profunda revolución de las comunicaciones. Hoy se es parte de una sociedad del conocimiento y la información, donde nuevas invenciones superan en un muy breve tiempo los artefactos de uso masivo en la vida cotidiana, pero también nuevos conocimientos hacen obsoletos certezas de larga data. Las nuevas tecnologías, además, han permitido que el mundo se convierta en una sola y única aldea global.

Hoy la población adulta y joven de nuestro país, y de la mayor parte de los países, vive numerosas tensiones que dan cuenta de una época de cambios. UNESCO² identifica entre otras las siguientes: ¿Cómo construir una sociedad de valores universales, pero

¹ El presente texto, fue elaborado como texto de apoyo en el marco del proyecto Fortalecimiento de la Orientación en la Gestión Escolar de Liceos Preferentes. Proyecto financiado por la Coordinación Nacional del Nivel de Enseñanza Media del Ministerio de Educación de Chile y el Programa Interministerial Chile-Califica. Los contenidos del presente artículo son de exclusiva responsabilidad de su autor y no compromete a las instituciones antes nombradas.

² Ver UNESCO (1996): La Educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

donde la diferencia, la singularidad, encuentre su espacio?; ¿Cómo lograr una sociedad mundial, pero que respete la riqueza de lo local?; ¿Cómo lograr el desarrollo de capacidades para competir, y con ello insertarse adecuadamente en los mercados, sin olvidar la preocupación por la igualdad de oportunidades?; ¿Cómo lograr, junto con el desarrollo material de nuestras sociedades, una equivalencia en el desarrollo espiritual de nuestros pueblos?.

A esta realidad se agregan otros importantes cambios en el plano cultural. A los hombres y mujeres de hoy no les toca vivir en una sociedad donde se avanza de acuerdo a patrones preestablecidos (en gran medida lineales y determinados desde fuera), sino que se ven enfrentados a diversos caminos, lo que les genera una permanente tensión. Además, no se está en una sociedad de logros permanentes: ya los estudios no son para toda la vida, el trabajo es inestable y difícilmente único, la ciudad que se ha habitado siempre, ya no se proyecta hasta la muerte, entre otros asuntos.

Las culturas han dejado de ser, además, cuerpos compactos y homogéneos. Hoy prima lo que se ha denominado "culturas híbridas", donde conviven manifestaciones diversas -y a veces contrapuestas- en un mismo espacio, lo que hace más compleja la construcción de identidad. Por otro lado, un signo de la época es la paradoja de un avance inconmensurable en redes de comunicación, pero, a su vez, de grandes ciudades pobladas de seres anónimos.

Pareciera que estamos viviendo el tránsito de un modelo cultural a otro, desde uno basado en la razón social a otro fundado en la autorrealización autónoma³. Desde aquel donde lo legítimo es lo útil a la colectividad -es decir, que contribuye a su progreso y obedece a su razón-, a otro donde lo genuino es aquello que el individuo juzga bueno para su desarrollo personal, en la medida que eso no impide a nadie hacer lo mismo.

La ética de primacía de la realización personal y del triunfo individual es el resultado de una sociedad altamente diferenciada, ya que ello facilita e invita a vivir una vida propia, pero donde la lucha para vivir la propia vida se escapa cada vez más, al habitar un mundo donde las interconexiones avanzan, incluso, a una globalización de las biografías. Una sociedad, además, en que la menor importancia de las tradiciones hace de la vida algo experimental, en que las recetas heredadas y los estereotipos no sirven⁴.

En un contexto de demandas encontradas y de incertidumbres, es necesaria una gestión activa de sí para conducir la propia vida, en que el pensar primero en uno mismo ya no se cuestiona socialmente y donde, incluso la preponderancia de vivir nuestra propia vida, conduce al inverosímil de la despolitización de la política.

Chile, desde luego, no ha estado al margen de todos y cada uno de los cambios y tensiones descritos. En las dos últimas décadas los cambios físicos han transformado la fisonomía de Chile: nuevas autopistas, expansión del tráfico aéreo, líneas telefónicas, antenas de celulares, entre otras transformaciones. Hoy, como nunca, los chilenos disponen de la infraestructura para sentirse cerca y unidos, en un territorio que ya no es un obstáculo. Pero, junto a estos profundos e impactantes cambios exteriores, se suman otras importantes modificaciones en el interior de las personas. Las maneras de vivir

³ Guy Bajoit et Abraham Franssen *Les Jeunes dans la Compétition Culturelle. Sociologie d'aujourd'hui*. PUF, citado por Mario Sandoval: *Jóvenes del Siglo XXI, sujetos y actores de una sociedad en Cambio*. Ed. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile, 2002.

⁴ Ver al respecto Ulrich Beck (2001) "Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política". En: Anthony Giddens y Will Hutton (editores) *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Ed. Tusquets; Barcelona, España. p. 233- 245

juntos se transformaron. Como no están a la vista, cuesta más reconocerlas. Los chilenos viven con perplejidad el hallarse cada vez más cerca unos de otros, pero sintiéndose extraños entre sí.

2.- Los impactos de la realidad actual en la juventud en particular

Ser joven o, más específicamente, ingresar a la edad juvenil en la realidad actual, tiene profundos impactos. “En las sociedades antiguas -afirma José Machado Pais (2000)- existían líneas que señalaban exactamente el momento de transición de la juventud a la edad adulta. En las sociedades arcaicas, los rituales de la circuncisión. Más tarde, el matrimonio y el inicio del trabajo eran momentos clave para adquirir la condición de adulto. Y se decía del servicio militar que hacía ‘hombres’ a los muchachos (y en tiempo de guerra, además, acababa con ellos). Actualmente, las líneas que señalan las fronteras entre la juventud y la edad adulta son más vagas, y los jóvenes cada vez más consideran la vida como algo inestable, fluctuante, discontinuo y reversible” (p. 91).

La realidad de límites difusos se convierte, en la juventud, en un dato con el cual se convive sin mayor dificultad, pero no sólo en su expresión externa, como podrían ser los espacios de hibridez cultural (los centros comerciales, por ejemplo, donde en un mismo espacio hay cientos de cosas diferentes), sino que en las propias vidas juveniles, donde en un mismo joven se manifiestan, en más de una ocasión, conductas que dan cuenta -principalmente a los ojos de los mayores- de una verdadera “fragmentación”⁵.

La no linealidad actual y la aparente fragmentación, además, no sólo significan el paso de modelos estandarizados (donde existe una secuencia y cada cosa tiene su lugar) a modelos desestandarizados, sino la ausencia de un antes y un después. Machado Pais (2000) indica al respecto que “...la situación en que se encuentran muchos jóvenes actualmente, recuerda el cuento de Kafka de su lucha con dos terribles enemigos: uno que lo tira desde detrás, el otro, desde delante, dejándole sin salida. ¿Cómo pueden los jóvenes ser árbitros en la lucha entre estas dos fuerzas opuestas?. Probablemente dando un ‘salto’ para evitar los obstáculos de detrás y de delante y es lo que hacen para sortear las transiciones lineales que tradicionalmente presuponían un antes [ser niño] y un después [ser adulto]. El antes y el después parecen ser para muchos jóvenes el aquí y ahora de la vida cotidiana” (p.93).

En esta realidad ya no lineal, de al menos aparente fragmentación, de alta valoración del aquí y el ahora, a lo que se suman las características propias de unas generaciones video-formadas, que nacen entre pantallas y redes, en un paisaje de mensajes

⁵ En palabras de Jesús Martín Barbero (2002), “...quizá ninguna otra figura como la del flujo televisivo para asomarnos a las rupturas y las formas de enganche que presenta la nueva experiencia cultural de los jóvenes. La programación televisiva se halla fuertemente marcada, a la vez, por la discontinuidad que introduce la permanente fragmentación -cuyos modelos en términos estéticos y de rentabilidad se hallan en el video-clip publicitario y el musical- y por la fluida mezcólanza que posibilita el *zapping*, el control remoto al televidente, especialmente al televidente joven ante la frecuente mirada molesta del adulto, para armar ‘su programa’ con fragmentos o ‘restos’ de deportes, noticieros, concursos, conciertos o películas” (p. 4).

globalizados⁶, la juventud pasa a ser una experiencia distinta de la vivida por el mundo adulto. Una experiencia nueva que inaugura una relación diferente con el mundo adulto⁷.

En el marco de estos profundos cambios, que no sólo afectan sino que posibilitan un protagonismo diferente a la juventud, es posible hacer dos observaciones:

- a. Hoy los límites demográficos para definir juventud están puestos en cuestión. La definición operacional de que joven es aquella persona que tiene entre 15 y 24 años, ha quedado superada. La edad ha dejado de ser un parámetro fundamental que distingue socialmente una fase de otra y gana cada vez más importancia el factor de "paso o tránsito". Ken Roberts (2003) argumenta que los problemas y prioridades para la sociología de la juventud, se deben concentrar en la actualidad en las transiciones, ya que éstas, en sí mismas, son las inherentes al ser joven y no las edades, que pueden variar y varían significativamente. Dentro del conjunto amplio de transiciones⁸, Roberts sostiene que dos de ellas son las principales: el paso de la educación al trabajo y el paso de la familia de origen a la propia.
- b. En una realidad de ausencia de itinerarios lineales, las transiciones fácilmente pueden superponerse. La superposición de diferentes "fases" de la vida es hoy un dato mayoritario en países desarrollados y fuertemente emergente en sociedades como la nuestra: ser estudiante y poseer responsabilidades como padre o madre, pero viviendo en la casa paterna es cada vez más frecuente. Como también el trabajar y seguir estudiando, pero dependiendo de los padres. Una clara paradoja de la sociedad occidental actual consiste en acortar la infancia, pero alargar la adolescencia. Hoy se incita a los niños a tener tempranamente comportamientos adolescentes, generando en ellos una precocidad que no es sinónima de madurez, pero a su vez se acepta en casa y se le trata como un adolescente, al hijo de casi 30 años que sigue estudiando o que tiene un trabajo, pero que no se siente preparado para cortar el "cordón" y/o, sencillamente, que no quiere dejar aún las comodidades del hogar familiar.

Complejiza aún más la realidad descrita, que ser joven, si bien implica una serie de características comunes a quienes poseen igual edad, es una experiencia altamente diferenciada entre los propios jóvenes, y no solo por factores socioeconómicos. Al interior de la juventud como generalidad, surgen pequeños grupos o microsociedades juveniles, los cuales logran un cierto grado de autonomía del mundo adulto, así como, a su vez, una serie de orientaciones normativas y simbólicas que permiten hablar de culturas juveniles.

En palabras de Carles Feixa (1998) "...en un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional" (p. 84). Expresiones

⁶ Ver al respecto: Feixa, Carles *Generació@ La joventut al Segle XXI*. Ed. Observatori Català de la Joventut, Aportacions 12, Barcelona, 2002.

⁷ Hasta hace muy poco tiempo -indicaba Margaret Mead hace ya 37 años (1970)- los adultos podían decir: '¿sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo'. Pero los jóvenes de hoy pueden responder: 'Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo'. Hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con bases electrónicas, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal!.

⁸ Según indica la publicación del Banco Mundial (2006) *Informe sobre el desarrollo mundial. El desarrollo y la próxima generación*, "Las decisiones que adopten los jóvenes durante cinco fases de transición -seguir estudiando, comenzar a trabajar, adoptar un estilo de vida saludable, formar una familia y ejercer los derechos cívicos- son las que repercuten en mayor medida, a largo plazo, sobre la manera de dar seguridad al capital humano, desarrollarlo y ponerlo en acción" (p. 2).

heterogéneas entre sí, que no están exentas de influencias del medio, pero que permiten diferenciar entre jóvenes, posibilitando con ello la identificación de un conjunto amplio de culturas juveniles.

Al interior de cada una de estas microsociedades, diversas manifestaciones simbólicas son reordenadas y recontextualizadas, logrando como resultado la construcción de un estilo juvenil propio, que se manifiesta, principalmente, en un lenguaje como forma de expresión oral distintiva de la de los adultos, la adopción de una música, que por su consumo y creación marca una identidad grupal, y, por último, una estética que identifica visualmente al grupo (forma de llevar el pelo, ropa o accesorios). El joven de hoy -como en otras épocas- busca decir con su lenguaje, música y estética quién es él, a qué grupo adhiere. Estas nuevas manifestaciones culturales juveniles, están además orientadas por la búsqueda de afectos, de nuevos tipos de relaciones que dejen de lado las construcciones marcadas por la racionalidad. Es una vuelta a lo tribal, a lo afectivo-emocional, propio de la comunidad, compensando la atomización y la disgregación de las grandes urbes.

Hoy toda la población mundial está viviendo profundas modificaciones, que hacen posible sostener que no solo estamos en un cambio de época, sino en una época de cambios. Vivimos en una sociedad que presenta una primacía del mercado que ha instalado grandes desigualdades e injusticias. Donde teniendo capacidad de producir para todos, se vela mayormente por el bien personal. Una sociedad que enfrenta a los hombres y mujeres a una incertidumbre permanente. Donde ya no se avanza de acuerdo a patrones preestablecidos, lo que genera una continua tensión. Hoy no se está en la sociedad donde los estudios son para toda la vida, ni el trabajo será el único y permanente; como tampoco la vivienda y muchos otros aspectos. En este marco son los jóvenes los que viven con mayor intensidad los cambios actuales, son ellos los que muchas veces los provocan y son ellos mismos los más vulnerables a sus consecuencias. Es en sus vidas donde se refleja con mayor profundidad la ruptura de la linealidad, la hibridación cultural y la fragmentación, la globalización que hace del mundo una aldea y el anonimato que provoca la uniformidad. Son los jóvenes quienes entre pantallas y redes modifican las dimensiones tiempo-espacio fruto de las facilidades para las intercomunicaciones. Son ellos también quienes pueden –en mayor medida, que generaciones anteriores- aprovechando las diversas posibilidades que hoy brinda la sociedad y la alta valoración de la individualidad, construir nuevas y diferentes trayectorias a las que debieron seguir sus padres sin mayor cuestionamiento.

3.- El concepto de trayectoria como instrumento de análisis.

En este marco de una sociedad vertiginosamente cambiante, de una juventud enfrentada a mayores incertidumbres y a una mayor exigencia de gestionarse a sí mismo frente a las diversas disyuntivas, “diferentes estudios sobre juventud –como indican Ghiardo y Dávila (2005a)- han venido adoptando el enfoque de trayectorias como una entrada al fenómeno juvenil. La potencia de este enfoque –indican los autores- es que permite ligar en un mismo ejercicio analítico las dimensiones estructurales, educacionales y laborales que influyen en el proceso de construcción social de juventudes” (p. 33).

El concepto de trayectoria –agregan Dávila y Ghiardo (2005b)- “se ubica en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales. Para el análisis de trayectorias, no importa la secuencia que forman las sucesivas fases de generación de nuevos individuos adultos, sino las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas

que producen –en el doble sentido de ‘ser producto de’ y ‘producir’– esos cambios de condición” (p. 118). En este sentido, trayectoria es diferente al concepto ya antes utilizado de transición, el cual como indican los mismos autores, es “un proceso inevitable, común a todo individuo y presente en todo momento histórico. Siempre y en todo lugar – explicitan Dávila y Ghiardo (2005b)- los niños crecen y se convierten en adultos, más allá de lo que social y culturalmente signifique ser adulto, de lo que los *haga* adultos, de los signos y ritos que marquen el paso de una a otra etapa, de la edad que señale la mayoría de edad” (p. 118).

Si para el análisis de las transiciones, terminan su comparación los autores citados - Dávila y Ghiardo (2005b)-, “el paso de estudiante a trabajador importa en sí mismo, si la edad en que se produce es un factor que influye en la descripción de la estructura de las transiciones; para las trayectorias importan, en cambio, el grupo social de origen, el nivel de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título y el tipo de trabajo al que se accede con él y la valoración social y simbólica del título obtenido” (p. 118).

No obstante estas diferencias, los mismos autores -Dávila y Ghiardo (2005b)- reconocen que si bien “las transiciones y las trayectorias están en planos diferentes, no son procesos que permanezcan indiferentes uno del otro. Entre la estructura de las transiciones y la forma de las trayectorias existe una implicación mutua, con múltiples conexiones e influencias que van y vienen y las convierten en procesos que solo se entienden en su relación, en su mutua implicancia. Los cambios en la estructura de las transiciones, que definen las transformaciones en la extensión y el significado mismo de la palabra juventud, no se pueden comprender sin incorporar al análisis la trayectoria del grupo o la clase de la cual esa estructura de transición es característica o típica en un momento histórico acotado. Las trayectorias son, en efecto, factores que marcan las estructuras de transición (...). La estructura de la transición puede ser la misma, con los mismos cambios de condición en un mismo orden y a un mismo tiempo, pero las condiciones en que transcurren esos tránsitos, y lo que se puede llamar el efecto o el impacto de esos cambios de condición sobre los futuros posibles, son diferentes para cada caso y dependen de las condiciones de origen o, si se quiere, de las condiciones de clase (...) Lo que se quiere destacar es que la transición y la trayectoria constituyen dos aspectos fundamentales de la generación de los diferentes sujetos juveniles. En la relación entre ambas se puede ir tejiendo la madeja que permite comprender, si no totalmente, al menos en forma parcial la configuración de prácticas, la creación de aspiraciones, la formulación de expectativas y el despliegue de las diferentes estrategias que adoptan los jóvenes. Relación, por cierto, compleja, que pone el análisis frente a un tema difícil: la vinculación entre estructuras sociales, formaciones culturales y lógicas –o sentidos– de la acción” (pp. 119-122).

“Igual que la biografía comienza con el lugar y fecha de nacimiento, las trayectorias sociales –indican Dávila, Ghiardo, y Medrano (2005)- tienen un punto de inicio, una posición original, que está definida, en este caso, por el volumen y la estructura de capitales con que cuenta un individuo al momento de partir su trayectoria, o lo que es lo mismo, al momento de nacer. En la definición de este punto, la familia es el factor determinante. De la familia dependen el *patrimonio* de capitales posible de ser heredado, las condiciones materiales que determinan la existencia, el lugar donde se vive. Condición condicionada y condicionante a la vez, la posición de origen dispone las cartas para jugar el juego, determina el lugar y la ‘fuerza’ con que parte una trayectoria, los caminos posibles de ser recorridos, lo que se puede ser y llegar a ser” (p. 80).

En este aspecto, Dávila, Ghiardo, y Medrano, concuerdan con Bourdieu (1988), cuando indica que “a un volumen determinado de capital heredado corresponde un *haz de trayectorias* más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos

equivalentes -es el *campo de los posibles* objetivamente ofrecidos a un agente determinado-" (p. 108). En otras palabras, como explicita el mismo Bourdieu (1988) "existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas, y que, en consecuencia, la trayectoria modal forma parte integrante del sistema constitutivo de la clase" (p. 108-109).

En este sentido, siguiendo a Bourdieu, detrás de una trayectoria está presente un "habitus", un sistema de disposiciones durables, traspasables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones, pero no obstante en esta situación, que a primera vista como todos los actos de la vida cotidiana del sujeto (sin esfuerzo y atención), aparentemente hay una acción reproductiva, ello no permite condenar como señala Agnes Heller (1991), "al sujeto de la vida cotidiana, a la mera pasividad. La persona humana como totalidad no es una marioneta tirada por las cuerdas de la costumbre. Las normas necesitan interpretarse en contextos siempre nuevos, las personas deben tomar iniciativas en situaciones imprevistas; deben enfrentarse también a las catástrofes de la vida cotidiana" (p. 69 -70).

El habitus, como señala Nora Gluz (2006)⁹ aunque "reproduce las condiciones sociales de las que es producto, las prácticas disruptivas y transformadoras son posibles cuando el desarrollo de nuevas condiciones históricas generan la oportunidad de reorganizar las disposiciones adquiridas" (p. 60). En esta perspectiva, por lo tanto, si bien el "habitus" comprende un aspecto reproductivo, no considera al sujeto un ser pasivo¹⁰, ya que reconoce un aspecto reinterpretativo en éste. En definitiva, alejándonos de posiciones exclusivamente reproductivistas, es posible sostener que siempre hay un margen de reinterpretación.

En términos teóricos, esto implica reconocer con Bourdieu que, si bien existe un conjunto de coerciones y exigencias del juego social, existe también un "sentido práctico"¹¹, un "sentido del juego", que implica la existencia de estrategias que posibilitan la innovación permanente, la posibilidad de adaptarse a las situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas entre sí¹². A juicio de Bourdieu (1988), "la noción de estrategia es el instrumento de una ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente (...). Ella es el producto del sentido práctico como sentido del juego (...). El buen jugador, sostiene Bourdieu, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego" (p. 70).

⁹ Nora Gluz (2006) *La construcción socioeducativa del becarío: La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Ed. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE – UNESCO Buenos Aires, Argentina.

¹⁰ A juicio de Néstor García Canclini, en la Presentación del texto de Pierre Bourdieu (1990) *Sociología de la Cultura*, "el habitus, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción." (p. 34). Estas prácticas, continúa García Canclini "no son meras ejecuciones del habitus producido por la educación familiar y escolar por la interiorización de reglas sociales. En las prácticas se actualizan, se vuelven acto, las disposiciones del habitus que han encontrado condiciones propicias para ejercerse. Existe, por tanto, una interacción dialéctica entre la estructura de las disposiciones y los obstáculos y oportunidades de la situación presente. Si bien el habitus tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras" (p. 3536).

¹¹ Ver al respecto el texto de Bourdieu (1991), *El sentido práctico*. Ed. Taurus, Madrid, España.

¹² Es esto lo que lleva a hablar de el "oficio de alumno". Para ver un estudio en Chile sobre la materia Baeza, Jorge (2001) *El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular*. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, libro serie investigaciones, N° 19, Santiago, Chile.

El concepto de trayectorias por lo tanto, va más allá que la simple relación de condición social de origen y de una fácil proyección en cuanto al punto de llegada. “Hablar de trayectorias –indican Montes y Sendón (2006) implica también la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas. Hace aproximadamente cuarenta años se podía caracterizar de manera homogénea o con fuertes particularidades comunes cada grupo ó estrato social, descripción que además incluía un determinado horizonte de posibilidades de acceso a posiciones de bienestar, de empleo y del cuidado de los hijos en términos de expectativas probables de garantizar hacia adelante las mismas condiciones de vida del presente” (p. 382). En la actualidad, los diversos sectores sociales despliegan estrategias muy diversas para conservar o mantener el status logrado. En este marco, continúan Montes y Sendón (2006), “ya no es posible encontrar trayectorias lineales fuertemente predecibles, que caracterizaban a nuestras sociedades cuando las mismas aparecían cohesionadas, integradas y posibilitando opciones de movilidad ascendente básicamente para los sectores medios y medios bajos. Por el contrario, se tiende cada vez más a observar prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural, educativa que delinean un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, de novedad y de estrategias diversas que hacen difícil, sino imposible las caracterizaciones cerradas y bien delimitadas a las que la reflexión sociológica nos había acostumbrado” (p. 383).

En esta línea, la propuesta de Lahire (2004) indican Montes y Sendón (2006), resulta interesante: “El autor parte de la determinación social de la conducta del actor proponiendo una ‘teoría del actor plural’ que considera, entre otras cuestiones, la reflexividad en la acción y la pluralidad de las lógicas de acción. Sostiene que tanto un ‘actor caracterizado por una profunda unicidad’ como un ‘actor plural’ surgen en determinadas condiciones sociohistóricas. Un ejemplo del primero es el portador de un *habitus* en el sentido de Bourdieu, donde el vínculo con lo social es permanente y duradero, propio de determinados momentos históricos y/o determinadas formaciones sociales (sociedades tradicionales ó grupos internamente muy homogéneos). El ‘actor plural’, en cambio, se sitúa en sociedades más complejas, donde la alta diferenciación de instituciones y actividades promueve diferentes principios de socialización para los niños, que pueden llegar a ser conflictivos o contradictorios entre sí. En este marco, el autor sostiene que se interiorizan históricamente múltiples hábitos o esquemas de acción en contextos de socialización que pueden ser más o menos heterogéneos. (...) Lahire propone que las prácticas del ‘actor plural’ sólo pueden aprehenderse observando el vínculo particular entre los ‘acontecimientos’ o ‘situaciones’ que atraviesa el actor y las ‘disposiciones’ que pone en juego en ellos”.

De esto último, concluyen Montes y Sendón (2006), reflexionando sobre las trayectorias educativas, surge la importancia de las “expectativas y planes que los estudiantes y sus padres – en conjunto con las escuelas – van poniendo en juego para definir sus prácticas, sus acciones” (p. 390). Hay un vínculo por lo tanto, sostienen los autores, “entre la situación (posibilidades de inserción laboral y/o de seguir diferentes estudios terciarios, tipos de capital con que se cuenta familiarmente para ello, etc.) y la disposición (gusto por el estudio, tradición familiar por cierto tipo de estudio, tipo de cultura del trabajo en que se socializaron los estudiantes). En este vínculo ninguno de los términos es determinante sino que (...) en el juego de estos elementos es donde se podrán caracterizar la o las prácticas a desarrollar por los estudiantes secundarios” (p. 390).

Hoy las trayectorias de las personas, ya no son necesariamente lineales y menos predecibles. La pertenencia a un mismo grupo social, o cierta disponibilidad de capitales económicos, sociales, culturales o simbólicos no permiten predecir en la actualidad una trayectoria. No se deja de reconocer que hay numerosas e importantes condicionantes que influyen en las trayectorias que se siguen, pero nos alejamos de las concepciones

más deterministas, que predecían mecánicamente el futuro exclusivamente desde el origen (y no solo predecían, sino que educaban en ello). Hoy los jóvenes –en especial– están en condiciones de producir y/o recurrir a un conjunto cada vez más amplio de dispositivos para avanzar en espacios cada vez más abiertos. Las trayectorias por lo tanto permiten reunir en un mismo instrumental, los capitales instalados y los proyectos personales, todo ello aún condicionado dentro del marco de la actual sociedad cambiante.

4.- La tarea de la Orientación Escolar en el acompañamiento de las trayectorias, en escolares de liceos preferentes.

Las trayectorias escolares, como diferencia Javier Ortiz (2003), ya no vista como “una distribución espacial y de un carácter tiempo lineal”, que da cuenta de un itinerario de cursos que se regulan y observan desde un poder central; tampoco apreciada como “flujo de comportamiento”, donde desde la teoría del capital humano, se resalta la racionalidad estratégica que conlleva a una selección de actividades curriculares con el fin de capitalizar al máximo la inversión en estudio; sino más bien vista como el “juego complejo de fuerzas y significados”, lo que implica concebir a las trayectorias escolares ya no “como comportamiento homogéneo, resultado de la interiorización elaborada por los individuos que están expuestos a las mismas normas sociales, sino más bien como estructuras de opciones y, en consecuencia, con tantas líneas de fuga como espacios de negociación y de enunciación se construyan, evidentemente que con cierta incidencia de los procesos institucionales y de aquellos que vayan generando los mismos estudiantes” (p. 51).

Desde esta última concepción, las trayectorias, y en particular las trayectorias escolares, hoy claramente se ven reforzadas en su mayor individuación y reconocimiento del ejercicio de la libertad, dados los importantes cambios experimentados por la propia institución escolar. En la actualidad –como señalan Dubet y Martuccelli (1998)– la institución escolar se ha transformado en “una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez más redefinidos, de relaciones cada vez más reconstruidas” (p. 60), donde –continúan Dubet y Martuccelli–, “los actores deben recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son naturalmente acordados ” (p. 60). Hoy la institución escolar es una relación escolar desregulada, plantean Dubet y Martuccelli (1998), “el maestro debe construir la jerarquía y la combinación de sus objetivos, y debe también construir una relación escolar que no le es enteramente dada. La misma observación vale para los alumnos. Ya no es posible reducir sus conductas a su rol porque deben, también ellos, construir el sentido de su trabajo, deben exponer sus investigaciones de utilidades escolares, el sentido educativo que atribuyen a su trabajo, su integración en un mundo juvenil que recorta ampliamente al de la escuela... La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus experiencias escolares” (p. 61).

Evidentemente, afirman Dubet y Martuccelli (1998), “esta desregulación no tiene el mismo peso en todos los sectores del sistema escolar. Es netamente más sensible en el colegio y en el liceo que en la escuela elemental, donde la forma tradicional se mantiene más claramente; también está más presente en los sectores donde se concentran los públicos nuevos, que en aquellos donde la élite escolar y social ha logrado mantener una forma institucional de la cual otros están desprovistos” (p. 61).

Una clara característica de la realidad educacional chilena actual, pero no necesariamente en particular de Chile, es la masificación de la educación secundaria en las últimas décadas. Este proceso de masificación, trae consigo desafíos y exigencias en a lo menos

tres ámbitos: al joven estudiante, al establecimiento escolar y al sistema educativo en general. El proceso de masificación de la Educación Secundaria actual contribuye en lo inmediato a la creación de juventud. Cada vez más, los integrantes del grupo etéreo que recibe la Educación Secundaria, pueden retardar su paso a las responsabilidades de la vida adulta, prolongan a través del tiempo, una mayor dependencia familiar y un más tardío ingreso al mundo laboral. La masificación de la escolaridad en definitiva, ha ido generando paulatinamente una fuerte asociación entre educación secundaria y juventud. La vida cotidiana, de una población cada vez mayor, está estructurada en función de su condición de estudiantes. El mundo intersubjetivo creado al interior de los establecimientos escolares, y los endogrupos que en él se conforman, hacen como “*naturales*” a la vida juvenil la vivencia escolar. La Cultura de la Escuela, y en particular la escuela secundaria, está hoy íntimamente asociada a las culturas juveniles.

La fácil asociación entre educación secundaria y juventud, genera una primera consecuencia social; quien no está integrado al sistema escolar está en falta. El no estar presente en el mecanismo de integración social que es la escuela o liceo, se juzga como una desviación al ideal social¹³. La deserción del sistema genera un sentimiento de pérdida, dado el alto reconocimiento de la escuela como el principal lugar para el logro de una identidad juvenil positiva sobre sí mismo y reconocida socialmente. No obstante ello, hay que reconocer que la masificación no es un proceso donde se avanza en todos los grupos sociales de idéntica forma. La capacidad del sistema, no va a la par en cuanto a integración y posibilidad de retención.

La masificación de la educación secundaria constituye también, un proceso que es experimentado por la institución escolar, con una lenta respuesta en lo que se refiere a capacidad de modificación para adaptarse a los cambios producidos. Dado que por años, la educación secundaria fue privativa de una elite y de unos pocos “*becarios*”, se mantiene una imagen del alumno, que queda desfasada con la llegada de una población de características diferentes. Todavía en muchos se mantiene una visión de los alumnos de educación secundaria como sujetos sin mayores responsabilidades, lo que es propio de sectores acomodados de la sociedad. Se une a lo anterior, que el aumento de los años de educación primaria obligatoria ha tendido a una infantilización de quienes están en los últimos años de básica, cuando en realidad poseen una edad propia del mundo juvenil. De acuerdo a conocimientos acumulados en la materia, existen diferencias sustantivas entre Educación Primaria y Educación Secundaria¹⁴, en la forma en que se experimenta por parte del estudiante. Se reconocen cambios: (a) en las “*esferas de justicia*”; (b) en la espera de reciprocidad; (c) en la necesidad de desplegar una estrategia escolar y (d) en el desarrollo de una subjetividad no escolar. Estas diferencias muchas veces no son reconocidas, ni menos estimuladas para avanzar en autonomía y protagonismo juvenil.

La masificación de la secundaria suma a todos los cambios y tensiones anteriores, una realidad de expectativas y frustración para los hijos de las familias que vienen llegando por primera vez. La posibilidad de ingreso a la educación secundaria genera expectativas en los padres, que no dicen relación con una realidad de devaluación de la escolaridad. Situación que trae, la mayor parte de las veces, una frustración en los jóvenes. Los esfuerzos familiares no se ven compensados, como lo fueron en el momento cuando sólo una minoría alcanzaba la educación secundaria completa. La devaluación de la escolaridad secundaria, en comparación con los tiempos previos a su masificación,

¹³ Sapiains Arrué, Rodolfo y Zuleta Pastor, *Pablo Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados* Revista Última Década N° 15, CIDPA Viña del Mar Chile, Octubre 2001, pp 53-72.

¹⁴ Coincidiendo con Tenti Fanfani, las particularidades observadas en Francia por Dubet y Martucelli, en cierta medida son válidas en el contexto escolar urbano de América Latina. Tenti Fanfani, Emilio (2000) *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*. En: http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf

implican por lo demás, una pérdida del sentido y significado social que tenía en sus orígenes. Desde una responsabilidad de formación de las elites, se ha convertido en una “obligatoriedad social” que se hace cada vez más común completarla.

Se debe sumar a esta realidad de la masificación de la educación secundaria, el que ella no significa en momento alguno, que todos los jóvenes reciban igual educación de calidad. Se vive la contradicción de un proceso simultáneo de inclusión y exclusión. Incluye cuando incorpora al alumno antes excluido y excluye cuando somete a los jóvenes pobres a procesos degradados de escolarización, lo que se traduce en una posibilidad de acceso muy diferenciado a una educación de calidad. Fácil para los jóvenes económicamente competitivos –que pueden comprar educación de calidad en el mercado– y difícil para los jóvenes pobres, sujetos a la educación pública que el Estado y la sociedad puedan organizar.

Esta clara diferenciación entre establecimientos, según dependencia (públicos o privados) asociado a niveles de ingreso familiar, que implica una profunda segmentación, es un dato del cual los alumnos toman conciencia en la medida que van avanzando en su escolaridad. Esta toma de conciencia de las diferencias en calidad, conduce a la generación de expectativas diferentes entre los alumnos, y con ello a una forma de relacionarse con su establecimiento, también diferente¹⁵. Los estudiantes de sectores más pobres, que adquieren conciencia de que la educación secundaria es su etapa última de estudio, no tienen igual forma de relación con los profesores y directivos del establecimiento escolar, que quienes ven a esta etapa como un mero paso para el ingreso a la educación superior, y en particular a la universidad. Cada grupo social posee un modo particular de experimentar la vivencia de la educación secundaria, donde el futuro se transforma en un organizador del sentido de la educación.

En muchos estudiantes de sectores más pobres el asistir a clases “porque sí”, porque no hay otra posibilidad o porque es parte de las exigencias de la edad, son respuestas que hacen referencia a una “obligación como sentido”. El asistir a clase no se asocia en forma inmediata a un mejor futuro, pero tampoco existe una alternativa mejor en que utilizar el tiempo.

Junto a esta segmentación vertical, de grandes diferencias entre un grupo social y otro, se debe reconocer también una clara diferenciación horizontal al interior de cada estrato, que tiene consecuencia en los alumnos(as). Mientras en los estratos altos, los colegios buscan una identidad propia por medio del uso de pautas de formación y de convivencia escolar diferenciadas; en los estratos bajos, se tiende a estereotipar a los establecimientos, como buenos o malos de acuerdo, primordialmente en función de la disciplina de los alumnos y el compromiso que se les atribuye a los docentes.

Un aspecto que profundiza aún más la desigualdad en la forma de experimentar la Educación Secundaria, es la diferencia e incluso el choque lingüístico que se produce entre el profesor y el alumno(a) cuando provienen de sectores socioculturales diferentes. Los códigos lingüísticos promovidos y difundidos por la cultura escolar resultan muchas veces ajenos y necesarios de aprender para algunos, principalmente para los de sectores más pobres, que recién vienen llegando como grupo social a la Educación Secundaria, mientras que para otros son los de su uso habitual. Muchas veces una de las dificultades en el rendimiento escolar de los jóvenes de estratos más bajos, es la no aceptación de su lenguaje (que es calificada de deficiente e incorrecta) que les deja carentes de la lengua

¹⁵ Cfr. Kessler, Gabriel (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Ed Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) – UNESCO En: www.cmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf

legítima entre ellos y en su entorno. Situación que se hace invisible -en muchos casos- para quienes hacen esta deslegitimación, ya que queda en el “punto ciego” de su autorreferencialidad.

Un punto no menor, pero aún menos considerado que el anterior, dice relación con las implicancias que posee el paso de educación básica a media. Nuevamente es una situación altamente diferenciada entre estratos sociales, y que afecta mayormente a los sectores más pobres. Los hijos e hijas de las familias de estatus económico más alto, por lo general, ingresan a centros educativos donde realizan la totalidad de sus estudios (desde lo preescolar hasta el término de la educación secundaria), mientras los sectores más pobres, tienen que sufrir un tiempo de “extrañeza” al pasar a otro establecimiento escolar; más aún, si ello es en alumnos y alumnas de sectores rurales, ya que en muchas ocasiones implica el paso obligatorio del campo a la ciudad e incluso del hogar al internado.

Por último, no se puede dejar de mencionar el complejo dato de que la juventud actual, si bien dispone de condiciones sumamente favorables para su desarrollo pleno en los diferentes ámbitos de la vida, en comparación con las generaciones previas, dado que posee niveles más elevados de educación formal y un mejor manejo de las nuevas tecnologías que son determinantes para el desarrollo económico y productivo; sin embargo, experimentan una serie de obstáculos que impiden el aprovechamiento pleno de estas ventajas, entre los que predominan los problemas de inserción laboral.

Las dificultades de la inserción laboral de los jóvenes han sido reconocidas como un problema mundial, por lo que proporcionar a éstos trabajo digno y productivo se ha definido como una de las metas para alcanzar los objetivos del milenio¹⁶. No obstante ello, al analizar la tasa de desempleo juvenil, que ha sido escogida como indicador para medir los avances en el cumplimiento de esta meta, no sólo se observa que los avances han sido escasos, sino también que entre todas las metas es la que registra el peor desempeño. En el caso de Chile, como en otros países, el desempleo de los jóvenes de 15 a 24 años duplica la tasa correspondiente a la de los adultos¹⁷. Pero, además, muchos jóvenes que sí trabajan, en un elevado porcentaje lo hacen en condiciones precarias, inestables y con bajas remuneraciones.

Incluso más aún, esta realidad laboral, da cuenta también del profundo cambio que se ha experimentado en el trabajo. Los cambios acaecidos a la sociedad, en los procesos productivos y en gran medida en la educación, indica Mariana Schkolnik (2005)¹⁸, llevan a la transformación de algunos paradigmas existentes y que recaen sobre los que hoy son exigencias para el trabajo. En la actualidad, el término de la enseñanza formal se ha ido transformando en un requisito básico para los empleadores. La velocidad de los cambios tecnológicos en las empresas y en la sociedad requiere de habilidades generales para poder aprenderlos, internalizarlos y utilizarlos adecuadamente, en un proceso de permanente aprendizaje. Habilidades que sólo otorga el sistema escolar. Los nuevos empleos requieren del uso de conocimiento abstracto más que de destrezas manuales. Se suma a los anteriores, que en la actualidad la inserción laboral de los jóvenes se ha convertido en un proceso “no natural”, como ocurría en economía más rurales, y atrasadas. No sólo se ha perdido el contacto directo que otorgaban los procesos

¹⁶ Ver al respecto: http://millenniumindicators.un.org/unsd/mispa/mi_goals.aspx? Objetivo 8, meta 16, indicador 45.

¹⁷ Sobre estas materias, se puede ver el trabajo de Victor Tokman: *Desempleo juvenil en Chile*. Publicación de Expansiva, en http://www.expansiva.cl/en_foco/documentos/02112004121338.pdf.

¹⁸ Schkolnik, Mariana *Características de la inserción laboral de los jóvenes*. CEPAL Serie Políticas Sociales 104, Santiago de Chile, febrero del 2005.

productivos más familiares, sino que también la interacción con redes y entornos sociales que permitan asegurar un empleo luego del desarrollo de un cierto oficio. De allí que los jóvenes deben ser capaces de autogenerarse empleos y no necesariamente buscar ser contratados como asalariados.

Dentro de todo este complejo marco de realidad, la tarea del Orientador Educacional será acompañar las trayectorias escolares. Tarea que adquiere un nuevo e importante significado, dado que son estos profesionales los que pueden de mejor forma conocer y aportar al desarrollo de los potenciales de los estudiantes. Los Orientadores son los que mejor saben cuáles son los capitales y los proyectos de vida de los estudiantes. Son los que pueden de mejor forma capturar la realidad del contexto y de los estudiantes, e informar sobre ella -para su consideración- en la planificación docente y en la gestión escolar. Los Orientadores, además, son los que pueden transformar en una extraordinaria oportunidad, el convencimiento de la mayor parte de los jóvenes, de que “son ellos, como indica un estudio del CIDE (2007)¹⁹, los responsables de su futuro, aminorando el peso de la educación que han recibido y realzando las capacidades personales para enfrentar el futuro, es decir, discursivamente destacan el aspecto actitudinal como factor clave de logro, incluso más allá de conocimientos o habilidades adquiridas” (p. 70)

La tarea del Orientador Escolar, será por lo tanto, indican Andaur, Castillo y otros (2007)²⁰, el “acompañamiento a la trayectoria educativa, lo que implica trabajar en el abordaje del recorrido del alumno a partir de su experiencia pasada, en su presente y en el fortalecimiento de los capitales con que éste cuenta para abordar su proyección laboral y formativa futura” (p.4). Para ello, indican estos autores, “es necesario prestar atención a una gama variada de elementos que se entrecruzan en la experiencia individual, aspectos ligados a la dimensión psicosocial y que influyen en la capacidad de decisión que el joven demuestra, en su habilidad para aprovechar las redes existentes y en la selección y valoración de la información que aplicará a sus procesos de búsqueda [vocacional]” (p.4). Se requiere además abordar, agregan los autores, “el diagnóstico de la situación de vulnerabilidad de los alumnos, la generación de estrategias de apoyo a los alumnos en riesgo de desertar, la toma de medidas contra la discriminación y el fortalecimiento de la participación y el protagonismo juvenil” (p.4).

La orientación educacional, de esta forma, afirman Andaur, Castillo y otros (2007), “permite abrir espacios de intercambio y acuerdo (proceso de ‘ajustes de expectativas’), entre los distintos actores que confluyen en el proceso educativo por la vía de una instancia o función de intermediación, que permita a los jóvenes contar consiguientemente con herramientas más efectivas para orientar la construcción de sus expectativas de futuro y al mismo tiempo, apoyar al mundo docente en la ‘comprensión educativa’ del mundo juvenil, sirviendo como puente para una comprensión más fiel de las maneras de ser y de los proyectos de vida que van definiendo los jóvenes en su proceso educativo. En ese sentido, es la función encargada de apoyar el trabajo de aula de los docentes, a partir de una visión más global sobre la realidad de los alumnos y su diversidad, así como los capitales humanos, familiares sociales y culturales con los que éstos cuentan y que moldean el sentido que otorgan a la experiencia escolar” (p. 5).

¹⁹ CIDE (2007) Estudio: Caracterización de Liceos Focalizados 2007-2010. Informe N° 3 Análisis Cuantitativo.

²⁰ Andaur, Rafael; Castillo, Jorge y otros (2007) Marco Inicial para la institucionalización de la Orientación Escolar en la Enseñanza Media. MINEDUC División de Educación General y Sistema de Formación Permanente Chilecalifica.

A juicio de Andaur, Castillo y otros (2007), el trabajo del Orientador debe considerar en forma activa “lo que sucede en el entorno, con el fin de aprovechar todos los potenciales que éste ofrece para la formación de cada joven. Esto implica asumir al orientador como un actor que promueve activamente la apertura de la institución escolar hacia su entorno. En este sentido, un ámbito de acción prioritario de los orientadores, puede situarse en las estrategias de aprendizaje servicio que lleva a cabo la institución, como una alternativa concreta de confluencia entre el currículo escolar, el aporte y conocimiento del entorno social de los jóvenes y el trazado temprano de perspectivas de formación para el trabajo, mediante la realización de prácticas en terreno” (p. 6). En este mismo marco, agregan los autores “la orientación debiera situarse formal y concretamente en las escuelas y liceos, pero a su vez, basarse en la conformación estable de vínculos con otros agentes de apoyo a la labor formativa, entre los cuales se puede contemplar el vínculo directo con las Oficinas Municipales de Intermediación Laboral (OMIL) así como en otros espacios (Empresas, Organizaciones Comunitarias, Juntas de Vecinos, Redes Locales y Familia, entre otras) donde puedan acceder adultos y jóvenes en busca de información para re-tomar decisiones en función de sus particulares contextos y expectativas” (p. 6).

Todas las consideraciones antes señaladas no pueden ser sólo acciones espontáneas, ni tampoco de iniciativas individuales de un Orientador Escolar²¹. La Escuela, el Liceo, necesariamente al más alto nivel, en su gestión directiva, debe incorporar una preocupación real por las trayectorias de sus escolares. Conocer de dónde vienen y saber cuáles son sus aspiraciones. Incorporar el dato de la realidad en sus planificaciones y reforzar en los alumnos y alumnas la autoestima, facilitar el protagonismo y generar en ellos y ellas expectativas no menores. De aquí que Andaur, Castillo y otros (2007), indiquen que “esta concepción de la Orientación educacional, no es posible sino en el marco de una participación activa de la orientación en la gestión directiva de los liceos. De modo que ésta se asuma como responsabilidad del conjunto de los actores del sistema y el orientador juegue un rol activo en el diseño y seguimiento al PEI y en la asesoría directa y permanente a los docentes en sus estrategias pedagógicas” (p. 6).

*Detrás de todo este planteamiento hay un supuesto básico,
todo estudiante puede progresar.
“Si no creemos en él, indica J. Gimeno Sacristán (2003),
veremos límites en los sujetos allí donde lo que hay realmente son déficit,
topes naturales donde existen barreras franqueables y,
sobre todo, veremos las causas del estancamiento del aprendiz en cualquier variable,
menos en nosotros” (p. 235)*

Bibliografía:

1. Andaur, Rafael; Castillo, Jorge y otros (2007) Marco Inicial para la institucionalización de la Orientación Escolar en la Enseñanza Media. MINEDUC División de Educación General y Sistema de Formación Permanente Chilecalifica.

²¹ Más aún, los mismos argumentos aquí desarrollados, hacen necesario preguntarse por la pertinencia de la actual estructura de la Educación Media en Chile y las exigencias de abrirse a un ordenamiento que permita mayores alternativas de trayectorias escolares. Materia altamente significativa pero que escapa a este texto.

2. Baeza, Jorge (2001) El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, libro serie investigaciones, N° 19, Santiago, Chile.
3. Banco Mundial (2006) Informe sobre el desarrollo mundial. El desarrollo y la próxima generación
4. Beck, Ulrich (2001) “*Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política*”. En: Anthony Giddens y Will Hutton (editores) En el límite. La vida en el capitalismo global. Ed. Tusquets; Barcelona, España.
5. Bourdieu, P (1988) Cosas dichas. Ed. Gedisa S.A. Buenos Aires, Argentina.
6. Bourdieu, P (1991), El sentido práctico. Ed. Taurus, Madrid, España.
7. CIDE (2007) Estudio: Caracterización de Liceos Focalizados 2007-2010. Informe N° 3 Análisis Cuantitativo.
8. Dávila, Oscar; Ghiardo, Felipe y Medrano, Carlos (2005) Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Ed. CIDPA, Valparaíso, Chile.
9. Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998) En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. Ed. Losada, Barcelona, España
10. Feixa, Carles (1998) De jóvenes, bandas y tribus. Ed. Ariel, Barcelona, España.
11. Feixa, Carles (2002) Generació@ La joventut al Segle XXI. Ed. Observatori Català de la Joventut, Aportacions 12, Barcelona, 2002.
12. García Canclini, Néstor (1990) en Presentación del texto de Pierre Bourdieu Sociología de la Cultura. Ed. Grijalbo, México DF, México.
13. Ghiardo, Felipe y Dávila, Oscar (2005a) “*Curso y Discursos escolares en las trayectorias juveniles*”. En Revista Última Década N° 23 CIDPA; Valparaíso, diciembre, pp. 33-76.
14. Dávila, Oscar y Ghiardo, Felipe y (2005b) “*Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile*”. Revista Nueva Sociedad N° 200. pp. 114 - 126
15. Gimeno Sacristán, J. (2003) El alumno como invención. Ed. Morata, Madrid, España.
16. Gluz, Nora (2006) La construcción socioeducativa del becario: La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. Ed. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE – UNESCO Buenos Aires, Argentina.
17. Héller Agnes 1991) Historia y Futuro. ¿sobrevivirá la modernidad?. Ed. Península, Barcelona, España
18. Kessler, Gabriel (2002): La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Ed Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – UNESCO En: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf
19. Lahire, B. (2004) El hombre plural. Los resortes de la acción. Ed. Bellatierra, Barcelona, España.
20. Machado Pais, José (2000) “*Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones*”. En UNESCO: Revista Internacional de Ciencias Sociales N° 164, disponible en: www.unesco.org/issj/rics164/fulldocspa164.pdf
21. Martín Barbero, Jesús (2002), “*Jóvenes: comunicación e identidad*”. En: Revista Pensar Iberoamérica, Número 0, febrero; www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm
22. Mead, Margaret (1970) Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Ed. Gránica, Buenos Aires, Argentina.
23. Montes, Nancy y Sendón, María Alejandra (2006) “*Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio. Argentina a comienzos del Siglo XXI*”. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril/junio, año/vol 11, N° 029, México; pp. 381-402.
24. Organización de Naciones Unidas Metas del Milenio: http://millenniumindicators.un.org/unsd/mispa/mi_goals.aspx
25. Ortiz, Javier (2003) “*Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares*”. Revista Reencuentro N° 036, Universidad Autónoma Metropolitana –Xochimilco, México; pp. 44-55.

26. Roberts, Ken (2003) *"Problems and Priorities for the Sociology of Youth"*. En: Bennett, Andy; Cieslik, Mark y Miles, Steven (editors) Researching Youth Ed. Palgrave Macmillan. Great Britain, 2003, pp. 13-28.
27. Sandoval; Mario (2002): Jóvenes del Siglo XXI, sujetos y actores de una sociedad en Cambio. Ed. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.
28. Sapiains Arrué, Rodolfo y Zuleta Pastor, Pablo (2001) *"Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados"*. Revista Última Década N° 15, CIDPA Viña del Mar Chile, Octubre 2001, pp 53-72.
29. Schkolnik, Mariana (2005) Características de la inserción laboral de los jóvenes. CEPAL Serie Políticas Sociales 104, Santiago de Chile.
30. Tenti Fanfani, Emilio (2000) Culturas Juveniles y Cultura Escolar. En: http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf
31. Tokman, Víctor: Desempleo juvenil en Chile. Publicación de Expansiva, en http://www.expansiva.cl/en_foco/documentos/02112004121338.pdf.
32. UNESCO (1996): La Educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.