

¿ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD? NOCIONES Y CREENCIAS DE LOS JÓVENES ADOLESCENTES INGRESANTES ACERCA DE LA UNIVERSIDAD Y DEL ESTUDIO UNIVERSITARIO

Bustamante, Laura;
Depetris, Juliana;
Fernández, Martínez.



¿ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD? NOCIONES Y CREENCIAS DE LOS JÓVENES ADOLESCENTES INGRESANTES ACERCA DE LA UNIVERSIDAD Y DEL ESTUDIO UNIVERSITARIO

Laura Bustamante¹

lbustamante@uesiglo21.edu.ar

Juliana Depetris²

julidepetris@hotmail.com

Martina Fernández³

marti.fernandez@hotmail.com

Universidad Empresarial Siglo 21⁴

Material original autorizado para su primera publicación en la revista académica Hologramática

RESUMEN

En el presente informe exponemos algunas conclusiones obtenidas en el marco de la investigación que realizamos sobre representaciones sociales que los estudiantes

¹ Profesora de Música. Licenciada en Publicidad. Maestranda en Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Profesora titular de Metodología de la Investigación y de Sociología General en la Universidad Empresarial Siglo 21 (UES21), Córdoba, Argentina.

Profesora adscripta de Educación y Trabajo Social, Escuela de Trabajo Social, UNC. Dirige el proyecto "Representaciones de los jóvenes adolescentes ingresantes acerca de la Universidad y del estudio universitario" en el Dpto. de Investigación de la UES21. Asesora pedagógica dependiente de la Secretaría General de Evaluación Académica, UES21. Investigadora en el proyecto "El conocimiento como producción de prácticas sociales en el territorio: La educación agrotécnica en ámbitos rurales del Chaco Americano que orientan distintos modelos de desarrollo local", subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC. A lo largo de su carrera ha dictado clases en los niveles de educación primario, secundario, terciario y universitario.

² Licenciada en Sociología. Maestranda en Sociología, Centro de Estudios Avanzados (UNC). Profesora adscripta de "Sociología de los medios de comunicación" (UES21).

Investigadora dentro del proyecto "Representaciones de los jóvenes adolescentes ingresantes acerca de la Universidad y del estudio universitario" enmarcado en el Dpto. de Investigación de la UES21.

³ Lic. en Sociología en la Universidad Empresarial Siglo 21.

Investigadora dentro del proyecto "Representaciones de los jóvenes adolescentes ingresantes acerca de la Universidad y del estudio universitario" enmarcado en el Dpto. de Investigación de la UES21.

⁴ Departamento de Investigación de la Universidad Empresarial Siglo 21. Monseñor Pablo Cabrera Km 8 ½, camino a Pajas Blancas ICP 50081 Córdoba, Argentina. 54 (0351) 47575-79

ingresantes tienen acerca de la Universidad y del estudio universitario. Nuestro interés está vinculado a la necesidad de comprender los procesos de selección abordados por los ingresantes universitarios, al tener que elegir una institución superior y explorar sus expectativas acerca de la institución y del estudio universitario en sí. Desde el comienzo del proyecto hasta hoy hemos podido relevar discursos de jóvenes adolescente ingresantes mediante entrevistas en profundidad. Al tiempo que relevamos el material discursivo, realizamos el análisis del mismo adoptando el método de comparación constante, surgiendo de esta manera las categorías que aquí presentamos. De acuerdo a nuestras conclusiones, la Universidad estaría asociada por una parte a la posibilidad de autogestión y autonomía, lo cual se estima como un valor deseable; y por otra parte a la incertidumbre y la perplejidad de encontrarse frente a un espacio que poco tiene que ver –desde sus percepciones– con la etapa anteriormente transitada. Al mismo tiempo, encontramos coherencia entre las nociones y creencias relevadas y el marco socio cultural en el que los ingresantes despliegan sus estrategias, caracterizado por la carencia de un marco normativo sólido y por la reducción del espacio vincular y de socialización del joven adolescente.

Palabras Clave: estudiantes, universidades. educación superior, nociones, sociología de la educación

ABSTRACT

TO STUDY IN THE UNIVERSITY? NOTIONS AND BELIEFS OF TEENAGERS ABOUT UNIVERSITY AND POST SECONDARY STUDIES.

In the present report we expose some conclusions of the research about social representations that refreshment students have about University and university study. Our interest is linked to the need to understand the selection processes of refreshment students when choosing a university. The study was made by deep interviews and analyzed through a comparative discourse analysis method until we arrived to the categories that are here exposed. According to our research, the University is linked one way to the possibility of self management and autonomy as a desirable value and to uncertainty and perplexity of a space that has no point in common with adolescence. At the same time, we found coherence between the notions and beliefs and the sociocultural frame in which refreshment students develop their strategies, marked by

the lacking of a solid normative method and for the shortening of the linking and socialization space of the teenager.

Key words: students, universities, higher education, Notions, sociology of education

INTRODUCCIÓN

Las nociones presentadas en el presente informe son fruto de la investigación que realizamos sobre representaciones sociales que los estudiantes ingresantes tienen acerca de la Universidad y del estudio universitario.

Nuestro interés en la temática está vinculado con la necesidad de *comprender* los procesos de selección abordados por los mismos, al tener que elegir una institución superior, y *explorar* sus expectativas acerca de la institución y del estudio universitario en sí.

A fin de interpretar dichos procesos y abordar las representaciones, entendidas como imágenes, creencias, experiencias y valoraciones que los estudiantes tienen acerca del objeto de representación, hemos elaborado y seguido un diseño metodológico cualitativo, utilizando como técnica de investigación la entrevista en profundidad. Las áreas trabajadas en la guía de pautas respondieron al planteamiento de los objetivos específicos, surgiendo -en el análisis e interpretación de los datos - categorías emergentes que fueron ordenadas y relacionadas a fin de explicar el fenómeno en estudio.

Es importante destacar que incluimos, dentro de las categorías construidas, tópicos no planificados en el planteo de la guía de pautas por ser recurrentes en las narrativas de los entrevistados. La pregunta central que ha guiado nuestro trabajo es la siguiente:

¿Cuáles son las representaciones de los estudiantes ingresantes acerca de la Universidad? De la cual se desprenden necesariamente otras preguntas tendientes a abordar la anterior: ¿Qué imagen de universidad poseen? ¿Qué consideran deseable en una universidad? ¿Qué desean recibir de la misma? ¿Cuáles son sus expectativas en relación al estudio universitario?

Hemos trabajado con el concepto de representaciones porque a partir del mismo nos resulta factible explorar las ideas, percepciones y valoraciones asociadas a la universidad. Partimos del supuesto de que dichas representaciones funcionan como esquemas de interpretación de la realidad y, como consecuencia, de orientación de la

acción, pudiendo ser un elemento explicativo no sólo de la selección de la institución sino de la permanencia o no en la misma, razón que incrementa el interés en la temática.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

En primer lugar, la teoría de las representaciones sociales está emparentada con la corriente hermenéutica, comprendiendo al sujeto como productor de sentidos, lo que implica necesariamente la adopción del paradigma interpretativo para abordar este fenómeno.

En función de esto, planteamos para esta investigación un diseño cualitativo. La investigación cualitativa se caracteriza por estar fundada en una posición filosófica interpretativa. Al mismo tiempo, se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y se sostiene en métodos de análisis y explicación que buscan comprender la complejidad, el detalle y el contexto (Mason, 1996 en Vasilachis de Gialdino, 2006). El desarrollo de la investigación cualitativa transcurre actualmente en distintas áreas y desde diferentes perspectivas, cada una de las cuales se caracteriza por su orientación metodológica y presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad. (Vasilachis de Gialdino, 2006). Una de esas áreas, a la que referimos más adelante, es la Grounded Theory o *teoría fundamentada en datos*, que podría definirse como “una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada (grounded) en información sistemáticamente recogida y analizada” (Strauss y Corbin, 1994 en Soneiras, 2006: 153)

Según afirma Araya Umaña (2002), el método de comparación constante — procedimiento característico de la Grounded Theory— constituye un método privilegiado para realizar el anterior proceso, justamente porque busca construir modelos teóricos acerca de las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado. Por tanto aplicaremos este método con la pretensión de explicar al mismo tiempo que describir. Consideramos que el mismo resulta la alternativa indicada para el estudio de las representaciones sociales, al permitir tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) como de su estructura interna (aspecto explicativo).

Al aplicar este esquema metodológico, nuestra pretensión es desarrollar ideas en un nivel más alto de generalidad y abstracción conceptual que el material que estamos

analizando. (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007). A continuación describiremos las generalidades del método de comparación constante a fin de que el lector comprenda el marco metodológico sobre el cual hemos trabajado.

II.1. El método de comparación constante

Como anticipamos, este método de análisis cualitativo permite codificar los datos obtenidos al mismo tiempo que se desarrolla teoría: nuevas categorías de mayor abstracción y sus propiedades, relaciones e hipótesis. De esta forma, dicho procedimiento permite generar teoría de manera sistemática ayudando al investigador que se lo propone, a hacerlo de tal manera que ésta sea integrada, consistente, plausible y cercana a los datos (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007)

El procedimiento mencionado implica que cada incidente surgido en el contenido recabado (en este caso las entrevistas) es comparado con otro o con propiedades de una categoría, advirtiendo la mayor cantidad de similitudes y diferencias posibles, lo cual obliga al investigador a considerar una gran diversidad de datos.

II.2. Técnicas de recolección de datos y estrategia de análisis

El contenido a analizar a través del método de comparación constante ha sido recabado a través de entrevistas en profundidad, siendo este el procedimiento clásico utilizado para acceder al contenido de una representación (Araya Umaña 2002).

De tal forma se han realizado entrevistas en profundidad a ingresantes universitarios de las principales instituciones que ofrecen educación universitaria en la ciudad de Córdoba. Así, ubicándonos en el marco de una investigación cualitativa, es útil recordar que, como lo menciona Vasilachis: “es una continua búsqueda de la investigación cualitativa el sentido atribuido por el otro a la acción, por lo cual es menester comprender su lenguaje y sus estructuras significativas” (Vasilachis 1992: 60)

Las entrevistas realizadas, concebidas como un ejercicio de *escucha*, han permitido indagar e interpretar el sentido concedido por los actores (ingresantes), conceptualizado como representaciones hacia la institución universitaria.

II.3. Población

La población objeto de estudio está compuesta por ingresantes universitarios que estén en el primer año de sus estudios universitarios, pertenecientes a las instituciones referidas en el punto anterior. Hemos tomado en un comienzo ingresantes de las principales instituciones que ofrecen en Córdoba educación universitaria privada y pública, seleccionando las unidades de análisis a través del muestreo no probabilístico. Este tipo de muestreo, si bien no da lugar a generalizaciones del conocimiento, permite profundizar en la experiencia de los actores desde los actores mismos. Siguiendo a Vieytes “la noción de representatividad implicada en el muestreo cualitativo es de naturaleza emblemática, busca ejemplaridad y no la representación estadística” (Vieytes, 2004: 643). El muestreo es intencional por cuotas, dado que hemos fijado un número de ingresantes para cada universidad. Asentamos nuestra decisión sobre la presunción de que los sujetos seleccionados son representativos de cada institución.

La primera premisa con la que trabajamos es que la elección de la institución a la que ingresan está signada, además de por sus posibilidades materiales, por las representaciones que ellos tienen acerca de la institución, formadas a partir de historias de vida y experiencias diferentes también.

Así, seleccionamos como casos ejemplificatorios, ingresantes de la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Blas Pascal, Universidad Empresarial Siglo 21, Universidad Católica de Córdoba e Instituto Aeronáutico.

III. ANTECEDENTES TEÓRICOS

III.1 Acerca del concepto de Representaciones Sociales

Serge Moscovici desarrolla en 1961, en su libro *La Psychanalyse: son image et son public*, (El Psicoanálisis, su imagen y su público) su concepción acerca de las

Representaciones sociales. Desde entonces, se ha pasado de la elaboración del concepto a un “desarrollo de la teoría que ha permeado las ciencias sociales porque constituye una nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción.” (S. Araya Umaña 2002: 9)

Lo que guiaba el interés de Moscovici era el modo en el cual una idea ingresaba en el sentido común. Así, realiza sus estudios sobre el psicoanálisis y la forma en la cual sus fundamentos y argumentos se despegan del ámbito académico para incorporarse en el saber popular (1998). De tal forma las representaciones sociales como objeto de estudio son asociadas a un conocimiento instalado en el sentido común, que por tanto es un conocimiento práctico, ya que está presente en las decisiones y actitudes de las personas hacia la realidad circundante.

Del mismo modo, Moscovici sostiene que las cosas materiales llegan a ser importantes realmente para las personas -incluso al punto de condicionar su acción- cuando se han convertido en ideas o creencias. De allí su interés en estudiar estas ideas y creencias. Así, las representaciones sociales son entendidas como “tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje” (1998: 140)

De manera más precisa, Moscovici asigna a las representaciones sociales las funciones de elaboración de los comportamientos y de comunicación entre los individuos. A través de las representaciones sociales las personas podrían aprehender la realidad e integrarse a la misma. Así, entiende a las representación como un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y “liberan los poderes de su imaginación” (S. Moscovici, en S. Araya Umaña, 2002: 27)

De tal forma, nuestra interpretación de los objetos y hechos estaría condicionada por las representaciones previas que tenemos sobre los mismos y sobre el contexto en el que estamos inmersos.

En cuanto al *cómo se forman* las representaciones, según la teoría de Moscovici, las mismas tienen un carácter dinámico. Por un lado habría representaciones hegemónicas, las cuales estando *constituidas* coaccionan a los individuos. Por el otro, ciertas representaciones serían *constituyentes* por ser productoras de nuevas significaciones. (J. Castorina y C. Kaplán, 1998)

En cuanto al *sujeto*, esta teoría lo concibe como ser pensante, autónomo, que produce y comunica constantemente representaciones y no como sujeto pasivo que sólo recibe y que está definido por su contexto. Por tanto la teoría de las representaciones sociales no da lugar a una postura determinista. (S. Araya Umaña, 2002)

Sin embargo, Moscovici plantea la necesidad de reconocer la influencia del entorno en la constitución de las representaciones, de allí su carácter social. Una vez formadas las representaciones, estas mismas tienen un carácter condicionante de las nuevas representaciones que formaremos: “Nuestras representaciones también son instituciones que compartimos y que existen antes de que accedamos a ellas. Formamos nuevas representaciones a partir de las anteriores o contra ellas.” (1998: 124)

Lo descripto anteriormente marca la diferencia fundamental que esta teoría presenta en relación a la corriente hermenéutica. Si bien existen puntos de coincidencia entre una y otra, al asumir la realidad como una realidad construida socialmente y que debe ser interpretada, la teoría de las Representaciones Sociales resalta los condicionamientos que la realidad impone sobre el sujeto y sobre su forma de interpretar dicha realidad. Podemos comprender entonces que, para la corriente hermenéutica, la realidad es la realidad tal como las personas la descifran. Los significados que las personas atribuyen a aquella la constituyen como la única existente. Para la teoría de las representaciones sociales los significados atribuidos también son importantes pero no admite que la realidad pueda resumirse sólo a su interpretación, dado que la ella impone las condiciones de interpretación a los sujetos. Esta es la forma de condicionar -y no de determinar- la interpretación de una realidad que ya existe. (S. Araya Umaña 2002)

De esta forma podemos afirmar que la posición socioestructural y material que ocupan los sujetos define su lectura de la realidad social y condiciona su visión de la misma. Al

respecto, Denise Jodelet advierte que lo social está presente tanto en el contexto en que se sitúan los grupos o individuos, como en la comunicación que se genera entre ellos y en los códigos, valores, ideologías propios de las posiciones sociales a las que pertenecen. El conocimiento que configura las representaciones sociales se constituiría entonces a partir de las experiencias así como de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. “De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido.” (1984: 473)

En cuanto al *cómo conocer* las representaciones sociales, es necesario establecer una relación directa con su modo de construirse. Podemos asumir que el estudio de las representaciones sociales significa el estudio del lenguaje y la comunicación (S. Moscovici e I. Marková, 1998), debido a que las representaciones son construcciones elaboradas durante intercambios comunicativos y durante la interacción (J. Castorina y C. Kaplán, 1998: 12). Esta forma de elaboración es lo que le da su carácter de social.

Por otra parte, tal como afirma D. Jodelet (1984), la representación siempre significa algo para alguien y hace que aparezca algo de quien la formula, de quien la expresa: su parte de interpretación. Por tanto las representaciones también son creadas en el momento en el que son expresadas; es decir, toman forma a partir de que el individuo las enuncia. Entendemos entonces, que las representaciones se generan en un proceso de comunicación y se expresan a través del lenguaje (S. Moscovici e I. Marková, 1998). Esta concepción de las representaciones resulta relevante especialmente para definir, como instrumento de recolección de datos, la entrevista en profundidad.

III.1.1 Dimensiones del concepto de representación social

Intentaremos a continuación precisar un poco más el concepto de representación social. D. Jodelet lo define como “el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico” (1984: 473).

Entendiendo a las representaciones como una forma de conocimiento, Sandra Araya Umaña las caracteriza como un “universo de creencias” (2002: 39). Según la autora, a partir de esas creencias se define la verdad o falsedad del objeto representado, se lo

evalúa como bueno o malo, se propugna una acción como deseable o indeseable (2002). Entendemos así que los conceptos de actitud, percepción, expectativa y valoración se encuentran vinculados y contenidos bajo el concepto de representación. En consonancia con lo expresado, María Auxiliadora Banchs agrega, acerca de las representaciones, que “en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad” (1986 en S. Araya Umaña 2002: 28).

De manera más precisa y retomando a Moscovici, Araya Umaña distingue, dentro del contenido de las representaciones, tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación.

En primer lugar, *la actitud* consiste en una estructura particular de la orientación de la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global, positiva o negativa, favorable o desfavorable, de una representación.

En segundo lugar, *la información* concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada, pudiendo distinguirla por su cantidad y por su calidad.

En tercer lugar, el *campo de la representación* refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación. Es aquí donde el concepto de *creencias* se inserta, dado que el mismo “es uno de los elementos que conforman el campo de representación” (Araya Umaña, 2002: 44). Otros conceptos integrados también en el campo de representación son: el de *imagen*, que la autora define como la “reproducción pasiva de un exterior en un interior” (2002: 45) y el de *opinión*, definido por la autora como “una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo” (2002: 46)

Finalmente, y asumiendo que las representaciones sociales constituyen “sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas”, (Araya Umaña, 2002: 11) incluimos el concepto de valoración como elemento constituyente del campo de la representación. Bajo el concepto de valoración hacemos referencia a las cualidades o características de las

cosas, de las acciones, de los procesos, de los sentimientos o de las ideas atribuidas y preferidas, seleccionadas o elegidas de manera libre, consiente o no, por el individuo o por los grupos sociales y que sirven para orientar sus decisiones, comportamientos, acciones y sentimientos.

III.1.2 El carácter social de las representaciones

Una vez formadas las representaciones, estas mismas tienen un carácter condicionante de las nuevas representaciones que formaremos: “Nuestras representaciones también son instituciones que compartimos y que existen antes de que accedamos a ellas. Formamos nuevas representaciones a partir de las anteriores o contra ellas.” S. Moscovici e I. Marková (1998)

Nos resulta necesario destacar, a fin de que este trabajo cobre sentido, el carácter social de las representaciones, asumiendo de este modo la influencia del entorno en la constitución de las mismas. De esta forma intentaremos comprender las representaciones que los ingresantes tienen acerca de la Universidad, pero no de manera aislada, sino buscando comprender cómo dichas representaciones se entranan y engarzan con el contexto socio-histórico en el que los sujetos de representación están insertos.

III.2. El joven adolescente

Los datos oficiales del INDEC⁵ (2001) colocan los límites de jóvenes entre los 15 y 29 años. Dentro de esta amplia franja etaria, resulta evidente que es posible identificar subgrupos que poseen particularidades distintivas. Es necesario entonces, caracterizar a quienes tienen entre 17 y 19 años, por ser esta la edad de los sujetos que, transitando el paso de la educación media a la universitaria, forman parte de nuestra población. Para ello, consideramos apropiado el término de jóvenes adolescentes. En ese sentido, “diferentes teorías definen a estos jóvenes articulándolos en torno a estereotipos que los vinculan como sujetos de cambio, a la rebeldía, la transgresión, hasta asociados a la delincuencia, la violencia o la anomia.” (Belinche, Oliver, Viñas, Díaz, Altamirano, Fornaroli, Stangatti y Álvarez, 2008) El punto común entre dichas teorías está en la

⁵ INDEC es el Instituto Nacional de Estadística y Censos, ente gubernamental de la República Argentina.

noción de adolescencia (término que deriva de la voz latina: *adoleceré*: crecer o desarrollarse hacia la madurez) entendida como un momento de pasaje, de cambio, de tránsito entre la niñez/infancia y la adultez.

En vistas a caracterizar al joven adolescente actual presentaremos algunos rasgos culturales que entendemos inciden de manera significativa en su experiencia social y por ende en la conformación de su personalidad.

III.2.1 Acerca del joven adolescente en el contexto socio-histórico vigente

Las características del contexto socio histórico en el que se constituyen y enmarcan las representaciones de los jóvenes adolescentes nos ofrecen un esqueleto interpretativo para el análisis de las mismas. Esto reafirmando la idea de que las representaciones sociales están condicionadas por el contexto en el que los sujetos, en este caso jóvenes adolescentes, crecen y se educan, así como por los discursos circulantes en el espacio y tiempo en el que transitan. A tal fin, desarrollaremos a continuación algunos rasgos del mencionado contexto.

III.2.1.1 Carencia de un marco normativo sólido

Uno de los elementos que no podemos dejar de tener en cuenta para la interpretación de sus representaciones es el hecho de que el joven adolescente, en el contexto vigente, no despliega sus estrategias sobre un marco normativo sólido en el cual se pueda sentir contenido. Es decir, el joven adolescente se encuentra ante la dificultad de no contar con un conjunto de normas que le contengan. Gerard Mendel (2004) explora las razones de esta ausencia de normas claras analizando ciertas disfuncionalidades encontradas en la socialización *identificatoria* del adolescente (la experimentada cuando ha sido niño, con el adulto de referencia). En otras palabras, el joven adolescente no experimentaría, siendo niño, un proceso de incorporación de normas sociales consistentes a partir de la relación con sus padres –por múltiples causas relacionadas a las particularidades de la familia actual- siendo esto motivo de su carencia de un marco normativo sólido.

En la misma línea, G. Tiramonti aporta su visión acerca de la conformación del núcleo básico de socialización. La autora explica que este proceso, experimentado por el niño en sus primeros años dentro del seno familiar, se ha visto erosionado. Las razones de

tal erosión estarían relacionadas por una parte, con la conformación actual de un tipo de familia diferente- de composición más heterogénea, de relaciones más emocionales y respeto por la intimidad de sus integrantes que implicarían mayor horizontalidad-; por otra parte, con la vivencia del cambio cultural que experimentan las familias: en otras palabras, la seguridad acerca de la importancia y relevancia de las normas transmitidas habría menguado en esta *sociedad de riesgo* que “exige lecturas particularizadas de la realidad y construcción individualizada del futuro.” (Tiramonti, 2005: 8) Esto explicaría que esta nueva familia sea más débil en la transmisión de mandatos y normas.

Luis Mercado (2007), en su estudio del adolescente de clase media de Córdoba, agrega que la carencia de un sistema normativo sólido, que le ofrezca previsibilidad o certidumbre acerca de su futuro y medios legítimos para alcanzarlas, coloca al joven adolescente en situación de vulnerabilidad y de riesgo.

Horacio Romero sostiene, en consonancia con lo expuesto anteriormente, que “la fragilidad y el relativismo de los valores de la cultura posmoderna generan en los jóvenes sentimientos de vacío y falta de sentido que se expresan en las representaciones de futuro que construyen, donde manifiestan sus incertidumbres, confusiones y vulnerabilidad”. (Romero, 2003: P7)

Es lógico que en este marco de incertidumbre e inseguridad el joven adolescente encuentre dificultades para ejercer su autonomía y para confiar en sí mismo.

III.2.1.2 Dificultades en el ejercicio de la autonomía

Gerard Mendel explica esta dificultad a partir de ciertas falencias registradas en el proceso de socialización *no identificatoria* por el que ha atravesado típicamente un adolescente de nuestro tiempo. El autor denomina socialización no identificatoria a la que experimenta el niño con su grupo de pares, sosteniendo que a causa de que el niño no vive en plenitud la experiencia de relacionarse con otros niños y desenvolverse libremente en un espacio conocido (como otrora lo hiciera el niño en su pueblo o en un barrio), carece de la posibilidad de adquirir seguridad y de medir sus fuerzas, lo cual repercute en la conformación de su personalidad adolescente. De tal forma, el joven adolescente presenta dificultad para autogestionarse y confiar en sí mismo. En otras palabras, desconoce sus límites y su capacidad de autonomía por no haber podido, en el contacto con su entorno inmediato, medir sus fuerzas. (G. Mendel, 2004)

La vivencia de inseguridad y desconfianza, explicada de esta forma por Mendel, se enfatiza en el contexto social actual, en el cual ya no están vigentes las certezas y creencias en los paradigmas e instituciones que alimentaron durante largas décadas el cuerpo social. El ideal del adolescente estaría ligado entonces, a alcanzar la autosuficiencia, la posibilidad de autoexpresión, y la seguridad en sí mismo (G. Giangiacomo, 1993 en L. Mercado, 2007)

Al mismo tiempo, la constitución en sujeto autónomo por la que transita nuestro joven adolescente ingresante, se complejizaría más aun por el debilitamiento del entramado institucional que caracterizaba las sociedades modernas. El proceso de individualización que vendría a reemplazar dicho entramado profundizaría el sentimiento de angustia del adolescente al que referimos en los párrafos anteriores. (G. Tiramonti, 2010)

Como mencionamos, las instituciones que representaran espacios de participación y sociabilización se han visto reducidas de manera importante, siendo esto causa de de la intensificación del aislamiento adolescente.

III.2.1.3 Reducción del espacio vincular y de sociabilización

Los cambios políticos y económicos de los '80 dieron lugar a una transformación como la descrita con anterioridad. Entre las personas, sectores y grupos sociales impera más un espíritu de individuación que de respuesta solidaria y de voluntad colectiva de construcción de futuro. E. Stein y A. Quiroga (1997 en L. Mercado, 2007) afirman que este marco opera como una forma de violencia social prolongada, simbólica, impuesta, que ha generado una marcada reducción del espacio vincular y de sociabilización, con una masiva desarticulación de los ejes de pertenencia social y un debilitamiento de las construcciones colectivas.

Esto implica que el joven adolescente actual carece de un espacio de pertenencia fuerte, por lo cual sus prácticas son más bien de tipo individual que colectivo. De acuerdo a lo que sostiene L. Mercado (2007), el adolescente sufre esto como una forma de aislamiento, siendo el espacio de estudio y el trabajo los únicos espacios de pertenencia. El estudio es entendido entonces, como fuente de inclusión, vivenciando la etapa estudiantil como una *moratoria social* (E. Erikson, 1974 en L. Mercado, 2007). Sólo en estos espacios –lugar de estudio y lugar de trabajo– el joven adolescente percibiría una

disminución de la incertidumbre, visualizaría roles claros y se sentiría protegido contra la exclusión y el abandono.

El marco presentado, teñido por la incertidumbre y la falta de previsibilidad, pone al individuo, y en especial al adolescente, en situación de angustia sostenida ante la imprevisibilidad y la necesidad de autorreferencialidad (G. Tiramonti, 2010). El joven adolescente no encuentra certidumbre ante el futuro. La autora explica que en la sociedad moderna, el hecho de pertenecer a cierta clase, sexo y familia, permitía cierto grado de certidumbre. Pero en los tiempos actuales ese hecho no ofrece las mismas garantías, por lo cual el joven adolescente se enfrenta a la necesidad de construir su futuro de manera individual, recurriendo a la creatividad para diseñar sus estrategias de supervivencia y progreso y padeciendo la angustia propia de tal estado de imprevisibilidad.

III.2.1.4 Ética del trabajo y estética del consumo

Para concluir este capítulo en el cual hemos intentado caracterizar el actual contexto socio cultural y analizar la relación establecida entre este y las experiencias de los jóvenes adolescentes, hemos considerado pertinente contemplar ciertos rasgos que G. Tiramonti (2010) presenta como característicos de los tiempos postmodernos y enmarca dentro del concepto de *estética del consumo*. Esta concepción implica considerar como medio legítimo de inclusión en el sistema, la capacidad de consumir y de obtener, a través de dicho consumo, experiencias placenteras. En otras palabras, quien no puede consumir y obtener placer a través de ese consumo quedaría al margen del sistema. G. Tiramonti refiere a la *estética del consumo* para contraponerla a la *ética del trabajo*, que fuera fundante del hecho de establecer una relación entre necesidades y esfuerzo personal. Según la autora, la ética del trabajo -como cosmovisión propia de la modernidad- redefinió las relaciones entre necesidades personales y trabajo y marcó los límites de una vida digna. En otras palabras, moldeó el patrón civilizador de la época y organizó así la vida individual y social. Dicha cosmovisión estaría siendo desplazada por la estética del consumo. Encontramos entonces la convivencia de valores propios de la ética del trabajo (esfuerzo, progreso) y otros que estarían enmarcados bajo el concepto de estética del consumo (placer, comodidad, etc.).

Estamos haciendo referencia a lo que L. Mercado describe como un “entrecruzamiento

y convivencia de ideales modernistas con otras pautas culturales posmodernistas que generan un mosaico dinámico y confuso”. (2007: 102) Hemos considerado necesario referir a estos conceptos porque resultan imprescindibles para la comprensión e interpretación de las categorías que a continuación proponemos.

IV. DESARROLLO

A continuación expondremos nociones asociadas a la Universidad que emergieron del discurso de los ingresantes entrevistados. La Universidad está directamente relacionada a la idea de dificultad y exigencia y presenta para el adolescente un desafío. De manera inicial, se asume la dificultad como intrínseca al estudio universitario y se evidencia el salto experimentado por el estudiante al ingresar a la institución. Los entrevistados refieren a diferencias de tipo cualitativo y cuantitativo entre el secundario y la universidad, vivenciadas desde el momento de comenzar a cursar el cursillo de ingreso.

IV.1. Exigencia y desarticulación con el secundario

A través de las siguientes citas ejemplificamos las nociones referidas. Se menciona claramente el problema de adaptación experimentado al comenzar la carrera, a raíz de la diferencia en cantidad y calidad de contenidos exigidos por el secundario y la universidad.

“...no solamente el ritmo de estudio sino los contenidos, la cantidad de contenido que te dan en una materia no es lo que ves en la secundaria. A mí en un día de clases me pueden dar lo que en la secundaria me dan en una semana”.

(Varón 19 años, NSE medio típico)

“...se da que los chicos no estamos motivados para nada, o sea vivimos en una burbuja y nosotros queremos joder. Cuando termina el secundario se pincha y tenemos que ponernos a estudiar a full lo que sea. Pero tenemos la cabeza en otra cosa.”

(Varón 19 años, NSE medio alto)

Sólo en el caso de los entrevistados provenientes de las escuelas nacionales Monserrat y Belgrano⁶ no se menciona esta problemática. Por el contrario encontramos una comodidad en el tránsito que ejemplificamos con la cita que sigue:

“Secundario y universidad... Mmm... No veo tanta diferencia, tuve un secundario muy libre y la universidad también. Como que vos hacés más o menos lo que querés y con eso te tenés que arreglar. Pero diferente no lo noté mucho”.

(Varón 19 años, NSE medio alto)

IV.2. Autonomía y autogestión

La *autonomía* también aparece como noción asociada a la vida universitaria. Definimos como autonomía las referencias sostenidas por los ingresantes acerca de la necesidad de *arreglárselas solo, organizarse, decidir*.

“Y...no me van a perdonar tantas cosas como me pueden llegar a perdonar en la secundaria, entonces tengo que organizarme yo, tengo que hacer mis tiempos en una forma más organizada porque si no... te da como herramientas para lo que va a ser la vida después, es un choque de realidad”.

(Varón, 19 años, NSE medio alto)

“Cada uno puede hacer lo que quiere. En el secundario estás obligado a seguir una serie de pautas que tenés que cumplir sí o sí, sino no podés pasar. Te tienen como muy controlado, en cambio en la universidad vos sos libre de hacer lo que querés, si querés estudias, si no no estudiás, te tomás el tiempo que querés”.

(Varón, 19 años, NSE medio típico)

Al mismo tiempo, en la mayoría de los casos, los jóvenes adolescentes refieren a la autonomía que implica la universidad como algo deseable y válido.

⁶ La Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano y el Colegio Nacional de Monserrat son dos de las instituciones de enseñanza secundaria situadas en Córdoba Capital que aun dependen de la gestión nacional. Ambas se erigen como parte orgánica de la Universidad Nacional de Córdoba, y son altamente demandadas por su renombrado prestigio. Las dos escuelas, cuya orientación pedagógica difiere ampliamente, tienen cupo máximo de ingresantes, a los cuales seleccionan mediante un examen de ingreso.

Retomando lo expuesto con anterioridad acerca de que el ideal del adolescente estaría ligado a alcanzar la autosuficiencia, la posibilidad de autoexpresión, y la seguridad en sí mismo, entendemos que la universidad representa para el ingresante un espacio donde validar estos ideales.

“Es la mejor forma de estudiar. Yo creo que me voy a ubicar muy bien porque yo prefiero estudiar 40 cosas más pero no tener a nadie atrás que me esté respirando y diciendo tenés un uno, tenés negativo, ¡estudiá! Ahí, si no hacés algo, ya está, te embromaste vos. O sea lo haces por elección tuya, ya nadie te hincha... La ley no te obliga a nada, lo podés hacer como vos quieras y dentro de todo podés estudiar lo que vos quieras.”

(Varón 18 años, NSE medio alto)

“Ya no sos un nene de mamá que te tienen que venir por atrás y decirte hacé esto, esto y esto...”

(Mujer 18 años, NSE alto)

Asimismo, se menciona la autonomía, como indicador de madurez, “en la universidad estás solo y tenés que madurar”. En el ejemplo que sigue, la autonomía, expresada bajo la noción de *libertad*, es vivenciada como una experiencia enriquecedora y de crecimiento.

P: ¿Y cómo te va esta libertad a la que referís?

R: Todo tiene su lado positivo y su lado negativo. Creo que lo positivo está en el tema de crecer como ser humano, como individuo, independizarse, tomar sus propias elecciones. Y por otro lado, el tema de que se pierda una estructura y uno tiene que adaptarse a una cosa diferente..., por ahí un poco el lado negativo es que lo más difícil es adaptarse”.

(Varón, 19 años, NSE medio típico)

Claudia Figari y Graciela Dellatorre, en su trabajo acerca de las representaciones de estudiantes sobre la educación universitaria, destacan el acento puesto por los adolescentes en el *esfuerzo personal*, la *dedicación* y la *responsabilidad* como eje para

enfrentar el nivel educacional universitario. Las autoras atribuyen estos valores a una concepción de corte neoliberal: *el individuo que gana en el aislamiento*. (2004: 17). Consideramos que dichos valores, también relevados en nuestra investigación tal como lo expusimos, podrían interpretarse como rasgos culturales de la mencionada ética del trabajo, cuya impronta está presente aun en el imaginario del joven adolescente actual. De tal forma el ingresante, aun asumiendo la dificultad que implica, valora positivamente la exigencia y la responsabilidad y esfuerzo que de ella se desprenden.

“Para mí todo depende de vos, o sea la universidad te da los conocimientos y las herramientas básicas y después depende de vos progresar en tu carrera o no.”

(Mujer, 17 años, NSE medio alto)

Por último, la referencia a la autonomía como una experiencia individual, compleja y desafiante cobra más sentido si es entendida en el contexto de incertidumbre que enmarca al adolescente, el cual en dicho contexto debe autodefinirse como “un yo activamente responsable que vigila las fallas de las coyunturas para cumplir sus obligaciones tratando de realizarse y gobernarse a sí mismo”. (M. Marsal y J. Franco, 2007: 2). Esto explicaría la dificultad que presentan ciertos grupos de adolescentes para procesar su autonomía, organizarse y encauzar la libertad que con tanto entusiasmo vivencian al ingresar. Ante la complejidad que ya implica la vivencia de autonomía, la carencia de un cuerpo de normas institucionales claras y sólidas dificultaría aun más la asimilación exitosa del ingresante al mundo universitario.

IV.3. Un nuevo espacio de interrelación

Otra noción que emergió sostenidamente en los discursos de los adolescentes que se refirieron a la universidad fue el de las relaciones interpersonales que se tejen dentro de la universidad. En relación a ellas, los entrevistados describieron como elementos relevantes al nuevo grupo de pares y a los profesores, que configuran su nuevo escenario social.

IV.3.1. El trato con el profesor

Es observable que en la descripción de la relación de los jóvenes con los profesores podemos encontrar – de modo subyacente- la valoración de un tipo de vinculación propia del contexto sociocultural actual. Al respecto Guillermina Tiramonti (2010) afirma que las relaciones interpersonales dentro de la familia son actualmente de carácter más emocional y de pretendido respeto por la intimidad de sus integrantes, implicando al mismo tiempo mayor horizontalidad. Y eso es lo que encontramos en lo que los adolescentes plantean como valorable en las relaciones con sus profesores:

“...sé que acá tienen buenos profesionales pero tampoco es como para que te estén sobrando o esas cosas. Al ser profesores sí, está marcado, pero lo bueno es que haya trato igualitario, dentro de todo”.

(Varón, 18 años, NSE medio típico)

“Para mí... tiene que haber ganas, de uno preguntar y del otro responder. Porque si el profesor está cansado, o tiene tantos años dando que ya no tiene más ganas, se vuelve tedioso, y si le preguntás algo, te responde así nomás y así no tiene sentido”.

(Varón, 19 años, NSE medio típico)

Consideramos que para interpretar las referencias que los ingresantes realizan acerca del trato del docente con el alumno no puede eludirse el modelo de relación intrafamiliar en el cual los adolescentes han sido socializados y que por tanto han interiorizado como norma.

IV.3.2. El grupo de pares

Al analizar las referencias que los ingresantes realizan con respecto a su nuevo grupo de pares, notamos dos elementos a tener en cuenta: por una parte existe una gran expectativa por la configuración de un nuevo grupo y por sentirse cómodo en el mismo; por otra parte el miedo y la angustia están presentes ante la necesidad de dejar el grupo de pertenencia de su estudio secundario para incorporarse a un nuevo grupo.

De acuerdo a lo expresado por Gerard Mendel (2004) las relaciones entre pares, a través de actividades que promuevan la actividad social, tales como los clubes de barrio o los

grupos de participación comunal, no son fomentadas por la sociedad contemporánea; esto afecta según el autor en detrimento del desarrollo psicosocial íntegro del adolescente de hoy (G. Mendel, 2004). Tal vez por esta razón puede explicarse el marcado temor a incorporarse a nuevos grupos de pares y el conflicto expresado al salir del secundario, espacio que representa para el adolescente un ámbito de contención conocido.

“El trato en la universidad creo que va ser diferente al del secundario. Ya no te juntás con tus amigos del alma, sino con chicos que están estudiando la misma carrera que vos.”

(Varón, 18 años, NSE medio típico)

“Un poco de miedo, por lo que somos pocos en el cursillo y tal vez los compañeros que pueda llegar a tener no sean muy afines a mí, porque hay una conciencia social de que son muy superficiales las personas que van ahí y yo nada que ver, entonces no sé si me voy a..., mi miedo es no encontrar personas afines a mi o no poder hacer amigos,”

(Mujer, 17 años, NSE medio alto)

Retomando lo desarrollado con anterioridad, al decir que una buena parte de los adolescentes presenta su vincularidad social empobrecida (L. Mercado, 2004) podremos comprender que la integración del adolescente ingresante a un nuevo grupo de pares puede resultar más costosa de lo que podríamos suponer, al juzgar al adolescente como un ser creativo y desestructurado.

Relevamos también referencias a la heterogeneidad del grupo de pares universitario. En algunos casos, dicha heterogeneidad toma forma de dificultad, al vivenciarla como una diferencia de nivel socioeconómico:

“capaz que por ser gente de plata se cree más importante que los otros... esa gente no me agrada mucho”

(Varón, 18 años, NSE medio típico)

En otros casos, la heterogeneidad aflora como un rasgo deseable, asociada a la

diversidad como un valor ponderado.

“La gente que conocés es muy distinta a la gente que vas a conocer siempre, porque hay de todo. En cualquier facultad te encontrás con gente de todo tipo (...) espero encontrarme con gente de todo tipo y poder hacer amigos.”

(Varón 18 años, NSE medio alto)

En definitiva, la vida universitaria está asociada, en primera instancia, con un salto cuantitativo y cualitativo de exigencia, que implicaría en la experiencia del ingresante un mayor nivel de estudio, de autonomía y de responsabilidad. Por otra parte está asociada al desafío que representa la construcción de un nuevo entramado relacional que configurará a partir de allí su espacio de interacción.

V. DISCUSIÓN

Como mencionamos al enmarcar teóricamente este trabajo, Moscovici plantea la necesidad de reconocer la influencia del entorno en la constitución de las representaciones, deviniendo de allí el carácter social de dichas representaciones. Reconocemos entonces que las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social condicionan la constitución de dichas representaciones.

Es por esto que hemos tenido la intención no sólo de describir y analizar las nociones que conforman las representaciones que los ingresantes tienen acerca de la universidad y del estudio universitario, sino atender las relaciones existentes entre estas y el contexto socio-histórico en el cual los adolescentes ingresantes están inmersos.

Comprendimos así que los rasgos culturales propios del presente contexto, tales como la carencia de un marco normativo sólido, la dificultad en el ejercicio de la autonomía, y la reducción del espacio vincular y de sociabilización y el debilitamiento de la ética del trabajo afectarían la vivencia de los ingresantes, que introducen en los discursos mediante los cuales construyen y verbalizan sus representaciones acerca de la universidad y el estudio universitario, nociones tales como esfuerzo, contención, incertidumbre, personalización y masividad.

Los discursos circulantes en este contexto operan entonces como fuente de constitución

de dichas representaciones. Y estas últimas también son, por supuesto, explicativas de las prácticas cotidianas de los individuos. Esto incrementa nuestro interés en explorar las representaciones de los adolescentes acerca de la universidad: nos permite tener elementos para comprender sus prácticas y estrategias con respecto a la institución.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Araya Umaña, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Flacso.
- Banchs, M. (2001). “Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela”, *Revista Fermentum*, (pp. 11-32) N° 30, Mérida.
- Belinche, M.; Oliver, S.; Viñas, R.; Díaz, C.; Altamirano, L; Fornaroli, F; Stangatti, F; Álvarez, A. (2008). Jóvenes e Imaginario sobre la Universidad. Trabajo presentado en el Primer encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales (JUMIC), Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE-FPyCS-UNLP). Septiembre, 2008.
- Castorina, J. y Kaplán, C. (1998). “Las Representaciones Sociales: Problemas Teóricos Y Desafíos Educativos”, en Castorina, J. (comp.), *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 9-27). Barcelona, Ed. Gedisa.
- Figari, C y Dellatorre, G. (2004). “Universidad y Educación en las Representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno”, *Revista Argentina de Sociología*, (pp. 40-55) N° 003, Buenos Aires, Consejo de profesionales en sociología.
- Jodelet, D. (1984). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Moscovici, S., *Psicología Social II* (pp. 469-494) París, Ed. Paidós.
- Marsal, M. y Franco, J. (2007). Percepciones y representaciones de los jóvenes en relación al mundo laboral. Trabajo presentado en el cuarto congreso nacional y segundo internacional de investigación educativa, Universidad Nacional del Comahue. Abril, 2007.
- Mendel, G. (2004). *Sociopsicoanálisis y Educación*, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- Mercado, L. (2007) *Posmodernismo y resiliencia juvenil*, Córdoba, Ed. Universidad Católica de Córdoba.

- Moscovici, S. y Marková, I. (1998). “La Presentación de las Representaciones Sociales: Diálogo con Serge Moscovici”, en Castorina, J. *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 111-152). Barcelona, Ed. Gedisa.
- Romero, H. y Pereyra, A. (2003, marzo). Elección vocacional e ingreso a la universidad. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas.
- Soneiras, A. (2006). “La ‘Teoría fundamentada en los datos’ (Grounded Theory) de Glaser y Strauss”, en Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Tiramonti, G. (2010). “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en Tiramonti G. (comp.) *La trama de la desigualdad: mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-46). Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). “La investigación cualitativa” en Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social*, México, Ed. Mc. Graw Hill.