

Representaciones de los jóvenes acerca de la universidad: proceso de selección de la institución universitaria

Bustamante, Laura Andrea;
Depetris, Juliana



Representaciones de los jóvenes acerca de la universidad: proceso de selección de la institución universitaria

Laura Andrea Bustamante, Juliana Depetris***
Universidad Siglo 21. Argentina

Resumen

Este artículo se enmarca en el proyecto que desde hace dos años se viene desarrollando dentro del Departamento de Investigación de la Universidad Siglo 21, en Córdoba, Argentina. A través de metodología cualitativa se abordaron las representaciones que los jóvenes ingresantes a la Universidad tienen acerca de la misma y del estudio universitario. Se exponen aquí una serie de ejes que, de acuerdo al análisis de los discursos relevados, dan cuenta de valoraciones emergentes al momento de evaluar la universidad pública en relación a la privada y viceversa. La intención de este trabajo es comprender y describir cuáles son las nociones entramadas en el análisis que realizan los ingresantes acerca de la Universidad pública y de la privada, y que se ponen en juego al momento de optar y evaluar estas.

Palabras clave: Representaciones, Jóvenes, Universidad, Selección.

Representations of youth about the university: selection process of the university

Abstract

This report is part of the project that is been developed for two years within the Research Department of the Siglo 21 University, in Córdoba, Argentina. Qualitative research was applied to know the representations that students entering to the University have about the University and study. In this report, a series of axes are presented, according to the analysis of the speeches relieved, to explain the valuates about public university in relation a private university and vice

* Magister en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba). Departamento de Investigación Universidad Siglo 21 (Córdoba, Argentina). Docente titular Sociología General, Universidad Siglo 21. Correo electrónico: lauraabus@gmail.com

** Lic. en Sociología. Docente adscripta Sociología de los Medios de Comunicación. Correo electrónico: julidepetris@hotmail.com

versa. The intention of this article is to understand and describe what concepts woven into the analysis performed entrants the two institutions, which come into play when they choose and evaluate these.

Keywords: *Representations, Youth, University, Choice.*

Introducción

Las preguntas orientadoras de este trabajo fueron las siguientes: ¿qué valoran los estudiantes en una institución universitaria? ¿Qué elementos tienen en cuenta para optar por una institución y descartar otras? ¿Qué expectativas tienen en cuanto a su experiencia universitaria y en cuanto a la carrera elegida? A fin de dar respuestas a estas preguntas y abordar las representaciones, entendidas como imágenes, creencias, experiencias, valoraciones que los estudiantes tienen acerca del objeto de representación, se ha elaborado y seguido un diseño metodológico cualitativo, utilizando como técnica de investigación la entrevista en profundidad. Las áreas trabajadas en la guía de pautas respondían 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. En esta comunicación se exponen una serie de ejes que, de acuerdo a nuestro análisis de los discursos relevados, dan cuenta de valoraciones emergentes al momento de evaluar la universidad pública en relación a la privada y viceversa. Se intentó así construir una herramienta que permita describir las nociones entramadas en el análisis que los ingresantes realizan de una y otra institución, las cuales se ponen en juego al momento de optar y evaluar aquéllas.

En primer lugar, se describe el diseño metodológico sobre el cual se ha trabajado. Luego se desarrollan los aspectos teóricos considerados para comprender por una parte, los supuestos de la teoría de las representaciones sociales sobre la cual se ha asentado nuestra investigación y conclusiones; y por otra parte, la concepción de adolescente con la que se trabajó y las características del contexto socio histórico vigente, asumiendo que las representaciones se configuran condicionadas por el entorno y por las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos en un espacio y tiempo dado. De allí el carácter social de las representaciones. Finalmente exponemos los ejes referidos y las conclusiones finales.

1. Metodología

1.1 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 la investigación de este fenómeno. En función de ello, se planteó un diseño cualitativo. Al respecto, Strauss y Corbin (1990) definen la metodología cualitativa como “una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos y son precisamente dichos conceptos los que permiten la necesaria reducción de la complejidad de la realidad social”. (En Soneiras, 2006).

Por otra parte, y dentro del marco de la metodología cualitativa, se utilizó el método de comparación constante – procedimiento característico de la Grounded Theory- que según afirma Araya Umaña (2002), 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 se aplicó este método con la pretensión de explicar al mismo tiempo que describir. Dicho método 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 método, 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.

1.2. Técnicas de recolección de datos y estrategia de análisis

El contenido analizado 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. Ubicándose en el marco de una investigación cualitativa es útil recordar que “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). Esto fundamenta la elección de un diseño cualitativo: la pretensión de este trabajo es aportar a la comprensión del sentido atribuido por los estudiantes ingresantes a la institución y al estudio universitario.

1.3. 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 entendemos que la noción de representatividad implicada en el muestreo cualitativo es de naturaleza emblemática, lo cual implica que se busca ejemplificación en el muestreo, no representatividad estadística. (Vieytes, 2004). El muestreo es intencional por cuotas, dado que se fijaron un número de ingresantes para cada universidad. Asentamos nuestra decisión sobre

la presunción de que los sujetos seleccionados son representativos de cada institución.

La primer premisa con la que se trabajó 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, se seleccionaron como casos ejemplificatorios, ingresantes de la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Blas Pascal, Universidad Empresarial Siglo 21, Universidad Católica de Córdoba e Instituto Aeronáutico.

2. Antecedentes Teóricos

2.1 Acerca del concepto de Representaciones Sociales

De acuerdo con Araya Umaña (2002: 9), Serge Moscovici desarrolla en su libro *La Psychanalyse: son image et son public*, en 1961, 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.

Lo que guiaba el interés de Moscovici (1998), 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. 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” (Pág. 140).

De manera más precisa, continuando con Araya Umaña, 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. Entendida la 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 y se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios.

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. (Castorina y Kaplán, 1998). Lo dicho fundamenta el interés en los estudios sobre representaciones sociales: por una parte, permiten reconocer la forma en que el contexto condiciona al sujeto; por otra parte, posibilitan una mirada del sujeto como actor de su propia realidad.

En cuanto al *sujeto*, esta teoría lo concibe como seres pensantes, autónomos, que producen y comunican constantemente representaciones y no como sujetos pasivos que sólo reciben y que están definidos por su contexto. Por tanto la teoría de las representaciones sociales no da lugar a una postura determinista. (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.” (Moscovici, 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 la 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 esta realidad 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 realidad social

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. (Araya Umaña 2002)

De esta forma se puede afirmar que la posición socioestructural y material que ocupan los sujetos definen su lectura de la realidad social y condicionan su visión de la misma. Al respecto, 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 (Moscovici, S. y Marková, I., 1998), debido a que las representaciones son construcciones elaboradas durante intercambios comunicativos y durante la interacción (Castorina y Kaplán: 12). Esta forma de elaboración es lo que le da su carácter de social.

Por otra parte, tal como afirma Jodelet (1984), la representación siempre significa algo para alguien ya 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. La comunicación de las mismas permitiría la construcción discursiva de dichas representaciones.

2.2 Dimensiones del concepto de representación social

Se intentará a continuación precisar un poco más el concepto de representación social.

Jodelet (1984), lo define como “el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico”. María Auxiliadora Banchs agrega 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 Araya Umaña 2002: 28).

Sandra Araya Umaña (2000) explica las dimensiones de las representaciones, conceptos que serán muy útiles en el marco de la presente investigación. Citando a Moscovici, la autora distingue dos aspectos relativos a las representaciones sociales: Uno, hace referencia a lo que en el apartado anterior referimos en cuanto al cómo se conforman las representaciones sociales. A esto le denomina proceso, aludiendo a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos. Dos, habla del contenido, haciendo referencia a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación. Siendo el objetivo del presente trabajo la comprensión de las representaciones sociales de un determinado grupo (el de los ingresantes universitarios), a cerca de un objeto (la universidad) nos centraremos en trabajar sobre estas dimensiones a las cuales Sandra Araya Umaña caracteriza.

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.

Citando a Moscovici:

“...puedo tener una actitud hacia un objeto si tengo una representación asociada con ese objeto. Alternativamente, una actitud puede ser un sentimiento primario general respecto de algo de lo que establecemos una representación. En algún sentido, tener una actitud respecto de algo es como hacer una proposición actitudinal. Uno está expresando una actitud hacia su propia representación del objeto.” (1998: 121)

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. Moscovici distingue el *conocimiento* de la actitud de la siguiente forma: “Las actitudes no expresan el conocimiento como tal, sino más bien una relación de certidumbre o incertidumbre, de creencia o incredulidad respecto de ese conocimiento.” (1998: 124)

Al mismo tiempo, Araya Umaña (2002) define las *creencias* “proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: *Yo creo que...*”, la *imagen* como *reproducción pasiva de un exterior en un interior* y la *opinión* como “una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo”.

De esta manera, queda configurado el *campo de la representación*, que 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.

En suma, se podría hablar de las siguientes dimensiones de las representaciones sociales: información, actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores. Con esta última dimensión, se hace 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. Es decir, se reconoce 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, como lo expresa Moscovici (1998), “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.” (pág, 124).

Es 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 entender cómo dichas representaciones se entranan y engarzan con el

contexto socio-histórico en el que los sujetos de representación están insertos.

2.3 Acerca del joven adolescente en el contexto socio-histórico vigente

2.3.1. El adolescente

Los datos oficiales del INDEC (2001)¹ colocan los límites de jóvenes entre los 15 y 29 años. Dentro de esta amplia franja etárea, es necesario caracterizar a quienes tienen entre 17 y 19 años, por ser esta la edad de los jóvenes que, transitando el paso de la educación media a la universitaria, forman parte de nuestra población. 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 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, tránsito entre la niñez/infancia y la adultez.

De tal forma, hablaremos del joven adolescente para caracterizarlo y enmarcarlo en el contexto socio histórico vigente.

Como fuera contemplado al definir teóricamente a las representaciones sociales, entendemos que las mismas 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. Con miras a caracterizar al adolescente actual, se presentan algunos rasgos culturales que entendemos inciden de manera significativa en su experiencia social y por ende en la conformación de su personalidad.

2.2. 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 la sociedad actual no ofrece al adolescente un marco normativo sólido en el cual se pueda sentir contenido. Es decir, el adolescente se encuentra ante la dificultad de no contar con un conjunto de normas que le contengan. Mendel explora las razones de esta ausencia de normas claras analizando ciertas disfuncionalidades encontradas en la sociali-

zación identificatoria del adolescente (la experimentada cuando ha sido niño, con el adulto de referencia).

En la misma línea, Tiramonti (2005), explica que la conformación del núcleo básico de socialización, proceso experimentado por el niño en sus primeros años, dentro del seno familiar, se ha visto erosionada no sólo por 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 implican mayor horizontalidad- sino porque “las familias viven la experiencia del cambio cultural y de una sociedad de riesgo que exige lecturas particularizadas de la realidad y construcción individualizada del futuro. Esto explica el 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.

Romero (2003) 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 encuentre dificultades para ejercer su autonomía y para confiar en sí mismo.

2.3. Dificultades en el ejercicio de la autonomía

Mendel (2004), 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 nues-

¹ En: http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=7467

tro tiempo. El autor denomina ésta, como 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 un grupo de pares y desenvolverse libremente en un espacio conocido (como otrora lo hiciera el niño en su pueblo o en un barrio conocido), 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 adolescente presenta dificultad para autogestionarse y confiar en sí mismo. En otras palabras, el adolescente posmoderno desconoce sus límites y su capacidad de autonomía por no haber podido, en el contacto con su entorno inmediato, medir sus fuerzas.

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 (Giangiácomo, 1993 en Mercado, 2007)

Al mismo tiempo, Tiramonti, (2010), considera 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. En este sentido, consideramos que las instituciones que representaran espacios de participación y sociabilización se han visto reducidas de manera importante, siendo esto causa de intensificar aun más el aislamiento del adolescente.

2.4. 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. Stein y Quiroga (1997 en 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 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 Mercado, el adolescente sufre esto como una forma de aislamiento, siendo el espacio de estudio y el trabajo los únicos espacios de inclusión: “valoran al trabajo como fuente de inclusión y manifiestan su incertidumbre y consecuente temor de exclusión potencial” (2007: 65). El estudio es entendido entonces, como fuente de inclusión, vivenciando la etapa estudiantil como una *moratoria social* (Erikson, 1974 en Mercado, 2007). Sólo en estos espacios –lugar de estudio y lugar de trabajo- el 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. (Tiramonti, 2010) El joven adolescente no encuentra certidumbre ante el futuro. Tiramonti 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.

2.5. Ética del trabajo y estética del consumo

Para concluir este capítulo en el cual hemos intentado enmarcar al joven adolescente en la sociedad actual, hemos considerado pertinente contemplar ciertos rasgos culturales que Tiramonti (2010) presenta como característicos de los tiempos postmodernos y que enmarca dentro del concepto de *estética del consumo*. Esta concepción implica considerar la capacidad de consumir y de obtener, a través de dicho consumo, experiencias placenteras como medio legítimo de inclusión en el sistema. En otras palabras, quien no puede consumir y obtener placer a través de ese consumo quedaría al margen del sistema. Tiramonti refiere a la *estética del consumo* para contraponerla a la *ética del trabajo*, que fuera fundante del hecho de concebir la relación entre necesidades y esfuerzo personal.

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 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.

3. Ejes de valoración y comparación entre universidades privadas y públicas

Hemos construido los ejes de análisis que proponemos a continuación, a fin de dar cuenta de valoraciones emergentes de los discursos analizados al momento de evaluar la universidad pública en relación a la privada y viceversa. Es menester entender que estas construcciones valorativas no indican la asociación inmediata de un tipo de universidad con un lado del eje, y del otro tipo de universidad con el otro lado. Nuestra intención es comprender y describir cuáles son las nociones entramadas en el análisis que los ingresantes realizan de una y otra institución, las cuales se ponen en juego al momento de optar y evaluar aquéllas.

3.1. Esfuerzo/contención

A medida que los ingresantes dan cuenta de su proceso de selección de la institución y de lo que valoran en la universidad elegida, recurren a argumentos que nos han permitido construir, en nuestro análisis, la noción de *esfuerzo*. En algunos casos la noción de esfuerzo aparece de manera directa:

“Para mí, la universidad pública significa mucho más que una privada, no sé porque pero ya tengo esa idea. Para mí en la pública te tenés que romper mucho el lomo para lograr el título, y tenés que poner mucho esmero, esfuerzo que por ahí en una privada no tenés que hacer”. (Mujer 18 años, NSE alto)

Nos resulta llamativa la valoración positiva que adquieren vivencias asociadas a lo trabajoso, a lo incómodo, al tránsito no placentero por la institución.

Es estimado el hecho de “bancárselas”, de aguantar, de soportar.

“...me sentiría bien por el nombre, por lo que es la nacional, por lo que eso implica. Ser egresada de la universidad nacional de Córdoba implica que cursaste y te bancaste clases incómodas, colgado de la ventana, a lo mejor con 35° de temperatura y estar todos amontonados”. (Mujer, 18 años, NSE bajo superior)

“...en una universidad pública, ahí valorás más cosas, porque creo que te tenés que romper más, quien diría el culo, para ser un profesional, me refiero a que no te dan las facilidades que te puede dar una privada. Acá tenés tutores que te persiguen, te preguntan, si tenés una duda lo llamás; los cursos, como vos podés ver, no exceden más de 50 personas. (Varón, 19 años, NSE medio típico)

En función de nuestro análisis consideramos que la noción de esfuerzo –como ya mencionamos, asociada a un modo no placentero y trabajoso de transitar la universidad, se valora por el resultado esperado a partir de dicho tránsito. En otras palabras, los adolescentes valoran el esfuerzo requerido porque suponen que dicha experiencia convergirá en la conformación de un ser con ciertas características: fuerza, autonomía, responsabilidad.

“Yo lo veo con mis hermanos, que tienen amigos que van a la privada y a mi hermano le dan toda la materia y al otro le dan en dos veces la materia, le explican todo, lo que no se explica en clase no se lo toman... no te ayudan a ser fuerte.” (Mujer 18 años, NSE alto)

“En la nacional es como que no pagás, entonces te la tenés que arreglar solo”. (Varón 18 años, NSE medio alto)

“Y es como que yo antes, también era prejuicioso con el tema de las privadas y decía que pagan el título. Pero la verdad es que el esfuerzo y la responsabilidad y compromiso es así aquí también, porque nadie te regala nada.” (Varón 18 años, NSE medio alto)

Reforzamos el hecho de que estas valoraciones emergen tanto en los discursos de los ingresantes a instituciones públicas como en los de ingresantes a instituciones privadas.

Resulta necesario, en vistas a interpretar las nociones que estamos exponiendo, recapitular lo puntualizado con anterioridad, al exponer nuestra concepción de adolescente y caracterizar el marco socio histórico en el cual está inmerso. Expresábamos que el ideal del adolescente estaría ligado a alcanzar la autosuficiencia, la posibilidad de autoexpresión, y la seguridad en sí mismo (Giangiacomo, 1993 en Mercado, 2007). Bajo este supuesto podemos comprender la valoración significativa de una experiencia compleja, que estamos observando en relación al tránsito universitario. Al mismo tiempo, dicha valoración resulta coherente con la definida por Tiramonti como una cosmovisión propia de la modernidad –la ética del trabajo-, en donde la asociación entre necesidades personales y trabajo resulta un indicador de dignidad. En otras palabras el adolescente estaría buscando en la universidad un espacio en el cual medir fuerzas, ser autosuficiente y alcanzar objetivos a partir de su esfuerzo, entendiendo que eso lo constituye en una persona digna y segura.

El otro lado del eje está constituido por la noción de *contención*. Entendida esta como trama múltiples sentidos. A nivel conceptual, es trabajada por diversos autores que enfocan su estudio en la escuela media. Hemos considerado necesario explayarnos en estas conceptualizaciones dado que así como en los discursos de padres de escuela media surge de manera espontánea la función de contención, también emerge en los discursos de nuestros entrevistados al referir a la Universidad.

Duschatzky y Redondo (2000) hablan de la función de “contener” en un sentido marcadamente “físico”. De esta forma la escuela oficial sería como un envase de retención de los jóvenes, dejando de lado la función pedagógica. Dicha función sería para Tiramonti propia de las escuelas de sectores más carenciados, mientras que los grupos de elite referirían a la función de contención ejercida por la escuela, al configurarse en un patrón socializador rígido basado

en el control disciplinario que posibilite la institucionalización de prácticas, costumbres, valores y rutinas. (Tiramonti, 2010)

Finalmente los sectores medios asociarían la “contención” a una forma de enseñanza que despierte el interés por aprender y conocer y que posibilite una socialización a partir de la cual se configure un sujeto autónomo capaz de dar respuesta a un mundo complejo y altamente cambiante. (Tiramonti, 2010) Asimismo, asociarían la “contención” al trato agradable y afectuoso de sus hijos y a un ambiente adecuado para el desarrollo de las amistades juveniles. (Tiramonti, 2005) Estos grupos familiares estarían organizados horizontalmente, sosteniendo un modelo de regulación de los hijos centrado en el autocontrol y la asunción individual de las responsabilidades y los riesgos.

Consideramos que esta última concepción es la que está más presente en los discursos de nuestros entrevistados, siendo coherente con su grupo socioeconómico de pertenencia (sectores medio y medio altos).

“La contención. Para mí sería eso. Seguir a los alumnos... Capaz que si la pública no tuviese la estructura que tiene, o si tuviese la modalidad que tiene la privada de seguir a los alumnos...”

(Varón, 19 años, NSE medio típico)

Ya hemos mencionado con anterioridad, entre las nociones referidas por los alumnos, el trato del profesor como elemento de valoración. Podemos entender entonces la valoración que nuestros entrevistados realizan del trato cercano por parte del profesor en función de su grupo de pertenencia.

Del mismo modo existe discurso que proviene fundamentalmente de los ámbitos oficiales que asocia la función de contención de la escuela a la retención de sectores que no trabajan. Dicha concepción se expresa en la pretensión de universalización de los diferentes niveles educativos y se sostiene en la reafirmación del valor del conocimiento en la sociedad actual. Observamos que esta concepción también estaría presente en los discursos analizados.

P: ¿Qué hace que una universidad sea buena?

R: Creo que una universidad es buena cuando da oportunidades, cuando no deja gente fuera, cuando tiene una buena estructura para poder bancar, digamos, aguantar la cantidad de estudiantes sin tener que dejar a ninguno afuera.

(Varón, 19 años, NSE medio típico)

Por último, Tiramonti (2005) afirma que la demanda de contención es coherente con la cultura que habitamos en la que se privilegia el presente con la consecuente “entronización del ‘hoy’ o del instante” (Tiramonti 2005: 903). En base a esta afirmación la autora explica que demandar contención a la escuela implica asignarle un mandato por el cual la misma debería asegurar para los alumnos un “presente gratificante”. Esta valoración es la que nos induce a contemplar la contención como el lado opuesto al esfuerzo. Muchos interesantes entrevistados explicitan su valoración de no encontrar obstáculos en el tránsito universitario.

“...te dan facilidades en cuanto a los materiales, y no lo veo para nada mal, al contrario me parece perfecto. La universidad te da para que vos estudies, no para regalarte una nota. Y me parece, en realidad, mal lo de la nacional de que te pongan tantas contras. A mí me paso con Kinesiología, que hacen un filtro terrible con el examen de ingreso y todo el mundo sabe que los dos primeros años, es un filtro terrible. Son todas contras que tenés que pasar para poder seguir”. (Varón 18 años, NSE medio alto).

Podemos observar nuevamente el progresivo abandono de la ética del trabajo. Bauman (2000) se refiere a la cuestión en términos de ética del sacrificio, y afirma que la misma –que implicaba desplazar la gratificación para el futuro- se encuentra siendo relegada por la continua demanda de gratificación a partir del sentimiento de deseo y la búsqueda de su satisfacción. (Bauman, 2000). De esta forma aparece asociada a la que entendemos como contención, la noción de *facilidad*. “No poner contras”, “comodidad”, “acomodar”, “arreglar”, “facilidad de ingreso”, son conceptos que aparecen ligados a dicha esta noción. Los retomaremos más adelante, al hablar de previsibilidad.

“En las privadas, en vez de darte todo el programa, te dividen en dos materias para que sea más fácil.” (Mujer 18 años, NSE medio alto)

“...por ahí, me han dicho que en las privadas te lo facilitan un poco más, o sea busca este tema en tal texto, pero no es lo mismo porque te dan las cosas para que vos te sientas un poco más cómodo”. (Mujer, 18 años, NSE medio típico)

Al hablar de la escuela media, Tiramonti afirma que “se ha constituido en ‘el lugar para estar de los jóvenes’ y esto la transforma institucionalmente en un espacio en el cual el presente y los modos de habitarlo adquieren una relevancia que no tuvo con anterioridad”. Cabe la pregunta acerca de si esta reflexión es pertinente también para comprender la valoración explícita de la contención en la Institución Universitaria.

3.2. Incertidumbre/previsibilidad

A partir del análisis de los discursos de los adolescentes podemos relevar la necesidad explícita de **previsibilidad** en un contexto en donde la misma se torna difícil. Se entiende la noción de previsibilidad como al posibilidad adelantarse imaginariamente a los acontecimientos y la vivencia de que lo imaginado/esperado es coherente con lo que sucede.

Esta noción, que como las otras es coincidente con el marco socio cultura actual, está íntimamente ligada a la lógica del esfuerzo previamente citada. La relación entre esfuerzo y logro no deja de constituirse en una forma de prever la realidad y de actuar en consecuencia.

“...yo he visto (en la Universidad Nacional) que hay chicos que se rompieron el lomo estudiando, se mataron estudiando y rinden mal por una cuestión de que al profesor se le cantó no aprobarlo”. (Varón 18 años, NSE medio alto).

Estimamos que los adolescentes, aun sosteniendo el valor de la relación esfuerzo-premio, entienden que cuestiones inherentes al sistema universitario público detentan contra esta relación. En otras palabras, dicha relación implica un cierto nivel de previsibilidad –al entender que lo esperable ante el esfuerzo es el logro de ciertos objetivos-; por tanto, el rompimiento de esta relación, ejemplificada con el fracaso ante el esfuerzo o con el autoritarismo de un docente, no haría más que estimular el sentimiento de incertidumbre, que como ya mencionamos anteriormente, es característico del adolescente de hoy.

Aparece entonces noción de facilidad/dificultad en el ingreso la cual emerge de manera sostenida en el discurso de los alumnos. El examen de ingreso se constituye entonces en una vivencia de gran incertidumbre y falta de previsibilidad, y en el escollo a sortear para no quedarse fuera del sistema.

“...cuando hice el ingreso, yo estuve cinco horas de examen, cuando podés mantener la concentración una hora y media como mucho. No hay forma de hacerlo

porque te dan ganas de ir al baño, estás cansado de estar sentado en ese pupitre. Esas cosas las tenés que afrontar y en realidad te tendrían que dar más facilidades porque supuestamente es gratuita la educación". (Varón 18 años, NSE medio típico).

El asegurarse el ingreso implicaría una disminución del riesgo percibido. Romero afirma que "el temor a equivocarse en la toma de decisiones y el miedo al fracaso son muy frecuentes ya que la cultura valora la eficiencia y castiga a los pusilánimes y a los fracasados" (2003: 7). Esta afirmación nos posibilita comprender la valoración que los ingresantes otorgan a la seguridad de ingreso a la institución universitaria.

3.3. Masividad/Personalización

Dijimos y sostenemos que la nueva forma de relación familiar, más horizontal y valorativa de la individualidad, repercute de manera directa en las expectativas que los adolescentes tienen con respecto al trato del docente con el alumno. Observamos una necesidad creciente del alumno de ser individualizado, ser reconocido por el profesor, ser llamado por su nombre, que el profesor se acerque y le hable de manera directa. En otras palabras, el adolescente valora la *personalización* en el trato, lo cual no nos resulta extraño si tenemos en cuenta que la sociedad actual, en las diferentes esferas de la actividad cotidiana, ofrece una alta valoración a la "atención personalizada".

"En la pública son más de cien personas y por ahí el profe no te tiene, o sea no te conoce, no dice "ah... vos sos tal". (Mujer, 18 años, NSE medio típico)

Delgado (1994), nos habla de "un estar bien individualista" ante la declinación de las grandes estructuras de mediación tales como sindicatos, políticas nacionales o clubes. El desarrollo de relaciones más personalizadas adquiere sentido en un contexto de estas características.

"...tal vez en la nacional no es tan así, no es tan personalizada como en la privada, o sea es una ventaja que vos tenés

por ir a la privada porque la atención es más personalizada".

(Mujer, 17 años, NSE medio alto).

Al mismo tiempo, la noción de facilidad vuelve a aparecer relacionada a la de personalización. El trato personalizado facilitaría el estudio, la comprensión, y el aprendizaje. Los entrevistados valoran esta intervención por parte del docente, lo cual nos hace cuestionarnos acerca de la posibilidad de que el adolescente esté resignando, a partir de esta forma de relación, el énfasis en la búsqueda de su autonomía y autogestión.

"...en cuanto a dudas que se les presentan a los chicos, saben ser mejor las privadas por la cuestión de que son menor cantidad de alumnos, como son menos personas el docente puede parar y hablar con vos tranquilo, con todo el tiempo del mundo. Eso es muy bueno, pero en las públicas no se puede por la cantidad, salvo en los últimos años. Yo tengo amigos que tuvieron materias que eran dos alumnos y el docente, acostumbrado a hablar para toda el aula, hablaba para el fondo y solamente había dos alumnos en la primera fila. Es lógico que haya pocas personas en la privada, y que esas pocas personas aprendan más que muchas personas a la vez como es en la nacional, o que entiendan más los temas". (Varón 18 años, NSE medio alto)

Finalmente, la noción de **masividad** surge como principal elemento de diferencia entre instituciones públicas y privadas y es valorada de manera negativa por casi todos los entrevistados. La masividad es asociada no sólo con la imposibilidad de gozar de una atención personalizada, sino con la competencia por recursos que no alcanzan.

"...está el hecho de que en cada aula entran mil personas y muchas veces las condiciones en las que tenés que estudiar no son muy buenas y eso al fin y al cabo te termina jugando en contra".

(Mujer, 17 años, NSE medio alto)

Los ejes presentados ilustran las nociones presentes en las representaciones que los adolescentes tienen acerca de la institución universitaria, las cuales adoptan un rol activo en el momento de seleccionar o evaluar a la misma. En consonancia con el enfoque teórico que hemos adoptado para el estudio de las representaciones sociales en este estudio, entendemos que estos ejes representacionales son parte del sentido común del adolescente, constituyéndose y reconfigurándose a partir de la experiencia del mismo y de los discursos circulantes de la época en las que le toca vivir.

A modo de conclusión

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 las representaciones, que de esta forma, devienen sociales.

Los rasgos culturales propios del presente contexto, tales como la carencia de un marco normativo sólido, la dificultad en el ejercicio de la autonomía, 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 enunciados 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, lo cual nos permite tener elementos para comprender sus prácticas y estrategias con respecto a la institución.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Bauman, Z. (2000) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires. Ed. Gedisa.
- 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).
- Jodelet, D. (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.
- Mendel, G. (2004). *Sociopsicoanálisis y Educación*. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S., *Psicología Social II* (pp. 469-494) París, Ed. Paidós., 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). Berce-lona, Ed. Gedisa.
- Romero, H. y Pereyra, A. (2003). *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.
- Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de esatrtificación. 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.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social*, México, Ed. Mc. Graw Hill



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido: 14-01-2012 Aprobado: 20-04-2012