



deAmores Y DESENCUENTROS

*Elegir y seguir
una carrera universitaria*

LAURA ANDREA
BUSTAMANTE

UNIVERSIDAD
SIGLO 21



LAURA ANDREA
BUSTAMANTE

Doctora y Magíster en Ciencias Sociales (*UBA/UNC*).
Diplomada Superior en Constructivismo y Educación (*FLACSO*).
Licenciada en Publicidad (*Universidad Siglo 21*).
Docente Investigadora en la Universidad Siglo 21.
Miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Representaciones e Imaginarios. Docente de posgrado en las Facultades de Ciencias Sociales y Psicología (*UNC*). Asesora metodológica. Consultora Independiente en Proyectos de Investigación y Desarrollo Social.

*DE AMORES Y DESENCUENTROS:
ELEGIR Y SEGUIR UNA CARRERA UNIVERSITARIA*

Bustamante, Laura Andrea

De amores y desencuentros : elegir y seguir una carrera universitaria / Laura Andrea Bustamante ; editado por María Soledad Vivas ; prólogo de Aldo Merlino. - 1a edición especial - Córdoba : Universidad Siglo 21, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-90229-1-9

1. Orientación Vocacional. 2. Carreras Universitarias. 3. Universidades Privadas. I. Vivas, María Soledad, ed. II. Merlino, Aldo, prolog. III. Título.
CDD 370.113

A Santiago, María José y a todos los estudiantes
que han formado parte de mi vida.

PRÓLOGO

Rara vez encontramos un trabajo como el que Laura, la autora, propone en este libro. Se trata de un estudio sobre las representaciones sociales acerca de la elección y cursado de una carrera universitaria. Y la particularidad de este texto, magistralmente escrito, radica en un doble trabajo de campo, separado por cinco años. En el primero, la autora releva percepciones y pareceres de estudiantes de la Universidad Siglo 21 de manera escrita; más adelante, retoma el contacto con esos estudiantes y los entrevista, de manera tal de conocer su evolución en el tiempo respecto de sus elecciones y devenires en su carrera universitaria. Este doble trabajo de campo, en una misma línea de tiempo, es lo que le da al libro un aspecto particular y metodológicamente destacable.

En cuanto a la organización del texto, el capítulo I nos sitúa en el contexto de la investigación y nos muestra ciertos criterios respecto de la educación privada en Argentina, dentro de la que se ubica la institución de referencia (la Universidad Siglo 21) en la cual tiene lugar esta investigación. Por otra parte, conceptualiza la noción de representaciones sociales desde una mirada psicosocial y plantea el tema y la pregunta-problema de investigación, que serán el puntapié inicial del trabajo.

En el capítulo 2, Laura desarrolla el aspecto metodológico del trabajo, enmarcado en el paradigma cualitativo, contando con los aportes de Strauss y Corbin, que plantean el método comparativo constante.

Creo que, dentro del trabajo y como planteé al comienzo de este prólogo, el aspecto metodológico es uno de los grandes aportes que hace este texto, por su planteo y por el despliegue de un doble abordaje de los mismos alumnos, en una línea de tiempo de 5 años.

En el capítulo 3 se plantea la identificación de sistemas de creencias acerca de las carreras universitarias y, como método de análisis, el aislamiento de ciertos núcleos semánticos que organizan y dan forma a los discursos de los estudiantes. Asimismo, se analizan los valores ligados a la elección y prosecución de una carrera universitaria y se abre el camino para analizar las thematas y representaciones asociadas a la carrera.

En el capítulo 4, se analizan en detalle las fuentes de las representaciones sociales, dando lugar a la fuerza e influencia que cada fuente tiene en la configuración de dichas representaciones.

En el capítulo 5, la autora propone el concepto de sensación vocacional y su relación con las expectativas propias y ajenas, brindando un panorama completo acerca de la auto- y la heterorreferencia respecto de la sensación vocacional.

En el capítulo 6, se avanza sobre la noción de disonancia y en cómo esta se resuelve o conmina al estudiante a cambiar de carrera o, incluso, a abandonarla. A la vez, se plantean las modalidades de resolución de la disonancia encontradas en los estudiantes.

En el capítulo 7, hallamos uno de los grandes aportes de este trabajo, enmarcado en el modelo de investigación cualitativa (IC): la generación de una tipología de estudiantes, objetivo que persigue todo trabajo cualitativo cuya aspiración sea la de generar una microteoría respecto del problema de estudio. Así, nos encontraremos con 5 tipos creados y explicados por la autora, definidos y descritos detalladamente, que barren el espectro posible de diferencias y similitudes de los alumnos en cuestión, destacando dos aspectos claves en IC, la creatividad analítica y el carácter interpretativo del análisis.

Finalmente, el capítulo 8 presenta las conclusiones y el cierre del trabajo de investigación.

Creo firmemente que es este un estudio de referencia para todos aquellos investigadores que aborden la problemática de las representaciones sociales asociadas a la elección de una carrera universitaria. Y esa referencia se enmarca en la pureza metodológica desarrollada, en el aporte interpretativo-creativo de este trabajo, sostenido, además, por una notoria selección de autores de referencia, que constituyen el marco teórico del trabajo y le dan cuerpo.

Para mí ha representado una satisfacción leer este texto y seguir de cerca su desarrollo, así como la oportunidad de conocer el proceso de su escritura.

Sin duda, es un libro muy recomendable. Estamos en deuda con la autora.

Dr. Aldo Merlino

ÍNDICE

PARTE I: INTRODUCCIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	13
Capítulo 1: Introducción	14
1.1. Contexto sociohistórico	23
1.2. Surgimiento de las universidades privadas en Argentina	27
1.2.1. La Universidad Siglo 21 en el sistema universitario argentino	30
1.2.2. La población de la Universidad Siglo 21	36
1.3. El contexto de producción de investigaciones referidas a nuestro tema en Argentina	40
1.4. Antecedentes directos	44
1.5. Una mirada psicosocial sobre la elección de la carrera: por qué hablar de representaciones sociales	45
1.6. Acerca de cómo se abordarán las representaciones sociales en este trabajo de investigación	51
1.7. Los estudiantes: jóvenes que van a la universidad	53
Capítulo 2: Marco metodológico	55
2.1. Diseño de la investigación	57
2.1.1. Año 2012	58
2.1.1.1. Acerca de la población ingresante 2012	58
2.1.2. Año 2016	59
2.1.2.1. La muestra	60
2.1.2.2. El análisis de los relatos	64
2.1.3. Año 2017	65
2.1.3.1. La selección de los entrevistados	65

ÍNDICE

2.1.3.2. El instrumento de la entrevista	70
2.1.3.3. El método comparativo constante.....	72
PARTE II: ANÁLISIS DE LOS DATOS	76
Capítulo 3: Creencias y valoraciones.....	77
3.1. Estructura de la presentación de los resultados	
de la investigación	78
3.2. Acerca de cómo construimos la categoría emergente valores	79
3.3. Sistemas de creencias.....	85
3.3.1. Sistemas de creencias y núcleos de sentido.....	86
3.3.1.1. Núcleos semánticos incertidumbre y dificultad	86
3.3.1.2. Núcleo semántico ser	92
3.3.1.3. Núcleos semánticos pasión y reconocimiento	94
3.3.1.4. Núcleo semántico progresar	99
3.3.1.5. Núcleo semántico hacer	102
3.3.1.6. Núcleo semántico transformar el mundo	104
3.3.2. La tríada de sentidos: recategorización de los sistemas	
de creencias	106
3.3.3. Los valores que se desprenden de los ejes de sentido	108
3.3.3.1. Valor instrumental	111
3.3.3.2. Valor expresivo	112
3.3.3.3. Valor identitario	114
3.3.3.4. Valor altruista	116
3.3.4. Thematas y representaciones acerca de la carrera universitaria	
y la profesión	120

ÍNDICE

3.3.4.1. Eterno/efímero: la carrera como elección definitiva o provisoria	124
3.3.4.2. Certeza/incertidumbre: planificar la carrera o vivir el momento	125
3.3.4.3. Esfuerzo/placer: la profesión como trabajo o como medio de consumo	126
Capítulo 4. La formación de las representaciones sociales y la elección de la carrera	130
4.1. Las fuentes de procedencia de la información	132
4.1.1. Autorreferencia: las experiencias en la escuela y el trabajo	135
4.1.2. Heterorreferencia: el lugar del otro significativo en la construcción de las representaciones	139
4.1.3. El discurso mediático y la búsqueda formal: exploración y test vocacional	141
4.2. Contextos de socialización y función identitaria de las representaciones sociales	144
4.3. Predominancia de fuente en relación con el valor que sostiene la elección	151
4.4. La modalidad discursiva familiar	153
Capítulo 5. Elección de la carrera y sensación vocacional	162
5.1. Expectativas propias o ajenas.....	163
5.1.1. Heterorreferencia y mandato.....	165

ÍNDICE

5.1.2. Las experiencias transitadas: continuidad.....	168
5.1.3. Las imágenes y el futuro: discontinuidad.....	169
5.2. Elegir: la carrera como proyecto identificador.....	170
5.2.1. Sensaciones en torno a la elección y sensación vocacional.....	172
5.2.2. El origen de la sensación vocacional.....	175
5.2.2.1. La ilusión de unicidad.....	176
Capítulo 6: Transformaciones de las representaciones.....	180
6.1. Los momentos y situaciones de disonancia.....	183
6.1.1. Lectura, estudio y resultados.....	185
6.1.2. Pertenencia: integración al grupo y al espacio.....	189
6.1.3. Auto- y heterorreconocimiento.....	193
6.1.4. La profesión en el ámbito laboral.....	199
6.1.5. El uso del tiempo.....	201
6.1.6. Dependencia económica.....	206
6.2. Estrategias de resolución.....	210
6.2.1. Transformar representaciones y actualizar disposiciones.....	211
6.2.1.1. Las rutinas como mecanismo de internalización del rol y de actualización de las disposiciones.....	211
6.2.1.2. Estabilidad de valores y transformación de expectativas.....	214
6.2.2. Restar importancia a la información o sensación disonante.....	216
6.2.3. Modificar la decisión: cambiar de carrera o abandonar.....	217
6.3. Disonancia no resuelta y frustración.....	219

ÍNDICE

6.4. Trayectorias, sensación vocacional y modalidades de resolución de las disonancias	224
Capítulo 7: Hacia una tipología de estudiantes.....	226
7.1. Tipo 1: Satisfechos	228
7.2. Tipo 2: Afrontadores simples	233
7.3. Tipo 3: Afrontadores múltiples	237
7.4. Tipo 4: Evitadores simples	240
7.5. Tipo 5: Evitadores de segunda vuelta.....	243
8. Conclusiones	248
9. Referencias	254

PARTE I:
INTRODUCCIÓN Y DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN

*DE AMORES Y DESENCUENTROS:
ELEGIR Y SEGUIR UNA CARRERA UNIVERSITARIA*

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

Las diversas formas en las que los estudiantes aprecian, valoran y evalúan una profesión llevan las marcas de la época. Las maneras en las cuales se posicionan frente a determinada carrera, construyendo conocimiento sobre sus contenidos y sobre la profesión que van a ejercer, están moldeadas por su propia historia y por la cultura que los integra. A estas maneras, que implican significados atribuidos grupalmente, que constituyen una red de sentido y orientan las decisiones de los estudiantes, las hemos nombrado como representaciones sociales.

El origen de este trabajo está, sin duda, vinculado a mi práctica docente. Una larga trayectoria en los últimos años de la educación secundaria en institutos públicos de enseñanza media y en el curso de nivelación de la universidad donde esta investigación tiene lugar ha motorizado los interrogantes acerca de la elección de una carrera. A partir de estas preguntas, me he incluido como investigadora en algunos proyectos vinculados a la temática del ingreso universitario, enmarcados en la Universidad Nacional de Córdoba¹ y la Universidad Católica de Córdoba², y dirijo desde el año 2010 el proyecto sobre formaciones y transformaciones de representaciones sociales de los estudiantes acerca de la carrera y el estudio universitario en la Universidad Siglo 21³. Fruto del trabajo sostenido en esta última institución es la investigación que desarrolla este libro.

La inquietud que me llevó a abordar este tema está vinculada, al menos, con tres cuestiones: en primer lugar, el supuesto acerca del impacto que produce el discurso mediático en la construcción de representaciones sociales sobre las carreras y la sospecha de que la incorporación de este tipo de discurso, cuando es ajeno a la experiencia y a la historia de los estudiantes, incide en la construcción de un imaginario muy alejado de la realidad de los estudiantes, lo cual obstaculiza la construcción de un

1. Proyecto en curso: «Procesos migratorios e integración a los nuevos espacios sociales en estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Humanidades» (2014 al presente).

2. Proyecto en curso: «El tránsito inicial del alumno en la vida universitaria. Experiencias de estudiantes de las carreras de abogacía, veterinaria, ciencias químicas, psicopedagogía, arquitectura en la Universidad Católica de Córdoba» (2014 al presente).

3. Proyecto en curso: «Representaciones de estudiantes ingresantes sobre la Universidad y el estudio universitario: proceso de selección de la institución y elementos contemplados para elegir la carrera» (2010 al presente).

proyecto personal y profesional viable y satisfactorio. La segunda cuestión es la insatisfacción percibida en numerosos estudiantes, evidenciada en cierta falta de compromiso e involucramiento con la carrera, en una actitud apática hacia ella y en dificultades para proyectar su futuro laboral ligado a la elección profesional. Y la tercera cuestión, que quizá sea la más abarcadora, se refiere al peso relativo que adquiere la carrera elegida (y, por ende, la profesión que se desea ejercer) en la construcción de la identidad del estudiante. Aunque las mutaciones del concepto de identidad nos invitan a desligar —o al menos a suavizar— el vínculo entre esta noción y la de carrera, resulta plausible tomar en consideración los discursos de los estudiantes al respecto. Como se verá más adelante, dichos discursos tematizan la carrera elegida como un modo de ser en el mundo y, por lo tanto, son un aspecto de importancia en la construcción de su autodefinición.

Con respecto al estado del arte de la problemática planteada, situamos nuestro trabajo en el campo de los estudios sobre universidad, específicamente sobre los estudiantes universitarios.

Gran parte de los trabajos publicados acerca de las percepciones y actitudes de los estudiantes universitarios se inscribe fundamentalmente en dos líneas (Carli, 2014): la de los movimientos estudiantiles, que observan al estudiante en cuanto sujeto político, y la de las dinámicas institucionales, que observan al estudiante en cuanto sujeto y ofrecen nuevas perspectivas para «comprender las particularidades que asume el tránsito por la universidad, ahondando en la cultura juvenil, las culturas institucionales, las disciplinas y carreras, las etapas de la vida universitaria» (Carli, 2014, p. 43). La primera línea nace lógicamente estimulada por los movimientos estudiantiles de las décadas de los 60 y los 70, y recupera intensidad a fines del siglo XX, atendiendo a las manifestaciones estudiantiles críticas a distintas medidas restrictivas de gobiernos de corte neoliberal (Carli, 2014). La segunda línea cobra fuerza en la década de los 80, considerando al estudiante como objeto de estudio, pero en su condición de alumno, muchas veces para indagar su desempeño en el aula (García Salord, 2013).

Los estudios sobre la deserción, que se constituye en objeto de estudio en los 70, fundamentalmente con los aportes de autores anglosajones (Bandura, 1977; Spady, 1970; Tinto, 1975), ganan impulso en consonancia con una mirada eficientista del estudio universitario (Castaño et al., 2004;

Gore, 2006; Himmel, 2002; Rienks y Taylor, 2009), y conceptos como rendimiento académico y retención (Bean y Eaton, 2003; Navarro, 2003) entran en escena suavizados luego con el concepto de persistencia (Graham et al., 2013). Paralelamente, se desplaza el interés de los actores a sus representaciones y luego hacia sus competencias (Perrenoud, 2007).

Podríamos considerar que, en la temporalidad descrita de las temáticas de análisis y los abordajes relacionados con los estudiantes, estos pasan de considerarse como actores políticos a recursos necesarios para el funcionamiento del sistema, para luego, especialmente en los estudios sobre representaciones, volver la mirada hacia su subjetividad.

En este marco de antecedentes, nuestro trabajo se inscribe en la línea de investigación que se centra en el abordaje de las representaciones sociales de los estudiantes. El concepto de representaciones comprende significados atribuidos grupalmente, que definen formas en las que los estudiantes aprecian, valoran y evalúan una carrera, así como las maneras en las cuales se posicionan frente a esta y construyen conocimiento sobre sus contenidos y sobre la profesión por ejercer. Analizar las representaciones implica centrarse en los procesos a partir de los cuales el estudiante construye sentido sobre la universidad y sobre su elección de carrera. Asimismo, implica observar la relación entre sus representaciones y prácticas (en este caso, entendidas en términos de trayectoria). Consideramos que esta línea de indagación permite comprender parte del entramado de sentidos que relaciona a los estudiantes con algo tan complejo como sus estudios, la continuidad de estos, su profesión y, además, aspectos importantes de su autodefinición.

Definir a un estudiante no resulta tarea sencilla, pues tal concepto no implica la pertenencia a determinada clase social o a un grupo necesariamente homogéneo. En principio, podría ser definido como joven, omitiendo la separación aún existente entre los estudios sobre juventud y aquellos basados en los estudiantes. En esta línea, Weiss (2012) nos alienta a observar la vida estudiantil como un proceso de subjetivación, caracterizado por el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propias, la reflexión y la toma de decisiones. Asimismo, el autor indica que durante esta etapa el estudiante puede generar distancia respecto de normas y valores sociales, en la búsqueda por construir su identidad. En este sentido, Rascovan

(2009) se pregunta si el estudio y la profesión atraviesan la subjetividad del joven tal como lo hacían en la modernidad o si la noción de vocación pasa de ser un organizador de la vida subjetiva a ser un imperativo por el cual el joven tiene que buscar un objeto absoluto que otorgue identidad.

Por otra parte, Dubet (2005), a partir de su recorrido de investigaciones acerca de la experiencia de los diferentes actores involucrados en el hacer educativo, nos permite pensar que, en un contexto de masificación del acceso a la universidad y de diversidad de oferta estudiantil, la definición de estudiante se complejiza. Se habla, entonces, de ser estudiante, como un oficio (Coulon, 2005), como una construcción que no es sólo individual, sino que requiere el andamiaje de la institución al facilitar la afiliación intelectual e institucional.

Para nuestra investigación, acordamos con Dubet (2005) cuando afirma que «el estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios» (p. 3). Es esta manera de ser y esta relación la que puede ser comprendida en función de las representaciones que tiene con respecto al trayecto universitario y la profesión que ha elegido, representaciones que no pueden disociarse del sujeto que las porta ni de las interacciones en las cuales se producen.

Habiendo definido el sujeto de representación, consideramos necesario describir el objeto de representación. Cortina y Conill (2000), sobre el desarrollo que Weber hace en *La ciencia como profesión*, la política como profesión, ubican el origen de la noción de profesión tal como la conocemos en el mundo moderno, a partir de las traducciones protestantes de la Biblia. La profesión se entiende como la misión impuesta por Dios a cada una de las personas, la tarea encomendada, por lo cual debe ser ejercida no por interés egoísta, sino por mandato divino. La idea de que el profesional no se sirve a sí mismo, sino a una tarea que lo trasciende y debe ejercer de manera excelente, permanece, pues, en el mundo moderno. El calvinismo indica que es en la actividad profesional (en su éxito o fracaso) donde la persona averiguará si está salvado o condenado. Por eso cada persona va a intentar trabajar en la tarea para la que fue llamada, para la que tiene vocación.

Posteriormente, la idea de profesión se seculariza, pero persiste la no-

ción de que el profesional cumple una misión en el mundo, aunque no divina. Al mismo tiempo, se entiende como una actividad especializada y permanente que constituye una fuente de ingresos y, por lo tanto, un fundamento económico seguro de existencia.

Por otra parte, la profesión como categoría entrama la dimensión vocacional con la corporativa, ya que no es una actividad ejercida de manera individual, sino por un conjunto de personas, como un colectivo que le otorga a quien pertenece a él una cierta identidad profesional, y no puede comprenderse solo como un medio para conseguir un fin, sino como actividad que tiene un sentido que le da legitimidad social (Cortina y Conill, 2000).

El estudio de las profesiones tomó fuerza en los 50 y los 60, de la mano de la sociología funcionalista, cuyos autores concibieron a las profesiones como garantes de cohesión social, ajenas a las burocracias y ataduras del Estado (González Leandri, 1996). Uno de los principios estructuradores de la sociedad del siglo XX ha estado constituido por la figura del profesional ideal, hacedor de una carrera, producto del proceso de profesionalización. La profesión, entonces, se distingue de la ocupación por su carácter organizado y surge a partir de la aspiración al reconocimiento social y de las ansias, por parte de quienes trabajan en tareas difusas, de lograr definir esas tareas y que socialmente se reconozca que son ellos quienes pueden llevarlas a cabo (Cortina y Conill, 2000). Por lo tanto, en la constitución de una profesión, en su concepción tradicional, hay un deseo de identidad social que supone mayor prestigio y ascenso económico.

Es nuestra intención poner en discusión la reflexividad y racionalidad en la toma de decisión, especialmente cuando se trata de la elección de una carrera. Para ello, es menester comprender el marco histórico y social en el cual se gestaron las nociones sobre lo que es una profesión, que inciden en la formación de las representaciones de los estudiantes, en sus creencias, expectativas e imágenes acerca de ella. Al mismo tiempo, esta comprensión nos permite desanudar la elección de carrera del concepto de vocación tradicional y acercarnos más a una mirada multidimensional de la elección, en donde se entrama —claro está— lo singular, el gusto por cierta disciplina, pero entendiendo que dicho gusto tiene, en última instancia, un sentido social (Bourdieu, 2011).

Al mismo tiempo, consideramos necesario comprender el carácter dinámico de las representaciones, lo cual implica reconocer su transformación a partir de las experiencias. Por ello nos interesa, además de analizar la formación de las representaciones de los estudiantes, y su incidencia en sus recorridos, analizar también la transformación de las representaciones a partir de dichos recorridos. Para ello, es menester abordar el concepto de trayectoria.

Según Dávila et al. (2005), las trayectorias son producto o resultado del conjunto de acciones desplegadas por cada sujeto, «cuyas razones, siempre razones prácticas, se forman en los diferentes puntos en que se cruza lo estructural y lo subjetivo, la posición y el habitus, las condiciones de existencia y los esquemas» (p. 99). Este proceso, que involucra expectativas y motivaciones, está cruzado por diversas decisiones, que pueden responder a una serie de lógicas que tensionan las limitaciones estructurales y subjetivas.

Acerca de la trayectoria universitaria, algunas investigaciones la entienden asociada al rendimiento académico (De la Barrera et al., 2008), por lo cual indagan acerca de variables como el promedio obtenido en las materias aprobadas en la carrera, el promedio de todos los exámenes rendidos, aprobados o no, y la regularidad en los estudios.

Otras investigaciones indagan acerca de los sentidos que les atribuyen a las trayectorias ciertos sujetos o grupos, detectando así «procesos de moratoria, de asincronía y de organización diferentes a los establecidos socialmente que son de interés para reprogramar y acompañar mejor la vida de determinados grupos» (Panaia, 2013b, p. 58).

Nuestra investigación se ubica en esta segunda línea, comprendiendo la trayectoria universitaria como una forma de trayectoria social. Bourdieu (1995) indicaba que una trayectoria social debía ser comprendida como una manera singular de recorrer el espacio social, donde se expresan las disposiciones del habitus. La trayectoria es, entonces, un recorrido, y por ello está ligada a la noción de tiempo y espacio; es singular, ya que cada sujeto realiza su propia trayectoria, articulada a sus condiciones objetivas y a sus deseos personales, y se puede observar en el espacio social, en el cual el sujeto pone en juego sus disposiciones.

Por su parte, Terigi (2015) enfoca su estudio en las trayectorias escola-

res, las que define como «recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema» (p. 100), poniendo en evidencia el carácter homogeneizador de la concepción más convencional del término. Esto lleva a la autora a puntualizar el concepto de trayectorias teóricas como aquellos «recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar» (Terigi, 2015, p. 101), y a plantear el concepto de trayectorias reales, definiéndolas como las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar.

En línea con la propuesta de Terigi, Briscioli (2017) indica que, al asumir la multiplicidad y la heterogeneidad de los recorridos escolares, «se abre la posibilidad de reconstruir los modos en que el estudiantado transita efectivamente por las instituciones educativas» (p. 10). Al referirse a la noción de trayectorias escolares, esta autora indica que resulta superadora de la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, ya que introduce y da relevancia a la dimensión institucional en la construcción de estos. Por lo tanto, las trayectorias escolares deberían entenderse como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico. Citando a Frassa y Muñiz Terra (2004), Briscioli (2017) afirma que en las trayectorias suelen conjugarse los aspectos más objetivos y medibles, y las concepciones y percepciones más subjetivas, en articulación con la dimensión temporal.

Desde esta posición teórica, las preguntas que orientaron nuestra investigación inicialmente fueron: ¿cómo abordar las representaciones sobre la profesión?; ¿cómo se entrama lo subjetivo con lo social en las elecciones de carrera y en las decisiones de continuidad o abandono? Mediante estas preguntas, nos acercamos al modo en que el estudiantado comprende y explica su elección, a lo que anticipan y a lo que esperan de su práctica universitaria, y al mismo tiempo a la forma en que constituyen su identidad en función de las representaciones que poseen.

Entendemos que las representaciones son siempre construcciones contextualizadas, resultados de las condiciones en que surgen y circulan (Spink, 1993). Consideramos, entonces, que no es posible analizar la elección de carrera reduciéndola al momento mismo del ingreso porque, tal como afirma García Salord (2000), la opción por los estudios universitarios «remite al proceso de socialización de cada individuo, en los diferentes

contextos en los que participa y en las diferentes coyunturas por las que transcurren sus historias» (p. 13). Es decir que sus experiencias son fundamentales para arraigar un proyecto personal y profesional. Por ello, a lo largo de este libro, nos hemos enfocado tanto en el contenido de las representaciones —sus creencias, sus expectativas, sus valores— como en su proceso de formación.

Por otra parte, el análisis e interpretación que llevamos a cabo nos condujo a superar la idea de una elección racional de la carrera. Pensamos que la decisión de seguir una carrera y de sostenerse en ella (o no) se explica más bien en torno a la idea de vínculo, en el marco de un entramado que articula expectativas propias y ajenas con ciertos rasgos culturales propios de la época y presenta características semejantes a cualquier forma de interacción: está signado por el cambio incesante y la fragilidad del lazo social.

Tal como indica Bauman (2007), la liquidez empapa las formas de vincularse, de pensar la identidad, de relacionarse con el consumo y de imaginar el futuro. Es por esto que nos interesa comprender la manera en la cual el estudiantado construye este vínculo con su carrera, por lo cual nos enfocamos en sus trayectorias. Profundizamos en la manera en que se articulan las propias expectativas con los mandatos familiares y los rasgos culturales predominantes de la época, en las disonancias que experimenta cada estudiante en su trayectoria universitaria, en las diferentes estrategias que utiliza para resolverlas y en la sensación vocacional que tiene, lo cual nos permite construir una tipología de estudiantes.

A partir de este análisis de sus representaciones sobre la carrera universitaria y la profesión, pretendemos realizar un aporte a la comprensión de la elección de carrera y de su trayectoria.

1.1. CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO

Como dijimos al iniciar esta introducción, no es viable comprender las significaciones construidas en torno a un objeto de representación sin el marco del contexto sociohistórico y de una cultura en particular, caracterizada por ciertos rasgos sobresalientes. Por ello resulta necesario precisar los rasgos epocales que hoy enmarcan el hecho universitario.

En nuestro país, la universidad ha sido considerada históricamente como una posibilidad real de movilidad social a partir del mérito propio. Tras la Segunda Guerra Mundial, el incremento de los salarios reales hizo factible la integración de la clase obrera en la sociedad de consumo de masas, lo que permeabilizó la estructura de clases. Este modelo estructural es lo que Castel (1997) llama sociedad salarial, caracterizada por la universalización del estado de bienestar y la prolongación y democratización de la escolarización académica, que garantizó la igualdad de oportunidades entre los jóvenes, haciendo creíble el ideal de meritocracia. El acceso a la universidad posibilitó que los hijos e hijas de obreros alcanzaran mejores posiciones que las de sus padres en la escala social, por lo cual la trayectoria juvenil se emancipa de su origen de clase para estar autodeterminada por el esfuerzo personal de cada joven.

Según Dalle (2016), el acceso a la universidad pública activó tres resortes de movilidad social: (a) el recorrido por instituciones educativas y la interacción social con personas que representan otros mundos simbólicos; (b) la motivación de los padres para que sus hijas e hijos siguieran una carrera universitaria, y (c) la conformación de una red de contactos que permitió acceder a ocupaciones profesionales.

El autor analiza la situación de la primera generación de inmigrantes europeos, que eran trabajadores rurales u obreros no calificados en sus lugares de origen y que, al llegar al país, se insertaron en ocupaciones obreras calificadas y con el tiempo se convirtieron en parte de una pequeña burguesía urbana. Esto significó un incremento en sus oportunidades de

vida y las de sus hijos, quienes tuvieron mayores chances de alcanzar ocupaciones típicas de clase media.

El acceso de la población a la universidad pública se profundiza a partir de la creación, en la década de los 70 (durante el Gobierno peronista), de catorce universidades. La creación de estas universidades públicas en el conurbano bonaerense facilitó el acceso a los estudios universitarios de quienes vivían en barrios de clase obrera y clase media baja y supuso la apertura de canales de ascenso social para estas poblaciones (Dalle, 2016).

En ese momento la política universitaria estaba orientada hacia el planeamiento de los recursos humanos y el vínculo entre la universidad y el desarrollo local. Posteriormente, durante la década de los 90, se crearon siete universidades nacionales, la mayoría de ellas en el conurbano bonaerense, lo que significó una expansión mayor aun del sistema universitario y del acceso a él.

Sin embargo, a partir de la globalización, la primacía del capital financiero, los flujos migratorios y la precariedad laboral, la sociedad posindustrial se fragmentó y constituyó lo que Bauman (2003) denominó modernidad líquida. Los sujetos ya no estarían atados a su posición adscripta ni se autodeterminarían en función de su mérito, sino que habrían quedado a merced de las fuerzas de mercado que el Estado ya no podría controlar. El rasgo sociológico más novedoso es la creciente saturación de los canales de movilidad ascendente, dada la masificación de los estudios universitarios, lo cual, según Sennett (2006), habría propiciado el colapso de la meritocracia.

En este sentido, el caso de Argentina merece especial atención, ya que el Estado proporciona universalmente la educación primaria y secundaria, y la universidad es pública y gratuita. Kessler y Espinoza (2003) indican que, en las últimas décadas del siglo XX, los hijos de familias obreras habrían adquirido mayores calificaciones ocupacionales que sus antecesores, pero sin las recompensas salariales correspondientes al supuesto ascenso, al cual califican como «movilidad ascendente espuria» (p. 5).

Otra cuestión que es necesario puntualizar es que las características socioeconómicas de los estudiantes son altamente significativas para explicar las diferencias en sus rendimientos académicos (Coschiza et al., 2016; Torres Minoldo y Andrada, 2013); y el origen social es un incidente signifi-

cativo en las principales condiciones que pesan en el mercado para definir los logros socioeconómicos: los logros educativos, el tiempo de la vida dedicado a la educación, las capacitaciones a las que se accede, los activos sociales dados por las relaciones sociales del grupo de pertenencia (Torres Minoldo y Andrada, 2013).

Existe una relación medible entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico, que da cuenta de las limitaciones de la universidad pública para superar cierto sesgo de selección. Aun así, y aunque se gesten al interior de ella procesos de inclusión excluyente (Ezcurra, 2013), el ingreso irrestricto y la gratuidad la convierten en el modelo menos inequitativo y factor de incidencia en las trayectorias laborales. Múltiples investigaciones demuestran que la situación laboral (el nivel de desocupación, la intensidad de la ocupación, la remuneración, la formalidad) se halla incidida por los logros educativos (Herrero et al., 2014). Tal como afirma Dalle:

El ingreso a la universidad es un canal de ascenso social porque allí se adquieren las competencias y se otorgan las credenciales que habilitan el acceso a ocupaciones de tipo profesional, o directivas y gerenciales... también suele significar un mecanismo de ascenso social por la diversidad de los vínculos sociales que posibilita. (2016, p. 253)

En el 2009, y también en el conurbano bonaerense, se crearon cinco universidades nacionales más: las denominadas Universidades del Bicentenario. Su ideario se caracteriza por un fuerte mandato inclusivo (Freytes Frey, 2018), que se observa concretamente en la propuesta de reflexión sobre las prácticas universitarias tradicionales, en innovaciones en las estructuras institucionales, en el trabajo de acompañamiento a la trayectoria de estudiantes y en sus iniciativas de formación docente continua. Su creación actualiza la discusión acerca de la universidad como posibilidad real de movilidad social: por un lado, se enfatiza que implican el acceso a estudios superiores para una mayor cantidad de estudiantes como parte de las políticas de inclusión social en el sistema universitario y en el marco de un proyecto democrático popular (Accinelli y Macri, 2015); por otro lado, se critica la permanencia de la brecha social y la real oportunidad de permanecer y transitar con éxito los estudios universitarios.

La ampliación del acceso a la educación universitaria se verifica en el incremento sostenido de la matrícula de ingresantes. Pero este ingreso es

notable no solo en la universidad pública, sino también en las instituciones del sector privado. Este último representa un porcentaje cada vez mayor en el total de la matrícula. Presentamos a continuación la matrícula de ambos sectores en el año 2003 y en el año 2017 (último registro al que hemos podido acceder):

Tabla 1 Estudiantes de grado y pregrado de Argentina, años 2003 y 2017, en número y porcentaje

Estudiantes en Argentina	2003	2017
Sector estatal	1 273 832 (85,5 %)	1 523 914 (76 %)
Sector privado	215 410 (14,5 %)	481 283 (24 %)
Total	1 486 243 (100 %)	2 005 150 (100 %)

Nota. Esta tabla se elaboró sobre la base de datos obtenidos del Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias (Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, s.f.).

Por su parte, la oferta universitaria de la Provincia de Córdoba está compuesta por cuatro universidades nacionales, seis privadas, un instituto universitario nacional y un instituto universitario privado. Las universidades cuentan con diferentes sedes que amplían el acceso.

Nuestra investigación se focaliza sobre la población de una universidad privada, la Universidad Siglo 21, razón por la cual nos detendremos un momento para puntualizar algunas características del contexto de surgimiento de las universidades privadas en Argentina y luego describiremos brevemente la Universidad Siglo 21.

1.2. SURGIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS EN ARGENTINA

Actualmente, las universidades privadas argentinas son 49 (Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, s.f.), la mayoría de las cuales surgió en dos momentos particulares: 15 fueron fundadas en el período entre 1955 y 1966, y 19 durante la década de los 90. Recuperando, entonces, los acontecimientos de esta época, hablaremos de ambos períodos, del contexto que permitió y promovió este surgimiento y de los estilos de universidad que surgieron en cada uno de los dos.

El primer período mencionado, posperonista, se caracteriza por el retorno de la centralidad de la universidad (denominada como “década de oro”). En el plano económico, Argentina aprehende los postulados de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de Naciones Unidas, con base en los cuales era imprescindible para el desarrollo de un país sustituir importaciones, industrializarse y mejorar los términos de intercambio. Bajo la presidencia de Frondizi, se pone en marcha el programa nacional de desarrollo. En el plano del conocimiento, los intelectuales toman como insumo estos postulados, ya sea para adherir a las medidas, ya sea para cuestionarlas, pero en todo caso para referirse al rumbo que el capitalismo tomaría en el país (Suasnábar, 2004). La ciencia se relaciona con la producción tecnológica y se fortalece el perfil del científico (la carrera de científico como opción profesional), incorporándose cargas de dedicación exclusiva (Albornoz y Estébanez, 2001). La teoría del capital humano y la formación de recursos humanos forman parte de los problemas instalados en el espacio discursivo de las ciencias sociales en esa época (Suasnábar, 2004). Emergen las licenciaturas en economía y la sociología científica, de la mano de Gino Germani, como un esfuerzo por hacer investigación empírica, en contrapartida con la producción de corte ensayístico prevaliente en América Latina hasta mediados de los cincuenta. En el plano político-religioso, la Iglesia católica, liberada de los condicionamientos del peronismo, recupera poder e influye —no sin resistencia— en la sanción

en 1959 del decreto 6403, cuyo artículo 28 habilita a las universidades privadas a entregar títulos profesionales bajo la supervisión de la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada. En 1962 se forma el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). En los 70, estas quedan libres de supervisión estatal. El primer período de surgimiento abrupto de las universidades privadas se caracterizó, entonces, por ideales desarrollistas, la presencia visible de la Iglesia católica y una fuerte idea de profesionalización asociada a la industrialización.

En el segundo período, es decir, en los 90, los postulados del Consenso de Washington se aplican sólidamente en las instituciones argentinas. La universidad ya ha pasado por las dictaduras del 66 y la del 76, que dejaron como saldo un sistema universitario más diversificado, un perfil más profesionalista y politizado, un sistema vaciado y el exilio masivo de científicos.

Oteiza (1993) describe la universidad de los 90, con rasgos profundamente profesionalistas, lejos de la universidad «pública democrática y sólida, intelectual y científicamente hablando» (p. 50) en la que se pensaba a principios de siglo y tal vez durante los 60. Tal como denuncia Oteiza (1993), el modelo neoliberal tendió a frenar el gasto público y a limitar el nivel científico, la autonomía y las conquistas democráticas a través de una propuesta profesionalista, antidemocrática y cortoplacista ligada al mercado. Esta década, caracterizada por el achicamiento del Estado, contradictoriamente implica para la universidad un avance de este sobre su autonomía. Es época de impugnaciones, de encapsulamiento de la universidad, especialmente de la Universidad de Buenos Aires (UBA), que se sustrae de la Ley de Educación Superior (LES) por considerarla inconstitucional. También, por primera vez en la historia de la universidad pública, esta puede generar sus recursos propios; posee autarquía económico-financiera, lo cual implica la introducción de lógicas que no habían estado presentes antes.

En esta década se fundan 19 universidades privadas. Algunas de ellas pretenden conformar un circuito elitista (Austral, San Andrés, Torcuato Di Tella) que se define claramente en oposición a las falencias (la cursiva es propia) de la universidad pública: ante la masividad, proponen un número limitado de alumnos; en lugar de ingreso irrestricto, valoran la selección en el ingreso; establecen altos aranceles; especializan su oferta académica y contemplan tanto la dedicación de tiempo completo con tareas de inves-

tigación, docencia y tutoría como la dedicación exclusiva de los alumnos (Mollis, 2001).

Otras instituciones se constituyen para ocupar nichos de mercado no explotados aún: ofrecen licenciaturas en publicidad, diseño gráfico, relaciones públicas o recursos humanos. El diferencial que presentan es ofrecer títulos de grado de carreras que usualmente se dictaban a nivel terciario, satisfaciendo así necesidades de jóvenes y padres expectantes de hijos con titulaciones (Bustamante, 2016). Se trata de universidades evidentemente profesionalistas, que no forma ya clérigos para la Iglesia, ni burócratas para el Estado, sino mandos medios y altos para empresas, cuya misión es, por ejemplo, el «entrenamiento de personal superior de empresas locales» (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU], 2000, p. 3). En el momento su fundación, comparten, en muchos casos, los planteles docentes con las universidades públicas. Son, por lo general, instituciones propensas a mutar en función de la contingencia económica y social y de las demandas del mercado. Estas universidades, de menor envergadura que las que Mollis (2001) define como de elite, por lo general no presentan las características mencionadas en el párrafo anterior. En muchos casos, la selección de este tipo de universidades depende más de una expectativa familiar de contención para los estudiantes y de ciertas representaciones de la universidad pública (expulsiva, inestable, etc.) (Bustamante y Depetris, 2012) que de elementos intrínsecos a la universidad privada en sí.

Actualmente, el porcentaje de estudiantes de grado y pregrado en Córdoba matriculados en el sector privado es mayor que el correspondiente al total del país (recordemos que en el país era del 24 %, mientras que en la provincia es del 34 %).

Tabla 2 Estudiantes de grado y pregrado de la Provincia de Córdoba, año 2017, en número y porcentaje

Estudiantes en Córdoba	2017
Sector estatal	167 973 (66 %)
Sector privado	86 594 (34 %)
Total	254 567 (100 %)

Nota. Esta tabla se elaboró sobre la base de datos obtenidos del Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias (Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, s.f.).

La diferencia se observa fundamentalmente en el área de ciencias sociales (Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, s.f.). Sin embargo, no profundizaremos más en este análisis, ya que las variables involucradas en esta diferencia exceden los objetivos de nuestro trabajo.

1.2.1. LA UNIVERSIDAD SIGLO 21 EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO

La Universidad Siglo 21 tiene su origen en la ciudad de Córdoba, Argentina. Actualmente cuenta con las siguientes sedes: Sede Campus (Córdoba Capital), la Sede Nueva Córdoba (Córdoba Capital) y la Sede Río Cuarto (Río Cuarto, Provincia de Córdoba). Por otro lado, existen los denominados Centros de Aprendizaje Universitario (CAU), en los que se desarrollan las actividades académicas y administrativas de la modalidad de educación a

distancia. Algunos CAU ofician de centros examinadores oficiales, donde los alumnos de modalidad a distancia deben realizar sus evaluaciones parciales y finales de forma presencial.

La Universidad Siglo 21 comenzó a funcionar en el barrio Nueva Córdoba de la Ciudad de Córdoba, en enero del año 1995, con autorización provisoria (Decreto 90/1995 del Poder Ejecutivo Nacional), ofreciendo las siguientes carreras: Licenciatura en Mercadotecnia, Licenciatura en Conducción Empresarial, Licenciatura en Administración de Recursos Informáticos, Licenciatura en Publicidad, Licenciatura en Relaciones Públicas e Institucionales, Licenciatura en Sociología Empresarial y Licenciatura en Psicología Organizacional. Estas últimas carreras fueron finalmente aprobadas con el nombre de Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Sociología, atenuando el enfoque empresarial inicial (CONEAU, 2015).

En noviembre de ese año, se aprobó el estatuto académico de la universidad y los planes de estudio de las carreras mencionadas. Posteriormente se amplió la oferta de carreras: se aprobaron los planes curriculares de la Licenciatura en Diseño Gráfico (1998), la Licenciatura en Gestión Ambiental (1999), Abogacía (1999) y Diseño Industrial (2002). Entre 1997 y 1998, se dio inicio a la formación de posgrado, al primer proyecto de investigación y al Área de Práctica Profesional. Luego, en 2001 se inauguró la Sede Río Cuarto. En 2002 se dio inicio a la submodalidad de educación a distancia, denominada Tutorial a Distancia. En 2004, la universidad obtuvo el reconocimiento definitivo e inauguró la Sede Campus. Dos años después se implementó la submodalidad de educación semipresencial, denominada Senior (orientada especialmente a la población de estudiantes que trabaja), que posibilita el cursado combinado de asignaturas presenciales y virtuales, en horarios nocturnos (CONEAU, 2015).

En 2008 la institución lanzó la Revista Ciencia y Técnica y creó la Secretaría de Investigación. A su vez, en el mismo año, dio inicio a la submodalidad de educación a distancia, denominada Educación Distribuida, con la apertura de 12 CAU. Esta submodalidad apunta a fortalecer la educación a distancia con encuentros semanales que se realizan en los CAU, en los cuales los estudiantes llevan a cabo determinadas actividades de manera grupal. Además del anclaje territorial, esta submodalidad busca generar pertenencia (grupal e institucional).

La misión de la universidad se expresa en su página oficial tal como sigue:

Formar líderes emprendedores que contribuyan a aumentar la eficiencia y competitividad de las organizaciones públicas y privadas donde se desempeñen. Líderes capaces de asumir posiciones de responsabilidad en la creación y distribución de la riqueza, con la aspiración última de que la región sea cada vez más desarrollada, ética, solidaria y equitativa.

Desarrollar alternativas para lograr un acceso masivo a la educación superior, manteniendo elevados niveles de excelencia.

Resolver, a través de institutos, programas y proyectos de investigación los problemas que la región le demande a la Universidad. (Universidad Siglo 21, s.f.a, párrs. 9-11)

En cuanto a la organización y funcionamiento de los órganos de gobierno, el máximo órgano de gestión es el Consejo de Administración de la Fundación Universidad Empresarial Siglo 21, del que dependen en forma directa el Consejo Superior Universitario y el Consejo Asesor Académico. Estos órganos designan al rector. Del rectorado dependen tres secretarías: (a) Secretaría General Académica y de Desarrollo, la cual nuclea las siguientes áreas: Vicerrectorado de Asuntos Académicos, Vicerrectorado de Posgrado, Secretaría de Investigación y Transferencia Científica; (b) Secretaría General de Gestión y Operaciones, que incluye la Dirección de Administración y Finanzas, la Dirección de Inteligencia y Planning, la Dirección de Gestión Humana e Infraestructura y la Dirección de IT (Informática); y (c) Secretaría General de Alumnos y Expansión, compuesta por el Vicerrectorado de Gestión Institucional, la Dirección General de CAUs y Sedes y la Dirección de Marketing.

Al momento del citado informe de CONEAU (2015), la universidad ofrecía 23 carreras de grado, 5 de pregrado y 4 de posgrado. Actualmente, la universidad ofrece, distribuidas en 8 áreas de estudios, 33 licenciaturas, 21 carreras de pregrado y 12 de posgrado.

Detallamos a continuación las carreras de grado que corresponden a cada área:

- Área Derecho y Ciencias Sociales: Licenciatura en Criminología y Seguri-

dad, Abogacía, Escribanía, Lic. en Administración Pública, Lic. en Ciencias Políticas, Lic. en Relaciones Internacionales.

- Área Diseño y Comunicación: Lic. en Publicidad, Lic. en Periodismo, Lic. en Diseño y Animación Digital, Lic. en Diseño Gráfico, Lic. en Diseño Industrial, Lic. en Diseño de Indumentaria, Lic. en Relaciones Públicas e Institucionales.

- Área Educación y Psicología: Lic. en Educación, Lic. en Psicología.

- Área Ingeniería y Sistemas: Ingeniería en Innovación y Desarrollo, Lic. en Informática, Ingeniería en Software.

- Área Management y Finanzas: Lic. en Logística Global, Contador Público, Lic. en Administración, Lic. en Gestión de Recursos Humanos, Lic. en Comercialización – Marketing, Lic. en Comercio Internacional.

- Área Sustentabilidad y Agro: Lic. en Ambiente y Energías Renovables, Lic. en Higiene, Seguridad y Medioambiente del Trabajo, Lic. en Administración Agraria, Lic. en Gestión Ambiental.

- Área Turismo y Hotelería: Lic. en Administración Hotelera, Lic. en Gestión Turística.

- Área Salud: Lic. en Nutrición, Lic. en Kinesiología y Fisioterapia.

En relación con las modalidades de cursado, actualmente la universidad ofrece la modalidad Presencial (con las submodalidades Presencial y Presencial Home) y Online (con las submodalidades Distribuida y Distribuida Home). En la submodalidad Presencial, el estudiante cursa casi todas las materias en Sede Campus y completa el cursado con algunas materias online. En la submodalidad Presencial Home (una variante de la mencionada modalidad Senior), el estudiante cursa materias bimestrales en sede Nueva Córdoba y en horarios nocturnos. En la modalidad Distribuida, el cursado es en línea, con instancias presenciales, como teleclases o prácticos, en horarios flexibles. Finalmente, en la modalidad Distribuida Home (lo que usualmente llamamos a distancia), el cursado es completamente virtual.

Todas las modalidades tienen acceso a la plataforma multimedial, la cual permite, además del acceso a contenido escrito y multimedial, la conexión en tiempo real mediante conferencias, la producción de trabajos colaborativos y la realización de autoevaluaciones. Para la modalidad Pre-

sencial, la cantidad de horas cátedra promedio por materia es de 4 y los planes procuran el cursado de 6 materias por semestre para las carreras de grado.

La universidad denomina a su modelo pedagógico Academia 21. Con este, dice buscar romper con estructuras tradicionales de educación y enseñar a aprender, haciendo. Fundamenta su modelo sobre 12 pilares: educación mediada por tecnologías, modelo de aprendizaje basado en competencias, institutos y centros académicos de excelencia, vínculos con el mundo productivo y social, aula flexible y adaptativa, docentes del siglo 21, liderazgo emprendedor, inclusión y convivencia social, sistema de aprendizaje multimedial, competencias internacionales, experimenta 21 y ciencia, innovación y tecnología (Universidad Siglo 21, s.f.b).

A partir de la definición de este modelo pedagógico, el concepto de innovación es central en su discurso. Sostiene la necesidad de innovaciones didácticas y, como parte de esta visión, construye en 2016, en la Sede Campus, el edificio Experimenta. Este cuenta con 11 pisos que integran espacios tecnológicos, lúdicos y ambientados para diferentes experiencias profesionales: equipos de realidad virtual, aula holográfica, simuladores de negocios y bolsa de valores, talleres, sala de audiencias/juzgado (para las materias de Derecho) y talleres especialmente equipados para carreras de diseño.

En esta misma línea, la universidad generó de manera sistemática y sostenida actividades de capacitación para docentes e intervino en la planificación de las materias para homogeneizar el formato didáctico tendiente a que todas las materias adopten el formato de aula invertida, según el cual el docente asume que los estudiantes han abordado la lectura de los contenidos en instancias previas a la clase y se enfoca en el desarrollo de distintas formas de aplicar los contenidos.

La extensión universitaria se hace visible fundamentalmente a partir de 2 programas: los PAT (proyectos académicos transversales) y Práctica Solidaria. Los primeros son proyectos que articula cada cátedra con la colaboración del Centro de Sustentabilidad de la universidad y promueven la integración de la práctica profesional con la comunidad, a partir de demandas sociales concretas. En este sentido, los estudiantes realizan la actividad práctica correspondiente a la cátedra en o para alguna de las

organizaciones no gubernamentales (ONG) con las cuales la universidad se vincula. La Práctica Solidaria, por otra parte, es una materia transversal a todas las carreras. En la modalidad Presencial, implica una cantidad de horas de trabajo comunitario en alguna de las citadas ONG. Tiene una carga horaria de aproximadamente 4 horas semanales y constituye un espacio de interacción real y prolongado muy valorado por los estudiantes. Las actividades por realizar no están vinculadas a la carrera que el alumno cursa, sino a la demanda que la ONG plantee. En la modalidad Online, las actividades adoptan comúnmente la forma de estudios de caso.

En cuanto al área de investigación de la universidad, podemos decir que se constituyó unos años después de su fundación. Como indicamos en el apartado de historia, en el año 1998 se inició el primer proyecto de investigación. En el año 2008, se establecieron estándares de funcionamiento para cada proyecto y se aumentó de manera significativa el presupuesto destinado a investigación. Actualmente, la secretaría cuenta con 15 investigadores part-time (que son al mismo tiempo directores de proyecto), 32 proyectos tipo 1 (con subsidio mensual, para investigadores expertos) y 65 proyectos tipo 2 (con subsidio anual, para investigadores noveles). De la Secretaría de Investigación depende el Observatorio de Tendencias Sociales y Empresariales.

El valor de la matrícula mensual es, a la fecha (abril de 2020), de \$16 600⁴ (con alguna variación, de acuerdo con el año que se curse) para un estudiante de modalidad presencial que desea cursar todas las materias planificadas para el semestre. El valor de la modalidad a distancia es de aproximadamente el 80% del valor de la modalidad presencial (hay variaciones en función de la submodalidad). Para dimensionar el valor relativo de dicha matrícula, puntualizamos también la matrícula promedio de dos institutos de enseñanza media: por una parte, la matrícula de una escuela

4. Lo que equivale aproximadamente a 250 dólares. El valor en dólares era semejante en el año de su fundación.

5. Los datos corresponden respectivamente al Colegio Corazón de María (colegio religioso de educación inicial, primaria y secundaria, perteneciente a la Congregación de Misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María) y al Instituto Santa Ana (colegio bilingüe inglés, con educación inicial, primaria y secundaria, mixto, laico y de doble escolaridad).

confesional —pública de gestión privada— es de \$6500; por otra parte, la correspondiente a una escuela privada bilingüe, de doble jornada, es de \$22 600⁵. Identificamos estos parámetros porque es de estos tipos de escuelas que procede la mayoría de los estudiantes ingresantes.

1.2.2. La población de la Universidad Siglo 21

La matrícula de la Universidad Siglo 21 en el año 2001 era de 2486 alumnos y representaba un 1,5 % de la matrícula universitaria provincial. En 2012, año en el cual se relevó la primera muestra, la matrícula ascendía a 44 159, lo que representaba un 20,92 % de la matrícula provincial. En el año 2017, último dato oficial al que hemos podido acceder, la matrícula era de 67 586 alumnos y representaba un 26,97 % de la matrícula provincial. Un dato complementario es que la matrícula total de las universidades privadas representa un 36,34 % sobre el total de matrícula universitaria provincial.

Del total de la matrícula 2017: el 51 % está compuesto por mujeres y el 49 %, por varones; el 36 % es menor de 19 años, el 23 % tiene entre 20 y 24, y el 19 % tiene entre 25 y 29, según el Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias (Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, s.f.). La población de la Universidad Siglo 21 está, en principio, determinada por el costo de la matrícula. En su mayoría, corresponde al nivel socioeconómico medio alto y alto. La composición es diferente según su modalidad.

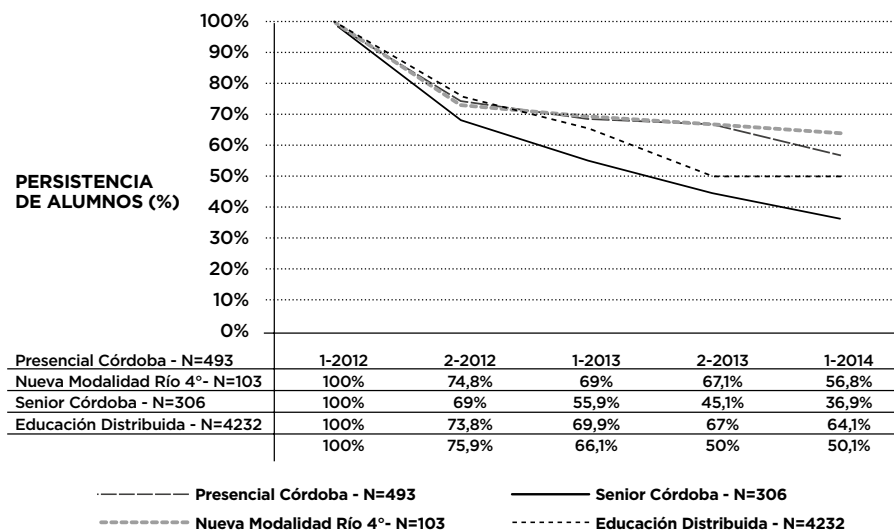
Los datos relevados por Sandra Gómez (2014) a través de un censo a la población de estudiantes de segundo año de la modalidad presencial de las carreras de Diseño Gráfico, Psicología y Contador Público permiten caracterizar, en parte, los hogares de los jóvenes que asisten a la Universidad Siglo 21. Más allá de las diferencias al interior de cada carrera, se observa que, en la totalidad: el 31,66 % de los progenitores tiene nivel universitario completo; el 29,5 %, terciario completo o universitario incompleto, y el 24,66 % terminó el secundario. En cuanto a su ocupación: el 21,16 % es due-

ño de industrias, comercios o se dedica al agro, el 21,33 % es profesional, y el 25,1 %, empleado. El resto de las ocupaciones corresponde a la docencia, al desempeño en algunos oficios, a amas de casa y a jubilados.

Esta investigación es una aproximación a ciertos rasgos característicos de la población de estudiantes de la Universidad Siglo 21. Sin embargo, no podemos omitir el hecho de que corresponde a un censo realizado sobre la población del segundo año, por lo cual omite las características de las familias de los ingresantes que abandonaron en el primer o segundo semestre, que constituyen un alto porcentaje.

Herrero et al. (2017), en carácter de investigadores de la Universidad Siglo 21, analizaron la relación entre deserción y dedicación laboral. Tomaron como muestra el total de la población ingresante en 2012, indicando su continuidad en los semestres siguientes. El estudio da cuenta de que el mayor porcentaje de deserción (o abandono) ocurre en el primer semestre de cursada. La Figura 1 corresponde al año 2012, en el cual se tomó la muestra inicial.

Figura 1 Persistencia de cohorte 1 (2012). Seguimiento durante 4 semestres



Nota. *Herrero et al. (2017).*

La Figura 1 muestra la persistencia de la cohorte, semestre a semestre, hasta el año 2014 (Herrero et al., 2017). Podemos deducir que el porcentaje de deserción ocurrido en el primer año para la modalidad Presencial es del 31% y que la submodalidad Senior es la que mayor deserción presenta (un 44,1%). En el año 2001, comenzó a aplicarse en los cursos de nivelación la prueba de razonamiento verbal del test DAT (Test de Aptitudes Diferenciales)⁶, con el objetivo de identificar casos de estudiantes que requirieran apoyo diferencial, aunque no se observaron intervenciones que respondieran de manera directa a los datos relevados. En el año 2009, se construyeron los índices IRAP (Índice de Riesgo de Abandono Provisorio) e IRAD (Índice de Riesgo de Abandono Definitivo), ambos, modelos de predicción del riesgo de abandono entre los estudiantes que ingresan a la universidad.

El IRAP se calculaba antes de comenzar el cursado e incorporaba los resultados del test de habilidades verbales DAT y de otros cuestionarios aplicados para medir el grado de responsabilidad y la condición laboral. Por su parte, el IRAD se calculaba al finalizar el primer semestre y se estructuraba a partir del rendimiento académico de los estudiantes, el IRAP obtenido al comenzar y los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario en donde se medía el nivel de satisfacción específica y el de satisfacción general, así como la compatibilidad trabajo-estudio (Merlino et al., 2011).

Los autores afirman que la capacidad predictiva del IRAD resultó ser significativa, dado que se observó que el 44 % de los alumnos con riesgo alto y muy alto no se reinscribieron en el segundo semestre de cursado.

Según afirma Pablo Llop, gerente de Gobierno de Datos y Analítica Avanzada de la Universidad Siglo 21, en entrevista con Fabiana Cuba (15 de noviembre de 2019), la institución estaría comenzando a trabajar en la realización de un análisis predictivo, incorporando algoritmos de inteligencia artificial a fin de predecir la posibilidad de deserción de un alumno; lo mis-

6. El test DAT (en inglés, *Differential Aptitude Test*), o test de aptitudes diferenciales, se compone de pruebas que evalúan el razonamiento verbal, numérico, abstracto y mecánico; las relaciones espaciales; la ortografía; la rapidez, y la exactitud perceptiva. En el citado caso, se tomó la prueba de habilidades verbales.

mo que se hizo desde el comienzo, pero esta vez a través de inteligencia artificial.

En cuanto a las estrategias de retención, la universidad utiliza la categoría de persistencia, asumiendo que el objeto de estudio y acciones relativas a esta cuestión están focalizados en procesos de contención del alumno que posibilitan fortalecer su continuidad en la universidad. El Vicerrectorado de Gestión Institucional es el órgano que gestiona el Programa Integral de Persistencia. La estrategia central de este programa para alcanzar el objetivo de acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema es la flexibilidad del cursado a partir de la oferta de diferentes modalidades. En el caso de las no presenciales, la bimestralidad de las materias, la posibilidad de cursar en horarios nocturnos, el cursado a distancia y la construcción de múltiples contenidos multimediales son tácticas que apuntan a facilitar la cursada. Por otra parte, los estudiantes tienen la posibilidad de cambiar de modalidad en cualquier punto de su trayectoria (actualmente, los planes son equivalentes y posibilitan la cursada alternativa o el tránsito de una modalidad a otra). Adicionalmente, para la atención de alumnos que cursan alguna materia a distancia, existe el CPV (Centro de Profesores Virtuales), que monitorea y asiste el trabajo de los docentes con respecto a los cursantes.

Otras líneas de acción que podemos mencionar son: (a) el rediseño de materias del curso de nivelación (actualmente, se formularon 2 materias de introducción a la vida universitaria, comunes a todos los estudiantes ingresantes); b) la aplicación de un test de aprendizaje autorregulado (que puntúa al ingresante en un nivel de autorregulación y permite implementar a partir de esto acciones diversificadas); c) los cursos abiertos (control de la ansiedad en exámenes, manejo del tiempo, etc.); d) el sistema de seguimiento, especialmente para alumnos de modalidad a distancia, (mediante la figura del tutor, mensajes y recordatorios programados por parte del tutor, mediante el registro de participación en el campus virtual y de realización de trabajos prácticos). Las estrategias de persistencia mencionadas lograron bajar el porcentaje de deserción, especialmente en las modalidades no presenciales.

Finalmente, mencionamos como estrategia de permanencia el Programa de Becas y los descuentos y promociones que el Departamento de

Márketing dispone al iniciar el semestre. El primero está dirigido a estudiantes que no cuentan con ingresos suficientes para solventar el pago de la matrícula (aunque no hemos podido acceder al protocolo para la evaluación de tal condición). La mayoría de las becas otorgadas recorta el valor de la matrícula en un 25 % y se otorga bajo la condición de tener un promedio de 7, y para renovarla se revisa nuevamente esta puntuación. En general, en la modalidad presencial, los estudiantes becados deben realizar una contraprestación consistente en tareas de apoyo en algún área de la universidad, conforme lo establece el Reglamento de Ayuda Económica. En cuanto a los descuentos y promociones, varían semestre a semestre y generalmente implican un recorte en el valor de la matrícula si las inscripciones son realizadas hasta cierta fecha.

1.3. EL CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIONES REFERIDAS A NUESTRO TEMA EN ARGENTINA

En los 90, el panorama universitario se encontraba signado por la escasa financiación. El ingreso masivo de estudiantes, acompañado por el deterioro edilicio, ofrecían un marco propicio para que los discursos acerca de la calidad académica, la necesidad de evaluación y los cuestionamientos al ingreso irrestricto entraran en la agenda universitaria.

En 1995, se sancionó la Ley 24521 de Educación Superior, que, entre otros postulados, definía la creación de la CONEAU, que tendría por fin evaluar el desempeño de las universidades. El tema de la evaluación externa como forma de mejorar el desempeño universitario ya venía presentándose desde los 80, pero en los 90 cobró gran impulso.

En este marco, el abandono constituía un indicador de fracaso y se consideraba negativo a priori, de allí el sesgo peyorativo de la palabra desertor o, tal como indica Marta Panaia (2008), el carácter punitivo sobre el abandono.

En este sentido, se profundizan en nuestro país los estudios sobre deserción, enfocándose en los factores determinantes e indicadores de esta (Giovagnoli, 2002; Losio y Macri, 2015) y estableciendo relaciones entre ciertos factores de riesgo y la posibilidad de deserción académica. El porcentaje de deserción, considerado alarmante, da lugar a una crítica generalizada al sistema, al escaso presupuesto y a pensar en estrategias de sostenimiento del estudiante (Mastache et al., 2014). Asimismo, se indaga acerca de los motores de la decisión de abandono, interrupción de la trayectoria o cambios de carrera (Panaia, 2013a) y de lo que las instituciones podrían hacer para colaborar en la permanencia del estudiantado, pero también se elige hablar de distanciamiento como un proceso que se da progresivamente y que deviene en abandono (Ortega et al., 2010), adoptando un enfoque más interpretativo, con la pretensión de comprender las percepciones y prácticas estudiantiles de los ingresantes, vinculadas a la elección de carrera, la relación con el conocimiento y la construcción de lazos con los compañeros y la institución.

En la misma línea, se construye un cuerpo profuso de producciones abocadas a analizar el ingreso del estudiante a la universidad, haciendo foco en los factores que facilitan y obstaculizan su incorporación a la institución universitaria (Ortega et al., 2010). Se indaga también acerca del sostenimiento de su proyecto de carrera y el tránsito hacia el siguiente nivel, tomando como insumo el hecho de que en el primer año de carrera se produce el mayor nivel de abandono. Surgen, entonces, investigaciones tendientes a evidenciar la complejidad del tránsito del nivel secundario al universitario (Montañez, 2009; Zaffaroni et al., 2013) y a proponer andamiajes que posibiliten la integración del estudiante a la universidad (Ezcurra, 2005). Al respecto, Ezcurra (2005) señala la necesidad de que las universidades realicen intervenciones institucionales pertinentes para contrarrestar los mecanismos de exclusión que se gestan, inintencionalmente, al interior de ellas.

Desde el año 2006, y también motivadas por la situación de crisis de la

universidad pública en el escenario nacional de fines del siglo XX, crecen las investigaciones enfocadas en la experiencia estudiantil, en los discursos y prácticas singulares de los estudiantes (Carli, 2014), que abordan de manera integral las dimensiones subjetivas, sociales y políticas de la vida estudiantil. En las investigaciones que ubicamos en esta línea, los interrogantes están vinculados a la singularidad de las trayectorias universitarias y a las experiencias de quienes ingresan, de quienes quedan en el camino y de quienes pueden avanzar (Coronado y Gómez Boulin, 2015; Guevara y Belelli, 2013).

Por su parte, Mayer y Cerezo (2017) abordan la trayectoria educativa de becarios de un programa implementado en Argentina que busca promover la inclusión y permanencia universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social mediante un estipendio mensual y tutorías universitarias. Para ello adoptan una perspectiva principalmente cualitativa —combinando grupos focales con entrevistas en profundidad— y construyen, a partir de su investigación, una tipología de becarios en función de la identificación y afiliación que logran con el programa en cuestión. Asimismo, observan que tanto las tutorías como el estipendio recibido son valorados por los estudiantes como incidentes en su trayectoria (Mayer y Cerezo, 2018).

Freytes Frey (2018) realiza, en las universidades nacionales Arturo Jauretche y Avellaneda, la reconstrucción de trayectorias de estudiantes a partir de sus relatos de vida, para relacionar su experiencia universitaria con el contexto familiar y laboral. A partir de la premisa de que, en las denominadas Universidades del Bicentenario, un porcentaje mayoritario del estudiantado es la primera generación de sus familias en acceder a los estudios universitarios, la autora se pregunta acerca de los desafíos a los que se ven enfrentados en sus trayectorias biográficas, las formas en las cuales los afrontan y la manera en que la estructura institucional condiciona este proceso. Entre otros hallazgos, indica que en ambas universidades es permanente la reflexión sobre la práctica docente y sobre las instancias de gestión, lo que posibilita la generación de estrategias tendientes a alejarse de ciertas modalidades expulsivas: modificaciones en la forma de enseñanza, incorporación de tutores, reemplazo del curso de ingreso por evaluaciones diagnósticas y talleres de comprensión y producción oral y

escrita y de matemática son algunas de las estrategias que menciona la autora, anticipando que aún no es posible verificar el impacto de ellas en la persistencia de los estudiantes.

En Córdoba, la investigación realizada por Jiménez Zunino y Assusa (2017), al analizar trayectorias (sociales) de familias de clase media y trabajadora en Gran Córdoba, concluye con que para las primeras la universidad está imbricada en su modo de reproducción, ligando el estudio con la inserción laboral, sobre la base de valores como el esfuerzo, el mérito y la confianza en las habilidades y el valor propio; mientras que las segundas configuran trayectorias en forma de procesos de acumulación a largo plazo, basados en una inversión individual y colectiva de tiempo cotidiano y fuerza de trabajo familiar.

Específicamente, el tema de la elección de carrera se trabaja como una de las dimensiones vinculadas al abandono (Mastache et al., 2014), cuestionando la noción clásica de vocación como motor de elección de la carrera (Ortega et al., 2010) o desde el campo de la orientación vocacional, más enfocada al nivel secundario y a la clínica. En este sentido, los aportes originados en perspectivas interdisciplinarias permiten enfocar el tema con mayor amplitud (Gavilán, 2006; Rascovan, 2009). Es factible, desde estos enfoques, analizar la elección de carrera ya no solo haciendo uso del concepto tradicional de vocación, sino como una articulación entre el contexto, ciertos momentos transicionales en los cuales se eligen las opciones y el imaginario social que es fuente de las significaciones sociales que inciden en la construcción del proyecto personal del estudiante (Gavilán, 2006). Asimismo, se habilita un análisis crítico que permita abandonar el concepto de vocación e instalar la categoría de lo vocacional (Rascovan, 2009), que entrama lo subjetivo, vinculado al deseo y a la manera singular en la cual el estudiante define sus trayectos, y lo social, es decir, la incidencia de un determinado contexto sociohistórico en las decisiones de carrera.

1.4. ANTECEDENTES DIRECTOS

Diversos autores han abordado las problemáticas expuestas, particularmente desde el marco conceptual de las representaciones sociales: en algunos casos, analizando las influencias y determinaciones que el imaginario social produce en las representaciones que construyen los estudiantes acerca de las prácticas profesionales y laborales de futuro (Tamargo y Romero, 2011); en otros, analizando las representaciones sociales de universitarios sobre el saber, el conocimiento y la formación (Balduzzi, 2011).

A nivel internacional, Ingela Bergmo-Prulovic (2013) aborda específicamente las representaciones sociales de la carrera. La autora afirma que los asuntos que la rodean son parte de la vida cotidiana, por lo cual las personas tienen una especie de conocimiento de sentido común acerca de la carrera, y por ello trabaja el tema desde la teoría de las representaciones sociales. Sostiene la autora que, aunque el significado de carrera a menudo se da por sentado, los mensajes mixtos y la falta de una definición conceptual desdibujan nuestra comprensión de la carrera, especialmente en tiempos de cambio social y contextual (Bergmo-Prulovic, 2013). Por ello pretende explorar las representaciones sociales de la carrera en un grupo de personas que están insertas en un contexto de condiciones cambiantes de la vida laboral. Como estrategia de investigación, utiliza la asociación libre y realiza luego un análisis inductivo y temático, en vista de revelar en qué aspectos de la carrera parece estar anclada la representación y cómo estas representaciones se relacionan con pensamientos hegemónicos en la sociedad cambiante actual.

A partir de su análisis, la autora (Bergmo-Prulovic, 2013) identifica dos representaciones sociales estables y otras dos más dinámicas sobre la carrera: la carrera como proyecto individual y de autorrealización; como forma de ascenso social o jerárquico; como un juego de intercambio; y como un resultado incierto. Es interesante la discusión que plantea en términos de impotencia en la carrera: Bergmo-Prulovic (2013) indica que la representación de la carrera como juego de intercambio se ve desafiada con-

tinuamente por la discrepancia entre el esfuerzo realizado y los resultados reales obtenidos una vez finalizada. Al ser una investigación llevada a cabo en Suecia, la hemos tomado como antecedente directo tanto por su proximidad en el objeto de estudio como en la estrategia metodológica utilizada.

1.5. UNA MIRADA PSICOSOCIAL SOBRE LA ELECCIÓN DE LA CARRERA: por qué hablar de representaciones sociales

Diferentes teorías nos ofrecen marcos conceptuales propicios para abordar la problemática planteada en nuestras preguntas de investigación. De hecho, no son pocos los trabajos que abordan en sus desarrollos y de manera indistinta los conceptos de habitus, disposiciones y representaciones sociales⁷. Intentaremos precisar la pertinencia del uso de uno u otro abordaje teórico.

En primer lugar, consideramos necesario referirnos al concepto de imaginario social. Castoriadis (1993, en Erreguerena Albaiteiro, 2002) afirma que el término imaginario social hace referencia a la concepción que se tiene sobre figuras/formas/imágenes de lo que se denomina realidad. Dicha realidad es construida por los propios sujetos, haciendo lecturas e interpretaciones según el momento histórico en el que esta construcción tiene lugar. Por esta razón, se considera en el imaginario social una capacidad imaginante que genera una producción de significaciones colectivas que se transforman en el momento de su creación. El imaginario como producto de dicha capacidad imaginante, así como esta, es continuo, se

7. Castorina y Barreiro (2006) enfatizan la necesidad de adoptar mayor rigurosidad en el uso de la teoría y alertan acerca de la importancia de identificar el objeto de estudio y el diseño metodológico apropiado para cada una de ellas.

modifica a partir de las experiencias y las prácticas y, por lo mismo, no se conserva de manera estática en una sociedad.

Para Taylor (2006), los imaginarios sociales hacen referencia al modo en que las personas imaginan su existencia social, a las relaciones que se establecen entre unas y otras, a las expectativas e imágenes o ideas que surgen acerca de dichas expectativas. El autor entiende que el concepto de imaginario excede las construcciones intelectuales que se producen entre las personas en el momento en que estas reflexionan acerca de la realidad social, ya que estas reflexiones, que se constituyen en teorías, se distancian de dicha realidad. Además, el funcionamiento humano se ha llevado a cabo con imaginarios sociales antes que con teorizaciones sobre ellos. La amplitud y profundidad que le otorga el autor a los imaginarios sociales se correlaciona con el sentido que cobran los actos en el propio mundo y el modo en que se crean concepciones acerca del lugar que se ocupa en el tiempo, en el espacio, en la historia y con las otras personas. Se considera, por ello, que existen aspectos diferenciales entre la concepción de un imaginario social y una teoría social, sin perder de vista que tanto las prácticas como las teorías y los imaginarios pueden generar modificaciones entre sí. En torno a esta idea, Taylor (2006, p. 37) afirma que el imaginario social es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad.

Entendemos, entonces, que los imaginarios sociales se resignifican permanentemente a lo largo de la historia y se materializan en las instituciones y en las leyes.

Toda sociedad crea su propio mundo, creando precisamente las significaciones que le son específicas... El papel de estas significaciones imaginarias sociales, su "función" usando este término sin ninguna connotación funcionalista-es triple. Son ellas las que estructuran las representaciones del mundo en general, sin las cuales no puede haber ser humano. Estas estructuras son cada vez más específicas: nuestro mundo no es el mundo griego antiguo, y los árboles que vemos más allá de esas ventanas no protegen, cada uno, a una ninfa, simplemente es madera, esa es la construcción del mundo moderno. En segundo lugar, ellas designan las finalidades de la acción, imponen lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, lo que es bueno hacer

y lo que no lo es: hay que adorar a Dios, o bien hay que acumular las fuerzas productivas -en tanto que ninguna ley natural o biológica, ni siquiera física, dice que hay que adorar a Dios o acumular las fuerzas productivas. Y, en tercer término, punto tal vez más difícil de delimitar, ellas establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad. (Castoriadis, 1997, p. 158)

Representaciones, finalidades y afectos adquieren sentido, al decir de Castoriadis (1997), en función de las significaciones imaginarias específicas de una sociedad. Las representaciones sociales, por lo tanto, se encontrarían en un plano de significación social más superficial.

Siguiendo a Jodelet (1984a), las representaciones son imágenes culturales emanadas de la interacción cultural en sociedad. Desde esta lógica, las representaciones podrían ser tanto la punta del iceberg de algo que no podemos ver sin un ejercicio reflexivo-hermenéutico profundo de las bases de la sociedad (alude a un imaginario) como la percepción aparente subjetiva o intersubjetiva frente a algo que interviene la realidad social; es decir, una construcción a partir de la imagen y no desde lo imaginario (Segovia Lacoste et al., 2018). En consecuencia, se puede observar una complementariedad operativa de las nociones de representaciones e imaginarios.

Por otra parte, el concepto de habitus también resulta de utilidad para abordar la problemática presentada. Tanto el de representaciones como el de habitus surgen en el interior de disciplinas que rechazan las posiciones reduccionistas y dualistas, ubicándose en el entrecruzamiento del individuo y de la sociedad o condicionamiento y agencialidad (Castorina y Barreiro, 2012). Por lo tanto, nos permiten pensar desde un paradigma constructivista la práctica del estudiante. En ambas concepciones es viable pensar en la subjetividad de este en una relación dialógica con su contexto.

El concepto de habitus se formula en el cuerpo teórico sociológico en estrecha relación con el concepto de campos, entendidos como redes de relaciones objetivas entre posiciones sociales que se constituyen por sus interacciones recíprocas. El campo social estructura el habitus, y este, a su vez, da sentido al campo, lo convierte en un mundo significativo. Por ello se entiende que el habitus constituye lo social hecho cuerpo, adqui-

rido durante el proceso de socialización y encarnado de manera durable en el cuerpo bajo la forma de disposiciones permanentes. Trasciende al individuo, puesto que se trata de operadores de una racionalidad práctica inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales.

Las representaciones sociales constituyen una forma de pensamiento práctico, orientado a comunicarse, comprender y dominar el entorno social, material e ideal (Jodelet, 1984a). Se caracterizan por su transversalidad, ya que se sitúan en la interface de los fenómenos individual y colectivo (Spink, 1993). «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 y Marková, 1998, p. 124). Esta afirmación distingue esta teoría de la corriente hermenéutica, ya que, incluso cuando como esta última, asume que la realidad se construye socialmente y 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: la realidad social impone las condiciones de interpretación a los sujetos (Araya Umaña, 2002).

Como podemos observar, en ambas teorías asumimos que la posición socioestructural y material que ocupan los sujetos define su lectura de la realidad social y condiciona su visión sobre ella. Enfatizamos así lo social de las representaciones. Al respecto, Jodelet (1984a) 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 e ideologías, propios de las posiciones sociales a las que pertenecen.

Aunque son conceptos cercanos, hay una serie de puntos que los distinguen y que fundamentan nuestra posición en la teoría de las representaciones sociales. En el caso del habitus, tal como indican Castorina y Barreiro (2012), al ser la encarnación de la pertenencia a una clase, da cuenta de ciertas marcas y situaciones de clase. En cambio, si hablamos de representaciones, hablamos de creencias que el individuo sostiene por formar parte de un grupo. Las representaciones sociales son elaboraciones colectivas sobre temáticas específicas del mundo social, en el sentido de que son una construcción significativa que se pone en el lugar de un objeto determinado a la vez que lo constituye. Por ello son más mutables.

Cuando trabajamos con el concepto de habitus, entendemos que se trata de estructuras estructuradas estructurantes (Gutiérrez, 1994), es decir que es la encarnación de la posición estructural del sujeto, que le imprime de tal forma ciertas disposiciones que solo pueden cambiar si el sujeto modifica su posición. En el caso de las representaciones sociales, no se consideran las estructuras sociales objetivas ni el campo como relación de fuerza y posiciones encontradas, sino que remiten al diálogo intersubjetivo en la vida cotidiana de los grupos sociales y, por ello, son más dinámicas (Castorina y Barreiro, 2012). El sujeto no es necesariamente consciente del anclaje social que tienen sus opiniones y experiencias, pero, en el caso de las representaciones sociales, sí es posible que las haga conscientes mediante la producción discursiva; por ende, las representaciones sociales son asibles para el investigador mediante técnicas como la entrevista en profundidad, mientras que en el caso del habitus se requiere un diseño diferente, que permita observar profundamente la práctica misma, las rutinas y pormenores que en ella ocurren, lo cual generalmente es viable mediante el método etnográfico.

Dentro de la mirada psicosocial desde la que nos ubicamos, nos interesa comprender el entrecruzamiento entre los condicionamientos del contexto y la subjetividad, entendida como proceso de dar sentido a las situaciones concretas (De la Garza Toledo, 2001) por parte de un sujeto siempre situado. La teoría de las representaciones sociales es adecuada para hacer inteligible la subjetividad individual y social (Perera Pérez, 2003).

Asimismo, consideramos pertinente incorporar la postura de Lahire (2004), quien afirma que el actor es plural, es decir, es producto de la socialización en contextos sociales múltiples y complejos. Por esta forma de socialización, el actor cuenta con un stock de esquemas de acción que se actualizan y se reinvierten en nuevos contextos sociales. Por lo tanto, a Lahire le interesa observar las «modalidades de desencadenamiento» (2004, p. 77) de estos esquemas de acción incorporados por los sujetos en las diferentes situaciones que van atravesando, las cuales constituyen su presente. «La situación presente abre o deja cerrados, despierta o deja en estado de vigilia, moviliza o mantiene como letra muerta los hábitos incorporados por los actores» (Lahire, 2004, p. 79).

En relación con el presente trabajo de investigación, consideramos

que la teoría de las representaciones sociales nos ofrece el andamiaje conceptual y metodológico necesario y pertinente para identificar y analizar las ideas, valores, creencias y expectativas puestas en juego por los estudiantes, tanto en el momento de elegir una carrera universitaria como en el de continuar en ella o abandonarla.

Por otra parte, la propuesta de Lahire (2004) nos ofrece herramientas conceptuales para comprender la actualización de las disposiciones en situaciones nuevas para el sujeto y, lo que es más interesante aún, para arriesgar ciertas interpretaciones acerca del contexto de producción del deseo, entendido en términos de interés, emergente de la tensión entre exhortaciones explícitas e implícitas del contexto. Los deseos en los cuales el sujeto se «historializa» y por los cuales establece su relación con el mundo, constituyéndose en un sí mismo (De Gaulejac, 2002b), forman parte de un rasgo de la subjetividad que hace al sujeto singular, capaz de improvisar, de crear y de no quedar reducido a su dimensión social; es ese «núcleo duro que no se deja sociologizar» (p. 54).

Considerar la subjetividad implica entender a las representaciones no como meras expresiones cognitivas, sino como construcciones permeadas por el afecto, siempre interpretadas como construcciones de un sujeto sobre un objeto, y no como meras reproducciones de este (Spink, 1993). El objeto de representación, para su abordaje, debe ser constituido en objeto de conocimiento sociopsicológico (Pereira de Sá, 1998). Luego, para comprender las representaciones sociales, es menester analizar la relación entre el sujeto y el objeto (también enunciado como ego-objeto), con la incorporación de una terciudad: el sujeto social (alter) (Marková, 2003). De esta manera, es posible una lectura ternaria de los hechos y relaciones que tiene en cuenta al sujeto individual, al sujeto social y al objeto de representación.

En esta línea, Marková realiza un aporte importante: el de reconocer que esta tríada de ego-alter-objeto puede ser repensada hoy, en algunos espacios, como ego-alter-cosa (Marková, 2017). Las implicancias de esta reformulación de la tríada están relacionadas con considerar el marco cultural en el cual se construyen las representaciones y el vínculo que se establece entre el sujeto y el objeto de representación; en este último caso, se trata de una relación de consumo. Es importante considerar dicho aporte,

con vistas a preguntarse si la relación entre los estudiantes y su carrera está signada por este carácter, pero también para revisar la construcción de las representaciones en la cultura de la modernidad líquida.

1.6. ACERCA DE CÓMO SE ABORDARÁN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Las representaciones son, para los sujetos, teorías de conocimiento práctico, y por ello deben mostrar cómo funcionan las cosas. Tienen por misión: primero, describir; después, clasificar, y, por último, explicar (Moscovici y Hewstone, 1984). Esto es lo que pretendemos analizar en este trabajo. Las representaciones sociales, siendo parte de la realidad, la configuran, producen efectos en ella, es decir, son pensamiento constituyente, pero también contribuyen a construir el objeto del cual son una representación, por lo cual son pensamiento constituido (Araya Umaña, 2002).

Hablar del contenido de la representación es hablar del aspecto constituido, mientras que hablar de los procesos es hablar del aspecto constituyente. El enfoque estructural se focaliza en el primer aspecto. Es el enfoque desarrollado por Jean Claude Abric en torno a la estructura de las representaciones, que luego dio origen a la teoría del núcleo central, al distinguir la presencia de un elemento central determinando la significación del objeto presentado (Abric, 2001) que unifica y estabiliza la representación. El enfoque procesual se focaliza en el segundo aspecto, es decir, en el constituyente, reconociendo la complejidad de las representaciones. Al respecto Jodelet afirma:

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que

surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (1984a, p. 475)

Si bien estos dos tipos de abordaje son abstracciones que difícilmente se encuentren de forma pura, para el cumplimiento de nuestros objetivos nos hemos posicionado desde el enfoque procesual. Citando a Deutsher (1979), Banchs (2000) afirma que el abordaje inicial de las representaciones, es decir, el propuesto por el mismo Moscovici, comparte diversas características con el interaccionismo simbólico, adoptando una posición claramente procesual. Jodelet continúa en esta línea y, más tarde, Mary Jane Spink (1994, en Banchs, 2000) orienta su enfoque hacia una postura socioconstruccionista, entendiendo el proceso de elaboración de las representaciones como un proceso social y no cognitivo. Su interés pasa por la reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración de las representaciones en el espacio de interacción (Spink, en Banchs, 2000).

El enfoque procesual descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, cuestiones que nos interesa reconocer en nuestro trabajo, ya que ello nos permite dar cuenta de los procesos de formación de las representaciones y de la relación trídica que se establece en dicha formación.

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que, para acceder al conocimiento de las representaciones sociales, se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000, p. 6).

Además de analizar la formación de las representaciones sociales, también observamos la transformación de estas a partir de las trayectorias de los estudiantes. La teoría de las representaciones anticipa la relación dialéctica entre representaciones y prácticas, en donde las primeras inciden en las segundas, al tiempo que estas transforman a las primeras. Las prácticas tienen un efecto contundente en la transformación de dichas representaciones (Guimelli, 2001).

1.8. LOS ESTUDIANTES: JÓVENES QUE VAN A LA UNIVERSIDAD

¿Quiénes son nuestros sujetos de representación? Sin duda, es necesario establecer una caracterización de ellos, teniendo en cuenta que las representaciones son analizadas a partir de la relación de los sujetos con los objetos.

El estudiante, en principio, es un sujeto que se define por un hacer (estudiar) y por la pertenencia a una institución educativa. En este caso, se define en primer lugar por su condición de pertenencia a un colectivo universitario. Dubet (2005) sostiene que es infructuoso y además inviable hablar de conductas y experiencias homogéneas que puedan caracterizar a los estudiantes, ya que los estilos de vida son diversos y no pueden observarse subgrupos claramente delimitados. Pero hay algo que es propio de todos los estudiantes universitarios: el problema de aculturación al que se enfrentan al ingresar a la universidad, que no siempre pueden atravesar. Sus condiciones de estudio particulares, el establecimiento de un tipo de relación con sus carreras, el planteamiento de ciertas finalidades profesionales y sus intereses intelectuales y estrategias de construcción de las carreras son aspectos que caracterizan y distinguen a los estudiantes.

Aunque no es determinante, en general los estudiantes son jóvenes, por lo cual comparten un estilo de vida juvenil, caracterizado por afinidades electivas y diversiones populares que no son específicas ni exclusivas del medio estudiantil, sino propias de la dimensión de juventud. En relación con esto, vemos necesario caracterizar el concepto de juventud.

En primer lugar, coincidimos con Gonzalo Saraví (2009) en que, más allá de que se trata de una discusión profusa, que integra múltiples y cruzadas críticas entre diferentes definiciones, cotidianamente el concepto de juventud es utilizado sin la complejidad con la que cuenta su teorización y sin mucha claridad con respecto a cuál es su referente empírico.

El autor plantea dos definiciones de juventud que permiten precisar conceptual y empíricamente el problema: juventud entendida como tran-

sición y juventud como experiencia. A partir de esta doble dimensión, el autor afirma que se puede entender la juventud como una transición que se experimenta diferencialmente, lo cual habilita hablar de juventudes (Saraví, 2009). Nótese que habla de transición, y no de ciclo, para enfatizar el carácter procesual y dinámico de esta etapa, que no permite distinguir cortes claros entre los diferentes estadios de la vida, pero sí asociar momentos de ella —como la elección de una carrera universitaria— a la etapa que llamamos juventud.

La juventud como experiencia hace referencia a que la transición a la adultez se experimenta diferencialmente y está sujeta a la desigualdad social. Esto implica, en primera instancia, que la juventud es un producto histórico y una construcción social condicionada por su posición estructural; en segunda instancia, el hecho de considerar el efecto de distintos contextos de interacción (familias diversas, escuelas diversas, barrios diversos, grupos de pares diversos) sobre la experiencia de vida o, dicho de otra manera, sobre la construcción de biografías diversas (Saraví, 2009, p. 39); y, finalmente, el reconocimiento del inter-juego entre estructura y agencia. Indica el autor que, mientras algunos enfoques tienden a enfatizar el curso de vida como un proceso institucionalizado y estructuralmente determinado y otros hacen foco sobre la construcción biográfica, su intención es «alertar sobre la relevancia de la agencia de los individuos aun en condiciones estructuralmente muy limitantes» (Saraví, 2009, p. 40).

Como indica Dubet (2005), el estudiante vive el encuentro de la juventud y de la universidad, encuentro que a veces es tan débil que los estudiantes solo aparecen como jóvenes que van a la universidad algunos días a la semana, pero otras aparecen, al contrario, como «verdaderos estudiantes», totalmente definidos por el tipo de carreras que cursan.

CAPÍTULO II
MARCO METODOLÓGICO

La teoría de las representaciones sociales puede ser considerada como metodológicamente pluralista (Pettracci y Kornblit, 2007) y politeísta (Castorina y Barreiro, 2012). Las decisiones metodológicas responden a la naturaleza del objeto abordado.

Como ya lo indicamos en la introducción, en nuestro trabajo es de particular relevancia estudiar las representaciones a partir de un enfoque procesual (Jodelet, 1984a) porque, a partir de este, podemos comprender la elaboración de las representaciones como proceso social (Spink, 1993), así como abordar el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales (Banchs, 2000).

El enfoque procesual se caracteriza por adoptar un punto de vista hermenéutico centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa, enmarcándose en diseños cualitativos. Sperberger (1989, en Spink, 1993) afirma que la psicología social define a las representaciones como elementos centrales de la comunicación. Podemos asumir, entonces, que el estudio de las representaciones sociales significa el estudio del lenguaje y la comunicación (Moscovici y Marková, 1998), debido a que las representaciones son construcciones elaboradas durante intercambios comunicativos y durante la interacción (Castorina y Kaplán, 1998). Esta forma de elaboración es lo que le da su carácter de social.

Finalmente, tal como afirma Jodelet (1984a), 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 lo tanto, las representaciones también son creadas en el momento en el que son expresadas y su comunicación permite la construcción discursiva de dichas representaciones.

Por lo dicho, consideramos pertinente la aplicación de la metodología cualitativa, que, según Vasilachis de Gialdino (2006), se caracteriza por 3 aspectos: (a) su principal interés está vinculado con el modo en que el mundo es comprendido y producido desde el punto de vista de los participantes, sus sentidos, experiencia y conocimientos; (b) es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, y (c) busca descubrir y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente.

El investigador que se posiciona desde el enfoque cualitativo entiende que la realidad se construye a partir de la interacción de los individuos,

quienes asignan sentido a sus acciones, y esta metodología busca comprender e interpretar estos sentidos. Quien adopta esta postura busca, entonces, captar los significados atribuidos en el circuito de la acción, evitando predefinirlos antes de investigar (Cipriani, 2013).

La metodología cualitativa se propone la generación de nuevos conceptos, tipologías y teorías que permitan comprender y caracterizar el fenómeno investigado. Pero la finalidad de la metodología no es solo la de relevar las palabras de los actores observados, sino también aportar una interpretación de ellas. Dicho esto, nos proponemos en el siguiente apartado explicitar el diseño de investigación utilizado para este trabajo y explicar el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002), empleado como marco para la recolección y análisis e interpretación de lo relevado.

2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se realizó con dos cortes en el tiempo: en el año 2012 y en los años 2016 y 2017. En los dos momentos, se trabajó con los mismos sujetos: en el año 2012, a la totalidad se le solicitó un relato autobiográfico, y todos los textos resultantes se utilizaron como muestra; mientras que en 2016 y 2017 se llevó a cabo una selección menor de dichos relatos, bajo un criterio de muestreo teórico, y a sus autores se les realizó una entrevista en profundidad.

Se desarrollan a continuación los dos momentos con mayor minuciosidad.

2.1.1. Año 2012

En el marco de una de las materias del curso de nivelación, ofrecimos a un conjunto de estudiantes la consigna de escribir un relato en donde contaran de manera minuciosa por qué habían elegido la carrera que eligieron. Se les indicó también de manera oral que escribieran lo que habían considerado importante y lo que quisieran contar. El muestreo utilizado para la selección de estudiantes a los cuales se les solicitó el relato fue por conveniencia. Dicho muestreo, tal como lo explican Teddlie y Yu (2007), responde al criterio de accesibilidad que, en esta investigación, se caracterizó por la proximidad con los jóvenes ingresantes, la facilidad de su contacto y la rapidez para la recolección de relatos autobiográficos. El objetivo que perseguía este relevamiento, era el de conocer más a los cursantes, permitirles la expresión para generar confianza y reconocer situaciones conflictivas y el nivel de entusiasmo, siempre con el fin de articular estrategias pedagógicas coherentes con las características del grupo. Los que obtuvimos fueron 300 relatos que presentaban una densidad temática que fue el germen de los interrogantes que se abordan en este trabajo.

2.1.1.1. Acerca de la población ingresante 2012

Resulta necesario referirnos a la población a la cual pertenecían los estudiantes que escribieron los relatos. La investigación realizada por Herrero et al. (2017) nos brinda información sobre la población de análisis. Los autores abordan el total de alumnos ingresantes en las tres modalidades académicas (presencial, senior y a distancia) en el primer semestre de 2012 y realizan el seguimiento de las respectivas cohortes a lo largo del tiempo teórico de cursado ideal (cuatro años calendarios). A tal fin, mencionan las características diferenciales de los perfiles de alumnos en cada una de las modalidades. Identifican que en la modalidad presencial (que es la pobla-

ción de la cual tomamos la muestra) están inscriptos los más jóvenes: predominan quienes ingresan a la universidad, recién recibidos del secundario o provenientes de alguna experiencia previa de corta duración; más del 75 % tiene hasta 19 años. En la modalidad sénior, predominan ingresantes de entre 20 y 25 años, mientras que los alumnos que cursan a distancia son mayoritariamente mayores de 25 años.

La cuestión laboral marca una división significativa. Los alumnos de modalidad presencial casi no participan en el mercado laboral y, cuando lo hacen, predomina la dedicación a tiempo parcial (26 horas semanales en promedio). En las otras modalidades, la participación laboral está en torno al 80 % al momento de ingreso y predominan las actividades a tiempo completo (unas 40 horas semanales).

De la población de estudiantes ingresantes a modalidad presencial, surgen los relatos que utilizamos como material de análisis.

2.1.2. Año 2016

El hecho de que los relatos fueran recogidos de manera previa al planteo de los objetivos de esta investigación, sin el marco de un diseño metodológico claro, nos exigió una revisión atenta del corpus de análisis.

Acerca del uso de información recogida en función de la misma problemática, pero no de los mismos interrogantes, Bourdieu et al. plantean:

No se trata de impugnar por principio la validez de la utilización de un material de segunda mano sino de recordar las condiciones epistemológicas de ese trabajo de retraducción que se refiere siempre a hechos contruidos y no a datos. (2002, p. 55)

Los mismos autores señalan, además, la necesidad de explicitar metódicamente las problemáticas y principios de construcción del objeto.

Hemos mencionado, en el apartado referente al año 2012, los objetivos que perseguía en aquel momento la solicitud de los relatos. También es necesario advertir que quien solicitó los relatos ejercía su rol docente.

Como indica Bertaux, los relatos pueden adoptar diversas formas: No dependen del narrador sino del “narratario”, de la persona para quien se hace el relato, de su demanda (que, explícita o no, es rápidamente percibida, conformándose el relato de acuerdo con ella), de su espera, de su atención: del contrato implícito que encierra ya el primer contacto. (1989, p. 88)

En este caso, el lugar del docente como narratario podría haber incidido, aunque el contenido relevado da cuenta de que los estudiantes encontraron en esa actividad una manera de contar dudas, inseguridades, conflictos y demás situaciones con soltura.

Consideramos que los relatos mencionados representan una fuente de narraciones que, como explica Gibbs (2012), ponen de manifiesto el modo en que los estudiantes ingresantes dan sentido a sus experiencias, en una escritura ordenada de manera cronológica y coherente, acerca de lo que es considerado como acontecimientos y actores sociales claves en la elección de la carrera. Además de la búsqueda de coherencia, racionalidad y orden cronológico, hay recursos retóricos y estéticos que distinguen el relato escrito del relato oral producido en situación de entrevista.

Finalmente, un estudio cualitativo gana validez o credibilidad al reflexionar sobre la corrección del conocimiento producido y adoptar estrategias para lograrlo (Maxwell, 1996, en Mendizábal, 2006). Entre dichas estrategias, solicitamos la lectura de auditores externos que pudieran observar si los datos obtenidos en dichos relatos ofrecían información detallada y densa sobre el fenómeno que se pretendía estudiar.

2.1.2.1. La muestra

De ese universo de 300 relatos, se seleccionaron 120, tomando como criterio muestral el mantenimiento de cierta representatividad (tipológica y no probabilística) respecto de las carreras a las que pertenecían los autores de los relatos. Dada su multiplicidad, las carreras fueron agrupadas de acuerdo con los siguientes criterios:

a) Disciplinas tradicionales, de más de un siglo de vida: abogacía, ciencias económicas (Administración y Contador Público).

b) Disciplinas modernas, surgidas entre las décadas de los 60 y los 80: relaciones internacionales, comercio internacional, recursos humanos, diseño industrial.

c) Disciplinas surgidas en la década de los 90, a partir de la oferta de universidades privadas profesionalistas: gestión turística, comercialización, relaciones públicas, diseños (Diseño Gráfico y Diseño de Indumentaria).

A continuación, presentamos algunos datos de los estudiantes autores de los relatos seleccionados como muestra:

Tabla 3 Carrera del ingresante

	Frecuencia	Porcentaje
Administración	25	20,83
Abogacía	8	6,67
Contador Público	11	9,17
Administración Agraria	4	3,33
Comercio Internacional	1	0,83
Diseño Industrial	4	3,33
Relaciones Internacionales	13	10,83
Recursos Humanos	13	10,83
Comercialización	1	0,83
Relaciones Públicas	10	8,33
Turismo-gestión	10	8,33
Diseño Gráfico	12	10
Diseño de Indumentaria	6	5
Total	120	100

Tabla 4 Ciudad de procedencia del ingresante

	Frecuencia	Porcentaje
Sin datos	12	10
Córdoba Capital	54	45
Interior de Córdoba	26	21,67
Interior del país ⁸	28	23,33
Total	120	100

Tabla 5 Género del ingresante

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	55	45
Femenino	65	55
Total	120	100

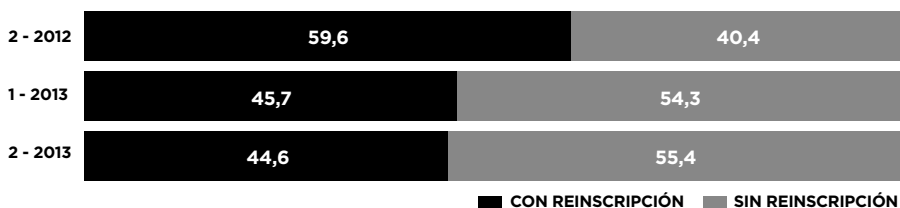
Además de la carrera a la cual ingresaba, para la selección de los relatos por analizar, nos pareció significativa la trayectoria que había tenido el estudiante. Consideramos imprescindible contar tanto con el relato de estudiantes ingresantes que luego tuvieron una trayectoria real semejante a la teórica como con el de quienes habían abandonado. En este sentido, teníamos algunas limitaciones en la información: en los relatos solo se indicaba el nombre del estudiante y el acceso a las bases de matriculación (a las cuales no se puede acceder libremente) era por DNI. Logramos, no obstante, acceder a un listado de registro de inscripción correspondiente al año 2012 y 2013, en el cual pudimos rastrear a los estudiantes por nombre y apellido y conocer su trayectoria (individualmente) en ese período. Encontramos que la muestra seleccionada presentaba un porcentaje mayor

8. Ciudades de San Salvador de Jujuy, Comodoro Rivadavia, Bahía Blanca, Baradero, Belén, Caleta Olivia, Villa Regina, General Pico, Jujuy, Orán, Puerto Madryn, Rafaela, Reconquista, Río Gallegos, Río Grande, San Juan, San Luis Santiago del Estero, Winifreda.

de deserción que la población total descrita en el apartado de caracterización de la Universidad Siglo 21. El 54,3 % de los autores de los relatos que tomamos como corpus de análisis no se reinscribió al año siguiente.

La Figura 2 sintetiza la permanencia del grupo de autores de los 120 relatos seleccionados:

Figura 2 Persistencia de la muestra inicial



Nota. Base: 120

Como podemos observar, la muestra incluye estudiantes que abandonaron en el primer, segundo o tercer semestre. En este sentido, las conclusiones que obtendremos al analizar los relatos y las posteriores entrevistas dan cuenta de las narrativas de estudiantes que, en su mayoría, transitaron por la Universidad Siglo 21 solo un año.

2.1.2.2. El análisis de los relatos

Según Bertaux (1989), los relatos de vida como insumos para la investigación social pueden ser usados en la fase de exploración, análisis o síntesis. Tal como indica Kornblit (2007), los relatos de vida son usados especialmente en la segunda de las opciones mencionadas: en la construcción de una teoría para mostrar el equivalente al nivel de las sensaciones de las personas. La autora, citando a Bertaux, indica que adoptar una modalidad hermenéutica para realizar este análisis implica descubrir los significados que transmiten las personas que relatan sus vidas.

Realizamos el primer abordaje de los relatos autobiográficos mediante un procedimiento de análisis de contenido narrativo. La narración o relato de historias es una de las formas fundamentales de las personas para organizar su comprensión del mundo (Flick, 2007). Según Gibbs (2012), analizar los temas, el contenido y el estilo de un relato revela la comprensión de las personas del significado de lo relatado. Por ello, para este trabajo era necesaria una primera lectura analítica (ver Anexo), una primera codificación, con vistas a que emergieran categorías que luego nos permitieran continuar en un segundo nivel de análisis. De acuerdo con esto, tomamos las dimensiones del relato que plantea Gibbs, que constituyen al mismo tiempo dimensiones de las representaciones sociales (Araya Umaña, 2002):

- Acontecimientos: qué sucedió.
- Experiencias: imágenes, sentimientos, reacciones, significados.
- Explicaciones: justificaciones para seleccionar la carrera.
- Expectativas: finalidades de seguir la carrera elegida.
- Metáforas, refranes: en ocasiones, reflejan el comportamiento compartido por el grupo.

Para el primer análisis, utilizamos una grilla (ver Anexo), mientras que para la segunda lectura analítica utilizamos el programa ATLAS.ti y adoptamos el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002). En esta nueva codificación, axial, planteamos dos ejes. El primer eje está constituido por una categoría teórica analítica, propuesta por Denise Jodelet para el análisis de las representaciones sociales: las fuentes de procedencia de la

información (Alzamora y Campagno, 2006). Consideramos relevante esta categoría en función del supuesto que planteamos en las primeras páginas de este trabajo, que indica que la impersonalidad de las fuentes de procedencia de la información —a partir de las cuales los estudiantes construyen sus representaciones— incide en una menor implicación con su proyecto universitario. El segundo eje, por su parte, estuvo constituido por una categoría que emergió del primer análisis: los valores que sostienen la elección de carrera. Estas categorías son las que utilizamos para nuestro primer muestreo teórico, al momento de seleccionar a los estudiantes que entrevistáramos.

2.1.3. Año 2017

En el año 2017, realizamos las entrevistas a algunos estudiantes autores de los relatos. Para seleccionar a los entrevistados, optamos por el muestreo teórico, dado que, como señala Vieytes (2004), acudimos a una lógica comprensiva del fenómeno estudiado que implica considerar la evolución del análisis e interpretación de los datos en la investigación; es decir, el análisis inicial, seguido por las posteriores decisiones acerca de qué datos recolectar y dónde encontrarlos, persigue la finalidad de generar teoría o refinarla cada vez más.

2.1.3.1. La selección de los entrevistados

El procedimiento de selección de estudiantes a partir del muestreo teórico puede enmarcarse como parte de los muestreos intencionales que, según Vieytes (2004), no siguen el criterio del azar o la probabilidad para seleccionar a cada sujeto de la muestra ni para determinar su tamaño, sino que buscan cumplir los propósitos y objetivos de la investigación. Aquí, la

lógica que orienta este tipo de muestreo y lo que determina su potencia reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación (Patton, 2002). En este sentido, el tamaño de la muestra no se especifica de antemano, ya que no obedece a reglas fijas, sino que, por el contrario, se va definiendo a lo largo del trabajo de investigación (Martínez Salgado, 2012). Esto sucede como consecuencia de la necesidad de tomar unidades muestrales que no estaban previstas inicialmente con la finalidad de obtener mayor riqueza de la información. Como sugieren Krueger y Casey (2014), el muestreo concluye con la saturación teórica, que es el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista adicional no aparecen otros elementos, y cuando ya contamos con los elementos necesarios para construir una teoría comprehensiva y convincente sobre el tema que nos ocupa.

En nuestra investigación, a partir de las dos categorías que indicamos en el apartado anterior, se organizaron ocho grupos de relatos, según la preminencia de una u otra fuente y de cada uno de los valores emergentes del análisis. Seleccionamos dos relatos por cada subgrupo: los primeros 16 estudiantes entrevistados.

Tabla 6 Criterios de selección de la primera muestra de estudiantes por entrevistar

	Fuentes personales	Fuentes impersonales
Valor expresivo	2	2
Valor identitario	2	2
Valor instrumental	2	2
Valor altruista	2	2

Luego, al avanzar en el análisis de las entrevistas, emergió la categoría modalidad discursiva familiar, por lo cual se sumó otro grupo de entrevistas, de la misma manera que al avanzar en el análisis, buscando densificar la información obtenida. Finalmente, se realizaron 24 entrevistas en profundidad.

La ubicación de los estudiantes no fue sencilla, dado que no contábamos con su teléfono u otra forma de contacto. En esta tarea recibimos la colaboración de algunos bedeles que nos facilitaron el acceso a algunos correos electrónicos. Al ponernos en contacto con ellos, advertimos que la situación de cada alumno era diferente: algunos habían abandonado los estudios universitarios, otros habían cambiado de carrera, algunos estaban a mitad de la carrera que habían comenzado, otros estaban en instancia final de tesis y una alumna estaba recibida.

No tenemos la certeza de haber alcanzado la saturación de categorías, pero consideramos que, para los objetivos planteados, la densidad discursiva relevada ha sido suficiente y permite dar respuesta a las preguntas-problema planteadas. Observándola en su totalidad, la muestra presenta una buena diversificación de informantes, lo que colabora con la búsqueda de saturación que el muestreo teórico implica.

A continuación, ofrecemos un cuadro descriptivo de los estudiantes entrevistados, en función de algunos elementos que dan cuenta de (a) su capital cultural (hemos indicado: 1 para aquel que no tiene ningún padre con título secundario o terciario; 2 para aquel que tiene algún padre con título secundario o terciario; 3 para aquel que tiene algún padre con título universitario; y 4 para aquel que tiene dos padres con título universitario); (b) el género; (c) el número de ingreso (nos referimos a si es su primera carrera o si ya ha ingresado previamente a otras); (d) su trayectoria real (dentro de los alumnos que aún están cursando, identificamos: «a mitad», cuando se encuentran realizando materias de segundo y tercer año; «finalizando», cuando están realizando materias de cuarto); (e) la carrera a la que ingresó en la Universidad Siglo 21 (que puede no ser la misma que cursa actualmente); y (f) la ciudad de origen.

Tabla 7

Descripción de la muestra de estudiantes entrevistados

	Capital Cultural	Número de ingreso	Trayectoria real	Carrera a la que ingresó en Siglo 21	Ciudad de origen
1	1	Ingresante primera carrera	A mitad	Contador Público	Río Segundo
2	1	Ingresante primera carrera	A mitad	Diseño Gráfico	Winifreda
3	1	Ingresante primera carrera	A mitad	Recursos Humanos	Jovita
4	2	Ingresante primera carrera	A mitad	Contador Público	Río Gallegos
5	2	Ingresante primera carrera	Finalizando	Administración	Córdoba Capital
6	2	Ingresante primera carrera	Finalizando	Administración	Córdoba Capital
7	2	Ingresante primera carrera	Finalizando	Administración	Córdoba Capital
8	2	Ingresante primera carrera	Finalizando	Diseño de Indumentaria	Río Tercero
9	2	Ingresante primera carrera	Finalizando	Recursos Humanos	Comodoro Rivadavia
10	2	Ingresante primera carrera	Finalizando	Recursos Humanos	Comodoro Rivadavia
11	2	Ingresante segunda carrera	A mitad	Administración Agraria	Córdoba Capital
12	2	Ingresante segunda carrera	A mitad	Gestión Turística	Córdoba Capital
13	2	Ingresante segunda carrera	Abandonó	Abogacía	Córdoba Capital
14	3	Ingresante primera carrera	Cambió de carrera	Relaciones Internacionales	Córdoba Capital

15	3	Ingresante primera carrera	Cambió de carrera	Relaciones Públicas	Río Cuarto
16	3	Ingresante primera carrera	Finalizando	Relaciones Internacionales	Salta
17	3	Ingresante primera carrera	Finalizando	Relaciones Públicas	Córdoba Capital
18	3	Ingresante segunda carrera	Cambió de carrera	Administración	Córdoba Capital
19	3	Ingresante primera carrera	A mitad	Comercialización	Almafuerte
20	3	Ingresante tercera carrera	Abandonó	Administración	Laborde
21	3	Ingresante primera carrera	Finalizando	Comercio Internacional	Córdoba Capital
22	4	Ingresante primera carrera	Finalizó	Recursos Humanos	San Juan
23	4	Ingresante segunda carrera	A mitad	Recursos Humanos	Córdoba Capital
24	4	Ingresante primera carrera	En tesis	Diseño Industrial	Jovita

2.1.3.2. El instrumento de la entrevista

Para la realización de la entrevista, utilizamos como instrumento una guía de pautas. Como explica Merlino (2009), se trata de grandes tópicos que el entrevistador introduce, en diálogo con el entrevistado, para propiciar la construcción discursiva que permita dar cuenta de la subjetividad de este último.

Consideramos necesario armar una guía de pautas con temas sobre los cuales se pudiese conversar con el entrevistado, teniendo en cuenta que, tal como indican Strauss y Corbin (2002), en el ingreso al trabajo de campo es necesario dejar de lado los conocimientos teóricos previos. Si bien esto puede considerarse virtualmente imposible, resulta imprescindible escuchar al entrevistado y no hacerlo hablar a través de nuestra teoría (Merlino, 2009).

Para estructurar la guía, partimos de los objetivos planteados: (1) identificar y caracterizar las representaciones de los estudiantes acerca del estudio universitario y la profesión; (2) analizar los mecanismos de formación de tales representaciones y de la incidencia de estas en la elección de la carrera; y (3) establecer relaciones teórico-conceptuales entre la transformación de las representaciones y la continuidad-discontinuidad de la carrera elegida.

Consideramos que la entrevista en profundidad debía estructurarse con la finalidad de relevar, entre otros elementos, las ideas de carrera que el estudiante tenía al ingresar, las fuentes de información a partir de las cuales construyó sus representaciones, sus expectativas y las relaciones que anticipaba con lo laboral, sus concepciones sobre lo profesional al ingresar y al momento de la entrevista, así como los momentos de disonancia ocurridos en su trayectoria.

Procedimos a desarrollar una guía de pautas tentativa y modificable (siempre debe serlo en un estudio cualitativo) que permitiese comenzar esta etapa de campo. En nuestro caso, la construcción de la guía perseguía la narración del estudiante de su trayectoria vital (focalizando en el estudio

y en la actividad laboral), comenzando por el momento presente y retro trayendo al momento de elección de la carrera universitaria. De esta manera, surgió la guía de pautas inicial (ver Anexo 2), que se componía de las siguientes áreas: (a) contextualización inicial (descripción del entrevistado, su principal ocupación, composición familiar, características de la educación secundaria); (b) inicio de la carrera universitaria (momento de selección del estudio universitario, motivos, referentes, fuentes de información, expectativas, experiencia de ingreso a la universidad y durante el primer semestre); y (c) momento de decisión de discontinuar los estudios —para quien correspondiera— (razones, expectativas, experiencia).

Esta guía de pautas fue modificada e incluyó más adelante una descripción de la niñez del estudiante y de sus recuerdos de la escuela primaria, lo cual permitió comprender los contextos de socialización y la modalidad discursiva familiar.

En la instancia de encuentro, una vez avanzada la entrevista, se le presentó al estudiante el relato manuscrito por él mismo, instándolo a leerlo e induciendo a vinculaciones entre el pasado y el presente. Puesto de nuevo en juego al momento de las entrevistas, fue un disparador de otras asociaciones que enriquecieron aspectos del tema investigado.

La construcción del relato escrito adquirió nueva vida en el contexto de la entrevista. Desde nuestro punto de vista, esto aportó gran valor al material relevado, puesto que la recepción del manuscrito propio, escrito años atrás, despertó emociones variadas y virajes en los relatos que venía construyendo, estimuló nuevos recuerdos y aportó intimidad a la conversación. En definitiva, habilitó un espacio para explorar la dimensión afectiva de las representaciones, teniendo en cuenta que estas no son meras expresiones cognitivas, sino que son permeadas también por el afecto (Spink, 1993). Asimismo, es válido indicar que los estudiantes se mostraron abiertos al diálogo, ya que en la mayoría de los casos recordaban con precisión detalles de aquella primera clase y de la solicitud del relato.

2.1.3.3. El método comparativo constante

Como indicamos, las entrevistas se analizaron siguiendo algunos de los procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), específicamente el método comparativo constante. 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, permite generar teoría de manera sistemática, ayudando al investigador que se lo propone a hacerlo de tal manera que esta sea integrada, consistente, plausible y cercana a los datos (Jones et al., 2007). Este procedimiento implica que cada incidente surgido en el material discursivo sea comparado con otro o con propiedades de una categoría, advirtiendo la mayor cantidad de similitudes y diferencias posibles. Entiéndase a este procedimiento como un método para generar teoría de manera inductiva. Precisaremos a continuación algunos puntos relevantes de cada una de las etapas anteriormente mencionadas.

Glaser y Strauss (1967) definen cuatro etapas (que incluyen ciertas actividades) del método de comparación constante: (1) comparar incidentes aplicables a cada categoría; (2) integrar categorías y sus propiedades; (3) delimitar la teoría, y (4) escribir la teoría.

En la primera etapa, a medida que el investigador analiza el material discursivo relevado, codifica cada incidente (es decir, cada acontecimiento relevante) dentro de una categoría. Cada acontecimiento diferente da origen a una nueva categoría, por lo cual estas serán múltiples. De esta manera, emergen categorías a partir del procedimiento de codificación abierta, la cual consiste en «dar una denominación común a un conjunto variado de fragmentos de entrevista (u otros fragmentos de datos significativos) que comparten una misma idea» (Jones et al., 2007, p. 52). De este procedimiento surgieron propiedades teóricas, relaciones y conflictos entre categorías. Como indica el procedimiento, estos fueron registrados en memos que nos permitieron luego constituir los elementos teóricos que ofrecemos.

Al mismo tiempo, y una vez transitado el análisis inicial, fue necesario realizar un análisis intensivo de algunas categorías que, por ser comunes a todos los estratos o aparecer de manera muy recurrente, resultaron significativas para nuestro trabajo. Por lo tanto, realizamos lo que se denomina codificación axial, esto es: «un análisis intensivo alrededor de una categoría que revele las relaciones entre esa y otras categorías o subcategorías, avanzando así al momento siguiente de integración de categorías y propiedades» (Jones et al., 2007, p. 52). Mediante este proceso intentamos explicar y comprender el fenómeno en cuestión a través de la menor cantidad posible de categorías y conceptos.

En la etapa de integración de categorías y delimitación de la teoría, el investigador busca ejes de sentido (al hablar de relatos, mencionamos los ejes que utilizamos) que le permitan esbozar conceptos. Así, nuestros aportes teóricos se han hecho evidentes en el momento en que las diferentes categorías, y sus dimensiones, tendieron a integrarse.

En la tercera etapa, a medida que el investigador realiza una y otra vez los anteriores puntos descritos, las modificaciones que va haciendo a la teoría que ha ido generando son cada vez menores. De esta forma, la teoría se delimita y se solidifica. El investigador descubre así relaciones subyacentes en el conjunto original de categorías o en sus dimensiones y formula luego la teoría con un conjunto más pequeño de categorías de alto nivel, delimitando su terminología y su texto.

La delimitación de la teoría implica, entonces, reducir la lista original de categorías de codificación. Ello significa que se consideran, codifican y analizan los incidentes de manera cada vez más selectiva y focalizada. Aquí se fortalece la codificación selectiva, que apunta mediante la comparación constante a la búsqueda deliberada y sistemática de categorías centrales. Una categoría central integra la teoría y la hace densa, dado que está relacionada con la mayoría de las otras categorías. Para definir una categoría como central, es necesario asegurarse de que las otras categorías se relacionen con ella, de que aparezca con frecuencia en los datos, de que se denomine mediante un nombre abstracto y de que permita explicar tanto el asunto central como los casos contradictorios o alternativos.

Finalmente, el investigador cuenta con los datos codificados en categorías y sus dimensiones, las categorías centrales que integran a las demás

y sus anotaciones en memos. Estos memos contienen las reflexiones del investigador, los supuestos arriesgados en el momento en que analizaba los datos, las relaciones establecidas entre las categorías y el contenido que se esconde tras las categorías centrales. Por lo tanto, en este punto hemos construido nuestros conceptos teóricos, ofrecidos en los diferentes capítulos que siguen. Nuestra aspiración es que dichos conceptos puedan incluirse dentro de lo que denominamos teoría sustantiva, es decir, desarrollada para un área empírica de la investigación sociológica (Soneiras, 2006). Dichos conceptos deberían de ser factibles de usar por otros investigadores si van al mismo campo.

Nuestra investigación se orientó en este sentido. En primer lugar, conceptualizamos; esto implica denominar conceptos, rotular. Registramos códigos y, luego de revisar y suprimir algunos que no se consideraban significativos, los sintetizamos en categorías, debido a lo cual obtuvimos un mayor nivel de abstracción.

Esta serie de pasos se denomina proceso de codificación abierta. Es allí donde tiene lugar el microanálisis, el cual, como parte del método comparativo constante, se realiza a través del análisis comparativo y la formulación de preguntas sensibilizadoras, teóricas, prácticas y también volviendo a las preguntas de la guía de pautas (Strauss y Corbin, 2002).

Cada categoría agrupa códigos por alguna característica común. Ante cada categoría, el investigador debe preguntarse: ¿qué pasa aquí?, ¿qué pasa en este contexto particular? Luego, para avanzar en la abstracción, es necesario definir características o atributos de estas categorías, lo cual se denomina como propiedades.

Una vez definidas las categorías y las propiedades, se puede observar cómo estas se registran en cada entrevista. Para ello es necesario hacer comparaciones teóricas utilizando ciertas técnicas. En nuestro caso, hemos empleado la técnica de voltereta, que requiere preguntar lo opuesto o el extremo. Por ejemplo, si el estudiante habla de lo que lo hizo abandonar, nos preguntamos: ¿qué es lo que lo hizo continuar? Esta recurrencia metodológica de repreguntarse, ir del dato a la teoría que se construye y luego nuevamente al dato, es ineludible en el tratamiento de datos cualitativos.

También utilizamos la técnica de comparación sistemática de dos o más fenómenos, que implica comparar con otro fenómeno para estimu-

lar la identificación de propiedades y dimensiones comunes y diferentes. Dicha comparación puede ser cerrada (cercana) o distante. Por ejemplo, al identificar la categoría vínculo con la carrera, la comparamos con el vínculo de pareja, preguntándonos acerca del deseo, el compromiso, el enamoramiento, la decepción y otras propiedades que surgieron en la comparación entre estos dos fenómenos.

PARTE II:
ANÁLISIS DE LOS DATOS

*DE AMORES Y DESENCUENTROS:
ELEGIR Y SEGUIR UNA CARRERA UNIVERSITARIA*

CAPÍTULO III
CREENCIAS Y VALORACIONES

3.1. ESTRUCTURA DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presentación de los resultados está organizada con base en la siguiente estructura: en el primer capítulo de esta parte, desplegamos el análisis de las primeras categorías emergentes y la construcción de otras categorías más generales a partir del establecimiento de relaciones entre ellas. Las categorías generadas en primera instancia dan cuenta de las creencias que poseen los estudiantes sobre la carrera universitaria y la profesión. Se proponen diferentes núcleos de sentido que agrupan a las creencias y luego tres ejes que reorganizan a estos núcleos de sentido: el eje del ser, el eje del hacer y el eje del tener, en función de los cuales se re-categorizan nuevamente las creencias. De la articulación de dichos ejes se desprenden analíticamente los valores asociados a la carrera y la profesión.

Cerramos este capítulo con la propuesta de una serie de thêmatas que consideramos que son la génesis de las representaciones enunciadas. Estos pares de opuestos constituyen las formas de pensamiento diádico que en el presente están siendo tematizados culturalmente y que, al serlo, dan origen a las representaciones en cuestión.

En el capítulo siguiente, nos enfocamos en analizar la formación de las representaciones, identificando en primer lugar las fuentes de procedencia de la información. Observamos cómo las experiencias y el discurso que circula son articulados por los estudiantes para la formación de sus representaciones. Asimismo, observamos el lugar de los referentes y los diferentes contextos de socialización que afectan estas experiencias, profundizando en las modalidades discursivas familiares.

Más adelante, hablamos de la elección propiamente dicha y de las expectativas propias y ajenas que se ponen en juego en dicha elección y presentamos un concepto emergente que nos ha posibilitado explicar ciertas dimensiones de la elección: el concepto de sensación vocacional. El capítulo siguiente está destinado a analizar la manera en que la trayectoria del estudiante incide en sus representaciones, transformándolas. Explicamos

las situaciones en que las representaciones presentan tensión, en términos de disonancia, y las estrategias que adopta el estudiante para resolver dicha tensión. Hacemos especial hincapié en visibilizar que las maneras de resolución también pueden analizarse como disposiciones incorporadas por los estudiantes en su socialización previa, especialmente incidida por la modalidad del discurso familiar. Finalmente, presentamos una tipología de estudiantes, a partir del entrecruzamiento de las categorías de trayectoria, sensación vocacional y modalidades de resolución de las disonancias.

3.2. ACERCA DE CÓMO CONSTRUIMOS LA CATEGORÍA EMERGENTE VALORES

Nos proponemos en este apartado precisar minuciosamente el recorrido metodológico que posibilita en nuestro trabajo la construcción de una categoría.

Partir del dato hacia la construcción de una propuesta conceptual que pueda explicar cierto fenómeno es un proceso inductivo que requiere cierta vigilancia, en vista de que el salto interpretativo necesario para que dicha construcción ocurra no resulte un mero producto de las propias representaciones del investigador. Si bien el sentido común del investigador se pone en juego, el recorrido del dato a la teoría debería sistematizarse de tal manera que otro investigador pueda comprender el proceso que se llevó a cabo para la construcción de las categorías. Esto se define en términos de confirmabilidad y le otorga confiabilidad al estudio (Mendizábal, 2006).

El recorrido que hemos seguido podría sintetizarse de la siguiente manera:

- i. A partir de las proposiciones relacionadas con por qué y para qué eligieron la carrera los estudiantes, analizamos las creencias que sostienen tanto las expectativas como los argumentos.
- ii. Analizamos las creencias con el mismo procedimiento, buscando

abstracción.

iii. Reconocimos sistemas de creencias.

iv. A partir de los sistemas de creencias, identificamos valores (lo que hace apreciar a la carrera como deseable).

v. Categorizamos los relatos de acuerdo con el valor predominante encontrado e identificamos la fuente de procedencia de información. Por lo tanto, en este punto no trabajamos con categorías emergentes, sino con categorías teóricas, producto del trabajo realizado por Denise Jodelet (1984b) en su texto sobre el cuerpo.

vi. Realizamos las primeras entrevistas, relevando incidentes que complejizaron el análisis de la formación y transformación de las representaciones.

Describiremos ahora, a los efectos de ganar minuciosidad, el proceso analítico realizado al que referimos en los puntos i., ii. y iii. Este se llevó a cabo a modo de codificación abierta: codificamos en los relatos las creencias implícitas que sostienen la argumentación que construyen los estudiantes para dar cuenta del porqué de su elección de carrera y de las expectativas que poseen al momento de ingreso.

Ejemplo 1:

Decidí comenzar a investigar cuáles eran mis intereses. Dejé atrás los típicos: «Cuando sea grande quiero ser mamá o bailarina o astronauta» y me concentré en algo mucho más práctico e ideal para mi futuro. Me interesaba mucho la política y un día, investigando un poco, encontré esta carrera llamada Relaciones Internacionales y quedé fascinada. Lo que más me llamó la atención fue el amplio conocimiento que esta abarcaba, no sólo política, sino también economía, cultura y sociedad en general. (R. 56, Melina, Relaciones Internacionales)⁹

9. Se indica nombre de fantasía del estudiante, con el fin de mantener su anonimato. Los relatos se indican con una R mayúscula junto al número de identificación del relato para facilitar su búsqueda en el material anexo, si así fuera requerido, y la carrera a la que ingresó en la Universidad Siglo 21. Las entrevistas se indican con una E mayúscula y, en orden sucesivo, las carreras por las que transitó, con la institución correspondiente, puesto que consideramos que es necesario dicho contexto para la correcta interpretación de lo que ilustra cada cita. Por otra parte, dado que todas las carreras a las que nos referimos, con excepción de Abogacía, son licenciaturas, hemos omitido indicarlo en cada referencia, optando por poner solo el nombre de la licenciatura en cuestión.

A partir de la argumentación que el estudiante construye en la transcripción previa, extrajimos las siguientes creencias implícitas:

1. Ser bailarina o astronauta no es viable como carrera. Esto implica que hay algunas carreras que no pueden ser consideradas como opciones profesionales.
2. El arte no puede ser considerado opción profesional.
3. Una actividad no convencional no puede ser considerada como opción profesional.
4. La idea de futuro está ligada a la practicidad.
5. La carrera es deseable cuando aborda contenidos multidisciplinares.

Ejemplo 2:

Yo elegí la carrera de Contador Público porque en el colegio secundario salí con el título de Bachiller en Economía y Gestión de las Organizaciones, y esta carrera sigue más o menos los mismos temas. Por suerte, en la secundaria con las materias de la especialidad me fue bastante bien. Con respecto a la carrera, mucho no sé, pero lo poco que sé me interesa, y eso me da ganas para ponerme a estudiar y poder cumplir con el objetivo de obtener el título de contador, ya que me va a servir para el resto de mi vida. Voy a ser el primero en terminar una carrera universitaria, ya que en mi familia ninguno terminó el secundario ni siguió estudiando. También espero que a lo largo de la carrera conozca buena gente y que se compartan muchas cosas, porque al dejar la secundaria perdí muy buenos compañeros y muchos amigos, los cuales siempre me ayudaron y me acompañaron en todo, al igual que los profesores y todos los directivos. Espero que acá sea igual y no tenga trabas y, si en algún momento aparece alguna, quiero estar bien ubicado y saber lo que tengo o lo que no tengo que hacer apoyándome en los profes y compañeros. (R. 78, Andrés, Contador Público)

A partir de la argumentación que el estudiante construye en la transcripción previa, extrajimos las siguientes creencias implícitas:

1. Obtener el título es una meta.
2. El título sirve (es útil para cierto fin).
3. La utilidad del título es para toda la vida.

4. Es importante ser el primero de la familia en tener un título.
5. La carrera permite generar vínculos.
6. Dejar el secundario implica una pérdida.
7. Resulta posible el surgimiento de obstáculos para los cuales hay que estar preparado.
8. Es positivo que la carrera se relacione con la especialidad del secundario.
9. Ser bueno en algo es una razón para seguir esa carrera.

Posteriormente, categorizamos las creencias enumeradas, omitiendo la que tenía una única enunciación y reuniendo algunas muy cercanas en cuanto a su sentido, a partir del procedimiento cognitivo de generalización. Por ejemplo, las siguientes creencias emergen de diferentes relatos: «La carrera sirve para vender», «La carrera es útil para tener una empresa» y «La carrera me permitirá tener mi propio supermercado». Al generalizarlas, se sintetizan en la afirmación: la carrera sirve para hacer algo específico. De esta manera, luego de analizar los 120 relatos, enumeramos las siguientes creencias:

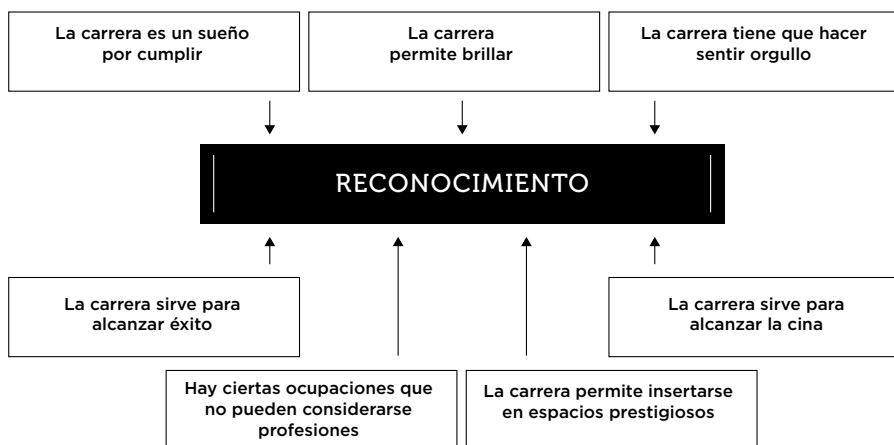
1. Arrepentirse es perder tiempo.
2. Seguir una carrera es un orgullo.
3. Ciertos referentes son importantes para elegir la carrera.
4. Dejar el secundario implica una pérdida.
5. El fracaso da miedo.
6. El gusto define qué seguir.
7. Empezar una carrera es probar suerte.
8. Es deseable tener un buen desempeño.
9. Es deseable trabajar independientemente.
10. Es obligatorio seguir una carrera.
11. Es posible equivocarse.
12. Es posible tomar cariño por una carrera.
13. Hacer algo muy bien es razón para elegir la carrera.
14. Hacer una carrera es hacer algo por uno mismo.
15. Hay ciertas ocupaciones que no pueden considerarse profesiones.
16. La carrera ayuda a desempeñar puestos políticos.
17. La carrera cuesta.
18. La carrera debe relacionarse con los rasgos de personalidad.

19. La carrera debe ser amplia.
20. La carrera debe ser elegida en función de su practicidad.
21. Una carrera se elige en función de una descripción previa.
22. La carrera es un sueño por cumplir.
23. La carrera es útil para tener un buen futuro.
24. La carrera facilita relaciones.
25. La carrera habilita la posibilidad de volver al lugar de origen.
26. La carrera permite ayudar
27. La carrera permite brillar.
28. La carrera permite conocer lugares y culturas.
29. La carrera permite crecer.
30. La carrera permite cumplir objetivos.
31. La carrera permite insertarse en ciertos espacios.
32. La carrera permite insertarse en espacios prestigiosos.
33. La carrera permite progresar.
34. La carrera permite tomar el control.
35. La carrera permite trabajar.
36. La carrera posibilita solucionar problemas.
37. La carrera se elige para toda la vida.
38. La carrera se elige por pasión.
39. La carrera se puede cambiar.
40. La carrera sirve como medio para hacer.
41. La carrera sirve como medio para intervenir en el mundo.
42. La carrera sirve como medio para un hacer específico.
43. La carrera sirve para alcanzar el éxito.
44. La carrera sirve para formarse profesionalmente.
45. La carrera sirve para llegar a la cima.
46. La carrera sirve para tener algo.
47. La carrera tiene que hacer sentir orgullo.
48. La etapa universitaria es difícil.
49. La experiencia ayuda a elegir la carrera.
50. La facilidad en algo es razón para elegir una carrera.
51. La influencia genera inseguridad.
52. La orientación vocacional es útil.
53. La pasión deja de ser hobby cuando se convierte en carrera.

- 54. No es necesario seguir algo que guste.
- 55. Obtener el título es el objetivo de una carrera.
- 56. Para elegir una carrera, hay que descartar otras.
- 57. Que la carrera sea pesada es un límite para elegirla.
- 58. Tener plata propia es un valor.
- 59. Tener un título es ser.
- 60. Trabajar en el exterior es una buena opción.
- 61. Trabajo y estudio están en contradicción.

Realizamos el procedimiento descrito con asistencia del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti, el cual también nos permitió la categorización axial de las listadas creencias. El proceso de categorización axial (Strauss y Corbin, 2002) se denomina de esta manera porque implica relacionar las categorías con sus subcategorías, alrededor de un eje de sentido. Por ejemplo, en la red que sigue, podemos observar que la asociación de la carrera con el reconocimiento social es lo que tienen en común las creencias asociadas y, por lo tanto, se constituye en un eje para seguir categorizando en relación con él.

Figura 3 Ejemplo de categorización axial



Finalmente, asociamos las categorías con otras categorías y con sus dimensiones (las creencias explícitas). De tal forma, obtuvimos una red densa que nos permite hablar de las creencias y, posteriormente, de los valores contenidos en las representaciones de los estudiantes sobre la carrera y la profesión.

3.3. SISTEMAS DE CREENCIAS

En este apartado, nos proponemos describir y analizar las creencias en cuanto a la elección de la carrera y explicar las relaciones que, de acuerdo con nuestro análisis, se establecen entre ellas. Las 61 creencias que identificamos fueron categorizadas en torno a un núcleo de sentido que era común a ellas. Este agrupamiento lo hemos denominado sistema de creencias. Como indicamos en el apartado anterior, es en función de ese núcleo de sentido (o eje de sentido) que nos ha resultado posible realizar la codificación axial.

Para la mejor comprensión de este trabajo, hemos decidido reemplazar la noción de eje de sentido por la de núcleo de sentido, ya que consideramos que la noción de eje puede remitir a una idea de polaridades, dicotomías o pares antagónicos. Es así que a continuación exponemos las creencias organizadas en sistemas, a partir de la identificación de ciertos núcleos de sentido (núcleos semánticos) que las agrupan, para luego reagrupar estos núcleos en categorías de mayor abstracción y dar así lugar a la construcción teórica de valores puestos en juego en la elección de la carrera y la profesión.

3.3.1. Sistemas de creencias y núcleos de sentido

Moscovici (1998) sostiene que las cosas materiales llegan a ser realmente importantes para las personas —incluso al punto de condicionar su acción— cuando se han convertido en ideas o creencias, y de allí su interés por estudiarlas. La creencia implica un contenido representacional, semántico o proposicional, susceptible de ser verdadero o falso; es causalmente relevante o eficaz respecto de los deseos, las acciones y otras creencias del sujeto. En esta línea conceptual, se toma en consideración la doble dimensión, semántica y pragmática, de las creencias, asociándolas con la idea de un mapa con el que una persona se guía. En cuanto mapa, las creencias dirían cómo son, o cómo pueden ser, las cosas; y, en cuanto guías, las creencias pueden determinar causalmente las acciones u otros estados mentales de los individuos, por ejemplo, deseos u otras creencias (Defez Martín, 2005).

Los sistemas de creencias se agrupan alrededor de núcleos de sentido (núcleos semánticos). En nuestro caso, hemos identificado ocho núcleos: incertidumbre, dificultad, progresar, gusto, ayudar, hacer, ser y reconocimiento; y, con la asistencia del programa ATLAS.ti, hemos construido redes que ilustran los sistemas de creencias agrupadas alrededor de dichos núcleos semánticos.

3.3.1.1. Núcleos semánticos incertidumbre y dificultad

Incertidumbre es una sensación y dificultad es una percepción. Como en todo proceso de selección, la incertidumbre disminuye en parte con el acceso a información pertinente, y más aún, disminuye con la experiencia transitada. En el caso particular de los estudiantes que optan por una

carrera que da continuidad a la especialidad de la escuela secundaria, no emerge explícitamente la sensación de incertidumbre. La creencia sobre la dificultad de una carrera universitaria, como toda creencia, delinea ciertas acciones. La presunción de que una carrera es difícil puede ser razón para desistir de ella y optar por una considerada más fácil, o para imaginar de manera inminente el fracaso, lo que genera temor.

Por dos años estudié Ingeniería Química en la Universidad Tecnológica Nacional. Era bueno en matemáticas y me interesaba la química. Además, la situación económico-social del país me dio una idea de un futuro prometedor. Sin embargo, las grandes exigencias y la enorme complejidad de la carrera no me dejaban tiempo libre para poder cumplir con las fechas establecidas por los cronogramas, debía estar levantado desde temprano estudiando y acostarme haciendo lo mismo. (R. 34, Gustavo, Diseño Gráfico)

Llego a esta carrera luego de pasar dos años estudiando Ingeniería Electrónica en la Universidad Nacional de Córdoba. En esta carrera me sentí cómodo, pero luego de rendir algunos finales me di cuenta que dicha carrera no cumplía con mis expectativas, ya que las horas de estudio eran mayores a lo que pensaba... Luego de abandonar, encontré mi gran gusto por las cuentas matemáticas, pero la decisión ya estaba tomada. (R. 94, Juan, Administración de Empresas)

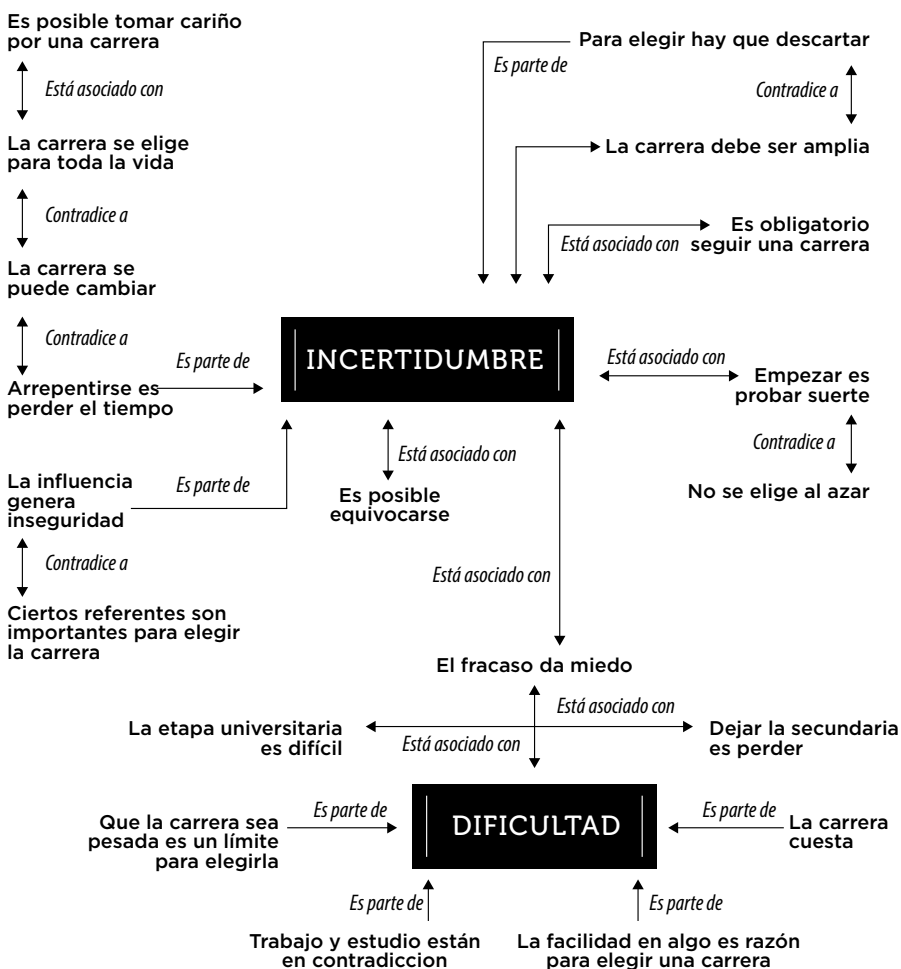
Mientras que el comienzo de la etapa universitaria se vive como un trayecto costoso, la culminación del nivel secundario se experimenta como una pérdida ligada fundamentalmente al plano vincular. La dificultad del tránsito se relaciona no solo con lo académico, sino también con el despliegue de la propia autonomía.

Al dejar el secundario, perdí muy buenos compañeros y muchos amigos, los cuales siempre me ayudaron y me acompañaron en todo. Al igual que los profesores y todos los directivos. Espero que acá sea igual y no tenga trabas y, si en algún momento aparece alguna, quiero estar bien ubicado y saber lo que tengo o lo que no tengo que hacer apoyándome en los profes y compañeros. (R. 78, Andrés, Contador Público)

En la siguiente red que hemos graficado, vemos las creencias asociadas a los núcleos de dificultad e incertidumbre, sobre las cuales estamos

desarrollando este punto. Hemos resuelto mostrar las redes de incertidumbre y dificultad conectadas, puesto que ambos núcleos agrupan creencias y emociones puestas en juego al momento de la elección de carrera y porque es factible establecer vínculos entre las creencias que reúnen ambos núcleos semánticos.

Figura 4 Red de creencias vinculadas a los nodos dificultad e incertidumbre



Las relaciones que se pueden ver en el gráfico de red son de asociación, de inclusión (es parte de) o de contradicción. Esta última nos ha resultado fructífera a los efectos analíticos, puesto que visibilizar y analizar esas relaciones de contradicción entre creencias propicia la emergencia de dicotomías, las cuales más adelante nos resultarán de suma utilidad para comprender, en términos de thêmatas, los contenidos de la representación y su origen. Nos concentraremos ahora en el desarrollo de las citadas relaciones de contradicción entre creencias.

I. Para toda la vida/Se puede cambiar.

Dentro del sistema de creencias agrupado en torno al núcleo incertidumbre, se observa la relación de contradicción entre la creencia de que la carrera se elige para toda la vida y otra según la cual la carrera se puede cambiar. En el primer caso, la carrera se representa como un proyecto de vida, por lo cual su elección se registra como un acontecimiento definitivo, la decisión por la carrera es considerada una declaración: «Pensé que uno al elegir una carrera tiene que dedicarse toda la vida a vivir de eso» (R. 43, Macarena, Recursos Humanos).

Asociadas a esta creencia, es posible identificar diversas emociones: una fuerte convicción, el autoconvencimiento de que la decisión es la correcta o las sensaciones de temor y agobio. En las siguientes citas, observamos ejemplos de lo expuesto. La primera cita ejemplifica la convicción: «Decidí por algo que me apasionara, ya que la elección iba a ser para toda la vida» (R. 90, Cintia, Gestión Turística). Segunda cita: «Sabía que lo que iba a elegir era para toda la vida porque no quería perder el tiempo en arrepentimientos» (R. 84, Norberto, Contador Público). Tercera cita:

La carrera elegida debió haber sido hace tres años, pero considero que es mejor tarde que nunca darse cuenta, porque estaba cometiendo un error al estar estudiando derecho y no me parece agradable vivir de una profesión que uno no disfrute, ya que no debe ser lindo pasar toda una vida haciendo algo que no le guste. (R. 92, Rodrigo, Administración Agraria)

Cuarta cita: «Siempre me asustó equivocarme en estas elecciones tan rápidas y cometer un error para toda la vida. Después me di cuenta de que yo quiero aprender, y aprender implica equivocarse» (R. 98, David, Admi-

nistración de Empresas).

Como se puede observar, en la última cita la contradicción se da al interior del relato. Lo que resulta significativo es el hecho de que un posible cambio de carrera en todos los casos es percibido como una equivocación. Como en todo compromiso, la construcción del vínculo con la carrera no es viable si no hay un cierto convencimiento del estudiante. Esto es lo que la argumentación analizada en los relatos deja ver: la noción de carrera como proyecto de vida y la construcción de argumentos que dejen afuera la posibilidad de error. Solo en algún caso la extrema duda permite la flexibilidad con la propia decisión: «Espero haber tomado la decisión correcta, para poder terminar... aunque yo creo que sí lo hice, de todos modos, no es el fin del mundo si me equivoqué» (R. 71, Rocío, Relaciones Públicas).

La dualidad presentada no solo hace referencia a la posibilidad de cambiarse de carrera o de institución, sino a una concepción más amplia de proyecto de vida, ligada a valores familiares de base, a estructuras valorativas religiosas o a representaciones sobre el compromiso, así como a ciertas formas discursivas en las cuales los estudiantes se han socializado. Retomaremos esta dualidad en el apartado ligado a los modos discursivos familiares.

II. Empezar es probar suerte/No es para decidirlo al azar.

Las dos creencias con las que titulamos este apartado están relacionadas con diferentes posiciones adoptadas por los estudiantes con respecto a la sensación de incertidumbre. En la creencia de que empezar es probar suerte, se hace visible una actitud menos activa en relación con la búsqueda de información. En la creencia de que no es para decidirlo al azar, se ve la búsqueda racional y el análisis de las opciones de carrera posibles.

Analíticamente, podemos identificar que las dos mencionadas creencias se distinguen por el nivel de involucramiento del estudiante: en ciertos casos, se observa una actitud activa en la construcción de su decisión, mientras que en otros el estudiante se mantiene al margen de este proceso. La actitud activa es fundamentalmente adoptada por los estudiantes, que, a raíz de los referidos estados displacenteros (generados por la incertidumbre), narran haber iniciado la búsqueda y el análisis de sus gustos y preferencias: «Fue un camino duro, creo que se pone mucho en juego y no

es para decidirlo al azar, todo lo contrario. Fui descartando lo que no me gustaba. Lo tomé muy en serio» (R. 84, Norberto, Contador Público).

El constructo elaborado por Rascovan (2009), al hablar de posición omnipotente, contribuye en este caso a comprender dicha actitud. El autor explica en términos de posición omnipotente la de aquel estudiante que espera disponer de toda la información utilizable para su toma de decisión, aspirando a tener la seguridad acerca de aquello que se elegirá. Como contrapartida presenta la posición impotente, en la que el estudiante se muestra imposibilitado para la selección. Desde el punto de vista de Rascovan, «son dos formas extremas de posicionamiento subjetivo que nos indican lo mismo: la búsqueda –infructuosa por parte del sujeto para crear las condiciones ideales a fin de alcanzar una decisión» (2009, p. 60). En ningún caso la decisión es un acontecimiento espontáneo, sino que proviene de un proceso de elaboración psíquica, que implica que el estudiante haya recogido cierta información, la haya procesado y analizado.

Lo que emerge en nuestro análisis es que, en ciertos casos, los relatos dan cuenta de que la selección de la carrera no proviene de un proceso de decisión, sino que más bien responde a una elección poco reflexiva, a una actitud apática hacia dicha selección, que podemos ver ejemplificada en la siguiente cita:

La decisión [de abandonar ingeniería luego de cursar dos años] fue más difícil de lo que creí, porque después de abandonarla encontré mi gran gusto por las cuentas matemáticas. Pero mi decisión ya estaba tomada... No lo pensé más y me inscribí [en administración] para probar suerte. (R. 94, Juan Cruz, Administración de Empresas)

Esta dualidad, de menor densidad que la trabajada anteriormente, da cuenta de uno de los procedimientos de selección que los estudiantes ponen en juego cuando no tienen claridad sobre la carrera que quieren seguir: cuando no les gusta nada o cuando les gusta todo, que bien podrían considerarse dos miradas de una misma situación: no se hace visible lo que de manera tradicional se ha llamado vocación.

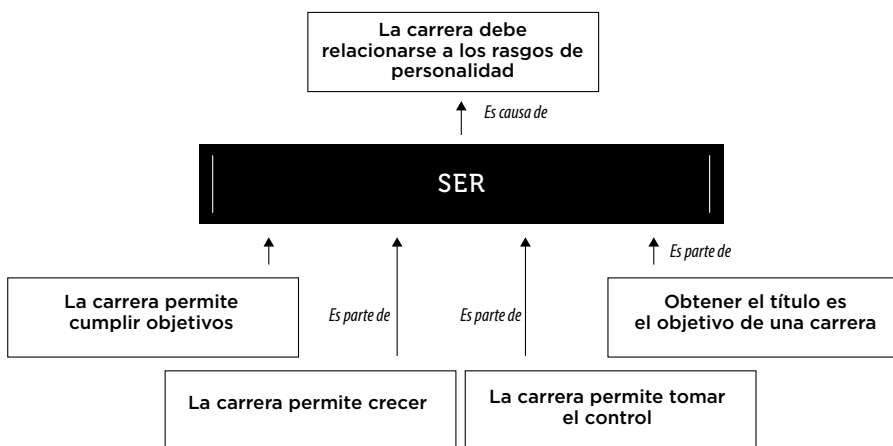
Comencé a descartar todas aquellas carreras que fueran de las ciencias naturales y económicas. Pero luego de esto me resultó muy difícil continuar, ya que me costaba mucho saber qué era lo que me gustaba y qué me veía haciendo de grande. (R. 52, Luciana, Recursos Humanos)

El estudiante recurre a descartar carreras en función de las materias contenidas en sus programas, por no considerarlas afines o por no haber tenido en ellas un buen desempeño en el secundario. Asimismo, y en esta línea de indeterminación, puede recurrir a carreras amplias que le permiten englobar diferentes puntos de interés o dos carreras que le gustaban, pero que no consideraba posibles profesiones (como veremos más adelante, ciertas ocupaciones no ingresan al campo de lo posible en la elección de carrera universitaria).

3.3.1.2. Núcleo semántico ser

Este núcleo agrupa las creencias vinculadas a que la carrera debe dar continuidad a ciertos atributos intrínsecos que definen la personalidad del estudiante, posibilitando de esta manera cierta forma de permanencia, de coherencia entre lo que el estudiante observa en sí mismo y lo que imagina sobre el rol del profesional ejerciendo la carrera que elige.

Figura 5 Red de creencias vinculadas al núcleo ser



Cuando el estudiante afirma que eligió su carrera porque está relacionada con su personalidad, está señalando también que ha transitado un proceso de autoconocimiento. Tal como desarrollamos con más amplitud en el siguiente capítulo, estos rasgos que el estudiante ostenta como identificatorios, como trazas de su personalidad, tienen origen en el discurso de otro, un referente que, de manera más o menos explícita, pone en relieve dichos rasgos. En muchos casos, el referido autoconocimiento emerge de ciertos espacios de orientación vocacional, en donde la orientación se plantea desde un enfoque de rasgos (Bisquerra, 1995), explorando aptitudes, intereses, limitaciones y rasgos de personalidad como apoyo de las decisiones vocacionales. Ejemplo de esto es el siguiente relato: «Desde pequeña quería estudiar medicina. Luego tuve Derecho de las Organizaciones y me percaté de que era lo mío; los demás me lo decían por mi personalidad» (R. 65, Flavia, Relaciones Internacionales). Y también:

Yo elegí mi carrera, ya que me considero con la personalidad adecuada para la misma. Mi carrera trata sobre el nexo entre una empresa y el público, en el cual se requieren relaciones sociales, facilidad en el habla, educación, presentación, estética y muchas características en las que me desempeño con facilidad. (R. 67, María, Relaciones Públicas)

Cuando el argumento expuesto por el estudiante es tautológico, es decir, decide seguir Abogacía porque quiere ser abogado, o Ciencias Económicas porque quiere ser contador, nos preguntamos si hay un sentido en esta tautología.

La experiencia estudiantil no solo está asociada al grado de integración de los actores, sino que también depende de los proyectos de los estudiantes, de la finalidad y de la utilidad que conceden a sus estudios. El concepto de proyecto es, sin embargo, impreciso, pues se sitúa en la articulación entre la autonomía de los individuos y las limitaciones que estos encuentran. Así, los proyectos se inscriben en una jerarquía de los recursos escolares que hace del proyecto subjetivo una simple adaptación a la necesidad y a las oportunidades que se ofrecen. El proyecto se origina, entonces, en una renuncia y una interiorización de las oportunidades objetivas de éxito (Dubet, 2005).

Que seguir una carrera permite ser un determinado profesional parece una obviedad; sin embargo, la creencia que sustenta este argumen-

to está relacionada con la posibilidad que tiene la carrera de ejercer una función identitaria. La carrera y el proyecto que atañe se construyen, así, a partir de la imagen del yo en el futuro (Guichard, 1995): «Espero cumplir mis desafíos con esfuerzo y llegar a ser así una diseñadora de indumentaria, que es mi sueño» (R. 29, Agustina, Diseño de Indumentaria); «Puedo nombrar varias razones para elegir la carrera, pero la más fuerte y la que hoy hace que esté en este lugar es las ganas de exigirme y superarme» (R. 6, Christian, Abogacía).

El proyecto de ser determinado profesional marca un objetivo concreto, ubica la mirada del estudiante en el final de la carrera y no en el trayecto. Imaginarse siendo un determinado profesional define, además de ciertas preferencias disciplinares, la inclinación de pertenecer a un determinado grupo y a un determinado espacio: «Elegí ciencias económicas porque siempre dije que me gustaba estudiar algo referido a los números y papeles, imaginarme en un escritorio» (R. 82, Antonella, Contador Público); «Ahora que estoy asistiendo al cursillo de Diseño Gráfico, me parece excelente esta oportunidad de seguir creciendo en lo que me gusta» (R. 39, Miguel, Diseño Gráfico).

Tal como podemos observar en la cita previa, la carrera se constituye en una forma de desarrollo y crecimiento personal a partir de la obtención del título. Ingresamos aquí el componente más subjetivo de la elección de carrera, el que homologa vocación con gusto. En este sistema de creencias, no hemos identificado relaciones de contradicción.

3.3.1.3. Núcleos semánticos pasión y reconocimiento

La elección sostenida en la creencia de que la carrera debe responder al gusto personal se encuentra en gran parte naturalizada. El hecho de que la carrera tiene que gustar forma parte de una serie de argumentos que no son puestos en duda. Sin embargo, la elección de carrera sobre

la base indiscutible del gusto personal no adquiriría el valor que adquiere en la actualidad en décadas pasadas, en las cuales el mandato familiar, lo que los padres decían, lo que los padres consideraban mejor para los hijos ejercían una función condicionante, y en algunos casos determinante, en las elecciones de los estudiantes.

En el marco en el cual transitamos hoy, las relaciones familiares son más horizontales y menos reguladas, lo cual implica una mayor dificultad en la transmisión de las normas culturales, pero al mismo tiempo mayor individualidad para las decisiones, entre las cuales está la elección de carrera.

Por otra parte, en nuestra época el trabajo como vocación es la aspiración de una parte importante de los sectores medios, para los cuales hacer un trabajo rutinario o poco gratificante, que no ayude a desarrollar sus potencialidades, resulta la posibilidad más temida (Tiramonti, 2010). El estudiante recurre a la orientación vocacional en busca de ciertas garantías, intentando disminuir su incertidumbre y descubrir de alguna manera este gusto, que ubica en el campo de lo necesario.

Presentamos a continuación el sistema de creencias concentrado en torno al núcleo semántico pasión. Además, hacemos lo correspondiente con el de reconocimiento, por la misma razón que agrupamos en el primer punto los núcleos de incertidumbre y dificultad: observamos entre creencias de uno y otro sistema relaciones de contradicción. En la Figura 6, vemos también el sistema de creencias correspondiente al núcleo ser, que ya desarrollamos previamente, porque consideramos que es el núcleo que vincula gusto y reconocimiento. Luego nos enfocamos en el desarrollo de los sistemas de creencias asociados a los núcleos semánticos gusto y reconocimiento, profundizando en las relaciones de contradicción observadas entre algunas creencias.

Figura 6 Red de creencias vinculadas a los núcleos pasión y reconocimiento



I. El gusto define qué seguir/Hay ciertas ocupaciones que no pueden considerarse profesiones.

Cuando el gusto y el reconocimiento coinciden en la elección, no se presenta tensión, pero, cuando la creencia de que la carrera se elige por gusto entra en contradicción con la creencia de que ciertas ocupaciones no entran en el campo de lo posible al hablar de profesiones, se plantea una dicotomía: elegir por gusto o elegir por reconocimiento. La tensión entre el gusto personal y la conveniencia, o entre la pasión y la razón, emerge recurrentemente en las narrativas de los estudiantes.

Tal como indicamos en la introducción, la profesión surge a partir de definir un campo de actividades para determinada profesión y la aspiración al reconocimiento social de que solo los profesionales de ese campo pueden llevar a cabo dichas actividades. Por lo tanto, en la constitución de una profesión, en su concepción tradicional, hay un deseo de identidad social que supone mayor prestigio y ascenso económico.

Cuando el estudiante define la orientación de sus gustos específicamente en relación con disciplinas artísticas, las vincula mayormente con sus hobbies, no se permite hacerlas ingresar en su campo de posibilidades. Frente a esta situación, la oferta de licenciaturas relacionadas con estas disciplinas constituye una forma de legitimidad de la cual el estudiante hace uso y le permite validar su opción profesional.

Un modo de resolver el tránsito por la oposición semántica gusto-conveniencia es encontrar una carrera que legitime el gusto. Por ejemplo, la Licenciatura en Diseño Gráfico, que toma la base de un arte (gusto) y lo transforma en profesión legítima. En el ejemplo que ofrecemos a continuación, el estudiante ha abandonado otra carrera (Ingeniería Química) por considerarla compleja y exigente. Al momento de escribir el relato, ingresa a la carrera de Diseño Gráfico y afirma:

Terminé decidiendo abandonar la carrera y enfocarme en una pasión que dejé de lado por creer que solo me serviría como hobby: el dibujo. A pesar de todo, y de los prejuicios personales, me inscribí en varias carreras, como Arquitectura, Diseño Industrial, terminando finalmente en Diseño Gráfico por ser la que mejor se adaptaba a mis gustos y expectativas. (R. 34, Gustavo, Diseño Gráfico)

El ejemplo nos permite también considerar la prevalencia del disfrute

y el placer sobre el prestigio o sobre la conveniencia, lo cual nos lleva a preguntarnos por la relación del sujeto con el placer y por las características epocales de dicha relación. Más allá de lo subjetiva que esta pueda ser, el tiempo actual se distingue por una dificultad en la postergación del placer y por la volatilidad de este.

Por el momento entendemos, entonces:

- a. que la creencia de que la carrera elegida debe gustar entra, en muchos casos, en contradicción con la creencia de que la carrera elegida debe responder a ciertos parámetros que permitan considerarla profesión;
- b. que al interior de la primera creencia (de que la carrera elegida debe gustar) también se plantean contradicciones cuando resulta necesario postergar el placer y sostener ese deseo inicial.

En cuanto al prestigio o reconocimiento social que se espera de ciertas profesiones, está dado: por una parte, por la legitimidad de la carrera elegida, y por otra, por la obtención del título per se, independientemente de la profesión que acredite dicho título. Aquí la motivación de carrera en sí se opaca para hablar de la obtención del título y del reconocimiento social y familiar que esto implica: «Con esta carrera generalmente conseguís trabajo en lugares prestigiosos, como embajadas, consulados, o también en el ámbito privado, como empresas internacionales. Mi meta es recibirme y tener una doble titulación» (R. 59, Andrea, Relaciones Internacionales).

Quiero cumplir con el objetivo de ser contador, obtener el título, ya que eso me va a servir para el resto de mi vida... voy a ser el primero en terminar una carrera universitaria, ya que ninguno de mi familia terminó el secundario, ni siguió estudiando. (R. 78, Andrés, Contador Público)

Si se asume que la finalidad de la carrera es obtener un título, es oportuno referenciar a Ortega (2000), quien alerta que pensar en el título como fin configura una forma particular que el adolescente tiene de entender su paso por la universidad. Este autor sostiene, además, que, cuando hay una obligación de conocer algo, un requisito ineludible para conseguir la meta de la titulación, la economía de los atajos conduce directamente al producto: lo que suceda hasta conseguir el título es vivenciado como un obstáculo.

Consideramos que la complejidad e imprevisibilidad de las trayectorias nos obligan a analizar caso por caso. Observamos que en algunos es-

tudiantes el deseo de ser a través del título puede operar como forma de arraigo a la carrera, posibilitar la pertenencia al grupo de pares y generar placer en la construcción de nuevos conocimientos. En definitiva, la búsqueda de un título también se presenta como una forma válida de generar y sostener el deseo.

El título se constituye así en una posesión necesaria para el progreso social, personal y, en algunos casos, también económico. Tal como afirman Callegaro y Zimmerman en su análisis discursivo de argumentos relacionados con el ingreso universitario:

La formación universitaria configura la significación misma de la palabra título en la medida que constituye el topos intrínseco. La vinculación al trabajo constituye un topos extrínseco, es decir, proveniente de la creencia compartida en el estudio y el esfuerzo como condiciones para acceder al mundo del trabajo. (2007, p. 57)

El título se vincula, entonces: por una parte, con una cierta formación que puede o no resultar afín o placentera para el estudiante; y por otra, con las posibilidades que el título ofrece para ingresar al mundo del trabajo. En función de esta creencia, se aprecia la obtención del título universitario como medio de transformación personal, de ascenso económico o de estatus. La obtención del título y su valoración como un medio de progreso social es un punto de encuentro entre las categorías de reconocimiento, progreso y ser.

3.3.1.4. Núcleo semántico progresar

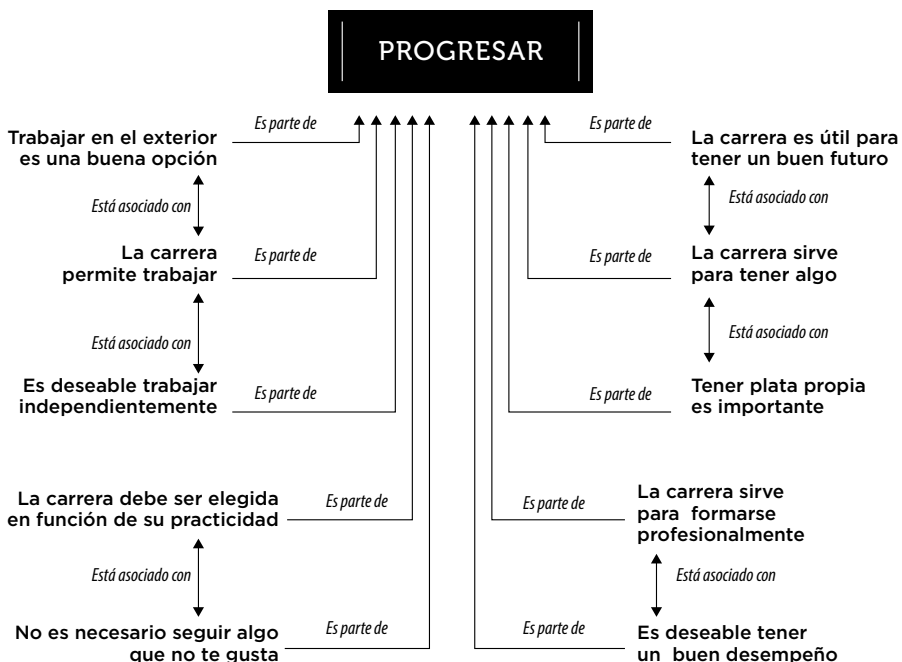
El progreso es quizás la representación más asociada, en el sentido común, a la consecución de una carrera universitaria en nuestro país. Es lógico y común asociar una carrera universitaria con el ideal de progreso. La carrera, la obtención del título universitario, implica para el sujeto la posibilidad de algún tipo de movilidad social. En la Argentina de gran parte del siglo XX, por ejemplo, la educación era concebida sin duda como ins-

trumento de ascenso de clase, especialmente para hijos de inmigrantes, primero, y luego para hijos de migrantes internos (Rivelis, 2011).

Aun cuando es indiscutible que la obtención de un título universitario no garantiza el ascenso social, al punto tal de que resulta necesario revisar y cuestionar el funcionamiento de la meritocracia (Sennett, 2006), y a pesar de que hablamos actualmente de trayectorias relativamente indeterminadas y contingentes, está presente en los relatos de los estudiantes la relación establecida entre la consecución del título y el progreso.

Presentamos a continuación la red que muestra las creencias agrupadas en torno al nodo progresar.

Figura 7 Red de creencias vinculadas al núcleo progresar



Como podemos observar, al interior del sistema hay cuatro subgrupos de creencias relacionadas entre sí por asociar la carrera, en cada caso, con el trabajo, con la ganancia económica, con el desempeño profesional y con la practicidad. El progreso se entiende en sus facetas económica, social y personal. Los estudiantes hablan de superación para referirse a esta búsqueda algo abstracta de marcar una diferencia con ellos mismos a través del tiempo.

Una de las primeras causas de comenzar esta carrera es una cuestión laboral, ya que esto sería algo bueno para mi futuro y una cuestión de superarme a mí mismo y no quedarme con lo que soy en este momento... Puedo nombrar varias razones, pero la más fuerte y la que hoy hace que esté en este lugar es las ganas de exigirme y superarme. (R. 6, Christian, Abogacía)

Sin duda, la creencia que enuncia una vinculación entre carrera y progreso es recurrente y sostenida. La carrera, en el imaginario, asegura alguna forma de progreso: social, económico o personal. Asimismo, la noción de progreso contenida en las narrativas de los estudiantes presenta marcados rasgos meritocráticos: entienden que la carrera les permitirá conquistar posiciones a partir de las competencias adquiridas, del esfuerzo personal y del trabajo individual; es decir, piensan en el trabajo como camino funcional y vivencial del progreso: «Tengo materias que no me gustan, como Análisis Matemático, pero valdrá la pena esforzarme para lograr lo que quiero. Todo se puede lograr con esfuerzo, dedicación, voluntad y actitud» (R. 62, Florencia, Relaciones Internacionales).

Las creencias ligadas al núcleo progresar dan cuenta de una postura pragmática y funcional de la carrera elegida. La aspiración de progreso está ligada a lo laboral y se presenta acompañada por un proyecto de independencia económica, según el cual el título es un medio para trabajar y ganar dinero. Ortega (2010) afirma que, en sus investigaciones, el principal argumento enunciado por los estudiantes para justificar la elección de carrera es la salida laboral y observa que, detrás de la búsqueda de forjar un futuro, ganarse la vida o tener una buena posición, se esconde un fuerte sentido de indeterminación y de duda, así como la imposibilidad de construir un proyecto: «Elegí esta carrera porque es interesante y pienso tener un gran futuro a través de ella. Aparte de gustarme, tiene mucha salida laboral, que

es importante en estos tiempos» (R. 44, Roque, Recursos Humanos).

La creencia de que la carrera y el título posibilitan la inserción en el mundo del trabajo es todavía significativa. Elegir una profesión significa para el estudiante precisar un campo laboral futuro. Pero ciertas creencias se inclinan hacia una posición más ligada al ascenso social (por ello la hemos organizado en torno al núcleo semántico progresar) y otras se inclinan más a vincular el trabajo con un hacer específico, con ciertas prácticas ya experimentadas, valoradas y elegidas. Hemos agrupado este segundo grupo de creencias en torno al núcleo semántico experiencia.

3.3.1.5. Núcleo semántico hacer

Hacer algo y disfrutarlo o hacer algo y que salga bien genera entusiasmo y justifica la decisión de elegir una carrera. El registro de un hacer placentero orienta al estudiante a optar por cierta carrera, con la creencia de que esta le permitirá realizar esas actividades que disfruta: «He elegido Administración Agraria porque me gusta mucho la matemática, y además porque se enfoca en la parte de ganado o semillas» (R. 95, Juan, Administración Agraria).

Dentro de este sistema de creencias, hay dos emergentes que son recurrentes: la elección de carrera fundamentada en el gusto por ciertas materias o contenidos apropiados durante la trayectoria educativa en el nivel medio, y la elección de carrera vinculada a la continuidad de la especialidad cursada en la secundaria. La primera se sostiene en la creencia de que una materia puede maximizarse en una carrera; la segunda, en la creencia de que la orientación del colegio ha ofrecido recursos para evaluar y transitar una determinada carrera de manera aceptable. Ambas creencias estrechan el vínculo entre la experiencia y la posibilidad de disminuir la incertidumbre. Quienes creen conocer algo acerca del contenido y de los haceres vinculados a una carrera se posicionan de diferente manera frente

a la inevitable incertidumbre, propia del momento de elección. El ejemplo que sigue es útil para ilustrarlo:

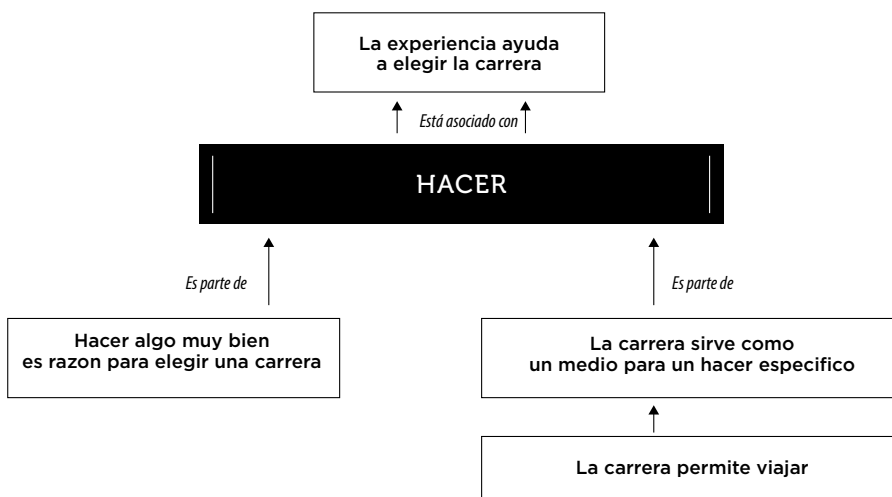
Elegí estudiar administración por diversas razones. En primer lugar, mi escuela secundaria está orientada en gestión de las organizaciones y cursamos muchas materias relacionadas con esta carrera, como Economía, Proyecto, Sistemas Contables. Me sentía muy a gusto con esas materias, así que decidí estudiar algo relacionado. (R. 10, Franco, Administración de Empresas)

Repetir la experiencia implica que hay un hacer placentero que va en busca de una carrera que lo aglutine, jerarquizando este hacer placentero por encima de la posibilidad laboral.

Me gusta mucho hacer tarjetas de cumpleaños, calendarios, folletos, entre otras cosas... Me gusta y me resulta fácil hacer este tipo de cosas. Un día me preguntaron qué iba a estudiar y les dije que me gustaba diseñar este tipo de cosas, y me dijeron: «¡Ah! Te gustaría Diseño Gráfico». Y es así como elegí esta carrera. (R. 33, Rocío, Diseño Gráfico)

Presentamos a continuación la red que ilustra las creencias asociadas al núcleo hacer.

Figura 8 Red de creencias vinculadas al núcleo hacer



Como podemos observar, este núcleo agrupa creencias según las cuales la carrera posibilita hacer algo que resulta interesante, placentero, deseable. Nos referimos a haceres concretos: viajar, conocer lugares, dibujar. Al mismo tiempo, en estas creencias está presente la valoración que el estudiante le otorga a la experiencia previa.

3.3.1.6. Núcleo semántico transformar el mundo

Tal como dan cuenta los relatos analizados, muchos jóvenes de nuestro tiempo aún desean cambiar el mundo. De una u otra manera, desean intervenir en la realidad para mejorarla, para lograr la paz mundial, para que no haya pobreza, para que no haya guerras, para que la gente sea feliz; relatos genuinos, colmados de ideales colectivos y de sueños de trascendencia; objetivos movi-
lizados, claro está, por experiencias familiares y mandatos sociales, pero que nos alejan del encorsetamiento que se hace de los jóvenes bajo la categoría de individualistas, de opiniones que argumentan que la actual generación joven se plantea trayectorias de vida donde se enfatiza el logro personal por sobre estrategias y acciones de tipo colectivo (Sandoval, 2002):

Elijo la carrera de Abogacía para aprender desde lo moral lo que es justo, con todo lo que conlleva, los conocimientos y herramientas que da la justicia. Llevar los conocimientos a otras personas de lo que está bien para que nuestro mundo sea más justo o las personas lo sean. (R. 2, María, Abogacía)

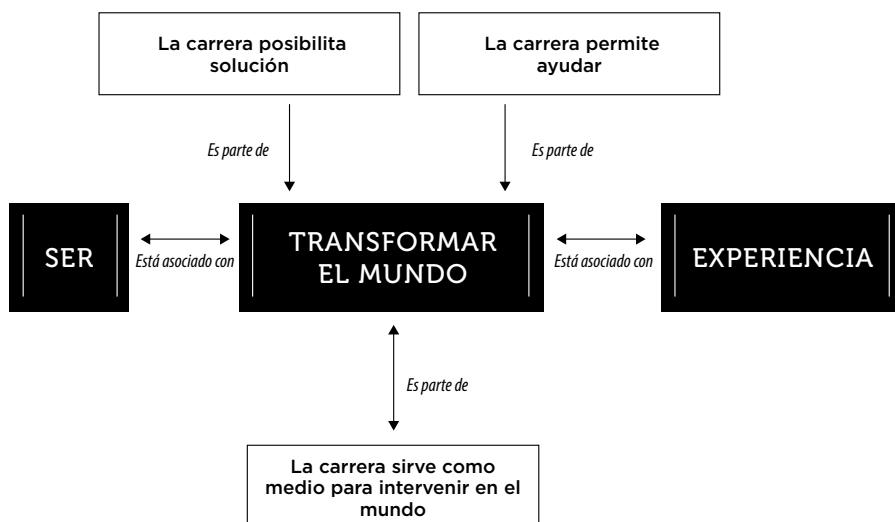
Y aquí otro ejemplo: «Tengo facilidad para el trato con las demás personas, me interesa mucho ayudar a que otros se sientan bien, ya sea en su lugar de trabajo como en la organización en la que estén participando» (R. 47, Celina, Recursos Humanos). Esto se puede ver también en el último ejemplo:

Me llevó a elegir la necesidad en mí de poder en cierta forma «cambiar la realidad del mundo», meta que tal vez lograría estudiando esto. La política y las relaciones internacionales le dan a uno el poder de la información y la palabra, el poder ser escuchados, el poder liderar y guiar a quienes

lo necesitan y, más importante, poder escuchar lo que todos reclaman y poder hacer un lugar mejor para todos. (R. 55, Agustina, Relaciones Internacionales)

Presentamos a continuación la red que ilustra el nodo transformar el mundo, con las creencias reunidas en torno a él:

Figura 9 Red de creencias vinculadas al nodo transformar el mundo



Como podemos ver, este sistema de creencias entrama valores ligados a la justicia, a la búsqueda de mejorar el mundo y a la búsqueda de un bien colectivo, y conecta las categorías de ser y hacer. Hay un hacer relacionado con la intervención en la realidad, pero que excede el sentido instrumental, así como también siendo un proyecto utópico se extiende más allá de la práctica cotidiana del estudiante. Por lo tanto, como pretensión, se distingue del hacer práctico en cuanto a su proyección, en la cual el estudiante involucra sus aspectos más subjetivos.

3.3.2. La tríada de sentidos: recategorización de los sistemas de creencias

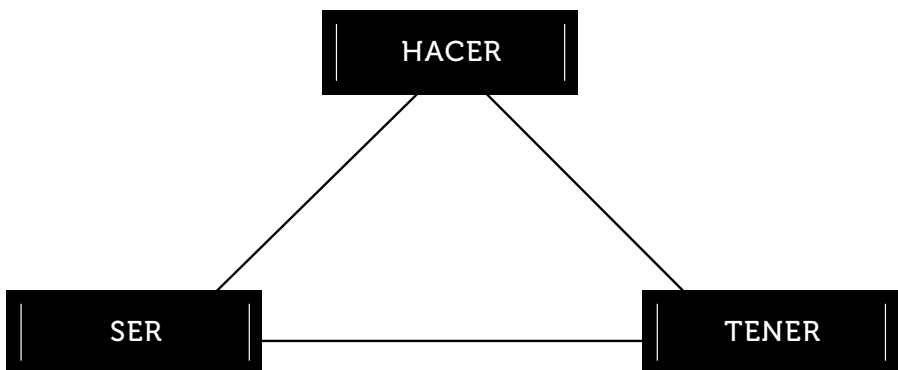
Integrando el proceso analítico, podemos puntualizar categorías de mayor abstracción que las enunciadas anteriormente. La teoría fundamentada insta a la generación de categorías que se constituyan en centrales en función de su recurrencia o de su posibilidad de integrar otras categorías. Esto nos ha llevado a plantear tres nuevos núcleos de sentido:

i. El eje del ser: la carrera se concibe como forma de ser uno mismo, de ser un determinado profesional, y es el eje más anclado a lo subjetivo del estudiante.

ii. El eje del hacer: la carrera se concibe como medio para realizar actividades específicas o para trabajar. Es un eje vinculado a la dimensión pragmática de la carrera.

iii. El eje del tener: la carrera se percibe como posibilidad de independencia, prestigio, reconocimiento y ascenso en la escala social.

Figura 10 Núcleos semánticos centrales: ejes del ser, hacer y tener



Los vértices del triángulo representan estos tres ejes, entendidos como posicionamientos de los estudiantes en su vínculo con la carrera y también con su contexto. Fromm y Valdés, al hablar del ser y del tener, indican que ambos hacen referencia a lo siguiente:

Dos modos fundamentales de existencia, a dos tipos distintos de orientación ante el yo y ante el mundo, a dos tipos distintos de estructura del carácter cuyo predominio respectivo determina la totalidad del pensamiento, de los sentimientos y de los actos de la persona. (2013, p. 12)

Emerge en nuestro análisis el eje del hacer para referirnos a una forma de operar fáctica en la cotidianidad (Pörksen y Maturana, 2004).

El eje del ser, paralelamente, incorpora la noción de trascendentalidad. Tanto Pörksen y Maturana (2004) como Fromm y Valdés (2013) acuerdan en que hablar del ser implica asumir la existencia de una realidad externa al sujeto y remite a la afirmación de lo verdadero, de lo esencial. Allí, cuando el estudiante afirma que siempre quiso ser determinado profesional, reafirma la autenticidad de su sensación vocacional, enfatiza la continuidad de su identidad y legitima su decisión de carrera. Fromm, por su parte, indica que, al hablar del modo de existencia de ser, es necesario identificar dos formas: en la primera, ser se opone a tener y significa una relación viva y auténtica con el mundo; la otra forma se opone al parecer y se refiere a la verdadera realidad de una persona. En ambos casos, como indican Pörksen y Maturana (2004), se asume que existe algo verdadero que debe ser develado. Así, cuando la estudiante, que ha perdido su sensación vocacional, indica con angustia: «Quiero sentirme real», está haciendo referencia a su vínculo con la carrera a partir del eje de sentido del ser.

Por otra parte, en el modo de existencia vinculado al núcleo tener, la relación con el mundo es de posesión y propiedad, pero se refiere a un tener cuyo fin no es el uso del objeto de propiedad, sino su conservación, su acumulación. Dicen Fromm y Valdés:

La diferencia entre el modo de tener y el modo de ser en la esfera del conocimiento se expresa con dos fórmulas: «tengo conocimiento» y «conozco». Tener conocimiento es tomar y conservar la posesión del conocimiento disponible (la información); conocer es funcional y sólo sirve como medio en el proceso de pensar productivamente. (2013, p.

18)

Este eje aglutina los sistemas de creencias que contemplan la carrera como medio para acumular para retener diferentes objetos de valor (conocimientos, dinero, viajes, prestigio). Si proponemos el hacer como otro modo de existencia, retomando a Pörksen y Maturana (2004) podemos afirmar que el foco está puesto en lo fáctico, en la experiencia inmediata, como cuando el estudiante indica que quiere hacer lo que le gusta.

Los modos en los cuales los estudiantes experimentan su vinculación con la carrera condicionan su trayectoria y el despliegue de prácticas que realicen al ingresar y continuar. Las creencias, como fundamento de las actitudes, anticipan disposiciones e inclinaciones de los sujetos hacia los objetos de representación. Ser, hacer y tener se refieren a tres modos de vincularse con el mundo, por lo cual también son maneras en las que los estudiantes se vinculan con su carrera. La comprensión de estos ejes de sentido habilita la posibilidad de analizar otra dimensión de las representaciones: los valores, entendidos como convicciones profundas que orientan las prácticas de los estudiantes y los inclinan, en ese caso, a elegir y sostener una carrera.

3.3.3. Los valores que se desprenden de los ejes de sentido

Los valores configuran una de las dimensiones de las representaciones y, por lo tanto, comparten sus características. Son durables en el tiempo; sin embargo, son flexibles: son incorporados por el sujeto a través del proceso de socialización, pero pueden ser modificados a partir de la experiencia de este. Son diversos los enfoques con los cuales se han abordado teóricamente.

En este trabajo, resulta necesaria una primera distinción: por una parte, los valores se refieren a ciertas convicciones profundas que identifican a un sujeto y generalmente se consideran positivos; por otra parte, los valores se entienden como características propias de un objeto de represen-

tación que lo hacen apreciable, de allí que posea valor para los sujetos de representación.

Para saber que estamos hablando de valores, debemos tener en cuenta las características de estos (Sandoval Manríquez, 2007). Los valores, siendo un atributo de identidad del sujeto, generan satisfacción en quienes los llevan a la práctica. Al mismo tiempo, implican polaridades: los valores se organizan en una jerarquía que el sujeto va construyendo a lo largo de su vida y puede mutar. Asimismo, los valores trascienden lo concreto, dan sentido a la actividad humana y a la sociedad.

Como indicamos antes, un valor se sostiene en creencias; en este caso, nos interesa analizar los valores de los estudiantes en relación con la carrera, considerando que estos determinan juicios para calificar cierto objeto —en este caso, la carrera elegida— como estimado o rechazado. Los valores se convierten en normas desde el momento en que dirigen o reglan las conductas, y dichas normas tienden a dirigir los comportamientos con los valores declarados. Por ello, el concepto de valor es inseparable de la noción de preferencia: valorizar una cosa antes que otra significa que, en una situación dada, el valor que induce la elección elimina a otro. «Ellos ordenan el conjunto, ordenan su jerarquía, alimentan las explicaciones últimas de las elecciones cruciales. Es a partir de ellos que el actor da una orientación a su vida» (Sandoval Manríquez, 2007). Diferentes autores, como Hartman y Scheler (en Ortiz-Ortiz, 1996), proponen clasificaciones y escalas de valores. Otros estudios han puesto en relieve la convivencia de valores modernos y posmodernos en el fundamento de las actitudes y comportamientos de los jóvenes (Tavella y Daros, 2002). Por su parte Seidmann afirma:

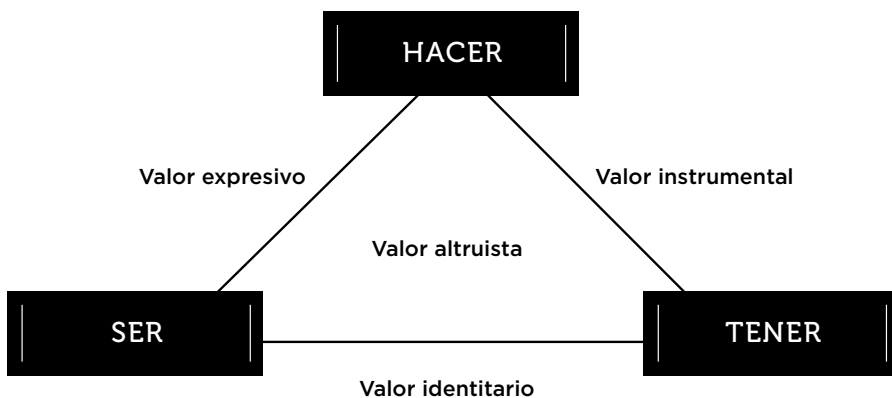
Las representaciones sociales se inscriben en los pensamientos pre-existentes, dependen de valores tradicionales y de valores emergentes actuales, que se transmiten a través del discurso. Esta duplicidad entre los dos tipos de valores da cuenta de la complejidad y contradicción existente en la constitución de las representaciones sociales, reflejo de su construcción simbólica, que evoca significados antiguos junto a otros actuales. (2015, p. 351)

Tal como anticipamos, en este apartado pretendemos responder a la pregunta: ¿sobre qué valores se sostiene la lógica de la elección? O, dicho

de otra manera, ¿qué están valorando los estudiantes cuando eligen su carrera? Entendemos que, en función de las creencias que un sujeto posee, sostiene un valor específico. Por ejemplo, si un estudiante cree que un título habilita espacios laborales, intentará concluir la carrera y estará valorando el trabajo posiblemente por encima del conocimiento.

La propuesta de valores que realizamos aquí surge de la sistematización de creencias que hemos hecho previamente y de los tres ejes de sentido planteados. A partir del trabajo empírico realizado, del análisis de los relatos y entrevistas, afirmamos que difícilmente la posición de un estudiante se halle concretamente en uno de los vértices, razón por la cual los hemos construido a partir del continuum que se da entre los vértices del triángulo presentado, es decir, entre los ejes de sentido explicados previamente.

Figura 11 Valores que se desprenden de los ejes



Así, el valor se ubica en el segmento que forman los dos puntos vértices, en donde los ejes de sentido se articulan. El valor instrumental nace, entonces, cuando el estudiante valora la carrera porque le permite un hacer que lo lleva a tener cosas o prestigio. El valor expresivo nace cuando el estudiante valora la carrera porque le permite un hacer que le posibilita revelar su ser. El valor identitario nace cuando el estudiante busca en una

carrera ser reconocido tal como dice ser.

Entendemos que el valor altruista es el de mayor complejidad, puesto que involucra los tres ejes de sentido: quien pone en juego valores altruistas al seleccionar su carrera involucra la necesidad de un hacer concreto, una intervención en el mundo que le permita realizarse, sentirse bien (como todo sentimiento altruista, posee su lado egoísta), y que al mismo tiempo responda a objetivos socialmente valorados y, por tal motivo, reconocidos.

3.3.3.1. Valor instrumental

Asignar a la profesión un valor instrumental implica entenderla como medio para el logro de determinados objetivos. La característica de instrumentalidad aplica para la profesión en sí (como desempeño de un saber calificado) y para el título (como acreditación de ese saber). El título adquiere aquí su dimensión más pragmática, ya que le da a quien sea su poseedor la posibilidad del ejercicio de actividades regladas y el acceso a espacios considerados como deseados.

La carrera, para el estudiante, se constituye en medio para lograr realizar laboralmente ciertas actividades (trabajar de algo en particular) que le llevan a tener determinados objetos materiales o inmateriales: cosas, dinero, prestigio, éxito. Cuando el estudiante visibiliza su carrera como la posibilidad de forjar un futuro, se refiere a objetivos socialmente valorados, como el éxito económico, la posesión de bienes materiales o la posesión de capital cultural. Mientras más cerca del vértice del tener esté el valor, mayor será su intensidad de instrumentalidad, como vemos en el siguiente ejemplo: «Yo elegí esta carrera porque tiene mucha inserción laboral en la sociedad, y generalmente conseguís trabajo en lugares prestigiosos, tales como embajadas, consulados, o también en el ámbito privado, como em-

presas internacionales» (R. 59, Andrea, Relaciones Internacionales).

Darle a la carrera un valor instrumental, en la mayoría de los casos, imprime en las representaciones iniciales de los estudiantes la necesidad de su culminación, ya que la posesión del saber hacer habilitante o del reconocimiento se materializa mediante la posesión del título:

Elegí Contador Público porque tiene salida laboral y un trabajo independiente. Me explicaron que en tercer año hay pasantías y que después, al terminar, se puede hacer una doble titulación en administración. El primero de febrero, inicio una nueva etapa para mí porque hay una responsabilidad de estudiar, desempeño y mucho esfuerzo para lograr el éxito de terminar la carrera y recibirme de contadora pública. (R. 77, Gimena, Contador Público)

En el citado ejemplo, la estudiante plantea su carrera en equivalencia con la obtención del título y, por ende, con el ejercicio de una profesión. Su aspiración es la obtención de un trabajo independiente, pero también el reconocimiento que implica la obtención de un título (o dos).

3.3.3.2. Valor expresivo

Como en todo sistema normativo, la jerarquización de lo que el sujeto considera importante es lo que incide en sus prácticas. No solo sus creencias, sino los afectos que lo atraviesan le reclaman definir sus prioridades. La priorización es el elemento infaltable en cualquier sistema normativo. Cuando hablamos de que el estudiante pone en juego valores expresivos en la elección de su carrera, nos referimos a que prioriza sus gustos e inclinaciones esperando que la carrera le ofrezca la posibilidad de visibilizarlos y desarrollarlos. En ese caso, la carrera abandona su impronta instrumental, propiciando una mirada que supere la de carrera/profesión como medio para hacer y tener y se enfoque en una carrera cuyo sentido se asocia al hacer para ser. La búsqueda es la de poder inscribir en su elección una

cierta forma de ser.

Los estudiantes que sostienen valores expresivos al momento de elegir su carrera expresan convencimiento acerca de sus gustos y habilidades e incorporan en sus discursos sus preocupaciones vocacionales; les interesa «descubrirse», asumiendo que hay algo que está cubierto y que, para encontrar la pasión escondida, que aún no logra emerger, deben arriesgarse. Se guían por las materias que les han resultado placenteras y por sus hobbies:

¿Por qué elegí mi carrera? Porque me considero una artista, pero sé que no basta con creerlo y sentirlo, necesito formarme. Dentro de mis hobbies, como danza, pintura y coordinadora de niños y otros deportes, el dibujo, en especial de ropa, ¡me vuelve loca! (R. 25, Dana, Diseño de Indumentaria)

En investigaciones sobre los valores asociados al mundo laboral, se identificó que el nivel de estudios es el factor más incidente en la valoración expresiva del trabajo (Veira y Goy, 2010). La razón dada por los autores es la inversión que supone la educación superior, que tiene un impacto sobre las aspiraciones laborales, situándolas más allá del salario y la estabilidad; indican también que la educación superior supone una exposición más prolongada a un adiestramiento orientado al desarrollo personal y al logro de metas individuales.

Sin embargo, en nuestro país, por las características de la educación universitaria, el estudio universitario se ha asociado a la posibilidad de movilidad social y se ha ligado fuertemente a ideales meritocráticos, que no se agotan a pesar de las fuertes crisis socioeconómicas que restringieron la relación entre capital cultural y posición económica.

Para gran parte de los estudiantes ingresantes, la carrera y la posterior consecución de un título universitario continúan teniendo un valor instrumental. Aunque es posible observar la emergencia del valor expresivo en los casos cuyas familias ofrecen mayor soporte económico, no podemos decir que el valor instrumental surja solo en los casos contrarios. Consideramos, por lo tanto, que, tal como lo hemos definido, el valor instrumental no es excluyente del expresivo.

3.3.3.3. Valor identitario

Entendemos que la carrera adquiere un valor identitario cuando integra la posibilidad de ser, en su carácter más singular, con la de ser reconocido. Cuando el estudiante elige una carrera y esta tiene un valor identitario, el estudiante se proyecta como profesional de ella, reconociéndose en los rasgos que identifican dicho profesional y pretendiendo la pertenencia a ese colectivo y su futuro reconocimiento. «En el ejercicio de la definición de sí mismo, lo que se es y lo que se posee están mezclados de manera inextricable» (Dubet y Zapata, 1989, p. 527).

La identidad es el lado subjetivo de la cultura considerada en su función distintiva (Giménez Montiel, 1997). Lo que define la identidad de una persona es su pertenencia a una pluralidad de colectivos, la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos y su narrativa biográfica; es decir que la identidad da cuenta de que pertenece, de que es y de que carga con un pasado (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Entonces, tenemos: por una parte, las representaciones que la persona tiene acerca de sí misma; por otra, la mirada de los otros, el reconocimiento por parte de los otros de estas representaciones. En otras palabras, autorreconocimiento y heterorreconocimiento, tal como podemos ejemplificar mediante las siguientes citas: «Siempre tuve como meta lograr llamar la atención de los demás en cada dibujo, pintura o trabajo que realizaba. Quiero ser conocida en el mundo por crear una técnica diferente de llegar a los demás» (R. 110, Gisella, Diseño Gráfico); «Tardé en encontrar lo que me gusta y ahora no voy a dejar jamás, aunque me cueste, no voy a parar hasta recibirme de lo que yo quiero ser: un administrador de empresas» (R. 18, Jonathan, Administración de Empresas).

Al mismo tiempo, están presentes los procesos de identificación (lo que el sujeto afirma sobre sí como permanente y pretende que los otros reconozcan) y de diferenciación (lo que lo distingue de los otros y pretende que los otros reconozcan como distintivo). En conclusión, la identidad integra lo que lo hace ser él mismo y lo que lo distingue del resto, y en ambas situaciones es necesario el reconocimiento del otro.

Entonces, hablar de identificarse con algo, en este caso: con una carrera o un proyecto, implica que dicha carrera reafirma los atributos con los que el estudiante se ha identificado y pretende que se reconozcan en él.

En principio, desde pequeña quería estudiar medicina, todo se fue tornando diferente al pasar el tiempo. Luego, en el secundario, a partir de cuarto año, comencé a tener Derecho de las Organizaciones, una materia que me encanta aún. Ahí me percaté de que era lo mío; aunque desde chica por mi personalidad me lo dijeron, allí tomé conciencia de que era lo que relativamente imaginaba. (R. 65, Flavia, Relaciones Internacionales)

Por otra parte, y quizás como condensación de lo que el valor identitario representa, emerge la relación entre el tener y el ser. Tener un título para ser alguien: «Creo que, si tengo un título, voy a poder ser alguien en la vida. Aparte, si formo una familia, podría aportar parte de mi sueldo para que mis hijos tengan una hermosa niñez» (R. 27, Natsúe, Diseño de Indumentaria). «Hoy en día es todo muy competitivo, como que, “ah, ¿y vos qué sos?”; “ah, no, no estudiaste. Entonces, ¿qué sos?”» (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21).

La búsqueda de prestigio o reconocimiento social es uno de los argumentos más trabajados en cuanto a la selección de la carrera. Aun no tramitado conscientemente, el hecho de buscar prestigio es uno de los factores que motivan la selección de una carrera. Existe una relación entre la elección vocacional del estudiante y el prestigio profesional que este piensa que tiene su futuro título (Álvarez Hernández et al., 2014): «A pesar de que me encanta dibujar, creo que lo prefiero como hobby simplemente. Me encantaría llegar a ser una empresaria reconocida y exitosa, ejerciendo mi trabajo en cuanto a mis valores e ideologías» (R. 7, Romina, Administración de Empresas).

Tenemos, entonces: por una parte, el reconocimiento social, en términos de prestigio, y por otra, el reconocimiento familiar o grupal. El reconocimiento de sí emerge cada vez que el estudiante dice elegir la carrera en función de la posibilidad que le ofrece de ser apreciado positivamente por otro o de ser enaltecido social o grupalmente. Cuando el estudiante otorga a su carrera un valor identitario, espera afirmarse a sí mismo, ser reconocido como tal y distinguirse de quien dice no ser. Esta diferenciación

también es una dimensión de la identidad. Por lo tanto, cuando el estudiante dice: «Soy el único que va a tener título», se diferencia de sus otros significativos a partir de un proyecto imaginado.

3.3.3.4. Valor altruista

Los valores altruistas, lejos de ser anacrónicos con respecto a nuestra época individualista, convocan sostenidamente quizás como movimiento contrario a la autorreferencialidad característica de los tiempos a los que asistimos, carente del sistema de referencias normativo que la modernidad ofrecía. Si las instituciones han perdido la capacidad de marcar las subjetividades, los agentes socializadores tradicionales (familia, escuela, Iglesia) ya no ejercen esta función supersocializadora (Tiramonti, 2010) y los rasgos epocales nos muestran «individuos subsocializados y anómicos» (Tenti Fanfani, 2002, en Tiramonti, 2010, p. 6), entonces la búsqueda del bien colectivo y de una función solidaria tal vez emerja en muchos casos como necesidad de recuperar ese algo que permita atar al lazo social.

Tal como dan cuenta los relatos analizados, muchos jóvenes de este tiempo nuestro aún desean cambiar el mundo.

Identificamos valores altruistas cuando la carrera es justificada en función de la posibilidad que ofrece de ser un medio para aportar a causas colectivas, nobles, integradoras, o como medio para ayudar al otro, para fortalecer vínculos, para colaborar colectivamente con otro. Por ello, el hecho de que una carrera tenga para el estudiante un valor altruista integra el eje de sentido del hacer (algo concreto en el mundo) con el del ser (noble, solidario, justo) y el del tener (el reconocimiento del otro a raíz de una buena causa). Una mirada aguda sobre el altruismo nos lleva a plantearnos

de qué hablamos cuando hablamos de este y a qué características psicosociales anuda.

El psicoanálisis explica el altruismo como una mutación del egoísmo para inscribirse en el lazo social. Así, Freud nos indica que la cultura implica la renuncia a la satisfacción pulsional, renuncia que sirve de base para las producciones morales, artísticas, científicas y religiosas. El altruismo es entendido, entonces, como una manera de mutar el egoísmo en una forma socialmente aceptada y valorada, factible de inscribirse en el lazo social. Tal como indica Freud (2017), el egoísmo se satisface con cierto altruismo, que se ubica a nivel de lo útil. Y dicho altruismo permite evitar encarar el problema del mal que está en cada uno en relación con el otro. (Freud, 2017).

Asimismo, altruismo y cordialidad estarían definidos por los valores del reconocimiento del ser humano como un fin en sí mismo, lo que lleva al reconocimiento del otro, a la alteridad, a la compasión, a la solidaridad (Cortina, en Sánchez Pachón, 2015). Como indicamos antes, no es factible comprender cada valor si no es en relación con los otros; sin embargo, la intención analítica persigue desentramar cuál es el valor del que el estudiante se «agarra» en primera instancia para argumentar su selección.

Una vez, cuando era niña, mis padres me llevaron de viaje a Punta Cana, Santo Domingo, y allí conocí a un chico que tenía mi edad, que trabajaba en el hotel donde nos hospedábamos, como repositor de toallas de baño de la recepción. Conforme pasó el tiempo, nos hicimos amigos y me dijo que su casa quedaba detrás del hotel. Entonces fuimos a jugar y a conocer a sus hermanos. Tenía dos hermanos más chicos y dos más grandes, de 4, 6, 10 y 14 años respectivamente. Todos trabajaban, exceptuando el de 4 años, que era muy chiquito todavía, y vivían en una casita muy chiquita con su madre solamente. Yo, con apenas 9 años, no lo vi claramente, pero con el pasar del tiempo descubrí que existen realidades muy diferentes a la mía y que me encantaría poder ayudar a que las familias como las de Etil, que era mi amigo, pudieran crecer y mejorar su vida, y mejorar su relación con la sociedad en la que están inmersos desde lo político. (R. 54, Catia, Relaciones Internacionales)

La referencia a los determinantes psíquicos del altruismo que ofrece Freud y la referencia al determinante psicosocial que ofrece Cortina (en

Sánchez Pachón, 2015) pueden complementarse con la referencia que hace Lipovetzky (2000) a la educación moral. Este último autor nos habla de un altruismo del posdeber que se complace en la distancia, lo cual implica que el sujeto se torna más sensible a la miseria expuesta en la pantalla que a la miseria inmediatamente tangible. Podemos preguntarnos si esta forma de altruismo es la que está presente en estos sueños expresados y en el deseo de cambiar el mundo.

Silvia Bleichmar (2008) denunciaba hace algunos años la deconstrucción de algunos organizadores que posibilitan el funcionamiento de un pacto intersubjetivo y la relación con el semejante sintetizados bajo la noción de bien común. Para esta autora, Argentina estuvo atravesada durante años por un pragmatismo degradado que valora los hechos solo por su rendimiento y por el beneficio personal que otorgan y no por respetar principios que posibiliten la coexistencia con otros seres humanos.

Los valores altruistas que emergen en los discursos de los estudiantes nos permiten pensar, entonces, que, a pesar del debilitamiento del tejido simbólico estructurante de ideales y de creencias al que asistimos, podemos hablar de sueños de cambio, ligados a lo colectivo como trasfondo de su proyecto.

A partir de esta primera aproximación a los valores que forman parte de las representaciones de los estudiantes sobre la carrera y la profesión, nos preguntamos qué función cumple/n esta/s a partir de la valoración que realizan de ellas. Los valores puestos en juego en la selección pueden enraizarse en alguno de los segmentos mostrados y adquirir así características de instrumentalidad, expresividad, altruismo o identidad.

En cualquier caso, sobre la base de sus valores, así como de sus creencias, motivaciones y expectativas (que en nuestro trabajo hemos intentado desarrollar de manera subsidiaria a los valores), los estudiantes definen ciertas finalidades de acción y asumen tipos de afecto característicos de cada sociedad. Hacemos uso aquí del concepto de significaciones imaginarias (Castoriadis, 1997) para poder pensar en la elección y permanencia en una carrera en términos de vínculo. Decimos «en términos de vínculo» porque consideramos que, cuando el estudiante elige comenzar y permanecer en una carrera, está construyendo una relación con esta, en cuya construcción no solo intervienen sus representaciones previas sobre ella,

sino también sus nociones acerca de lo que hay que hacer o no y las maneras de sentir los afectos que permean en la construcción de dicho vínculo. Todo esto, en vistas de alejarnos de una explicación individualista de la selección de una carrera, como si la voluntad del estudiante estuviera aislada de su posición en la familia y en la sociedad, o como si la decisión pudiera ser completamente racional.

Vale la pena enfatizarlo: no encontraremos aquí argumentos de selección sostenidos en elecciones racionales, sino más bien disposiciones a incluirse en un determinado grupo profesional, a realizar determinadas actividades, a valorar ciertos elementos que una u otra carrera ofrece. La arista más subjetiva —la que se comprende a partir de una posibilidad vocacional de desplegar ciertos componentes individuales— está empapada de condicionamientos sociales y puede o no puede desarrollarse, dependiendo de las formas de socialización por las cuales el estudiante transita. Por lo tanto, hemos intentado enfatizar que, aun cuando hablemos de decisiones sostenidas en el simple gusto por..., nos proponemos develar aquellos componentes psicosociales que acompañan, anclan, impulsan o retienen dicho gusto.

En el apartado siguiente, y como cierre de este capítulo, proponemos una serie de thêmatas. De acuerdo con la propuesta moscoviciana, los thêmatas se constituyen en preconcepciones tributarias de historias retóricas y creencias sociales que, siendo imágenes genéricas, funcionan como ideas fuerza, enraizados en la historia colectiva de un grupo (Castorina y Barreiro, 2006). Consideramos que la identificación de estos thêmatas integra el análisis que hemos desarrollado hasta el momento y aporta a la comprensión de la formación de las representaciones, punto que nos ocupará en el capítulo siguiente.

3.3.4. Thematas y representaciones acerca de la carrera universitaria y la profesión

Los valores organizados constituyen una forma de relacionarse con el mundo. Las representaciones pueden concebirse como una forma de la cultura internalizada, constituida por cierto conocimiento de sentido común, ciertas imágenes, creencias, valores, expectativas y opiniones en torno a un objeto de representación.

La forma en la que los estudiantes construyen sus imágenes sobre la carrera que eligen, la sensación vocacional que alcanzan y las estrategias que despliegan durante su trayectoria son dimensiones atravesadas por la historia, la cultura y los valores morales de la época. Los estudiantes construyen teorías acerca de la carrera y de la profesión que ejercerán atribuyendo interpretaciones propias; en esta construcción, la historia y la propia práctica de los sujetos juegan un rol preponderante. De ninguna manera se trata de apropiaciones individuales de las representaciones de un grupo, sino de construcciones formadas y expandidas en los grupos sociales, y, como tales, instituyen significados a las experiencias compartidas. En el proceso de formación y de transformación de las representaciones sociales sobre la carrera y sobre la profesión, se modifican no solo dichas representaciones, sino también los sujetos estudiantes involucrados.

El proceso de formación y de transformación de las representaciones sobre la carrera y la profesión implica una relación recíproca entre los estudiantes y las carreras y profesiones que circulan como posibilidad; hay una interdependencia entre lo social y lo individual, por lo cual las transformaciones en la realidad social son causa de tensiones al interior de las representaciones construidas. Ante esto, emerge la necesidad de dar continuidad y estabilidad a la identidad construida y reafirmada mediante la elección de una carrera.

A partir de lo dicho, sostenemos dos cuestiones: la primera es que la relación del sujeto con el objeto, es decir, del estudiante con la carrera y la profesión, puede entenderse en términos de vínculo, que inicia mucho

antes de la elección de la carrera e implica la posibilidad de proyectar en términos figurativos una imagen a futuro de sí mismo y de lo que este vínculo le permite ser, hacer o tener. El involucramiento del estudiante con este proyecto y la construcción de su deseo de ingreso, permanencia y continuidad se gesta en cuanto historialización del sujeto. De allí podemos comprender la insistencia de los propios estudiantes en rastrear los orígenes de su deseo en la infancia y argumentar que siempre les gustó determinada disciplina. Asimismo, es una decisión inserta en una trama vincular que implica expectativas y motivaciones propias y ajenas. Por lo tanto, la decisión de carrera no es desde ningún aspecto una decisión individual ni puramente racional, sino ligada a las experiencias colectivas, afectivas y en ciertos casos no conscientes, experiencias que han permitido u obstaculizado deseos y decisiones.

La segunda cuestión es que las tensiones que se tejen en el plano cultural de la época inciden en las tensiones que los estudiantes experimentan en relación con sus elecciones y trayectorias. Tal como indica Spink:

Al trabajar con el sentido común no cabe catalogar los contenidos en busca de lo estable y consensual porque ellos son fundamentalmente heterogéneos. No cabe tampoco desentramar alguna lógica subyacente porque ellas no existen. Al profundizar en el análisis del sentido común, nos encontramos no sólo con la lógica y la coherencia, sino también con la contradicción. (1994, en Banchs, 2000, p. 123)

Estas contradicciones son indicadores de las tensiones vigentes en los esquemas representacionales, de lo que actualmente se está tematizando.

El concepto de *themata* nos resulta de utilidad para plantear este segundo punto, en vista de poner en relieve las contradicciones que dan cuenta de las citadas tensiones.

Moscovici y Vignaux (1994) construyen el concepto de *themata* sobre la base de la propuesta de Holton, afirmando que el germen de una representación social se forma a partir de ciertas nociones centrales de conocimiento que existen en la memoria colectiva de una sociedad. La comprensión de nuestro mundo y, por ello, la construcción de las representaciones sociales se organizan en función de pares dialógicos, oposiciones binarias (Moscovici y Vignaux, 1994, en Gattino et al., 2008), que en ciertos casos se expresan en forma de máximas y metáforas. Esto justifica el valor dado por

Jodelet (1984b) a los refranes como fuente de procedencia de la información.

Por su parte, Marková (2003) agrega que las taxonomías dialógicas se relacionan con la idea de que las categorías en el pensamiento social están integradas con su respectiva antinomia, entre las cuales existe una interdependencia y tensión mutuas. La autora afirma que necesitamos entender que la mente no es un mecanismo sin historia, sino que se constituye histórica y culturalmente y a partir de la comunicación, la tensión y el cambio. Entonces, el cambio, que siempre ha sido analizado como lo que debería resolverse para lograr la estabilidad, en realidad es una necesidad. Para que un organismo esté vivo, debe entrar en conflicto y tensión consigo mismo y debe tener fuerza para endurecer ese conflicto y esa tensión, porque las antinomias son recursos de movimiento y vitalidad. Es decir, a lo largo de la historia y en diferentes culturas, el pensamiento se presenta en polaridades, oposiciones diádicas y antinomias que generan un conflicto necesario (Marková, 2015).

De acuerdo con la misma autora, en el marco de la teoría de las representaciones sociales, las oposiciones diádicas, es decir, las ideas fuente de los temas, son parte del sentido común y se establecen en y a través de la experiencia vivida durante generaciones: operan a un nivel no consciente y no son observables; son implícitas (Marková, 2015). Pensar en oposiciones, o antinomias, es parte de la socialización cultural: se piensa lo bueno en función de lo malo, la inclusión en relación con la exclusión, lo moral en oposición a lo amoral; sin embargo, no todas las taxonomías dialógicas se convierten en *thêmata*. En tiempos de desafío social, como una crisis, un acontecimiento amenazador como la introducción de una nueva tecnología, las taxonomías relacionadas con el fenómeno se convierten en el punto de convergencia para el debate y el diálogo (Moloney et al., 2015).

Marková (2017) entiende que las oposiciones diádicas subyacen en el sentido común y que en cierto momento entran en el habla y en la comunicación y son tematizadas. Mientras ciertas normas están internalizadas, las oposiciones diádicas se estabilizan, se dan por sentado y regulan las actividades de los sujetos y del grupo. Y, como están internalizadas, implícitas, durante generaciones, no es necesario su mención en los discursos públicos, a menos que se violen. Pero si, debido a cambios sociales, las

normas se modifican, o si una conducta en particular se ve como ambigua, la frontera entre los dos elementos de la díada se vuelve borrosa. Y se convierte en tema de debates y polémicas discusiones. Se convierte en un tema: se introduce en el lenguaje, está tematizada y comienza a generar representaciones sociales.

En este apartado nos proponemos desarrollar lo que identificamos bajo la noción de thêmatas, es decir, ciertas nociones centrales de conocimiento que existen en la memoria colectiva de nuestra sociedad, organizadas en función de pares dialógicos que en ciertos casos se expresan en forma de máximas y metáforas. Por ejemplo, la máxima: «Que tenga salida laboral», expresada por muchos padres, que se constituye en mandato para gran parte de los estudiantes, se puede incluir dentro de la díada esfuerzo/placer, lo cual da lugar a la tematización sobre la carrera: ¿se hace una carrera para trabajar o se hace una carrera para disfrutar? Por otra parte, la máxima: «Lo que elijo es para toda la vida», expresada recurrentemente por los estudiantes, que es motivo de tensión en la elección de la carrera, es una expresión de la díada eterno/efímero. Esto permite tematizar acerca de si la carrera es una elección definitiva, trascendente y de por vida, o si se constituye en un pacto renovable, en un ensayo o en un momento efímero. Las representaciones de los estudiantes acerca de la carrera universitaria y de la profesión circulan en torno a estos pares, se nutren de los debates que estas oposiciones generan, contradicciones enfatizadas por el discurso social, mediático y publicitario.

Para comprender mejor lo dicho, basta con prestar atención a los eslóganes y mensajes más difundidos de nuestro tiempo, que tensionan los valores tradicionalmente aceptados: «Solo hazlo», «Disfruta el momento», «Nada es imposible», «Porque tú lo vales», «Piensa diferente». Son valores en muchos casos ligados al individualismo y a la negación del límite. No estamos haciendo otra cosa que enfatizar aún más la descripción ya realizada por Bauman (2012), la cual enmarca y otorga lógica a los thêmatas que plantearemos a continuación.

3.3.4.1. Eterno/efímero: la carrera como elección definitiva o provisoria

La noción de eternidad entrama las de permanencia, unicidad e inmutabilidad. Entre otras afirmaciones ligadas a la noción de eternidad, podemos decir que una realidad es eterna cuando no es de una manera en cierto momento y de diferente manera en otro momento, sino cuando permanece siendo lo mismo, de manera estable, constante. Asimismo, la noción de eternidad está ligada a la idea de plenitud.

La doctrina judeocristiana toma esta noción, que se constituye como algo fundamental y deseable y encarna un carácter de perfección: Dios es eterno, la búsqueda del creyente es la vida eterna. Observamos, entonces, tal como lo hicimos al recuperar la noción de vocación, que la noción de eternidad está ligada a la tradición judeocristiana y que, por lo tanto, se encarna en los valores tradicionales de nuestra cultura.

Consideramos que la eternidad como característica de trascendencia, cualidad de aquello que «vale la pena», surge espontáneamente en los relatos de los estudiantes cuando refieren a la elección de carrera «para siempre» o «para toda la vida», casi en términos semejantes a la manera en la que se establece tradicionalmente un compromiso matrimonial. Asimismo, la noción emerge al argumentar la elección de carrera como fundamento de mismidad, es decir, para afirmar que es siempre él mismo: «Es una carrera que siempre me gustó», «La elegí desde los diez años y nunca cambié» o «Siempre me gustó diseñar».

El hecho de que esta noción con su par dialógico, la fugacidad, esté tematizada resulta observable en las afirmaciones de los estudiantes, que se ocupan de dar cuenta de su posición en torno a ello cuando destacan que su elección puede ser modificada, es decir, cuando habilitan la posibilidad de que la carrera elegida se presente como un momento, como un trayecto transitorio: «Si me equivoqué, no es el fin del mundo, puedo cambiar».

La tematización de este par dialógico se enmarca en el contexto actual, caracterizado por la liquidez de las estructuras, en el cual la noción

del tiempo ha sufrido grandes mutaciones y es, al decir de Bauman, un «tiempo pulverizado en múltiples instantes eternos» (2007, p. 82).

3.3.4.2. Certeza/incertidumbre: planificar la carrera o vivir el momento

En consonancia con las citadas transformaciones, que dan cuenta de la imposición de una lógica de la caducidad frente a la durabilidad y de la incertidumbre por encima de la previsibilidad, se plantea la tematización de la dicotomía certeza/incertidumbre.

El discurso que aboga por el dejar fluir, articulado lógicamente con la liquidez característica de nuestro tiempo, se opone conceptualmente a la búsqueda de previsión, planificación y anticipación sobre la que se erige la noción básica de proyecto y, por ende, la de carrera y —en términos más generales— el sistema educativo todo.

La propuesta del dejar fluir, que se propone como cierto relajamiento y distensión, enmascara en ocasiones la búsqueda de control de lo inevitable ante el planteamiento de cualquier proyecto personal: la posibilidad de la frustración. Esta tensión se evidencia en los discursos de los estudiantes de manera recurrente. La sociedad moviliza imperativamente al estudiante, indicando que el futuro está en sus manos, pero al mismo tiempo lo exhorta a vivir el momento, enfatizando la precariedad de la vida.

Cuando observamos en un fragmento de una entrevista que la estudiante indica: «No sé si me voy a dedicar a Recursos Humanos, como que hoy en día dejo que la vida me lleve» (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21) y posteriormente afirma: «Cueste lo que cueste me voy a recibir... porque quiero darle ese ejemplo a mis hijos cuando tenga hijos» (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21), no podemos dejar de inferir la citada tensión. No podemos afirmar si el estudiante lo percibe realmente como tensionante, pero en las representaciones de carrera da

cuenta de una convivencia de nociones que compiten entre sí: la carrera como obstáculo (la quiero terminar y punto), la carrera como trayecto intrascendente (no sé si me voy a dedicar a esto) y la carrera como forma de ganar reconocimiento social (es un orgullo, voy a ser un ejemplo). Por lo tanto, la renuncia a la planificación de largo plazo se presenta como una de las transformaciones más significativas: la inmediatez y el logro inminente reemplazan la posibilidad de postergar el placer en busca de dar forma a un proyecto imaginado.

El compromiso implica la abstención de posibilidades en pos de concentrarse en una sola cosa, requiere afrontar un costo al dejar pasar oportunidades. Por esta razón, entra en disonancia con los rasgos culturales actuales, que aconsejan cortar lazos y hacen énfasis en no dejar pasar oportunidades (Sennett, 2006), estimulando la necesidad de vivir el momento presente.

3.3.4.3. Esfuerzo/placer: la profesión como trabajo o como medio de consumo

La dicotomía esfuerzo/placer ha funcionado también como un eje en torno al cual se definieron históricamente los valores morales de una época. En el caso de nuestra cultura occidental, Bauman (2000) plantea de manera explícita esta dicotomía, lo cual fundamenta nuestra intención de analizarla como thêmata. Indica el autor que el esfuerzo como motor de progreso resultó siempre legítimo, y, asociado al trabajo como forma de servicio, se erigió en un medio de humanización accesible a cualquier trabajador. De esta manera, el trabajador accedía al reconocimiento social mediante la realización de una tarea y lograba realización en la conciencia de la tarea bien cumplida.

Más allá de considerar a algunos trabajos más plausibles de percibirse como vocaciones, fuentes de orgullo o autoestima, era imposible afirmar que un trabajo careciera de valor o fuera degradante. Toda tarea honesta era útil para alcanzar rectitud moral y redención espiritual. En relación con esto, Tiramonti (2010) indica que 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. En contraposición, lo que las características socioculturales de la época muestran es que el consumo es el medio legítimo de inclusión en el sistema: la capacidad de consumir y de obtener, a través de dicho consumo, experiencias placenteras. En este punto nos enfocamos para poner en relieve la incidencia de la tensión presente en esta diada en las representaciones de los estudiantes acerca de la carrera universitaria y la profesión.

La forma de evaluación del trabajo actual exige que las actividades profesionales respondan a un criterio semejante al que se pone en juego para apreciar el arte: «buen gusto, refinamiento, criterio, dedicación desinteresada y una vasta educación» (Bauman, 2000, p. 58). Por lo tanto, se subvalora cualquier actividad que solo tienda a la subsistencia y se idealizan las profesiones o los trabajos que permitan experimentar (o consumir) sensaciones novedosas, excitantes o variadas.

En este marco, el consumo de objetos y de sensaciones placenteras se constituye en una de las mayores expectativas por alcanzar mediante la elección de la carrera y la profesión. El placer finalmente se convierte en un imperativo: aquel que no experimente sensaciones placenteras quedaría relegado, ocupando un espacio de escaso reconocimiento social, autoperibiéndose en un lugar de fracaso.

Se puede hablar, así, de una subjetividad supeditada al imperativo del goce (De la Peña Martínez, 2015) y de un goce disperso. Y, cuando el goce se vuelve un imperativo, ya no se podría hablar de deseo. Bauman (2012) prefiere hablar de ganas, para distinguir esta actitud de motivación momentánea y fugaz, que debe ser satisfecha inmediatamente, del deseo, que germina, crece y se alimenta a través del tiempo y que requiere, para emerger, fundamentalmente, la postergación del placer inmediato.

Está implícita, entonces, en la definición de un proyecto de carrera la

necesidad de postergar el placer. Sin embargo, la postergación del placer y el procesamiento de la frustración que conlleva requieren ciertos recursos incorporados por los estudiantes en su previa socialización, de lo cual hablaremos más adelante, al avanzar sobre las trayectorias del estudiante. Touraine afirma que el sujeto se encuentra tan manipulado en esta sociedad de consumo «por la búsqueda de un placer que nos encierra en nuestras pasiones como lo estaba en el pasado por la sumisión a la ley de Dios o de la sociedad» (2000, p. 63).

Las representaciones sociales sobre la carrera y la profesión no pueden desprenderse de las discusiones que le dan origen. Si en un momento histórico la elección de la carrera respondía sin discusión a un mandato familiar o a una estrategia de inserción social mediante el ejercicio de cierta profesión, estos ejes de apreciación y evaluación, que, de acuerdo con nuestro análisis, aún persisten con cierta intensidad, conviven con la expectativa de atravesar experiencias placenteras y gratificantes. A esto último Bauman (2000) lo identifica con la vocación. En nuestro trabajo hemos preferido hablar de sensación vocacional para referirnos a una sensación de comodidad con la elección realizada, más allá de las razones o argumentos esgrimidos para realizar tal elección.

En lo que coincidimos con Bauman (2000) es que, frente a este entretejido de mandatos que la estética imparte sobre lo que se debe o no se debe hacer, sobre el deber de perseguir los sueños sin rendirse, la vocación puede ser muchas cosas, pero «lo que definitivamente no es, es un proyecto de vida o una estrategia para siempre» (p. 62).

Hasta aquí hemos integrado el contenido, concentrándonos en dar cuenta de cuál es la tensión presente en las representaciones sociales de estudiantes acerca de la carrera y la profesión. Las tensiones nos permiten hablar del contenido no hegemónico de las representaciones, de lo que podría entenderse como contenidos emancipados, en el sentido de que derivan de la circulación de conocimiento e ideas pertenecientes a subgrupos, o contenidos polémicos, por ser discutidos abiertamente dentro de un grupo social, generando dudas, críticas o particularización de significados (Rodríguez Salazar, 2007).

Si entendemos las representaciones sociales como una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan conti-

nuamente a través del tiempo y el espacio (Moscovici, 1988, en Rodríguez Salazar, 2007), el planteamiento de los thêmatas que propusimos y de las representaciones que tienen su origen en dichos thêmatas es oportuno y fecundo para comprender la problemática sobre la que desarrollamos esta investigación.

CAPÍTULO 4
**LA FORMACIÓN DE LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA
ELECCIÓN DE LA CARRERA**

En este capítulo nos proponemos analizar el proceso de formación de las representaciones sociales, sobre la base de los discursos relevados tanto a partir de los relatos como de las entrevistas en profundidad. Comprender el proceso de formación posibilita: por una parte, identificar cuáles son las fuentes de procedencia de la información (Alzamora y Campagno, 2006) que nutren estas representaciones; por otra parte, profundizar en los espacios de socialización en los cuales los estudiantes han construido disposiciones y representaciones, visibilizando la producción grupal de estas.

Moscovici y Hewstone (1984), al hablar de la transformación del conocimiento científico en conocimiento de sentido común, indican que dicha transformación implica el paso de pensamiento informativo a pensamiento representacional. En este capítulo mencionamos, en primer lugar, cuáles son las fuentes de donde procede dicha información para el caso de las representaciones sobre carrera universitaria y profesión. Jodelet (en Alzamora y Campagno, 2006), por su parte, propone un procedimiento analítico para identificar las diversas fuentes de información. En entrevista con Alzamora y Campagno (2006), Jodelet hace referencia al material relevado para su estudio de representaciones sobre el cuerpo. Nos dice:

Este material de entrevistas libres sobre el cuerpo estaba muy disperso, sin unidad, cada uno hablaba desde un punto de vista idiosincrático, eso dificultaba su tratamiento de una única manera. Basándome sobre lo que había encontrado en el caso de la locura sobre la cual la gente se expresaba usando diversas fuentes de información: la experiencia cotidiana, los valores, las informaciones médicas, la observación de los pacientes, etc., retomé la lectura de las entrevistas sobre el cuerpo buscando cuáles eran los referentes que utilizaban los sujetos para hablar del mismo. La identificación de los diferentes anclajes de la representación permitió encontrar su estructura, su objetivación. En particular apareció una distinción entre la relación con el cuerpo basada en la experiencia vivida, por una parte, la que viene de los saberes transmitidos por la comunicación social, por otra parte, y finalmente, la referente a conocimientos científicos y normas sociales. (Jodelet, en Alzamora y Campagno, 2006, pp. 169-170)

Jodelet advierte que las representaciones sociales son una forma de «conocimiento socialmente elaborado y compartido» (1984a, p. 473). 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.

4.1. LAS FUENTES DE PROCEDENCIA DE LA INFORMACIÓN

La procedencia de la información es múltiple y entrama fuentes más o menos personales. Jodelet (1984b), en su estudio sobre el cuerpo, identifica cuatro enfoques para analizar la procedencia de la información que constituye las representaciones, que recuperamos aquí como disparador de nuestro propio análisis.

El primer enfoque es la experiencia corporal, que remite a lo sensorial u orgánico. Estas experiencias pueden ser imaginarias o reales, físicas o psicológicas, del presente o del pasado. El segundo hace referencia a la relación del sujeto con su ambiente. Esto implica el rol que le da a su cuerpo en relación con un estar con otros, a su cuerpo como instrumento para la acción o como confirmación de su posición social. El tercer enfoque está relacionado con el marco social de referencia, su contexto próximo y la comunicación social que allí se establece. En el último enfoque, llamado por Jodelet (1984b) normativo, los sujetos especifican su conocimiento sobre el cuerpo como un objeto biológico, cultural y social. Esto incluye la

educación formal, proporcionada por los establecimientos educativos, el conocimiento adquirido por medios de comunicación masivos, el conocimiento adquirido a partir de las rutinas profesionales de las cuales forma parte y, finalmente, los principios y costumbres morales que los sujetos pueden adquirir en virtud de su pertenencia a grupos sociales, religiosos o culturales (Jodelet, 1984b).

Los primeros dos enfoques se caracterizan por el involucramiento del sujeto, mientras que los últimos dos presuponen mayor distancia y un punto de vista más abstracto. Es en este punto donde reside nuestro particular interés.

Entendiendo que la construcción de las representaciones sociales se da siempre en los procesos de socialización del sujeto, es menester hacer referencia a los múltiples espacios en los que se socializa un sujeto hoy. Como indica Lahire (2000), el actor es plural porque es producto de la socialización en contextos sociales múltiples y complejos. Al mismo tiempo, posicionarse en la teoría de las representaciones sociales implica asumir que el estudio de las representaciones sociales significa el análisis del lenguaje y la comunicación (Moscovici y Marková, 1998), debido a que las representaciones son construcciones elaboradas durante intercambios comunicativos y durante la interacción. De allí que los procesos comunicativos adquieran tanta trascendencia en la exploración y análisis de las fuentes de procedencia de la información que constituye estas representaciones y que los discursos relevados resulten un material sumamente valioso para dicho análisis. La enunciación y la sintaxis de las narrativas analizadas es fundamental para la identificación de las fuentes de información, distinguiéndose la mayor o menor implicación del sujeto en las formas pronominales utilizadas (por ejemplo, el uso de la primera persona, en el caso de que la fuente de información sea la experiencia).

Tomando la propuesta de Jodelet, nos valemos de estos dos extremos para actualizar su reflexión en el análisis de los discursos producidos por los estudiantes. Identificamos, entonces, diversas fuentes de procedencia de la información: experiencias personales, referentes próximos y discurso social, fuentes que organizamos luego bajo el eje de autorreferencia/heterorreferencia.

En primera instancia, realizamos el análisis de las fuentes de proce-

dencia de la información que nos ha permitido describir los espacios a partir de los cuales el estudiante toma los contenidos cognitivos iniciales para su aproximación a la carrera. En segunda instancia, complejizamos el análisis, especialmente a partir de las entrevistas en profundidad, identificando los contextos de socialización en los cuales el estudiante forma sus representaciones y en los cuales se da la interacción necesaria para la construcción identitaria del profesional que anhela ser al elegir la carrera que elige.

Antes de avanzar en nuestro análisis, queremos plantear dos preguntas. La primera: ¿es posible establecer una diferencia palpable entre fuentes personales y fuentes impersonales, o quizás toda experiencia dentro de la familia, por el solo hecho de ser externa al individuo, enmarcada en la interacción familiar, constituye al mismo tiempo una forma de discurso social? La segunda pregunta: ¿es útil establecer esta diferencia con fines comprensivos y explicativos?

En cuanto a la primera pregunta, consideramos que la citada diferencia está dada por dos dimensiones: la experiencia directa del estudiante, es decir, la vivencia concreta de ciertas situaciones que le ofrecen información y le permiten construir creencias o saberes sobre el objeto de representación; y la posibilidad de involucrarse en la construcción de esas creencias o saberes. En este sentido, consideramos posible la distinción, lo planteamos como un continuum (de lo personal a lo impersonal) y destinamos los siguientes puntos al abordaje de cada punto del continuum.

En cuanto a la segunda pregunta, la utilidad de analizar las fuentes de procedencia de la información es múltiple: por una parte, nos permite poner en evidencia la incidencia no solo del mandato familiar, sino también de los discursos sociales imperantes, en la construcción de las representaciones (y, por ende, de lo que gusta y de lo que no gusta, de lo que atrae y de lo que no atrae) y en la elección de los estudiantes; por otra parte, nos permite arriesgar vinculaciones entre las fuentes de procedencia de la información y los valores puestos en juego al momento de la elección, punto que desarrollaremos al finalizar el apartado.

4.1.1. Autorreferencia: las experiencias en la escuela y el trabajo

Entendemos la experiencia, quizás con un sesgo empirista, como el punto de partida del proceso cognoscitivo que da lugar a las representaciones sociales. Estas experiencias son asibles por el investigador en la medida en que el sujeto las construye como tal, es decir, cuando el estudiante relata un acontecimiento del que ha formado parte activa, una vivencia, la inclusión de sí en un momento de su propia historia, apropiándose de tales situaciones. Esta apropiación que lo muestra involucrado y parte de su propia historia es lo que nos permite hablar de una fuente personal, aunque esta entrame la mirada de otro siempre presente.

Hablamos de las experiencias de sujetos atravesados por la emoción, no de sujetos abstractos puramente racionales, independientes de su historia, tal como se entiende la experiencia en términos kantianos (Amen-gual, 2007). Por el contrario, es una experiencia personal subjetiva, en donde lo contingente marca.

Consideramos que hablar de fuentes de procedencia de la información nos dirige a observar las representaciones en su componente cognitivo; sin embargo, en este caso resulta más fructífero hablar de fuentes de formación de las representaciones sociales. Esto nos permite considerar no solo los espacios en los cuales los estudiantes reciben información acerca de la carrera y de la profesión, sino los diferentes momentos y contextos en los cuales construyen creencias, generan expectativas y forman los valores que desarrollamos en el capítulo anterior. Como indica Koselleck (1993), el horizonte de expectativas va a estar delimitado por los espacios de experiencia.

En cuanto a la utilidad comprensiva de establecer esta diferencia, tratándose de las representaciones sobre una carrera que están eligiendo y sobre una profesión que desean ejercer, el involucramiento inicial de los estudiantes no es un tema menor. Indagar acerca de las fuentes de procedencia de su información y, por ende, acerca de su involucramiento con la

carrera elegida, nos interesa significativamente, más aún cuando entendemos que la elección de una carrera es el comienzo de un vínculo con esta que solo puede sostenerse en cuanto vínculo de compromiso, en el cual el involucramiento es un dato singular. Si ampliamos nuestra mirada a las fuentes de formación de las representaciones, podremos comprender algo acerca de las condiciones sociohistóricas en las cuales se construyen y las diferentes situaciones sociales por las cuales ha atravesado el estudiante y en las cuales ha tenido lugar su experiencia. Dubet y Martuccelli definen la experiencia social de la siguiente manera:

Un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación. (1998, p. 15)

Tal como indican los autores, las experiencias aportan a la construcción de sí mismo. Así, cuando una estudiante relata: «Desde chiquita me gustaba vestir mis muñecas, combinar mi ropa, dibujar» (R. 27, Natsúe, Diseño de Indumentaria) para argumentar la razón de selección de su carrera, recurre a una experiencia de la infancia. Esta experiencia, real o imaginaria, colabora con la constitución de su representación de la carrera elegida y de su imagen de profesional sobre ella.

Más allá de las experiencias particulares, el espacio escolar y el laboral constituyen entornos que los estudiantes mencionan de manera recurrente cuando refieren al germen de sus motivaciones de carrera. Se trata de instituciones de socialización, en donde la información se obtiene de manera directa y a partir de la vivencia subjetiva. En todos los casos, el estudiante constituye, al experimentar, un saber que pone en juego al momento de su selección, saber que puede ponerse en duda, que puede modificarse, que puede discutirse, pero que siempre se constituye en saber: implica el conocimiento por familiarización.

En los relatos en los que el estudiante recurre a gustos y percepciones sostenidas en vivencias escolares, familiares o laborales, está presente la referencia a sí mismo, y el sujeto de la oración es el estudiante mismo: «Elegí esta carrera porque en el secundario tenía orientación empresarial. Las materias relacionadas a las matemáticas me gustan mucho. La parte liquidación de sueldos, balances, me atraen mucho. Por eso elegí esta carrera,

este camino» (R. 85, Fernanda, Contador Público). O esta otra:

Un hecho acontecido durante mi segundo año de estudios secundarios hizo que el rumbo que parecía iba a seguir el resto de mi vida diera un vuelco inesperado. Ese año decidí participar en un proyecto extracurricular del colegio al que asistía. El mismo consistía en representar un país en una asamblea de Naciones Unidas. (R. 55, Agustina, Relaciones Internacionales)

Entendemos que no es lo que se dice sobre determinada materia lo que impacta en los estudiantes, sino la experiencia de tránsito y, en muchos casos, de práctica con respecto a alguna disciplina. Como afirma Rascovan (2009), la estructura escolar organiza la experiencia de los jóvenes: «La eficacia del dispositivo escolar se manifiesta en el tipo de estudios elegidos para el futuro, fuertemente asociados con lo cursado en la escuela secundaria» (p. 108). Por lo tanto, podemos afirmar que la escuela continúa siendo productora de subjetividades y determinante en la construcción de representaciones en general y de proyectos de vida en particular, y que, tal como afirma Guichard (1995), es una de las principales fuentes de socialización de los estudiantes.

Mi elección comenzó allá por el año 2009, cuando cursaba cuarto año del colegio secundario. Ese año comenzamos a ver y analizar la globalización en la materia Geografía. Al descubrir que el mundo actual se mueve por la tecnología, las empresas y las comunicaciones, comencé a interesarme en estos temas. (R. 44, Roque, Recursos Humanos)

Los estudiantes que eligen la carrera argumentando esta forma de conocimiento ingresan a la universidad con la imagen representacional de una práctica ya experimentada. Entendiendo que no solo las representaciones condicionan las prácticas sin que dichas prácticas transformen las representaciones, sería esperable que en estos casos las transformaciones generadas a partir de la trayectoria universitaria no sean abruptas. Lo mismo vale para el caso en que la experiencia ha sido en el ámbito laboral, como en el siguiente ejemplo:

Elegí estudiar Contador Público por la siguiente razón: comencé a trabajar no por necesidad, todo lo contrario, para vivir la experiencia y saber de qué se trataba. Trabajé dos años y medio en un estudio contable en el cual aprendí muchísimas cosas, como por ejemplo, qué tra-

bajo realizaba cada institución relacionada con la contaduría. También aprendí a valorar tener mi propia plata y saber cómo manejarla. (R. 81, Daina, Contador Público)

La estudiante en este caso no solo incorpora información, contenido cognoscitivo que constituye sus representaciones sobre la carrera por elegir, sino que también internaliza disposiciones que le permitirán desenvolverse en el nuevo ámbito universitario con mayor facilidad.

El ámbito laboral también es un espacio de experimentación directa. La experiencia laboral ofrece al estudiante la posibilidad de ubicarse en el hacer y de realizar, además, una búsqueda consciente no solo de los contenidos de la carrera, sino de la profesión en sí:

Empecé por diversión a trabajar en una empresa de sonido en donde ponía música en cumpleaños de 15, casamientos y eventos de distintas empresas. Después de un tiempo comenzó a interesarme más cómo se realizaba la venta de estas fiestas. (E., Franco, masculino, Administración)

En no pocos relatos, la experiencia transitada tuvo lugar en negocios familiares o actividades de voluntariado. Más allá de la trayectoria posterior de los estudiantes, en los relatos donde se registra significativamente la fuente personal, el estudiante se narra seguro en cuanto a su decisión e involucrado en su proyecto de carrera.

«Desde muy pequeño me interesó el mundo de las ventas, de las compras y de la publicidad que fomenta dichas actividades. Esto, sumado a que mi papá estuvo siempre involucrado en los negocios, influyó mucho en mi decisión» (R. 120, Juan, Administración). En esta cita, se evidencia otra forma de experiencia, cuando el estudiante se refiere a la profesión u ocupación de sus padres. En ese caso, la experiencia no es directa, es decir, el estudiante no participa activamente de ella, pero funciona para él como una experiencia imaginaria y constituye, sin duda, una fuente personal.

4.1.2. Heterorreferencia: el lugar del otro significativo en la construcción de las representaciones

En las entrevistas analizadas, se identifican espacios y momentos en los cuales la interacción resulta significativa y funcional para la construcción de la identidad profesional. Estas instancias a las que nos referimos pueden ser previas o posteriores a la finalización de la enseñanza media, y consecutivas a la selección de la carrera universitaria. Podemos identificar diferentes instancias. Familiares, amigos y profesores son enunciados como referentes que brindaron las nociones iniciales sobre la carrera elegida o que realizaron un aporte más significativo a la construcción de las representaciones sobre esta: «Un tío me la nombró como una carrera que él si volviera a estudiar la haría, y me contó que, si la llegara a hacer yo o alguien de mi familia, estaría bueno en abrir una firma en otro país» (R. 21, Emanuel, Administración); «La idea de estudiar licenciado en Comercio Internacional surge gracias a que el hijo de un amigo de mi papá se recibió en Relaciones Internacionales» (R. 62, Florencia, Relaciones Internacionales).

Es importante comprender cuándo la voz del referente adquiere significatividad. En las referencias escuetas que observamos previamente, extraídas de los relatos de los estudiantes al ingresar a la universidad, resulta dificultoso interpretar el anclaje de esta referencialidad. El referente puede ser un profesor, un padre, un amigo o un conocido. Es otro que provee información que, por ser referente, se toma por válida. Sin embargo, al profundizar el análisis mediante las entrevistas en profundidad, podemos comprender mejor el lugar que ocupan los referentes en la construcción de las representaciones sobre la carrera y especialmente sobre sí mismos, de manera que es viable ligar la autodefinición de sí con un proyecto de carrera que identifique.

Para ejemplificar lo dicho, citamos un fragmento de la entrevista a Germán, quien ingresó a la universidad privada para estudiar Administración como segunda carrera, pero abandonó un año y medio después. En

esta cita relata cómo llegó a su tercera carrera (Ingeniería), en la cual se encontraba al momento de la entrevista cursando el tercer año, con altas calificaciones y mucha satisfacción:

[Luego de abandonar la segunda carrera y mientras trabajaba, estaba haciendo un curso relacionado con los autos]. La tercera semana yo había hecho unos cuestionarios de preguntas de dudas... y le digo: «Ingeniero, tengo estas dudas»... y él me dice: «¿De dónde salieron estas preguntas?»... «Las hice yo», le digo. Y me dice: «Contame un poco vos qué hiciste, estudiaste... ¿te gusta la matemática y la física?». «Sí —le digo—, me encanta. Siempre fui vago y mi padre siempre me torturó con la matemática»... Me dijo: «Si sos bueno en matemáticas, vas a ser bueno en cualquier cosa en la vida». Pero era vago, nunca nadie me supo entusiasmar. Y cuando le digo eso automáticamente me dice: «Vos tenés que estudiar Ingeniería Mecánica»... [Y yo:] «No, ingeniero, no»... y se fue, se fue y siguió dando clases. A la próxima clase: «Germán, ¿cuándo vas a averiguar?»... «No, bueno, ya voy a averiguar»... «Vení a la nacional, que yo te muestro y vos vas a la UTN». Y a la próxima, de nuevo: «¿Fuiste a averiguar?». «Sí». «Bueno, ¿te inscribiste?». Y así, pica seso... Así es que, siempre que lo veo al ingeniero, todos los años a principio o a fin de año voy a agradecerle al ingeniero porque él vio en mí lo que yo no ví, que había nacido para ser ingeniero. Y mecánico, esa pasión. (E. Germán, Ciencias Económicas UNC, Administración de Empresas UES21, Ingeniería Mecánica UTN)

Esta cita ilustra quizás este juego dialógico necesario, complejo, exquisito, que se genera a partir del encuentro, de la observación atenta, del interés y también de la puesta en valor de lo ya existente en el sujeto. Tal como indica Kaes, «un modelo de subjetividad exitoso no es el que nos transforma en autómatas funcionales a lo social, sino el que garantiza una transmisión que aparece en forma de herencia a través de figuras intermedias» (1989, en Klein, 2013, p. 102). Hay en esta transmisión una posibilidad creativa, en el sentido de que el estudiante no reproduce lo transmitido ni improvisa en soledad, sino que, a partir de un referente significativo, construye representaciones acerca de cierta carrera y también de su identidad.

4.1.3. El discurso mediático y la búsqueda formal: exploración y test vocacional

Finalmente, identificamos como fuente de información (impersonal) la comunicación formal procedente de los medios masivos de comunicación (en forma de expertos o de discurso publicitario) y la recibida a partir de una búsqueda formal en las instituciones o de test vocacionales realizados.

Los medios de comunicación social, como transmisores de conocimientos, valores, modelos e informaciones, son fundamentales en la configuración de las representaciones. Observamos que, fundamentalmente en el caso de carreras nuevas, el discurso mediático (hoy actualizado a la comunicación mediante internet) adquiere mayor relevancia. El discurso publicitario es legitimado por los estudiantes, que lo vinculan a la autoridad que implica la institución universitaria y rara vez es puesto en duda. Funciona para su selección como una información y no como una argumentación, es decir, se toma por verdad y no se percibe su intención persuasiva.

Para rastrear esta fuente, tomamos como indicadores frases textuales de las propuestas de carrera ofrecidas en los programas académicos, frases retóricas de corte publicitario y argumentos lejanos a la experiencia propia. Esta fuente es la más impersonal. «Elegí esta carrera pensando en un futuro comercial, para analizar la estructura de los mercados, comprender con una visión, una posición de los negocios más acertada, insertarme en el mercado laboral con amplios conocimientos» (R. 119, José, Comercialización). En esta cita, por ejemplo, se identifica la utilización de un discurso de escasa elaboración propia, que está más relacionado con un conocimiento formal de la carrera que con la significación otorgada a ella. Tal como afirma Rodríguez Salazar (2009), «los medios de comunicación, entre muchas otras manifestaciones materiales de la cultura, hacen circular significados a los que acceden determinados grupos sociales como fuentes de información, a los cuales se asigna un sentido propio» (p. 23). Lo dicho nos permite reafirmar que la configuración de las representaciones

sociales se realiza en relación con los discursos circulantes en los medios.

Por otra parte, entendemos que la información obtenida a través de la búsqueda formal —ya sea en las instituciones, en jornadas de orientación o mediante test vocacional— también sería incluíble bajo esta categoría: «Los asistentes que estaban a cargo del test supieron destacar dos carreras acordes a mi personalidad: Administración de Empresas y Recursos Humanos» (R. 104, Tania, Recursos Humanos). Y también:

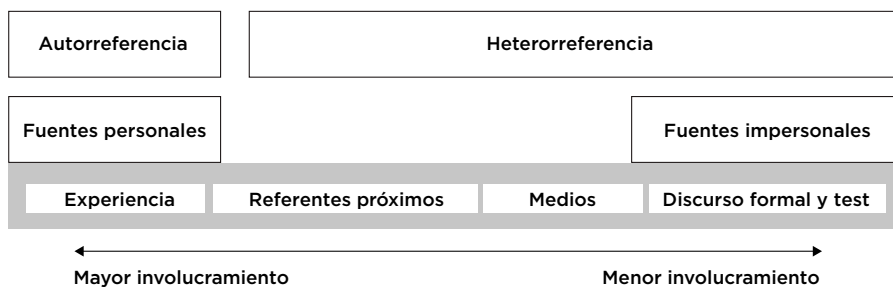
En el colegio secundario donde iba, nos hacían hacer test vocacional, a lo cual en el primer puesto salí Economía, en el segundo puesto Política; esto fue en el último año de secundario. Y en el anterior año había salido primer puesto Política y segundo puesto Economía. (R. 77, Gimena, Contador Público)

Los test de orientación vocacional están conformados, generalmente, por un instrumento de medición de actitudes, valores, necesidades y rasgos personales y la relación de las diferentes puntuaciones con las diferentes áreas del conocimiento. Los consideramos impersonales porque, desde nuestro punto de vista, no generan el involucramiento del estudiante; por el contrario, la definición de la carrera adecuada finalmente es desplazada a la sentencia del test o de quien lo administra. Es clave la afirmación del estudiante cuando indica: «Me salió» para dar cuenta del precedente argumento: «También me hice un test vocacional con una psicóloga y me salió para ese lado, así es que ya no tenía más que decidirlo» (R. 49, Antonella, Recursos Humanos).

Actualmente, los estudiantes disponen de aplicaciones mediante las cuales pueden realizar test vocacionales. En Buenos Aires está disponible la aplicación Orientá tu Futuro y en ciertos espacios de Córdoba la aplicación Cognitiva, por solo citar algunos ejemplos.

Sintetizando este apartado, la imagen nos muestra las fuentes de procedencia de la información identificadas en los relatos de los estudiantes, en un continuum desde las fuentes de corte más personal a las de corte más impersonal: la propia experiencia —familiar, escolar, laboral—, los discursos de referentes próximos, los medios de comunicación y el discurso formal —la información recibida en las instituciones y la que surge de los test vocacionales—.

Figura 12 Fuentes de procedencia de la información e involucramiento del estudiante



Hemos analizado estas fuentes a partir de la díada autorreferencia/heterorreferencia, asumiendo que en la construcción de las representaciones se ponen en juego vivencias singulares y discursos que circulan en el contexto propio y en el grupo social en donde las interacciones tienen lugar.

Asimismo, y reafirmando la propuesta de Jodelet (1984b), trazamos en paralelo otra línea de continuum que articula el involucramiento del estudiante en la construcción de sus representaciones, en relación con lo cual a las fuentes personales les corresponde el mayor nivel, y a las impersonales, el menor. De esta manera, pretendemos poner en evidencia lo sustantivo de la propia práctica del estudiante, de sus intervenciones y de su participación activa en la construcción de sus creencias e imágenes sobre la carrera que elige y la profesión que pretende desarrollar.

4.2. CONTEXTOS DE SOCIALIZACIÓN Y FUNCIÓN IDENTITARIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En el apartado anterior, nos referimos a las fuentes de las cuales procede la información que constituye las representaciones de los estudiantes acerca de la carrera y la profesión. Sin embargo, para poder hablar de un pensamiento representacional, es necesario analizar de qué manera ciertos conceptos adquieren carácter de imagen (carácter simbólico) y cómo la validez empírica que puede tener determinada información se transforma en validez consensual (Moscovici y Hewstone, 1984). Por esta razón profundizamos en los contextos de socialización que pudimos relevar en los discursos de los estudiantes para poder visibilizar los espacios o instituciones en los cuales el estudiante tramita la información concerniente a la carrera universitaria, las formas en las que se apropia de ella y la hace parte de su pensamiento cotidiano, la relevancia de los mandatos sociales y parentales en esta construcción representacional y, finalmente, la función identitaria de estas representaciones.

Es necesario referirnos en primera instancia al marco sociohistórico en el cual ocurre la interacción que tiene lugar para la construcción de las representaciones. Este está caracterizado por la ausencia de un marco normativo sólido, a raíz de la fuerte «desinstitucionalización de los marcos colectivos que estructuraban la identidad social e individual (familia, escuela, tradiciones, religión)» (Svampa, 2009, p. 15). Si entendemos las instituciones como conjuntos de reglas y de convenciones socialmente aceptadas en un momento determinado, con desinstitucionalización nos referimos al proceso mediante el cual estas instituciones han sido reemplazadas por arreglos puntuales, personales e ineficaces en el despliegue de un proceso de socialización capaz de marcar el devenir futuro de los actores involucrados.

Una sociedad puede entenderse como una configuración de instituciones, las que adquieren imagen de objetividad y existen sobre y más allá

de los individuos, resultando coercitivas para ellos. Ante la erosión de tales estructuras, se hace necesario abandonar el foco en los procesos de integración y atender las formas que adopta la subjetividad en este contexto; de allí el desplazamiento del concepto de individuo al de sujeto.

Esta laxitud normativa que no nos permite ya contar con estructuras sólidas que ejerzan función socializadora tiñe las diferentes instituciones sociales: clubes, escuelas, familias, Iglesia, trabajo, etcétera. En todas, los valores tradicionales y las normas, que otrora resultarían imperativos, pierden su funcionalidad. El resultado es el debilitamiento del lazo social y, por consiguiente, una mayor dificultad para el sujeto.

Si bien una primera lectura nos indica que, al debilitarse el entramado normativo, el sujeto tiene más espacio para su libertad y autonomía, esto adquiere muchas veces carácter de exigencia de individualidad, lo que resulta en insatisfacción identitaria y sume en el aislamiento y la atomización a los sujetos desafiados y carentes de un soporte colectivo.

Expulsados de las antiguas estructuras (normativas y sociales) que definían la orientación de sus conductas y los dotaban de certezas, «los sujetos se ven obligados a producir su acción en un contexto donde los márgenes de imprevisibilidad, contingencia e incertidumbre se amplían considerablemente» (Svampa, 2009, p. 10).

Tal como indica Touraine (2000), se ha debilitado «la idea de un sometimiento progresivo a las normas de la vida social tanto las de la profesión como las de la familia» (p. 62). Asimismo, afirma que se extingue la idea de que el individuo adquiere conciencia de su libertad solo en referencia a límites y prohibiciones, interiorizando normas, por lo cual no se trata de una crisis de familia, como agente de socialización, o de la escuela, en cuanto ejercicio de la educación, sino también de una crisis de formación de la identidad personal.

A raíz de lo planteado, abordar el tema de la identidad no es tarea simple, puesto que el concepto está actualmente en continua revisión. Su vigencia es evidente y necesaria, habida cuenta de que las ciencias sociales, incluso la sociología, evidencian un movimiento de retorno al sujeto y a sus maneras de apropiarse de lo social (Dubet y Zapata, 1989; Jodellet, 2008; Lahire, 2004), abandonando explicaciones deterministas. Pero, por esta misma razón, el concepto se encuentra actualmente en tensión,

transitando desde una noción más funcionalista, en la cual es considerada como vertiente subjetiva de la integración, inseparable de la socialización y su eficacia (Dubet y Zapata, 1989), a una identidad en la cual el yo «se narra a sí mismo y a los demás atravesado por los modelos culturales de su medio y su época, que apuntan a lo que debería ser y lo que no» (Seidmann, 2015, p. 348).

Los conceptos de identidad y subjetividad dialogan cada vez que se pretende trabajar sobre la internalización de la cultura. Los signos característicos de la cultura contemporánea dan importancia al concepto de subjetividad, fundamentalmente en rechazo a los determinismos estructuralistas y funcionalistas del siglo pasado (De la Garza Toledo, 2001). Asimismo, se enfatiza la capacidad que tiene el sujeto de intervenir en la conformación de la subjetividad (Klein, 2013). Enmarcándonos en la teoría de las representaciones sociales, entenderemos la identidad como un concepto que articula subjetividad y cultura, dado que se construye en un contexto intersubjetivo, a partir del reconocimiento de la diferencia del otro y de la construcción de la propia diferencia (Jodelet, 2008).

Entonces, la identidad no es una cosa fija que se posee, sino un llegar a ser; y, si no es entendida de esa manera por el sujeto, puede constituirse en un discurso regulador al cual está atado mediante procesos de identificación o de apropiación emocional (González Muñoz, 2007).

El concepto de identidad es, entonces, el lado subjetivo de la cultura, la unidad de la persona, la resultante de la transacción entre auto- y heterorreconocimiento. Por ello las representaciones sociales cumplen una función en la construcción de la identidad: por una parte, el sujeto construye representaciones de sí, las cuales están insertas en un cuerpo de representaciones sobre el mundo y el modo de vida (su cultura); por otra parte, busca el reconocimiento de estas representaciones de sí, de lo que lo autodefine y distingue del resto.

Giménez Montiel (1997) afirma que la identidad se afina y emerge solo en la confrontación con otras identidades, por lo cual la pertenencia a un grupo es un signo diacrítico de la identidad. La especificidad, la identidad de los grupos, es definida por las representaciones sociales, y pertenecer a un grupo implica compartir al menos el núcleo de ellas.

Según Seidmann (2015), las representaciones sociales brindan conoci-

mientos y creencias sobre uno mismo y sobre los otros y participan, por lo tanto, en el sentimiento de identidad, al relacionar todas estas perspectivas. Notemos que la autora se refiere a la identidad como un sentimiento y, citando a Deschamps y Molinier (2009, en Seidmann, 2015), afirma que las representaciones de uno mismo, del grupo, de lo social, son espacios participativos que involucran conocimientos y valores compartidos que constituyen la identidad social y que por ello se las denomina representaciones identitarias, fundamento del sentimiento de identidad.

Los límites entre la subjetividad social y los procesos identitarios siguen siendo borrosos y, no obstante, son tema de discusión teórica. Sin embargo, en todas ellas está presente el otro, como aquél que define la posibilidad de ser, de autorreconocimiento en el reflejo especular. “Yo soy en tanto soy mirado” y es el otro el que me reconoce y me da identidad. La reflexión acerca de la construcción del sujeto involucra la existencia de un “otro”, que le da sentido a su existencia. Solamente puedo asumir mi singularidad al compartir espacios sociales con los otros. (Seidmann, 2015, p. 347)

Una cosa más diremos acerca de la identidad que sostiene nuestro argumento de que es necesario abordar la elección vocacional incluyendo la función identitaria de las representaciones sociales. Dubet y Zapata, tomando la propuesta de Berger y Luckmann sobre concebir la identidad como compromiso, indican:

En el orden profesional esta identidad [como compromiso] se vive como vocación y conviene simplemente recordar que existe un modo específico de identificación, aquel por el cual un actor se percibe como sujeto de una cultura y de una capacidad de acción colectiva. (1989, p. 531)

Entendida de esta manera, la identidad no es un reflejo de la integración del sujeto en la estructura, sino que hay en el sujeto una posición activa, por lo cual asume determinados roles a partir de valores y principios que considera propios.

En los discursos relevados, la más referida institución de socialización en la cual los estudiantes construyen sus representaciones acerca de la carrera y de la profesión es la familia; la familia no solo entendida como grupo primario de pertenencia y socialización, sino como ámbito en don-

de el estudiante se historializa; la familia extensa, a la cual el estudiante se liga para encontrar el sentido a su existencia, de la cual toma su discurso y sobre la cual propone, si es que puede, una forma original para su proyecto, aportando sus marcas de deseo sobre lo transmitido por el portavoz familiar:

No quería rendir, no quería estudiar, eh, y entonces mi hermano y ahí mi hermano me dijo... ¡Ah!, ese año estuve en Techo¹⁰, ese año estuve en Techo y a fin de año mi hermano me dice, bueno, dice: «Yo te veo más en algo más humano, en ventas —me dice—, no sé, marketing», y ahí yo dudé y dije: «Ay, será así realmente». (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21)

Sí, [alguien a quien admiro] es mi tío. Él es profesor de Educación Musical, se recibió, trabajó unos años y se puso una empresa. Se puso al principio una franquicia de la empresa esta que te cuento en Tucumán. Él viajaba todas las semanas. Ya cuando tuvo hijos, que justo fueron mellizos, tuvo que dejar un poco eso y empezar a trabajar acá. Pero a él, a él le fascina la administración, él es muy bueno administrando, a pesar de no tener estudios, pero es un tipo que está, está en la práctica, o sea, vos le preguntás algo y él lo sabe, por más que no haya estudiado. (E., Emanuel, Administración UES21)

Mi mamá me ayudó un montón. Mi mamá, también ella me había propuesto si no quería estudiar Psicopedagogía, pero nunca me gustó Psicopedagogía. Y ella fue la que me llevó a hablar con los profesionales, me ayudó a hacer contacto con cada uno de ellos... me acompañó. Así es que ellos me acompañaron mucho. Ella también me planteó la realidad de la psicomotricidad. (E., Luciana, Recursos Humanos UES21)

La escuela es institución de cohesión social, de construcción de vínculos y de transmisión de valores. En muchos casos, es el primer contacto del estudiante con el mundo profesional, con el planteo de resultados a futuro y, lo que es más importante, con la lógica del esfuerzo, de la postergación del placer y del manejo de la frustración, sin la cual el estudiante difícilmente pueda encarar un proyecto de carrera. Como veremos más

10. Techo es una organización no gubernamental enfocada en la intervención en asentamientos informales.

adelante, si estas disposiciones no fueron puestas en práctica en la escuela, el estudiante encuentra un obstáculo enorme al ingresar a la universidad. Los actores dentro de la escuela, como compañeros o profesores, son referentes prioritarios:

A mi bajo nivel educativo en el área de Ciencias Naturales se sumó la presencia de un profesor en el área de Ciencias Sociales que hizo acrecentar aún más mi curiosidad por esa rama del estudio. Y me detengo en esta figura porque fue en esos años cuando mi admiración por mi padre fue compartida con aquella que sentía por el docente. Su capacidad y vocación profesional indujeron en mí la necesidad de saber tanto como sabía él. (R. 55, Agustina, Relaciones Internacionales)

La única que un poco me ayudó mucho a elegir esta universidad es una conocida mía del pueblo que actualmente se está por recibir acá en esta universidad de la misma carrera. Entonces, como que me enfoqué más en ella, que me dijo que la universidad era linda, que la carrera también, eh, bien, la universidad, digamos... Yo tuve la posibilidad de compartir no en el mismo año, pero sí el mismo colegio. Entonces como que era también una chica destacada ahí en el colegio. Y a la vez porque era responsable. No, no me diría las cosas como no son realmente, confiaba en su palabra. (E., Tania, Recursos Humanos UES21)

En ocasiones el discurso del otro —de ese padre, de ese profesor, de ese compañero o de ese hermano— adquiere tintes determinantes, prevaleciendo por encima de cualquier autodefinición. Tal como indica Grasi (2011), «nadie es lo que es si no hay otros que determinan y reconocen lo que uno es» (p. 20). La expresión: «Siempre me dijeron que era bueno para...» ejemplifica lo que indicamos. El irreductible individual emerge en la elección creativa de la carrera solo en los casos en que el estudiante lo hace prevalecer ante el discurso del otro. Asimismo, resulta llamativo que el referente sea un sujeto en singular y no un colectivo, un grupo de referencia al que se anhela pertenecer.

El estudiante no solo se identifica con lo que los otros dicen acerca de él, sino con lo que los otros ostentan. En las entrevistas realizadas, podemos inducir valores de referencia, asociados por los estudiantes a sus figuras de referencia: en el caso de Rocío, por ejemplo, la tenacidad encon-

trada en su admirado cantante; en el caso de Gisela, la pasión encontrada en su rector; en el caso de Ezequiel, la experticia encontrada en un tío, el conocimiento, experiencia y control encontrados en un jefe, la posibilidad de transmisión encontrada en un docente, la responsabilidad encontrada en una compañera de escuela. Todos estos atributos, asignados a algún referente que aparece de manera espontánea en sus narrativas, dan cuenta de un esquema de valores puestos en juego: nos arriesgamos a decir que las figuras de referencia funcionan como soporte de la objetivación de sus representaciones sobre el buen profesional, haciendo cuerpo las creencias e ideas abstractas que contienen sus campos de representación, aportando a la selección, esquematización y naturalización de su imagen deseada. En otras palabras, los atributos que hemos indicado en *itálica* dan cuenta de un pensamiento representacional, puesto que sintetizan lo central que los estudiantes valoran de cierta profesión y carrera y les permiten darles el rango de lo conocido y visibilizarlas. Tales son las funciones de las representaciones: hacer que lo extraño resulte familiar, y lo invisible, perceptible (Farr, 1986).

Un emergente significativo en la población de estudiantes que constituyen nuestra muestra es la participación en organizaciones no gubernamentales:

Yo entré a Interact-Club, un programa de Rotary para jóvenes de 13 a 18 años. A medida que fue pasando el tiempo, fui experimentando cosas hermosas, aprendí el verdadero sentido de mi vida: relacionarme y ayudar a las personas que más lo necesitan. En ese momento me di cuenta de qué era lo que realmente me llenaba el alma... En sí elegí esta carrera por todo lo que dije antes, porque me encantó aprender y saber de todo, porque esta carrera me da la oportunidad de ayudar a los demás, de resolver problemas y de ayudar a otras personas a ayudar. (R. 60, Karem, Relaciones Internacionales)

Quizá esto da cuenta de que, en este grupo que ha podido acceder a la educación universitaria, la necesidad de pertenencia a un colectivo y la identificación con ciertos valores que le permiten sostener vínculos resulta imprescindible. Hay una búsqueda activa de estos grupos (organizaciones no gubernamentales, grupos de jóvenes, voluntariados universitarios, subgrupo de colectividades, etc.) que puede hablarnos también de que, ante

la desinstitucionalización de la que hablamos previamente, nuevas formas surgen para contener a los sujetos y ofrecerles un marco normativo que les sirva de soporte.

4.3. PREDOMINANCIA DE FUENTE EN RELACIÓN CON EL VALOR QUE SOSTIENE LA ELECCIÓN

Notamos en el análisis de los relatos que aparece cierta recurrencia de fuente de información, de acuerdo con el valor sostenido en la elección. En el caso de los relatos que dan cuenta de una elección sostenida en valores instrumentales o expresivos, la fuente priorizada es la personal. Esto evidencia cierta lógica, dado que estos valores están fuertemente ligados al hacer. Mientras que, en el caso de los relatos en donde los valores que emergen son los identitarios o altruistas, la fuente priorizada es la de referentes cercanos, que suele estar acompañada por fuentes más impersonales, como el test vocacional.

Siguiendo con este razonamiento, nos permitimos pensar que, si la carrera se ha elegido sobre la base de valores expresivos o instrumentales, podríamos esperar un mayor involucramiento del estudiante con su proyecto, que será, en el primer caso, una forma de ser haciendo, una manera de expresar el ser mismo a través de una carrera o una forma de alcanzar cierto fin a través de la consecución de la carrera.

Por su parte, el valor identificador, sintetizado en la ya mencionada

frase «ser alguien», aparece difuso, a modo de promesa social intangible, por lo cual no nos sorprende que la fuente de procedencia de la información vinculada a este valor sea el propio discurso del otro, del referente cercano o de la sociedad en general.

Finalmente, en el caso de las elecciones sostenidas en el valor altruista, ligadas a ideales colectivos y utópicos, no es simple identificar una única fuente de procedencia de la información, sino que se liga tanto a fuentes personales (experiencias indirectas) como impersonales, tal como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Una vez, cuando era niña, mis padres me llevaron de viaje, y allí conocí a un chico que tenía mi edad, que trabajaba en el hotel donde nos hospedábamos, como repositor de toallas de baño de la recepción. Conforme pasó el tiempo, nos hicimos amigos y me dijo que su casa quedaba detrás del hotel. Entonces fuimos a jugar y a conocer a sus hermanos. Tenía dos hermanos más chicos y dos más grandes, de 4, 6, 10 y 14 años respectivamente. Todos trabajaban, exceptuando el de 4 años, que era muy chiquito todavía, y vivían en una casita muy chiquita con su madre solamente. Yo, con apenas 9 años, no lo vi claramente, pero con el pasar del tiempo descubrí que existen realidades muy diferentes a la mía y que me encantaría poder ayudar a que las familias como las de Etil, que era mi amigo, pudieran crecer y mejorar su vida, y mejorar su relación con la sociedad en la que están inmersos desde lo político. (R. 54, Catia, Relaciones Internacionales)

Esta relación emergente, que ponemos en relieve a efectos analíticos, no implica una causalidad; sin embargo, da lugar a interrogantes plausibles de generar nuevas investigaciones en este sentido.

4.4. LA MODALIDAD DISCURSIVA FAMILIAR

Un emergente significativo en la narrativa de los estudiantes fue la referencia al discurso de los padres. En este punto, por lo tanto, nos enfocamos en el modelo discursivo que podemos develar en dichos relatos. Aun cuando no profundizamos con nuestros instrumentos de investigación en la presente categoría, por su recurrencia y evidente incidencia en la trayectoria de los estudiantes, la presentamos a continuación para retomarla más adelante en nuestro análisis.

En primera instancia, establecemos una diferencia que surge a partir del nivel de participación de los padres en la elección de carrera, nivel que puede reflejar desde una ayuda operativa hasta una intromisión. No tenemos en este punto herramientas para abordar y explicar en profundidad el vínculo parental, pero sí el dato empírico que nos marca la vivencia del estudiante con respecto a esta participación:

Ellos siempre apoyaron... es más, algunos me decían por qué no estudié algo relacionado con el campo. Porque [la cerrera que elegí] mucho con el campo no tiene que ver, pero ellos me apoyaron. Y la decisión... a mí me gustaba diseñar, en ese momento no sabía qué carrera era, pero me gustaba hacer tarjetas que en ese momento las hacía con Word... pero me daba maña hasta con Word... Una vez, charlando mi mamá con otra persona, le dijo: «A Rocío le gusta hacer esto y esto...», y esa persona le dijo: «¡Ah!, le gusta Diseño Gráfico. Mi hija estudia eso...», y ahí salió como que era eso lo que me gustaba, y realmente me gusta. (E., Rocío, Diseño Gráfico UES21)

Y sí, al principio, cuando yo le decía que quería estudiar cine cuando era más chico, ella me decía: «No, que te vas a morir de hambre, esa carrera es muy jipi, ponete a estudiar administración...», y yo le decía: «Voy a estudiar lo que yo quiera», y le ponía mis límites, pero de alguna forma implícitamente también me influía su opinión. (E., David, Administración de Empresas UES21)

Mi mamá al principio se puso reentusiasmada [porque quería dedicar-

me a la danza], pero nos pusimos a ver dónde podíamos, dónde podía estudiarlo. Pero después, como que también me dijo: «Mirá, también está Recursos Humanos»... Me gustaba también Psicología, me gustaba Medicina. Medicina es una carrera que también siento que dudé de mi capacidad, y que dije: «Ay, no, no, mejor... Recursos Humanos tiene un poco de todo y me gusta»... Mi papá me decía que estudie lo que quiera, que él me iba a apoyar, y mi mamá también, pero me decía: «Fijate algo que tenga salida laboral», como lo que más le preocupaba. (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21)

Las tres citas ejemplifican tres niveles diferentes de incorporación del mandato parental en la selección de la carrera. La entrevista completa confirma lo que indicamos, puesto que esta modalidad discursiva aparece una y otra vez cuando el estudiante hace referencia a sus padres (en los citados ejemplos, a la madre).

En el primer ejemplo, interpretamos una posición activa de los padres, pero sin que la estudiante dé cuenta de una influencia que impida la decisión autónoma. No ocurre así en los otros dos ejemplos, en los cuales se identifica esta incidencia obstaculizadora. En el resto de la narrativa, se puede observar que en el tercer caso es más intensa y resulta un impedimento de la sensación de vocación.

En el caso que presentamos a continuación, la estudiante se refiere a la influencia paterna en su relato al iniciar la carrera y en su entrevista cinco años después:

Elegí la carrera de Relaciones Institucionales porque me pareció de gran interés, pero primero tuve varias complicaciones, ya que no estaba muy segura debido a la influencia de mi padre, por miedo, también mucho temor a empezar la vida universitaria, por miedo a fracasar. Había comenzado Arquitectura, pero no estaba muy convencida, no tenía mucho entusiasmo. (R. 75, Sofía, Relaciones Públicas)

Sí... bueno, ella es como que... Mi papá era más de [decir]: «Sí, tenés que ser tal cosa...», y mi mamá: «Bueno, si no querés estudiar, no estudies». Te ponían esos dos polos: mi papá, demasiado exigente, y mi mamá... Entonces, es como que ninguno de los dos te terminaba ayudando... No, no me ayuda ninguno. (E., Sofía, Relaciones Públicas UES21, Administración de Empresas UNRC, Martillera Pública/Abogacía UES21)

En el caso precedente, lo que se puede observar es la contradicción entre discursos muy relevantes para la estudiante, ya que pertenecen a sus padres. No es la exigencia de seguir determinada carrera lo que opaca el deseo de la estudiante, o lo que la confunde y angustia, sino esta fuerte contradicción entre exhortaciones implícitas: estudiar es una obligación versus estudiar es una opción. Dichas exhortaciones implícitas, en juego con otras exhortaciones explícitas, constituyen el contexto de producción del deseo (Lahire, 2004). Las exhortaciones implícitas se registran en términos de expectativas, y los estudiantes las enuncian en sus relatos; observamos que dichas expectativas adquieren diversas características, fundamentalmente en función del capital cultural de ellos: padres con capital cultural alto, padres universitarios o profesionales generan, de manera recurrente, mayor expectativa. Lo que podemos ver también es que los estudiantes hacen propia esta expectativa y la trasladan a fuertes niveles de autoexigencia. Mientras que, en el caso de padres con menor capital cultural, el estudio se plantea como proyecto familiar, más a largo plazo, y eso repercute en la experiencia del estudiante como un mayor grado de tolerancia a la frustración: «No, no, mis padres me dicen que la haga al paso que pueda, ellos saben que la carrera no es fácil, que lleva tiempo» (E., Gimena, Contador Público UES21).

Otra figura que adopta el discurso parental y llama nuestra atención es la de la ausencia. La falta percibida por la estudiante cuyo relato tomamos de ejemplo incide no tanto en la construcción de su proyecto como en su ejecución:

Mi mamá, lamentablemente, ella está en mil cosas. Ella también es docente, pero de secundario; entonces, quizás, no sé si es una pérdida de tiempo, pero a veces es muy difícil ser escuchada y... y bueno, es muy difícil en ese sentido. Entonces, como que cada uno, eh... hemos sido criados así, de manera independiente... Al no tener papá, entonces yo me aferro mucho a mi mamá, pero mi mamá no es una persona que puede estar como mamá: hay que escucharla más a ella que ella a nosotros, y yo insisto que los padres están para los hijos, y no los hijos para los padres. (E., Gisela, Administración Agraria UES21)

El total de la entrevista da cuenta de una trayectoria continua pero plagada de obstáculos, en la cual la autonomía construida por la estudian-

te de manera necesaria y en respuesta a sus condiciones objetivas sostiene la continuidad, pero no sin una alta cuota de sufrimiento ansioso.

Sintetizando, entonces, proponemos en el análisis de los discursos parentales en relación con la elección de carrera la siguiente distinción:

a) Posición activa: aquella que adopta el discurso parental cuando emerge como incidente, pero no determina la decisión.

b) Incidencia obstaculizadora (dentro de la cual se puede especificar la contradicción entre exhortaciones): aquella en la cual el discurso se torna un impedimento para que el deseo subjetivo aflore o para que la decisión de carrera esté vinculada a este deseo.

c) Ausencia: aquella en la cual el discurso es vivido como falta. Los registramos al momento en que el estudiante indica la imposibilidad de tener el sostenimiento parental, ya sea a partir de sus opiniones, de su participación real o de un acompañamiento emocional. La omisión del discurso parental también funciona como incidente en la vivencia del estudiante. Sin duda, la modalidad discursiva y la vivencia que el estudiante relata acerca de ella se entrama con el componente afectivo de la comunicación parental e incide en la construcción de autonomía por parte del estudiante. Nuevamente, el análisis de la totalidad de la entrevista nos permite interpretar que el estudiante que registra el acompañamiento parental sin llegar a vivenciarlo como una incidencia obstaculizadora opta por estrategias de continuidad. Por el contrario, quien lo registra como incidencia obstaculizadora opta por estrategias de ruptura, en muchos casos, sin una exploración profunda de sus deseos. El componente afectivo juega un rol fundamental en el registro que el estudiante hace del discurso parental.

«No, mi papá... a mi papá le comuniqué, ni le pregunté, no. A mi vieja le dije. Pero bueno, qué sé yo, a veces me dice: “Bueno”, a veces me dice “Ay, por qué no te volvés a Nutrición”» (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21); «Yo todas las noches hablo con mi papá y todos los mediodías hablo con mi mamá, es como una rutina. Y el día que no hablo es onda: “¿Qué pasó?, ¿dónde estás?”» (E., Rocío, Diseño Gráfico UES21). Observamos en las citas precedentes diferentes modos de vivenciar la comunicación con los padres: en el primer caso, se registra una dificultad para el acercamiento, mientras que en el segundo notamos un vínculo sostenido por la comunicación afectiva.

Schrodt et al. (2007) nos ofrecen antecedentes para categorizar los discursos familiares. De acuerdo con su propuesta, en los modelos discursivos que manejan las familias se pueden distinguir dos orientaciones generales: orientación a la conversación, según la que las familias crean un clima en el cual todos sus miembros son animados a participar en las interacciones, expresarse y tomar parte en la toma de decisiones; y la orientación a la conformidad, en la cual hay una fuerte estructura jerárquica, más homogeneidad de actitudes, valores y creencias, donde se prioriza el interés familiar por encima del individual. De allí surgen cuatro tipos de familia: protectora (de alta conformidad y conversación baja), pluralista (de baja conformidad y alta conversación), consensual (de alta conformidad y alta conversación) y laissez-faire (de baja conformidad y baja conversación).

Tabla 8 Tipos de familia en relación con la orientación a la conformidad y a la conversación

	+	-
+	Familia consensual	Familia protectora
-	Familia pluralista	Familia laissez-faire

Las categorías propuestas en este trabajo, en cuanto a la incidencia del discurso familiar (participación activa, incidencia obstaculizadora, ausencia) y en cuanto al componente afectivo (discursos con mayor o menor carga afectiva), se actualizan en la tipología propuesta por los autores. Al mismo tiempo, modificamos la denominación del cuadrante remplazando el término familia por el de modalidad discursiva, a fin de sintetizar las características discursivas propias de cada modelo familiar. Hemos identificado la modalidad discursiva a partir de lo que el estudiante relata, lo cual

es producto de cómo el estudiante registra y experimenta lo normativo y lo afectivo en su hogar, de cuánto siente que participa en las interacciones y en la toma de decisiones, lo cual finalmente no es intrínseco a la familia en sí, sino al lugar que el estudiante ocupa en ella y al rol que adopta como propio en función de diferentes aspectos, como su personalidad.

Entonces, antes que caracterizar a la familia, resulta más útil analizar el modelo discursivo percibido por el estudiante.

Tabla 9 Modalidad discursiva percibida en relación con la orientación a la conformidad y a la conversación

	+	-
+	<p>Modalidad discursiva consensual Incidencia obstaculizadora (exhortaciones explícitas). Alto componente afectivo. Expectativas expresas: la carrera se enuncia como proyecto de familia.</p>	<p>Modalidad discursiva protectora Incidencia obstaculizadora (exhortaciones implícitas). Expectativas tácitas vinculadas al capital cultural alto.</p>
-	<p>Modalidad discursiva pluralista Participación activa. Alto componente afectivo. Mayor estímulo de la autonomía. Límites en términos de intercambio.</p>	<p>Modalidad discursiva laissez-faire Ausencia. Vivencia de abandono.</p>

Notamos que, en las familias donde la orientación a la conformidad es alta, la participación de los padres es vivida como incidencia obstaculizadora, aunque, en el caso de las que poseen al mismo tiempo alta orientación a la comunicación —como es el caso de las familias consensuales—, ante las expectativas expresadas de los padres, y en ocasiones con un alto componente afectivo, la elección de la carrera puede vivenciarse como un proyecto de familia, lo que disminuye la posible sensación de tensión.

Por otra parte, cuando la orientación a la conformidad es baja, es necesario un alto nivel de orientación a la comunicación para que el estudiante registre la participación activa de los padres. En lugar de predominar la valencia de la estructura jerárquica, las familias pluralistas optan por estimular la autonomía y estructuran el marco normativo en términos de intercambio o de opciones limitadas. Asimismo, en este modelo discursivo parece prevalecer el componente afectivo.

La explicitación discursiva en términos de intercambio, como: «Vivís en casa si estudiás o trabajás» o bien: «Aprobás algunas materias o te volvés», son percibidas por los estudiantes como un límite necesario, positivo y estructurante. En este tipo discursivo, el estudiante experimenta su carrera como elección propia y contempla en su trayectoria actual y futura la posibilidad de cambio, es decir, se desprende del mandato tradicional de que la elección es «para toda la vida».

Estas narrativas dan cuenta de discursos parentales en los cuales se estimula de manera más evidente el ejercicio de la autonomía, en distintas situaciones y de manera continua en las trayectorias escolares relatadas por los estudiantes, lo cual nos permite estimar que la autonomía también es una disposición construida en los diferentes contextos de socialización que el estudiante recorre, especialmente en el contexto familiar. La primera cita ejemplifica con claridad lo dicho, mientras que la segunda cita ejemplifica lo opuesto:

Podía entrar a primer grado o hacer el jardín de nuevo. Entonces mi mamá me preguntó qué quería hacer y yo le dije que quería hacer jardín... y ella me dejó. La gran mayoría de las cosas que hago son iniciativas mías, por suerte. Mi vieja se pone bien, se pone contenta, todo eso, a diferencia de mi hermano, que está pateándola un poco. (E., Emanuel, Administración UES21)

Segunda cita: «Entre las pocas opciones que me quedaban, busqué la que más me gustaba: siempre me gustaron las empresas. Fue una decisión contundente, fui muy cuestionado por mis padres» (R. 84, Norberto, Contador Público).

El último punto que observamos en relación con la modalidad discursiva es el vinculado con la solidez del marco normativo con el que cuentan los estudiantes. Como hemos indicado antes, la posibilidad de autonomía es posible solo en relación con el registro de un marco del cual el sujeto se autonomiza. La autonomía está estrechamente ligada a la noción de dependencia (Morin, 1994); para ser autónomo, es necesario depender del mundo externo, puesto que el sujeto, para referirse a sí mismo y autoorganizarse, necesita referirse al mundo externo. El sujeto hace así un tratamiento objetivo de sí mismo, pero con una finalidad subjetiva, que es la construcción de su propia identidad (Morin, 1994). Más allá de la complejidad del concepto de autonomía, lo entendemos aquí como posibilidad de autodeterminación e individuación, la cual solo es viable en relación con su previa integración social:

Obviamente, mi papá me dijo, como sabe que soy medio vaga para ponerme a leer y eso, o sea... si lo tengo que hacer lo hago, pero prefiero ponerme a mirar algo o ponerme a charlar, como todo el mundo, pero bueno... si lo tengo que hacer lo hago, sino no, no estaría estudiando, hago otra cosa, trabajo... Entonces, me dice: «Bueno, vamos a probar seis meses y tenés que sacar materias... porque, si no sacás ninguna, chau, te vas a trabajar conmigo al campo». Y me fue bien, eran cinco materias, y saqué cuatro. (E., Rocío, Diseño Gráfico UES21)

Y también: «Cuando terminé el secundario, mi mamá nos sentó con mi hermano y nos dijo: “O estudian o trabajan; si no, se van” [Ríe]» (E., Emanuel, Administración UES21)

El análisis y la interpretación de los relatos y entrevistas en cuanto a esta categoría nos permiten afirmar que los discursos en donde la presencia de los padres se percibe como intromisión son, al mismo tiempo, discursos que no estimulan la autonomía. El estímulo de autonomía no es un ejercicio que comience al momento de la elección de carrera, sino que se practica desde la niñez, mediante el incentivo por parte de los pa-

dres a que el niño tome pequeñas decisiones. La autonomía es posible solo cuando el individuo es consciente de su gestación condicionada por las relaciones consigo mismo, con los otros y con las cosas. El sujeto se constituye proyecto de sí mismo en la consolidación y enfrentamiento de expectativas con los demás sujetos (Castillo Hermoso, 1999).

CAPÍTULO 5
**ELECCIÓN DE LA CARRERA
Y SENSACIÓN VOCACIONAL**

En los capítulos precedentes, desarrollamos con la mayor exhaustividad posible las dimensiones de creencias y valores contenidas en las representaciones analizadas. En este capítulo incluimos la dimensión de expectativas, concepto que nos inclina a observar la decisión/elección del estudiante como un proyecto, como una apuesta a futuro.

Entenderemos el concepto de expectativa como la esperanza, el sueño o la ilusión de cumplir un determinado propósito, y también como la evaluación subjetiva de que este cumplimiento puede suceder (Reeve, 2010). Esto nos lleva a pensar que la constitución de esas expectativas, su origen, incidirá en la construcción de un proyecto de carrera que realmente identifique y que, por lo tanto, genere en el estudiante sensaciones de disfrute.

Consideramos que la elección voluntaria y entusiasta posibilita en el estudiante la construcción de un vínculo de compromiso con la carrera.

Por lo dicho, nos proponemos en este capítulo analizar el origen de las expectativas identificadas en los relatos y entrevistas, distinguiendo entre expectativas propias y ajenas (fruto de mandatos familiares y sociales) para articularlas luego con la elección propiamente dicha, con la concepción de la carrera como proyecto identificatorio y con las sensaciones experimentadas en función del cruce entre el deseo subjetivo y el mandato familiar/social. Expondremos el concepto de sensación vocacional, como aquella que se presenta cuando el estudiante logra libidinizar su proyecto.

5.1. EXPECTATIVAS PROPIAS O AJENAS

En este punto haremos foco en dos aspectos. En primer lugar, nos preguntaremos si la expectativa es propia y está atravesada por el deseo personal o si más bien responde a los mandatos parentales o sociales. Por ejemplo, en la primera cita con la cual ejemplificamos, el peso subjetivo

del mandato para esta estudiante es determinante. La recomendación paterna de buscar una carrera con salida laboral se acopla a la de un otro más lejano, adquiriendo un peso más alto que el que le correspondería por la calidad del vínculo. Asimismo, en el segundo ejemplo, la demanda está relacionada con el prestigio social, en el caso de un estudiante que pretendía seguir un profesorado:

Y lo que más me fijé era la salida laboral, y cuando tenía 18 años, conversando con una chica, me dice: «Ah, sí, yo también iba a estudiar para profesora, pero me fijé: la uno ya está y la dos también... entonces, me tiré por Abogacía». Hoy en día me parece un pensamiento... pero, bueno, a los 17 años... (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21)

El segundo ejemplo: «Y al principio no les gustó... es como que decían que era poco para mí... que tenía que hacer algo como con más... prestigio social. Que tenía más capacidad» (E., Facundo, Relaciones Internacionales UES21, Prof. de Educación Física Mantovani).

Decidir en función del cumplimiento de un mandato obstaculiza la posibilidad de generar un proyecto sostenible en el tiempo. Como indica Rivelis (2011), cumplir un mandato implica adecuarse a un requerimiento exterior al sujeto que opera como fuerza interior al sujeto, quien no puede reconocer el origen de este. En estas condiciones el estudiante no puede generar un compromiso con su proyecto, lo cual es imprescindible para su continuidad.

En segundo lugar, nos preguntaremos si la expectativa es de continuidad, es decir, de seguir con algo que ya ha sido experimentado, o si la expectativa es de discontinuidad, esto es, de iniciar algo nuevo o de romper algo viejo. Cualquiera sea el caso y la intensidad, en ambas situaciones hablaremos de discontinuidad.

5.1.1. Heterorreferencia y mandato

En ocasiones, la expectativa del otro —del otro social o de los padres— es sostenida en el tiempo y se torna incuestionable; en tal caso, se puede hablar de un mandato. Al referirnos a los mandatos, estamos hablando de una expectativa de época o de lo que un grupo familiar espera para sí y para sus integrantes. En relación con ello, Rivelis (2011) indica que, en ciertos momentos históricos, ambos pueden coincidir, como es el caso del mandato de ascenso de clase, que ha sido durante varias décadas en nuestro país una perfecta articulación entre ambos mandatos, operacionalizada a partir de la educación.

Lo que podemos observar es que, en los discursos de los padres, se sostiene un mandato más tradicional que asocia el título universitario con la salida laboral y la movilidad social. Este mandato es coincidente con el mandato social tradicional. Cuando decimos tradicional, nos referimos a la concepción de la universidad en la sociedad salarial, en donde, en el marco de un estado benefactor, tenía lugar la venta de la fuerza de trabajo a cambio de un salario que garantizaba cierta forma de progreso. Como indica Rascovan (2014), en tal marco, el acceso a la universidad se torna, para los sectores bajos y medios, un medio de movilidad social. Se extiende la moratoria social más allá de los sectores privilegiados y tiene lugar lo que se ha llamado juvenilización de la vida, definiéndose al joven a partir de la característica de estudiante. La carrera fue el emblema de la configuración que adoptaron las trayectorias laborales y académicas en la sociedad salarial.

Podemos decir que, en su apogeo, hacer carrera fue una verdadera institución productora de subjetividad. Se la concebía como una ruta que duraba toda la vida, construida centralmente en el mundo laboral. Expresaba generalmente una vocación entendida como disposición hacia un único objeto, que los sujetos definían principalmente al finalizar la escuela secundaria, pero para la que se preparaban desde la niñez. Así podría caracterizarse el escenario propio de la segunda mitad del siglo XX, en el que las carreras proporcionaban una posición de empleo formal en una cultura

profesional establecida y, para muchos, suponía progreso dentro de la jerarquía de una organización (Rascovan, 2014, p. 2). Esta representación de la carrera es la que emerge en los mandatos de los padres, que aspiran a que la carrera elegida sea un primer escalón de una trayectoria con cierta continuidad y lógica.

Lo que nos indica Rascovan (2014) es que, dada la velocidad de los cambios, la preeminencia de una realidad en la que todo es volátil y la constatación empírica de que la posesión de un título universitario no garantiza la movilidad social, ya no resultaría posible pensar en la carrera de esta manera. «La noción de “vocación” pasa de ser un organizador de la vida subjetiva a tener un carácter persecutorio, en el sentido de vivir bajo el imperativo de tener que buscar un objeto absoluto que otorgue identidad» (Rascovan, 2014, p. 5).

Mi papá me decía que estudie lo que quiera, que él me iba a apoyar, y mi mamá también, pero me decía: «Fíjate algo que tenga salida laboral». Como lo que más le preocupaba... ¡Sí!, es como que, ¡ay!, ¿cómo sé que estoy tan segura?, ¿cómo sé que esto es lo correcto? Aparte, ¿cómo puede ser que algo me gusta si no lo probé?... Estoy por estudiar, sí, sé a qué apunta la carrera... pero ¿y la típica: «¿Qué carrera vas a hacer? Porque de eso vas a trabajar toda tu vida»? Yo no sé si eso es de lo que quiero trabajar toda mi vida. (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21)

Por otra parte, los estudiantes incorporan en sus propias representaciones otros mandatos sociales, que coexisten con los tradicionales de los que hablábamos. Numerosos autores (Bauman, 2012; Beck, 2013; Castel 1997, Lipovetsky, 2020; Sennett, 2006; Touraine, 2000) coinciden en hablar de ciertos rasgos que configurarían el telón de mandatos actuales y globalizados, entre los cuales podemos mencionar: la inmediatez, la eficacia y el disfrute, entre otros.

Como veremos más adelante, algunos de estos mandatos se pueden visibilizar en los relatos de los estudiantes, provocando tensión: la sociedad y sus padres le piden al estudiante que estudie y que consiga un título para tener una herramienta para su futuro, pero también le exigen que lo haga rápido, que se reciba joven, y por otra parte le exigen también que sea feliz, que viva el presente y que disfrute del momento. El mandato tradicional,

permeado por la idea de la carrera productora de subjetividad y del proyecto de carrera como proyecto identificador, se superpone con un mandato eficientista y el más vigente de todos los mandatos: el imperativo de goce.

Lo que interesa es percibir que todo mandato que es recibido acríticamente impide el despliegue de la subjetividad (Rivelis, 2011). Bourdieu (2002) entiende que tanto la vocación como la elección de la carrera son producto del habitus y que, como tales, llevan a elegir carreras objetivamente adherentes a las estructuras objetivas. Asumiendo la propuesta de Bourdieu (2002), podemos afirmar que, mientras el estudiante no reconozca las limitaciones que genera su contexto, no podrá tomar decisiones autónomas, ya que, para comprender las aspiraciones de un individuo, es menester comprender primero por qué está el aspirado.

Las entrevistas otorgaron la posibilidad de una exploración más profunda de los mandatos entramados en las decisiones de carrera. Es posible rastrear los mandatos familiares a partir de frases hechas que el estudiante menciona en sus relatos iniciales, como: «Forjar un futuro», «Ganarme la vida», «Insertarme en el mercado laboral» o «Ser alguien». En todas ellas vemos que el mandato se unifica bajo el criterio meritocrático y que la carrera está representada fundamentalmente a partir de su valor instrumental. Esto nos permite inducir que, en consonancia con lo que afirma Gil Calvo, «todavía son mayoría las y los jóvenes que inician y desarrollan una carrera laboral o profesional que les permite reproducir y aun superar el estatus familiar heredado» (2001, p. 20).

Cualquier forma de representación hegemónica incide en las representaciones de un colectivo con la fuerza de un mandato. La representación de la universidad como institución de movilidad social dio lugar a la de estudio universitario como reivindicación de un derecho de ciudadanía, o una forma de consumo y aprovechamiento del tiempo libre, o también como un medio de autodescubrimiento personal o de contacto comunitario de participación en la cultura de la época (Sennett, 2006). Por otra parte, la universidad se visualiza cada vez más como un mercado institucional y de carreras, un mercado simbólico en el cual la construcción de una oferta responde a una lógica que impulsa una cada vez mayor diferenciación y particularización, en especial en el sector privado (Coronado y Gómez Boulín, 2015).

Finalmente, queremos referirnos a quien Sennett (2006) denomina analista simbólico, un experto en un área de mercado que carece propiamente de una carrera profesional, de una trayectoria ocupacional estable e incluso de una identidad organizada en torno a su profesión. Esta figura no hace más que enfatizar la transformación del sentido de la carrera universitaria y de la profesión, e incluso del vínculo entre ambas y el trabajo profesional.

5.1.2. Las experiencias transitadas: continuidad

Todo proyecto se sostiene en una vivencia previa y se orienta hacia una visión futura. Los relatos de los estudiantes se focalizan a veces en uno de estos elementos por encima del otro: o bien su proyecto de carrera implica la continuidad de una experiencia previa, que podría implicar un saber, o bien se sostiene en creencias y expectativas a futuro.

Cuando el estudiante argumenta la selección a partir de un gusto por un hacer, está recuperando alguna experiencia por la que transitó, que puede ser familiar, escolar o laboral. Tal como indicamos al hablar de fuente de la información, la experiencia se constituye en fuente personal, logrando un anclaje profundo de las representaciones que el estudiante tiene sobre determinado hacer, que al momento de finalizar el secundario se pone en juego para seleccionar una carrera.

El estudiante indica: «Me gusta dibujar», «Me gusta vender», «Me gusta viajar» o «Me gusta relacionarme con la gente». ¿Pero dónde se anclan estos gustos? Es evidente que no es lo mismo el gusto por dibujar que el gusto por vender o el gusto por viajar. Tampoco es lo mismo el gusto por relacionarse con la gente. ¿Qué es lo que emerge en estos estudiantes a partir de estos haceres? En sus relatos, dichos haceres son motivo de satisfacción y de disfrute. Como en todo proyecto que moviliza, hay sensacio-

nes de placer ligadas al hacer. Más que la construcción de una imagen a futuro, hay una ligazón con un ejercicio del presente que resulta placentero. Incluso el tiempo verbal que se utiliza es el presente: Me gusta, lo cual lleva implícita la proposición: «Quiero seguir haciéndolo». Hay allí, entonces, un elemento de continuidad.

Asimismo, es inevitable ligar el gusto personal a valoraciones epocales/sociales: mientras que dibujar puede considerarse una forma de expresión artística, el reconocimiento que ofrece el saber vender, el poder relacionarse y el hecho de viajar hunden sus raíces en factores que tienen que ver con las valoraciones culturales de nuestra sociedad actual.

5.1.3. Las imágenes y el futuro: discontinuidad

En estos argumentos la orientación es diferente al caso anterior: más que una continuidad con el presente, hay una orientación hacia el futuro. La intención es interventora: se busca modificar, cambiar o crear algo que no está y que se imagina deseable. Como en toda construcción inventiva, la imaginación cobra sentido, asume un rol principal y direccional. Claro está que, tal como en el caso anterior, la fantasía de lo deseado se ancla en los rasgos culturales de la época: lo que se desea también se puede explicar a partir de la posición que ocupan los sujetos en la estructura y a partir de las experiencias propias que han tenido (habitus y representaciones). Trabajar en una empresa grande, la idea de ocupar un escritorio, el hecho de trabajar en una embajada: objetivación de posiciones de prestigio y ascenso social, formas a partir de las cuales se construye la representación de prestigio.

Por otra parte, el cambio ya no de la situación individual, sino del mundo en sí; la transformación de la realidad para el otro. «Quiero cambiar cier-

tas cosas y ayudar a la gente»: la selección de la carrera se sostiene en una intención de transformación, participación, conducción. Este altruismo, como ya hemos desarrollado previamente, se sostiene en factores de lo más variados: desde experiencias personales hasta un narcisismo latente, que se materializa en búsquedas de este tipo.

En cualquier caso, la dirección que adquiere el proyecto implica un cambio o el comienzo de algo nuevo, y no una continuidad.

5.2. ELEGIR: LA CARRERA COMO PROYECTO IDENTIFICATORIO

Identificarse con algo —en este caso, con una carrera o con una profesión— implica que dicha carrera reafirma los atributos con los que el estudiante se ha identificado y pretende que se reconozcan en él. En la identificación con una carrera, se entreteje el ideal del yo, en formación; el proyecto identificatorio implica la proyección de ese ideal del yo (Aulagnier, en Grassi, 2011). Para poder hablar de un proyecto identificatorio, deberíamos poder observar la libidinización por parte del estudiante del espacio universitario y de la carrera propiamente dicha. De allí que, si esta reafirmación no ocurre, surge la disonancia que deviene en conflicto identitario. O el sujeto modifica algunas características de su identidad, permaneciendo otras estables, o bien se enfrenta a soportar esta disonancia.

Citamos a continuación un fragmento de la entrevista a la misma estudiante cuyas palabras citamos en el punto anterior, para hablar de incidencia del mandato en la elección de carrera. Observamos que, a pesar de haber tenido un desempeño muy bueno y de llevar la carrera al día, no ha

logrado libidinizar su proyecto y lo manifiesta con angustia:

Muchas veces me comparo con gente que le apasiona: «Ay, yo estudio Psicología, me apasiona, me encanta». ¿Y por qué no lo siento así yo con esta carrera? Me encanta el tema, me parece superinteresante, pero ¿por qué no siento esa pasión que sienten otras personas por su trabajo? (E., Rocío, Diseño Gráfico UES21)

La autodefinición en pos de la identificación pareciera ser imprescindible en la elección de la carrera, es decir, la expresión lógica de lo que el estudiante cree ser y de cómo quiere ser reconocido; sin embargo, el estudiante, en muchos casos, no transita por este proceso de manera consciente. «No se conoce», no transitó espacios de práctica que pusieran en juego estas disposiciones, ni familiar ni escolarmente. No estuvieron dadas las condiciones de interacción para que pudiera emerger en él esta auto-definición.

Otra posibilidad que se abre es que el estudiante conozca su inclinación hacia alguna carrera, pero no pueda identificarse con ella porque no está presente el reconocimiento del otro. Esto suscita sentimientos de inseguridad extrema, que no le permiten al estudiante comprometerse con un proyecto vocacional. Emprende, entonces, un proyecto de carrera más acorde al mandato familiar que a su propio deseo. Caben allí las siguientes preguntas: ¿cómo se genera la autoconfianza?, ¿cuáles son las experiencias previas de los jóvenes que no la logran? Y, de continuar con esta necesidad de heterorreconocimiento, ¿cuáles serían las posibilidades de sostenerlo?

En cualquier caso, para que pueda existir a partir de la elección de la carrera un proyecto identificador que comprometa al estudiante, es necesario que dicha elección esté teñida de sensación vocacional.

5.2.1. Sensaciones en torno a la elección y sensación vocacional

Entendemos la sensación como la dimensión más emocional de la actitud. Definiremos la sensación vocacional como la emoción generada a partir del acontecimiento elección, que permite al estudiante libidinizar su proyecto.

En función de lo revisado hasta aquí y considerando a la sensación como componente emocional de las representaciones, es válido indicar que lo analizado en cuanto a la formación de estas también nos permite la reflexión sobre cómo se forma esta sensación vocacional. Nos terminamos de desprender, entonces, del concepto tradicional de vocación como «llamado divino» para hablar de sensación vocacional y ubicarlo como una dimensión más de las representaciones sobre la carrera y la profesión. Como indica De Gaulejac (2002b), para no caer en la ilusión empírica de explicar las elecciones profesionales por la vocación, hay que remontarse a las causas, aprehender el fundamento de las conductas, de las creencias y de los sentimientos.

La sensación vocacional emerge en mayor o menor medida, e incluso a veces no emerge, en relación con otras sensaciones que acompañan este tránsito del estudiante. Las sensaciones que explicaremos son categorías construidas a partir de la conjunción entre argumentos sostenidos en mandatos y argumentos sostenidos en el deseo personal. De manera inicial, definiremos cuatro categorías:

1. En primer lugar, cuando hay expresiones referidas a mandatos coincidentes con las referidas al deseo; por ejemplo: «Mi padre es abogado» / «Quiero ser como mi padre» / «Sigo Abogacía». La sensación en este caso es de comodidad, porque hay continuidad entre el mandato, el deseo y la elección.

2. Luego, cuando los argumentos de elección refieren prevalentemente a mandatos, nos encontramos con la sensación de tensión: «Mi mamá me dijo que “sea algo con salida laboral”».

3. En los casos en que no es claro ni el deseo ni el mandato, la sensación dominante es la apatía; por ejemplo: «No sabía qué seguir» / «Mi

mamá buscó esta carrera por internet» / «Me pareció que estaba bien».

4. Cuando prevalece el deseo en discontinuidad con el mandato, la sensación es de incomodidad satisfactoria; por ejemplo: «En mi casa no me apoyan, pero a mí me gusta» / «Seguí lo que me gustaba».

Tabla 10 Sensaciones en relación con la continuidad/discontinuidad con el deseo y el mandato

	Continuidad con el mandato	Discontinuidad con el mandato
Continuidad con el deseo	Sensación de comodidad	Sensación de incomodidad satisfactoria
Discontinuidad con el deseo	Sensación de tensión	Sensación de apatía

La sensación vocacional es consecuencia de la preeminencia del aspecto subjetivo en términos de deseo, versus la fuerza del mandato parental/social. En los cuadrantes de comodidad e incomodidad satisfactoria, la sensación vocacional es clara. La sensación de comodidad, tal como indicamos, proviene de cierta continuidad con el mandato. Pero el mandato no necesariamente versa sobre lo que el estudiante debe seguir, sino que puede referir a decires generales sobre la vida misma, como en el caso en que el padre indica: «Tenés que hacer lo que te gusta». La incomodidad satisfactoria da cuenta de cierta rebeldía, la satisfacción proviene de la ruptura con el mandato, y en ocasiones dicha satisfacción se confunde con la sensación vocacional. De tal manera, el estudiante termina siendo condicionado de igual modo por su deseo de romper con el mandato. Asimismo, tal condicionamiento no impide la sensación vocacional. Tal como indica Lahire (2004): «Estar resueltamente determinado a realizar tal o cual acto,

es una manera corriente de sentir y de vivir los determinismos sociales de los que somos producto» (p. 85). La complejidad de la determinación, complejidad que no nos permite percibirla, es la que posibilita la sensación de libertad, que se relaciona directamente con la sensación vocacional.

Ahora bien, en los casos en los que el estudiante percibe la no continuidad con el deseo en su elección, la sensación vocacional no puede emerger, o emerge en forma de tensión: el estudiante construye la idea de que desea hacer, tener o ser algo, pero que su elección de carrera no es coherente con su deseo. En el cuadrante de la apatía, la sensación vocacional prácticamente se anula.

El estudiante puede experimentar sucesivamente estas sensaciones y modificarlas a partir de su trayectoria. Su movimiento depende significativamente de la identificación que el estudiante haya logrado con la carrera elegida y de la construcción que haya hecho del proyecto imaginado. En otras palabras, la construcción de la sensación vocacional y la elección de la carrera comienzan mucho antes de la inscripción en ella —en cada momento en que el estudiante ha construido representaciones sobre esta— y se proyecta a gran distancia en el tiempo al momento en que el estudiante se imagina a sí mismo como profesional de la carrera elegida. Dichas sensaciones, como dimensiones de la actitud, forman parte de sus representaciones, que definen lo que para el estudiante está permitido o prohibido y establecen para él una dualidad entre el deseo y la obligación.

5.2.2. El origen de la sensación vocacional

Así como las otras dimensiones de las representaciones sobre la carrera, la sensación vocacional surge a partir de experiencias personales y de la interacción con los grupos en los que el estudiante transita su socialización. Ya no hablamos de información que sostiene creencias, sino de sensaciones, pero la formación mantiene estas características: surge de los intercambios del estudiante con su contexto.

Al mismo tiempo, el encuentro del estudiante con algo que le causa interés, movilización e incluso pasión, en algunos casos, no puede dejar de comprenderse en términos de acontecimiento, al decir de Badiou (1999), un encuentro contingente, que sorprende, a partir del cual el tiempo se divide en un antes y un después. «El amor tiene algo de insondable, de inexplicable; la vocación, también. Ni la propia persona ni las teorías que dan cuenta de la razón de determinadas elecciones son suficientes para comprender la elección vocacional» (Rivelis, 2011, p. 44).

También el acontecimiento puede presentarse bajo una modalidad renegatoria, en el sentido de no dar lugar y no hacerse cargo de lo que ese acontecimiento ha generado. Para animarse a comprometerse en este vínculo con una carrera deseada, el estudiante debe poner en juego disposiciones previamente incorporadas. Por ejemplo, si el estudiante ha incorporado solo disposiciones que lo inclinan a la obediencia y a responder a la obligación, puede expresar dificultades para comprometerse autónomamente con su deseo, tal como expresa este estudiante, en referencia a su abandono de la carrera elegida:

Es la primera vez que uno puede elegir. Por lo menos, en mi caso... Por ejemplo... yo toda mi vida fui condicionado, y tener tanta libertad... acostumbrado a que me obliguen... preferiría no haber tenido tanta libertad y que me obliguen a terminar la carrera. (E., Facundo, Relaciones Internacionales UES21, Prof. de Educación Física Mantovani)

De allí surge nuevamente nuestro interés por atender los procesos de formación de las representaciones y de incorporación de las disposiciones.

5.2.2.1. La ilusión de unicidad

Poseer la sensación vocacional se torna imprescindible para que el estudiante apueste a su proyecto de carrera con cierta tranquilidad. Algo que refuerza su sensación vocacional es percibirla como algo continuo en el tiempo. Percibir que la sensación vocacional identifica, que está relacionada con rasgos personales y que, por lo tanto, han permanecido en el tiempo lo suficiente como para poder hablar de ellos, da cierta impresión de perdurabilidad. Por ello las expresiones: «Desde muy pequeño» o «Siempre» parecen ser un argumento al que los estudiantes recurren al comienzo de la carrera y en el que encuentran tal vez cierta estabilidad. Así puede observarse en los siguientes casos:

Y, yo siempre desde chico, como que tenía la idea de estar en una organización, o trabajar con muchas personas... Me acuerdo. Desde chiquito siempre decía: «Quiero tener mi empresa», «Quiero tener mi organización»... o, por ejemplo, era chiquito, estaba en un patio de la primaria y había agarrado un sauce gigante y yo había hecho una miniempresa que teníamos que agarrar toda la basura y ponerla no sé dónde y de eso teníamos que sacar no me acuerdo qué, pero era como que habíamos hecho una línea de producción, y yo les pagaba 10 centavos la hora o cosas así... y después como que venían otros y aplicaban a la empresa y querían tener el trabajo y yo organizaba todo... y era como un juego y me parecía divertido. (E., David, Administración de Empresas UES21)

En realidad, siempre quise estudiar diseño, pero desde chiquita. Mi abuela, la mamá de mi mamá, era la costurera del pueblo. Yo la conocí ya muy de chiquita, y nunca tuve un intercambio de sentarme porque era chica, pero me dicen que era una muy buena profesional en su oficio. Así es que me imagino que vendrá por ese lado, de esconderme bajo la máquina de coser, me escondía ahí, y de verla a mi mamá siempre tejiendo, o pintando o cosiendo, es una artesana multifacética. (E., Natsúe, Diseño de Indumentaria UES21)

Y como tercer ejemplo: «Siempre me apasionó lo referido a la comu-

nicación. Mi mamá trabajaba en un canal y yo siempre iba y me sentaba y jugaba allí en su oficina» (E., Nicolás, Relaciones Públicas UES21).

Lahire reflexiona acerca de la ilusión de unicidad y los fundamentos de su deseabilidad, como semáforo opuesto al de inconstancia o infidelidad:

Es como si el hecho de pensarse idéntico o fiel a sí mismo, en todo tiempo y en todo lugar y sean cuales fueran los acontecimientos vividos o las pruebas superadas («yo no he cambiado», «yo soy siempre el mismo»), conllevara un beneficio simbólico y moral específico. (2004, p. 32)

Por ello consideramos que, aun con las características epocales que hemos enunciado previamente, según las cuales la definición de la identidad se torna más difícil y menos estable, y la elección de la carrera no es el proyecto de vida que otrora fue, lo que las expresiones de los estudiantes nos muestran es que la carrera continúa teniendo un lugar preponderante en su autodefinición y en la reafirmación de su identidad.

La sensación vocacional, como dimensión emocional, tiene un origen en la interacción, pero se distingue de la información porque resignifica ciertas actividades, las singulariza. Las torna distintas al resto. En lo expuesto previamente, la experiencia infantil convierte en especial esa actividad, esa carrera. Son múltiples los espacios en donde ese acontecimiento se puede presentar, pero lo que resulta interesante es que la apropiación subjetiva que los estudiantes hacen del relato construye a la carrera elegida como especial, como irremplazable.

Por ejemplo, este estudiante describe así la sensación de haber visto reflejado en los contenidos de la carrera algo que él juzgaba adecuado a su deseo: «Luego de analizar el programa y los contenidos, sentí que había encontrado la novia perfecta» (E., Emanuel, Administración UES21). Se trata de un estudiante que dice amar vender. Su anhelo está en un hacer que se posibilita con una carrera que le ofrece herramientas para dicho fin. Su discurso es racional: evalúa y justifica cada decisión. La evaluación de perfección no está atravesada en ningún momento por la proposición Me gusta. Es perfecta, es adecuada, puesto que facilita el objetivo a posteriori. Está presente la idealización, necesaria para el comienzo de un vínculo estrecho. Podemos presumir en este caso que las disposiciones que ya el estudiante pone en juego en su trayectoria previa pueden tener continui-

dad. En otro caso, el enganche con la carrera se produce a partir de ver una película:

Quizás parezca ridículo, pero todo empezó con una película que vi, Hancock, donde un relacionista público ayuda a un superhéroe a tener una mejor imagen ante los ciudadanos, ya que no realizaba su «deber» como debía hacerlo... La idea me quedó implantada y busqué información sobre la profesión... Me gustó mucho, las materias lucían realmente interesantes. (R. 70, Sonia, Relaciones Públicas)

En algunos casos, la sensación vocacional, aunque es clara, no deviene en proyecto universitario. En la cita de ejemplo siguiente, la estudiante reconoce un amor por una actividad; sin embargo, dicho amor no es coincidente con sus creencias acerca de lo que una carrera debe ser y debe ofrecer: «Todos tenemos una amante, ese es el mío» (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21), indica la estudiante refiriéndose al baile. «No podría vivir de eso», indica, para referir a la inconveniencia de dicho vínculo. Su expresión es clara, falta de conflicto y definitiva. No observamos en tal caso conflicto entre las disposiciones incorporadas, es decir, entre el mandato del portavoz familiar y su percepción y comportamiento acerca de la carrera que debe seguir. También podemos presumir en este caso que las disposiciones que ya el estudiante pone en juego en su trayectoria previa pueden tener continuidad.

El eje de continuidad/discontinuidad del cual venimos haciendo uso para analizar diferentes aspectos en este trabajo es relevante, puesto que da cuenta de las diferentes maneras en que el estudiante hace uso de su stock de disposiciones: podemos interpretar que en ciertos casos las disposiciones que el estudiante ha puesto en juego en instancias previas son útiles y válidas para este nuevo ámbito de práctica, mientras que en otros casos deben ser actualizadas.

Las representaciones sociales constituyen sistemas organizados estructurados y contextualizados, en donde las prácticas tienen un efecto contundente en la transformación de dichas representaciones (Guimelli, 2001). El tránsito del estudiante por nuevas situaciones y sus prácticas en el espacio universitario generan transformaciones en las creencias previas, a partir de la incorporación de nueva información y de la exposición a situaciones inéditas.

En el siguiente capítulo, nos detendremos a analizar los puntos de inflexión que dan lugar a disonancias no solo cognitivas, sino también relacionadas con la identificación con la carrera elegida. Nos proponemos explicar algunos momentos centrales dentro de la trayectoria que dan lugar a preguntas mediante las cuales el estudiante hace consciente la disonancia tramitada como conflicto. Asimismo, identificamos ciertas estrategias mediante las que el estudiante se las arregla con dicho conflicto, pudiendo en algunos casos disminuir la disonancia y en otros casos no, con la consecuente vivencia de frustración.

CAPÍTULO 6
**TRANSFORMACIONES DE LAS
REPRESENTACIONES**

Las representaciones que los estudiantes poseen acerca de la carrera que eligen y de la profesión a la que aspiran se transforman a partir de su trayectoria. Así como las representaciones tienen incidencia en las prácticas, las prácticas también tienen incidencia en las representaciones. El momento de ingreso, el segundo y tercer año, el momento de tesis, el ingreso al ámbito laboral, todos constituyen espacios de práctica decisivos para la transformación de las representaciones y la consecuente reafirmación o negación de la carrera como proyecto identificadorio.

A partir de nuestro análisis, observamos que no es recurrente ver un estudiante que eligió una carrera que esté desajustado (es decir, en contradicción) de los principios de socialización incorporados en el ámbito familiar. Tal como indicamos al hablar de sensación vocacional, cuando ello ocurre, el displacer se evidencia y lo que parecía en principio ser un ejercicio de rebeldía se convierte en la evidencia de una decisión condicionada por la oposición a lo que se intenta evitar como condicionamiento.

El ingreso a la universidad es un nuevo espacio de socialización, en el que el estudiante no solo se sumerge en la cultura universitaria (Silvestri, 2012) que le demanda la definición de nuevas estrategias de aprendizaje, una gestión autónoma de su tiempo y la adecuación a este nuevo contexto, sino que también ingresa a la subcultura profesional que caracteriza la carrera que eligió. Este hecho no es menor, dado que lo que nos preocupa observar es la continuidad entre las disposiciones adquiridas en etapas previas y las que este nuevo espacio le demanda.

¿Qué significa para el estudiante la vivencia de un desajuste? En principio y sin duda, una sensación de incomodidad. Surge nuestro interés por preguntarnos, en contraposición a la pregunta recurrente acerca de las causas de abandono, acerca de las razones de continuidad: ¿por qué sigue con su carrera?, ¿qué sentido encuentra en continuar?, ¿cómo tramita esa incomodidad en tiempos de placer imperativo?

A partir de nuestro análisis, surgen cuestiones que ya hemos enunciado y otras que desarrollaremos a continuación. Observamos que, en ciertas ocasiones, el estudiante no puede imaginar otro espacio posible, no visualiza alternativas, ya sea por la presencia de un mandato extremadamente fuerte, por desconocimiento o por la falta de experiencia. Otras veces, en cambio, la imaginación aparece, los sueños, las fantasías de cambio, pero

no le resulta factible hacerse cargo de las consecuencias: al abandonar el espacio que ocupa, no solo pierde el espacio, sino todo lo que lo circunda. Este espacio está conformado por una red de vínculos placenteros, seguros, en donde el estudiante se siente reconocido, valorado y apreciado. Entonces, aunque el espacio per se no es agradable, lo que satelita ofrece suficientes razones para no moverse. En dichas situaciones el estudiante tiende a acallar las fantasías de cambio, omitirlas, y encontrar justificaciones racionales. Otras veces emerge la culpa, en cuanto deber ser con el que carga, y entonces no le está permitido pensar en abandonar el espacio que ocupa (la carrera, en este caso): hay una deuda con el sitio, una obligación permanente. Al mismo tiempo, la culpa surge del deseo de satisfacer el deseo del otro, la demanda del otro. Allí queda en evidencia la naturaleza vincular de la construcción del proyecto de carrera, no solo porque el estudiante se identifica con otro al construir su identidad profesional, sino porque los deseos que anhela cumplir entran deseos y demandas de otros también. El estudiante continúa, entonces, para no dañar un vínculo, y su deseo se liga a satisfacer el deseo de otro. Como indica Lahire, «comprender los comportamientos de un individuo supone la reconstrucción de los deseos que trata de satisfacer» (2012, p. 84).

En algunos casos, los estudiantes se sostienen en el displacer con la presunción de que es una sensación momentánea. Entonces construyen, intentan construir y postergan el placer, confiando en que llegará un momento más amigable, más cómodo, más agradable; soportan la frustración y los riesgos percibidos. Aquí hay una construcción imaginaria del proyecto, un presagio, un palpito que deviene objetivo.

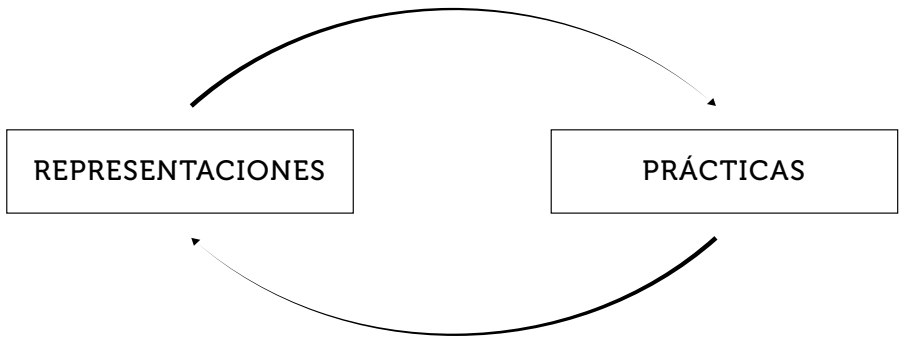
En todo caso, la presencia de una disonancia significa para el sujeto una tensión a partir de la cual su sensación vocacional disminuye. Esta tensión lo lleva, en un intento por reducirla, a generar modificaciones en sus creencias o a incorporar otras nuevas.

En este contexto hemos identificado una serie de categorías que dan cuenta de los puntos de incongruencia o disonancia más relevantes en la trayectoria de los estudiantes: se trata de puntos nodales que, al presentar disonancia, exigen la transformación de sus representaciones.

6.1. LOS MOMENTOS Y SITUACIONES DE DISONANCIA

La teoría de las representaciones sociales afirma que las representaciones sociales inciden en las prácticas de los grupos y que estas pueden también generar modificaciones en las representaciones. Fue Abric (2001), junto con su equipo, uno de los investigadores que enfocó sus estudios en analizar las modificaciones que podían observarse en las representaciones a partir de la práctica del sujeto. Asumimos, entonces, que existe una relación dialéctica entre las representaciones y las prácticas.

Figura 13 Relación entre representaciones y prácticas



La incidencia de las representaciones en las prácticas ha sido trabajada y explicada a partir de un profuso cuerpo de investigaciones, mayor que el destinado a abordar la transformación de dichas representaciones a partir de la práctica.

Como indicábamos anteriormente, el momento de ingreso, el segundo y tercer año, el momento de tesis y el ingreso al ámbito laboral constituyen momentos de práctica en los cuales el estudiante puede encontrar que lo que creía, lo que consideraba valioso o deseable, lo que esperaba, lo que imaginaba y lo que lo llevó a elegir la carrera no es consonante con su experiencia real. Está, entonces, frente a una tensión, una emoción negativa, una disonancia. Esta disonancia lo puede llevar a modificar sus representaciones y, en última instancia, también a modificar su práctica. Puede así modificar su trayectoria, realizar algún cambio en sus actividades, cambiar de carrera o abandonar los estudios universitarios. El compromiso por el compromiso que el estudiante estableció con la carrera incide en la manera en la que resuelve (o no) la disonancia.

Harmon-Jones (2006), desde la teoría de la disonancia cognitiva, indica que un compromiso ocurre cuando una persona considera un comportamiento, creencia, actitud o valor como una verdad. Si se encuentra información disonante, la emoción negativa podría causar que la persona se enfrasque en un trabajo cognitivo para soportar el compromiso.

Por lo dicho, la disonancia no es suficiente para generar el cambio. En primer lugar, debe haber una toma de conciencia de la disonancia, que no siempre ocurre: en muchos casos, las prácticas son irreflexivas y no se registra la inconsistencia. Pero, si ella se registra, entonces produce tensión e incomodidad y podría motivar a la persona a discontinuar el compromiso (Harmon-Jones, 2006). Entonces, el sujeto se esfuerza por modificar sus creencias para sostener el compromiso, o bien su resistencia a cambiar de creencias lo lleva a interrumpirlo. La propuesta de este autor resulta para nuestro trabajo una herramienta conceptual interesante que, en consonancia con la teoría de las representaciones sociales, nos ayuda a comprender el proceso que atraviesa el estudiante en su trayectoria universitaria, desde la selección de carrera e ingreso universitario en adelante.

Hemos identificado una serie de elementos que entran aspectos subjetivos y grupales y dan cuenta de momentos, situaciones y espacios

en los cuales es recurrente que emerja la citada disonancia. Enfatizamos las dimensiones subjetiva y grupal porque volvemos a insistir en la construcción colectiva de las representaciones en su producción a partir de las interacciones con el otro. Tal como afirma Panaia (2015), el estudiante, si bien «construye un itinerario condicionado por sus propias aspiraciones, mandatos y ambiciones es corresponsable y co-productor de esa trayectoria con sus docentes, la institución donde se forma el sistema más amplio que lo contiene» (p. 70).

6.1.1. Lectura, estudio y resultados

El vínculo del estudiante con la lectura presenta, desde nuestro punto de vista, el primer aspecto de disonancia para el estudiante universitario que ingresa. Durante el transcurso de los primeros meses de carrera, inicia la lectura de los contenidos seleccionados que, de manera más o menos elaborada, serán aplicados en la realización de trabajos prácticos, discutidos, analizados o evaluados en los parciales.

Las representaciones de los estudiantes con respecto al uso del texto escrito, tanto en cuanto a la escritura como en cuanto a la lectura, difieren particularmente en relación con la manera en que ingresaron al texto escrito tanto familiarmente como escolarmente. Si el ingreso en la lectura se da casi de manera natural en el entorno familiar y en pos de satisfacer necesidades del propio niño, el vínculo con la lectura es diferente a si el ingreso se realiza a partir de la escolarización.

Tal como afirma Lahire (2004), «cuando los contactos con el escrito son en el niño casi exclusivamente escolares es en efecto difícil para él considerar la lectura o la escritura de otra forma que no sea la de un trabajo escolar» (p. 262). De esta manera, la lectura se vivencia como obligación y, por ello, es posible que se intente evitarla. En relación con lo dicho, recuperamos lo que Ortega (2013) denomina estrategias de evasión del

conocimiento (de un conocimiento sistemático y productor de sentido) del estudiante. El autor define dichas estrategias como una disposición, como una forma de relacionarse con el mundo, a partir de la cual el estudiante busca atajos que simplifiquen esfuerzos. No es simplemente una forma de economía de tiempo y afán, sino también una manera de buscar y conquistar cierta libertad individual, en respuesta a una historia de recorridos institucionales (específicamente, escolares) que construyeron para el sujeto, a partir de prácticas opresivas, el distanciamiento con respecto al conocimiento. La disposición a la que refiere Ortega (2013), que nos permite comprender el matiz de obligación que adquiere la lectura para el estudiante, se complejiza más aún de acuerdo con nuestra interpretación.

Además del alejamiento con respecto al conocimiento, es necesario también tener en cuenta el vínculo que el estudiante establece con la dificultad. Cuál es la posición del estudiante con respecto a la dificultad es determinante para que sus estrategias sean de evasión o de afrontamiento.

Es muy común la asociación establecida entre lo que se «hace bien» como indicador de gusto, asumiendo que para identificar el gusto o lo que se ha entendido como vocación —en términos de un «llamado» a seguir cierto camino— debe observarse lo que el estudiante hace bien. Desde nuestro punto de vista, esta afirmación no es del todo verdadera y articula una posición pasiva en relación con el aprendizaje y de negación de la dificultad.

Por ejemplo, es el caso del estudiante que odia matemáticas porque dice que siempre le va mal, hasta que recurre a un profesor particular para aprobar la materia. Al entender la materia, experimenta satisfacción y gusto por la matemática, que lo reposiciona en cuanto a la dificultad. La materia se torna un desafío y al finalizar la escuela secundaria elige la carrera de Administración.

Lo que observamos aquí es que la relación con la dificultad en algún momento se hizo intolerable. El alejamiento del conocimiento estuvo acompañado por una experiencia de dificultad que parecía insorteable y que causaba alta cuota de displacer, experiencia que solo pudo transformarse a partir de la comprensión habilitada por otra forma de enseñanza y, probablemente, por otra actitud del estudiante hacia el docente.

En cuanto a la lectura, en el momento del ingreso universitario, el he-

cho de no haber generado el hábito de lectura o de no haber incorporado estrategias de estudio en la etapa secundaria decanta en una experiencia de mayor dificultad, lo cual es otro aliciente para que el estudiante se aleje:

Lo angustiante era cuando me tenía que sentar a estudiar, a leer, porque ir a la clase me encantaba. Escuchar me encantaba. Pero yo, sentarme a estudiar... Lloraba, lloraba, lloraba... Yo creía que era la carrera que no me gustaba, pero en realidad era que no, no tenía una buena base del colegio, entonces me iba mal. (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21)

¿Qué es lo que produce el abandono de la carrera en el caso de esta estudiante? Claramente, se entrama una serie de causalidades, entre las cuales deseamos identificar en la cita aquella relacionada con lo expresado anteriormente.

La lectura por obligación está vinculada a la enseñanza escolar y es percibida como displacentera. La obligación se asocia al displacer, y en el secundario se asume, tal como indica Ortega (2013), como un hecho que evadir, evitar o sortear con el menor esfuerzo posible.

La elección de la carrera, cuando está sostenida sobre cierta sensación vocacional, es para el estudiante una opción voluntaria, a partir de la cual proclama algo de sí, de quién es y de quién quiere ser. Está ligada al deseo, no a la obligación, y, por lo tanto, en contraposición a la obligación, anticipa una experiencia placentera. La idea es: si la lectura en la escuela era displacentera, es porque era obligada, sobre temas que no interesaban. Se presume, entonces, que la lectura de los contenidos ligados a la carrera elegida resultarán amenos, sin tener en cuenta, en muchos casos, el displacer experimentado por la dificultad del trabajo cognitivo mismo.

El displacer experimentado al leer, que posiblemente está enraizado en las disposiciones adquiridas o no adquiridas durante la niñez y la adolescencia, se proyecta directamente en la ausencia de deseo por la carrera. Las construcciones mentales y corporales de los niños relativas al escrito afectan sus gustos y rechazos, los roles sociales y las funciones sociales ligadas a las diversas prácticas de escritura y de lectura (Lahire, 2004).

Ante este escenario de disposiciones no adquiridas, el estudiante se encuentra con la dificultad de la lectura universitaria y ante la necesidad de redefinir sus estrategias de estudio y la asignación de tiempo destina-

do a él. Sumado a ello, la relación del estudiante con el esfuerzo también muestra una impronta epocal que obstaculiza la actualización de disposiciones. En palabras de Falavigna y Arcanio (2011), «el tener que esforzarse es vivido como algo del orden de la incapacidad, sustentado en la construcción binaria de inteligencia como natural y el estudio como esfuerzo» (p. 63).

Finalmente, el estudiante reafirma su sensación vocacional en función de la evidencia de que puede lograr lo que desea; de allí el peso relativo de los resultados obtenidos en su continuidad. Pero, por otra parte, la dificultad de sostener el esfuerzo y postergar en el tiempo el logro deseado parece haber adquirido una dimensión altamente significativa: «El primer año no ingresé; sí ingresé, pero por cupo no entré. Nunca lo averigüé a eso yo, entonces me sentí re la peor, una burra terrible» (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21).

No alcanzar académicamente lo que se espera genera tanta frustración como para que el bajo rendimiento sea considerado uno de los causales indiscutibles del abandono de carrera en el primer año de la universidad. Estudios previos se han abocado a cotejar esta relación, reafirmando su existencia (Merlino et al., 2011). Sin embargo, en otros casos, el estudiante hace consciente más pronto la citada disonancia, o bien las creencias que tenía sobre el cursado universitario no distan tanto de su experiencia al ingresar. Es en estos casos en los cuales las narrativas relacionadas con el estudio sí se vinculan al esfuerzo y a la generación de un hábito, generación posible solo a partir de la repetición organizada de ciertas prácticas: sentarse, concentrarse, horarios, límite, rutina, lugar, ritmo, estrategia, ciclo.

Cuando el estudiante vincula el estudio al esfuerzo, y dicha vinculación no ingresa en la mentada dualidad a la que referían Falavigna y Arcanio (2011), define el ser estudiante en relación con ciertos comportamientos (concentrarse, tener disciplina, recorrer una trayectoria, aprender), con ciertas emociones (curiosidad, decisión) y también con ciertas expectativas (sacar provecho, apropiarse de la carrera). Pero también caracteriza el ser estudiante en función de un tiempo (estudiar es un ciclo) y una posición (estudiar es ser estudiante y nada más).

6.1.2. Pertenencia: integración al grupo y al espacio

Según Giménez Montiel (1997), la pertenencia implica la adopción de un rol y la apropiación e interiorización del complejo simbólico-cultural; es inclusión de la personalidad individual en una colectividad: en este caso, en un grupo estudiante y profesional. La pertenencia no eclipsa la identidad personal: la define y constituye. Se refuerza y afina en función de la amplitud de los círculos, en cada uno de los cuales el estudiante incorpora a su stock disposiciones y activa otras que ya tenía. Pertenecer a un grupo implica compartir al menos en parte el núcleo de las representaciones sociales que lo caracterizan y definen.

Nos preguntamos en este punto qué facilita u obstaculiza la pertenencia de un estudiante al grupo, en qué situaciones se genera esa pertenencia, cuáles son los obstáculos para que se logre y qué hace el estudiante cuando no se genera espontáneamente.

La pertenencia de un estudiante a un grupo adquiere espontaneidad cuando hay semejanza, cuando se comparten las representaciones sociales que este y su grupo poseen. Como dijimos en el punto anterior, compartir *habitus* (entendido como cultura interiorizada, como disposiciones a actuar, pensar y sentir) articula la pertenencia al grupo. Cuando esto no ocurre, el estudiante debe desplegar su stock de disposiciones para ponerlas en juego en este nuevo escenario. De tal manera, cuanto más amplio sea este stock, más posibilidades hay de que pueda generar la pertenencia.

Sin embargo, en algunos casos, ciertas representaciones resultan disonantes con respecto a las que el estudiante posee y la pertenencia se torna dificultosa. Esta disonancia puede ser real o imaginaria; es decir, no se trata aquí de conocer las representaciones del grupo y del estudiante y ver cuánto hay en común entre ambos campos representacionales, sino más bien de identificar cómo es percibido por el estudiante el campo de representaciones del grupo al que llega. En otras palabras, puede que haya mucho en común, pero, si el estudiante identifica lo diferente como priori-

tario, será difícil su inclusión y pertenencia:

Y yo veía: universidad privada, toda gente de mucha plata, superburbuja en su mundo, mujeres vestidas como que iban a salir y no iban a una universidad, y eso ya me molestaba, sencillamente me molestaba... No sabía nada de ellos, pero era el preconceito mío... Y por eso también no congeniaba mucho, porque ya tenía preconceitos de la gente... Y después conocí una amiga que terminó siendo mi mejor amiga, mientras estábamos en una clase de matemática o de cursillo, y ella también tenía el mismo preconceito. (E., David, Administración de Empresas UES21)

La dificultad de generar pertenencia se produce a partir de diferentes aspectos. En el citado ejemplo, consideramos que el habitus es el componente distintivo que condiciona la posibilidad de acercamiento entre grupos. Podemos interpretar que el estudiante se autorreconoce como estudiante de la carrera elegida y como futuro profesional de ella, pero su dificultad para generar pertenencia se presenta a partir de rasgos externos ligados a una posición de clase. En otros casos, la dificultad de pertenencia ocurre como resultado de que este autorreconocimiento no tiene lugar: el estudiante no se siente parte de un grupo porque no se identifica con la disciplina elegida. Pero en otros casos la dificultad de integración al grupo y de generar pertenencia forma parte de la práctica habitual del mismo. Por lo tanto, podemos suponer que esto tiene que ver con características de la personalidad, aunque esta no es otra cosa que el producto final de nuestros sistemas de hábitos (Lahire, 2004). Entonces, entendemos que la posibilidad de pertenencia se puede aprender y que la pertenencia (o bien la capacidad de generar integración) es factible de ser interpretada como una disposición.

Algunos estudiantes que enunciaron dificultad para generar pertenencia han experimentado previamente situaciones en las cuales se han sentido (en sus palabras) como «sapo de otro pozo», tanto en la escuela secundaria como en grupos de actividades paralelas, o en el barrio. Surgen así caracterizaciones de los grupos como no identificantes, en los cuales los otros son ajenos a uno porque «se mueven más cerquita», expresión con la cual el estudiante hace alusión a la falta de autonomía o independencia de los integrantes, o bien a la comodidad. Esto implica, entonces,

que él se ve a sí mismo como independiente y «con calle». De la misma manera, caracterizarlos con la descripción de que «son muy vagos» implica que él se autpercibe como estudioso o trabajador, e indicar que «es un ambiente superficial» implica que él es una persona «profunda». La autodefinición de sí mismo en contraposición con los otros produce una dificultad al momento de generar pertenencia grupal.

Por lo general, la no identificación con la profesión elegida y la no pertenencia al grupo mantienen una relación dialéctica. En las entrevistas se visibiliza que una y otra son causas y consecuencia de la restante. ¿Qué es lo que genera pertenencia, entonces? Como indicamos anteriormente, la semejanza. El ingreso con una edad diferente a la habitual resulta un obstáculo por sortear, lo cual queda ejemplificado en el decir de una estudiante sobre sus compañeros: «No les gusta juntarse, todo lo resuelven virtualmente, son de otra generación» (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21) .

Por otra parte, la identidad tiene una doble dimensión: la de la identificación y la de la diferencia. El estudiante se autoidentifica con ciertos atributos y marca diferencias con otro, con un grupo diferente: el exogrupo. Aquí emerge la dificultad en el caso de carreras cuya particularidad es la amplitud o la ambigüedad: el profesional egresado de ellas puede actuar en diferentes campos y no en uno específico, la carrera incluye materias de diferentes áreas y no exclusivamente en las de un campo. Esta característica deviene en confusión en ciertos casos, lo que genera, sobre todo en los últimos años de carrera, interrogaciones acerca del campo laboral, de la identidad profesional y del futuro profesional de los egresados:

Tuve mi crisis. Estaba entre dejarla y no, porque me parece que es una carrera complicada en el ámbito laboral: es una carrera muy general en donde uno tiene que especializarse en algo; yo todavía no sé en qué, pero la mayoría de los chicos que estudian no saben qué hacer cuando se reciben. (E., Laura, Relaciones Internacionales)

Al pensar en la integración de los estudiantes en un nuevo espacio y en un grupo en particular, la noción de ambiente requiere una viñeta aparte. ¿A qué se refiere el estudiante cuando habla de ambiente? No resulta fácil de precisar, pero se entiende que es una noción que articula diferentes sensaciones percibidas a partir del espacio físico, las interacciones ge-

neradas con los compañeros y demás actores de la institución y la normatividad de esta. En algunos casos, se habla de un «ambiente frío». Por otro lado, se lo registra como un espacio de contención y de escucha, donde se valora la personalización y la formación de vínculos afectivos. Cuando la institución se legitima, se observa la obligación de responder a ella, se la autoriza:

Yo por ahí, cuando entro a un lugar, me siento cómodo o no me siento cómodo, como si fuese una casa. Entonces, yo apenas entré ahí automáticamente no fue lindo, como decir: «Qué linda facultad». La veía muy grande... y yo, que no estaba decidido... No es lo que me pasó con la UTN; yo el primer día que entré me enamoré de esa facultad. Una Facultad de Ingeniería, cursos reducidos; una facultad relativamente nueva: todos los baños en buen estado; el espacio físico: mucho parque, es cerrada, pero tiene verde... La Nacional [en] lo que se diferencia es que todas las ingenierías la comparten, entonces vos no tenés un grupo... Vos el primer año tenés Análisis Matemático y cursas Aero-náutica, Mecánica y Civil... El año que viene tenés otra materia y todos juntos... Y no tiene continuidad de horarios. Venía de un ambiente de la Nacional, que es muy estricto, frío, formal. (E., Germán, Ciencias Económicas UNC, Administración de Empresas UES21, Ingeniería Mecánica UTN)

El grupo, la pertenencia a él, es un valor para el estudiante. En los casos en que la trayectoria es más aleatoria, la dificultad de consolidar un grupo es mayor, lo cual se percibe como una desventaja.

6.1.3. Auto- y heterorreconocimiento

Si construir la identidad implica autodefinirse como tal, ser reconocido de tal modo y ser parte de, entonces lo que interesa aquí es comprender cuáles y cómo son las situaciones en las cuales el estudiante no logra identificarse con su proyecto y, por lo tanto, comienza a haber disonancia entre su identidad personal, que ha ido definiendo durante su adolescencia en la instancia escolar, y esta nueva forma de expresión de la identidad que es la profesional: el estudiante «no se ve» en esa carrera, no puede «ser él mismo», no se «imagina haciendo eso» y no se siente parte.

Como indicamos en el capítulo previo, lo que define la identidad de una persona es su pertenencia a una pluralidad de colectivos, la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos y su narrativa biográfica. De tal forma, dicha identidad se constituye y se afirma a partir de las representaciones que la persona tiene acerca de sí misma, en términos de autorreconocimiento, y, por otra parte, de la mirada de los otros, que entendemos como heterorreconocimiento. Consideramos también que, si la elección de la carrera y la consecuente trayectoria no reafirman la identidad, es factible que surja disonancia, la cual deviene en conflicto identitario. O el sujeto modifica algunas características de su identidad, mientras otras permanecen estables, o bien se enfrenta a soportar esta disonancia.

Si asociamos la identidad al sentimiento de ser, al sentimiento de unidad y coherencia de la persona, a lo que la define como un ser singular, específico, único y particular, en última instancia, a lo que le es propio al sujeto, es comprensible que el estudiante encuentre conflictividad ante la no continuidad de lo que pensaba que deseaba y lo que experimenta al ingresar y sostenerse en la carrera. Es más que el hecho de decir: «No me gusta esta carrera», es más bien como decir: «No soy lo que yo creía que era»:

Me cuestionaba mucho esto de trabajar de Recursos Humanos toda mi vida, me imaginaba en una empresa, en un escritorio, toda la vida.

No estaba segura de que quería esto para siempre. O muchas veces me comparo con gente a la que le apasiona: «Ay, yo estudio Psicología, me apasiona, me encanta». ¿Y por qué no lo siento así yo con esta carrera? Me encanta el tema, me parece superinteresante, pero ¿por qué no siento esa pasión que sienten otras personas por su trabajo? (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21)

Y... una profe una vez nos dijo que nuestro trabajo iba a ser poner sellos en una oficina... y eso me redesmotivó... Dije: «¡No! Yo no quiero hacer eso»...Y además era la profe titular y no tenía espíritu de líder, de amparar a los alumnos, de escucharlos... A veces pasaba al lado y ni te saludaba... Y ese sentimiento de ser un número más. (E., Facundo, Relaciones Internacionales UES21, Prof. de Educación Física Mantovani)

Tal como indica De Gaulejac (2002a), los autores actualmente prefieren hablar de procesos de identidad, desde una visión dinámica y dialéctica, más que pensar en la identidad como una entidad estable y permanente. En algunos casos, la identidad construida por los estudiantes hasta el momento de ingresar a la institución universitaria se refuerza a partir de la identificación con profesionales de la carrera elegida o con la autoidentificación con elementos y valores ligados a la carrera. En otros casos, esto no ocurre y entonces se presenta una disonancia. En esta situación, soportar la incertidumbre que implica incorporar aspectos o cualidades que no son familiares, inventándose a sí mismo, modificando percepciones, intenciones y sentimientos, genera, en la mayoría de los casos, displacer, sensación con la que el estudiante debe hacer algo. Y lo que este puede hacer al respecto, en general, está ligado a aspectos propios de su personalidad, a recursos incorporados en sus contextos de socialización o adquiridos en nuevos espacios de práctica/existencia. De este hacer hablamos cuando nos referimos a la resolución de la disonancia.

En el caso que presentamos a continuación, hay una fuerte identificación con la carrera que se sostiene a pesar de la disonancia presentada por ciertos aspectos que la estudiante no había incorporado previamente:

Cuando empecé a estudiar... En realidad, se me presentaron las cosas un poco más tarde, pero en primer año ya había cosas que no me

cerraban. Llego, me acuerdo, [y] en una de las primeras semanas me presentan un video: era un desfile: chicas superflaquitas. Eso nunca me gustó... Mucho brillo, luces, todo muy divino, glamuroso, pero, digo, tiene que haber algo más... no puede ser solo esto... Ahí empecé a estar un poco disconforme con lo que se me presentaba. Así es que empecé a preguntar si había otro tipo de diseño, que pensara en otro tipo de cuerpo, en otro tipo de persona. Eso no lo encontré mucho acá en la «facu», lo encontré más afuera... En la búsqueda descubrí el diseño sustentable, en segundo año. (E., Natsúe, Diseño de Indumentaria UES21)

Observamos en este caso una búsqueda activa por parte de la estudiante, que nos muestra su identificación con la carrera y un compromiso no menor. La posibilidad de encontrar un espacio diferencial que no tensiona su elección con el valor puesto en juego al momento de seleccionarla (en este caso, el altruista) surge de un movimiento autónomo, de su propia curiosidad y voluntad de continuar con el compromiso.

En el siguiente caso, también se evidencia cierta tensión entre lo imaginado antes de comenzar (una carrera que fortalezca los vínculos humanos) y la posibilidad de ejercicio profesional advertida por la estudiante. En este caso, la tensión está presente, parece intentar resolverse mediante imágenes de posibilidad, y no se observa un movimiento real, una posición activa que permita explorar campos de ejercicio profesional diferentes:

Sí, el trabajo es en una oficina... No sé, [creo que el trabajo mejoraría] agregándole un poco más de valor humano. Me da miedo ser una persona que esté liquidando en un escritorio y no le agregue un valor más como personal. (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21)

Finalmente, en este caso, se trata de una estudiante que ingresa habiendo abandonado otra carrera (Nutrición), que dice haberle gustado mucho. Aun al momento de la entrevista, cuando se encuentra a mitad de su segunda carrera, remite al momento de elección de Nutrición y al placer que le causaba cursarla. Sin embargo, para justificar el abandono indica que la carrera es frívola, argumentando lo siguiente:

[Es una carrera frívola] como eh... eh, no sé... como que las mujeres van al nutricionista para bajar, para bajar y nada más, ¿entendés?, no a cambiar el hábito alimentario, como que... Cormillot: él te enseña a

cambiar el hábito, pero obviamente se lo enseña a gente... con problemas alimentarios grandes. Por ahí, la que va al nutricionista dos o tres meses es para hacer una dieta y estar bien para el verano y nada más, eso. (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21)

Es indiscutible que no es esta razón la que lleva a la estudiante a abandonar la carrera; sin embargo, es una creencia disonante que pone en evidencia la debilidad de su compromiso inicial con la carrera elegida. Dicho compromiso está ligado a la identificación del estudiante con su proyecto de carrera, al su autorreconocimiento como futuro profesional del área elegida.

Por otra parte, también observamos disonancia con respecto al reconocimiento del otro, fundamentalmente de los padres, en cuanto a la presencia o ausencia de disonancias. Por ejemplo, en el caso que sigue, hay una identificación tenue de la estudiante con una carrera terciaria (Martillera Pública), producto de un test vocacional, pero no advierte el reconocimiento de su padre, lo cual la lleva a desistir de comenzar con ella. La disonancia se presenta al momento de la elección antes de comenzar. Esta estudiante se inscribe en tres carreras diferentes antes de concluir eligiendo la primera y finalizar su cursada:

En realidad, a mí antes, cuando hice sexto año, que te hacen la orientación vocacional, me había salido [Martillera Pública], pero yo lo había tomado como que bueno... carrera corta... Digo, ¿qué voy a hacer? Tenía medio presión de mi casa... no de que tenía que ser médica ni diplomada ni nada, pero capaz inconscientemente... más por mi papá... Y ahí es como que ya tenía esa carrera... y después me volvió a salir. (E., Sofía, Relaciones Públicas UES21, Administración de Empresas UNRC, Martillera Pública/Abogacía UES21)

No podemos aseverar que el reconocimiento del padre no esté, pero no es trascendente en este caso, puesto que lo que impacta es la percepción de la estudiante. Ella no registra el reconocimiento de su padre, dado que ha elegido una carrera corta en lugar de una licenciatura. El peso relativo del reconocimiento y de la percepción de este se modifica con la trayectoria y seguramente con procesos internos de la estudiante, lo cual la lleva a elegir la misma carrera después de diferentes opciones truncadas.

El siguiente relato también pertenece a un estudiante que ingresa

luego de haber transitado dos carreras. Podemos observar cómo también se transforman sus certezas iniciales incorporando creencias que provocan mutaciones en las elecciones del estudiante. Nuevamente, insistimos en que el abandono no responde a un solo factor, sino a una complejidad, un entramado de aspectos que hemos venido desarrollando de una u otra forma en este trabajo. En este apartado, hacemos foco en el heterorreconocimiento, o más bien en su carencia, como elemento narrado de manera directa por el estudiante:

Hice el ingreso [a Medicina]. Me preparé todo el último año de la secundaria e hice Cajal [instituto privado preparatorio para ingresos universitarios] en enero y febrero de 2008. Rendí y quedé en el número 603, ingresaron 582, así que con toda la bronca del mundo me volví a Laborde, que es mi pueblo natal, y trabajé ese año en la estación de servicio de mi papá. Al año próximo (2009), decidí inscribirme en Odontología en la UNC, ya que el ingreso era más accesible. Ingresé correctamente promocionando las cuatro materias y comencé a estudiar. En ese mismo año, pero en el segundo cuatrimestre, me dejaron libre en Anatomía, supuestamente por cuestión de cupos limitados para segundo año. Con las demás materias me había ido bien, pero Anatomía me trababa todo el primer cuatrimestre siguiente. En el 2010 recursé «Anato» y en la última clase me dejaron libre nuevamente. En el verano mis padres me hablaron y me dijeron que ellos me veían un perfil más empresarial que alguien de la salud y me propusieron que comenzara Administración de Empresas, y, bueno, acá estoy... (R. 97, Mario, Administración de Empresas)-

También en este caso interpretamos que auto- y heterorreconocimiento se articulan y resultan necesarios para la identificación del estudiante con la carrera elegida, sin la cual la emoción displacentera, la tensión, se resuelve con el abandono.

Al indicar que el estudiante se identifica con una carrera, nos referimos a diferentes formas de identificación. Puede identificarse con los valores enunciados de una carrera, valores que son culturales o, a veces y en carreras nuevas, enunciados publicitariamente (como la innovación). En el capítulo 1, hemos desarrollado esta forma de identificación, al hablar de los valores que ponían en juego los estudiantes para elegir una carrera. Así-

mismo, puede identificarse con las características de los contenidos o con las habilidades requeridas en una carrera, tal como cuando el estudiante afirma: «Yo soy bueno para las matemáticas», «A mí siempre me gustó hablar en público» o «Yo soy muy creativo», lo cual implica la búsqueda de continuidad con ciertas experiencias o con la autodefinición que ha hecho de sí. Y puede también identificarse con alguna de las consecuencias (reales o esperadas) del ejercicio de una profesión, tal como cuando indica: «A mí me gusta viajar por el mundo» o «Yo quiero tener una empresa».

La carrera, siendo un proyecto identificatorio, es transitada por el estudiante a medida que va afirmando su identidad; de allí esta noción que tan fuertemente aparece: «Estudio para ser alguien». Este es un proceso de historización, un proceso de invención subjetiva. El estudiante se inventa y la carrera es una forma de inventarse. En el caso que ejemplificamos a continuación, por diferentes situaciones la continuidad se rompe y el estudio empieza a percibirse como una carga:

Estudí porque tenía la posibilidad, porque... era algo lindo: conozco gente, estudio, hago algo que me gusta y voy avanzando... No sé si en cuatro años, capaz que en seis, capaz que en ocho, pero era ir avanzando. Y, después de todo lo que pasó, estar estudiando era algo; llegaba y decía: «Me tengo que poner a estudiar» y decía: «Tengo que hacer esto, tengo que hacer esto». (R. 66, Ezequiel, Contador Público)

Encontramos, entonces, que la carrera empieza en cierto punto a incomodar. El inicio del tránsito se empapa de entusiasmo, mientras que, al pasar el tiempo, la experiencia de estudiante está atravesada por el displacer. No se trata del displacer que proviene del esfuerzo o de las horas de estudio, sino de un displacer asociado a la enajenación, a la fantasía de ruptura.

Entendemos que la identificación inicial es fundamental, puesto que habilita un compromiso del estudiante con la carrera. En los casos en que el compromiso es fuerte y las condiciones objetivas lo permiten, las disonancias que estamos presentando se tramitan y posibilitan la continuidad de la trayectoria.

6.1.4. La profesión en el ámbito laboral

Las preguntas que exponemos a continuación tienen lugar, recurrentemente, en el tercer año de la carrera. Es entonces cuando el estudiante se pregunta: «¿Quiero hacer esto para toda la vida?», «¿Quiero ser un profesional de esta carrera?». Las mismas disonancias que hemos expuesto son actualizadas, pero ya no en función del papel de estudiante que cursa una carrera, sino en relación con el profesional que la ejerce. Nuevamente, hay un proceso de auto- y heterorreconocimiento, la preocupación por pertenecer a un grupo y la ansiedad por el espacio laboral:

En el 2014 estuve muy ocupado trabajando en una ONG y trabajando en un call center más estar cursando en el campus, así es que estaba muy a full. Algunas [materias cursaba] en el campus y algunas virtuales, así es que era muy muy demandante. Así es que no pude frenar ni un segundo como para ver qué estoy haciendo de mi vida. ¿Me está gustando esto? Esas cosas [, es decir, ese tipo de preguntas] como que me surgieron en el 2015; fue como que afloraron cuando me tuve que enfrentar a solamente cursar y trabajar. Fue como que ahí me pregunté: «¿Me está gustando esto?», y dije: «Quiero explorar otra cosa». (E., David, Administración de Empresas UES21)

En este punto juegan un papel fundamental los referentes docentes y expertos, así como la posibilidad que tiene la profesión elegida de construir su campo de ejercicio, diferenciándose de otros. «Las identidades profesionales producen sentimientos de pertenencia a los colectivos que reúnen a todos aquellos que han seguido los mismos estudios, han pasado diplomas equivalentes, que practican ocupaciones similares o que ocupan las mismas funciones» (De Gaulejac, 2002a, p. 176). En el momento de ingresar al espacio laboral, la identidad, siempre dinámica, es tensionada a fin de afianzarse o transformarse.

Me comparo con quien no quiero ser... Una vez fui a una entrevista laboral en la que la persona que me estaba entrevistando era el jefe del área... Nos decía: «Bueno, chicos, esto es así: en Recursos Humanos

uno está todo el tiempo negociando, se juega con la gente. Ahora tengo una persona que me está diciendo que le duele la espalda y que tengo que llamar a la ART. Pero la hago esperar porque esto es un tire y afloje... una negociación, ¿me entienden, chicos?... Si ustedes aceptan esta propuesta, sepan que es un juego. Si el jefe viene y me dice: "No me gusta la cara de este flaco, quiero que lo despidan", lo tienen que hacer, y mutis»... Y como que yo me quedé dura... y me fui de ese lugar, de hacer la entrevista, y me fui a mi casa cuestionándome: ¡qué horror pensar así, qué posición tan fea!... Yo sé que pasan esas cosas, pero las personas no son cosas... Justamente, yo tuve una profesora que nos dijo: «Con las personas no se juega, con el bolsillo de la gente no. Lo que le corresponde le corresponde, y lo que no, no». (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21)

Como ya lo hemos afirmado antes, el docente es siempre un referente importantísimo en la trayectoria del estudiante. En cualquier nivel emerge el docente, uno en especial, aquel al cual el estudiante invistió de referente, como actor fundamental de identificación. La disonancia se presenta en esta cita entre el imaginario desarrollado en torno a la profesión y la realidad observada en el ejercicio profesional.

Otra forma de disonancia que se presenta en los últimos momentos de la carrera y al finalizarla es la que concierne al desempeño y la posibilidad laboral. El siguiente fragmento corresponde a un comentario hecho por la estudiante al momento de ser entrevistada, luego de leer su propio relato (escrito al ingresar):

Y por ahí me doy cuenta de ese primer momento, de la inocencia con la que uno empieza en primer año la facultad... y todas las cosas que después pasás en la facultad. Y hoy yo ya me recibí y estoy en un momento difícil. Cuando te recibís es una transición complicada, y más cuando no te recibiste ya trabajando. Yo como que siempre dije... [que] me tengo que recibir, pero tengo que empezar a trabajar antes... y no lo logré, no lo logré porque es difícil... Es un momento difícil cuando empezás la universidad, pero vos sabés que son un par de años hasta que lográs recibirte; pero el día que te recibís no es lo mismo. (E., Luciana, Recursos Humanos UES21)

Nuevamente se presenta la tensión originada por la disonancia entre las expectativas y la realidad con la que el estudiante se encuentra, diso-

nancia que invita nuevamente a redefinir o afianzar la identidad profesional y, por lo tanto, el proyecto que construyó.

6.1.5. El uso del tiempo

El tiempo como noción emerge de manera espontánea, sin ser inducida, en casi la totalidad de las entrevistas. Los estudiantes hablan de manejar el tiempo, optimizarlo, perderlo, usarlo, aprovecharlo o tenerlo. Y la noción epocal de vivir el momento (el imperativo de vivir el presente como si fuera el último día) articula el valor dado al disfrute con la urgencia de llegar a un fin. Por lo tanto, el tiempo es un elemento de preocupación y malestar en muchos de los estudiantes cuyos discursos analizamos, especialmente en los que no han alcanzado sus expectativas: el desuso del tiempo aparece, entonces, como disonancia. Para ellos, el tiempo es un objeto de valor, se tiene; es para uno o para el estudio, es para el estudio o para el trabajo; es un bien escaso que debe ser administrado.

Pensar en el tiempo como recurso anticipa la necesidad de sacar provecho de él: es el aprovechamiento del tiempo lo que preocupa. El uso que se haga de él difiere en función de la jerarquía de prioridades que el estudiante haya establecido; por lo general, su ingreso al mercado laboral actualiza sus prioridades. Dentro de la población con la cual trabajamos, el estudiante comienza a trabajar por una necesidad (especialmente, para poder pagar la cuota de la universidad), porque percibe que su edad lo exige (piensa que a su edad debe ser independiente económicamente), por la voluntad de experimentar lo aprendido o por cierta afiliación a una ONG que le permite poner en valor su inclinación altruista mediante el voluntariado. Al tiempo que ingresa a lo laboral, la competencia entre sus prioridades comienza y se vivencia como conflicto: puede que el estudiante sufra por no poder dar prioridad al estudio o que el estudio se convierta en una carga que no le permita trabajar al nivel que desearía. En tal momento sur-

ge la tensión: se presenta una disonancia en sus prioridades, entre asignar más tiempo al estudio o al trabajo:

Cambié de modalidad porque estaba trabajando. Entonces pensé que iba a ser lo mejor. Y, bueno, sí va a ser mejor para el trabajo, pero no para la universidad. Ahora, si yo quiero terminar la universidad, lo mejor que puedo hacer es volver a presencial realmente, eh. (E., Gisela, Administración Agraria UES21)

Interpretamos que la transformación del valor asignado a la carrera se modifica en función del tiempo transitado, puesto que el estudiante, de manera recurrente, asume la carrera universitaria como un ciclo:

Estudiante: Es una linda etapa, pero llega un punto que, o sea, es un ciclo, eh...

Entrevistadora: ¿Es un ciclo porque se acaba?

Estudiante: No, te hartás, o sea, como que ya querés terminar, como que llega un punto que ya está, te querés recibir. (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21)

Observamos, entonces, que la disonancia percibida a partir del uso del tiempo está relacionada, al menos, con tres aspectos: en primer lugar, con una concepción sociocultural del tiempo, según la cual este es un recurso que debe optimizarse. En segundo lugar, con otra concepción sociocultural según la cual se asume que para cada actividad hay un tiempo determinado: una edad para estudiar y una edad para trabajar. En tercer lugar, con un aspecto microsocio, concerniente al discurso familiar, pero no solo al discurso enunciado por los padres durante la trayectoria universitaria de los estudiantes —que se visibiliza en el apuro del padre para que avance, para que decida, para que termine—, sino también a aquel que históricamente se enunció en el hogar —lo que se dijo acerca de las carreras universitarias, sobre alguna persona que comenzó una carrera siendo adulta, sobre algún conocido que demoró más de lo previsto en terminar la carrera—.

Cabe aquí la aclaración, entonces, de que no es lo que dicen los padres acerca de la experiencia de ese hijo en ese momento ni de la trayectoria que va teniendo lo que incide sobre su rejerarquización de prioridades, sino el discurso a partir del cual el estudiante se socializó, discurso enunciado y discurso practicado. La propia trayectoria de los padres, por ejem-

plo, es un elemento que funciona como discurso incidente. Es así que el estudiante que transitó su vida universitaria durante cuatro años y aún no está próximo a concluir comienza, por lo general, a reubicarse en el mundo laboral, a vivenciar el estudio como una carga, a sentir frustración por lo no alcanzado; en definitiva, redefine su orden de prioridades. Y a esta percepción podemos añadirle el hecho de que la noción de carrera lleva implícita la idea de prisa; si la carrera convoca tácitamente al apremio, a la premura, cualquier interrogante o duda significa pérdida de tiempo (Rivelis, 2011).

Perder el tiempo o ganar tiempo son proposiciones ancladas en nuestro discurso de sentido común. Pero ¿qué es el tiempo en esta sociedad y qué significa perderlo? En las expresiones de los estudiantes, perder el tiempo se asocia fundamentalmente con el hecho de llevar a cabo una acción sin un horizonte claro. Por lo tanto, se pierde tiempo cuando no se está seguro de que la carrera elegida sea la que ofrecerá satisfacción o la que represente la vocación (no emergida) del estudiante: «No, no le gusta el cambio de carrera [al padre], desde el vamos no le gusta. Y yo, bueno... ahí decidí cambiar, cambiarme a modalidad Senior, porque ya es como... no sé, tres años perdidos ya» (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21).

Entonces, como que mi cabeza no daba; entonces dije: «Basta, no es lo mío, estoy perdiendo tiempo porque quizás no me gusta». Y si no me gusta realmente, lo estoy odiando, porque salir de la universidad y que no te guste y meterte a un apoyo universitario para que puedas de alguna manera entrar, eh... no da. Bueno, abandoné y respiré profundo. (E., Gisela, Administración Agraria UES21)

La última cita ilustra también la transformación en la sensación vocacional ocurrida por la estudiante ante la no obtención de los resultados esperados, tal como lo desarrollamos en el punto referente a la lectura y el estudio.

Mirada en un continuum, la percepción de pérdida del tiempo es contrapuesta a la idea de su aprovechamiento. En este caso, se habla de una experiencia fructífera, productiva. El aprovechamiento del tiempo se da en ocasiones a partir de la optimización de la rutina de estudio, el estudiar cosas útiles, el uso de los recursos. Finalmente, la idea de ganar tiempo se asocia a la utilización de atajos: estudiar a distancia (omite el viaje y el tiem-

po invertido en la clase) es el más utilizado, dado que permite, como afirmamos en el punto anterior, disponer de tiempo para sí o para el trabajo.

Demorar, en tiempos de inmediatez como el actual, identificados según Sennett (2000) por el lema nada a largo plazo, se percibe indeseable y en algunos casos intolerable. El tiempo, tal como afirma Bauman (2007), es un recurso que no se puede gastar. «El paso del tiempo presagia la disminución de oportunidades que debieron cogerse y consumirse cuando se presentaron» (Bauman, 2007, p. 24).

Concebir el tiempo de esta manera deviene fundamental para comprender la dificultad de lidiar con la frustración que genera el no cumplimiento de la expectativa relacionada con el uso provechoso del tiempo, y, como resulta lógico, el estudiante que percibe que está perdiendo el tiempo opta por modificar su trayectoria inicial. En los casos en que se percibe este desencanto o sensación, el estudiante opta por la pluriactividad. Este es otro aspecto relacionado con el tiempo que emerge del análisis y que está presente en otras investigaciones previas (Rascovan, 2014).

La simultaneidad y multiplicidad de actividades es característica de las trayectorias transicionales que construyen los estudiantes, entendidas por Rascovan (2014) como recorridos caracterizados por el hecho de que los estudiantes entran y salen en diferentes actividades, con más movimiento y menos estabilidad. Sin embargo, el conflicto se origina ante la dificultad de consolidar una jerarquía sostenible y satisfactoria: «Cuando me cambié pensé que iba a tener más tiempo para mí; es verdad, tengo más tiempo para mí, pero no para la universidad. Es difícil manejar los tiempos» (E., Gisela, Administración Agraria UES21).

Al trabajo y al estudio se suma la necesidad del tiempo de ocio. El disfrute del tiempo libre, del tiempo de ocio, es actualmente un criterio de normalidad. Según Aristegui Fradua y Silvestre Cabrera (2012), en lo que va del milenio, el tiempo libre o de ocio «ha pasado a ser una esfera cada vez más significativa de la vida afirmándose no sólo como una atractiva posibilidad, sino como un valor en sí mismo, mientras que el trabajo ha ido perdiendo parte de su centralidad» (p. 290).

El imperativo de goce es un rasgo epocal que caracteriza nuestros tiempos (De la Peña Martínez, 2015). En este caso, el disfrute del tiempo libre compite en la jerarquía que debe establecer el estudiante entre trabajo

y estudio, además de otras actividades relacionadas con la participación social (organizaciones sin fines de lucro, en la mayoría de los casos analizados). El tiempo personal, de disfrute y de esparcimiento es enunciado por los estudiantes como tiempo para sí mismos. Esto nos llama a reflexionar sobre las maneras en las que articula la carrera con su vida personal.

Silvia Bleichmar (2001) nos invitaba a pensar en el joven no como una categoría cronológica ni biológica, sino como un espacio psíquico en el cual el tiempo deviene en proyecto. La expresión necesito tiempo para mí nos hace pensar que el tiempo asignado a la carrera no se considera tiempo para uno mismo. Entendemos que la carrera, pensada habitualmente como institución productora de subjetividad, no se constituye proyecto cuando no se la experimenta jerarquizada, entramando las demás actividades, sino que, por el contrario, se presenta como alternativa.

La cita que sigue ilustra tanto la multiactividad característica de los estudiantes entrevistados como la dificultad para alcanzar un avance significativo en la trayectoria que desean transitar. Se trata de una estudiante que ha pasado de la modalidad presencial a la modalidad a distancia y que debe asistir en persona solo a una clase semanal:

Es difícil cursar a distancia... Tengo más tiempo para mí porque puedo trabajar, puedo vender dulce, puedo ver a mi familia, puedo ver a mis amigos, puedo hacer otra actividad, eh, complementaria. Y la universidad, y la universidad vuelve de nuevo. En cambio, de manera presencial vos ya tenés tu horario de la universidad, entonces ves dónde podés acomodar tu amistad, tu familia, tus actividades complementarias, tu trabajo. Entonces tu prioridad es la universidad de manera presencial; en cambio, de manera virtual tu prioridad es el trabajo. (E., Gisela, Administración Agraria UES21)

La tensión se presenta ante la imposibilidad de ofrecer a todas las actividades la misma dedicación de tiempo y obtener en todas ellas buenos resultados.

6.1.6. Dependencia económica

Analizar este aspecto requiere una complejidad que no pretendemos alcanzar en este trabajo. Solo diremos que la relación establecida por los estudiantes entre transitar la carrera universitaria y depender económicamente es experimentada como frustrante en ciertos casos, que son los que intentaremos puntualizar, y están en relación con lo desarrollado al hablar del tiempo. En el caso de los estudiantes analizados, hay al menos tres aspectos que inciden en que la dependencia económica genere tensión, tiñendo la carrera de una sensación displacentera: la edad, el no cumplimiento de las expectativas familiares, la calidad de los vínculos en la convivencia.

El relato que presentamos a continuación corresponde a un estudiante que ingresa a la universidad privada (en la Lic. en Administración) luego de haber abandonado otra carrera en la Universidad Nacional de Córdoba (Ciencias Económicas). En el relato cuenta la decisión de abandonar esta segunda carrera y el peso atribuido a la dependencia económica, la cual exacerbaba la tensión por no poder cumplir con las expectativas familiares:

Lo que más me frenaba era lo económico. Mi papá me sentó una vez y me dijo... «¿Qué vas a querer hacer?, porque esto me está saliendo dinero... O seguís o, si querés, hacés menos materias, o dejás... No me hagás gastar más dinero»... Eso era por ahí la ventaja de la Nacional... hacés lo que quieras... total, pagabas un bono contribución que eran 70 pesos al año... Así es que me acuerdo que tenía que ir a rendir un final y pegué la vuelta, hice un clic y dije: «Esto no es lo mío». Y después me junté con mi padre, otra vez en octubre, y me dijo: «Perfecto, tenés hasta fin de año para ver qué vas a hacer de tu vida. O estudiás o trabajás». (E., Germán, Ciencias Económicas UNC, Administración de Empresas UES21, Ingeniería Mecánica UTN)

La edad, de manera lógica, exige al estudiante reposicionarse, adquirir un rol diferente, ser autónomo. Contrariamente a la idea de moratoria social, lo que observamos aquí es una necesidad de adquirir una nueva po-

sición, y para ello es menester tener independencia económica. Lo dicho se articula con el segundo elemento: esta percepción es notable en estudiantes cuyas decisiones de carrera no son gratificantes. Por una parte, se encuentran en falta al no cumplir con las expectativas de sus padres. Por otra parte, en muchos casos, sus decisiones fueron realizadas en ruptura con el mandato, lo cual los pone en situación de falta y deuda.

Las referencias que citamos a continuación corresponden a estudiantes que abandonaron su primera carrera e ingresaron a una segunda: «Estoy tratando de independizarme económicamente... No me gusta que mis papás me den plata» (E., Facundo, Relaciones Internacionales UES21, Prof. de Educación Física Mantovani). Y el segundo ejemplo es:

Presencial era mucho «bondi», mucha plata en bondi, eh... más el nivel de vida: de la fotocopia de esto, de nos juntamos a hacer un trabajo, y ya me daba apuro; encima pedir plata para salir, no. Bueno y ahí decidí buscar trabajo. (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21)

Decidir en discontinuidad con el mandato, como indicamos antes, puede ser motivo de vivenciar sensaciones de incomodidad. Más aún, decidir en ruptura, es decir, de manera reactiva hacia un discurso imperativo de los padres, generalmente es causa y consecuencia de la calidad de los vínculos intrafamiliares: imponerse a un mandato genera sensación de culpa y de inseguridad, ya que por una parte se renuncia al cumplimiento de las expectativas familiares y al reconocimiento de los padres y, paralelamente, se duda acerca de si lo que se elige es la carrera o la ruptura en sí: es posible que la decisión se vea tan condicionada por la necesidad de rebeldía como por el mandato familiar inicial. Al mismo tiempo, como ya hemos mencionado, las características epocales inciden en la posibilidad de postergar el placer y sostenerse en una trayectoria universitaria que no permite acceder a un trabajo rentable y que, por eso, limita el consumo.

Cuando el proyecto es compartido por la familia, la dependencia económica es naturalizada. Asimismo, donde hay un proyecto vocacional fuerte y sostenido, la dependencia económica puede ser deseada.

A ver, qué pasa. Yo en la facultad no le pedí ayuda a ninguno de mis familiares para pagarla, entonces era una de las metas más importantes. De hecho, a veces tengo esa obligación y me quedo a veces mal en ese sentido, que no tengo un apoyo económico en la familia. En la fami-

lia somos cuatro: mi mamá y mis hermanos... Papá no tengo, falleció cuando yo tenía tres años. (E., Gisela, Administración Agraria UES21)

En definitiva, la manera en la que los estudiantes experimentan la dependencia económica está relacionada con la posición familiar ocupada por el estudiante: si se trata de una posición que no genera conflicto, la dependencia económica es vista como un hecho necesario; si se trata de una relación vivenciada como asfixiante, la dependencia es un obstáculo.

Durante el recorrido que hemos realizado, hemos pretendido profundizar en las creencias de los estudiantes, sus valores puestos en juego en el momento de selección, las fuentes de las cuales se nutren para constituir las representaciones, los contextos de socialización de los cuales emergen dichas representaciones y la posibilidad o no de que la carrera se constituya en un proyecto identificador, habida cuenta de las disonancias que se le presentan a lo largo de la trayectoria y que emergen en la práctica del estudiante.

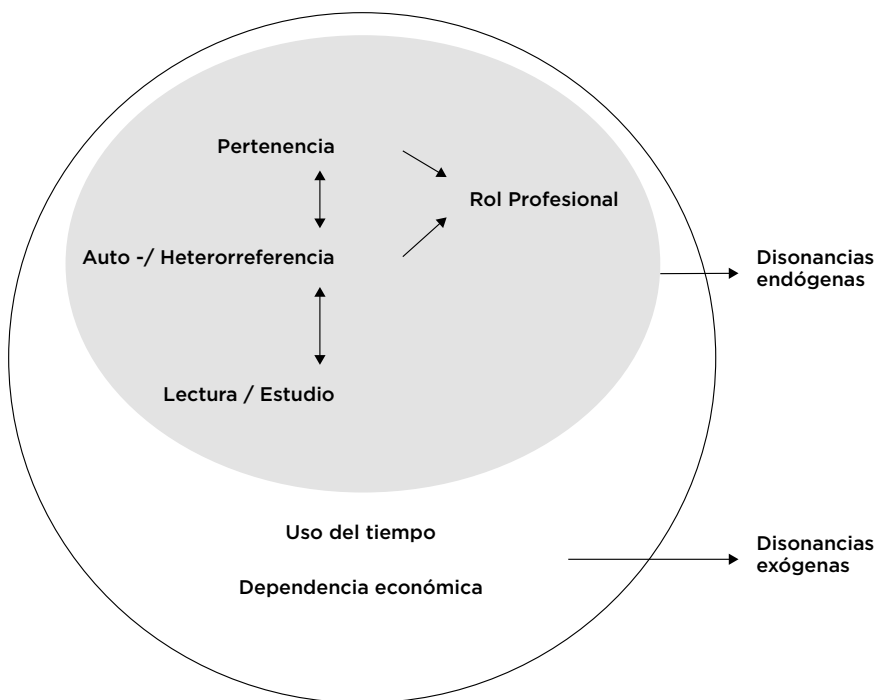
En todo el desarrollo del trabajo, hemos insistido en analizar el concepto de gusto en términos de identificación, proceso que implica auto-reconocerse en el rol de estudiante de cierta carrera y de profesional de ella, pero al mismo tiempo percibir el reconocimiento del otro. Además, consideramos la construcción de la identidad profesional en su dimensión de pertenencia a un grupo: en primer lugar, de compañeros que eligieron la misma carrera, y, en segundo lugar, de futuros o actuales colegas. Por lo tanto, lo que hemos denominado rol profesional es una actualización de las categorías de pertenencia y auto-/heterorreconocimiento. Estas categorías que se originan en la relación misma del estudiante con la carrera (con sus contenidos, con su gente, con los objetivos que persigue, etc.) las hemos denominado disonancias endógenas.

Incluimos específicamente a la primera situación presentada (lectura/estudio) entre las disonancias endógenas porque consideramos que la dificultad percibida se relaciona con los contenidos propios de la carrera. Las otras dos categorías que identificamos corresponden, desde nuestro punto de vista, a aspectos relacionados con las características epocales de nuestra cultura, por lo cual no tienen su origen en la carrera elegida: son disonancias exógenas.

De tal manera, presentamos el siguiente mapa de categorías en don-

de advertimos también acerca de las relaciones entre disonancias que emergen en el análisis.

Figura 14 Disonancias endógenas y exógenas



Las disonancias presentes en el estudio, la dificultad experimentada en la lectura y en el estudio, pueden incidir en el autorreconocimiento. Tal como se observa en los citados ejemplos, cada vez que la argumentación que utiliza el estudiante es: «Si no me gusta leer» o «Si me va mal al rendir», es «Porque no me gusta la carrera». Asimismo, si el estudiante se encuentra incómodo en el grupo, también pone en duda su elección, duda que vuelve a emerger más avanzada la carrera.

En cualquiera de los casos, las disonancias entre la identificación inicial y lo que luego ocurre a través de su trayectoria son resueltas o sostenidas. En una primera lectura, encontramos las siguientes variantes:

a) Los que se identifican con la carrera desde el primer momento y persisten en su identificación.

b) Los que presentan disonancias leves y las resuelven a partir de una revisión de lo que creen acerca de la carrera, o bien las sostienen, asumiendo situaciones de insatisfacción.

c) Los que presentan disonancias drásticas y se alejan. Veremos a continuación las formas en las cuales el estudiante logra resolver la disonancia cuando esta se presenta.

6.2. ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN

Tal como hemos indicado, la resolución de la disonancia es necesaria para disolver la tensión. La estrategia que adopta el estudiante está relacionada con el compromiso asumido con su carrera —la identificación que tiene con ella— y con la intensidad de la disonancia, pero también con su stock de disposiciones, que le permite o no actualizarlas a las nuevas situaciones, y con la modalidad discursiva en la que fue socializado: como desarrollamos previamente, algunas modalidades estimulan la autonomía y la flexibilidad en las decisiones, mientras que otras generan mayor obediencia y menor capacidad para lidiar con la incertidumbre.

A partir de nuestro análisis y en línea con lo que plantean Harmon-Jones y Mills (2006), emergen tres formas iniciales de resolución de la disonancia:

- a) Transformar representaciones y actualizar disposiciones.
- b) Restar importancia a la información o sensación disonante.
- c) Modificar la línea de acción: cambiar de carrera o abandonar el estudio universitario.

6.2.1. Transformar representaciones y actualizar disposiciones

6.2.1.1. Las rutinas como mecanismo de internalización del rol y de actualización de las disposiciones

La tensión que se presenta cuando un estudiante percibe la dificultad del estudio universitario puede atenuarse a través de la puesta en práctica de ciertas formas de rutina. Numerosos estudios han trabajado acerca de la forma en la cual se construye el oficio de estudiante (Coulon, 2005). La idea de construir un oficio implica asumir un rol que antes no se tenía, un comportamiento esperado en función de una posición adquirida; implica incorporar las lógicas y reglas de funcionamiento propias del nivel universitario:

Me costaba ponerme a estudiar, ponerme a leer. Yo sé que, cuando me pongo las pilas y me pongo a leer con tiempo, semanas antes, llevo bien. Pero cuando no, que me cuelgo haciendo esto o lo otro, o haciendo trabajos, lo dejo pasar y se me junta todo al final y digo: «¡Ah!, estrés»... Pero bueno, ahora, como ya he ido haciendo menos materias, he cursado tres o cuatro; cinco ya no he cursado. Fui cursando de a cuatro, y ahí es como que me organicé mucho mejor. (E., Rocío, Diseño Gráfico UES21)

De nuestro análisis emerge una clara relación entre la rutinización de las prácticas relacionadas con el rol de estudiante y la continuidad de la trayectoria. Asimismo, contribuye a la construcción de este rol la institucionalización de ciertos espacios de pertenencia y de canalización de la motivación inicial, en los cuales los estudiantes se puedan proyectar e identificar con estudiantes avanzados o profesores. El entusiasmo inicial, presente en algunos casos, encuentra lugar en diferentes formas de institucionalización: participación en eventos, concurrencia a capacitaciones

paralelas o escucha de profesionales expertos en el tema que les interesa. Estas situaciones son nuevos espacios en donde la autoidentificación se pone en juego: pueden aportar a ella o, por el contrario, hacerla tambalear.

Es divina Silvia, [la tutora]. Insiste, eh... Se hacen todos los años proyectos y ella insiste [en] que presenten proyectos... con una finalidad práctica y académica, y siempre nos insiste: «Chicos, ¿cuándo van a presentar un proyecto?... Hagan algo»... Y por ahí como que incentiva muchísimo, incentiva muchísimo. (E., Carla, Gestión Turística UES21)

Las instituciones cumplen así la función de ir «sedentarizando» a sus integrantes, delimitando tipos de subjetividades y su ubicación dentro de un espacio-tiempo. Esto es lo que Giddens (2011) denomina rutinización: establecer el orden de lo cotidiano, lo predecible, lo anticipable, generando un mecanismo de confianza o seguridad ontológica. Si la identidad de un determinado actor social resulta de una especie de transacción entre auto-reconocimiento y heterorreconocimiento, estos espacios ponen en juego esta dinámica.

La identidad profesional requiere estos espacios, ya que, teniendo un carácter relacional, exige la confrontación permanente para definirse y redefinirse. El entusiasmo inicial, cuando está, se evidencia en indicadores como organizar los horarios, comprar rápidamente los apuntes o juntarse a estudiar. Cuando esta práctica se rutiniza, la incorporación del rol se simplifica. La rutina también contempla el hábito de estudio, la sistematización de horarios y la elección de un lugar comfortable para el estudio.

De tal manera, el estar en la casa adquiere matices necesarios para que la construcción del rol sea efectiva: ciertas modalidades propician dicha construcción. Por ejemplo, la posibilidad de concentrarse, de enfocarse, de mantener un espacio de intimidad, en algunos; y en otros, la posibilidad de disponer de un espacio para juntarse a estudiar y de compañeros afines: «Yo sé que, entre las dos y media y las cinco y media, cuando llega mi mamá, que ahí empiezan a hacer ruido, en ese momento me siento, me siento, estudio, leo, repaso, subrayo» (E., Emanuel, Administración UES21); «Llegás cansado de trabajar y necesitás a alguien que te diga: “Bueno, dale, una hora más, una hora más...”», estar con alguien [aunque no sea un compañero], tener alguien que esté en la misma desgracia que vos, digamos» (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21)

En el caso de los estudiantes que se trasladan a la ciudad de Córdoba para iniciar sus estudios, la rutina se complejiza fundamentalmente por el traslado y la necesidad de ocuparse de la administración de su lugar de residencia. Sin embargo, comenzar a pertenecer a un colectivo de estudiantes y despegarse del núcleo familiar resulta fructífero en muchos de los estudiantes entrevistados. Si el estudiante puede sostener su nueva posición y superar el desarraigo, el desprendimiento del núcleo familiar es fuente de autonomía no solo en lo relativo a la vida cotidiana, sino en lo referente a sus decisiones relacionadas con la elección de carrera. Los nuevos espacios de prácticas/existencia le permiten construir nuevas disposiciones útiles para reconfigurar su identidad:

Podés conocer personas, escuchar historias, ver como que en realidad uno puede planificar muchas cosas que pueden no cumplirse, o puede ser que te guste otra cosa, porque en realidad el sistema educativo del que yo venía no estaba muy preparado para que yo supiera realmente lo que me gusta. (E., David, Administración de Empresas UES21)

Con relación a este último planteo, cabe mencionar que las instituciones no siempre despliegan acciones de andamiaje para facilitar la integración e identificación del estudiante con su carrera. Por lo tanto, el universo profesional funciona como una institución total (Lahire, 2004), resocializando al estudiante que ingresa, incorporándolo a un proceso de socialización homogénea, sólida y fuerte. No obstante, la afirmación de Lahire (2004) es aplicable a ciertas carreras tradicionales, aunque no parece serlo para carreras más nuevas o con transferencias profesionales difusas —en el sentido de contar con un campo profesional menos específico—, como es el caso de Relaciones Internacionales, por ejemplo.

6.2.1.2. Estabilidad de valores y transformación de expectativas

Por lo que podemos observar, los valores constituyen una dimensión estable. Los valores implícitos en los relatos de los estudiantes, escritos al ingresar, vuelven a emerger en sus entrevistas.

Los estudiantes que muestran valores altruistas son los que más conflicto presentan en su identificación con la carrera elegida, puesto que no se trata de carreras ligadas específicamente al servicio social. Pero también quizás porque, tal como indicamos en el capítulo de creencias y valores, el valor altruista es el de mayor complejidad, puesto que quien lo pone en juego al seleccionar su carrera involucra la necesidad de un hacer concreto, una intervención en el mundo que le permita realizarse y que, al mismo tiempo, responda a objetivos socialmente valorados y —por tal motivo— reconocidos. Sin embargo, no es igual la manera de resolver este conflicto en los diferentes estudiantes. Hay quienes realizan una búsqueda dentro de la carrera de un espacio en el cual poder poner en práctica los comportamientos coherentes con dichos valores. En los casos analizados, particularmente recurren a voluntariados en organizaciones sin fines de lucro, en donde participan aportando sus conocimientos sobre un hacer o identifican espacios alternativos de trabajos ligados a la carrera, áreas de conocimiento afines a sus valores, resolviendo así el conflicto presentado.

Retomamos un ejemplo citado más atrás para incluir ahora la posición adoptada por la estudiante, una posición activa en la resolución de la disonancia:

Entrevistada: Cuando empecé a estudiar... En realidad, se me presentaron las cosas un poco más tarde, pero en primer año ya había cosas que no me cerraban. Llego, me acuerdo, [y] en una de las primeras semanas me presentan un video: era un desfile: chicas superflaquitas. Eso nunca me gustó... Mucho brillo, luces, todo muy divino, glamuroso, pero, digo, tiene que haber algo más... no puede ser solo esto... Así es que ya ahí empecé a estar un poco disconforme con lo que se me presentaba. Así es que empecé a preguntar si había otro tipo de diseño,

que pensara en otro tipo de cuerpo, en otro tipo de persona. Eso no lo encontré mucho acá en la facu, lo encontré más afuera. En la búsqueda descubrí el diseño sustentable, en segundo...

Entrevistadora: ¿Cómo lo encontraste?

Estudiante: Buscando, buscando. Le pregunté a la tutora, ella siempre era un libro con información, entonces me tiró nombre de diseñadores, páginas. Justo arranca la «diplo» de Marketing y Comunicación de Moda. Había distintos profesionales y módulos, y uno era específicamente Sustentabilidad aplicada a la Indumentaria; lo dictaba una de las referencias a nivel nacional de sustentabilidad. Así es que, me acuerdo que terminó la segunda clase y me moría de vergüenza, me paro y le digo: «Quiero saber más, quiero meterme en este mundo, gracias por mostrarme»... Porque yo estaba con que dejaba la carrera... No la quería dejar, porque había algo que me decía: «Seguí», pero había algo que no me cerraba... Así es que agradecida eternamente al profe que me mostró esa parte. (E., Natsúe, Diseño de Indumentaria UES21)

Las expectativas sí se modifican, como indicamos antes, a partir de diferentes factores. El paso del tiempo incide significativamente, puesto que, tal como señalamos, el estudio universitario se vivencia como algo «que tiene un tiempo», es decir, que debe hacerse en un cierto plazo; de modo que, si la trayectoria no es la esperada, si hay demoras, obstáculos o interferencias, el estudiante modifica sus expectativas de rendimiento o genera nuevas expectativas ligadas a lo laboral, resolviendo así la disonancia que le ocasiona sentir que está perdiendo el tiempo.

En el caso de que las expectativas sean de continuidad —con un hacer previo, conocido—, es esperable que generen menos disonancia y, por lo tanto, tienden menos a transformarse. Observamos que los estudiantes que eligen su carrera universitaria en continuidad con la especialidad de la escuela secundaria a la que asistieron persisten en su elección, ratificando su inclinación. Aunque no deseamos establecer una relación causal entre la elección en continuidad con la especialidad y el sostenimiento de la carrera, no podemos dejar de subrayar lo significativa que resulta dicha continuidad en los casos analizados.

6.2.2. Restar importancia a la información o sensación disonante

Cuando hablamos de restar importancia a la información o sensación disonante, nos referimos a un proceso más conservador, en el sentido de que impulsa a continuar la trayectoria omitiendo la tensión sin transformar significativamente las creencias. Más bien se incorpora información que disuade parcialmente la disonancia y la hace tolerable. Esto le permite al estudiante restablecer su compromiso con la carrera:

En tercero me empecé a preocupar mucho de la carrera que elegí. Primero y segundo me considero que fui muy vaga. Es como que, bueno, voy a rendir y preparo esta materia porque es mi responsabilidad... Pero es como que lo hacía porque era correcto. Ahora me quiero recibir ya porque quiero tener el título y darle el uso que quiera... En tercero me pasó que me preocupaba un montón la carrera y una compañera me dijo: «No, pará, el estudio es una herramienta, y después vos lo aplicás como querés». (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21)

En esta última cita, la afirmación de la amiga funciona como nueva información que reduce la disonancia presentada, evidentemente, por la escasa identificación de la estudiante con su carrera. Esto no significa que la disonancia no continúe tensionando y siendo vivenciada con displacer, pero el hecho de que la estudiante encuentre en su carrera un medio y no un fin alivia la sensación de tensión. Por lo tanto, podemos pensar que, cuando la carrera se selecciona sobre la base de valores instrumentales, se atenúa la posibilidad de disonancia.

Y... yo creo que los preconceptos... es lo que modifiqué en la ONG donde estuve. En ese momento, me di cuenta [de] que estaba estructurado con mi carrera, que veía que mi carrera era así: consultoría, finanzas y ya está. Y después me di cuenta [de] que no es así, que uno lo puede ir moldeando como quiere... y ahí es como que dije por qué no ver esto, por qué limitar si quizás el día de mañana mi carrera me puede servir para tener una productora... no sé... o inventar una industria. (E.,

David, Administración de Empresas UES21)

Esta reubicación de la carrera, ya no fundamentada en valores expresivos, sino en valores instrumentales, es viable en función de la posición activa del estudiante, de su búsqueda, de su análisis y autorreconocimiento.

6.2.3. Modificar la decisión: cambiar de carrera o abandonar

¿A qué se refiere un estudiante cuando afirma: «Esta carrera no es para mí»? Quizás la idea que subyace a este posicionamiento del estudiante es semejante a la de encontrar la media naranja para hacer referencia a la de hallar una pareja que complementa de manera perfecta la vida propia; una idea que románticamente se aleja de la realidad de la construcción vincular.

Que la carrera complazca, ofrezca momentos de disfrute y permita desde el primer momento una relación confortable es algo que la generalidad de los estudiantes espera. Sin embargo,

En el caso de los estudiantes, el desencanto amoroso arroja luz sobre las expectativas no manifiestas en cuanto a lo que se espera de la carrera y, al mismo tiempo, nos permite analizar qué estrategias utilizan los estudiantes para reposicionarse luego del desencanto. «No era para mí» es una de las frases que explican la deserción, el abandono de la carrera. Por supuesto, paralelamente a esta decisión consciente, a esta racionalización del abandono, hay otras sensaciones y acciones que los estudiantes experimentan.

Las entrevistas realizadas dan cuenta de que el abandono de una carrera conlleva una gran cuota de displacer, y se observa de manera recu-

rente que la experiencia posterior es de arrepentimiento o disconformidad. Juan José cuenta:

A esta carrera llego luego de dos años estudiando Ingeniería Electrónica en la Universidad Nacional de Córdoba. En esta carrera me sentí muy cómodo, pero luego de rendir algunos finales me di cuenta de que dicha carrera no cumplía con mis expectativas, ya que las horas de estudio eran mayores a lo que pensaba y no me gustaba para dónde apuntaba la carrera. Luego de ese fin de mi carrera, comencé a trabajar con mis padres para mantenerme ocupado, lo que continuó realizando hasta el día de la fecha. Aunque esta decisión fue más difícil de lo que creía, porque luego de abandonarla encontré mi gran gusto hacia las cuentas matemáticas, pero mi decisión ya estaba tomada y debía buscar con qué continuar mi vida. Luego de cuatro meses, decidí por la carrera de Administración de Empresas... Todo esto me dio a pensar si mi miedo era tal para abandonar una idea o enfrentar para seguir adelante con mis expectativas... De ahí en más, no lo pensé más y me inscribí a probar suerte. (R. 94, Juan Cruz, Administración de Empresas)

¿Qué lugar está reservado para un hijo de clase media alta? ¿Con qué mandatos (y con qué disposiciones incorporadas) debe lidiar? En 1919 Herman Hesse escribe *Demian*, en donde entrama un análisis de los mecanismos de represión y control a los que durante su etapa de formación se ven sometidos los jóvenes en una sociedad burguesa, que los obliga a luchar por preservar su sensibilidad, su propia personalidad, y poder así buscar libremente su destino como adultos. La narrativa actual de los estudiantes nos invita a pensar en nuevos mecanismos de represión y control y a preguntarnos si aquellos mecanismos han sido superados en esta sociedad de marcos normativos laxos y de lazo social debilitado o si han mutado en otras formas incluso más difíciles de percibir.

Es verdad que, en ciertos casos, la decisión de cambiar de carrera es acompañada por una gran cuota de alivio, sobre todo cuando el estudiante se ha identificado con otra carrera: «Sí, no me veía como administrador... pero ya había clavado unos cartuchos con mis padres de haber dejado una carrera... ahí es donde empezás a darte cuenta que la carrera es de uno, no de tu familia, es tuya» (E., Germán, Ciencias Económicas UNC, Administra-

ción de Empresas UES21, Ingeniería Mecánica UTN).

Sin embargo, lo que resulta significativo es la recurrencia de la sensación de displacer entre los que se han alejado más o menos abruptamente de su carrera. Cabe aclarar que nos estamos refiriendo a situaciones en las cuales el estudiante abandona su carrera como respuesta a una disonancia de los tipos que describimos más arriba, y no por causas ligadas a sus condiciones objetivas, como restricciones económicas determinantes u otro tipo de evento condicionante. Nos referimos al distanciamiento, paulatino o repentino, del estudiante con respecto a la carrera que había elegido.

En el punto que sigue, abordaremos las situaciones en las cuales la disonancia no se resuelve y el estudiante persiste, en continuidad o discontinuidad con la carrera elegida, con una gran sensación de displacer y frustración.

6.3. DISONANCIA NO RESUELTA Y FRUSTRACIÓN

Como indicamos muchas veces, las estrategias que llevan a cabo los estudiantes tienden a resolver la disonancia por ser esta una sensación displacentera. En algunos casos, la disonancia provoca que el estudiante ponga en duda la sensación vocacional, ya que esta se confunde en la emoción displacentera que ocasiona la disonancia. Aun así, es necesario reflexionar acerca de si la disonancia puede ser resuelta y de si en todos los casos es imprescindible resolverla rápidamente. Esta percepción de urgencia por resolverla es uno de los factores que obstaculizan la actualización de las disposiciones de los estudiantes para continuar en su proyecto de carrera.

Tolerar la frustración y continuar en un proyecto no es algo que el es-

tudiante pueda hacer de manera individual, sino solo a partir de la posibilidad que su entramado vincular le ofrece. La resolución anticipada de la disonancia puede funcionar como interrupción no deseada del compromiso.

En algunos casos, los estudiantes relatan experiencias paralizantes, la descripción de sensaciones de miedo y ansiedad es recurrente en los relatos y en las entrevistas. Más allá de las características de personalidad, ¿podríamos hablar de cuestiones psicosociales que inciden en estas experiencias y en la dificultad de los estudiantes de asir recursos para arreglarse con estas sensaciones? Por ejemplo: «Comencé con primer año de abogacía, me gustaron dos de tres materias del primer semestre, las llevé bien, pero sin rendir ningún final debido al miedo que poseía» (R. 65, Flavia, Relaciones Internacionales). Otros dos ejemplos:

Al no obtener los resultados que esperaba cuando traté de ingresar, quedé varada en ese fracaso o tropiezo, y no pude seguir el ritmo académico. Estaba desganada para ir a clases, sentía pánico al momento de rendir, entre otras cosas. (R. 99, Ivana, Administración de Empresas)

Tuve que volver a mi ciudad y dejar un semestre porque me dio un ataque de pánico... fue al momento de estudiar una materia que iba a rendir. No sé cómo explicarte, sentía que me iba a morir... le llamé a mi mamá, ella también ha tenido alguna vez ataques de ansiedad. Me dijo que respire, me dijo qué hacer, y que me tome el primer colectivo para mi casa a la mañana. (E., Laura, Relaciones Internacionales)

¿Qué significa hoy para un estudiante, y particularmente para los estudiantes que nos han brindado sus narrativas para hacer este trabajo, rendir un examen, aprobar o no una materia, demorarse en los estudios? Si hemos intentado contextualizar las características socioculturales epocales, ha sido para intentar inducir qué puede haber en común en tantas experiencias de tal tipo. Los puntos de encuentro que podemos observar se relacionan con los siguientes rasgos.

El rasgo principal indiscutiblemente se vincula con el rendimiento académico, que ya hemos esbozado al hablar de la situación de disonancia relacionada con la lectura y el estudio. Aun así, consideramos que no son las bajas calificaciones o la no aprobación de las materias per se las que inciden en esta sensación de frustración y en la consecuente parálisis que

relatan los estudiantes, sino más bien las expectativas familiares explícitas o implícitas las que condicionan la posibilidad del estudiante de pensar en la frustración como parte necesaria de cualquier proyecto y en resignificar el fracaso como etapa de aprendizaje. El capital cultural de los padres incide particularmente: no son las mismas expectativas de rendimiento las de un padre con título universitario que las de un padre sin título universitario.

En el caso de Gimena, por ejemplo, al entrevistarla se percibe una estudiante comprometida y satisfecha con su carrera. Aunque su trayectoria es pausada, es continua. Es el quinto año de cursado y ha aprobado un sesenta por ciento de sus materias, lo cual otros estudiantes podrían considerar como un rendimiento bajo. Sin embargo, Gimena en ningún momento de la entrevista se refiere a esta trayectoria como un problema, ni como algo que le genere preocupación.

Rocío presenta un caso semejante: su recorrido es pausado y ha finalizado la tecnicatura en los tiempos en los que se esperaría formalmente la finalización de la licenciatura. Sin embargo, su relato de la carrera es uno de satisfacción por lo conseguido, de deseo de continuar. Si se alude al tiempo que ha demorado, su demora está naturalizada por la dificultad que presenta cualquier estudio universitario.

A pesar de que sus niveles de ingreso familiar son diferentes, ambas tienen en común lo siguiente: son hijas de padres sin título universitario y, en el caso de una de ellas, también sin título secundario. Ambas son hijas únicas y han experimentado una migración desde el interior de la provincia para poder estudiar. Ninguna presenta trayectorias impecables en el nivel secundario. Ambas describen en sus relatos modelos familiares afectivos y se podría percibir un marco normativo claro y explícito. Gimena, cuando se le pregunta si sus papás le insisten para que se reciba, dice: «No, no, me dicen que la haga al paso que pueda, ellos saben que la carrera no es fácil, que lleva tiempo» (E., Gimena, Contador Público UES21). Rocío, por su lado, relata:

Ellos siempre apoyaron... es más, algunos me decían por qué no estudié algo relacionado con el campo. Porque mucho con el campo Diseño no tiene que ver, pero ellos me apoyaron. Obviamente, mi papá me dijo, como sabe que soy medio vaga para ponerme a leer y eso, o sea... entonces me dice: «Bueno, vamos a probar seis meses y tenés

que sacar materias... porque, si no sacás ninguna, chau, te vas a trabajar conmigo al campo». Y me fue bien, eran cinco materias, y saqué cuatro. (E., Rocío, Diseño Gráfico UES21)

En ciertos casos en los que percibimos la ansiedad o angustia a la que hacíamos referencia, el estudiante «desengancha» su proyecto del entramado familiar por alguna razón. Esto ocurre, en ocasiones, porque su proyecto se gesta en ruptura con el mandato familiar, esto es, con las representaciones que los padres tienen sobre las carreras: lo que valoran en ellas, el peso que le otorgan al prestigio asignado, las creencias sobre la salida laboral que la carrera ofrece. En otros casos, como mencionamos antes, el proyecto no cuenta desde el principio con el sostén familiar, no constituye un valor en la familia o bien las condiciones objetivas (económicas) no permiten este acompañamiento. En otras ocasiones, lo que genera la ansiedad es la sensación de no poder —no poder ir a tiempo, no poder aprobar, no poder estudiar—, niveles de exigencia altos ligados a condiciones objetivas poco propicias (estudiantes que deben trabajar jornada completa para mantenerse y pagar la universidad) o bien a la falencia en las disposiciones necesarias para este espacio académico (altas dificultades de lectura). Sumado a ello, la no aprobación de una materia en particular en ciertas carreras es habitual y podríamos decir que en ocasiones se implanta hasta como una tradición, como un ritual de paso.

Si bien las experiencias frustrantes que desarrollamos aquí son determinantes para la trayectoria de los estudiantes, sin duda la de mayor intensidad es la no apropiación de la carrera. La angustia que expresan al decir: «No me gusta», «No me llena», «No tengo la pasión que tienen otros» y el deseo de sentirse real se articulan con la imposibilidad de haber podido gestar un proyecto identificador asociado a la carrera elegida (o seleccionada):

No lo siento algo a ver que sea mío, que sea propio, porque no lo termino yo de, no me termino de apropiarme de esto, eso me pasa. Por eso, por eso tal vez la insatisfacción, pero es por algo muy particular mío, no, no de la «facu». Son herramientas, eso sí, eso sí creo que está, ¿eh? Pero bueno, sí, falla un poquito la convicción con la carrera, y la sigo cursando y todos los días me pregunto: «¿Quiero esto?», y bueno, sigo haciéndolo porque en realidad prefiero hacer algo y no decir: «No,

bueno», no, si hago... bueno, sigo en camino. (E., Carla, Gestión Turística UES21)

Una de las cosas que quería hacer era ser bailarina o estudiar Medicina... pero es como que me daba miedo, me daba miedo... no, capaz que esto no es bueno, no, capaz que no soy buena para esto. Bailando no creo que sea buena... pero es algo que me hace sentir libre o ser yo. Cuando vos simplemente hacés lo que te gusta, eso debe ser lo más parecido a la pasión, cuando sentís que sos real. (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21)

Esta situación impide el involucramiento del estudiante, entendido como la amalgama entre deseo, disfrute, pertenencia, identificación y proyección a futuro. Estos componentes en diferentes proporciones permiten que el estudiante sostenga el vínculo, tolere cierta cuota de frustración momentánea, postergue el placer y se comprometa con su proyecto.

Por otra parte, entendemos que, para hablar de un proyecto autónomo, deben estar presentes todos estos componentes, aun en diferentes proporciones. Como ya hemos indicado, en algunos casos la orientación de los proyectos de los estudiantes está fuertemente ligada al heterorreconocimiento, y el deseo que el estudiante quiere satisfacer es el de otro. Esto no impide que pueda encontrar disfrute en su carrera y genere un proyecto a futuro. Sobre la base de esta afirmación, es necesario retomar la idea de la carrera universitaria como proyecto identificador, como proyecto que le permite al estudiante construirse a sí mismo, en relación dialéctica con su contexto, a partir del cual define sus modos de ser y estar en el mundo.

6.4. TRAYECTORIAS, SENSACIÓN VOCACIONAL Y MODALIDADES DE RESOLUCIÓN DE LAS DISONANCIAS

Las entrevistas realizadas dan cuenta de trayectorias de lo más diversas. No aparecen dimensiones que resulten particularmente incidentes en la trayectoria: hay trayectorias constantes con alta y baja sensación vocacional; trayectorias discontinuas con alta y baja sensación vocacional; hay trayectorias que toman más impulso y continuidad después de cortarse varias veces, a pesar de que la resolución de la disonancia pareciera resolverse una y otra vez con el abandono de la carrera; hay profundas identificaciones con el grupo, pero baja identificación con la carrera —y a la inversa—, y en ningún caso esto pareciera explicar la continuidad o discontinuidad de la trayectoria.

Los valores sostenidos al elegir la carrera, que en general son estables, tampoco se revelan como incidentes en la trayectoria. La fuente de formación de las representaciones podría guardar relación con la sensación vocacional, puesto que identificamos que, cuanto más personal es la fuente, mayor implicación logra el estudiante con la carrera elegida, mayor identificación con el ser, hacer o tener que la carrera ofrece y, por lo tanto, mayor sensación vocacional. Pero, como dijimos antes, dicha sensación no garantiza la continuidad de la trayectoria. La modalidad discursiva familiar parece ser una de las dimensiones más vinculadas con las disposiciones construidas en relación con resolución de las disonancias.

En cuanto a los valores, no resulta tan significativo el valor sobre el cual se origina el proyecto, sino más bien el hecho de que exista alguno medianamente definido; es decir, lo significativo es que pueda distinguirse algún valor que el estudiante ponga en juego al momento de su elección, de tal manera que la carrera sea apreciada por este valor.

Lo que proponemos aquí, luego de haber realizado el análisis en su totalidad, es una tipología de estudiantes que surge de la articulación entre su sensación vocacional, la disonancia que experimentan y la forma de resolverla. Observamos que los estudiantes que presentan una misma

tipología recorren trayectorias semejantes.

Entendemos la tipología como un recurso ordenador de la realidad. Las tipologías no pretenden reproducir una realidad caótica, sino facilitar el trabajo interpretativo del investigador y contribuir a la producción de teoría. Tal como indican Cohen y Gómez Rojas (2011), las instancias conceptual, metodológica y empírica se involucran en la producción de los datos, no de manera lineal, sino a partir de recorridos en ambos sentidos (del dato a la teoría y de la teoría al dato). Por ello, la tipología es fruto del análisis de los datos y posteriormente puede ser de utilidad para el análisis de datos nuevos.

CAPÍTULO 7
**HACIA UNA TIPOLOGÍA
DE ESTUDIANTES**

El análisis meticuloso de las recurrencias y diferencias que se encuentran en el discurso de los estudiantes a partir de las combinaciones de sensación vocacional, experiencias de disonancia y estrategias para resolverla —sumadas a la trayectoria relatada— genera el espacio para construir —siempre de manera provisoria y ligada al contexto analizado— una tipología de sujetos en la que se «encarnan» las combinaciones mencionadas (Merlino, 2010).

En la Tabla 11, exponemos la tipología construida y, a continuación, caracterizamos los distintos tipos que contiene la tipología.

Tabla 11 Tipología de estudiantes

		Sin disonancia	Experimenta disonancia	
			No modifica decisión	Cambia decisión
Sensación vocacional alcanzada	Alta	Satisfechos	Afrontadores simples	Afrontadores múltiples «Buscadores»
	Baja		Evitadores simples	Evitadores de segunda vuelta «Arrepentidos»

7.1. TIPO 1: SATISFECHOS

Este tipo incluye al estudiante caracterizado por identificarse con la carrera elegida, debido a lo cual se logra una sensación vocacional intensa. Su elección y continuidad responden fundamentalmente a un proyecto imaginado claro y preciso. En sus narrativas sobre la elección y la trayectoria, no se identifican momentos de tensión o disonancia. Su trayectoria es constante, aun cuando puede ser pausada. Generalmente, son jóvenes que pertenecen a hogares cuya modalidad discursiva familiar es pluralista, donde es viable la aparición de los deseos e intereses individuales por encima del interés familiar, o bien en donde hay más heterogeneidad de actitudes, valores y creencias y, por otra parte, tiene lugar la comunicación afectiva. Se observan autónomos e independientes, y la sensación vocacional inicial se consolida con su avance en la carrera. La autonomía es un rasgo distintivo fomentado por diversas razones, que incluso posibilita al estudiante ubicado en esta categoría el desarrollo de una carrera a distancia.

No se observa este tipo homogeneidad en cuanto al capital cultural familiar (que en este trabajo solo hemos valorado a partir de las titulaciones obtenidas por los padres). Los estudiantes que hemos ubicado en esta tipología poseen capital cultural 1 (ningún padre con título secundario o terciario), 2 (algún padre con título secundario o terciario) y 3 (algún padre con título universitario). Ponemos en relieve que en ningún caso se trata de estudiantes con capital cultural 4 (que describimos como los estudiantes que tienen sus dos padres con título universitario) y que el único caso en el que se posee capital cultural 3 se trata de una familia monoparental. Tanto la monoparentalidad, en este caso, como la migración en algunos de los otros relatos se enuncian como experiencias propicias para la construcción de la autonomía.

Recurrentemente, son jóvenes que eligieron carreras con un campo profesional bien definido, aunque esto no es excluyente, como tampoco lo es el valor por el cual han elegido la carrera: si bien el valor instrumental está presente de manera significativa, también los otros valores lo están,

con excepción del altruista.

Es posible identificar una autoestima bien constituida en este grupo de estudiantes. Al respecto, Ortega Ruiz et al. (2000) afirman que la autoestima tiene un origen social aprendido en la interacción social «con las personas más significativas: padres, amigos, profesores y el entorno familiar, sobre todo, durante la infancia y la adolescencia» (p. 48).

Yo hacía las tarjetas cuando era más chica con Word, y vos decís, si lo veo ahora, que era una porquería, pero yo sé que en su momento nadie lo hacía, con Word. Pensando todo esto es como que decís, no que era un genio, pero ya se notaba la destreza, la habilidad que tenía para darme maña y hacer esas cosas. (E., Rocío, Diseño Gráfico UES21)

Esta afirmación cobra sentido en vinculación con la modalidad discursiva predominante que caracteriza a este tipo, a partir de la cual es más factible que asome el deseo del estudiante, que este pueda manifestarse y actuar en función de él.

La autonomía es un rasgo que se desarrolla tempranamente en el contexto de socialización, y es a partir del ejercicio de esta autonomía que los estudiantes se encuentran con su deseo y se identifican con un hacer, tal como podemos ejemplificar con las siguientes citas:

Me llamó siempre la atención Economía. Mi papá me planteó que tenía un amigo que tenía un estudio contable... él me planteó que podía ir a hacer un seguimiento en el estudio. Yo tenía 15 años. Me dijeron que podía ir de oyente, pero a la tercera semana me dijeron si me podía quedar a trabajar. Me sentía cómoda porque la mayoría eran mujeres, tenían ganas de enseñar... a una chica de 15 años. Y así fue que dije: «Esto es para mí». (E., Daina, Contador Público UES21)

Todo comenzó cuando tenía 10 años de edad. Yo jugaba al squash y busqué, dentro de mis escasos recursos debido a mi edad, cambiar mi raqueta. Luego de unas horas pensando, me decidí a publicar un anuncio en donde expresaba la venta de mi antigua raqueta. Al cabo de una semana, logré completar el negocio comprando el nuevo accesorio deseado, hecho que marcó en mi vida una acción que la repetiría con frecuencia... Me dije a mí mismo que los negocios, evidentemente, eran lo mío. (R. 24, Rodrigo, Comercio Internacional)

En cuanto a la formación de sus representaciones acerca de la carrera

elegida, las fuentes de procedencia de la información son prioritariamente personales, fundadas en experiencias que tuvieron en la escuela o en el hogar y en el discurso de referentes significativos. De tal manera, la identificación con su proyecto de carrera integra auto- y heterorreconocimiento.

Sí, es mi tío. Él es profesor de Educación Musical, se recibió, trabajó unos años y se puso una empresa... Ya cuando tuvo hijos, que justo fueron mellizos, tuvo que dejar un poco eso y empezar a trabajar acá. Pero a él, a él le fascina la administración, él es muy bueno administrando, a pesar de no tener estudios, pero es un tipo que está, está en la práctica, o sea, vos le preguntás algo y él lo sabe, por más que no haya estudiado. (E., Emanuel, Administración UES21)

Tuve una beca de Junior Achievement «Un día con un profesional», y fue genial. Estuve todo el día dentro de un canal, viendo cómo trabajaba un comunicador... Desde chico, quiero ser comunicador. Me acuerdo de la oficina donde trabajaba mi vieja, de sentarme y ver a mi mamá trabajando en eso. (R. 69, Nicolás, Relaciones Públicas)

Armábamos grupos de cuatro y simulábamos empresas. Me acuerdo que éramos 10 empresas y la nuestra era una de las únicas que había cerrado [su balance]. El profe siempre me decía que me veía en una carrera relacionada a la administración, un profe renegón, que a pocos nos tenía ahí, en ese perfil. (E., Jonathan, Administración de Empresas UES21)

En todos los casos, hay un referente fuerte y experiencias laborales prontas. Si bien no podemos confirmar que la experiencia laboral anticipe una trayectoria exitosa, consideramos que es una forma de relacionarse con el contexto que conduce a que el estudiante dé valor a la carrera en su función de uso, más que de posesión; que sea concebida como un medio más que como un fin, y que por ello adquiriera un valor más instrumental que expresivo. Los estudiantes que corresponden a este tipo se muestran determinados, aunque no se observan necesariamente apasionados. La noción de vocación como tal no es algo que se enuncie en sus discursos, quizás porque su sensación vocacional es alta y no genera tensiones o quizás porque no es una preocupación en sus proyectos de carrera. Sentirse apasionado no parece ser un objetivo, sino más bien la consecución de la carrera, tal como podemos ejemplificar con la siguiente cita:

Entrevistadora: ¿Qué lugar le das al baile en tu vida?

Estudiante: Antes era número 1 y después fue cayendo... Nunca se me ocurrió vivir de eso, pero es lo mío. Capaz por esta cuestión de «vas a vivir de eso»... nunca se me ocurrió. Pero viste que todos tenemos un amante... Ese es mi amante. (E., Daina, Contador Público UES21)

Se observa una rutina muy delimitada y tiempos marcados para el estudio, el trabajo y el disfrute, que dan cuenta de un sentido aspiracional intenso y de un proyecto imaginario claro. Presentamos aquí dos ejemplos de trayectorias que se ubican en este tipo, a manera de líneas de tiempo, indicando en los círculos la acción del estudiante y, en los rectángulos, un comentario relacionado con las sensaciones, disonancias y estrategias que acompañan la decisión.

Figura 15 Ejemplo de trayectoria del tipo 1: Nicolás

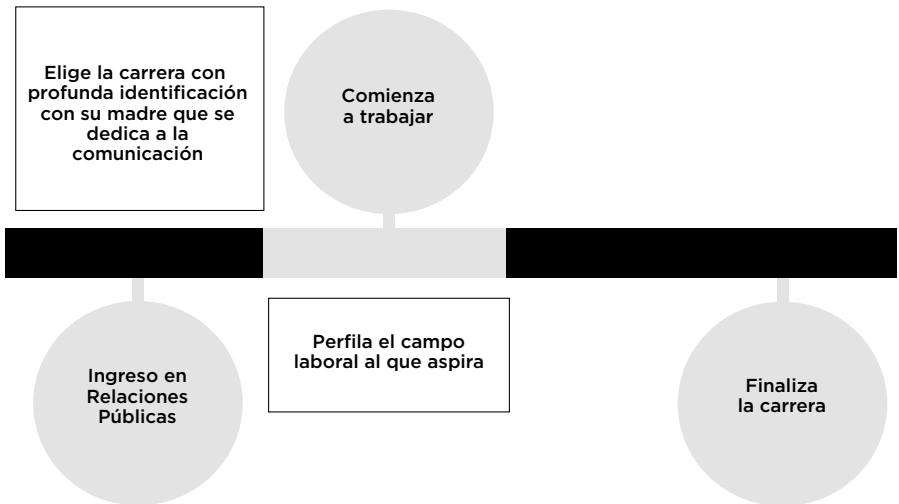
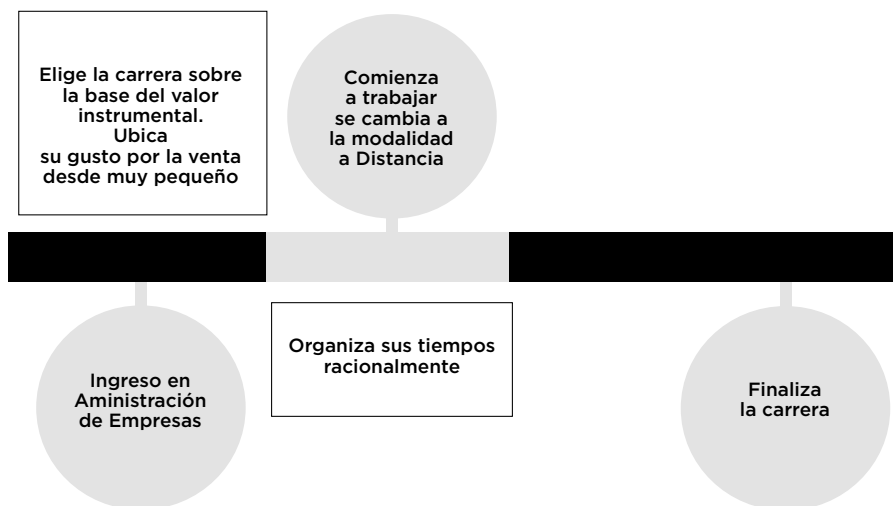


Figura 16 Ejemplo de trayectoria del tipo 1: Rodrigo



En cuanto a la elección de carrera, los estudiantes que ubicamos en este tipo ponen en juego expectativas propias, por lo cual están implicados en la decisión. Dichas expectativas guardan continuidad con lo hecho o con lo que les ha gustado previamente, sumando a dicha continuidad la construcción de una imagen a futuro. La carrera se constituye como proyecto identificador, en primer lugar, porque existe en su elección un valor presente que impregna la decisión de optar por determinado proyecto y una validez futura que sostiene la idea de que lo que elige es lo que deseará más adelante. Por ello puede identificar la necesidad de esperar los resultados a un mediano o largo plazo y de prescindir de la inmediatez.

En cuanto a las transformaciones que atraviesan las representaciones que poseen los estudiantes sobre su carrera, no se observan de manera significativa. Sus sistemas de creencias parecen estables y, durante sus entrevistas, al momento de contar el proceso por el cual eligieron su carrera, no encontramos diferencias con respecto al relato.

7.2. TIPO 2: AFRONTADORES SIMPLES

Ubicamos analíticamente en este grupo a aquellos estudiantes que se caracterizan por tener alta sensación vocacional y generar compromiso con la carrera elegida. Su práctica está signada por la autonomía, les resulta posible tomar sus propias decisiones y actuar ante su propia insatisfacción. Definen estrategias de resolución de las disonancias que se presentan en su trayectoria, que en ningún caso tienen alta intensidad. Para resolverlas adoptan una postura activa, haciendo consciente dicha disonancia y llevando adelante prácticas de acomodación.

La modalidad discursiva familiar que inducimos de sus relatos puede describirse como pluralista o consensual. En todos los casos, la familia o alguno de sus integrantes se enuncia de manera espontánea como referente o como núcleo que sostiene la decisión de estudiar.

En este tipo, tampoco se observa homogeneidad en el capital cultural familiar. Los estudiantes que hemos ubicado aquí poseen capital cultural 2, 3 y 4. No registramos que predomine entre ellos un campo profesional que prevalezca o que emerja de manera recurrente. Sí observamos que el valor altruista como fundamento de elección de la carrera resulta significativo y se sostiene en gran parte de los relatos de los estudiantes en cuestión. Y el sostenimiento de este valor supone cierta dificultad para el estudiante, que en ocasiones no encuentra en su carrera la materialización de su deseo de «transformar el mundo» o de «hacer el bien», lo cual es una fuente de tensión.

Figura 17 Ejemplo de trayectoria del tipo 2: Natalia

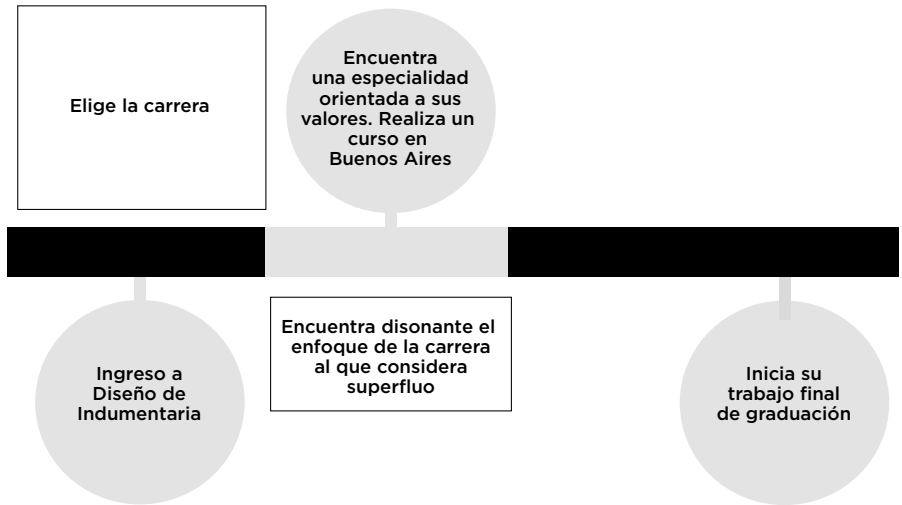
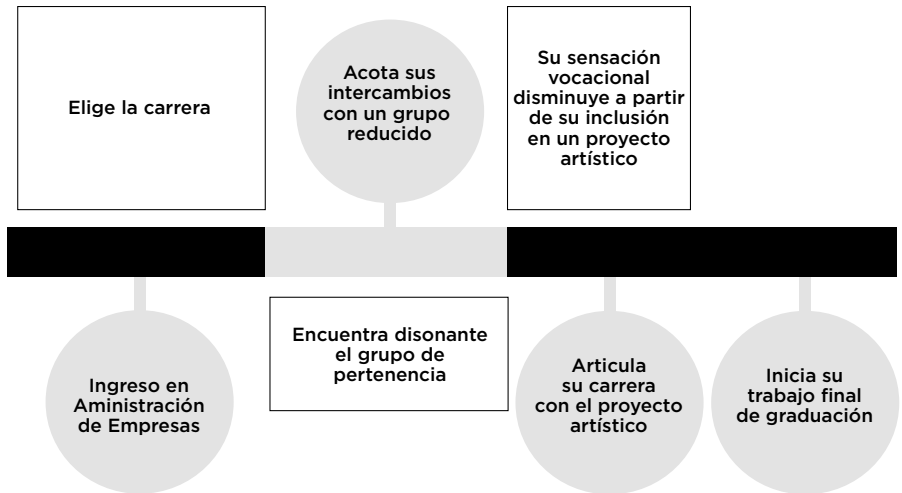


Figura 18 Ejemplo de trayectoria del tipo 2: David



En cuanto a la formación de las representaciones, reafirmamos la idea de que, cuando es más personal, podemos suponer que genera mayor involucramiento de los estudiantes. En el caso de los estudiantes que corresponden a la categoría de afrontadores simples, identificamos la fuente personal como prioritaria. Estos se involucran, e involucrarse implica un compromiso con la carrera elegida. En ellos es posible relevar su identificación con el proyecto: argumentan la selección de su carrera indicando que les gusta desde pequeños; refieren anécdotas de la infancia, como jugar debajo de la máquina de coser de su abuela —para el caso de una estudiante de Diseño de Indumentaria— o armar una empresa debajo de un árbol y asignarle a cada amigo un rol —para el caso de un estudiante de Administración—. Este momento es identificado por el estudiante como el origen de su sensación vocacional. En nuestro análisis no resulta relevante si el recuerdo relatado señala o no el origen de dicha sensación, sino el hecho de que el estudiante, mediante este relato (que, por ser una narrativa, construye su propia identidad), reafirma su ser, su continuidad y su unicidad en su elección. Esta referencia la encontramos en el relato del primer día de clases y vuelve a emerger en la entrevista, cinco años después. Finalmente, cuando el estudiante lee su propio relato, se dice a sí mismo: «Sí, tal cual, soy así, tal cual como dije allí».

Por eso dije: «Guau»... porque vi esta parte que dice: «Siempre tuve miedo de que me equivocara y cometiera un error para toda mi vida». ¡Pero después me di cuenta de que yo quiero aprender! Y también me di cuenta de que aprender implica equivocarse y es parte del proceso de aprendizaje... Fue como que... ¡guau!, completamente de acuerdo. (E., David, Administración de Empresa UES21)

Como en el anterior tipo, las fuentes que prevalecen aquí son las personales; la información se registra en la experiencia directa, a partir de prácticas familiares o escolares. La familia (biparental o monoparental) es referida muchas veces en la narrativa de sus trayectorias, los estudiantes la ubican en sus discursos como unidad esencial. Los padres son enunciados como referentes:

Bueno, la verdad es que yo hablaba con mis papás mucho del tema, mi mamá me ayudó un montón. Mi mamá, también ella me había propuesto si no quería estudiar Psicopedagogía, pero nunca me gustó

Psicopedagogía. Y ella fue la que me llevó a hablar con los profesionales, me ayudó a hacer contacto con cada uno de ellos... me acompañó. (E., Luciana, Recursos Humanos UES21)

Creo que, en la parte del querer superarme, soy más parecida a mi viejo, y en la parte creativa, que siempre está presente en toda mi vida, soy muy parecida a mi mamá. Por suerte, ella me tiró algunos genes que van por ese lado, la creatividad y verle el lado b, o el plan b a todo. Creo que eso está bueno. (E., Natsúe, Diseño de Indumentaria UES21)

La modalidad discursiva que se sostiene en la mayoría de estos casos es la pluralista, con un alto componente afectivo. Consideramos que esta modalidad discursiva es la que habilita las disposiciones a lidiar con la disonancia y poner en marcha estrategias para resolverla.

Las expectativas que se ponen en juego al momento de la elección son propias. Las expectativas que emergen son de continuidad con un hacer placentero, o de discontinuidad, al presentar de manera creativa un proyecto imaginado, que no está articulado directamente con una experiencia previa.

Es factible identificar disonancias leves en diferentes momentos. En el ingreso, por ejemplo, aparecen en relación con categorías endógenas: contenidos que se perciben difíciles, dificultades en la organización del tiempo o ciertos valores que se perciben en la carrera y resultan disonantes con respecto a aquellos con los cuales el estudiante se identifica. En todos los casos, la estrategia utilizada para resolver la disonancia es la de transformar representaciones y actualizar disposiciones. De esta manera, los estudiantes resuelven la disonancia y sostienen el proyecto. Así, se pueden observar trayectorias con hitos, sin quiebres.

7.3. TIPO 3: AFRONTADORES MÚLTIPLES

Los afrontadores múltiples inician su primera carrera con escasa sensación vocacional. Encuentran múltiples disonancias y adoptan una actitud activa para resolverlas, aunque en la mayoría de los casos, a raíz de la escasa sensación vocacional, las resuelven a partir del abandono o cambio de carrera.

Los estudiantes ubicados en este tipo pertenecen a familias de capital cultural 3, cuya modalidad discursiva se identifica como consensual o pluralista. En la primera modalidad, el nivel de conformidad es alto, es decir, la tendencia es a que el sujeto adopte el mandato parental, con el fin de integrarse a la familia, y se valora el interés familiar por sobre el individual, tal como podemos ver en el ejemplo:

A mí antes, cuando hice sexto año, que te hacen la orientación vocacional, me había salido [la carrera de Martillera Pública], pero yo lo había tomado como que, bueno... carrera corta... Digo, ¿qué voy a hacer? Tenía medio presión de mi casa... no de que tenía que ser médica ni diplomada ni nada, pero capaz inconscientemente... más por mi papá. (E., Sofía, Relaciones Públicas UES21, Administración de Empresas UNRC, Martillera Pública/Abogacía UES21)

En la segunda modalidad, prevalece el deseo del sujeto, lo que posibilita mayor heterogeneidad valorativa en el marco familiar. En ambas modalidades la comunicación es dinámica, afectiva, existente. Luego de arriesgar nuevos comienzos en diferentes carreras, los estudiantes encuentran una con la que se identifican y, al momento de la entrevista, han avanzado en ella.

En cuanto a las carreras elegidas por los estudiantes de esta tipología, podemos afirmar que son completamente diferentes unas de otras. Entendemos que el compromiso con la carrera en la que se asientan está relacionado con su propia búsqueda activa, ya sea mediante ayuda profesional, revisión de los contenidos que les resultan atractivos o interacciones con referentes significativos. Por el contrario, en la primera elección la búsqueda es escasa y la argumentación de la elección es débil, lo cual es

posible observar en los relatos escritos el primer día de clases. Los buscadores utilizan diversas fuentes como fuente de información para la construcción de sus representaciones, pero sin generar en el primer momento un involucramiento significativo.

También estos estudiantes presentan mayor dificultad para ejercer autonomía, lo que podemos ejemplificar mediante la siguiente cita:

En el 2010... empecé en la nacional... y prácticamente no me amoldé... Eras un número, ¡imaginate que yo estaba cursando una materia que no era mía! Cuando fui a rendir, me dicen: «No, pero si vos no sos de este curso». Porque no había encontrado la vuelta a cómo era el sistema. (E., Germán, Ciencias Económicas UNC, Administración de Empresas UES21, Ingeniería Mecánica UTN)

Tal como indicamos, en este caso la elección de carrera implica escaso involucramiento, no se observa con claridad un proyecto imaginado ni el arraigo del proyecto en expectativas propias. Más bien supone expectativas ajenas; en algunos casos, de continuidad, y en otros, de discontinuidad.

En cuanto a las transformaciones que experimentan las representaciones a partir de la práctica (en términos de ingreso y trayectoria), observamos que los momentos de disonancia se dan al comienzo de la carrera, desde su principio, y no están relacionados con el desempeño ni con las disposiciones de lectura, sino especialmente con la proyección a futuro, es decir, con el rol profesional ejercido. No se registra autorreconocimiento en dicho rol, y por ello el estudiante afirma: «No me veía [en esa carrera]». Asimismo, hay disonancias en cuanto al grupo de pares, lo cual guarda una relación directa con esto, porque el hecho de que el estudiante no se vea a sí mismo como un futuro profesional de la carrera elegida repercute en su sentido de pertenencia para con los compañeros. Sus creencias endebles se transforman apenas el estudiante entra, y para resolver la disonancia, transforma sus decisiones, abandonando la carrera y eligiendo otra.

Figura 19 Ejemplo de trayectoria del tipo 3: Sofía

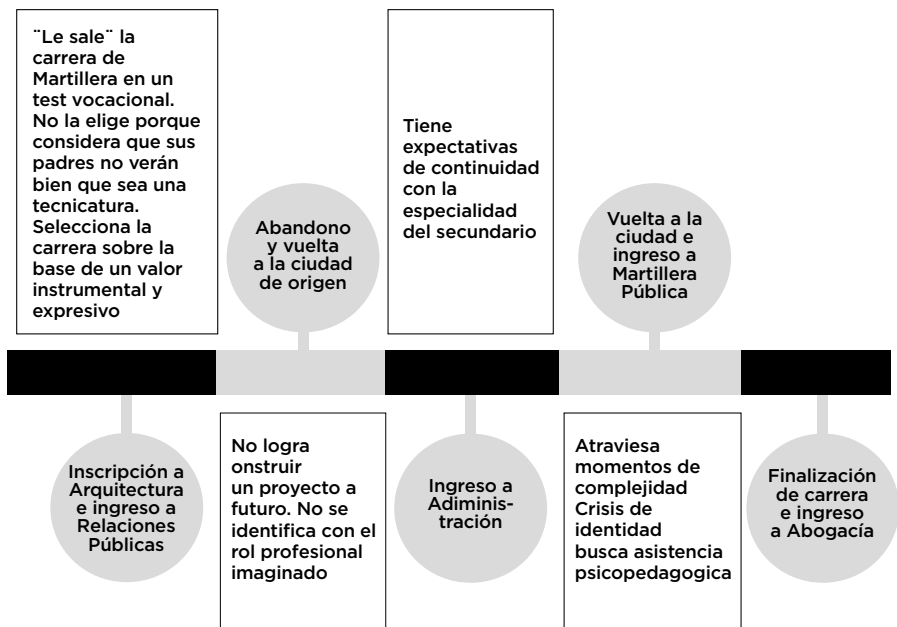
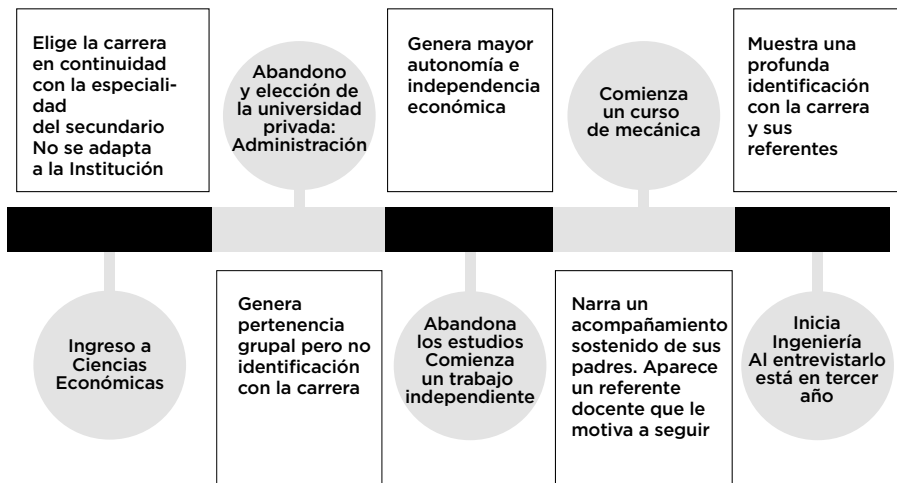


Figura 20 Ejemplo de trayectoria del tipo 3: Germán



7.4. TIPO 4: EVITADORES SIMPLES

Este tipo corresponde a estudiantes con baja sensación vocacional que, a pesar de experimentar disonancia, no modifican su decisión de carrera.

A diferencia de los afrontadores simples, la escasa sensación vocacional intensifica la tensión que experimentan. El factor que causa significativamente su disonancia es la dificultad que experimentan para identificarse con la carrera elegida: la tensión fundamental se da en su autorreconocimiento.

Recurrentemente, se trata de estudiantes que han resignado una disciplina artística y que buscan en la carrera, y especialmente en el título, heterorreconocimiento. Por lo tanto, permanecen en la misma carrera, pero con alta sensación de displacer, con una disonancia marcada en la identificación:

Bueno, cuando era chica, cuando tenía 18 años, tenía un colegio de arte, donde hacíamos teatro... diseño gráfico y demás. Y yo hice desde chica baile... quería ser profe de danza... Y lo que más me fijé era la salida laboral, y cuando tenía 18 años, conversando con una chica, me dice: «Ah, sí, yo también iba a estudiar profesorado, pero me fijé: la uno ya está y la dos también... entonces me tiré por Abogacía». Hoy en día, me parece un pensamiento... pero, bueno, a los 17 años... (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21)

Una convicción... exactamente, no, eso no me pasa con nada, con ninguna carrera. Me pasaba cuando bailaba, por ejemplo, y bueno, fue como no va más. Pero sí tengo mucha motivación para hacer cosas... Sigo sin encontrar esa pasión que me mueva a una determinada actividad bien puntual. (E., Carla, Gestión Turística UES21)

La posición pasiva ante la ausencia de sensación vocacional genera un marco de insatisfacción. Hemos observado con anterioridad que, en ocasiones, la frustración puede tolerarse con el propósito de actualizar disposiciones, especialmente en los casos en donde la disonancia se produce en

relación con las habilidades de lectura y estudio. Por el contrario, en este caso, la sensación de frustración acompaña el recorrido de la carrera, ya que la tensión se origina en la imposibilidad de identificarse con el proyecto.

No siento algo que sea mío, que sea propio, porque no lo termino de... no me termino de apropiar de esto, eso me pasa. Por eso, por eso tal vez la insatisfacción, pero es por algo muy particular mío, no de la facu. (E., Carla, Gestión Turística UES21)

En estos casos el mandato social adquiere un peso sustancial, tanto en la voz de los padres como de la sociedad misma. En la cita que exponemos a continuación, a modo de ejemplo, podemos observar cómo la opinión de la madre se sobrepone al deseo individual, lo que queda magnificado en la expresión de la estudiante «... nos pusimos a ver dónde podíamos estudiar»: «Mi mamá, al principio, se puso reentusiasmada, pero nos pusimos a ver dónde podíamos, dónde podía estudiarlo, pero después como que también me dijo: “Mirá, también está Recursos Humanos”» (E., Lourdes, Recursos Humanos UES21).

En correspondencia con lo dicho, interpretamos que la modalidad discursiva familiar prevaleciente es la consensual, en donde es preponderante la presencia de un mandato explícito, articulado mediante la conversación afectiva. En otros casos ubicados analíticamente en este tipo, se omite en el relato, y en la entrevista, la figura de los padres: no emerge espontáneamente, no se manifiesta discursivamente. Planteamos el supuesto de que dicha ausencia indica una modalidad discursiva familiar *laissez-faire*, pero no contamos con la densidad de datos necesaria para afirmarlo.

En cuanto al capital cultural de los estudiantes ubicados en este tipo, corresponde al 2, esto es, algún padre con título secundario o terciario.

Por otra parte, las fuentes de procedencia de información de las cuales se valen los estudiantes ubicados en este tipo para construir sus representaciones se constituyen en la característica más distintiva. En sus relatos iniciales, los que escriben al ingresar a la carrera prácticamente no pueden dar cuenta de los contenidos centrales de la carrera, el campo laboral u otra información relevante. La construcción de sus representaciones sobre la carrera está ligada fundamentalmente a imágenes superficiales y, por lo tanto, no dan cuenta de una implicación profunda con la carrera,

cuyas representaciones se construyen poco antes de ingresar. Por ello resulta difícil relevar o asir alguna forma de historialización del estudiante en el deseo de seguir dicha carrera, así como tampoco podemos hablar de un proyecto a futuro objetivable. La elección de la carrera está sostenida, entonces, por argumentos endebles, y la continuidad del proyecto está ligada fundamentalmente al mandato social. De lo dicho se desprende que la trayectoria de este grupo de estudiantes está signada por la insatisfacción que provoca la disonancias de distinto tipo, ante la cual adoptan una actitud pasiva.

En síntesis, en cuanto a los momentos de disonancia que hemos planteado durante la última parte del trabajo, observamos que los estudiantes ubicados en esta categoría no encuentran dificultad en cuanto a la lectura ni al estudio. Su trayectoria es continua, por lo cual el tema del tiempo tampoco genera disonancia. Podemos ver una trayectoria sin discontinuidades, pero cargada de insatisfacción. La tensión de disonancia se presenta en ellos al no poder reconocerse dentro del campo profesional elegido.

Figura 21 Ejemplo de trayectoria del tipo 4: Carla

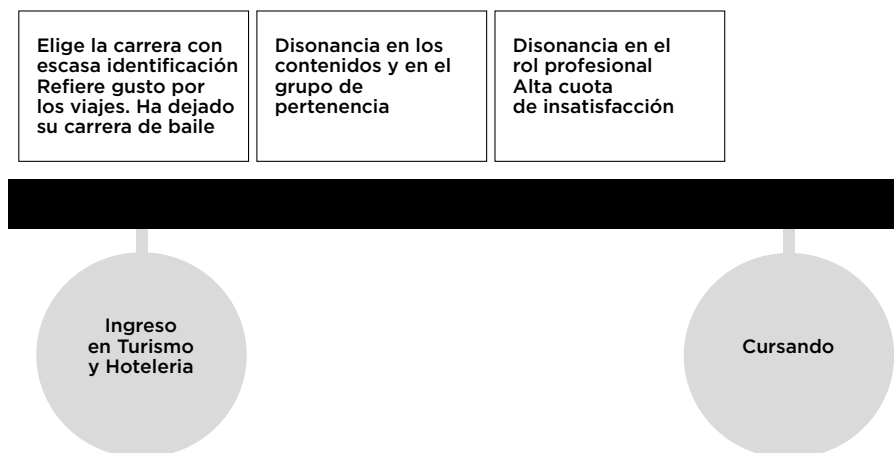
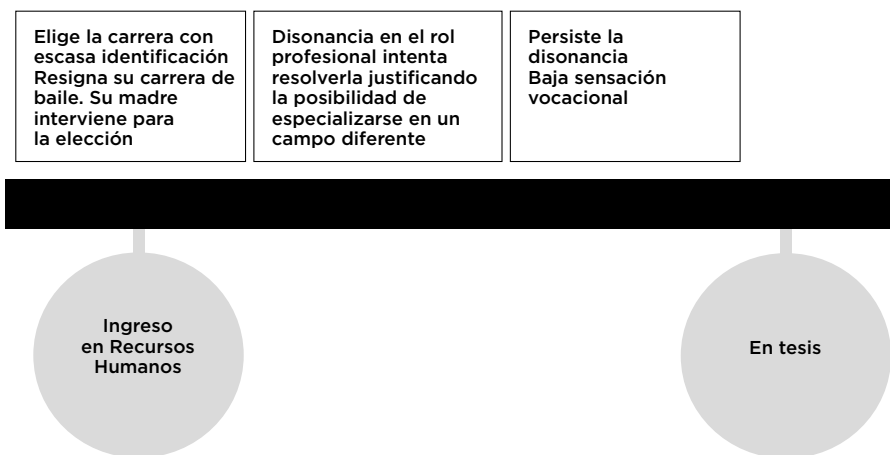


Figura 22 Ejemplo de trayectoria del tipo 4: Lourdes



7.4. TIPO 5: EVITADORES DE SEGUNDA VUELTA

Los estudiantes ubicados en este tipo presentan características semejantes a las de los ubicados en el tipo anterior. Por una parte, la actitud de pasividad se agudiza por tratarse de la segunda carrera en relación con la cual este grupo de estudiantes siente insatisfacción y no registra sensación vocacional. Por otra parte, al menos discursivamente, el estudiante se esfuerza en sostener la segunda elección y en reafirmarse en ella, sin dejar de expresar cierta forma de nostalgia por el abandono de la primera.

Algo llamativo en este grupo, que interpretamos a partir de sus relatos, es que, en el caso de la primera elección de carrera, sí existe sensación vocacional, y el cambio ha sido producto de no lograr resolver la disonancia con otras estrategias diferentes al abandono. En un caso, por ejemplo, la estudiante se siente involucrada con la carrera de Nutrición, a partir de

su historia personal, pero sufre la dificultad en la lectura y el estudio, lo cual la lleva a episodios importantes de ansiedad y, finalmente, a dejar la carrera y optar por otra:

Estudiante: Estaba muy entusiasmada, estaba muy contenta, ¿eh?, pero bueno, recién hoy me arrepiento de haberme cambiado.

Entrevistadora: ¿Y por qué?

Estudiante: Y porque me doy cuenta que me interesa mucho Nutrición, me apasiona leer, pero bueno, como que ya está, ya quiero terminar, y también me gusta Recursos Humanos, entonces la voy a terminar. (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21)

En otro caso, el estudiante elige su carrera, involucrado con ciertos contenidos de ella, específicamente con la historia. Indica implícitamente en más de un momento de la entrevista que siempre deseó ser profesor de Historia, pero no se compromete con dicha carrera ni en la primera oportunidad ni en la segunda:

Entrevistadora: ¿Pero a vos te hubiera gustado terminar esa carrera?

Estudiante: Y ahora me está surgiendo... Me gustaría saber... me interesa también mucho... charlar con alguien sobre esos temas, políticos, economía... Con ese título podría ser profe (...) para leer libros de historia, de historia económica... Pienso que podría enseñar y tendría que tener un título para eso. (E., Facundo, Relaciones Internacionales UES21, Prof. de Educación Física Mantovani)

Otra característica propia de este tipo es la modalidad discursiva familiar y, por ende, los vínculos de los cuales dan cuenta los estudiantes en sus narrativas, atravesados por significativa complejidad. En lo que manifiestan los estudiantes ubicados en este tipo, es posible identificar un mandato familiar fuerte expresado en expectativas implícitas, puesto que la conversación familiar no es percibida por ellos estudiantes como dinámica o afectiva. Esto resulta en una modalidad discursiva de tipo protectora. En algunos casos, la expectativa implícita se genera a partir de un recorrido familiar de estudio o en el capital cultural que ostentan los padres.

Las fuentes de procedencia de la información, como ya indicamos, son recurrentemente personales, alimentadas por la experiencia propia. La modalidad discursiva referida genera tensión por la falta de comunicación, y la discontinuidad con la primera carrera —que, como también indica-

mos, fue elegida a partir de una sensación vocacional explícita y sostenida en experiencias personales y en una historia de vida— parece más bien ser una ruptura con cualquier forma de mandato, ruptura argumentada ampliamente, pero vivida con cierto arrepentimiento. Consideramos que intervienen aquí categorías relacionadas con lo más personal de los estudiantes, con sus vínculos con padres y familiares, y cierta forma de ser que les impide involucrarse y comprometerse con su deseo.

Sí, sí, [me gustaría trabajar] independiente, independiente. No soporto que me digan qué hacer... Con una consultora, no sé si me voy a dedicar a recursos humanos. Como que hoy en día dejo que la vida me lleve, eh... pero tengo un carácter tan fuerte que... no sé. (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21)

Los estudiantes ubicados en este tipo presentan recurrentemente cierta dificultad de integración al grupo y de generar pertenencia. Su narrativa da cuenta de diferentes momentos en su trayectoria en los cuales esta dificultad emerge, quizás como pretensión de ruptura del mandato. Por lo tanto, y tal como desarrollamos en el apartado dedicado a la pertenencia, podemos suponer que su dificultad de integración no guarda relación con la carrera en sí, sino con disposiciones construidas en sus contextos de socialización, que resultarían disonantes independientemente de la carrera elegida.

[En el secundario] yo era sapo de otro pozo... Mi mamá la eligió por la reputación. Le dijeron que era de las mejores escuelas de Córdoba, por los valores que tenía... y que salías con un título... Yo me quise cambiar en cuarto año porque me di cuenta de que no me gustaba... pero después dije: «Dos años más... y tenés un título de técnico». (E., Facundo, Relaciones Internacionales UES21, Prof. de Educación Física Mantovani)

Nunca me había, nunca había querido entrar a ese cole, pero, pero bueno, mi vieja me mandó, fui y ya cuando le dije: «No, ma, es un horror el grupo», y ahí ya mi vieja me dijo: «Bueno, sí, cambiate». (E., Celina, Nutrición UNC, Recursos Humanos UES21)

El disconfort, producto de la tensión que genera el no poder integrarse y el no poder reconocerse dentro del grupo de pares, es relatado por los estudiantes al hablar de su escolaridad y de su ingreso a la institución

universitaria. Un punto de encuentro entre ambas experiencias es el valor altruista que aparece en la base de sus evaluaciones y que los lleva a incluirse en instituciones no gubernamentales, participando de manera sostenida, logrando allí continuidad y comprometiéndose con un proyecto colectivo. Autoexigencia e insatisfacción son rasgos que se repiten en este tipo.

Figura 23 Ejemplo de trayectoria del tipo 5: Celina

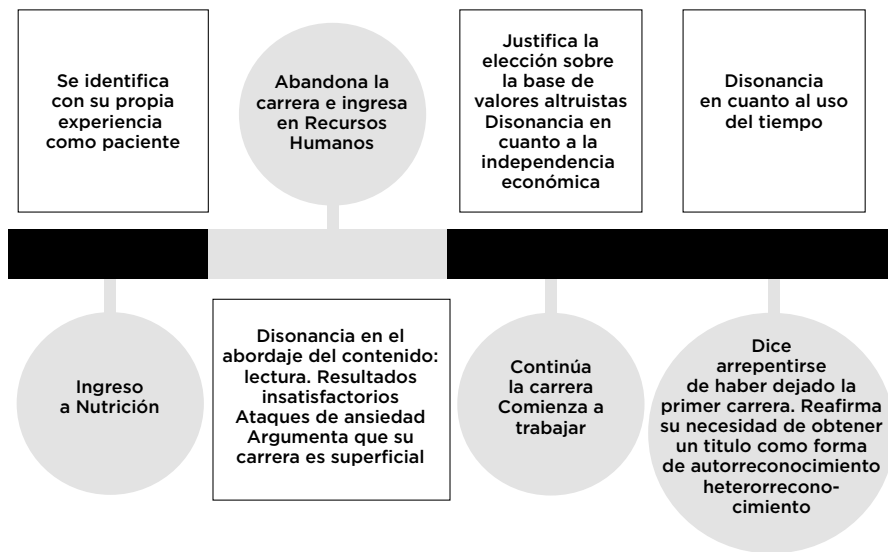
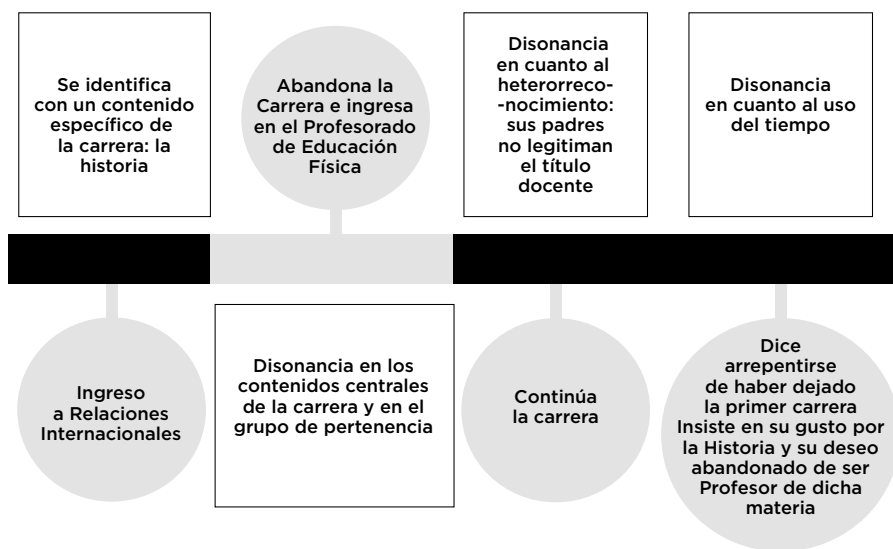


Figura 24 Ejemplo de trayectoria del tipo 5: Facundo



En síntesis, analizamos algunas trayectorias de estudiantes cuya tipología planteamos previamente, en función de la sensación vocacional alcanzada y de las estrategias desplegadas para resolver las disonancias aquellas veces que se presentaron. Observamos cómo dichas disonancias surgieron durante sus recorridos universitarios y que en muchos casos se resolvieron a partir de la transformación de las creencias, expectativas e imágenes construidas hasta el momento del ingreso. Es así como pretendemos enfatizar la relación dialéctica entre representaciones y prácticas, argumento fundamental de la teoría de las representaciones sociales.

Como se verá en su momento, dichos discursos tematizan la carrera elegida como un modo de ser en el mundo y, por lo tanto, un aspecto de importancia en la construcción de la autodefinición.

“Podemos afirmar que la opción por los estudios universitarios se relaciona con el proceso de socialización de cada individuo, que tuvo lugar en diferentes contextos y en diferentes coyunturas por las que transcurrió su historia.

8. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos abordado el tema de la elección de carrera y de las trayectorias de estudiantes universitarios, enmarcándonos en la teoría de las representaciones sociales y, metodológicamente, en la teoría fundamentada.

Tomamos inicialmente un corpus de relatos de ingresantes a la Universidad Siglo 21 en el año 2012 y nos propusimos ubicar una muestra de esos estudiantes para conocer su situación en el año 2017. Entendíamos que, una vez transcurrido el tiempo teórico que duran las carreras universitarias, la indagación acerca de las experiencias y motivaciones de aquellos ingresantes de la cohorte 2012 podrían acercarnos con mayor profundidad a sus trayectorias, ya sea que hubieran abandonado o se hubieran graduado. En este sentido, el análisis se planteó como un aporte novedoso al campo de estudio, ya que en la actualidad gran parte de la bibliografía omite el abordaje cualitativo de la población que no se vuelve a matricular.

Por lo dicho, esta investigación nos ha ofrecido la posibilidad de comprender más en profundidad los motivos no solo de elección de la carrera, sino también de cada viraje que el estudiante realiza en su trayectoria.

Como planteamos a lo largo de este trabajo, nuestro interés se enfocó en analizar las representaciones, además de en su contenido, en su proceso de formación y en las transformaciones que se podían observar en la práctica misma del estudiante, es decir, en su recorrido posterior al momento de la elección. Y, desde este punto de vista, el concepto de disonancia nos resultó de utilidad, ya que nos permitió hablar de estrategias de resolución de disonancias, entre las cuales la transformación de las representaciones cobra sentido.

Consideramos que alcanzamos satisfactoriamente nuestro primer objetivo, que planteamos como la necesidad de identificar y caracterizar las representaciones de los estudiantes acerca del estudio universitario y la profesión. Además, pudimos reconocer las definiciones de carrera que los estudiantes realizan en el momento del ingreso y en el momento de las

entrevistas, lo cual nos permitió plantear y luego enriquecer el análisis de creencias implícitas que sistematizamos en el capítulo 2.

En cuanto al segundo objetivo, que consistía en analizar los mecanismos de formación de tales representaciones y de la incidencia de estas en la elección de la carrera, consideramos que también fue alcanzado muy satisfactoriamente. En su abordaje logramos analizar las fuentes de procedencia de la información, dando cuenta de la incidencia de la experiencia, de los referentes y del discurso mediático en la construcción de las representaciones. Al mismo tiempo, de la consecución de este objetivo emergió la categoría de modalidad discursiva familiar, enriquecida por el análisis de las trayectorias educativas, explicadas frecuentemente en relación con la posesión de capital cultural. En la heterogeneidad representacional que observamos incluso al interior de grupos de estudiantes de niveles socioeconómicos semejantes, emergió como factor incidente, además de la mencionada modalidad discursiva familiar, el fomento de la autonomía del estudiante. Deseamos llamar la atención sobre los siguientes aspectos: (a) la posesión de capital cultural, en términos de titulaciones, implica expectativas familiares que, en ciertos casos, podrían afectar negativamente la trayectoria de los estudiantes, específicamente la de aquellos a los que hemos denominado evitadores de segunda vuelta; y (b) la modalidad discursiva de la familia y el fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes podrían marcar diferencias en las trayectorias de los estudiantes al interior de un grupo de capital cultural semejante. El hecho de que el entorno familiar acompañe el proyecto y ofrezca confianza le permite al estudiante arreglarse con la incertidumbre y la urgencia, características de la época en la que transitamos.

Por otra parte, hemos observado que la escuela continúa teniendo un papel fundamental en la construcción de imágenes sobre carreras y profesiones. Los discursos mediáticos son referidos por los estudiantes, pero las experiencias en materias de la escuela o en prácticas extracurriculares parecen ser no solo más incidentes en la formación de sus representaciones, sino que, al generar la implicación de los estudiantes, posibilitan la construcción de un proyecto profesional y la adopción del consecuente compromiso.

Aun así, en gran parte de los estudiantes se observa, al momento del

ingreso, escasa implicación, una actitud irreflexiva en la elección y la posición de ceder ante el discurso del otro. En tal caso, la realización de ciertos test vocacionales se vivencia como un saber externo que, más allá de implicar o no al estudiante, indica un deber ser; en cambio, otras intervenciones profesionales, que demandan tiempo e intentan abordar la subjetividad del estudiante de manera específica, haciéndolo partícipe de su propio proceso, promueven mayor involucramiento.

Asimismo, consideramos que estrategias más abarcadoras, como las ferias de carrera o políticas educativas, como el programa Nexos¹¹, no apuntan a que el estudiante «descubra» su vocación, sino a que pueda construir un proyecto universitario.

Por otro lado, al abordar las expectativas, planteamos la dicotomía continuidad/discontinuidad, que resultó útil para analizar la elección de carrera (en continuidad o discontinuidad con experiencias previas), para analizar la posición del estudiante frente a la incidencia familiar (en continuidad o discontinuidad con el mandato de los padres) y también para hablar de la trayectoria misma. Concluimos con que todo desplazamiento en discontinuidad presenta tensiones e incomodidades y requiere mayor trabajo subjetivo para sostenerse. En ocasiones, las decisiones en discontinuidad con el mandato de los padres se develan luego como formas de rebeldía, que ocultan el verdadero deseo del estudiante.

11. De acuerdo con su comunicación oficial, el programa Nexos promueve desde los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) una política de articulación del nivel superior con la escuela secundaria y al interior del subsistema de educación superior, incorporando a los distintos actores del sistema educativo como el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), las jurisdicciones provinciales y las universidades. Desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el vínculo del sistema universitario con el nivel secundario se genera a través de los espacios de intercambio promovidos desde los CPRES, delineando una propuesta a partir de tres dimensiones que constituyen los ejes vertebradores de este subprograma: 1. El abordaje de competencias básicas y específicas para el acceso a la educación superior; 2. El reconocimiento de las diferentes opciones institucionales de educación superior y sus ofertas formativas; 3. Las experiencias orientadas a la formación de vocaciones tempranas. A partir de estas tres dimensiones, se plantean diferentes estrategias de acción, como programas de tutorías en las escuelas secundarias; formación de vocaciones tempranas; acompañamiento de trayectorias educativas; producción de material educativo y estrategias de formación y capacitación permanente.

Consideramos, entonces, que un proceso necesario para poder construir un proyecto autónomo es tomar conciencia de los propios determinismos, ya que, tal como afirma Lahire, «estar resueltamente determinado a realizar tal o cual acto es una manera corriente de vivir los determinismos sociales, de los que somos producto» (2004, p. 286). Esto implica que los determinismos son inevitables, pero aun así la implicación o involucramiento en un proyecto se torna más probable en el intento de develar dichos determinismos, adoptando una postura reflexiva, más alejada del encantamiento y la fantasía que de la duda y la incertidumbre, propias de una elección fundamental.

Entendemos, además, que el discurso mediático que enarbola valores ligados al consumo y a la experiencia efímera empapa todas las clases, ya que constituye parte de los rasgos culturales epocales, en cuyo marco se forman las representaciones. En este sentido, el mandato social de vivir experiencias placenteras, resulta en ciertos casos exigente y angustiante, deviene desencanto y pone en riesgo el compromiso asumido en la elección.

En el capítulo 5, construimos el concepto de sensación vocacional como alternativa al concepto habitual de vocación, pretendiendo deconstruir su carácter de orientación natural, para enfatizar, por una parte, su rasgo social, y por otra, su carácter dinámico y mutable. Consideramos que la sensación vocacional resulta incidente en la trayectoria del estudiante, por lo cual tomamos esta categoría para construir la tipología presentada en el último capítulo.

En cuanto a nuestro último objetivo general, consistente en establecer relaciones teórico-conceptuales entre la transformación de las representaciones y la continuidad/discontinuidad de la carrera elegida, hemos dejado sin abordar el objetivo específico de analizar mutaciones en sus definiciones de carrera entre el primer y el segundo momento de indagación, especialmente porque la mutación es más aprehensible en el análisis de la entrevista en sí que en la contraposición de relato-entrevista. Sin embargo, pudimos identificar y estudiar momentos de disonancia en las trayectorias, así como estrategias para resolver dichos momentos, entre las cuales se halla la transformación de las representaciones.

Como fruto del recorrido, presentamos una tipología de estudiantes construida en función de (a) su sensación vocacional, (b) las disonancias

experimentadas y (c) la manera en que las resuelven. Consideramos que el sentido y el valor de presentar esta tipología es arrojar luz sobre las trayectorias desde otro enfoque, con el objetivo de pensar estrategias de intervención, de andamiaje, de acompañamiento. Entender la relación entre el estudiante y la carrera que elige en términos de un vínculo nos posiciona desde otro lugar, tanto para analizar las trayectorias como para intervenir institucionalmente en ellas. Desde esta perspectiva, la interrelación estudiante-carrera requiere cierto grado de compromiso y se encuentra atravesada por deseos plasmados en la sensación vocacional. Al mismo tiempo, es posible pensar que, como todo vínculo, este atraviesa momentos de tensión, de novedad displacentera, sorteable solo a partir de una actitud activa por parte del estudiante.

Pretendimos, por otro lado, deconstruir la mirada punitiva de la deserción, pensándola: en algunos casos, como el devenir de un desencuentro; en otros, como el fruto de la imposibilidad, y en otros, como una decisión criteriosa del estudiante, que dista largamente de sensaciones de frustración e insatisfacción.

Hemos afirmado que el deseo como motor de elección y el compromiso como vínculo que permite sostener la elección son fundamentos de una trayectoria satisfactoria. Nos preguntamos, entonces: ¿cuál es el lugar del conocimiento de sentido común que significan las representaciones en la producción de este deseo y la construcción de este compromiso? Consideramos necesario poner en relieve la importancia de analizar la formación de este saber. El camino hacia conocer un determinado contenido, en general vivenciado durante la escolaridad como un camino obligatorio, debería encontrar maneras inteligentes, que se anticipen a los obstáculos y redefinan la relación del estudiante con la dificultad en instancias previas al ingreso universitario. El hecho de que la dificultad experimentada por los estudiantes se represente como una muestra de incompetencia, o como lo intrínseco a cualquier estudio, incide en la posición hacia su trayectoria y, por lo tanto, en sus decisiones de sostenerse (o no) en la carrera. Pensamos que es una pregunta que deberíamos formular en investigaciones posteriores.

Cerrando este trabajo, nos preguntamos cómo pensar las carreras y las profesiones en nuestra época, signada por el cambio incesante y la fra-

gilidad del lazo social. La liquidez empapa las formas de vincularse, de pensar la identidad, de relacionarse con el consumo y de imaginar el futuro. La obsolescencia, la precariedad de los vínculos, la intención y la tensión ubicadas en el presente inmediato son rasgos característicos de esta modernidad líquida (Bauman, 2007), en la cual las nociones de tiempo y de espacio mutaron significativamente, mutación profundizada por el surgimiento de las nuevas tecnologías.

Las citadas características contextuales resultan sumamente necesarias para comprender que las representaciones sobre la carrera no se gestan al momento de la elección, sino durante toda la vida de los estudiantes, al tiempo que las experiencias por las que ellos atraviesan son fundamentales para arraigar un proyecto personal y profesional, superando la fantasía que emerge de discursos publicitarios y marquetineros. Entendemos, entonces, que la decisión de carrera responde, en todo caso, a un entramado vincular que articula expectativas propias y ajenas y que, como toda forma de gusto, al decir de Bourdieu (2011), tiene un sentido social.

Finalmente, hemos observado que, más allá de la cuestión social e institucional que condiciona las representaciones y prácticas, es necesario poner en relieve un saber hacer del estudiante: ciertas disposiciones incorporadas en su socialización que le permiten arreglarse o no con sus momentos de tensión y conflicto. Esta perspectiva pretende darle protagonismo al estudiante y no caer en una postura determinista.

9. REFERENCIAS

Abric, J.-C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J.-C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). Ediciones Coyoacán.

Accinelli, A. y Macri, A. (2015). La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. *Revista Argentina de Educación Superior*, (11), 94-117.

Albornoz, M. y Estébanez, M. E. (2001). Hacer ciencia en la Universidad. *Pensamiento Universitario*, 10(10), 19-33.

Álvarez Hernández, J., Aguilar Parra, J. M., Fernández Campoy, J. y Sicilia Molina, M. (2014). El prestigio profesional y social: determinante de la decisión vocacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 40-55.

Alzamora, L. y Campagno, S. (2006). Entrevista a la Dra. Denise Jodelet. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IV(4), 157-175.

Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos*, (15), 5-30.

Araya Umaña, S. (2002). Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Aristegui Fradua, I. y Silvestre Cabrera, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor. Ciencia Pensamiento y Cultura*, 188(754), 283-291.
<https://doi.org/doi:10.3989/arbor.2012.754n2002>

Badiou, A. (1999). El Ser y el Acontecimiento. Manantial.

Balduzzi, M. (2011). Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones, 21(2), 183-218.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. Papers on Social Representations, 9, 1-15.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change [Hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento]. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Barrera, M. de la, Donolo, D. y Rinaudo, M. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. Anales de Psicología, 24(1), 9-15.

Bauman, Z. (2000). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Gedisa.

_____ (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa.

_____ (2012). Amor Líquido. Fondo de Cultura Económica.

Bean, J. y Eaton, S. (2003). The psychology underlying successful retention practices [La psicología que subyace a las prácticas exitosas de retención]. Journal of College Student Retention, 3(1), 73-89.

Beck, U. (2013) La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad. Paidós

Bergmo-Prulovic, I. (2013). Representations of Career – Anchored in the Past, Conflicting with the Future [Representaciones de la carrera: ancladas en el pasado, en conflicto con el futuro]. *Papers on Social Representations*, 22(1), 14-27.

Bertaux, D. (1989). Los Relatos de vida en el análisis social. *Historia y Fuente Oral*, (1), 87-96.

Bisquerra, R. (1995). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid. Narcea

Bleichmar, S. (2001). La difícil tarea de ser joven. Topía. <https://www.topia.com.ar/articulos/la-dif%C3%ADcil-tarea-de-ser-joven>

_____ (2008). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Bourdieu, P. (1995). Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario. Anagrama.

_____ (2002). Campos de poder. Campo intelectual. Montessor.

_____ (2011). El sentido social del gusto. Siglo 21.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30.

Bustamante, L. (2012). Representaciones de los jóvenes acerca de la universidad: proceso de selección de la institución universitaria. *Uni-Pluriversidad*, 12(1), 45-56.

_____ (2016). La evaluación de la investigación en las universidades privadas: Presente y horizonte según el discurso de CONEAU. *Analíticos de Políticas Educativas*, 24(96). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2325>

Bustamante, L. y Depetris, J. (2012). Representaciones de estudiantes ingresantes sobre la Universidad: procesos de selección y expectativas con respecto a la institución y al estudio universitario. En A. Merlino y S. Ayllón (Coords.), *Experiencias en investigación educativa* (pp. 157-201). Brujas.

Callegaro, A. y Zimmerman, M. (2007). El ingreso a la universidad: análisis lingüístico-discursivo de relatos y argumentos. *Opción*, 23(54), 41-60.

Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, (60), 41-50.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, (60), 39-65.

Castel, R. (1997). Las metamorfosis de la cuestión social. Paidós.

Castillo Hermoso, J. (1999). De la autonomía a la identidad: la lucha por el reconocimiento. *Themata*, (22), 33-39.

Castoriadis, C. (1997). El avance de la insignificancia. Eudeba.

Castorina, J. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, (86), 7-25.

Castorina, J. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en las investigaciones educativas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.

Castorina, J. y Kaplán, C. (1998) Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. Castorina (Ed.), *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 9-28). Gedisa.

Cipriani, R. (2013). *Sociología Cualitativa*. Biblos.

Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2011). Las tipologías y sus aportes a las teorías y la producción de datos. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación - ReLMIS*, 1(1), 36-46.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2000). Informe Anual 2000 de la Universidad Empresarial Siglo 21.

(2015). Informe de Evaluación Externa. Universidad Siglo 21.

Coronado, M. y Gómez Boulin, J. (2015). Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Cortina, A. y Conill, J. (2000). El sentido de las profesiones. *Verbo Divino*.

Coschiza, C., Fernández, J., Redcozub, G., Nieves, M. y Ruiz, H. (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. El Caso de una Universidad Argentina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76.

Coulon, A. (2005). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire [La profesión de estudiante. Entrada en la vida universitaria.]. *Economica-Antropos*.

Cuba, F. (15 de noviembre de 2019). La Siglo 21 innova en el uso de IA para contener la deserción estudiantil. La Nueva Mañana. <https://lmdiario.com.ar/contenido/190451/la-siglo-21-innova-en-el-uso-de-ia-para-contener-la-desercion-estudiantil>

Dalle, P. (2016). Movilidad social desde las clases populares Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). Los herederos. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Congreso Internacional de Derecho y Política (CIDPA).

Defez Martín, A. (2005). ¿Qué es una creencia? Logos. Anales del Seminario de Metafísica, 38, 199-221.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (1). <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Losada.

Dubet, F. y Zapata, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. Estudios Sociológicos de El Colegio de México, 7(21), 519-545.

Erreguerena Albaitero, M. (2002). Cornelius Castoriadis: sus conceptos. En Anuario de investigación 2001 (Vol. II, pp. 39-47). Universidad Abierta Metropolitana.

Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior. Perfiles Educativos, 37(107), 118-133.

_____ (2013). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Falavigna, C. y Arcanio, M. (2011). Subjetividad y relación con los saberes. “No me gusta porque me cuesta”. En F. Ortega (Ed.), Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades (pp. 53-73). Ferreyra Editor.

Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.), Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales (pp. 495-506). Paidós.

Flick, U. (2007). El diseño de investigación cualitativa. Morata

Freud, S. (2017). El malestar en la cultura. Akal.

Freytes Frey, A. (2018). El ingreso en dos universidades del Bicentenario: dispositivos institucionales para la inclusión y experiencias estudiantiles. En A. Roca y C. Schneider (Comps.), El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento (pp. 139-163). UNDAV – EDUNPAZ.

Fromm, E. y Valdés, C. (2013). ¿Tener o ser? Fondo de Cultura Económica.

García Salord, S. (2000). ¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida. Centro de Estudios Avanzados UNC.

_____ (2013). Problemas y desafíos en el campo de conocimiento sobre universidades y universitarios. Cuadernos de Educación, XI(11), 1-17.

Garza Toledo, E. de la (2001). Subjetividad, cultura y estructura. Iztapalapa, (50), 83-104.

Gattino, S., Miglietta, A., Ceccarini, L. y Rollero, C. (2008). Nosotros somos, vosotros sois. Las representaciones sociales del inmigrante. *Psicología Política*, (36), 7-35.

Gaulejac, V. de (2002a). Identité. En J. Barus-Michel y E. Enriquez (Eds.), *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références* (pp. 176-182) [Vocabulario de Psicología. Cargos y referencias]. Érès.

_____ (2002b). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos*, 10(21), 49-71.

Gavilán, M. (2006). La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma. *Homo Sapiens*.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Morata.

Giddens, A. (2011). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu.

Gil Calvo, E. (2001). Trayectorias y Transiciones. ¿Qué Rumbos? Reflexiones Sobre la Juventud del Siglo XXI, (87), 15-30.

Giménez Montiel, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9-28.

Giovagnoli, P. I. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración [Tesis de la Maestría en Economía, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3436>

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research [El descubrimiento de la Teoría Fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]. *Social Forces*, 46(4), 555. <https://doi.org/10.2307/2575405>

González Leandri, R. (1996). La profesión médica en Buenos Aires. 1852-1870 Política, médicos y enfermedades. En M. Lobato (Ed.), *Lecturas de historia de la salud en la Argentina* (pp. 21-53). Biblos.

González Muñoz, C. (2007). Identidades o subjetividades en construcción. *Revista de Ciencias Humanas*, 37, 69-89.

Gore, P. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies [Autoeficacia académica como predictor de resultados universitarios: dos estudios de validez incremental]. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92-111.

Graham, M., Frederick, J., Byars-Winston, A., Hunter, A. y Handelsman, J. (2013). Increasing persistence of college students in STEM [Aumento de la persistencia de los estudiantes universitarios en STEM]. *Science*, 341, 1455-1456.

Grassi, A. (2011). La Juventud y su identidad. Sobre la subjetividad en devenir. *Encrucijadas*, 53, 17-21.

Guevara, H. y Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45-56.

Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. *Laertes*.

Guimelli, C. (2001). La función de la enfermera. Prácticas y representaciones sociales. En J.-C. Abric (Ed.), *Prácticas Sociales y Representaciones* (pp. 38-49). Ediciones Coyoacán.

Gutiérrez, A. (1994). Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. Centro Editor de América Latina.

Harmon-Jones, E. (2006). Toward an Understanding of the Motivation Underlying Dissonance Effects: Is the Production of Aversive Consequences Necessary? [Hacia una comprensión de la motivación subyacente a los efectos de disonancia: ¿es necesaria la producción de consecuencias aversivas?]. En E. Harmon-Jones y J. Mills (Eds.), *Cognitive Dissonance. Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 71-102). American Psychological Association.

Harmon-Jones, E. y Mills, J. (2006). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory [Una introducción a la teoría de la disonancia cognitiva y una descripción general de las perspectivas actuales sobre la teoría.]. En E. Harmon-Jones y J. Mills (Eds.), *Cognitive Dissonance. Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 3-21). American Psychological Association.

Herrero, V., Escanés, G. y Ayllón, S. (2017). Importancia de la actividad laboral al momento de ingreso, en el abandono en distintas modalidades de cursado [conferencia]. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Córdoba, Argentina.

Herrero, V., Escanés, G., Merlino, A. y Ayllón, S. (2014). Deserción en los estudios superiores: efecto del abandono en la situación laboral [conferencia]. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108.

Jiménez Zunino, C. y Assusa, G. (2017). ¿Desigualdades de corta distancia? Trayectorias y clases sociales en Gran Córdoba, Argentina. *Revista mexicana de sociología*, 79(4), 837-874.

Jodelet, D. (1984a). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social*, II (pp. 469-494). Paidós.

_____ (1984b). The representation of the body and its transformations [La representación del cuerpo y sus transformaciones]. En R. Farry y S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 71-100). Cambridge University Press.

_____ (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 32-63.

Jones, D., Manzelli, H. y Pecheny, M. (2007). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con Hepatitis C. En A. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* (pp. 47-66). Modelos y procedimientos de análisis. Biblos.

Kessler, G. y Espinoza, V. (2003) Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires. CEPAL.

Klein, A. (2013). *Subjetividad, familias y lazo social*. Manantial.

Kornblit, A. (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. Kornblit (Ed.), Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis (pp. 15-33). Biblos.

Koselleck, R. (1993). Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos. Paidós.

Krueger, R. y Casey, M. (2014). Focus groups: A practical guide for applied research (5.a ed.) [Grupos focales: una guía práctica para la investigación aplicada]. Sage Publications.

Lahire, B. (2004). El hombre plural. Los resortes de la acción. Bellaterra.

Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. Revista de Investigación Educativa, 14, 75-105

Lipovetzky, G. (2000). El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Anagrama.

Lipovetzky, G. (2020) Gustar y emocionar. Ensayo sobre la sociedad de la seducción. Anagrama

Losio, M. y Macri, A. (2015). Deserción y rezago en la Universidad. Indicadores para la autoevaluación. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 2(3), 114-126.

Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de Vida y Métodos Biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), Estrategias de Investigación Cualitativa (pp. 175-212). Gedisa.

Marková, I. (2003). Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind [Dialogicidad y Representaciones Sociales. La dinámica de la mente]. Cambridge University Press.

_____ (2015). On Thematic Concepts and Methodological (Epistemological) Themata [Sobre conceptos temáticos y temas metodológicos (epistemológicos)]. *Papers on Social Representations*, 24(2), 4.1-4.31.

_____ (2017). Contemporary challenges to dialogicality [Desafíos contemporáneos a la dialogicidad]. *Papers on Social Representations*, 26(1), 1.1-1.17.

Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014). Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Mayer, L. y Cerezo, L. (2017). Ser becario en la universidad. Un análisis desde lo vincular. *Debate Universitario*, 6(11), 3-16.

_____ (2018). Análisis de las contribuciones de un programa social a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. *Páginas de Educación*, 11(2), 130-152. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1648>

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65-106). Gedisa.

Merlino, A. (2009). La entrevista en profundidad como técnica de producción discursiva. En A. Merlino (Coord.), *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones* (pp. 111-132). Cengage Learning.

_____ (2010). De la argumentación a los modelos de acción/situación en el discurso sobre el tráfico vehicular en Argentina. *Discurso y Sociedad*, 4(2), 257-293.

Merlino, A., Ayllón, S. y Escanés, G. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-30.

Mollis, M. (2001). La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes. Fondo de Cultura Económica (FCE).

Moloney, G., Gamble, M., Hayman, J. y Smith, G. (2015). Without anchor: Themata and blood donation [Sin ancla: Themata y donación de sangre]. *Papers on Social Representations*, 24(2), 2.1-2.21.

Montañez, S. (2019). Construyendo el futuro... desde las trayectorias educativas. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 19. Recuperado a partir de <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3461>

Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En D. Fried (Ed.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp. 67-85). Paidós Ibérica.

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social*, II (pp. 679-710). Paidós.

Moscovici, S. y Marková, I. (1998). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. Castorina (Ed.), *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 111-152). Gedisa.

Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.

Ortega, F. (2013). Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Miño y Dávila.

Ortega, F., Duarte, M., Falavigna, C., Arcanio, M., Soler, M. y Melto, M. (2010). Y ahora... ¿qué tengo que hacer para empezar? Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria. En F. Ortega (Ed.), *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades* (pp. 19-40). Ferreyra Editor.

Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejos, R. y Rodes Bravo, M. L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría Educativa*, 12, 45-66.

Ortiz-Ortiz, R. (1996). Scheler y Hartman. En el umbral de la ontología axiológica. *Fronesis*, 3(2), 1-66.

Oteiza, E. (1993). La universidad argentina, investigación y creación de conocimientos. *Sociedad*, (3), 45-75.

Panaia, M. (2013a). Abandonar la universidad con o sin título. Miño y Dávila.

_____ (2013b). Trayectorias de ingenieros en un contexto de flexibilidad. *Revista Latino-Americana de Estudos Do Trabalho*, 18(29), 53-79.

_____ (2015). El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 53-72.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.a ed.) [Investigación cualitativa y métodos de evaluación]. Sage Publications.

Peña Martínez, F. de la (2015). El sujeto perverso y el capitalismo total. *Litorales*, 12, 1-14.

Pereira de Sá, C. (1998). A construção do objeto de pesquisa em representações sociais [La construcción del objeto de investigación en las representaciones sociales]. Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales. *Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Petracci, M. y Kornblit, A. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 91-111). Biblos.

Pörksen, B. y Maturana, H. R. (2004). Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer. Lom.

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.

Rascovan, S. (2014). Las trayectorias transicionales [conferencia]. II Jornadas Internacionales “Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación”, Buenos Aires, Argentina.

_____ (2009). Orientación vocacional. Una perspectiva crítica. Paidós.

Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. McGraw-Hill.

Rienks, J. y Taylor, S. (2009). Attrition and academic performance of students identified as at-risk using administrative data alone [Deserción y rendimiento académico de los estudiantes identificados como en riesgo usando solo datos administrativos]. https://unistars.org/past_papers/papers09/ppts/1B.pdf

Rivelis, G. (2011). Construcción vocacional: ¿carrera o camino? Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Rodríguez Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M. García Curiel (Coords.), *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación* (pp. 157-188). Universidad de Guadalajara.

_____ (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, 6(11), 11-36.

Sánchez Pachón, J. (2015). Adela Cortina: el reto de la ética cordial. *Brocar*, (39), 397-422.

Sandoval Manríquez, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Ultima Década*, 15(27), 95-118. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362007000200006

Saraví, G. A. (2009). Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Schrodt, P., Ledbetter, A. y Ohrt, J. (2007). Parental Confirmation and Affection as Mediators of Family Communication Patterns and Children's Mental Well-Being [Confirmación y afecto de los padres como mediadores de los patrones de comunicación familiar y el bienestar mental de los niños]. *The Journal of Family Communicattion*, 7(1), 23-46.

Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (s.f.). Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias. Recuperado de <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar> el día 05 de abril de 2020.

Segovia Lacoste, P., Basulto Gallegos, O. y Zambrano Uribe, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (41), 79-102. <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22605>

Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cuadernos de Pesquisa*, 45(156), 344-357. <https://doi.org/10.1590/198053143204>

Sennett, R. (2000). La Corrosión del Carácter Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Anagrama.

_____ (2006). La cultura del nuevo capitalismo.
Anagrama.

Silvestri, L. (2012). La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 3(3), 77-108.

Soneiras, A. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-174). Gedisa.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis [Abandonos de la educación superior: una revisión y síntesis interdisciplinaria]. *Interchange*, 19(1), 109-121.

Spink, M. J. (1993). O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. [El Concepto de Representación Social en el Enfoque Psicossocial.]. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 300-308.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Suasnábar, C. (2004). Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976). FLACSO Manantial.

Svampa, M. (2009). La transformación de las identidades sociales. En M. Svampa (Ed.), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales* (pp. 9-24). Biblos.

Tamargo, C. y Romero, H. (2011). Representaciones de futuro y crisis vocacionales de estudiantes universitarios próximos a graduarse [conferencia]. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina.

Tavella, A. y Daros, W. (2002). Valores modernos y posmodernos en las expectativas de vida de los jóvenes. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.

Taylor, C. (2006). Imaginarios sociales modernos. Paidós.

Teddlie, C. y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples [Muestreo de métodos mixtos: una tipología con ejemplos]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>

Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En D. Pinkasz (Ed.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 94-108). FLACSO Argentina.

Tinto, V. (1975). Dropout in higher education: A theoretical synthesis of recent research [La deserción en la educación superior: una síntesis teórica de investigaciones recientes]. *Review of Educational Research*, (45), 89-125.

Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 15-46). Manantial.

Torres Minoldo, M. y Andrada, M. (2013). Herencia social y logros educativos en Argentina. ¿Meritocracia o herencia social? *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 421-442. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42087

Touraine, A. (2000). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Fondo de Cultura Económica.

Universidad Siglo 21. (s.f.a). Modelo Academia 21. <https://21.edu.ar/content/modelo-academia-21>

_____ (s.f.b). Reglamento de Siglo 21. <https://contenidos.21.edu.ar/microsites/reglamento/index.php?put=1-2-mision-y-valores>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

Veira, J. y Goy, C. (2010). La difusión de los valores expresivos en el trabajo. *Configurações*, (7), 13-30. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.168>

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 134-148.

Zaffaroni, A., López, F. y Juárez, C. (2013). Sujetos pedagógicos y prácticas docentes. Universidad Nacional de Salta (UNSA).

Las diversas formas en las que los estudiantes aprecian, valoran y evalúan una profesión llevan las marcas de la época. Las maneras en las cuales se posicionan frente a determinada carrera, construyendo conocimiento sobre sus contenidos y sobre la profesión que van a ejercer, están moldeadas por su propia historia y por la cultura que los integra.

Esta investigación aborda la pregunta sobre cómo se entrama lo subjetivo con lo social en las elecciones de carrera y en las decisiones de continuidad o abandono. En el recorrido se advierte que resulta fructífero comprender la relación de un estudiante con su carrera y su profesión como un vínculo, afectado por el deseo, el enamoramiento, el compromiso, la decepción. Y cómo los rasgos culturales de la época condicionan este vínculo.

Pretendemos en definitiva distanciarnos del término vocación como llamado individual, o misión particular, para comprender la elección de carrera y su continuidad en un sentido psicosocial.

