



REPRESENTACIONES DE LOS JÓVENES ACERCA DE LA UNIVERSIDAD: PROCESO DE SELECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

REPRESENTATIONS OF YOUTH ABOUT THE UNIVERSITY: SELECTION
PROCESS OF THE UNIVERSITY

Laura Bustamante

Universidad Empresarial Siglo 21

lauraabus@gmail.com

Andrés Crisafulli

Universidad Empresarial Siglo 21

andres_crisa@hotmail.com

Victoria Demo

Universidad Empresarial Siglo 21

mariavictoriademo@gmail.com

Juliana Depetris

Universidad Empresarial Siglo 21

julidepetris@hotmail.com

Martina Fernández

Universidad Empresarial Siglo 21

fernandezmartinap@gmail.com

Resumen

Este informe se enmarca en el proyecto que desde hace dos años venimos desarrollando dentro del Departamento de Investigación de la Universidad Siglo 21, en Córdoba, Argentina. Hemos abordado a través de metodología cualitativa las representaciones que los jóvenes ingresantes a la Universidad

tienen acerca de la misma y del estudio universitario. En el presente reporte exponemos una serie de ejes que, de acuerdo a nuestro análisis de los discursos relevados, dan cuenta de valoraciones emergentes al momento de evaluar la universidad pública en relación a la privada y viceversa. Nuestra intención es comprender y describir cuáles son las nociones entramadas en el análisis que los ingresantes realizan de una y otra institución, las cuales se ponen en juego al momento de optar y evaluar aquéllas.

Abstract

This report is into the project we developed for two years within the Research Department of the Siglo 21 University, in Córdoba, Argentina.

We apply qualitative research to address representations that entrant to the University young have about the University and study. In this report we present a series of axes, according to our analysis of the speeches relieved, to explain the values about public university in relation a private university and vice versa. Our intention is to understand and describe the concepts that entrants have about each institution, which come into play when they choose and evaluate them.

Palabras clave: Representaciones, Jóvenes, Universidad, Selección.

Keyword: Representations, Youth, University, Choice.

I. Introducción

En este informe exponemos algunas conclusiones obtenidas en el marco de la investigación que desde hace dos años venimos desarrollando dentro del Departamento de Investigación de la Universidad Siglo 21, en Córdoba, Argentina¹.

Nuestro interés en la temática está vinculado con la necesidad de comprender los procesos de selección abordados por los mismos, al tener que elegir una



institución superior y cuáles son sus expectativas acerca de la institución y del estudio universitario en sí.

A fin de comprender e interpretar dichos procesos y abordar las representaciones, entendidas como imágenes, creencias, experiencias, valoraciones que los estudiantes tienen acerca del objeto de representación, hemos elaborado y seguido un diseño metodológico cualitativo, utilizando como técnica de investigación la entrevista en profundidad. Las áreas trabajadas en la guía de pautas respondían al planteamiento de los objetivos específicos, surgiendo en el análisis e interpretación de los datos categorías emergentes que fueron ordenadas y relacionadas a fin de explicar el fenómeno en estudio. En esta comunicación exponemos una serie de ejes que, de acuerdo a nuestro análisis de los discursos relevados, dan cuenta de valoraciones emergentes al momento de evaluar la universidad pública en relación a la privada y viceversa. Intentamos así construir una herramienta que permita describir las nociones entramadas en el análisis que los ingresantes realizan de una y otra institución, las cuales se ponen en juego al momento de optar y evaluar aquéllas.

En primer lugar describiremos el diseño metodológico sobre el cual hemos trabajado. Luego desarrollaremos los aspectos teóricos necesarios para comprender por una parte, los supuestos de la teoría de las representaciones sociales sobre la cual hemos asentado nuestra investigación y conclusiones; y por otra parte, la concepción de adolescente que poseemos y las características del contexto socio histórico vigente, asumiendo que las representaciones se configuran condicionadas por el entorno y por las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos en un espacio y tiempo dado. De allí el carácter social de las representaciones.

Finalmente exponemos los ejes referidos y las conclusiones finales.

II. METODOLOGÍA

Diseño Metodológico

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

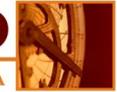
En función de esto, planteamos para esta investigación un diseño cualitativo. Las metodologías cualitativas son, básicamente, una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos y son precisamente dichos conceptos los que permiten la necesaria reducción de la complejidad de la realidad social. (Strauss y Corbin, 1990 citado en Araya Umaña 2002).

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

Al aplicar este método, nuestra pretensión es desarrollar ideas en un nivel más alto de generalidad y abstracción conceptual que el material que estamos analizando. (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007). A continuación describiremos las generalidades del método de comparación constante a fin de que el lector comprenda el marco metodológico sobre el cual hemos trabajado.

Técnicas de recolección de datos y estrategia de análisis

El contenido a analizar a través del método de comparación constante ha sido recabado a través de entrevistas en profundidad, siendo este el procedimiento



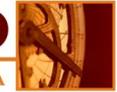
clásico utilizado para acceder al contenido de una representación (Araya Umaña, 2002).

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

Población

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

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



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

Al mismo tiempo, recurrimos al Índice de Nivel Socioeconómico (INSE) para caracterizar a los entrevistados, partiendo del supuesto de que la situación socioeconómica, siendo parte de las condiciones objetivas de los sujetos entrevistados, está en estrecha relación con las representaciones analizadas.

El INSE nos permite caracterizar a los entrevistados en función de su nivel educativo alcanzado, las características de la profesión o empleo, y el ingreso económico plasmado en la adquisición de bienes y servicios (estilo de vida y hábitos de consumo). Sobre la base de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de medición a cada entrevistado, hemos distinguido en nuestra muestra estudiantes de clase baja superior, media típica, media superior, alta.² Cabe aclarar que en esta primera etapa de entrevistas el Nivel Socioeconómico no fue postulado como una variable de corte para seleccionar la muestra.

El método de comparación 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, dicho procedimiento permite generar teoría de manera sistemática ayudando al investigador que se lo propone, a hacerlo de tal manera que ésta sea integrada, consistente, plausible y cercana a los datos. (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007)

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

Glaser y Strauss (1967 citado en Jones, Manzelli y Pecheny, 2007) 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.

Entiéndase a este procedimiento como un método de generar teoría de manera inductiva. Precisaremos a continuación algunos puntos relevantes de cada una de las etapas anteriormente mencionadas.

Generación de categorías y comparación constante

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, por lo cual estas serán múltiples. El investigador define para cada categoría sus límites, sus dimensiones, las condiciones bajo las cuales estas son más pronunciadas o atenuadas, sus mayores consecuencias, sus relaciones con otras y sus otras propiedades.

De esta manera, bajo el título *Representaciones acerca de la Universidad* hemos detallado las categorías emergente, surgidas 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, Manzelli y Pecheny, 2007: 52). De este procedimiento surgieron propiedades teóricas relaciones y conflictos entre categorías y propiedades. Como indica el procedimiento, los mismos fueron registrados en memos que nos permitieron luego constituir los elementos teóricos que ofrecemos.

Al mismo tiempo, y una vez transitado el análisis inicial, ha sido 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 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, Manzelli y Pecheny, 2007: 52). Siguiendo este procedimiento buscamos delimitar, y codificar sistemática y concertadamente la categoría central a través de la codificación *selectiva*. Mediante este proceso intentamos explicar y comprender el fenómeno en cuestión a través de la menor cantidad posible de categorías y conceptos. Al momento de escribir este informe, nos encontramos trabajando en la generación de las categorías centrales, siendo los ejes desarrollados en el punto V, una herramienta analítica de utilidad.

Integración de categorías y propiedades

Hablamos de integración para referirnos a la organización y articulación de categorías entre sí y de categorías con sus propiedades, que el investigador realiza construyendo, de esta manera, sentido. Así, nuestros aportes teóricos se han hecho evidentes en el momento en que las diferentes categorías, y sus propiedades, tendieron a integrarse. Esto ocurre siempre a través de la comparación constante que va obligando al investigador en cada comparación a construir el sentido en forma relacionada teóricamente (Glaser y Strauss, 1967 citado en Jones, Manzelli y Pecheny, 2007).

Delimitación de la Teoría

A medida que el investigador realiza una y otra vez los anteriores puntos descriptos las modificaciones que va realizando 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 propiedades subyacentes en el conjunto original de categorías o en sus propiedades y formula luego la teoría con un conjunto más pequeño de categorías de alto nivel delimitando su terminología y su texto.

En esta etapa el investigador tiene dos aspiraciones:



- 1- la parsimonia de variables y formulación: hacer máximas la explicación y la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones, y
- 2- el alcance en la aplicabilidad de la teoría en una amplia gama de situaciones, mientras conserva una fuerte correspondencia entre teoría y datos. (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007)

La delimitación de la teoría implica entonces reducir la lista original de categorías de codificación. Ello implica 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, aparezca con frecuencia en los datos, se denomine mediante un nombre abstracto, y permita explicar tanto el asunto central como los casos contradictorios o alternativos. Bajo el apartado *Esquemas Representacionales y Tipologías* hemos dado cuenta de las conclusiones obtenidas de la codificación axial y de las categorías centrales construidas a través de la codificación selectiva.

Escritura de la Teoría

El investigador cuenta con los datos codificados en categorías y sus propiedades, 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 tanto en este punto hemos construido nuestros conceptos teóricos, ofrecidos bajo el título referido en el apartado precedente. 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 (Soneira, 2006), en este caso, la escuela primaria de la ciudad de Córdoba. Dichos conceptos debieran de ser factibles de usar por otros sociólogos si van al mismo campo.

III. ANTECEDENTES

Múltiples son los estudios que se han realizado y actualmente se realizan en cuanto a la Universidad y el estudio universitario. Desde la perspectiva que hemos adoptado, la de las Representaciones Sociales, destacamos los estudios que a continuación citaremos.

El proyecto a cargo del Lic. Horacio Romero, enmarcado en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto, trabaja desde hace años la problemática del ingreso a la Universidad y las características psicológicas y sociológicas de la elección de las Carreras de Grado y de los conflictos emergentes de la misma, analizando la incidencia de estos factores en el desarrollo de los estudios, rendimiento académico y deserción de los jóvenes ingresantes a la universidad.

El proyecto focaliza sus interpretaciones fundamentalmente en el ingreso universitario y en la selección de carreras, concluyendo en que las representaciones que los jóvenes enuncian sobre las carreras están teñidas por un aspecto imaginario y varían de acuerdo a las características personales y socio-culturales de los sujetos, reflejando expectativas, fantasías, creencias, estereotipos y deseos.

En el ámbito de la Universidad Nacional de Luján, Claudia Figari y Graciela Dellatorre trabajan los sentidos sobre trabajo y conocimiento presentes en las representaciones de los jóvenes. Dentro de este proyecto realizan un aporte al sentido atribuido por los estudiantes a la Universidad, afirmando que en un marco de exclusión y desigualdad, el ingreso a la Universidad se constituye para el estudiante en una meta alcanzada y se asocia fundamentalmente al progreso social.



Por su parte, Ana María Escurra aporta los datos relevados a partir de una investigación institucional desarrollada durante 2003 bajo la dirección de la autora en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), de Argentina, a partir del cual diagnostica algunas de las principales dificultades de los alumnos que ingresan a la educación superior destacando la importancia de que las universidades den alta prioridad al primer año y que, en ese marco, realcen el desarrollo de esfuerzos activos para ayudar a los estudiantes en la transición.

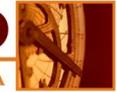
IV. REFERENCIAS TEÓRICAS

Acerca del concepto de Representaciones Sociales

Serge Moscovici desarrolla en 1961, en su libro *La Psychanalyse: son image et son public*, su concepción acerca de las Representaciones sociales. Desde entonces, se ha pasado de la elaboración del concepto a un “desarrollo de la teoría que ha permeado las ciencias sociales porque constituye una nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción.” (Araya Umaña, 2002: 9)

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

Del mismo modo, Moscovici sostiene que las cosas materiales llegan a ser importantes realmente para las personas -incluso al punto de condicionar su acción-, cuando se han convertido en ideas o creencias. De allí su interés en estudiar estas ideas y creencias. Así las representaciones sociales son



entendidas como “tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje” (1998: 140)

De manera más precisa, Moscovici asigna a las representaciones sociales las funciones de elaboración de los comportamientos y de comunicación entre los individuos. A través de las representaciones sociales las personas podrían aprehender la realidad e integrarse a la misma. Así, entiende a las representaciones como un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios.

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

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

En cuanto al *sujeto*, esta teoría lo concibe como seres pensantes, autónomos, que producen y comunican constantemente representaciones y no como sujetos pasivos que sólo reciben y que están definidos por su contexto. Por tanto la teoría de las representaciones sociales no da lugar a una postura determinista. (Araya Umaña, 2002)

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

Lo descripto anteriormente marca la diferencia fundamental que esta teoría presenta en relación a la corriente hermenéutica. Si bien existen puntos



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

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

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

Por otra parte, tal como afirma Jodelet (1984), la representación siempre significa algo para alguien ya hace que aparezca algo de quien la formula, de quien la expresa: su parte de interpretación. Por tanto las representaciones también son creadas en el momento en el que son expresadas. La comunicación de las mismas permitiría la construcción discursiva de dichas representaciones.

Acerca del joven adolescente en el contexto socio-histórico vigente

El adolescente

Los datos oficiales del INDEC (2001)³ colocan los límites del segmento de jóvenes entre los 15 y 29 años. Dentro de esta amplia franja etárea, es necesario caracterizar a quienes tienen entre 17 y 19 años, por ser esta la edad de los jóvenes que, transitando el paso de la educación media a la universitaria, forman parte de nuestra población. En ese sentido, “diferentes teorías definen a estos jóvenes articulándolos en torno a estereotipos que los vinculan como sujetos de cambio, a la rebeldía, la transgresión, hasta asociados a la delincuencia, la violencia o la anomia.” (Belinche, Oliver, Viñas, Díaz, Altamirano, Fornaroli, Stangatti y Álvarez, 2008: 6)

El punto común entre dichas teorías está en la noción de adolescencia (término que deriva de la voz latina: *adolescere*: crecer o desarrollarse hacia la madurez) entendida como un momento de pasaje, de cambio, tránsito entre la niñez/infancia y la adultez.

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

Como lo contempláramos al definir teóricamente a las representaciones sociales, entendemos que las mismas están condicionadas por el contexto en el que los sujetos, en este caso jóvenes adolescentes, crecen y se educan así como por los discursos circulantes en el espacio y tiempo en el que transitan.



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

Carencia de un marco normativo sólido

Uno de los elementos que no podemos dejar de tener en cuenta al interpretar las representaciones de los jóvenes adolescentes ingresantes, es el hecho de que la sociedad actual ofrece un marco normativo laxo, en el cual el adolescente no logra encontrarse contenido. Es decir, el adolescente se encuentra ante la dificultad de no contar con un conjunto de normas que le contengan. Gerard Mendel (2004), desde su postura psicosocialanalítica, explora las razones de esta ausencia de normas claras analizando ciertas disfuncionalidades encontradas en la socialización identificatoria del adolescente (la experimentada cuando ha sido niño, con el adulto de referencia).

Guillermina Tiramonti (2005), también refiere a la problemática de la socialización primaria, involucrando en su análisis variables contextuales que le han afectado. Así, explica que la conformación del núcleo básico de socialización, proceso experimentado por el niño en sus primeros años, dentro del seno familiar, se ha visto erosionada no sólo por la conformación actual de un tipo de familia diferente -de composición más heterogénea, de relaciones más emocionales y respeto por la intimidad de sus integrantes que implican mayor horizontalidad- sino porque "las familias viven la experiencia del cambio cultural y de una sociedad de riesgo que exige lecturas particularizadas de la realidad y construcción individualizada del futuro." (Tiramonti, 2005: 8) Esto explica que esta nueva familia sea más débil en la transmisión de mandatos y normas.

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



Romero sostiene, en consonancia con lo expuesto anteriormente, que “la fragilidad y el relativismo de los valores de la cultura posmoderna generan en los jóvenes sentimientos de vacío y falta de sentido que se expresan en las representaciones de futuro que construyen, donde manifiestan sus incertidumbres, confusiones y vulnerabilidad” (Romero, 2003: 7).

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

Dificultades en el ejercicio de la autonomía

Mendel (2004) se refiere al adolescente actual puntualizando su dificultad para autogestionarse y confiar en sí mismo: habla de un sujeto que desconoce sus límites y su capacidad de autonomía. El autor explica esta problemática remitiendo a falencias registradas en la niñez del adolescente, cuando construye esta autonomía y adquiere seguridad a partir de la experiencia de relacionarse con un grupo de pares y desenvolverse libremente en un espacio conocido. El adolescente actual, de acuerdo a lo afirmado por el autor, no vive esta experiencia plenamente durante su niñez, lo cual repercute en la conformación de su personalidad.

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

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

Como mencionamos, las instituciones que representarían espacios de participación y sociabilización se han visto reducidas de manera importante, siendo esto causa de intensificar aun más el aislamiento del adolescente.

Reducción del espacio vincular y de sociabilización

Entendemos que el adolescente actual carece de un espacio de pertenencia fuerte, por lo cual sus prácticas son más bien de tipo individual que colectivo. Stein y Quiroga (1997, citado en Mercado, 2007) nos hablan de una marcada reducción del espacio vincular y de sociabilización, con una masiva desarticulación de los ejes de pertenencia social y un debilitamiento de las construcciones colectivas.

De acuerdo a lo que sostiene Mercado, el adolescente sufre esto como una forma de aislamiento, siendo el espacio de estudio y el trabajo los únicos espacios de inclusión: “valoran al trabajo como fuente de inclusión y manifiestan su incertidumbre y consecuente temor de exclusión potencial” (2007: 65). El estudio es entendido entonces, como fuente de inclusión, vivenciando la etapa estudiantil como una *moratoria social* (Erikson, 1974 citado en Mercado, 2007). Sólo en estos espacios –lugar de estudio y lugar de trabajo- el adolescente percibiría una disminución de la incertidumbre, visualizaría roles claros y se sentiría protegido contra la exclusión y el abandono.

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

V. Representaciones acerca de la Universidad

A partir de los discursos de los estudiantes relevados, analizados mediante el citado método comparativo constante, hemos construido el siguiente mapa de categorías que a continuación exponemos, el cual ilustra tanto las nociones asociadas al objeto Universidad, como las motivaciones de Ingreso a la misma. Asimismo emergen en sus discursos cuestiones referidas al proceso de selección que los jóvenes transitan al definir la institución Universitaria y elementos valorados al momento de realizar una evaluación de la misma. Es en este último punto en el cual enfocaremos nuestra atención en el presente artículo. Aunque la extensión del presente artículo no nos permite explayarnos en el desarrollo de cada categoría referiremos brevemente a las mismas.

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

Al momento de reflexionar acerca de la razón por la cual deciden ingresar a la universidad, los adolescentes apelan a la noción de *ser alguien* con una pluralidad interesante de sentidos: se asocian ideas de diferenciación, de progreso, de superación, de autorrealización. Nos resulta llamativo el sentido dinámico que impregna la noción de *ser alguien*, que de acuerdo a nuestro análisis refleja la voluntad de diseñar un proyecto de vida a futuro de los entrevistados. Asimismo el placer y la vocación aparecen como elementos motivantes del estudio universitario.

En cuanto a los criterios utilizados por los ingresantes para seleccionar y evaluar una institución universitaria, hemos distinguido ciertos elementos valorados y una serie de conceptos semánticamente opuestos, de los cuales los estudiantes hacen uso para referirse a la institución universitaria y

evaluarla. En el punto que sigue desarrollaremos estos opuestos organizados en lo que hemos considerado *ejes analíticos*, y que nos resultan de utilidad para comprender la comparación que los estudiantes realizan entre universidades privadas y públicas.



VI. Ejes analíticos y comparación entre universidades privadas y públicas

Las representaciones, tal como las define Moscovici, operan en la vida social como realidades preformadas, como marcos de interpretación de lo real y de orientación para la acción (en Giménez, 1996)

Como anticipamos, hemos construido estos ejes a través del análisis de los elementos valorados por los entrevistados al momento de evaluar la universidad pública en relación a la privada y viceversa. Es menester entender que estas construcciones valorativas no indican la asociación inmediata de un tipo de universidad con un lado del eje, y del otro tipo de universidad con el otro lado. Nuestra intención es comprender y describir cuáles son las *nociones entramadas* en el análisis que los ingresantes realizan de una y otra institución, las cuales se ponen en juego al momento de optar y evaluar aquéllas. Al

mismo tiempo estos ejes constituyen en nuestro trabajo una herramienta analítica en nuestra búsqueda de las categorías generales.

Esfuerzo/contención

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

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

Nos resulta llamativa la valoración positiva que adquieren vivencias asociadas a lo trabajoso, a lo incómodo, al tránsito no placentero por la institución. Es estimado el hecho de “bancárselas”, de aguantar, de soportar.

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

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

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

“Yo lo veo con mis hermanos, que tienen amigos que van a la privada y a



mi hermano le dan toda la materia y al otro le dan en dos veces la materia, le explican todo, lo que no se explica en clase no se lo toman... no te ayudan a ser fuerte.” (Mujer 18 años, NSE alto, Universidad Pública).

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

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

Reforzamos el hecho de que esta valoración emerge tanto en los discursos de los ingresantes a instituciones públicas como en los de ingresantes a instituciones privadas.

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

El otro lado del eje está constituido por la noción de *contención*.

La noción de contención entrama múltiples sentidos. A nivel conceptual, es trabajada por diversos autores que enfocan su estudio en la escuela media. Duschatzky y Redondo (2000 citado en Tiramonti, 2010) hablan de la función de “contener” en un sentido marcadamente “físico”. De esta forma la escuela



oficiaría como un envase de retención de los jóvenes, dejando de lado la función pedagógica. Dicha función sería para Tiramonti propia de las escuelas de sectores más carenciados, mientras que los grupos de elite referirían a la función de contención ejercida por la escuela, al configurarse en un patrón socializador rígido basado en el control disciplinario que posibilite la institucionalización de prácticas, costumbres, valores y rutinas. (Tiramonti, 2010)

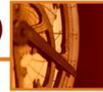
Finalmente los sectores medios asociarían la “contención” a una forma de enseñanza que despierte el interés por aprender y conocer y que posibilite una socialización a partir de la cual se configure un sujeto autónomo capaz de dar respuesta a un mundo complejo y altamente cambiante. (Tiramonti, 2010) Asimismo, asociarían la “contención” al trato agradable y afectuoso de sus hijos y a un ambiente adecuado para el desarrollo de las amistades juveniles. (Tiramonti, 2005)

“La contención. Para mí sería eso. Seguir a los alumnos... Capaz que si la pública no tuviese la estructura que tiene, o si tuviese la modalidad que tiene la privada de seguir a los alumnos...” (Varón, 19 años, NSE medio típico, Universidad Privada).

Entre las nociones referidas por los alumnos, el trato del profesor emerge como elemento de valoración. Del mismo modo existe un discurso que proviene fundamentalmente de los ámbitos oficiales que asocia la función de contención de la escuela a la retención de sectores que no trabajan. Dicha concepción se expresa en la pretensión de universalización de los diferentes niveles educativos y se sostiene en la reafirmación del valor del conocimiento en la sociedad actual. Observamos que esta concepción también estaría presente en los discursos analizados.

“P: ¿Qué hace que una universidad sea buena?”

R: Creo que una universidad es buena cuando da oportunidades, cuando no deja gente fuera, cuando tiene una buena estructura para poder bancar, digamos, aguantar la cantidad de estudiantes sin tener que dejar a ninguno afuera” (Varón, 19 años, NSE medio típico, Universidad Privada).



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

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

Bauman se refiere a la cuestión en términos de *ética del sacrificio*, y afirma que la misma –que implicaba desplazar la gratificación para el futuro- se encuentra siendo relegada por la continua demanda de gratificación a partir del sentimiento de deseo y la búsqueda de su satisfacción. (Bauman, 2000).

De esta forma aparece asociada a la que entendemos como contención, la noción de *facilidad*. “No poner contras”, “comodidad”, “acomodar”, “arreglar”, “facilidad de ingreso”, son conceptos que aparecen ligados a dicha esta noción.

Los retomaremos más adelante, al hablar de previsibilidad.

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

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

Al hablar de la escuela media, Tiramonti afirma que “se ha constituido en ‘el lugar para estar de los jóvenes’ y esto la transforma institucionalmente en un espacio en el cual el presente y los modos de habitarlo adquieren una

relevancia que no tuvo con anterioridad”. Cabe la pregunta acerca de si esta reflexión es pertinente también para comprender la valoración explícita de la contención en la Institución Universitaria.

Incertidumbre/previsibilidad

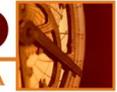
A partir del análisis de los discursos de los adolescentes podemos relevar la necesidad explícita de **previsibilidad** en un contexto en donde la misma se torna difícil.

Entendemos la noción de previsibilidad como al posibilidad adelantarse imaginariamente a los acontecimientos y la vivencia de que lo imaginado/esperado es coherente con lo que sucede. La relación entre esfuerzo y logro no deja de constituirse en una forma de prever la realidad y de actuar en consecuencia.

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

Estimamos que los adolescentes, aun sosteniendo el valor de la relación esfuerzo-premio, entienden que cuestiones inherentes al sistema universitario público detentan contra esta relación. En otras palabras, la citada relación implicaría un cierto nivel de previsibilidad –al entender que lo esperable ante el esfuerzo es el logro de ciertos objetivos-; por tanto, el rompimiento de esta relación, ejemplificada con el fracaso ante el esfuerzo o con el autoritarismo de un docente, no haría más que estimular el sentimiento de incertidumbre, que como ya mencionamos anteriormente, es característico del adolescente de hoy. Aparece entonces noción de facilidad/dificultad en el ingreso la cual emerge de manera sostenida en el discurso de los alumnos. El examen de ingreso se constituye entonces en una vivencia de gran incertidumbre y falta de previsibilidad, y en el escollo a sortear para no quedarse fuera del sistema.

“...cuando hice el ingreso, yo estuve cinco horas de examen, cuando podés mantener la concentración una hora y media como mucho. No hay forma de hacerlo porque te dan ganas de ir al baño, estás cansado de estar sentado en ese pupitre. Esas cosas las tenés que afrontar y en realidad te



tendrían que dar más facilidades porque supuestamente es gratuita la educación” (Varón 18 años, NSE medio típico, Universidad Pública).

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

Masividad/Personalización

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

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

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

“...tal vez en la nacional no es tan así, no es tan personalizada como en la privada, o sea es una ventaja que vos tenés por ir a la privada porque la atención es más personalizada” (Mujer, 17 años, NSE medio alto, Universidad Privada).

Al mismo tiempo, la noción de facilidad vuelve a aparecer relacionada a la de personalización. El trato personalizado facilitaría el estudio, la

comprensión, y el aprendizaje. Los entrevistados valoran esta intervención por parte del docente, lo cual nos invita a preguntarnos si el adolescente estará resignando, a partir de esta forma de relación, el énfasis en la búsqueda de su autonomía y autogestión.

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

Finalmente, la noción de **masividad** surge como principal elemento de diferencia entre instituciones públicas y privadas. Como mencionáramos antes la masividad se observa por una parte como un obstáculo a sortear, por tanto su valoración es negativa. Se relaciona tanto con la imposibilidad de entablar un trato cercano con el docente como con la dificultad de acceder a los recursos necesarios para el proceso educativo.

“...está el hecho de que en cada aula entran mil personas y muchas veces las condiciones en las que tenés que estudiar no son muy buenas y eso al fin y al cabo te termina jugando en contra” (Mujer, 17 años, NSE medio alto, Universidad Privada).

Los ejes presentados ilustran las nociones presentes en las representaciones que los jóvenes adolescentes tienen acerca de la institución universitaria, las cuales adoptan un rol activo en el momento de seleccionar o evaluar a la misma.

En consonancia con el enfoque teórico que hemos adoptado para el estudio de las representaciones sociales en este estudio, entendemos que estos ejes representacionales son parte del sentido común del adolescente, constituyéndose y reconfigurándose a partir de la experiencia del mismo y de los discursos circulantes de la época en las que le toca vivir.



VII. CONCLUSIÓN

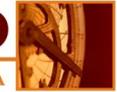
Como mencionamos al enmarcar teóricamente este trabajo, Moscovici plantea la necesidad de reconocer la influencia del entorno en la constitución de las representaciones, deviniendo de allí el carácter social de las mismas. Reconocemos entonces que las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento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

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

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

Referencias bibliográficas

- ARAYA UMAÑA, Sandra. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José: Flacso.
- BANCHS, María. (2001). "Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela", *Revista Fermentum*, 30, 11-32.
- BAUMAN, Zigmunt. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires: Gedisa.



BELINCHE, Marcelo; OLIVER, Sandra; VIÑAS, Rossana; Díaz, Cynthia; ALTAMIRANO, Luciano; FORNAROLI, Fabián; STANGATTI, Felisa; ÁLVAREZ, Alejandra (2008). Jóvenes e Imaginario sobre la Universidad. Primer encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales (JUMIC), La Plata, Argentina, 9-10 de septiembre.

CASTORINA, José y KAPLÁN, Carina. (1998). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En José Castorina (Comp.), *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 9-27). Barcelona: Ed. Gedisa.

EZCURRA, Ana María. (2005) "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior". *Perfiles Educativos*, XXVII, 107, 118-133.

FALAVIGNA, Carla. (2007). *Sentidos que construyen jóvenes de nivel medio en relación al mundo del trabajo en la elección de una carrera universitaria*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Buenos Aires, 30 de octubre-01 de agosto, (paper).

FIGARI, Claudia y DELLATORRE, Graciela. (2004). "Universidad y Educación en las Representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno", *Revista Argentina de Sociología*, 3, 40-55.

GIMÉNEZ, Gilberto. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología, en: III Coloquio Paul Kirchhoff, *Identidad*, México D.F.: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas. En *Revista Versión*, 2, 183-205.

JODELET, Denise. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici, *Psicología Social II* (pp. 469-494). París: Paidós.

JONES, Daniel; MANZELLI, Hernán y PECHENY, Mario. (2007). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/SIDA y con Hepatitis C. En Ana Lía Kornblit (Comp.), *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. (pp. 47-74). Buenos Aires: Biblos.

MENDEL, Gerard. (2004). *Sociopsicoanálisis y Educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- MERCADO, Luis. (2007). *Posmodernismo y resiliencia juvenil*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- MOSCOVICI, Serge y MARKOVÁ, Ivana. (1998). La Presentación de las Representaciones Sociales: Diálogo con Serge Moscovici. En Castorina, José (Comp.) *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.
- ROMERO, Horacio y PEREYRA, Analía. (2003). *Elección vocacional e ingreso a la universidad*. III Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Buenos Aires, 7- 9 de mayo, (paper).
- SONEIRA, Abelardo (2006). La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- TIRAMONTI, Guillermina. (2005). "La escuela en la encrucijada del cambio epocal", *Educação e Sociedade*, 26, 92, 889-910.
- TIRAMONTI, Guillermina. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Guillermina Tiramonti (Comp.) *La trama de la desigualdad: mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-46). Buenos Aires: Manantial.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- VIEYTES, Rut. (2004). *Metodología de la Investigación Social*. México: Mc. Graw Hill.

Notas

¹ El proyecto referido se denomina "Representaciones de estudiantes ingresantes sobre la Universidad y el estudio universitario: proceso de selección de la institución y elementos contemplados para elegir la carrera", dirigido por Mgter. Laura Andrea Bustamante e integrado por Lic. Juliana Depetris/ Martina Fernández/ Victoria Demo/ Andrés Crisafulli (Financiamiento Universidad Empresarial Siglo 21)

² Para desarrollar estas categorías tuvimos en cuenta fundamentalmente la expresión de los sujetos entrevistados. Como guía adicional, al finalizar la toma de cada entrevista, aplicamos

un instrumento de medición de Índice de Nivel Socioeconómico desarrollado conjuntamente por la AAM y el INDEC.

³ Recuperado de http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=7467 Consultado en junio de 2013.

Fecha de recepción: 12 de septiembre de 2012. Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2012.