

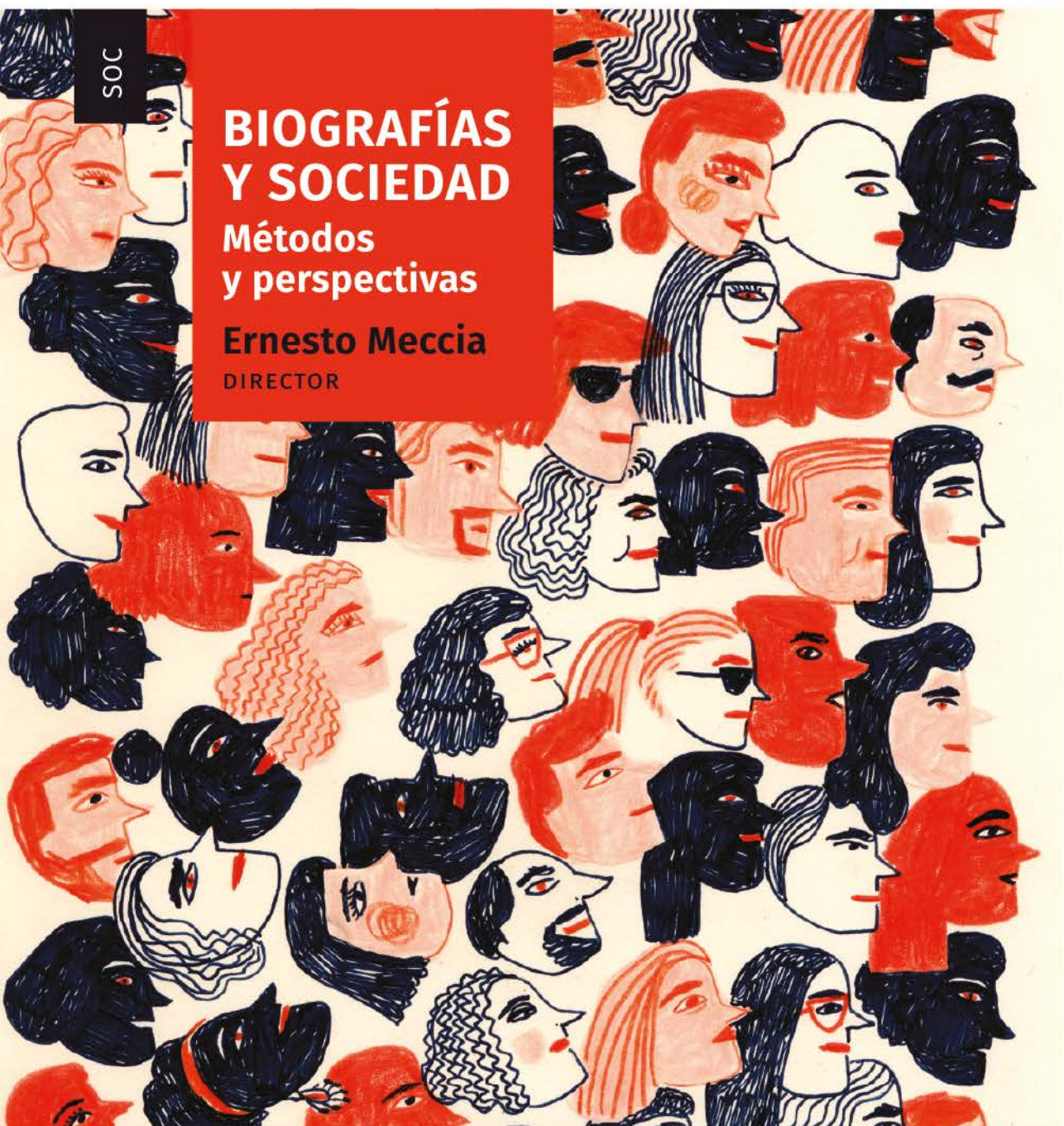
SOC

BIOGRAFÍAS Y SOCIEDAD

Métodos
y perspectivas

Ernesto Meccia

DIRECTOR



**EU
DE
BA**


edicionesUNL

Biografías y sociedad



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DEL LITORAL**

Rector **Enrique Mammarella**

Director de Planeamiento y Gestión Académica **Daniel Comba**

Directora Ediciones UNL **Ivana Tosti**

.....

Biografías y sociedad: métodos y perspectivas / Ernesto Meccia... et ál.; contribuciones de Rossi Carolina... et ál.; dirigido por Ernesto Meccia; prólogo de Juan Ignacio Piovani.

1a ed. — Santa Fe: Ediciones UNL; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2020.

Libro digital, PDF (Cátedra)

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-749-178-4

1. Ciencias Sociales. 2. Sociología. 3. Biografías.

I. Meccia, Ernesto II. Carolina, Rossi, colab. III.

Meccia, Ernesto, dir. IV. Piovani, Juan Ignacio, prolog.

CDD 301.072

.....

© Juan Pedro Alonso, Paula Boniolo, Astor Borotto, Pablo Dalle, Sofía Damiani, María Mercedes Di Virgilio, Luis Donatello, Yamila Gómez, Dolores González, Esteban Grippaldi, Martín Güelman, Daniel Jones, Mercedes Krause, Nadia A. López, Ernesto Meccia, Mercedes Najman, Alejandra Navarro, Lucía Pussetto, Carolina Rossi, Andrés Santos Sharpe, Ruth Sautu, Virginia Trevignani, 2019.

© del prologuista, Juan Ignacio Piovani, 2020.



© edicionesUNL, 2020

Coordinación editorial

María Alejandra Sedrán

Coordinación diseño

Alina Hill

Producción general

Ediciones UNL

—

editorial@unl.edu.ar

www.unl.edu.ar/editorial

.....



hdl.handle.net/11185/5515

Biografías y sociedad

Métodos y perspectivas

Ernesto Meccia

DIRECTOR



COLECCIÓN
CÁTEDRA

Índice

Prólogo de JUAN I. PIOVANI /9

Reconocimientos /17

Presentación /19

INTRODUCCIÓN. Una ventana al mundo. Investigar biografías y sociedad. ERNESTO MECCIA /25

- 1. Cuéntame tu vida.** Análisis sociobiográfico de narrativas del yo. ERNESTO MECCIA /63
- 2. No va más.** Un estudio sociobiográfico de carreras morales de jugadores problemáticos de juegos de azar. ASTOR BOROTTO /97
- 3. Después de la caída.** Un estudio comparativo de relatos de vida de personas en espacios terapéuticos de internación y terapia grupal por consumo de drogas. ESTEBAN GRIPPALDI /129
- 4. El desafío de la cronicidad.** Trayectorias terapéuticas y adherencia de personas viviendo con VIH en tratamiento antirretroviral. DANIEL JONES y JUAN PEDRO ALONSO /161
- 5. (Re)Construir la identidad.** Fusión de compromisos identitarios en el itinerario biográfico de judíos gays. YAMILA GÓMEZ /185
- 6. Discontinuar (en) la universidad.** Análisis de experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios en distintos campos disciplinares a partir de relatos de vida. ANDRÉS SANTOS SHARPE /225
- 7. Narrar el dolor.** Construcción de calendarios del sufrir a partir de relatos de mujeres en tratamiento psiquiátrico. LUCÍA PUSSETTO /257
- 8. De una vida a otra vida.** Experiencias biográficas y procesos de individuación de exresidentes de comunidades terapéuticas religiosas. MARTÍN GÜELMAN /289
- 9. Bajo bandera.** Revisando cohortes y trayectorias de oficiales del Ejército Argentino. ALEJANDRA NAVARRO /309
- 10. La interpretación subjetiva de la historia.** Las perspectivas macro, meso y microsociales en la investigación biográfica. RUTH SAUTU, con la colaboración de CAROLINA ROSSI, DOLORES GONZÁLEZ, NADIA A. LÓPEZ y SOFIA DAMIANI /331
- 11. Capital étnico y estructura de oportunidades.** Biografías comparadas de movilidad social ascendente de familias gallegas y bolivianas en Buenos Aires. PABLO DALLE /353
- 12. Espacio de vida y tiempo de vida.** El enfoque biográfico aplicado a la indagación de procesos urbanos. MARÍA MERCEDES DI VIRGILIO y MERCEDES NAJMAN /387

- 13. Cuesta abajo en la rodada.** La estructura espacial de desventajas y trayectorias biográficas de descenso social. PAULA BONIOLO /425
- 14. Corto pero denso.** Las trayectorias de ingreso universitario desde una perspectiva longitudinal. VIRGINIA TREVIGNANI /459
- 15. Biografía y mundo de la vida.** Un análisis de las prácticas cotidianas de clase en clave fenomenológica. MERCEDES KRAUSE /491
- 16. Líderes empresariales.** Categorías dirigentes y redes sociales. LUIS DONATELLO /525

Sobre los autores /549

6 **Discontinuar (en) la universidad**

Análisis de experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios en distintos campos disciplinares a partir de relatos de vida

ANDRÉS SANTOS SHARPE

INTRODUCCIÓN. EL ABANDONO, LOS ABANDONOS

El presente capítulo se desprende de un estudio de campo en el marco de mi tesis doctoral,¹ en donde se analizaron relatos de jóvenes que hayan discontinuado sus estudios universitarios en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) con alto porcentaje de abandono: Ciencias Químicas, Ciencias Antropológicas, Ingeniería en Informática y Ciencias de la Comunicación. Con ese objetivo en mente, se realizaron setenta y cinco entrevistas a cincuenta y nueve personas: dieciséis informantes clave y cuarenta y tres jóvenes que discontinuaron sus estudios universitarios entre los años 2005 y 2015.

A partir de ahí se indagaron las razones que las personas entrevistadas esgrimieron para explicar dicha decisión, cuáles eran sus expectativas iniciales, qué significó/a para ellos ese tránsito más allá de la inconclusión de una carrera, qué implicancias tuvo en el espacio en el que desarrollan sus prácticas sociales y los sentidos otorgados al estudio universitario y a su discontinuidad.

Es decir, nos interesaba conocer los relatos de vida de aquellas personas que se autodefinieron con la intención de finalizar una carrera universitaria, y que en otro momento se autodefinieron por fuera de la misma a lo largo de un tramo biográfico. En otras palabras, la tesis buscó dar cuenta del alcance de la dimensión simbólica de los procesos de discontinuidad de los estudios superiores, y este capítulo resume las decisiones tomadas en esa investigación.

Siete años atrás, en el año 2012, estaba almorzando en la casa de mis padres. Tenían la radio prendida como ruido de fondo y un locutor comenta las notas que salieron en el diario ese fin de semana. «La universidad argentina gradúa apenas 27 alumnos de cada 100 ingresantes», mencionaba.

«Yo leí esa nota que dice la radio», dice mi papá, «¿vos qué pensás?», me pregunta como esperando una respuesta definitiva sobre un tema que en ese entonces no conocía a fondo. «Ni idea, habría que investigarlo» le respondo,

1 La tesis doctoral «Discontinuar los estudios en la universidad. Un análisis comparado de experiencias de estudiantes en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires (2005-2015)» se realizó en la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de Sandra Carli y Ernesto Meccia.

en parte, evitando el debate. Le comenté también algo que me molestaba de ese artículo periodístico: solo en el título mencionaban a los estudiantes, pero en el desarrollo del mismo se referían más a cuál era el presupuesto destinado a la formación de personas que luego no se graduaban.

«Yo creo que más allá de que se gradúen o no, quien entró a la universidad algo le cambia», dice mi papá. «Prefiero que entren y abandonen a que no hayan pasado nunca». Finalmente nos quedamos charlando de gente que conocíamos en nuestras respectivas carreras que dejaron la universidad y qué fue de sus vidas luego de esa decisión.

De curioso, un día, quise saber cuál era el porcentaje de abandono en mi carrera de grado y me encontré con un informe de Alicia Camilloni del año 2000, cuando era Secretaria Académica de la UBA, en donde se mencionaba que en Ciencias de la Comunicación la graduación era del 9,2 % y caía al 5,5 % si se consideraba el CBC (Camilloni, 2000).

Ver esas cifras me impresionó.

Repasé mentalmente las amistades que hice a lo largo de la carrera y solo podía recordar una compañera egresada. El resto, pertenecía a la abrumadora mayoría estadística.

Sin embargo, cuando hablaba con ellos sus historias no eran como las que suponía la nota periodística: no todos explicaban el haber dejado la universidad por culpa del colegio secundario en el que se formaron, ni necesariamente lo explicaban por la falta de recursos económicos. Y sobre todas las cosas, no todos sentían haber fracasado: habían tomado la decisión de no continuar.

Ese año tuve la oportunidad de insertarme en un equipo de investigación dedicado a estudios sobre universidad pública² en el marco del cual inicié mi beca doctoral de CONICET. Cuando tuve que presentar un proyecto de investigación tenía claro sobre qué iba a trabajar: quería saber qué motivaba el abandono universitario, qué sentidos le atribuían a ese paso por la educación superior y cómo construyeron proyectos de vida posteriores.

En otras palabras, me interesaba conocer qué tenían para decir quienes habían dejado una carrera sobre su propio proceso sin atribuirles una etiqueta *a priori* como investigador. Esto me obligaba a pensar que el fenómeno no se restringía a un solo tránsito posible: ya no podía hablar del abandono universitario en singular, sino de los (tipos de) abandonos. Quería conocer la voz de quienes transitaron por esa experiencia.

Decidí entonces investigar la discontinuidad de los estudios universitarios haciendo foco en los relatos de la experiencia estudiantil en jóvenes que hayan discontinuado sus estudios superiores en la UBA.

En principio, el tema de investigación me motivaba: como egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UBA, a lo largo de la carrera

2 El Programa de Estudios Sobre Universidad Pública (PESUP) con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

conocí muchas personas quienes nunca finalizaron el plan de estudios. Esa vivencia personal permaneció como una preocupación en mi trayectoria académica, y fue el punto de inicio de mi tesis doctoral.

LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DEL OBJETO ANALÍTICO

Mencionamos que nos interesaba conocer el proceso de discontinuidad de los estudios universitarios pero no solo a partir las causas estructurales que lo motivan, que las hay y son centrales tales como la escuela de proveniencia, el nivel socioeconómico familiar, entre otros. Quería entender cómo los estudiantes tomaban esa decisión, qué explicaciones daban sobre ello y en virtud de qué reconstruían nuevos proyectos de vida.

Si lo tuviese que definir en pocas palabras, mi pregunta de investigación buscaba dar cuenta, a partir de sus relatos de vida, las significaciones atribuidas que el conjunto de estudiantes diese a la experiencia de discontinuidad de los estudios, a su tránsito por la universidad y a las trayectorias posteriores, revelando repertorios de motivos que configuran lógicas decisionales.

Con ese objetivo en mente, todavía teníamos que definir varios aspectos de la investigación. Iremos paso a paso por cada uno de los puntos importantes del objetivo presentado.

En la introducción de este capítulo mencionamos distintos conceptos (tales como discontinuidad, experiencia y decisión) para nombrar aspectos del fenómeno social que investigamos. Si uno se quedara con la foto final de la investigación sin conocer el proceso de su producción, podría suponer que aquellos conceptos son atributos dados por el objeto cuando en realidad se trata de una decisión —una más— del proceso de investigación.

Dicho de otro modo, entendemos que la forma en que nosotros conceptualizamos el fenómeno a analizar interviene en la manera en que ordenamos categorías y establecemos relaciones entre las cosas.

Tomemos por caso nuestra investigación: aquí el análisis de la experiencia está focalizado en la experiencia de la discontinuidad de los estudios. Ahora bien, ¿por qué llamarlo «discontinuidad» de los estudios?, ¿por qué no abandono, deserción, retiro, expulsión, fracaso, desvinculación, desgranamiento u otra manera de nominarlo? Todas estas opciones aparecían para describir el fenómeno en investigaciones previas a la que realicé y dan cuenta de la arista del problema a la cual se le pone la lupa.

Nombrar al fenómeno analizado como fracaso, por solo nombrar un ejemplo, refiere también al modo en cómo quien investiga describe dicho proceso. No terminar una carrera de grado puede ser definido como un fracaso por quien investiga —que por cierto, es un graduado universitario—, en cuya cosmovisión de mundo la obtención de un título opera como criterio de éxito indiscutido.

En determinada prensa gráfica leí la caracterización de la no graduación como fracaso, sobre todo en notas en las que definen que la misión principal de la universidad está en la producción del mayor número de graduados en relación con la cantidad de ingresantes. Sin embargo, ¿es caracterizado de la misma manera por quienes tomaron esa decisión?

Definir al fenómeno como fracaso da cuenta de algunos de los supuestos asumidos como verdaderos en la investigación (por ejemplo, una mirada credencialista del éxito) y de las orientaciones paradigmáticas que asume la investigación. En principio, lo que se busca destacar en este apartado es que la forma en que nominamos a nuestro objeto de estudio involucra los modos de abordarlo, de interpelarlo e interpretarlo de manera particular. Considerando ello, presentaremos aquí los conceptos teóricos principales de la investigación.

Discontinuidad

¿Cuál sería la manera más apropiada de nominar el fenómeno que analizamos? Lo importante es, primero, entender que hay una toma de decisión y que tenemos que tener claro las razones que la motivan. Es decir, cuáles son los criterios teóricos de esa elección. En nuestra investigación esta estaba orientada por el concepto de discontinuidad.

El uso de este concepto por sobre otros (como abandono o deserción) se enmarca en una discusión más amplia. Foucault utilizó el concepto de discontinuidad en *La arqueología del saber* a modo de crítica a los análisis históricos clásicos que se centraban en analizar la continuidad en los hechos históricos (2002:5) y cuando encontraban una ruptura la calificaban como una «dispersión que ningún horizonte previo podría encerrar» (2002:340), como si las continuidades fuesen lo recurrente y las rupturas la excepción. Foucault se esforzaba por demostrar que la discontinuidad no era una anomalía en la historia, sino que «es un juego de transformaciones específicas (...) ligadas entre ellas según esquemas de dependencia» (1994:680).

Haciendo una suerte de paralelismo, me interesaba enunciar que la discontinuidad de los estudios universitarios no es una anomalía, sino que es un fenómeno que permite explicar un cúmulo de relaciones sociales que van más allá de la decisión (tradicionalmente considerada como individual) de dejar los estudios universitarios. Esto incluye los sentidos sociales y particulares otorgados a esa decisión y cómo la consecución de un proyecto de vida ligado a un ejercicio profesional o académico no necesariamente está indisolublemente ligado a la continuidad de los estudios.

Denominar al fenómeno analizado como discontinuidad implica, por lo menos, dos cuestiones importantes a destacar: primero, un modo de pensar a los sujetos no como individuos que toman decisiones autónomas más allá del contexto, sino como actores que participan en un escenario social pero que no necesariamente se guían por lo esperado socialmente sobre ellos.

Eso se relaciona con la definición que damos en el próximo apartado del concepto de decisión.

Segundo, pensar el fenómeno como discontinuidad de los estudios nos permitía observar cuáles eran los modos en que los sujetos construían otras formas de continuidad sin que la persona que lleva adelante la investigación las defina, *a priori*, en términos de éxito o fracaso. Estos significados atribuidos al paso por la universidad solo podíamos observarlos a partir de los relatos de vida. En síntesis, nos interesaba dar cuenta de la discontinuidad de los estudios universitarios recuperamos de relatos retrospectivos sobre la propia experiencia.

Repasemos los dos conceptos mencionados: decisión y experiencia de discontinuidad.

Decisión

A la hora de construir el recorte de quienes íbamos a contactar para realizar las entrevistas, sabíamos que había que encontrar personas que hayan discontinuado sus estudios superiores en la universidad. Ahí surgió la primera pregunta: ¿quién define que alguien discontinuó sus estudios?

Una opción era asumir un criterio más institucionalista que tome como base el listado de personas que hayan perdido su condición de alumnos regulares según la universidad y entrevistar de ahí a todos los posibles. Comenzamos con esa idea pero al poco tiempo, muchos de los que perdieron su condición de regular nos decían que no habían dejado la carrera, sino que solo habían hecho una pausa.

Entendemos entonces que si lo que nos interesaba, como mencionamos al principio, era dar cuenta de las significaciones atribuidas a la experiencia de discontinuidad de los estudios, no podíamos definir de antemano quiénes habían dejado y quiénes no. Era crucial para la investigación que las personas entrevistadas se pensasen a sí mismas como alguien que discontinuó una carrera universitaria. En otras palabras, que hayan tomado esa decisión.

Los sujetos que finalmente elegimos entrevistar, enunciaron a la discontinuidad como una decisión que tomaron (impuesta o autoadjudicada). Esto nos invita a reflexionar en torno al concepto de decisión, el cual es un asunto clásico en los campos de la teoría de la acción y de la teoría política. En ese sentido autores como Ernesto Laclau (2000:47) incorporaron el concepto de decisión para abordar los aspectos constitutivos de lo político. Según el autor, el momento de la decisión no emerge de un sujeto autónomo sino que interviene «un fondo de prácticas sedimentadas organizadoras de un marco normativo que opera como una limitación del horizonte de opciones» (2011:91). Es decir, una decisión nunca será *ex nihilo*.

En otras palabras, una decisión no es una elección racional que una persona toma de manera individual más allá de todo condicionamiento

social. Por otro lado, tampoco suponemos que la estructura social define las decisiones de los sujetos sin ningún tipo de mediación.

Nosotros recuperamos la categoría de la decisión para abordar el momento clave de la producción del ordenamiento y los aspectos referidos al problema del sujeto (inscritos fuera de cualquier trascendencia). De esta manera, el análisis temático de los relatos (Boyatzis, 1998) nos permitía comprender cómo los sujetos hacen inteligible la decisión de discontinuar los estudios, recuperando los diferentes momentos y acontecimientos biográficos y de esa manera alivianan, endurecen o directamente quitan la carga de responsabilidad al individuo.

Experiencias (de discontinuidad)

Como mencionamos al principio de este apartado, denominar el fenómeno que analizamos como «experiencias de discontinuidad» busca dar cuenta de algo distinto a los modos tradicionales de enunciarlo tales como deserción, abandono, fracaso, o expulsión. Estos términos aluden más a una única responsabilidad, sea del sujeto que abandona la carrera como de la institución que lo expulsa, y configuran «un discurso que construye a un sujeto “desertor” y cuyas connotaciones generan toda una serie de posturas que lo estigmatizan» (Moreno y Montoya, 2010:53).

«Experiencias de discontinuidad» no solo es un concepto que nombra a un fenómeno social, sino que supone una postura epistemológica interpretativa. Primero porque se evita que quien investiga asigne una valoración apriorística al fenómeno social en términos de éxito o fracaso; y segundo porque se busca enunciar que tanto la continuidad como la interrupción de un proyecto no produce un sentido unívoco.

Cuando empezamos a explicar sobre qué trataba la investigación, mencionamos que interesaba analizar «las significaciones atribuidas a la experiencia de discontinuidad de los estudios». Definido ya el concepto de discontinuidad vale preguntarnos, ¿qué entendemos entonces por experiencia? Nos encontramos acá con un concepto clave que fue definido por Dubet y Martuccelli de la siguiente manera:

La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. (1998:15)

La dimensión subjetiva del sujeto de la acción se vuelve central a la hora de entender la discontinuidad de los estudios, dado que se trata de matizar la mirada sistémica incorporando la mirada del actor.

Todos estos sentidos atribuidos a la experiencia estudiantil nos iban a permitir comprender los modos particulares en que los sujetos hacen inteligible la decisión de dejar una carrera universitaria y, a partir de ello, conocen mejor el proceso que deriva a dicha decisión. La pregunta es, ¿cómo accedemos a esa información?

RELATOS DE VIDA

Delimitado el problema de investigación, la mirada teórico-conceptual sobre la cual se construye el problema y los objetivos de la investigación, queda definir el camino metodológico.

Considerando todas las definiciones que explicamos previamente, sabíamos que el acceso a esas experiencias se iba a hacer por la vía de los relatos de jóvenes que hicieron explícita su decisión de discontinuar sus estudios universitarios. El trabajo sobre los relatos de vida se vuelve central entonces en la investigación, en tanto es una ventana de observación de las subjetividades universitarias; una ventana privilegiada para observar la discontinuidad.

Analizar las experiencias de discontinuidad desde los relatos de vida implica considerar en el análisis los modos en que los sujetos significan lo que les sucede en el mundo, partiendo de la idea de que «en cada narrativa existe una forma de conocimiento social sin la cual no es posible la aprehensión del mundo» (Meccia, 2016:45). Por su parte, la reconstrucción de los relatos y el sentido que los sujetos le otorgan supone a su vez dar cuenta de «las situaciones biográficas de las personas en su relación con los grupos de pertenencia y referencia y con lo social en su conjunto» (2016:42), entendiendo por esto último la caracterización de Merton (2002) por la cual los sujetos no necesariamente integran un grupo de pertenencia por su propia voluntad sino por criterios de sociabilidad externos a ellos (por ejemplo, uno pertenece a una familia, le guste o no), y por grupo de referencia aquellos en donde el sujeto siente identificación (por ejemplo, el grupo de amigos).

Si los relatos de vida ponen la lupa en el modo en que los sujetos significan el mundo, podemos considerarlos como construcciones, versiones de una historia que la persona entrevistada relata a quien investiga a través, en este caso, de la entrevista.

Sin embargo, el relato que surja de la entrevista no es considerado como una evidencia de una realidad. Decir que uno realiza una investigación utilizando como método biográfico el relato de vida es insuficiente si no se plantea la discusión sobre la oposición entre verdad y ficción: quien investiga no acude a la persona entrevistada con la idea de que le cuente una historia «verdadera» ni las cosas «tal cual fueron».

Si tal fuese el objetivo, ¿qué pasaría si el sujeto miente, deliberadamente o no, para crear una imagen de sí mismo con la cual se siente cómodo, con

la cual se identifica? Lo importante de este abordaje metodológico no es la entidad de verdad del relato, sino que el sujeto, mediante la narración de su propia historia, se produce a sí mismo por medio del relato.

Coincidimos entonces que en los relatos de vida quien realiza la investigación no accede a «la vida misma», sino a la vida representada a través de un relato. Y en ese modo de contar, el sujeto selecciona qué decir sobre su pasado. A veces olvida. Otras, contextualiza según su mirada y agrega considerando aquello que entiende que le puede interesar a su interlocutor. Todas estas ediciones no son más que la forma en la que la persona entrevistada desea presentarse frente a otro y frente a sí mismo: es su versión de quién es y cómo llegó a serlo.

De esta manera, la persona entrevistada re-evoca constantemente con el fin de diseñar un producto (jamás definitivo) que le sea coherente y que restituya sentido a una vida. En otras palabras, los sujetos producen un relato sobre lo que buscan mostrar de sí mismos (consciente o inconscientemente); y quien investiga, desde esta perspectiva, analiza la forma de ese relato.

Los relatos de discontinuidad

Si consideramos lo previamente mencionado en relación con este tipo de enfoque biográfico, nos preguntamos: ¿qué nos pueden decir los relatos de vida sobre la discontinuidad de los estudios universitarios?

Entendemos que el análisis temático de los relatos puede darnos indicios del entrecruzamiento biográfico de los sujetos a partir de entender la experiencia «como una combinación de lógicas de la acción que vinculan al actor con cada una de las dimensiones de un sistema» (Dubet, 2010:96) a partir del cual construyen su subjetividad y reflexividad, sobre la base de su inscripción en lógicas institucionales, culturales e integrativas (2010).

El acceso a la trama de los relatos de jóvenes que discontinuaron sus estudios en las cuatro carreras seleccionadas se realizó por vía de entrevistas abiertas en profundidad por la cual «el investigador extrae una información de una persona. Pero no cualquier información, sino aquella que se halla contenida en la biografía del entrevistado, es decir, aquella que se refiere al conjunto de representaciones asociadas a acontecimientos vividos por él» (Marradi, Archenti y Piovani, 2007:218) con el objetivo principal de que las categorías sean aportadas por los mismos relatos y no definidas *a priori* por quien realiza la investigación.

Este abordaje supuso un doble trabajo interpretativo pues consiste, primero, «en comprender el sentido de la acción desde el punto de vista del actor y, luego, en interpretar ese sentido en el marco de un modelo general de organización de la sociedad, de las relaciones sociales» (Dubet, 2010:213).

Los sujetos dan cuenta de los eventos de su vida por medio de una elección en la forma en que enuncian sus relatos (Merrill y West, 2009), pero esa forma

del relato nos habla también del marco social: la enunciación de las experiencias se inserta en cierto contexto, temporal y espacial, circunscrito por intercambios comunicativos concretos. De esta manera, el relato articula la historia individual con la historia social (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En los itinerarios biográficos que obtuvimos a partir de las entrevistas, los sujetos tipifican sus experiencias estudiantiles, lo que nos habla de la inscripción de sus experiencias en el marco de situaciones sociales. De esta manera, se estima que la experiencia de los sujetos sobre la discontinuidad de los estudios permite reconstruir la heterogeneidad de las prácticas culturales individuales y colectivas que organizan las experiencias en marcos cada vez más diversos. Lo que implica considerar que hoy la educación superior no se muestra necesariamente a los jóvenes como el punto final de un recorrido predefinido, sino que hay numerosos caminos posibles que entran en disputa en las decisiones que toman.

EL CAMINO METODOLÓGICO

La información de todo lo que fuimos pensando a la hora de delimitar la investigación, está resumida en el gráfico 1.

Las tres dimensiones son relevantes para una investigación, pero mi pregunta-problema apuntaba a la tercera. Con eso decidido, recuperamos entonces la categoría metodológica de *life stories* (relatos de vida) de Bertaux (1999), que supone una reflexión de lo social a partir de los relatos de las personas, analizados en relación con los significados que ellos expresan.

Con todo eso precisado, ¿cómo delimitábamos a qué personas entrevistar?

Por ejemplo, no es lo mismo indagar la experiencia de discontinuidad de los estudios en estudiantes «mayores» que en «jóvenes». Cada uno de estos actores sociales encarna una experiencia social-estudiantil diferente y, por tanto, sus relatos referirían a aspectos distintos del mismo fenómeno.

Adelantamos al principio cuál fue el tipo de sujeto que entrevistamos para luego contar por qué lo elegimos, es decir, cuáles fueron los criterios teóricos (Flick, 2007:78) de la construcción de la muestra.

Nuestra muestra estuvo conformada por jóvenes que hayan discontinuado sus estudios superiores en la UBA en cuatro carreras de distintas facultades con índices de abandono³ elevados entre los años 2005 y 2015: Ciencias

3 Los porcentajes de abandono en las carreras mencionadas son resultado de un cálculo estimado de elaboración propia basado en los datos proporcionados por el Censo Universitario de la UBA 2011 y por la Secretaría de Políticas Universitarias. El cálculo de dichos porcentajes se explica en el apartado metodológico y para las carreras mencionadas son Comunicación: 85,71 %; Antropología: 80,60 %; Química: 81,39 % e Ing. Informática: 95,34 %.

Había un fenómeno social que me interesaba investigar. Por supuesto, se trata de un fenómeno muy complejo, con un cúmulo de aristas interesantes a analizar. Entre ellas, a solo modo de ejemplo:

- 1) Los aspectos socioestructurales que impactan en el abandono universitario.
- 2) Las situaciones áulico-pedagógicas que intervienen en el abandono universitario.
- 3) Las disposiciones simbólico-representacionales de la experiencia estudiantil que configuran ciertas formas específicas de abandono universitario.

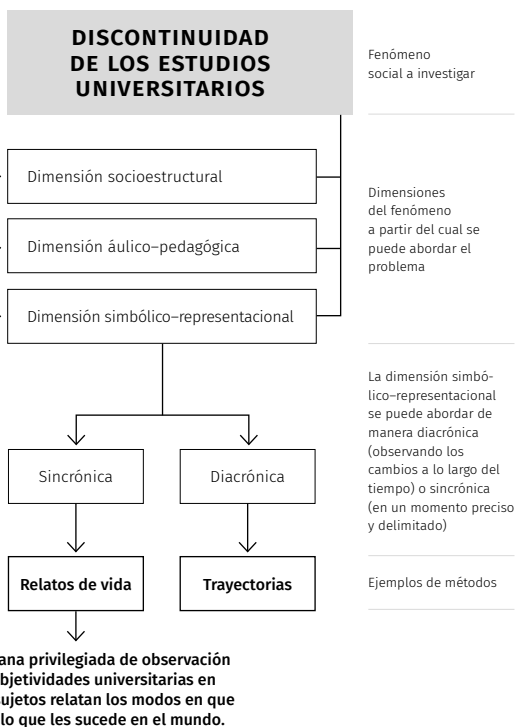


GRÁFICO 1. CUADRO CONCEPTUAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Antropológicas, Ingeniería en Informática, Ciencias Químicas y Ciencias de la Comunicación.

Podemos decir que la muestra estaba conformada por criterios teóricos, con lo cual vale preguntarnos las razones por las que construimos esos criterios, a saber:

- 1) ¿Por qué elegimos estas carreras?
- 2) ¿Por qué es significativo decir que son de cuatro facultades distintas?
- 3) ¿Por qué las entrevistas son a jóvenes?
- 4) Y finalmente, ¿cuál fue el criterio de elección de esos años?

Todas estas preguntas son decisiones metodológicas que fueron delimitando el corte empírico de la investigación. En otras palabras, son medidas que toma quien realiza el estudio para responder aquellas preguntas que dieron origen a la investigación.

La elección de las carreras y facultades

Toda investigación parte de ciertas hipótesis e ideas previas. En nuestro caso, partíamos de la idea de que la experiencia estudiantil (Carli, 2012) de quien cursa una carrera, digamos por caso una de «exactas», es distinta a la de alguien que cursa una de «humanidades». Los modos de relacionarse entre estudiantes, el tipo de personas que se inscribe a una u otra carrera, el perfil de los profesores, los recursos de las instituciones y sus modos de organización, son todos muy distintos. Era de sospechar, a modo de hipótesis, que las experiencias de cursada —y, por tanto, de discontinuidad— iban a diferenciarse también.

Ello no solo ocurre entre las carreras de exactas y las de humanidades. Hay otra categoría sobre la cual organizamos la elección de las carreras: encontramos que hay disciplinas con un perfil más «profesional» —por ejemplo: un abogado o un médico— y otras con perfil «académico» o «científico», como podría ser un físico o un antropólogo.

Estas diferencias entre los tipos de disciplinas universitarias no son un invento propio, sino que tienen relativo consenso entre los estudios sobre universidad a partir de la obra de Tony Becher *Tribus y territorios académicos* (2001). En su libro, Becher daba cuenta de la dimensión cognitiva de las disciplinas para referirse a la dimensión «dura» o «blanda» (lo que nosotros ejemplificamos con los casos «exactas» o «humanidades») y puras–aplicadas («profesionales» o «académicas»).

De esta manera podemos explicar la elección de las carreras mencionadas con el objetivo de cubrir esa diversidad de posibles experiencias de cursada:

Podríamos decir que Ciencias Químicas es una disciplina dura y pura según los criterios de Becher (de exactas y académica); mientras que Ciencias de la Comunicación es blanda, y aplicada (de humanidades y de tipo profesional). Paralelamente, Ingeniería en Informática es una disciplina dura y aplicada; mientras que Ciencias Antropológicas es blanda y pura.

Esto no implica que no haya quienes se inscriban a la carrera de Ciencias de la Comunicación con la idea de dedicarse a la academia, o químicos orientados al trabajo en industria. Sin embargo, hay perfiles dominantes en cada carrera y eso interviene en una serie de dimensiones como las formas de sociabilidad o en las proyecciones a futuro que sus estudiantes construyen en relación con la carrera.

DIMENSIÓN COGNITIVA	Pura (o académica)	Aplicada (o profesional)
Blanda (o humanística)	Antropología	Ciencias de la Comunicación
Dura (o de exactas)	Química	Informática

En resumen, queríamos mostrar todas esas diferencias en los modos de cursar la universidad, y solo lo podíamos hacer si elegíamos de manera deliberada carreras que dieran cuenta de esas diferencias.

Paralelamente a estas diferencias de tipo disciplinales (es decir, de las disciplinas), nos interesaba dar cuenta de «culturas institucionales» (Remedi, 2004) diferenciadas. Por culturas institucionales entendemos los modos de articulación entre una historia institucional, las prácticas institucionales que expresan en un espacio particular la historia de los sujetos, sus quehaceres cotidianos que posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación (2004:26–27) y las trayectorias, las acciones y las interacciones de los sujetos institucionales.

En otras palabras, queríamos que las carreras que eligiésemos fuesen de facultades distintas que expresasen modos de organización institucional diferentes. En este sentido: Antropología pertenece a la Facultad de Filosofía y Letras; Ciencias de la Comunicación a la Facultad de Ciencias Sociales; Informática a la Facultad de Ingeniería y Químicas a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Cada carrera organiza modos de cursada para las personas, lo que modifica su experiencia estudiantil: no es lo mismo cursar en una facultad con una organización institucional departamental como en Exactas, donde buena parte de las materias básicas se cursan con estudiantes de otras carreras que la experiencia en Sociales, donde la organización está más segmentada por carreras.

Se presentan diferencias en una carrera donde hay materias con una cursada de ocho horas seguidas en el aula en un mismo día, frente a una carrera donde todas las materias están organizadas en módulos de dos horas, particularmente en relación con la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Influyen también las condiciones materiales de cursada: ¿hay aulas suficientes?, ¿hay gabinete de computación?, ¿cuántos estudiantes por docente? Y finalmente la propia historia de cada carrera: ¿cuántas veces, si es que alguna, se modificó el plan de estudios por completo?, ¿qué tan flexible en la elección de materias, seminarios u orientaciones en cada carrera? Todas estas preguntas estaban presentes al momento de definir las carreras: queríamos cuatro opciones que dieran cuenta de dicha diversidad de preguntas y problemas.

Como último dato importante a la hora de definir las carreras que íbamos a analizar, necesitábamos que cada carrera elegida tuviese índices de graduación bajos. Con ese objetivo, cada una de las carreras elegidas era la que tenía el mayor porcentaje en su respectiva facultad.

En otras palabras, la elección de las carreras no fue azarosa. Ni tampoco se reducía únicamente a elegir aquellas carreras con menor índice de graduación, sino que nos interesaba comparar culturas disciplinales (Becher, 2001) e institucionales (Remedi, 2004) diversas para ver si en esos aspectos se expresaban modos específicos de discontinuidad de los estudios universitarios.

Definidas las carreras, queda por explicar la elección por qué entrevistamos particularmente a jóvenes y el criterio por el cual decidimos que fuesen personas que hayan discontinuado sus estudios entre los años 2005 y 2015.

Años y jóvenes

Los otros criterios que tomamos para definir a quiénes contactamos para hacer las entrevistas además de los referidos a las disciplinas elegidas y las instituciones son:

- 1) que hayan discontinuado los estudios entre los años 2005 y 2015,
- 2) que sean jóvenes universitarios,
- 3) que esté equilibrada numéricamente en función del género y
- 4) que considere los distintos momentos de la carrera (es decir, personas que hayan dejado al principio, a la mitad y al final de la carrera).

En primer lugar, el decenio elegido responde a un período relativamente estable en la UBA en relación con los niveles de inscripción, abandono e inversión según información provista por la Secretaría de Políticas Universitarias. Si hubiésemos tomado, por ejemplo, casos entre los años 2000 y 2010, tendríamos que haber considerado la variable de la crisis económica de 2001/2002 en el análisis. Como no era interés de los objetivos de esta investigación explicar la discontinuidad de los estudios en tiempos de crisis, elegimos tomar un período de tiempo que no estuviese atravesado por cambios abruptos en materia económica.

A su vez, se buscó seleccionar jóvenes que hayan discontinuado sus estudios universitarios, considerando a la categoría de joven no por una naturaleza o esencia (es decir, no delimitada por un criterio de edad calendario), sino por el estudio de los contextos sociales y culturales en que la experiencia juvenil se desenvuelve (Barobia y Châves, 2009). En otras palabras, ser joven no es lo mismo para alguien que vive solo o que vive con sus padres; ni tampoco para alguien que tuvo hijos a los 15 años o que tiene que hacerse cargo de algún familiar. Ser joven no es una cualidad que se dirime por los años que uno tiene, sino que se define socialmente. En palabras de Mario Margulis y Marcelo Urresti: «ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones» (1996).

Hay dos razones por las cuales nos interesaba entrevistar a jóvenes —y por tanto, no considerar en el estudio a los adultos mayores—: primero porque se trata del grueso del cuerpo estudiantil universitario en la UBA. Segundo,

porque este actor social construye otro tipo de vínculo con la universidad y de expectativas profesionales vinculadas a determinados proyectos de vida.

Finalmente, nos interesaba que las personas entrevistadas den cuenta de la diversidad de experiencias vinculadas con las distintas etapas de la carrera en los que se define la discontinuidad de los estudios, e interesaba considerar la dimensión de género con el fin de incursionar en los modos de construcción identitaria y sus efectos performativos en las experiencias de los sujetos.

Todos estos criterios, que son muchos y variados, permitieron construir la muestra sobre la cual se realizaron las entrevistas. En términos conceptuales, se trata de una muestra conformada por criterios teóricos, es decir: elegimos deliberadamente cómo construimos la muestra con el objetivo que sea lo más diversa posible en términos de experiencias de cursada.

Con ese objetivo, buscamos que esté equilibrada numéricamente a través de distintos criterios cualitativos: tipos de carrera, de institución de pertenencia, de género, de condición juvenil, de cantidad de años transcurridos desde la decisión de discontinuar la carrera y de momento histórico en que dejaron los estudios (decenio 2005–2015), en carreras con alto porcentaje de abandono.

Todo este proceso de elección de las carreras y sujetos a entrevistar implicó una investigación previa, tanto a nivel histórico sobre cada carrera y facultad, como también se analizaron estadísticas universitarias a fin de considerar la información más macro para delimitar el referente empírico de indagación (las carreras con alto porcentaje de abandono).

Toda esta indagación previa ayudó a definir la investigación: ya sabíamos que íbamos a realizar un abordaje sincrónico⁴ sobre el cual se buscó realizar categorías de análisis diferidas a partir de los relatos de la experiencia de discontinuidad sobre la base de entrevistas en profundidad, identificando repertorios de motivos, *turning points*, que configuran atmósferas decisionales.

Todo esto supone desde el punto de vista teórico y metodológico centralizar la investigación en los «relatos de la experiencia de discontinuidad». Esto nos lleva al segundo aspecto clave de todo proceso de investigación: cómo los objetivos de corte empírico que acabamos de nombrar se reconocen en un marco teórico–conceptual que refieren a la interrelación de biografías y sociedad.

Resumen

De manera resumida, la investigación presenta estas características:

4 Resumidamente, un enfoque sincrónico se interesa por el estudio de un fenómeno social en un momento preciso de la historia (en este caso, entre los años 2005 y 2015). Por otro lado, los estudios diacrónicos estudian la evolución de un fenómeno a través del tiempo: explica el porqué de las transformaciones y continuidades de dicho proceso social.

Objetivo general:

- Comprender las significaciones atribuidas a la experiencia de discontinuidad de los estudios universitarios a través de la comparación de relatos de personas que hayan discontinuado los estudios entre los años 2005 y 2015 en las carreras de Ciencias Antropológicas, Ingeniería en Informática, Ciencias Químicas y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

- Identificar aspectos de la cultura institucional de cada carrera que intervienen en las formas de sociabilidad y en las construcciones identitarias de los exalumnos.
- Identificar aspectos relativos a representaciones sociales con que se inviste cada carrera, en especial, los relacionados con la proyección laboral y profesional.
- Indagar las posibles formas en que los relatos presentan discursivamente «datos objetivos» para hacer inteligible la decisión de la discontinuidad en los estudios universitarios.
- Indagar las posibles formas en que la experiencia estudiantil universitaria se resignifica —negativa y positivamente— en las trayectorias posuniversidad.

Considerando los objetivos de investigación detallados, la investigación se elaboró como un tipo de estudio exploratorio y sincrónico, con un método de abordaje biográfico en su modalidad del análisis temático de relatos de vida (*life stories*). La técnica desarrollada para el acceso a dichos relatos fueron entrevistas en profundidad abiertas o no directivas.

Definido lo previo, la unidad de análisis se delimitó, como mencionamos previamente, en relatos de jóvenes que hayan discontinuado sus estudios superiores en la Universidad de Buenos Aires en cuatro carreras de distintas facultades con índices de abandono elevados entre los años 2005 y 2015: Ciencias Antropológicas, Ingeniería en Informática, Ciencias Químicas y Ciencias de la Comunicación. La unidad de observación para el análisis fueron los textos de entrevistas realizadas por el autor de la investigación.

Finalmente, la construcción de la muestra fue intencional por criterios teóricos bajo los siguientes atributos controlados: (1) año en que manifestaron

discontinuar los estudios, (2) universidad, y (3) carrera discontinuada. Con esos criterios definidos, se seleccionaron sujetos para la muestra de manera tal que hubiese cuotas iguales de personas entrevistadas por carrera, género y momento de la carrera en que discontinuaron (al principio de la carrera, a mitad o al final).

Considerando el abordaje: ¿cómo organizamos esto en la investigación más amplia?

LA INVESTIGACIÓN

A partir del libro *El tiempo no para* de Ernesto Meccia (2016), me encontré con una cita de Ken Plummer de su libro *Telling Sexual Stories. Power, Change and Social Worlds*, donde preguntaba: «¿de dónde vienen nuestros relatos?» (1995:36), frente a lo cual respondió que existía una imbricación entre el relato que proviene del interior del propio sujeto y la actividad práctica. Según Plummer, «nosotros en la vida cotidiana vamos uniendo piezas extraídas de la gran caja de herramientas que es la cultura» (Plummer cit. en Meccia, 2016:141) y a partir de ello los sujetos se van apropiando de elementos para construir su propio relato de vida.

En un primer momento de la investigación nosotros consideramos a la cultura institucional y a las representaciones previas en relación con las distintas disciplinas como aquellos elementos centrales que los sujetos se apropiaban para construir sus relatos de vida.

Esto nos sirvió para conocer los contextos en los que se producen las experiencias de discontinuidad de los estudios, a partir de lo cual nos focalizamos en el aporte más sustancial de la investigación: cómo las personas entrevistadas construyeron el relato de la discontinuidad con el objetivo de otorgarle un sentido a sus trayectorias estudiantiles.

A partir de eso, nos interesa comprender cómo las personas se relatan a sí mismas y asumen una identidad narrativa. Esto permite comprender de qué manera los actores establecen un sentido de la realidad, representan sucesos, elaboran identidades individuales y colectivas, dado que una experiencia de vida en sí misma no es sino una representación de dicha experiencia.

Comprender los distintos modos en que los sujetos hacen inteligibles, en este caso, la decisión de la discontinuidad de los estudios universitarios, nos permite conocer mejor el proceso que deriva en dicha decisión.

Sin embargo, sabemos que no todos los relatos explicativos son del mismo tipo: hay diversas maneras en que los sujetos reflexionan sobre su propio tránsito por la universidad y distintos significados atribuidos a la experiencia de discontinuidad.

En la medida en que avanzó el análisis sobre los relatos de la discontinuidad, identificamos al menos cinco tipos de relatos distintos a partir de

las entrevistas realizadas. Cinco modos autoexplicativos de las distintas experiencias estudiantiles; es decir, cada persona entrevistada elaboró una teoría explicativa sobre su propia experiencia de discontinuidad bajo la forma de relatos temáticamente modalizados.

Presentaremos brevemente cada una de estas teorías autoexplicativas respecto de la decisión de discontinuar los estudios superiores y qué implica cada una. Cabe destacar que en entre todas las personas entrevistadas podemos reconocer elementos de dos o más de estos tipos de relatos, pero suele predominar uno de ellos a partir del cual construyen y significan sus identidades individuales como exestudiantes de una carrera universitaria.

A modo de adelanto, podemos decir que estas teorías colaboran en hacer inteligible la decisión de discontinuar la carrera como una decisión personal pero, al mismo tiempo, los relatos no son fijos: la entrevista es el momento de elaboración de una teoría sobre el relato que se contaban a sí mismos en el proceso de discontinuidad. El relato de la entrevista cristaliza ese momento y define, al menos provisoriamente, las causas posibles de la decisión de discontinuar desde una mirada retrospectiva. En otras palabras, sin relato sobre el momento clave de la producción del ordenamiento, no hay cristalización de la decisión de discontinuar.

El relato del forastero

En este tipo de relato nos centramos en la figura del forastero, la cual recuperamos a partir de la obra de Alfred Schütz, quien la define como una persona «perteneciente a nuestra época y civilización, que trata de ser definitivamente aceptada, o al menos tolerada, por el grupo al que se aproxima» (2003:95). Eso mismo es un estudiante en la universidad (figura a la cual incluso Schütz hace referencia en el artículo citado): alguien que recién llega a un lugar desconocido y que trata, desesperadamente, de encontrar los códigos y las pautas para moverse e interactuar en ese ámbito.

En el esquema de entrevistas, nos interesaba conocer cómo es que las personas transitaron el paso del secundario al CBC y de ahí a la carrera de grado: qué diferencias encontraron (si es que las hubo), en qué aspectos tuvieron mayores dificultades o facilidades y cómo se veían en relación con los otros. Entre las personas entrevistadas hay quienes aluden a la figura del forastero para metaforizar una experiencia estudiantil extrañada de ese espacio pero que a la vez observa que hay quienes manejan las pautas culturales del lugar.

Esa sensación de ajenidad respecto del ámbito universitario aparece en la mayor parte de las entrevistas realizadas, pero se expresan en distintas dimensiones:

- 1) Quienes se sienten ajenos a la lógica institucional de la UBA.

- 2) Quienes entienden que su formación previa (su experiencia de conocimiento anterior) los sitúa en una situación desventajosa con respecto a la de sus pares, entendiendo por esta dimensión no solo la formación escolar, sino a aquello que se podría asumir bajo la forma de capital cultural incorporado (Bourdieu, 1987).

Estas dimensiones no son excluyentes: hay sujetos que describen su experiencia estudiantil como «forastera» en ambas dimensiones y otros solo en una. Asimismo, están quienes no se percibieron como forasteros en ningún momento: son «los locales».

Por solo nombrar un ejemplo del primer tipo de forastero, una estudiante de Ciencias de la Comunicación menciona:

—[El CBC lo viví como una] transición entre la secundaria que éramos todos felices y lo heavy que se venía después de andá a hallarte en la facultad, a encontrar el aula y no equivocarte de materia cuando entrás, sí.

—Eso, después el paso a la carrera, ahí ¿cómo fue?, ¿cómo lo viviste?

—Y, ahí me empecé a dar cuenta de un montón de cosas tal vez, de «bueno, estás sola con tu cuaderno, tu birome y llegá temprano para sacar fotocopias porque sino fuiste», creo que fue como un conjunto: sea cosa de sentir que estás solo con tu vida, supongo que Florencia iba totalmente desinformada, el primer día me dieron el papelito que tenía todas las materias y con las flechas de cuáles eran las correlativas y cuáles no y yo dije «ah, ok», pasa que nunca me había interiorizado en «bueno, a ver qué materias tengo». Reitero, parte de una mala información mía de nunca interesarme en el tema y ver qué voy a hacer. (Florencia, 26 años, Ciencias de la Comunicación)

Acá la entrevistada destaca un desconocimiento respecto de cómo desenvolverse en la institución UBA, comparativamente con su experiencia escolar anterior en un colegio católico privado donde, por solo mencionar un ejemplo, las materias que uno tiene que cursar le son dadas, uno no las elige. Frente a este nuevo escenario, se preguntaba ¿en función de qué elijo las materias que voy a cursar?, ¿cuáles son los criterios que me convienen?, ¿qué son las correlativas?, ¿cuál sería la mejor estrategia de cursada?, ¿con qué docente elijo cursar?, ¿por qué?, ¿de dónde saco esa información? Esas y más preguntas emergen solo de uno de los nuevos elementos con los que el estudiante se enfrenta y que, para algunos, es un condicionante central.

Respecto de la autodescripción como forastero en relación con el conocimiento académico previo, un caso muy repetido se presenta en la formación en matemática en las carreras de Química e Informática:

el problema que tuve con el CBC es que mi escuela secundaria no tenía el nivel de la de los pibes que estaban al lado. Los pibes ya hacían derivadas, integrales, ya sabían lo que era y yo no tenía ni idea. O sea, estaba muy lejos del nivel del resto de los chicos que estaban al lado mío (...) yo no estaba al

nivel del resto de los chicos. Me costó mucho emparejarme en esa matemática que estaban los otros. (José, 33 años, Informática)

Nuevamente, podemos observar cómo el entrevistado destaca en su experiencia estudiantil la ajenidad respecto de un conocimiento específico. Un elemento crucial que aparece en todos los relatos del forastero es la construcción de otra figura, antagonista, que previamente definimos como «el local». Si el forastero se destaca por la falta derivada de su situación de recién llegado que no ha logrado captar la pauta cultural del nuevo ambiente, el local es el espejo en donde el forastero se mira para identificar esa falta.

Hay que destacar que, por un lado, no necesariamente discontinúan sus estudios únicamente quienes hayan tenido una transición hacia la universidad en la cual se hayan sentido ajenos a ese nuevo ámbito. Por el otro lado, no todos los que describieron a la universidad como un espacio que les era ajeno al principio encuentran ahí una causal de dejar los estudios: hay relatos de aquellas personas que mencionan cierta ajenidad inicial que luego fue superada.

Las entrevistas recuperadas en este primer tipo de relato refieren a aquellos sujetos que indicaron que la ajenidad con respecto a la institución y/o al conocimiento académico, y la distancia con respecto a los otros locales les hizo difícil, y en algunos casos intolerable, el paso por la universidad.

Estos relatos son más recurrentes entre quienes discontinuaron sus estudios durante la primera etapa de la carrera, y su decisión de dejar la universidad debe ponerse en relación con un conjunto de supuestos de probabilidad o improbabilidad —el «esto no es para mí» de Bourdieu (1998) como interiorización de inferioridad e incapacidad— que los estudiantes universitarios traen naturalizados de su trayectoria previa.

El relato de la universidad es la calle

«La universidad es la calle» refiere a un discurso que se basa en la idea de que lo que se enseña en la universidad es anacrónico y descontextualizado, y que por tanto el aprendizaje que allí acontece está desanclado respecto de lo que denominan «el mundo real». En otras palabras, la universidad debe ser como «la vida real», y no lo es.

No es la intención acá reconstruir cómo surge este discurso ni cuál es su sustrato ideológico, sino en principio, remarcar que ese discurso existe y circula por distintos ámbitos: por ejemplo, en la literatura de bestsellers: basta ver el caso del libro *Padre rico, padre pobre* de Robert Kiyosaki (2004) el cual comienza con la pregunta de si la escuela nos prepara para enfrentar el mundo real. Otro ejemplo más local es la difusión en la prensa gráfica y audiovisual que tuvo el debate en la cumbre de DAVOS del año 2016 que periódicos como *La Nación* publicaron bajo el título: «¿Vale la pena ir a la

universidad?» y la subsecuente bajada: «Muchos expertos consideran que el título es irrelevante a la hora de conseguir empleo».

Más allá del debate que se puede dar en torno a ello, es un discurso que está muy presente y que tiene pregnancia en ciertos estudiantes universitarios quienes a su vez construyen un relato en el cual explican sus decisiones en torno a la dicotomía universidad o academia *versus* mundo real, entendiendo por este en general aquellos aprendizajes específicos de la práctica profesional.

¿Dónde observamos mayor recurrencia de este tipo de relato? Si «el relato del forastero» estaba más presente entre quienes discontinuaron sus estudios al principio de la carrera, vemos que «la universidad es la calle» está más segmentado disciplinalmente: son las personas entrevistadas provenientes de carreras profesionales quienes lo esgrimen con mayor frecuencia.

Tomemos el caso de un entrevistado que discontinuó la carrera de Ingeniería en Sistemas:

el otro tema puntual de esta carrera y que sí lo veo como un factor común con mucha gente con la que hablé que estuve acá, es la distancia entre lo que ves en la facultad y la aplicación que vos ves en tu trabajo diario. O sea, sistemas es... todo el mundo dice que es algo que avanza diariamente y entiendo que a una universidad y a una carrera que el plan de carrera no puede ir a la par de eso, pero alguna cosa tendría que tratar de aggiornar o mejorarlo. Por lo menos lo que yo he notado un poco en mi caso y con otros chicos que estuvieron pasando acá por la empresa y he charlado, un poco sienten eso mismo: que vos vas a la facultad y decís «me están enseñando la televisión en blanco y negro, y ya estamos con las LCD» entonces te empieza a sacar las ganas. (Christian, 32 años, Informática)

Lo que entre quienes discontinuaron la carrera en Sistemas se expresa en términos de «lo que se enseña en la universidad» por oposición a «lo que sucede en el mundo laboral», en la carrera de Ciencias de la Comunicación se expresa a partir de la dicotomía teoría/práctica:

yo me aburría mucho y supongo que es por las dos partes: que era muy denso teóricamente. No lo sentía complejo, porque no es que me costaba. Lo entendía y me iba bien, pero era como que todo muy repetitivo y nunca llegaba a... digo, me hacía acordar cuando te enseñan, no sé, las derivadas en matemática que yo digo «¿para qué voy a usar esto?», bueno: eso sentía. Agregándole que yo había elegido eso para dedicarle mi vida. Entonces yo digo ¿para qué lo voy a usar? ¡Yo elijo esto y no sé para qué lo voy a usar! (Camila_1, 26 años, Ciencias de la Comunicación)

Enunciado de maneras distintas, en las disciplinas de tipo profesional (principalmente en Informática, y en menor medida en Ciencias de la Comunicación) se observó un mayor peso de los relatos de «la universidad es la calle», el

cual se destaca por la enunciación de una búsqueda de una utilidad práctica, profesional o laboral del conocimiento y por la mención de que ese conocimiento práctico se aprehende, realmente, afuera de la universidad.

EL RELATO DEL RECHAZO HACIA LA UNIVERSIDAD

El relato del rechazo mantiene ciertas similitudes con el caso anterior. Es esgrimido por quienes argumentan haber discontinuado sus estudios debido a que la universidad o la carrera elegida tiene ciertas características que les parecen anacrónicas o que no son formativas para la profesión elegida.

Pero, a diferencia de «la universidad es la calle», la crítica a la universidad no está en cuál es el conocimiento válido o útil que una carrera debe enseñar, sino que concentra mayoritariamente críticas hacia la universidad tanto en su organización, en los modos de enseñanza y evaluación de sus docentes, como en las tradiciones disciplinales de enseñanza.

Revisemos algunos casos. Una entrevistada proveniente de la carrera de Química nos relata a modo de ejemplo que el contenido de una materia le gustó, pero que la forma de evaluación (que la veía como una constante en toda la carrera), le parecía mala:

—Química Analítica es una materia que amé, la disfruté, es hermosa, aprendés un montón pero la manera de evaluar que tienen es tan chota.

—¿Por?

—Porque de vuelta, según ellos si yo te enseño A, en la evaluación te voy a evaluar A más B. Porque si vos entendiste A solito, podés un poquito más. Y bueno, yo hice todas las guías, estaba perfecto, pero en el parcial siempre hay un algo. Donde ese algo lo tenés que hacer solo. Y para ellos eso está bien. La profesora de didáctica me dice que si yo te enseño A y te tomo B sos un deshonesto, cosa que obviamente comparto, pero para ellos no. Porque de hecho ellos te dicen que eso es ser un científico: si yo te pido lo mismo que te enseñé, vos no vas a aprender nada. Según ellos. Decime: ¿qué científico estudia solo? Hay un equipo de trabajo. Si vos no sabés algo, vas, preguntás. Tiene eso, de que te encontrás siempre con un parcial. (Paula, 26 años, Química)

Esta apreciación la observamos en distintos relatos de la misma carrera: había una manera específica de evaluar, marcada disciplinalmente, que según las personas entrevistadas termina perjudicando a quienes «les es más difícil» y convierte una materia cuyos contenidos te pueden gustar en una experiencia desagradable.

Las características institucionales de la universidad o disciplinales que producen rechazo son, de todas formas, diversas. Una estudiante de Ingeniería en Sistemas describe que la carrera está eminentemente masculinizada y comenta cómo eso dificulta la permanencia de las mujeres en la misma:

Te cuesta armar el grupo para los trabajos prácticos porque, como te comentaba, la complicidad de un grupo de hombres no es la misma que incorporando a una chica y la carga horaria que implica fuera de la facultad es enorme. (...) Entonces los chistes, la complicidad, no van a ser iguales. Por eso creo que es el mayor obstáculo para incorporar a una chica. (María, 29 años, Informática)

Acá en un grupo de ocho me ha tocado ser muchas veces la única mujer. Incluso en un grupo de 12. Y ser la única mujer en un grupo de 12 y dedicarle todo el fin de semana durante, ponele, el último mes. (...) A mí me parece uno de los mayores obstáculos. Más allá del nivel, todo lo que tenés que estudiar y todo eso, sentí mucho de eso. (María, 29 años, Informática)

Si vos no tenés el grupo de estudios para mí es imposible para una chica (...) tenés que pasar por una sensación de decir «tengo que ganarme el lugar». Entonces, eso es lo que yo vi como obstáculo diferencial entre hombre y mujer. (Carolina, 32 años, Informática)

El relato del rechazo tiene como característica la heterogeneidad de disciplinas en la que se presenta. Su manifestación no se circunscribe eminentemente a una carrera u otra, ni a un tipo de conocimiento, sino a cómo ciertas tradiciones, estilos o características de la carrera intervienen de manera negativa en la experiencia estudiantil. Acá vemos un caso en la carrera de Ciencias de la Comunicación:

Estaba cerca de la sede. A 10 cuadras. O sea, no tenía una excusa de decir «la puta». Laburaba, siempre laburo desde los 15 años, pero podía estudiar tranquila. Mis otras actividades que siempre fueron varias no interferían. O sea, pasó simplemente porque a mí no me cabió... la estructura. No sé, por ejemplo en un examen, y eso me acuerdo porque lo tengo acá... eh ¿viste cuando te están cargando? O sea, tenés lo mismo explicado y quizás a veces un poco más resuelto que otros parciales que ves y te desapruaban, cosas así y yo era mucho más rebelde de lo que soy ahora y mandé todo al carajo. (Camila_2, 27 años, Ciencias de la Comunicación)

Como se puede observar, la entrevistada construye un relato de la discontinuidad de los estudios que no tiene como argumento principal el hecho de que haya desaprobado uno o varios exámenes, sino que pone el acento en el modo de evaluación.

A diferencia del relato de «la universidad es la calle», el cual estaba más presente en las carreras de tipo profesional y particularmente en Ingeniería por su rápida salida laboral, el relato del rechazo es más transversal a las cuatro carreras. Se observa una mayor primacía del relato del rechazo entre quienes discontinuaron sus estudios en los primeros tramos de la carrera, pero también hay quienes discontinuaron a mitad de la carrera o hacia el final que mencionan que «persistieron» en la carrera por vergüenza, orgullo,

o prestigio asociado al título, y que consideran que debieron haber discontinuado antes.

para mí era un fracaso que me había equivocado de carrera entonces no lo había hablado con nadie. Entonces estuve todo un año con ese dilema. Entonces me fui de vacaciones, como que dije a mi familia tipo «no quiero ir más a esta facultad» y fue «bueno, ¿sos boluda? Si nadie te obliga». Y ahí como que averigüé en una privada, me metí en una privada que es acá cerca y ese año arranqué con las dos para ver qué iba a hacer. Y después me decidí por traductorado. (Camila_1, 26 años; Ciencias de la Comunicación)

El relato del rechazo se opone a la idea de fracaso: el sujeto no fracasa, es la institución (universidad o carrera) o «el sistema educativo» la que lo hace. Las personas entrevistadas que se encuadran en este relato sostienen que no les iba mal o que no les costaba la carrera (en general ejemplificado con las notas que se sacaban en cada materia), pero que la cultura institucional de la universidad y de la carrera (y sus respectivos modos de enseñanza, evaluación y sociabilización al interior de cada espacio) les generaba un rechazo que tarde o temprano se cristalizó en la discontinuidad de los estudios superiores.

EL RELATO DE LA VOCACIÓN

El «relato de la vocación», refiere a aquellos relatos que explican la discontinuidad de una carrera porque el sujeto en cuestión descubrió su «verdadera vocación», la cual, para la persona entrevistada, estaba «oculta». Para entender a este relato hay que conocer las tensiones inherentes al concepto de vocación.

Para este caso, algo de la etimología de la palabra permanece en el sentido social del término: procede del verbo latino *vocare* que significa «llamar» y se terminó encadenando con la idea de la «llamada» interior que recibe una persona. Una vocación sería entonces aquello que nace del interior, una predisposición innata que «se descubre».

Sin embargo, no todas las profesiones construyen una «identidad vocacional» fuerte. Probablemente reconozcan en el discurso público la idea de vocación como «vocación artística», «médica» o «docente», pero quizás nunca hayan escuchado el término vocación asociado al trabajo de secretaria, de operario en una fábrica o de atención al público.

De esta manera, más allá de la etimología del término, lo que nos interesa destacar son dos cuestiones: primero, que hay relatos que se construyen en base a la creencia de que hay vocaciones o dones innatos al sujeto que se revelan tardíamente. A menudo, la vemos asociada a profesiones que

implican un servicio a la colectividad y que se realizan con cierto grado de desinterés y pasión.

Lo segundo a destacar respecto del significativo vocación es que se vincula íntimamente con la idea de que hay una esencia en la construcción identitaria profesional o académica y que está relacionado con este sentido atribuido de que la vocación surge «del interior» del ser. En otras palabras, el relato esencializa las explicaciones sobre la discontinuidad.

Tomemos un caso de la carrera de Ciencias de la Comunicación:

particularmente lo que a mí me movió a cambiarme de lugar fue el hecho de que mi verdadera vocación en realidad estaba orientada a la danza, soy profesora de danza, y yo durante los tres años que hice la facultad yo dejé danza; entonces como que suplanté una cosa por otra y estando en la facultad, con todo lo que eso implicaba, me di cuenta que no era lo mío. (Florencia, 26 años, Ciencias de la Comunicación)

En este caso la entrevistada menciona explícitamente en este extracto y en otros que discontinuó los estudios universitarios porque tardó en darse «cuenta cuál era mi verdadera vocación». Otras personas entrevistadas, construyen de manera similar un relato de autodescubrimiento en el cual narran que en la carrera universitaria la pasaban mal y redescubren su pasión haciendo otra cosa, tal como se observa en este entrevistado proveniente de la carrera de Antropología:

estaba ahí, leyendo fotocopias, re berretas. Era un embole. Me hablaban de cosas fabulosas pero me faltaba totalmente «la cosa». Y me había agarrado la angustia por ese lado, y empiezo de nuevo con... como que recupero la pasión por la fotografía y el documentalismo y tal. Y empiezo a mechar con talleres y workshop de fotografía y cine documental, lo empiezo a hacer paralelo a la carrera. Y ahí iba encontrando más o menos algo que me copaba más. (Juan, 29 años, Antropología)

En todos los casos relevados, se desarrollan teorías subjetivas que en su estructura argumentativa comparan el desgano que les producía la carrera universitaria con la pasión que les generó la ocupación a la cual se dedicaron en sus trayectorias posuniversitarias.

También, todos los relatos de la vocación o el autodescubrimiento relatan que ya había un interés previo, y determinan un momento clave (*turning point*) de su experiencia biográfica como un evento que les despertó dicha vocación.

Contrariamente a lo que esperaba, este tipo de relatos fue más frecuente en aquellas disciplinas de tipo humanísticas (en nuestro estudio: Ciencias de la Comunicación y Antropología). Las carreras de exactas analizadas, detentan una mayor cuota pasional en los relatos en relación con la disciplina elegida a pesar de haber discontinuado los estudios.

EL RELATO DE LA ENCRUCIJADA

El último tipo de relato integra a aquellas entrevistas que describen a su experiencia universitaria como placentera pero que discontinuaron sus estudios por «razones externas a sí mismos». Resumidamente, explican las razones de la discontinuidad de la carrera por criterios que se les impusieron, expresan que les hubiera gustado terminar los estudios pero que se encontraron en una situación en la que tuvieron que tomar una decisión entre dos opciones contrapuestas.

A diferencia de los relatos anteriores, acá no hay una vocación oculta, no hay indignación respecto de la cultura institucional ni disciplinal, no hay percepción de estar estudiando algo anacrónico o descontextualizado, ni sensación de forastería. Si en los anteriores relatos los protagonistas se representaban indignados (por la institución o por el conocimiento impartido) o ajenos (por las pautas culturales de la institución o porque tienen otra vocación), estos denotan tristeza.

Para el relato de la encrucijada recuperamos la expresión de *turning point* de Daniel Bertaux (1981), también denominada como «punto de viraje», «momento bisagra», «carrefour» o «punto de inflexión» (Kornblit, 2007:22–23), entendido como episodios en la vida de los sujetos en los cuales experimenta un cambio frente al cual tiene que tomar una decisión entre dos trayectorias posibles. En el caso de las entrevistas relizadas, la encrucijada se define entre continuar la carrera o seguir otro rumbo que se les presentó, diferente en cada caso.

A diferencia de los casos anteriores, en el relato de la encrucijada las personas entrevistadas mantienen el deseo vivo de finalizar sus estudios superiores. Si no fuese así, no habría conflicto: decidirían por el segundo camino. Sin embargo, la característica particular de este relato es que se les presenta dos trayectos de vida posibles pero incompatibles: tienen que elegir uno de los dos.

Recuperemos por ejemplo una entrevista de la carrera de Química:

—En ningún momento se llegó a modificar (...) seguía con esa idea de insertarme laboralmente en algún laboratorio, en alguna planta y posterior investigación. Y si se podía empezar a trabajar ayudando en los departamentos de investigación de la UBA también sería genial.

—Por lo general no hay «un momento» en que uno se levanta y deja la carrera, ¿cómo fue en tu caso?

—No, en ese caso, el último año, el último cuatrimestre puntualmente no había cursado ninguna porque ahí fue como el punto de inflexión cuando dije «no, pará, tengo que bajar un cambio, necesito otro estilo de vida» porque me agarró un pico de estrés, bueno me tuvieron que internar porque se me paralizó la mitad del cuerpo porque estaba colapsada ya, (...) pero ahí fue cuando fue el punto de inflexión cuando en el primer cuatrimestre de 2011 dije «no, voy a buscar otra cosa porque si bien me encanta no quiero poner en riesgo mi

vida o decidir entre la vida o el estudio», entonces ahí fue cuando terminé decidiendo. (Vanina, 25 años, Química)

En este caso se observa que ella misma identifica un momento como «punto de inflexión» en el que tuvo que decidir entre continuar sus estudios o priorizar su salud. Hacia el final del relato, la entrevistada menciona que continuó sus estudios en una tecnicatura que tiene cierta relación con la química y asegura que le gustaba la carrera, pero que no la podía sostener en esas condiciones y con ese nivel de estrés.

Aun así, no basta con identificar en los relatos los *turning points* de cada persona entrevistada, sino que hay que comprender qué llevó a cada sujeto a definirse por la opción que finalmente tomó, que en nuestras entrevistas siempre supusieron discontinuar los estudios. Para ello se realiza un análisis comprensivo de los relatos que supone dar cuenta de la significatividad de las opciones posibles en la encrucijada en función del contexto en el que se desenvuelven la vida de las personas, los roles que asumen y las diferentes inserciones sociales en la que se inscriben.

Veamos el caso de un estudiante de Ciencias de la Comunicación, quien en un momento de la entrevista me pregunta cuántos años tenía en ese entonces. Teníamos la misma edad y él parte de ese dato para construir su argumento: hay un tiempo para hacer la carrera, y él entiende que se le había pasado ese momento:

No es que «ya está», que «ya estamos predestinados a algo», puede cambiar un montón, pero es muy difícil entrar en los medios y que realmente te vaya bien. Es como que no sé, cada vez estamos más lejos. Y agarré y opté por seguir por el laburo que es algo que ya estoy metido y que conozco un montón de empresas y gente que el día de mañana por ahí estudiando algo puedo llegar a seguir subiendo. Creo que es algo, me parece que... esto lo charlaba el otro día con mi novia, me parece que estoy viviendo como más el lado de poder estar bien, ponerle, económicamente y no de lo que me gustaría realmente hacer, con lo que me sentiría 100 % feliz. Es triste, pero creo que es eso. (Nico, 28 años, Ciencias de la Comunicación)

En este relato opera siempre la falta y lo que se observa es que hay un «agente externo» que los llevó a tomar la decisión de discontinuar los estudios a pesar suyo. En el caso del entrevistado de Ciencias de la Comunicación, eso externo es lo que él denomina «el sistema» que en el análisis nosotros traducimos como la obligación que siente de que a determinado ciclo vital él tiene que ser independiente y eventualmente estar preparado para formar una familia:

Empiezan un montón de obligaciones que vienen con la edad y que no sé... salir del sistema a veces es complicado, no es tan fácil como cuando sos pibe.

Entonces tenés que empezar a pensar en que te vas a vivir con tu novia, que entonces tenés que pagar un alquiler, que tenés que tener una obra social, que de acá a 10 años vas a tener pibes que alimentar y es una visión media trágica de la vida, pero creo que empecé a ver ese lado. (Nico, 28 años, Ciencias de la Comunicación)

Según John Clausen (1996) en Kornblit (2007:23), la identificación de los puntos de viraje por parte de una persona implica que ella otorga un sentido a las continuidades y discontinuidades de su trayectoria vital. Esas transiciones suponen alguna reorientación en las prioridades de la persona, aunque no necesariamente signifique en todos los casos un cambio sustancial en la dirección en la que estaba encauzada su vida. Es decir, los puntos de viraje pueden asumirse por cambios de vida graduales (continuidad acumulada) como se observa en la cita del estudiante de Ciencias de la Comunicación o a través de incidentes transformadores (discontinuidades), como el relato de la entrevistada de Química.

Este grupo, como en el caso de «el relato del rechazo», es también muy heterogéneo disciplinalmente aunque se observa menos entre las personas entrevistadas de la carrera de Informática porque aun quienes no la terminan pueden continuar la relación con la disciplina sin necesidad de un título o diploma dado que el mercado laboral de ese campo lo permite, por lo que no hay sensación de despojo o tristeza en los relatos.

La heterogeneidad de este grupo también se observa en el momento en que discontinúan la carrera: encontramos personas que discontinuaron de manera equilibrada en distintas instancias de la misma. A su vez, tienen en común la aparición en el relato de una «causal» identificable por la cual tuvieron que dejar la carrera. Una especie de «detonante», sea un cuadro de salud grave, la mudanza a otra ciudad, la imposibilidad de sostenerse económicamente, la sensación de que «ya soy demasiado grande para estar la universidad» o alguna otra, pero que a fin de cuentas es algo claramente identificable por las personas entrevistadas.

En este sentido, se asemeja parcialmente al «relato del forastero» en la medida en que la universidad se les presenta como una imposibilidad, pero mientras que en el primer relato esta imposibilidad está dada desde «el interior» (son las mismas personas entrevistadas las que interiorizan la imposibilidad que explican a partir de sus trayectorias educativas y culturales previas) en este relato la imposibilidad está se presenta desde «el exterior»: hay un factor enunciado como externo que les obliga a tomar una decisión dolorosa (discontinuar los estudios superiores) que en otras circunstancias no hubiesen tomado.

A continuación, esbozaremos algunos comentarios a modo de cierre recuperando las conclusiones derivadas de los cinco tipos de relatos, siempre considerando como mencionamos previamente que la presente caracterización de «tipos de relatos» no significa que cada persona entrevistada adscriba,

consciente o inconscientemente y sin matices, a uno de los relatos y excluya de su experiencia estudiantil mediaciones de los restantes. Sin embargo, entendemos que en las explicaciones que se esbozan en las entrevistadas en relación con la decisión de discontinuar predomina un tipo de relato a partir del cual construyen y significan sus identidades individuales como exestudiantes de una carrera universitaria.

A MODO DE CIERRE

Nuestro objetivo general a lo largo del capítulo fue comprender las significaciones atribuidas que estudiantes diesen a la «experiencia de discontinuidad» de los estudios de distintas carreras, a su tránsito por la universidad y a las trayectorias posteriores, revelando repertorios de motivos que configuran lógicas decisionales de la discontinuidad.

Previo al apartado de análisis, dimos cuenta del particular camino metodológico —y antes teórico— que atravesó nuestra investigación: desde el planteamiento del problema y objetivos, pasando por los conceptos principales que utilizamos, expusimos la noción biográfica elegida (relatos de vida) y finalmente desarrollamos el corpus teórico–metodológico que permitió analizar el problema.

En términos generales, los «tipos de relatos» identificados que los sujetos construyen para explicar la discontinuidad de los estudios superiores no dan cuenta de un relato común a todos; por el contrario, lo que se puede observar es que hay elementos de las culturas institucionales, disciplinales y representacionales que van configurando relatos (cada vez más) divergentes.

Con ese objetivo, confeccionamos un cuadro de doble entrada que sintetiza el grado de significatividad de diversos atributos identificados en los relatos y los cinco «tipos de relatos» que caracterizamos en el análisis a partir de la siguiente escala: SIGNIFICATIVIDAD EN EL RELATO: MUY ALTA (MA); ALTA (A); BAJA (B); MB (MB); INDIFERENTE (I).

Lo primero que se puede observar como corolario de la investigación es la diversidad de sentidos y significatividad otorgada a cada atributo por cada tipo de relato. Entendemos que esta diversidad da cuenta de que el conjunto social estudiantil no puede ser ya definido por su homogeneidad organizada a partir de un centro, ni por una racionalidad con arreglo a fines, ni por una lógica de reproducción de un programa cultural debido justamente a la heterogeneidad de los principios culturales y sociales que organizan las conductas en la que «los individuos son impulsados a administrar varias lógicas de la acción» (Dubet, 2010:227).

Estos aspectos se relacionan a su vez con transformaciones sociales y coyunturales más amplias. Entendemos que los modos por los cuales los estudiantes discontinúan una carrera sufrieron transformaciones desde los

ATRIBUTO	FIGURAS DE RELATO				
	Forastero	Calle	Rechazo	Vocación	Encrucijada
Afinidad con la organización institucional	B	B	MB	I	A
Primacía de causas externas al sujeto	B	A	A	MB	MA
Primacía de causas internas al sujeto	MA	B	B	MA	MB
Afinidad con la disciplina	I	MA	A	MB	MA
Percepción de utilidad práctica de la carrera	A	MB	MB	I	A
Autopercepción de imposibilidad	MA	B	I	I	A
Sensación de extranjería/ forastería	MA	B	A	MA	MB
Entidad otorgada a las calificaciones como explicación de la discontinuidad	I	I	MB	B	MB
Trayectorias posuniversitarias relacionadas a la disciplina	I	MA	I	MB	B
Explicación esencialista de las causas de la discontinuidad	B	B	A	MA	B
Construcción del relato a partir de pares dicotómicos	A	MA	A	MA	MA
Peso atribuido al momento de la carrera en la decisión de discontinuidad	A	B	A	A	MA
Peso atribuido al perfil profesional o académico de la carrera en la decisión de discontinuidad	MB	MA	MB	MB	B
Peso atribuido al perfil humanístico o de exactas de la carrera en la decisión de discontinuidad	B	MB	MB	A	MB
Relación con el mercado de trabajo	MB	MA	A	B	B



primeros estudios sobre el abandono universitario en la década del sesenta (Santos Sharpe y Carli, 2016) y que los relatos de las personas entrevistadas dan cuenta de que las razones que derivan en modos específicos de discontinuar los estudios son cada vez más complejas y heterogéneas por diversas razones: transformaciones en las expectativas laborales, en los sentidos de la formación universitaria, y en tanto que existen múltiples posibles trayectorias vitales y hay determinados aprendizajes sociales que no acontecen de la misma manera. La condición juvenil y estudiantil opera en ese contexto.

El segundo aporte de la investigación refiere al efecto performativo que tiene la experiencia estudiantil y la dimensión simbólico-representacional en la discontinuidad de los estudios universitarios. El relato se nutre de la experiencia estudiantil y a la vez define en parte los tiempos y modos de la discontinuidad, lo que se puede observar en el hecho de que uno de los atributos con mayor significatividad en los tipos de relatos haya sido el «peso atribuido al momento de la carrera en la decisión de discontinuidad».

Por otro lado, en los estudios sobre abandono se ha otorgado históricamente relevancia como dimensión de análisis a la hora de entender el fenómeno a las «calificaciones como explicación de discontinuidad». Sin embargo, en este trabajo concluimos que dicho aspecto no fue significativo a la hora de tomar la decisión de discontinuar los estudios superiores. Es decir, las personas entrevistadas relatan que no discontinuaron por las buenas o malas calificaciones, sino que esa decisión pasaba por otras cuestiones.

Entonces, si quisiéramos desarrollar políticas institucionales tendientes a atenuar la discontinuidad, ¿cómo no considerar las razones que los sujetos esgrimen y que hace inteligible la decisión que tomaron? Recuperando una frase ya mencionada: sin relato sobre el momento clave de la producción del ordenamiento, no hay cristalización de la decisión de discontinuar.

Bibliografía

- BAROBIA, RAQUEL Y CHÁVES, MARIANA** (2009). Eje abordajes teórico metodológicos. En Cháves, M., *Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007* (pp. 7–22). La Plata: UNLP.
- BECHER, TONY** (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BERTAUX, DANIEL** (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage.
- (marzo de 1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1–23.
- BOLIVAR, ANTONIO, DOMINGO, JESÚS Y FERNÁNDEZ, MANUEL** (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOURDIEU, PIERRE** (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5).
- (1998). *La distinción. Críticas y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOYATZIS, RICHARD** (1998). *Transforming Qualitative Information. The thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks: Sage.
- CAMILLONI, ALICIA** (2000). *Indicadores de rendimiento interno según facultades y carreras (1992–2000)*. Buenos Aires: Secretaría Académica UBA.
- CARLI, SANDRA** (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- DUBET, FRANÇOIS** (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15–25.
- DUBET, FRANÇOIS Y MARTUCELLI, DANILO** (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- ELDER, GLEN Y SHANAHAN, MICHAEL** (2006). The Life Course and Human Development. En Lerner, R., *Handbook of Child Psychology*. Nueva Jersey: Wiley.
- FLICK, UWE** (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, MICHEL** (1994). *Dichos y Escritos, Vol. I*. París: Gallimard.
- (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- KIYOSAKI, ROBERT** (2004). *Padre rico, padre pobre. Qué les enseñan los ricos a sus hijos acerca del dinero, ¿que las clases media y pobre no!* México DF: Aguilar.
- KORNBLIT, ANA L.** (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En Kornblit, A.L., *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15–34). Buenos Aires: Biblos.

- LACLAU, ERNESTO** (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2011). Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la construcción de lógicas políticas. En Butler, J. y Žižek, S., *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MARGULIS, MARIO Y URRESTI, MARCELO** (1996). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M., *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- MARRADI, ALBERTO, ARCHENTI, NÉLIDA Y PIOVANI, JUAN I.** (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- MECCIA, ERNESTO** (2016). *El tiempo no para: los últimos homosexuales cuentan la historia*. Santa Fe: Ediciones UNL-Eudeba.
- MERRILL, BARBARA Y WEST, LINDEN** (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Bodmin: SAGE.
- MERTON, ROBERT.** (2002). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MORENO, ÉRIKA Y MONTOYA, MAGALÍ** (2010). *Deserción en la Universidad de Antioquia: un nuevo acercamiento desde el análisis crítico del discurso* (tesis de Maestría en Educación). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- PLUMMER, KENNETH** (1995). *Telling Sexual Stories. Power, Change and Social Worlds*. London: Routledge.
- REMEDI ALLIONE, EDUARDO** (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedi Allione, E., *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25–58). México: Plaza y Valdez.
- SANTOS SHARPE, ANDRÉS Y CARLI, SANDRA** (noviembre de 2016). *Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes*. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 8(13), 6–31.
- SCHULTZ, ALFRED** (2003). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- VÁZQUEZ, LUCIANA** (18 de marzo de 2016). Educación: ¿Vale la pena ir a la universidad? *La Nación*.