

Lic. Andrés Ignacio Santos Sharpe

# DISCONTINUAR LOS ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD

*UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA EXPERIENCIA DEL ABANDONO EN CUATRO  
CARRERAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.*

(Volumen 1/1)

Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires



Directora: Dra. Sandra Carli

Co-director: Dr. Ernesto Meccia

Buenos Aires

2018

## RESUMEN

### **Discontinuar los estudios en la universidad** **Un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la** **Universidad de Buenos Aires**

En esta tesis doctoral abordamos el fenómeno de la discontinuidad de los estudios universitarios en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) focalizando en las culturas institucionales, aspectos del orden de las representaciones que definen tipos específicos de abandono, elementos del orden estructural que aparecen en los relatos, y las lecturas retrospectivas que los sujetos hacen sobre su trayectoria al momento de la entrevista.

Con este objetivo analizamos la experiencia estudiantil a través de los relatos (Berteaux, 2005) de jóvenes que hayan discontinuado sus estudios superiores en la Universidad de Buenos Aires (UBA) entre los años 2005 y 2015 en cuatro carreras con alto porcentaje de deserción: Ingeniería en Informática, Ciencias Antropológicas, Ciencias Químicas y Ciencias de la Comunicación. El decenio elegido responde a un período relativamente estable en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en términos de niveles de inscripción estudiantil, tasas de graduación e inversión del estado en las universidades según información provista por la Secretaría de Políticas Universitarias.

El uso del concepto de discontinuidad por sobre los más extendidos, como abandono o deserción, busca discutir con la mirada centrada en la responsabilización hacia el estudiante y se opone al carácter punitivista de dicha apreciación, es decir, la mirada que califica a la graduación como éxito y al abandono como fracaso.

La tesis recupera los abordajes previos sobre el fenómeno del abandono universitario, los cuales en Argentina mayoritariamente se centraron en, por un lado, modelos que analizaban la racionalidad económica de los sujetos y los costos oportunidad de finalizar una carrera (Ana García de Fanelli, 2004 y 2005; Luciano Di Gresia, 2009). Por otro lado, en la perspectiva de la sociología francesa de inspiración bourdieana que analiza, vía datos estadísticos, las prácticas culturales en el marco de un grupo social que configuran un habitus que explicaría ciertas formas de abandono (Ana María Ezcurra, 2011; Nora Gluz, 2011).

Estos estudios tienen en común una mirada más sistémica o estructural del fenómeno del abandono universitario; es decir que analizan el fenómeno en torno a un concepto central. En el primer caso prima el concepto de racionalidad económica de los sujetos. En el segundo, el de habitus cultural.

Frente a estas propuestas, realizamos un abordaje de tipo microsociológico que indaga las causas del abandono a partir del análisis de la experiencia universitaria, el vínculo con el conocimiento disciplinar y la cultura institucional de la UBA. Analizamos qué aspectos guiaron el proceso decisional – consciente o no – que derivó en la discontinuidad de los estudios universitarios, lo que permitió diferenciarse de las propuestas que analizan lo social en torno a una idea central organizadora, en la medida en que entendemos que los individuos administran varias lógicas de la acción, define una situación, elabora jerarquías de selección y construye imágenes de sí mismo (Dubet y Martuccelli, 2000:87) que intervienen en procesos decisionales.

Considerando lo dicho, la pregunta-eje de la investigación es ¿qué reflexividad sobre esta experiencia hay por parte de los sujetos que discontinuaron sus estudios? Eso supone analizar la dimensión simbólica de los procesos estudiantiles que configuran ciertas formas particulares de experiencia estudiantil.

Para ello, en la tesis nos interesamos por la experiencia estudiantil en continuidad con los proyectos UBACyT dirigidos por la Dra. Sandra Carli, en los que se aborda a la universidad no sólo como institución productora y transmisora de conocimiento, sino también como espacio de conformación de subjetividades (Carli, 2012).

En este marco, centralizamos el estudio sobre un actor específico: jóvenes que iniciaron una de las cuatro carreras mencionadas en la universidad y que luego discontinuaron sus estudios entre los años 2005 y 2015. La experiencia estudiantil y de discontinuidad de estos actores se analizan a partir de cuatro ejes de análisis:

- a) La cultura institucional (Remedi, 2004) de las cuatro facultades y carreras.
- b) Las representaciones sociales (Moscovici, 2000) previas respecto de la carrera elegida.
- c) Las razones objetivadas por el relato de las personas entrevistadas que inciden en diversas lógicas de acción (Dubet, 2010).
- d) Las miradas retrospectivas (Berteaux, 2005; Meccia, 2016) sobre la discontinuidad de los estudios que justifican las decisiones tomadas en relación a un proyecto de vida posterior.

A través de estos ejes de análisis exploramos las trayectorias de los estudiantes, a las que accedemos a través de sus relatos. De esta manera, el foco de la tesis está en la reconstrucción del entramado simbólico de la experiencia (Dubet, 2010) de la discontinuidad desde la perspectiva de sus protagonistas.

# ABSTRACT

## **Discontinuing studies at university**

### **A comparative analysis of student experiences in four courses at the University of Buenos Aires**

The doctoral thesis studies the phenomenon of the discontinuation of university studies within four courses at the University of Buenos Aires (UBA), with a focus on the institutional logics, the cultures of the disciplines, and aspects of the order of the previous representations on higher education. We understand that these aspects are not considered in the studies that investigate the most structural dimension of the phenomenon.

With this objective in mind, the student experience is analyzed through life stories (Berteaux, 2005) of young people who have discontinued their studies at the University of Buenos Aires (UBA) in four courses with a high percentage of attrition between the years 2005-2015: Computer Engineering, Anthropological Sciences, Chemical Sciences and Communication Sciences. The chosen decade reflects a relatively stable period in UBA regarding enrollment, abandonment, and investment rates, according to information provided by the Secretariat of University Policies.

The use of the concept of discontinuation over others (such as abandonment or desertion) forwards a perspective that puts the responsibility of the phenomenon on the student. In addition, this concept contrasts with the punitive nature of the appreciation of this phenomenon, which labels graduation as success and abandonment as a failure.

The thesis discusses with the previous approaches from the perspective of abandonment, which, in Argentina, followed two main trends. On the one hand, some models analyzed the economic rationality of the subjects and the opportunity-costs to finish a course (García de Fanelli, 2004 and 2005; Di Gresia, 2009). On the other hand, a Bourdiean-inspired perspective analyzed, mainly through statistical data, cultural practices within the framework of a social group that shaped a habitus (Ezcurra, 2011; Gluz, 2011). These studies have in common a more systemic or structural view on the phenomenon of university dropout; that is, they analyze the phenomenon around a central concept. In the latter case, the concept of cultural habitus prevails, whereas in the former, it is the economic rationality of the subjects.

Faced with these proposals, this thesis performs a microsociological approach that investigates the causes of abandonment based on the analysis of the university experience, the link with the disciplinary knowledge, and the institutional culture of UBA. We questioned what aspects guided the decisional process - conscious or not – that led to the discontinuation of university studies, which allowed us to differentiate ourselves from the proposals that analyze the social phenomenon around a central organizing idea (Dubet and Martuccelli, 2000: 87).

Considering what has been said, the research question is: what reflexivity do the subjects who discontinued their studies have on their university experience? In other words, we seek to analyze the symbolic dimensions of the discontinuation process that shape particular aspects of student experience.

For this purpose, focus on student experience builds on UBACyT research projects led by Dr. Sandra Carli, that not only analyze the university as a knowledge-producing and knowledge-transmitting institution, but also as a space for the conformation of subjectivities (Carli, 2012). In this framework, the study centers on a specific actor: young people who abandon their higher education, from four axes of analysis:

- a) The institutional culture (Remedi, 2004) of the four faculties and courses.
- b) The social representations (Moscovici, 2000) prior to the chosen course.
- c) The objectified reasons that the interviewed people name on their life stories that shape different logics of action (Dubet, 2010).
- d) The retrospective views (Berteaux, 2005, Meccia, 2016) on the discontinuation of the studies that (auto) justify the decisions made in relation to a later life project.

These axes of analysis, as well as the previous trajectories of the university students, are articulated within the experiences of the subjects, to which we access through their life stories. In this way, the purpose of the thesis is to reconstruct the symbolic framework of the discontinuation experience (Dubet, 2010) from the perspective of its protagonists.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>3</b>
<b>ÍNDICE.....</b>	<b>5</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO.....	13
<i>DISCONTINUIDAD .....</i>	<i>15</i>
<i>DECISIÓN.....</i>	<i>18</i>
<i>EXPERIENCIAS DE DISCONTINUIDAD.....</i>	<i>19</i>
ORGANIZACIÓN DE LA TESIS .....	20
<b>CONTEXTO, ESTADO DEL ARTE Y ABORDAJES ACTUALES: EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>23</b>
CONTEXTO .....	23
ESTADO DEL ARTE: LAS INVESTIGACIONES SOBRE ABANDONO, ABORDAJES HISTÓRICOS Y CORRIENTES PREDOMINANTES.....	26
<i>El modelo estructural.....</i>	<i>27</i>
<i>El modelo de integración social .....</i>	<i>28</i>
<i>El modelo de la Teoría de Capital Humano .....</i>	<i>29</i>
<i>El modelo psicoeducativo.....</i>	<i>30</i>
ESTUDIOS SOBRE ABANDONO EN ARGENTINA .....	30
<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>35</b>
LA CONSTRUCCIÓN DEL DATO DEL ABANDONO .....	36
RELATOS DE DISCONTINUIDAD .....	45
LA ELECCIÓN DE LAS CARRERAS, EL RECORTE CRONOLÓGICO Y LAS PERSONAS ENTREVISTADAS.....	47
<i>La elección de las carreras y facultades .....</i>	<i>48</i>
<i>Recorte cronológico de la investigación y características de las personas entrevistadas.....</i>	<i>52</i>
<b>CAPÍTULO I. LA CULTURA INSTITUCIONAL: FORMAS DE ORGANIZACIÓN, PRÁCTICAS, IDENTIDADES Y SOCIABILIDAD EN LAS CARRERAS SELECCIONADAS.....</b>	<b>55</b>
INTRODUCCIÓN .....	55
LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS DISCIPLINAS BAJO LA FORMA DE CARRERAS.....	58
<i>Ciencias de la Comunicación .....</i>	<i>60</i>
<i>Ciencias Antropológicas .....</i>	<i>63</i>
<i>Ciencias Químicas .....</i>	<i>66</i>
<i>Ingeniería en Informática.....</i>	<i>69</i>

PROFESIONALES Y ACADÉMICOS .....	72
TIEMPO Y ESPACIO EN LA CULTURA INSTITUCIONAL .....	84
SOCIABILIDAD E IDENTIDADES ESTUDIANTILES .....	96
A MODO DE CIERRE.....	109
<b>CAPÍTULO II. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS CARRERAS Y LA VIDA UNIVERSITARIA.....</b>	<b>113</b>
INTRODUCCIÓN .....	113
TIPOS DE REPRESENTACIONES, LOS TIEMPOS INSTITUCIONALES Y EXPERIENCIALES.....	118
ANÁLISIS REPRESENTACIONES CARRERAS.....	123
<i>Ciencias de la Comunicación</i> .....	123
<i>Ciencias Antropológicas</i> .....	130
<i>Ciencias Químicas</i> .....	139
<i>Ingeniería en Informática</i> .....	145
ALGUNOS CRUCES ENTRE CARRERAS .....	153
A MODO DE CIERRE .....	161
<b>CAPÍTULO III. LA OBJETIVACIÓN DE LAS RAZONES DE LA DISCONTINUIDAD EN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL</b> .....	<b>163</b>
INTRODUCCIÓN .....	163
TRAYECTORIAS ESCOLARES PREVIAS Y CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES.....	168
CRITERIOS CONSIDERADOS POR FUERA DE LO EDUCATIVO.....	175
IDENTIFICACIONES DE GÉNERO, CLASE Y EDAD SOCIAL.....	182
TURNING POINT.....	193
A MODO DE CIERRE.....	200
<b>CAPÍTULO IV. FIGURAS DEL RELATO.....</b>	<b>207</b>
INTRODUCCIÓN .....	207
1. EL RELATO DEL FORASTERO.....	211
2. EL RELATO DE “LA UNIVERSIDAD ES LA CALLE” .....	221
3. EL RELATO DEL RECHAZO.....	229
4. EL RELATO DE LA VOCACIÓN .....	239
5. EL RELATO DE LA ENCRUCIJADA .....	247
A MODO DE CIERRE .....	256
<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>259</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>265</b>

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es resultado del trabajo de investigación realizado entre 2013 y 2018 en el marco de una beca doctoral otorgada por el CONICET y radicada en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. El primer reconocimiento es hacia ambas instituciones y hacia la política pública de financiamiento al sector científico que en su momento hizo esto posible.

Quiero agradecer particularmente a mi directora, Sandra Carli, por llevar adelante durante los cinco años un rol invaluable de acompañamiento, tanto en la orientación y formación académica, como a nivel personal. Desde la primera reunión para la formulación del proyecto, hasta las lecturas finales a distancia; por el esfuerzo en la conformación de espacios de discusión que nutrieron el trabajo, pero también por el acompañamiento personal en momentos difíciles.

A mi co-director, Ernesto Meccia, con quien me contacté con una idea general de proyecto y supo aportar todo su conocimiento con mucho compromiso. Valoro enormemente la generosidad que tuvo para compartir espacios de discusión, su tiempo y, sobre todo, por enseñarme a pensar.

A mis amigos y compañeros de equipo durante estos años. A Cristián González, quien fue mi director de tesis de grado y me inició en el camino de la investigación, a él profundamente agradecido. A Rafael Blanco, compañero de oficina, amigo, docente y gran consejero en mis recurrentes preguntas. A Sergio Friedemann por la amistad y la disposición a responder mis consultas. A María Paula Pierella, con quien hemos tenido la oportunidad de intercambiar lecturas y saberes sobre los avances. A Anita Villanueva por el trabajo permanente que hace posible que los proyectos de investigación funcionen.

A los espacios institucionales en donde participo y que generaron un ámbito ideal para el desarrollo de la investigación:

A los integrantes del Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP). Además de los ya mencionados del equipo, agradezco muy especialmente a Martín Unzué y Marcela Sosa con quienes en diferentes instancias tuvimos oportunidad de discutir nuestros trabajos.

A los trabajadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), por la impecable predisposición. A quienes fueron directores durante mi beca: Carolina Mera y Martín Unzué.

A los compañeros de la Secretaría, siempre muy predispuestos a ayudar ante cualquier pedido. A las bibliotecarias del Centro de Documentación e Información (CDI) del IIGG, por cinco años continuos de estar presentes y de facilitarme la tarea en la búsqueda bibliográfica. Muy especialmente a Carolina de Volder y a Ignacio Mancini, por su atención permanente para recomendarme lecturas y asesorarme.

A los trabajadores de la Secretaría de Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales, siempre dispuestos a resolver cada una de las inquietudes en este proceso. A la Secretaría de Políticas Universitarias, especialmente a Edgardo Sampolesi, por la provisión de los datos estadísticos. A las Secretarías Académicas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y de Filosofía y Letras, muy predispuestas en proveer información que fue central para la tesis. Al Departamento de Orientación Vocacional de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

A aquellas instituciones en las que realicé estancias de investigación. Cada una dejó una marca en este trabajo:

Al Departamento de Sociología de la Educación de la Uppsala Universitet, en Suecia. Especialmente a mi director de estancia, Mikael Palme, y al Erasmus Exchange Program por financiar dicha estancia.

Al Center of Advanced Studies in Global Education (CASGE) de la Arizona State University en Estados Unidos. A mi director de estancia, Gustavo Fischman, y al Fulbright Program por el financiamiento.

A la Universidad de Tres de Febrero, en la especialización que allí realicé y que me proveyó contenidos y abordajes novedosos para pensar el fenómeno analizado en esta tesis.

Muy especialmente y con afecto a todos aquellos que me invitaron a reflexionar en debates cotidianos, congresos o clases doctorales. A mis docentes de seminarios, particularmente a Sandra Carli, Ernesto Meccia, Martín Unzué, Laura Rovelli, Mikael Palme, Agnès Van Zanten, Josefina Brown, Carlos Cullen, Alicia Camilloni y Mario Pecheny.

A Majo Iñiguez y Alejandra Otamenti, por su compañía cotidiana en la oficina durante el último año de producción.

A los compañeros de distintos grupos y espacios de reflexión, especialmente a Cremonas y a los Padoqueros, por su apoyo y compañía. Entre ellos, agradezco particularmente a Octavio

Majul quien me prestó su computadora en la etapa final de la tesis cuando me quedé sin ninguna y a Virginia Nessi por tomarse la molestia de hacer todos los trámites de entrega de tesis mientras estaba en una estancia de investigación.

A las personas entrevistadas, a quienes quiero agradecer muy especialmente y que por respetar el anonimato no voy a nombrar. A ellos también les quiero dedicar la tesis.

A Sofía Lazzarino, quien me leyó y corrigió en distintos momentos. En español y en inglés. Y, sobre todo, porque me alentó y acompañó.

Agradezco también y le dedico el fruto de tantos años de trabajo a mi familia por el apoyo constante, por entenderme y cuidarme. A mis amigos y compañeres.



## INTRODUCCIÓN

El título de la tesis, “Discontinuar los estudios en la universidad”, resume en una frase el objeto de estudio que abordamos en la presente investigación, las diferencias en términos metodológicos respecto de cómo se abordó y cómo se conceptualizó históricamente el fenómeno en Argentina.

En particular, el presente trabajo analiza la experiencia estudiantil a través de los relatos de jóvenes que hayan discontinuado sus estudios superiores en la Universidad de Buenos Aires (UBA) entre los años 2005 y 2015 en cuatro carreras de distintas facultades con índices de abandono<sup>1</sup> elevados: Ciencias Antropológicas, Ingeniería en Informática, Ciencias Químicas y Ciencias de la Comunicación.

La discontinuidad de los estudios la analizamos a partir de la experiencia universitaria (Dubet, 2010b; Carli, 2012) en su vínculo con el conocimiento disciplinar (Becher, 2001) a partir de los siguientes ejes de análisis: la cultura institucional (Remedi, 2004) de la UBA, las representaciones sociales sobre las carreras y la universidad (Moscovici y Farr, 1984) y los modos en que las pruebas estructurales son interpretadas por los sujetos e intervienen en la discontinuidad (Martuccelli, 2007). Teniendo en cuenta estas referencias teórico-epistemológicas, abordamos a la universidad no sólo como institución productora y transmisora de conocimiento, sino también como institución que regula y se configura como un espacio de conformación de subjetividades. En este marco, el estudio se centra sobre un actor específico: jóvenes que discontinúan sus estudios superiores.

Desde el punto de vista metodológico, realizamos una mirada comparativa de la experiencia de la discontinuidad en las cuatro carreras. Para ello optamos por el análisis de los relatos de vida (Bertaux, 1999; Kornblit, 2007; Meccia, 2016) de los sujetos, con el objetivo de comparar las significaciones atribuidas a la experiencia de discontinuidad de los estudios, a su tránsito por la universidad y a las trayectorias posteriores. El análisis de los relatos reveló repertorios de

---

<sup>1</sup> Los porcentajes de abandono en las carreras mencionadas según 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. Esta elaboración se presenta en detalle en el apartado metodológico.

motivos que configuran lógicas decisionales en parte similares y en parte diferenciales, para las cuatro carreras en función de las culturas disciplinares de cada una.

En otras palabras, entendemos que la experiencia estudiantil interviene en configurar modos de discontinuidad de los estudios de manera diferenciada en cada ámbito institucional: las facultades, las carreras y en cada disciplina. Es por ello que, retomando el título, entendemos que el proceso de discontinuidad se produce en la universidad y no solamente a partir de condicionamientos externos.

Esta hipótesis toma en cuenta la afirmación de Pedro Krotsch (2002) de que, en Argentina, las universidades (y en particular, las tradicionales como Buenos Aires, La Plata o Córdoba) mantuvieron una organización institucional a partir de facultades, cátedras y disciplinas por sobre el modelo de departamentalización y créditos (tradición más fuerte en la universidad norteamericana). Cuando en los años 50 se intentaron ciertos procesos de transformación de las universidades, Krotsch explica que: “el peso de la tradición cristalizada en estructuras y prácticas universitarias y las intervenciones militares congelaron la vida universitaria desde 1966 hasta 1983” (2002: 168).

Así se conservó un peso relativo mayor de la organización disciplinar y por cátedra en la universidad argentina por sobre otros países “cuyo desarrollo aún no había alcanzado la madurez institucional que tenía el sistema en la Argentina” (2002: 136) y que iniciaron el proceso de expansión del sistema eminentemente recuperando el modelo de universidad anglo-americana.

Más allá de las ventajas y desventajas de cada modelo, partimos de la afirmación de que, en el caso argentino, las disciplinas conforman una lógica organizativa de la universidad que tiene mayor peso que otras formas institucionales de organización. Es por ello que entendemos que todo análisis sobre la discontinuidad de los estudios universitarios debe primero tener en cuenta las culturas disciplinares a partir de las cuales se manifiesta ese fenómeno. Esta tesis investiga entonces las diferencias entre distintas disciplinas (analizadas en su forma institucionalizada: la carrera universitaria) en el fenómeno de la discontinuidad.

Para realizar la tesis optamos por una estrategia metodológica cualitativa que recurre a la técnica de la entrevista con el objeto de reconstruir trayectorias disímiles de sujetos que hayan discontinuado las carreras mencionadas. En vistas de expresar diversidad de trayectorias de los sujetos, el muestreo teórico de los casos recolectados apuntó a recuperar aquellos relatos

significativos para responder, sin presuponer que con ello se agota el análisis, la siguiente pregunta: ¿qué elementos aparecen como significativos en relación al fenómeno de la discontinuidad universitario en los relatos de los estudiantes que discontinuaron una carrera?

Con el objeto de comprender dicha significatividad otorgada al tránsito por la universidad y entender las formas interiorizadas de las disciplinas analizadas que abonan en modos específicos de discontinuidad de los estudios superiores, partimos de los relatos de la experiencia estudiantil (Carli, 2012) a partir de cuatro dimensiones analíticas:

- a) La cultura institucional que interviene en las formas de sociabilidad en las cuatro facultades y carreras seleccionadas para el análisis, y su vínculo con el conocimiento disciplinar.
- b) Las representaciones sociales con que se inviste cada carrera, especialmente los relacionados con la proyección laboral y profesional.
- c) Las posibles formas en que los relatos presentan discursivamente “datos objetivos” para hacer inteligible la decisión de la discontinuidad en los estudios universitarios.
- d) Las posibles formas en que la experiencia estudiantil universitaria se resignifica – negativa y positivamente- en las trayectorias post-universidad a través de los relatos de las entrevistas.

Las implicancias de cada una de estas dimensiones y cómo las abordamos se detallan en la sección “organización de la tesis” hacia el final de la introducción. La elección de las dimensiones la realizamos sobre la base de investigaciones previas respecto del fenómeno, de observaciones preliminares propias en el campo, entrevistas a informantes clave y a partir de análisis sobre las dinámicas propias del sistema de educación superior argentino, su historia sedimentada y sus especificidades.

Vale considerar que el abanico de contextos, situaciones, procesos y subjetividades involucradas impide que se asuma una conclusión cerrada, pero permite atender al espesor propio del fenómeno.

## LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO

El título de la tesis pretende dar cuenta de tres aspectos diferentes: (1) el objeto de estudio que se aborda en la presente investigación, (2) las diferencias respecto a cómo se definió históricamente el fenómeno y (3) cómo se aborda en términos metodológicos.

Señalamos previamente nuestro interés por conocer el proceso de discontinuidad de los estudios universitarios, pero no sólo a partir de las causas estructurales que lo motivan. Dichas causas, como la escuela de proveniencia y el nivel socio-económico familiar, entre otros, son relevantes. Sin embargo, queríamos entender los procesos subjetivos que acontecían en las experiencias estudiantiles y que daban lugar a la discontinuidad de los estudios: qué explicaciones daban sobre ello y en virtud de qué reconstruían nuevos proyectos de vida.

Considerando lo planteado hasta aquí, la investigación busca dar cuenta de las significaciones atribuidas en los relatos de vida de estudiantes 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.

La discontinuidad de los estudios universitarios es un fenómeno cada vez más abordado en el campo de estudios sobre educación superior<sup>2</sup>, desde distintas perspectivas teóricas que plantean numerosas diferencias en términos de acercamiento al objeto, modos de conceptualización y perspectivas analíticas.

En los estudios existentes es frecuente el uso de los términos “deserción” o “abandono”. Ahora bien, ¿por qué optamos por llamarlo “discontinuidad de los estudios”? ¿por qué no “abandono”, “deserción”, “retiro”, “expulsión”, “fracaso”, “desvinculación”, “desafiliación”, “desgranamiento” u otra manera de nominarlo? Todas estas opciones aparecen para describir el fenómeno en investigaciones previas y dan cuenta de la arista del problema a la que se le pone la lupa.

Nombrar al fenómeno analizado como “expulsión”, por ejemplo, pone el eje en cómo el sistema educativo excluye, consciente o inconscientemente, a ciertos sujetos que no manejan las pautas de la institución. De esta manera se subsume la decisión del sujeto a elementos estructurales. Otro ejemplo claro es el uso del concepto de “fracaso” que da cuenta del modo en que quienes investigan describen dicho proceso. No terminar una carrera de grado puede ser definido como un “fracaso” por quien investiga – quien, por cierto, es un graduado universitario–, en cuya

---

<sup>2</sup> A modo de ejemplo, el Repositorio de Estudios sobre el Abandono en la Educación Superior compila alguna de la producción argentina y latinoamericana en el estudio del fenómeno. Visto el 09 de mayo de 2017 en [http://www.alfaguia.org/alfaguiav2/busqueda\\_general.php?lista=pais](http://www.alfaguia.org/alfaguiav2/busqueda_general.php?lista=pais)

cosmovisión de mundo la obtención de un título opera como criterio de éxito indiscutido y acentúa la responsabilidad individual del proceso.

En el presente trabajo optamos por el uso del término “discontinuidad” en reemplazo de los más utilizados como “deserción” debido al foco en la responsabilidad individual que éste último pone.

Por otro lado, el concepto “abandono” fue utilizado en distintas investigaciones como una alternativa al de deserción con el objeto de reducir la connotación negativa de un término vinculado al ámbito militar y que configura “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).

De esta forma, el uso del concepto de abandono empezó a ser definido como “el proceso voluntario o forzoso por el que un estudiante no continúa sus estudios” (Arriaga, Burillo, Carpeño y Casaravilla, 2012: 3) por oposición al de deserción que planteaba el retiro del sistema educativo como una decisión consciente del sujeto.

El concepto de abandono surge entonces a partir de la crítica a la carga sobre el individuo que presenta el de deserción y los menos utilizados de “fracaso” o “retiro”. Por otro lado, expresiones como “expulsión” y “desvinculación” acentúan el análisis en la responsabilidad institucional. Otros conceptos, como los de “desgranamiento” o “inconclusión”, buscaron nominar el fenómeno de manera más impersonal. Finalmente, conceptos como “desvinculación” o “desafiliación”, dentro de Latinoamérica más utilizados en la academia uruguaya, conceptualizan el fenómeno desde una mirada más organizacional. Por ejemplo, según Tabaré Fernández (2010: 24) se considera desafiliado a alguien cuando habiéndose matriculado en determinado nivel educativo, no lo finaliza por lo que se registra un período de inactividad de su trayectoria educativa.

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, interpelarlo e interpretarlo de manera particular. Considerando ello, presentaremos aquí los conceptos teóricos principales de la investigación.

### *DISCONTINUIDAD*

Considerando los diferentes modos de conceptualizar el fenómeno de la discontinuidad previamente mencionados, sabemos que quien lleva adelante la investigación toma una decisión teórica en función de la arista del problema que quiere indagar, a sabiendas de que esa definición va a orientar el modo en que realicemos la investigación.

El uso de conceptos que aluden a la responsabilidad individual fueron cuestionados en investigaciones como las de Marta Panaia (2013), dado que “predomina, implícitamente, un carácter punitivo sobre el abandono porque la meta a lograr es la carrera universitaria terminada y el resto de las trayectorias incompletas constituyen casos desviados del tipo ideal representado por el graduado” (Panaia, 2013:21).

Históricamente, la literatura sobre el fenómeno aludido construyó un sujeto empírico de “abandonador” que se “desvincula” de la universidad y “fracasa” en cumplir el objetivo de la “conclusión” de la carrera. Este es uno de los aspectos que discutimos en la presente tesis: la universidad no necesariamente es un fin último en las trayectorias estudiantiles actuales, ni un medio para un objetivo mayor.

En otras palabras, la elección de un concepto para definir un problema responde a criterios teóricos. En nuestro caso, el uso del término discontinuidad busca centrar la investigación en una dimensión hasta ahora no problematizada en los estudios sobre el fenómeno, que es pensar la universidad como un espacio de construcción de subjetividades a partir de las que se dirimen una serie de autopercebidas decisiones propias, entre las que se encuentra la discontinuidad de los estudios universitarios.

El uso del concepto de discontinuidad 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* (2002) 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” (Foucault, 1994:680).

Recuperando esa expresión, interesa 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.

Asimismo, no en todos los casos los sujetos que discontinúan la carrera cortan el vínculo con la institución universitaria ni con la disciplina. Más allá de la discontinuidad de la carrera, observamos continuidades que permean en diversas prácticas y trayectorias post-abandono, tanto de quienes tienen la experiencia de haber pasado por la Universidad de Buenos Aires como una marca de prestigio o status, como quienes continuaron sus trayectorias profesionales vinculados con la disciplina, pero por fuera de la institución universitaria.

La problematización del vínculo sujeto-disciplina que permanece aún luego de la discontinuidad de los estudios formales permite complejizar el análisis del abandono universitario involucrando otras dimensiones además de las socio-estructurales, como la dimensión cultural-disciplinar e institucional, y obliga a discutir el “carácter punitivo” asociado al fenómeno, al tiempo que hace foco en cómo el paso por la universidad configura una subjetividad que permea en las trayectorias post-universitarias.

De esta manera, si bien los términos “abandono” y “deserción” están más extendidos en la literatura sobre el fenómeno, optamos por el uso de “discontinuidad de los estudios” a fin de pensar qué elementos de esa experiencia estudiantil permanecen en las trayectorias post-universitarias, lugar desde el cual los sujetos construyen el relato de su tránsito por las carreras. Esto nos permite trabajar a la universidad como un espacio de construcción de subjetividades y al fenómeno tradicionalmente nominado como “abandono” no como una ruptura, sino como un proceso.

Este modo de conceptualizar el fenómeno implica, por lo menos, dos cuestiones importantes a destacar y que se relacionan con otras ideas centrales de la tesis: primero, refiere 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 (Martuccelli, 2007). Para problematizar este aspecto hacemos uso del concepto de “decisión”, que explicaremos en el siguiente apartado.

Segundo, pensar el fenómeno como “discontinuidad de los estudios” nos permite observar cuáles son 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 en relación a quienes íbamos a contactar para realizar las entrevistas, el primer criterio era 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 recortar sobre la base de criterios más “institucionales” 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. Sin embargo, no necesariamente todas las personas que perdieron su condición de regular sentían haber discontinuado la carrera, sino que solo habían hecho una “pausa” y pensaban retomar en algún momento.

Bajo ese criterio, esas personas no habían discontinuado sus estudios. Si lo que nos interesaba en la tesis 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 considerasen a sí mismas como alguien que discontinuó una carrera universitaria y que no pensasen volver.

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. Autores como Ernesto Laclau (2000: 47) incorporaron dicho concepto para abordar los aspectos constitutivos de lo político y fue incorporado a los estudios sobre universidad por Sandra Carli (2012).

Según Laclau, 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” (Laclau, 2011:91). En esa línea, consideramos que el concepto de decisión no implica una elección racional que una persona toma de manera individual más allá de todo condicionamiento social, al tiempo que tampoco suponemos que la estructura social define las decisiones de los sujetos sin ningún tipo de mediación.

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.

Para reconstruir las lógicas de la decisión, nos focalizamos el análisis de la experiencia estudiantil (Carli, 2012), entendida como una noción que permite dar cuenta de la heterogeneidad de los principios culturales y sociales que organizan las conductas y que refiere, en este caso, a “la distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema universitario” (Dubet, 2010b: 15). 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.

La reconstrucción de las lógicas decisionales a partir del análisis de la experiencia estudiantil nos introduce el siguiente concepto clave en nuestra tesis.

#### *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”.

“Experiencias de discontinuidad” no sólo 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 busca enunciar que tanto la continuidad como la interrupción de un proyecto

no produce un sentido unívoco. Pero, ¿qué entendemos entonces por “experiencia”? Nos encontramos aquí 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 (Dubet y Martuccelli, 1998:15).

La dimensión subjetiva del sujeto de la acción es central a la hora de entender la discontinuidad de los estudios, dado que trata de matizar la mirada sistémica incorporando la mirada del actor. Sin embargo, hay que considerar que ese proceso de subjetivación se desarrolla en un marco: la universidad.

Todos estos sentidos atribuidos a la experiencia estudiantil nos permiten comprender los modos particulares en que los sujetos hacen inteligible la decisión de discontinuar una carrera universitaria y, a partir de ello, conocen mejor el proceso que deriva a dicha decisión. De manera resumida, en el siguiente apartado presentamos el contenido abreviado de cada capítulo de la tesis y la lógica que organiza la investigación.

## ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La introducción presentó el problema de investigación y las razones de la elección del concepto de “discontinuidad” por sobre otros, lo cual supone un posicionamiento sobre los modos de abordaje del fenómeno, la opción por una perspectiva metodológica y una crítica a conceptualizaciones anteriores.

El recorrido que proponemos a continuación es el siguiente:

El siguiente apartado presenta el contexto en el que desarrollamos la investigación, centralizando en algunas características generales del sistema de educación superior argentino y de la Universidad de Buenos Aires. Otros aspectos más específicos de cada una de las carreras analizadas serán trabajados en el primer capítulo de análisis. Luego, recuperamos los debates y propuestas de análisis en las investigaciones sobre abandono universitario: distintas tradiciones de análisis plantean diferencias y similitudes entre sí. Definimos aquellos aspectos de las distintas tradiciones teóricas con los que la presente tesis discute y por qué.

El segundo apartado explica el camino teórico-metodológico que atraviesa la tesis: una vez definida la pregunta de investigación, objetivos y los conceptos principales que utilizamos, exponemos las decisiones metodológicas para abordar el fenómeno. Entre ellas, damos cuenta de la noción biográfica elegida (relatos de vida) y el corpus teórico-metodológico que permitió analizar el problema.

Respecto del análisis propiamente dicho, organizamos la tesis en cuatro capítulos:

El primer capítulo, titulado “La cultura institucional: formas de organización, prácticas, identidades y sociabilidad en las carreras seleccionadas”, analiza el fenómeno de la discontinuidad de los estudios de manera comparada entre las cuatro carreras elegidas a partir de uno de los ejes de análisis: cómo las culturas institucionales intervienen en las formas de sociabilidad.

El segundo capítulo, titulado “Representaciones sociales sobre las carreras y la vida universitaria”, analiza cómo la dimensión representacional organiza un sentido para los sujetos entrevistados que condensa y articula múltiples enunciaciones e interpretaciones sobre las carreras analizadas (desde qué carrera elegir, hasta los distintos momentos en que se produce la discontinuidad) y permea en formas específicas de discontinuidad.

El tercer capítulo, titulado “La objetivación de las razones de la discontinuidad en la experiencia estudiantil”, hace un análisis de aquellos momentos o situaciones que fueron presentadas discursivamente en los relatos como datos objetivos. Para ello nos valemos del concepto de prueba de Martuccelli, entendida como una narrativa a partir de la cual los sujetos hacen traducciones no necesariamente lineales respecto de consecuencias estructurales. Analizamos la articulación de la experiencia estudiantil con elementos que le son dados a priori o en el transcurso de su tránsito por la carrera.

Finalmente, el último capítulo de análisis, titulado “Figuras del relato”, retoma la discusión teórico-metodológica presentada al principio de la tesis, particularmente aquella referida a que la construcción del relato de los entrevistados es realizada luego de la decisión de discontinuar los estudios universitarios, con el objetivo de reconstruir cómo les otorgan sentido a sus trayectorias estudiantiles. Esto permite comprender de qué manera los actores establecen un sentido de la realidad, representan sucesos, establecen identidades individuales y colectivas, dado que una experiencia de vida en sí misma no es sino una representación de dicha experiencia.

Por último, en las conclusiones recuperamos los hallazgos más significativos de este estudio y articulamos las dimensiones analizadas en cada capítulo.

# CONTEXTO, ESTADO DEL ARTE Y ABORDAJES ACTUALES: EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

## CONTEXTO

Los relatos analizados fueron enunciados por personas que se piensan fuera de la universidad, que hablan desde esa experiencia subjetiva pero que a la vez se inscriben en una narrativa social. Esa narrativa implica también aspectos institucionales de cómo la universidad y la carrera elegida configura un tipo de sujeto que luego organiza un relato sobre su experiencia estudiantil y su paso por la universidad. Considerando la importancia mencionada de la cultura institucional (que se desarrollará en el Capítulo I) en generar diversos modos de discontinuidad, dar cuenta del contexto en el que se desarrolla la investigación se torna sustantivo.

En esta sección describiremos algunas particularidades del sistema de educación superior argentino y de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Las especificidades de las facultades y carreras analizadas (Ciencias de la Comunicación, Ciencias Antropológicas, Ingeniería en Informática y Ciencias Químicas) serán desarrolladas en el Capítulo I que refiere a las culturas institucionales de cada carrera y su intervención en formas específicas de discontinuidad.

Analizar los diversos modos en los que asume la discontinuidad de los estudios universitarios en distintas carreras busca, en la presente tesis, evitar la construcción de causas generalizadas para ese fenómeno en instituciones que en Argentina presentan características muy diversas. Ello se desprende de la crítica que Marcela Mollis (2008) realiza sobre la denominación de “Sistema de Educación Superior Argentino”. Para la investigadora se trata más de un “conglomerado de instituciones” puesto que no está organizado de manera sistémica, sino que se trata de un “mapa cuyos rasgos más característicos son la complejidad, la diversidad, y una heterogénea multifuncionalidad” (2008: 516).

La variedad de tipos institucionales en la Argentina incluye tanto a las universidades urbanas, las que se encuentran en campus, en zonas metropolitanas, en centros poblacionales pequeños, universidades organizadas por facultades, por departamentos, por escuelas, entre otras diferenciaciones producto de la historia reciente y a las cuales asisten sectores sociales diversos.

Paralelamente, la creación de las universidades respondió a proyectos políticos y académicos diversos que se imprimieron en cada una de las historias institucionales. De esta manera

encontramos diferencias entre las universidades creadas en el marco de Plan Taquini que las universidades de la década del 90 o las fundadas en el nuevo milenio.

La Universidad de Buenos Aires (UBA) por su parte fue fundada en 1821 bajo la impronta, según Marcela Mollis (2001) de la universidad francesa o napoleónica. Asimismo, es caracterizada por Mollis como una universidad metropolitana, lo cual ya la diferencia de las universidades “campus”. También está ubicada en una ciudad central de la vida político-cultural de la Argentina, y por lo cual gran parte de la vida estudiantil se desarrolla junto con “el afuera”, tanto los espacios de militancia política, como la vida cultural de los estudiantes, la vida nocturna, entre otros.

Otras características particulares de la UBA refieren a la población que asiste a dicha universidad, al prestigio social asociado, a su peso relativo en el conglomerado de educación superior y en el sistema científico, y a la diversidad institucional a su interior.

Respecto al cuerpo estudiantil, tal como menciona Sandra Carli (2012), de manera general la UBA se presenta como una institución abierta en tanto “la apertura en el ingreso y la gratuidad de los estudios de grado son medidas interpretadas como signos de cierta tradición plebeya del sistema universitario argentino, que ha permitido la convivencia en la universidad de jóvenes de distintos sectores sociales” (2012: 69). Comparativamente con otros sistemas de educación superior del mundo, Argentina cuenta con políticas de admisión a la universidad abiertas (Krotsch, 2002: 116) lo que permite un ingreso heterogéneo de estudiantes.

Sin embargo, vale aclarar que existen mecanismos de exclusión en los primeros años que derivan en una homogeneización a lo largo de la carrera de esos estudiantes, con variaciones en las distintas carreras. Esto es analizado por Ana María Ezcurra, quien menciona que la masificación del sector universitario “conlleva brechas fortísimas en el egreso según el estatus socioeconómico” (2013: 26).

A la heterogeneidad mencionada previamente, se le suma la ubicación geográfica en el centro económico, político, demográfico y cultural más importante del país. Considerando el peso

relativo de la UBA en el sistema en términos cuantitativos (tanto en número de estudiantes<sup>3</sup>, de docentes<sup>4</sup>, como en proyectos de investigación en curso<sup>5</sup>, entre otros factores) y su peso en el imaginario social e histórico, lo que acontece en la Universidad de Buenos Aires tiene resonancia en el conjunto del sistema.

Esto no quiere decir que lo que suceda en la UBA pueda ser trasladado mecánicamente al resto de las instituciones (particularmente teniendo en cuenta la existencia de modos particulares de funcionamiento institucional, como la existencia del Ciclo Básico Común<sup>6</sup> o su funcionamiento excepcional con respecto a la Ley de Educación Superior<sup>7</sup>), pero cualquier política que quiera reducir las tasas de abandono universitario debe considerar a la UBA como una entidad particular con una dinámica propia a ser analizada debido a su peso relativo en el sistema.

De la misma manera que las conclusiones de un estudio sobre la discontinuidad realizado en la UBA no pueden ser trasladadas a otras universidades, consideramos que cada facultad debe ser pensada en su propia lógica.

En el primer capítulo de análisis, daremos cuenta de las culturas institucionales impresas en las cuatro carreras. En este punto, nos interesa explicitar que la experiencia estudiantil está íntimamente ligada a la cultura institucional de cada carrera y facultad, las cuales presentan dinámicas institucionales diversas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de analizar la discontinuidad de los estudios universitarios. La experiencia del sujeto que deja los estudios

---

<sup>3</sup>Según los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias del año 2013, la Universidad de Buenos Aires cuenta con 319866 estudiantes. En 22,2% de la matrícula de estudiantes de grado de gestión estatal y un 17,5% del total. Visto en [http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario\\_2013.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf) el 20/07/2017

<sup>4</sup> La UBA cuenta, hasta el año 2013, 22527 docentes, lo que representa un 18,6% del total.

<sup>5</sup> Según los datos de la SPU 2013, la UBA cuenta con 1391 proyectos de investigación acreditados bajo el programa de incentivos, lo que representa un 16,6% del total en universidades nacionales.

<sup>6</sup> La UBA define al CBC como “el primer ciclo de los estudios universitarios”, visto en <http://www.cbc.uba.ar/introduccion.html> en 20/07/2017.

<sup>7</sup> Según Naishtat y Toer (2005) “la UBA impugnó esta ley, lo que implicó un litigio legal que concluyó con su no aplicación”. Finalmente, se falló a favor de la UBA declarando la inconstitucionalidad de los artículos 42 y 43 sobre la evaluación y acreditación externas obligatorias, el artículo 46 sobre las funciones de la CONEAU y el artículo 50 sobre el ingreso en medicina.

superiores se inscribe en esa trama que involucra la historia sedimentada de la institución, las representaciones sociales en las que se inscribe y sus dinámicas particulares.

Desde nuestra lectura, el rol de la institución y la experiencia subjetiva de cada estudiante en su paso por la universidad ocupó un lugar menor en las investigaciones sobre abandono en Argentina. Los estudios que abordaban las dinámicas institucionales, la subsumían a causales más macro, mientras que la dimensión experiencial no fue considerada en ningún abordaje específico sobre el fenómeno. Considerando lo dicho, en el siguiente subtítulo presentamos las investigaciones principales sobre abandono en Argentina, sus características principales y los aportes de la presente tesis al abordaje del fenómeno.

#### ESTADO DEL ARTE: LAS INVESTIGACIONES SOBRE ABANDONO, ABORDAJES HISTÓRICOS Y CORRIENTES PREDOMINANTES

La preocupación por parte de las ciencias sociales en Argentina sobre el abandono universitario es relativamente reciente si tenemos en cuenta que las primeras investigaciones específicas sobre el tema surgen en la década del '60 (Graciarena, 1961; Habichayn, 1965; Germani y Sautu, 1965; Olivera, 1967). Sin embargo, recién cobra fuerza como objeto de estudio en Argentina a comienzos del nuevo milenio.

Si realizamos un itinerario histórico de las investigaciones sobre abandono de los estudios superiores, durante la primera mitad del siglo XX las preocupaciones en relación a la universidad se centraban mayormente en aspectos tales como su apertura a la clase media, la democratización de los planteles docentes en los ensayos reformistas y la preocupación por la masividad. El abandono en la educación superior recién emerge como un fenómeno social, es decir no asignado a una responsabilidad por parte del individuo, recién a fines de los años '50 (Santos Sharpe, 2016).

En la segunda mitad del siglo XX, los estudios sobre la temática se vieron impulsados por el creciente interés de los estados naciones en el sistema de educación superior y en la producción científica, particularmente luego de la Segunda Guerra Mundial. A partir de entonces empiezan a sistematizarse los estudios sobre el tema primariamente en Estados Unidos (Seidman; 2012).

En el caso de Argentina, la explosión de la matrícula y la ampliación de la base social del estudiantado a principios de los años '50 no se sustanciaron linealmente en una preocupación por la temática, puesto que el interés del momento y de las políticas públicas y universitarias estaban focalizadas en la inserción del pueblo a las instituciones académicas. Con la

intervención de las universidades luego del derrocamiento de Perón, la preocupación por el abandono cobra más relevancia, aunque analizado desde el gasto que ocasionaban los estudiantes que luego dejaban, y más vinculado con el planeamiento educativo del desarrollismo (Santos Sharpe, 2016: 9).

Ya en la década del '60, se complejizó el análisis del fenómeno en tanto que se fueron agregando nuevas variables de análisis, normalmente asociadas a los enfoques particulares de las distintas disciplinas. Los enfoques disciplinares (tanto desde la sociología francesa, norteamericana, o desde la economía) organizaron los modos de abordaje, pero como contrapartida no generaron debates interdisciplinarios.

Tanto a nivel internacional como local los estudios sobre el abandono universitario se vincularon con diferentes tradiciones teóricas y disciplinares. En una tipología presentada en una investigación anterior (Santos Sharpe, 2016) distinguimos los modos de abordaje predominantes a nivel global sobre el fenómeno del abandono universitario:

1. El modelo estructural
2. El modelo de integración social
3. El modelo de la Teoría del Capital Humano
4. El modelo psicoeducativo

Todos los modelos presentados hasta aquí se constituyeron a partir de ciertos intereses y preguntas vinculados con abordajes y categorías de las distintas disciplinas (sociología, economía, psicología y ciencias de la educación). Esquemáticamente, presentan las siguientes características:

#### *EL MODELO ESTRUCTURAL*

En consonancia con las investigaciones referidas de Argentina y Estados Unidos, fue en la década del '60 cuando surgen los primeros estudios que dinamizaron el análisis sobre abandono en Francia. Particularmente interesa el trabajo de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, escrito en 1964 en un contexto de fuerte vinculación con el posterior movimiento estudiantil en 1968 y de reencuentro con la obra de Durkheim.

La tesis central del libro es que la universidad “elige a los elegidos de la sociedad” en tanto que los estudiantes solo son iguales a la hora de la adquisición de la cultura académica únicamente en términos formales, pero que en la práctica esa igualdad no se presenta. Los autores

identifican diversas variables y concluyen que “de todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil”. Pero no se refieren a un origen social en términos puramente económicos, sino en la falta de hábitos y actitudes necesarios directa e indirectamente para la vida universitaria. Por estas conclusiones, Bourdieu fue etiquetado como un estructuralista cultural.

Vale la pena destacar respecto de *Los herederos* algunas lecturas particulares que se realizaron *a posteriori* de la primera edición. En esas interpretaciones pesó mucho el uso en contexto que se realizó de esa investigación: Alain Gras (1976) menciona que durante los acontecimientos de mayo de 1968 en Francia ese libro fue considerado por los estudiantes como bandera de denuncia de un sistema educativo (y particularmente el universitario) que fue perpetrado para “elegir a los (ya) elegidos”, sentido que Gras define como una lectura en clave moral (1976) como si sus páginas constituyeran una suerte de juicio de responsabilidad al sistema educativo.

Pero dejando de lado la discusión sobre cómo leer a Bourdieu, el principal aspecto que quiero destacar respecto a *Los herederos* es que dinamizó el campo de la sociología de la educación y, como contrapartida, fue una investigación que articuló los debates sobre el abandono en la universidad en torno suyo. De alguna manera, muchas de las investigaciones surgidas en esos años en Europa, dialogaban o discutían con *Los herederos* hasta la actualidad, aunque por supuesto no fue la única línea teórica desarrollada desde la tradición francesa.

#### *EL MODELO DE INTEGRACIÓN SOCIAL*

Basado eminentemente en los trabajos de Vincent Tinto quien junto con John Cullen armaron un primer bosquejo del “Modelo de Integración del Estudiante” (*Student Integration Model-SIM*, 1973), que en 1975 sería reelaborado por Tinto bajo el nombre de “Teoría de Salida de Estudiantes” (*Theory of Students Departure*).

Esa primera versión fue sujeta a diversas revisiones hasta tener su forma más acabada en 1987 en el libro *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition* (Tinto, 1993), aunque el planteo central se mantuvo. Resumidamente, la idea motriz de la investigación de Tinto consistía en que los estudiantes abandonan los estudios porque no se integran social y académicamente al nuevo medio; en este sentido, Tinto analiza el papel que desempeñan “las influencias institucionales en el desarrollo social e intelectual de sus alumnos” (Ramírez García, 2013: 36) inspirado en las obras de *El suicidio* (Durkheim, 1982) y en *Los ritos de paso* (Van

Genep, 1986), particularmente por los conceptos de suicidio de tipo egoísta<sup>8</sup> y el de transiciones<sup>9</sup> puesto que consideraba que le permitía realizar una analogía con el abandono estudiantil.

Si bien los aportes de Tinto no estuvieron exentos de críticas (Tierney, 2000; Weidman, 1989), sus investigaciones marcaron un canon en los estudios sobre abandono e impusieron el uso de modelos de análisis en los estudios del fenómeno tanto en Estados Unidos como en otros países del globo, siendo recurrentemente citados en México y Colombia (para citar dos casos en Latinoamérica) como en las investigaciones que se realizan desde las disciplinas vinculadas con la economía en la Argentina.

### *EL MODELO DE LA TEORÍA DE CAPITAL HUMANO*

Los primeros abordajes de esta corriente teórica se pueden ubicar en los '60 con Julio Olivera (1967) y Alberto Aráoz (1968), quienes retomaron los postulados de Theodore Shultz, uno de los exponentes de la Teoría del Capital Humano, para quien educación pasa de ser un derecho para convertirse en una inversión que tiene como principal objetivo alcanzar una renta individual y social; y el crecimiento del país ya no pasaría únicamente por la capacidad de extraer materias primas, desarrollar tecnología o industria, sino por la capacidad de generar “capital humano” altamente calificado (Carnoy, 1967). Estos primeros “economistas de la educación” de la década del '60 no tuvieron un peso significativo en los estudios sobre universidad hasta fines de los '80, cuando fueron releídos y reinterpretados bajo la siguiente premisa en común:

(...) el agente económico (individuo) en el momento que toma la decisión de invertir o no en su educación (seguir estudiando o no) arbitra entre los beneficios que obtendrá en el futuro si sigue formándose y los costos de la inversión (por ejemplo, el costo de oportunidad – salario que deja de percibir por estar estudiando – y los costos directos-

---

<sup>8</sup> Recordemos que Durkheim propone cuatro formas de suicidio: altruista, anómica, fatalista y egoísta. Este último tipo de suicidio “ocurre cuando las personas son incapaces de integrarse y establecer afiliaciones en las agrupaciones sociales” (Tinto, 1992: 109) y, siguiendo el paralelismo, concluye que los estudiantes que no se integran, se suicidan (abandonan).

<sup>9</sup> El autor de *Los ritos de paso* dice que los individuos pasan por numerosas transiciones (juventud – adultez – vejez; soltería – matrimonio; etc) que implican la necesidad del sujeto para integrarse a “nuevos mundos”. Tinto lo recupera para pensar las etapas de cambio representadas por el tránsito del colegio de nivel medio a la universidad.

gastos de estudios). (...) La Teoría del Capital Humano considera que el agente económico tiene un comportamiento racional, invierte para sí mismo y esa inversión se realiza en base a un cálculo (Destinobles, 2006: 21).

El segundo eje en el que focalizaron las teorías de Capital Humano sobre el abandono universitario es en relación a los efectos que, según este conjunto de postulados, el abandono generaría y, sobre todo, sus implicancias socio-económicas (entendidos en términos de altos costos presupuestarios para la sociedad que luego no se ven patentados en un profesional formado, la interrupción del abandono en universidades privadas que les imposibilita a éstas prever sus recursos, su vinculación con el mercado de trabajo, etc).

### *EL MODELO PSICOEDUCATIVO*

Finalmente, encontramos un último modelo teórico sobre el abandono universitario proveniente de la psicología y reformulado por las ciencias de la educación que podríamos denominar psicoeducativo. Autores como Fredric Bogel y Keith Hjortshoj (1984) o Charles Bazerman (2005) indagaron sobre la denominada “alfabetización académica” (academic literacy), que concentraron sus estudios en el aprendizaje de la lectura y escritura académica y sus especificidades en cada disciplina.

Este tipo de estudios criticaban la idea de que la lectura y la escritura fuese una habilidad que se aprendía de una vez y para siempre, concepción con una impronta ilustrada, y planteaban que la educación superior y cada una de sus disciplinas tenían una especificidad y complejidad que requerían ser aprehendidas también.

Todos los modelos presentados hasta aquí se constituyeron a partir de ciertos intereses y preguntas vinculadas con abordajes y categorías de las distintas disciplinas (sociología, economía, psicología y ciencias de la educación). Paralelamente, los abordajes sociológicos y psicoeducativos presentaron investigaciones centradas en estudios empíricos a partir de los cuales retomaban ciertos aspectos más generalizables. Por otro lado, los estudios vinculados con la economía, partían en general de una serie de preceptos teóricos que atribuían al conjunto del sistema.

### **ESTUDIOS SOBRE ABANDONO EN ARGENTINA**

Luego de la masificación en el ingreso a la universidad con las políticas desarrolladas particularmente durante el gobierno de Alfonsín (Buchbinder y Marquina, 2008:27), la

preocupación sobre la deserción estudiantil se reinstala en Argentina. Sin embargo, más allá de algunos estudios aislados (Morán, 1995; Aparicio, 1998) no fue hasta principios del siglo XXI que se retomaron los estudios sobre el fenómeno.

A partir de entonces, los análisis sobre el abandono universitario siguieron uno de los cuatro modelos mencionados. Sin embargo, en Argentina los enfoques que tuvieron mayor peso fueron los bourdieanos y las investigaciones econométricas (Santos Sharpe y Carli, 2016). Éstos últimos sobre todo tuvieron mucha presencia en los discursos producidos por la prensa gráfica, tal como fue analizado en una investigación previa (Santos Sharpe, 2018).

En relación a los estudios de tipo sociológicos se observa una preponderancia en Argentina de los estudios que recuperan las categorías bourdieanas, como el caso de Ana María Ezcurra (2011) o Nora Gluz, (2011). Por otro lado, si bien Vincent Tinto es reconocido como antecedente, prácticamente ninguno retoma específicamente su propuesta para el análisis local.

La perspectiva de Tinto es, sin embargo, muy referenciada a nivel global y latinoamericano como se observa en los casos de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2009) y de México (Ramírez García, 2013: 33). En relación con los estudios procedentes de la economía, mientras los estudios predominantes a nivel global están vinculados con la teoría del capital humano, en Argentina se destaca el interés temprano por la relación entre estudios universitarios e inserción laboral y por la “eficacia” interna del sistema universitario.

Dentro de la perspectiva más econométrica, encontramos en la actualidad los trabajos de Ana María García de Fanelli. Desde sus estudios en el CEDES, tales como “Vinculación universidad-sector productivo en la Argentina” (1991-1993), pasando por su tesis doctoral “Universidad pública y asignación de fondos” (2002), el interés por el objeto de estudio está dado por sus implicancias económicas en la sociedad, a diferencia de los estudios más bourdieanos que se interesan por señalar las desigualdades que el acceso diferenciado a la educación superior y el abandono generan en los distintos estratos de la sociedad.

A partir de estas concepciones en torno a cómo pensar la educación superior, el abandono universitario es concebido como una pérdida de un sistema cerrado, lo que dificulta analizar la complejidad del fenómeno en una coyuntura concreta.

Finalmente, la tradición psicoeducativa tiene como referente ineludible en Argentina a Paula Carlino quien en su libro *Escribir, Leer y aprender en la Universidad* (2005) detalla que “es

común suponer que la escritura (y la lectura) son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) ‘fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionadas de modo específico con cada disciplina’” (Russell, 1990:53, en Carlino, 2005:22).

Aunque se trata de trabajos más centrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a nivel universitario, autores como Alicia Vázquez (2005) u Olave-Arias, Rojas-García y Cisneros-Estupiñán (2013) entienden que el hecho de que los docentes den por sabidas las especificidades de la lecto-escritura en su disciplina o materia en particular y que no sean trabajadas en el curso colabora en el “bajo rendimiento general o, lo que es todavía más preocupante, el atraso en y hasta el abandono de los estudios” (Vázquez, 2005:1).

Frente a este escenario, vale aclarar que no todos los estudios existentes pueden clasificarse en alguno de estos enfoques predominantes. Numerosos estudios se vinculan con la problemática de la discontinuidad de los estudios universitarios al abordar fenómenos tales como la permanencia en el primer año (Goldenhersh, Coria y Saino, 2011), la relación con el mercado de trabajo (Panaia, 2013, 2015), la iniciación a la universidad en el primer año de estudios (Carli, 2012, Pierella, 2014), las tipologías de abandono en el primer año de la universidad (Ambroggio, Coria y Saino, 2013), las estrategias estudiantiles para la continuidad de los estudios (Sosa y Saur, 2014), y desde un abordaje fenomenológico (Andrade, 2010), entre otros.

Tal como se señaló anteriormente, los estudios actuales sobre el abandono en Argentina recuperaron preguntas y perspectivas de análisis que ya se realizaban a nivel mundial. Sin embargo, ciertas tradiciones teóricas y disciplinares tuvieron mayor presencia que otras en función de su desarrollo en grupos de estudio específicos o universidades en particular.

Por otro lado, también se pudo distinguir la existencia de enfoques disciplinares que organizaban los modos de abordaje pero que al mismo tiempo no generaron debates interdisciplinarios. El conocimiento producido en el marco de una tradición teórico-disciplinar no era tenido en cuenta por otros enfoques y de esta manera circula en territorios académicos específicos y cerrados.

Finalmente, se mencionaron algunos abordajes de difícil categorización en el marco de la tipología presentada. Asimismo, se dio cuenta de los aportes que los estudios sobre permanencia estudiantil, la experiencia en el primer año en la universidad y la formación estudiantil son relevantes para un análisis sobre el abandono universitario.

Teniendo en cuenta lo mencionado, la investigación que llevamos adelante busca diferenciarse de los enfoques clasificados en la tipología presentada, que han sido dominantes en el debate sobre el abandono universitario. Sin embargo, eso no implica restar relevancia a las dimensiones de análisis de esos estudios. Pero es la pregunta por la experiencia de los sujetos que abandonan, recuperando desde el punto de vista metodológico las narrativas estudiantiles sobre la discontinuidad de los estudios, la que organiza los diálogos con distintas dimensiones de análisis y aportes teóricos.

Nos centramos en las razones que los sujetos esgrimen para explicar el abandono de los estudios y su reflexividad acerca del papel de los dispositivos institucionales y de las tradiciones de las carreras en las que se inscriben. Tratamos de comprender qué cualidades subjetivas les asignan a los recursos objetivos de origen social y a la sociabilidad con docentes y pares en su experiencia estudiantil.



## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Delimitado el problema de investigación en la introducción, los objetivos de investigación y la mirada teórico-conceptual sobre la cual se construye el problema, queda definir el camino metodológico. Una primera inquietud fue cómo delimitábamos las personas a entrevistar.

En primer lugar, nos interesaba encontrar personas que hubieran discontinuado una de las cuatro carreras seleccionadas, pero ¿cómo definíamos quién podía ser considerado como alguien que discontinuó sus estudios o no?, ¿cuál sería el corte?, ¿por qué las carreras mencionadas y no otras?

Todas estas preguntas son decisiones metodológicas que fueron delimitando el recorte 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 y que derivaron en la construcción de una muestra armada bajo criterios teóricos (Flick, 2007:78).

En los siguientes apartados explicaremos el camino metodológico que dio lugar a cada una de estas definiciones.

En el primer apartado explicamos una de las razones por las cuales elegimos las carreras seleccionadas: los índices de abandono. Presentaremos las distintas maneras de construcción del dato estadístico, qué presupuestos tiene cada una y daremos cuenta de por qué nuestra elección metodológica es por el análisis de los relatos de vida.

En un segundo apartado se explican los criterios por los cuales se optó por el abordaje de las experiencias estudiantiles a través de relatos de vida. 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, una reflexión de lo social a partir de los relatos de las personas, analizados en relación con los significados que ellos expresan.

En un tercer apartado, distinguimos los restantes criterios teórico-metodológicos de construcción de la muestra: las razones por las cuales elegimos las carreras mencionadas, los años entre los cuales se abordó la investigación y las características generales de las personas entrevistadas en términos de edad social, género y momento de la carrera en que discontinuaron.

Un último apartado resume las características y decisiones metodológicas principales de la investigación.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL DATO DEL ABANDONO

Pocos estudios en Argentina se arriesgaron a dar cifras del fenómeno de la discontinuidad, particularmente por el poco consenso a la hora de cómo definirlo y cuantificarlo. Normalmente los estudios refieren a la problemática de la discontinuidad sin cifras precisas sino analizando las dinámicas generales de la estructura universitaria (Ezcurra, 2011) o sus dinámicas institucionales (Marquina, 2011).

Otros estudios, como los de Marta Panaia y los Laboratorios MIG de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), exponen tasas aproximadas de abandono sobre la base de estimaciones, reconociendo al mismo tiempo las dificultades de especificar una cifra:

La falta de datos generales de todo el sistema y de secuencias estadísticas longitudinales de largo plazo, que den cuenta de los procesos de abandono, dificulta avanzar más rápidamente. La síntesis de la información de la Secretaría de Políticas Universitarias 2013-2014 (SPU, 2014), señala que entre 2003 y 2013, los estudiantes crecen un 23%, los nuevos inscriptos un 16 % y los egresados un 50%, pero no hay ningún tipo de cifras sobre abandono ni totales, ni por área de conocimiento. Los valores de los Laboratorios MIG, que no son generalizables a todos los títulos universitarios, arrojan valores muy altos, superiores al 50% en los dos primeros años de cursada, con un decrecimiento de los valores en los años posteriores, pero muestran un alargamiento de la duración de los estudios que alcanza un promedio de 10,5 años, para títulos de 5 años de cursada teórica (Panaia; 2015: 221)

Finalmente, existen investigaciones que sí arriesgan porcentajes por universidad y por carrera. Tal es el caso de los trabajos del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Belgrano (UB) dirigido por Alieto Guadagni, quien estima una tasa de graduación para la UBA del 33,43% (BOLETÍN CEA N46) y estima a partir de ese dato la tasa de abandono.

El cálculo que realiza Guadagni en el CEA-UB es el siguiente: comparan la cantidad de ingresantes en la UBA (tomando los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias) con la cantidad de graduados cinco años después, que es la duración teórica de las carreras de grado (en el caso de la UBA los planes de estudio proponen mayoritariamente recorridos de 4 años más el CBC) y a partir de ese dato calculan el porcentaje de abandono.

$$(G.(a+5)).100/ Ia= A$$

I = cantidad de ingresantes // a= X año // G=cantidad de graduados // A = abandono

El mismo método fue desarrollado por el informe de la Secretaría Académica de la UBA en el año 2000 “Indicadores de rendimiento interno según facultades y carreras (1992-2000)”. En ese estudio se compararon, entre otras cuestiones, la cantidad de alumnos inscriptos en el CBC (1992 al 1997); los que efectivamente ingresaron en las facultades tras aprobar el ciclo básico (1993 al 1996); y el número de estudiantes que egresó de la universidad (del 1996 al 2000).

Sin embargo, Alicia Camilloni, Secretaria Académica de la UBA en el momento en que se elaboró el informe, advirtió que los resultados obtenidos son “indicadores de rendimiento. No se puede hablar de deserción, porque se consideraron las duraciones teóricas de las carreras”<sup>10</sup>. Esto plantea una diferencia con cómo fueron presentados los datos con el informe del CEA previamente mencionados. Asimismo, en el informe de la UBA, los períodos considerados variaron según las duraciones teóricas de las carreras (en períodos de cuatro, cinco y seis años), mientras que el estudio de Guadagni los promedió a todos en cinco años.

Lo que se puede observar es que existen grandes diferencias por parte de los distintos estudios cuantitativos para dar construir el dato del abandono. Primordialmente esto se debe a las diferencias para conceptualizar al estudiante “abandonador”. Como sostienen Simone, Iavorski Losada y Wejchenberg:

¿Cuándo y cómo un alumno de la facultad pasa a ser un abandonador? A diferencia de las poblaciones de alumnos y graduados, para las poblaciones de abandonadores no existen parámetros administrativos para su clasificación, por lo tanto, hay que construirlos *ad hoc* (2013: 67 Simone, Iavorski Losada y Wejchenberg).

Tanto Camilloni en el año 2000 como Guadagni en la actualidad construyeron ese sujeto “abandonador” catalogando como tales a quienes no terminan su carrera universitaria en el tiempo teórico de los planes de estudio. Sin embargo, Camilloni advierte que, de acuerdo con datos oficiales de la UBA, en promedio, “los universitarios tardan en graduarse un 60% más de los previsto por los planes de estudios”<sup>11</sup> y que los porcentajes de abandono son distintos la

---

<sup>10</sup> Visto en <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-07/01-07-10/univer01.htm> el 20/07/2017.

<sup>11</sup> <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-07/01-07-10/univer01.htm>

según carrera, y que incluso al interior de las carreras varía mucho el momento en que los sujetos discontinúan sus estudios.

Lo que se observa es que hay poco consenso en Argentina respecto de cómo cuantificar el abandono debido a las dificultades mencionadas y a otras tales como la existencia de un 6,26% de estudiantes que cursan carreras simultáneamente en la UBA<sup>12</sup> (porcentaje elevado comparativamente con otros países) y después eligen cuál seguir (lo que puede inflar los números de abandono). A lo dicho hay que sumarle las dificultades de la información estadística en el país, el alto porcentaje de estudiantes que trabajan al mismo tiempo (que en el caso de la UBA es del 62,7% según el censo de la UBA de 2011<sup>13</sup>), un porcentaje comparativamente alto de personas que se inscriben a carreras pero que no las cursan, entre otras cuestiones que dificultan un cálculo más preciso.

Por otro lado, en la bibliografía internacional tampoco hay un consenso generalizado respecto de cómo cuantificar las tasas de abandono. Sin embargo, a la hora de referenciar cifras, normalmente se suele utilizar el informe de la OECD - Education at glance (OECD, 2016), el cual propone abordaje con amplio consenso internacional en el modo de medir el abandono universitario a fin de poder generar estadísticas comparables. Vamos a presentar este abordaje y posteriormente nuestras críticas al mismo.

En el apartado metodológico de dicho informe en el Anexo 3 menciona que hay dos maneras de medir el abandono: por “cohorte real” y por “cohorte cruzada” (OECD, 2016. Annex 3: 68). Lo que deriva en la siguiente ecuación para ver la tasa de graduación (completion rate):

$$CR_t = CR_1 * \frac{NewEntrants_1}{\sum_{i=1}^3 NewEntrants_i} + CR_2 * \frac{NewEntrants_2}{\sum_{i=1}^3 NewEntrants_i} + CR_3 * \frac{NewEntrants_3}{\sum_{i=1}^3 NewEntrants_i}$$

*where  $CR_i$  is the completion rate of program  $i$ , where  $i = \{1, 2, 3\}$*

*The subscript  $t$  represents the total completion rate for the ISCED level.*

Ese cálculo trasladado al caso argentino sobre la base de los datos de la Secretaría de Políticas

---

<sup>12</sup><http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>, página 41. Visto el 28/09/2017

<sup>13</sup><http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>, página 43. Visto el 28/09/2017

Universitarias hasta el año 2013 (último año completo al que se tuvo acceso al momento de realizar la investigación), presenta los siguientes porcentajes de abandono:

Facultad de Agronomía	Ingeniero Agrónomo	65,09%
-----------------------	--------------------	--------

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Arquitecto	73,05%
	Diseñador de Imagen y Sonido	88,92%
	Diseñador Gráfico	75,71%
	Diseñador Industrial	80,41%

Facultad de Economía	Licenciado en Administración	79,78%
	Contador Público	69,24%
	Licenciado en Economía	80,58%
	Licenciado en Sistemas de Información de las Organizaciones	80,26%

Facultad de Ciencias Veterinarias	Veterinario	83,08%
	Técnico para Bioterios	80,76%

Facultad de Derecho	Abogado	62,44%
---------------------	---------	--------

Facultad de Farmacia y Bioquímica	Bioquímico	81,80%
	Farmacéutico	78,26%

Facultad de Medicina	Médico	76,01%
	Licenciado en Nutrición	80,10%
	Licenciado en Enfermería	75,95%
	Licenciado en Kinesiología y Fisiatría	89,98%

Facultad de Odontología	Odontólogo	85,84%
-------------------------	------------	--------

Facultad de Psicología	Licenciado en Psicología	76,67%
------------------------	--------------------------	--------

Los porcentajes se realizaron sobre algunas carreras de la Universidad considerando principalmente la cantidad de datos disponibles siguiendo la fórmula provista por la OCDE. Paralelamente consideramos carreras que no hayan cambiado sustancialmente sus planes de estudio (por ejemplo, en algunos casos hubo carreras que pasaron de ser de tres años a cinco años en el plan de estudio).

En el caso de las carreras y facultades que se recuperan para el presente trabajo, las cifras hasta 2013 son:

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	Licenciado en Ciencias Matemáticas	87,18%
	Licenciado en Ciencias Físicas	76,50%
	Licenciado en Ciencias Químicas	81,39%
	Licenciado en Ciencias Biológicas	79,72%
	Licenciado en Ciencias Geológicas	61,59%
	Licenciado en Ciencias Oceanográficas	80,92%
	Licenciado en Ciencias de la Computación	84,17%

Facultad de Ciencias Sociales	Licenciado en Ciencia Política	82,64%
	Licenciado en Sociología	73,85%
	Licenciado en Trabajo Social	80,26%
	Licenciado en Ciencias de la Comunicación	85,71%
	Licenciado en Relaciones del Trabajo	84,60%

Facultad de Filosofía y Letras	Licenciado en Ciencias Antropológicas	80,60%
	Licenciado en Bibliotecología y Documentación	63,85%
	Licenciado en Geografía	72,59%
	Licenciado en Filosofía	81,67%
	Licenciado en Letras	78,24%
	Licenciado en Ciencias de la Educación	74,32%
	Licenciado en Historia	70,17%
	Licenciado en Artes	73,88%
	Editor	36,90%

Facultad de Ingeniería	Ingeniero Agrimensor	77,75%
	Ingeniero Civil	73,80%
	Ingeniero Electricista	85,49%
	Ingeniero Electrónico	89,65%
	Ingeniero Mecánico	92,27%
	Ingeniero Naval y Mecánico	74,92%
	Ingeniero Químico	87,88%
	Ingeniero Industrial	86,27%
	Ingeniero en Informática	95,34%
	Licenciado en Análisis de Sistemas	95,25%

Hay que considerar que los cuadros no incluyen varias de las 88 carreras de la UBA que tienen porcentajes más altos de graduación, mayoritariamente terciarios, títulos intermedios y algunas carreras con poca cantidad de inscriptos. Solo se muestran algunas a título ilustrativo. Sin embargo, si tomásemos el total de la UBA, el porcentaje estimado de abandono siguiendo el cálculo de la OECD sería de 71,75%.

Sin embargo, la construcción del dato supone una serie de presupuestos y condiciones materiales que en el caso argentino no se presentan. En primer lugar, podemos mencionar la cantidad de estudiantes que estudian y trabajan en tiempo completo que, según el Censo de la UBA de 2011, es del 61,3%. La OECD elaboró la ecuación previamente citada de manera tal que sea comparable entre distintos países, pero configura un sujeto estudiantil que en Argentina es poco común.

La OECD estima las tasas de abandono construyendo una “cohorte estándar”, categoría que según el mismo informe implica un estudiante que “haya empezado sus estudios inmediatamente luego de haber completado el curso preparatorio para el ingreso a la universidad y aquellos que están inscriptos como estudiantes *full-time* en una sola carrera” (traducción propia, OECD, 2016. Annex 3). Como mencionamos, el estudiante full-time es la excepción.

Otro de los aspectos a destacar refiere al ingreso irrestricto. En la mayor parte de los sistemas universitarios del mundo existen distintas modalidades de selección de ingresantes (como los exámenes de ingreso, entre otras) al mismo tiempo que cupos por carrera (sobre todo en algunas carreras, como medicina). Estas modalidades de selección previa al ingreso generan formas invisibilizadas de la discontinuidad de los estudios. Es decir, encontramos personas que tienen el firme deseo e intención de ingresar a la universidad pero que al no aprobar el examen de admisión (o al no llegar a conseguir el puntaje suficiente para entrar dentro del cupo de ingresantes a una carrera específica) no son considerados estudiantes universitarios. Administrativamente no son considerados estudiantes, y por tanto no aparecen en las estadísticas sobre las cuales se calcula el abandono.

Lo dicho tiene implicancias respecto a cómo se construye la categoría de “persona que haya abandonado los estudios”. En las estadísticas de la OCDE, la construcción de ese dato se realiza en función de los sujetos efectivamente inscriptos como estudiantes. Pero hay que considerar que mientras en Argentina el ingreso es irrestricto, en otros países existen distintas modalidades

de control del ingreso, como los exámenes al final del secundario, los exámenes de ingreso, las cuotas de ingreso por carrera, entre otros.

Teniendo en cuenta dichas consideraciones, lo primero a contemplar a la hora de estudiar el fenómeno es dar cuenta de cómo se construye la categoría de “abandonador” o de “persona que discontinúa los estudios”. Si lo hacemos a partir del trámite administrativo en el cual uno aparece como estudiante oficial de una universidad obtenemos un tipo de dato. Pero también se puede construir esa figura incluyendo a aquellas personas que quisieron ingresar a una carrera y no aprobaron el examen de ingreso o a aquellas que aprobaron dicho examen, pero no obtuvieron el puntaje necesario para estar dentro del cupo disponible por carrera.

En ese último caso se incluye a los sujetos que tenían la intención de ingresar a la universidad, que fueron excluidos del sistema previo a su integración formal al sistema, pero cuyo deseo subjetivo de formar parte siempre estuvo presente.

Si consideramos a este último sujeto, el dato final se modifica.

También uno podría considerar como “abandonador” a aquellas personas que expresan su deseo de hacer una carrera universitaria, pero ni siquiera se presentan a dar el examen de ingreso (o en el caso de la UBA, ni siquiera hacen el trámite de inscripción) porque, a pesar de que expresa el deseo de continuar sus estudios, se imaginan que el tránsito por la universidad y la obtención final del título está por fuera de sus posibilidades.

La definición de cuándo un sujeto discontinúa una carrera tiene implicancias fundamentales en cómo entendemos y abordamos el fenómeno. Sin embargo, en estudios en donde se mencionan cifras de abandono como los mencionados de Alieto Guadagni, esa construcción no está explicitada. Consideramos crucial para entender el fenómeno la discontinuidad universitaria dar cuenta de algunas cuestiones: primero, explicitar que “la persona que abandona” es una categoría construida por el investigador que no siempre se hace explícita.

Para esta investigación definimos al sujeto que discontinúa a partir de aquellas personas que se inscribieron e iniciaron una carrera universitaria, dejaron de cursar en ella y manifestaron explícitamente que no iban a terminarla ni terminar otra carrera de la UBA.

Es decir, tal como realizan la mayoría de los estudios sobre abandono universitario esta tesis construye al sujeto que discontinúa sus estudios considerando a aquellos que se inscribieron a la UBA y cursaron en sus aulas. Pero, a diferencia de estudios como los de la OECD, el corte

no está dado en función de la duración teórica de la carrera ni del promedio de egreso de la misma sino cuando el sujeto a entrevistar expresa que no tiene intenciones de continuar sus estudios universitarios en la UBA.

Es decir, es una construcción basada en la percepción subjetiva de las personas entrevistadas respecto de si pretenden continuar sus estudios o no, lo que la diferencia de aquellos estudios que hacen el corte entre los que abandonaron y los que no a partir de datos administrativos (como la duración teórica de la carrera).

Esta decisión en la construcción de la categoría de “persona que discontinuó sus estudios” es diferente a la de “abandonador” tal como es construida en OECD y eso se explica, por un lado, por las diferencias en los mecanismos institucionales de ingreso y cursada en la universidad argentina en general y en la UBA en particular que dificultan la realización de una comparación estadística que no considere las lógicas y culturas institucionales referidas.

Por el otro lado, porque los objetivos de investigación son distintos: esta investigación no apunta a identificar un sector poblacional con mayores probabilidades de abandono, sino que realiza categorizaciones diferidas de los relatos de la experiencia de discontinuidad que emerjan de las entrevistas.

Considerando lo dicho es que se propuso un análisis comprensivo del fenómeno que profundice los aspectos institucionales, disciplinares y experienciales de los sujetos.

Lo dicho supone que la construcción del “sujeto que discontinúa sus estudios” es distinta a los del tipo de análisis previamente mencionado. Esta tesis entrevista a personas que hayan discontinuados sus estudios y que hayan expresado en el momento de acordar la entrevista que no está en sus proyectos de vida volver a retomar la Universidad de Buenos Aires nunca más. A partir de ahí, reconociéndose como una persona que dejó una carrera universitaria, el sujeto otorga sentido a su experiencia por la institución y a las decisiones tomadas en todo ese tránsito.

Es decir, los sujetos construyen su relato de experiencia universitaria signada por el reconocimiento de no haber finalizado la cursada, y es a partir de ese dato que reconstruyen los elementos que entienden que abonaron a dicha decisión. Esos elementos son después retomados para identificar recorridos comunes y repertorios de motivos que configuren atmósferas decisionales.

El abordaje del fenómeno de la discontinuidad de los estudios a partir de los relatos de vida se explica en el siguiente apartado.

## RELATOS DE DISCONTINUIDAD

El acceso a la experiencia de los sujetos a entrevistar 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: 45).

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.

Si consideramos lo previamente mencionado en relación a 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, 2010b:96) a partir del cual construyen su subjetividad y reflexividad, sobre la base de su inscripción en lógicas institucionales, culturales e integrativas (Dubet, 2010b).

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 a través de las cuales “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, 2010b: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.

#### LA ELECCIÓN DE LAS CARRERAS, EL RECORTE CRONOLÓGICO Y LAS PERSONAS ENTREVISTADAS

Recuperando lo dicho, esta tesis se propone analizar las narrativas de jóvenes que hayan discontinuado sus estudios universitarios e indagar las razones de esta decisión. Cuáles eran sus expectativas iniciales, qué significó/a para ellos el tránsito breve por la carrera, qué huellas dejó en el espacio en el que desarrollan sus prácticas sociales y los sentidos otorgados al estudio universitario y a su discontinuidad. Pero ¿cómo delimitábamos a qué personas entrevistar?

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.

En la tesis, la muestra estuvo conformada por jóvenes que hayan discontinuado sus estudios superiores en la Universidad de Buenos Aires en cuatro carreras de distintas facultades con

índices de abandono<sup>14</sup> elevados entre los años 2005 y 2015: Ciencias 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*

Uno de los presupuestos teóricos de la tesis es 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: Abogacía o Medicina- y otras con perfil “académico” o “científico”, como podría ser Física o Antropología.

---

<sup>14</sup> 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 Ciencia de la Comunicación: 85.71%; Ciencias Antropológicas: 80.60%; Ciencias Químicas: 81.39% e Ing. Informática: 95.34%.

Estas diferencias entre los tipos de disciplinas universitarias 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 propone una categorización de las disciplinas que le permite articular las características del tipo de conocimiento producido en ellas y las prácticas académicas de sus miembros. La dinámica producida en esa articulación la denomina “cultura disciplinar”. A las distintas “estructuras de conocimiento”, es decir el núcleo duro de las disciplinas, Becher las organizó en dos dimensiones:

- (1) *Dimensión cognitiva* (recuperando una categorización previa de Kolb en 1981 y Biglan en 1973). Esta dimensión organiza las disciplinas en los ejes duras-blandas y puras-aplicadas, dando lugar a una matriz de cuatro celdas.
- (2) *Dimensión social*. La dimensión social también ofrece una matriz de cuatro celdas, siendo sus ejes: convergente-divergente por un lado, y urbana-rural por el otro.

Dimensión Cognitiva	Pura	Aplicada
Blanda	Antropología	Comunicación
Dura	Química	Informática

Dimensión Social	Urbana	Rural
Convergente	Química	Antropología
Divergente	Informática	Comunicación

Sin ahondar demasiado en las características epistémicas propuestas por Becher, la dimensión cognitiva de las disciplinas nos interesaba a fin de poder realizar un trabajo comparativo entre tipos de disciplinas de manera tal que nos permitiese analizar modos diferenciados de discontinuidad por cultura disciplinar a lo largo de la tesis, referiremos a la dimensión “dura” o “blanda” como sinónimos de “exactas” o “humanidades”; y puras-aplicadas como “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 carrera académica, o químicos orientados al trabajo en la industria. Sin embargo, hay perfiles dominantes en cada carrera y eso interviene en una serie de aspectos como las formas de sociabilidad o en las proyecciones a futuro que sus estudiantes construyen en relación a la carrera.

Dimensión Cognitiva	Pura (o académica)	Aplicada (o profesional)
Blanda (o humanística)	Antropología	Comunicación
Dura (o de exactas)	Química	Informática

En resumidas cuentas, nosotros queríamos dar cuenta de 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.

Si bien han transcurrido casi tres décadas de la primera edición del libro *Tribus y territorios académicos*, entendemos que sus categorías analíticas mantienen vigencia sobre todo por su impacto en investigaciones posteriores. Al igual que Becher, Joan S. Stark (1988), estudiando diversas disciplinas en la universidad, encontró cierta consistencia entre los modos de pensar de los profesores que pertenecían al mismo campo disciplinario. Comprobó que los factores situaciones de contexto, del tipo de estudiante, entre otros aspectos, afectaban menos la programación pedagógica de los cursos que lo que los profesores pensaban acerca de la disciplina y su enseñanza.

Consecuentemente con otros estudios, contrastamos la fuerte adscripción de los profesores universitarios a la disciplina como entidad más que a su función de enseñantes.

Examinando formas diferentes de conocimiento, Johan Muller (2008) distingue dos formas de disciplinas, unas más conceptuales y otras más contextuales. Las más conceptuales desarrollan un conocimiento más generalizable, y pueden incluir investigación experimental. Las más contextuales se relacionan con la práctica disciplinar. Las dos representan programas de formación distintos.

Lisa Lattuca y Joan Stark (2005) investigaron 10 disciplinas universitarias (ciencias duras, ciencias sociales y humanidades) para estudiar perspectivas críticas respecto de la elaboración y puesta en marcha de posibles proyectos de reforma curricular.

Paralelamente a estas diferencias de tipo disciplinares, nos interesaba dar cuenta de *culturas institucionales* (Remedi, 2004) diferenciadas. Por culturas institucionales Remedi define 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 elegidas fuesen de facultades distintas que expresasen modos de organización institucional diferentes:

- 1) Ciencias Antropológicas pertenece a la Facultad de Filosofía y Letras.
- 2) Ciencias de la Comunicación a la Facultad de Ciencias Sociales.
- 3) Ingeniería en Informática a la Facultad de Ingeniería.
- 4) Ciencias 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 la Facultad de Ciencias Sociales, donde la organización está más segmentada por carreras.

No es lo mismo una carrera donde hay materias con ocho horas seguidas de cursada en el aula en un mismo día que una carrera donde todas las materias están organizadas en módulos de dos horas, particularmente en relación a 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 es la elección de materias, seminarios u orientaciones en cada carrera? Esta articulación entre historia, prácticas y trayectorias en la institución transmiten simplificada, bajo la forma de un conocimiento, las fórmulas tipificadas de la institución.

Todas estas preguntas estaban presentes al momento de definir las carreras: queríamos cuatro alternativas que dieran cuenta de dicha diversidad de preguntas y problemas.

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 disciplinares (Becher, 2001) e institucionales (Remedi, 2004) diversas para ver si esos aspectos intervenían en modos específicos de discontinuidad de los estudios universitarios.

Definidas las carreras, queda por explicar 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.

#### *RECORTE CRONOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS*

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 fueron:

- 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 periodo relativamente estable en la UBA en relación a 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 formaba parte de los objetivos de esta investigación explicar la discontinuidad de los estudios en tiempos de crisis, elegimos tomar un periodo de tiempo que no estuviese atravesado por cambios abruptos en materia económica.

A su vez, se buscó seleccionar jóvenes que hubieran 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 Cháves, 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 (Margulis y Urresti, 2008).

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 mayor porcentaje 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, buscamos que las personas entrevistadas diesen cuenta de la diversidad de experiencias vinculadas con las distintas etapas de la carrera en las 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.

Resumidamente se trata de una muestra 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). Bajo esos criterios, se realizaron 65 entrevistas a 59 personas: 16 informantes clave y 43 jóvenes que discontinuaron sus estudios universitarios entre los años 2005 y 2015.

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 sobre la historia de cada carrera y facultad, como también el análisis de estadísticas universitarias a fin de considerar la información más macro para delimitar el referente empírico de indagación (las carreras con alto porcentaje de abandono).

Ello colaboró en definir la investigación: ya sabíamos que íbamos a realizar un abordaje sincrónico<sup>15</sup> 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. Definidos los aspectos metodológicos, los siguientes cuatro capítulos presentan el análisis de la investigación.

---

<sup>15</sup> 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.

# CAPÍTULO I. LA CULTURA INSTITUCIONAL: FORMAS DE ORGANIZACIÓN, PRÁCTICAS, IDENTIDADES Y SOCIABILIDAD EN LAS CARRERAS SELECCIONADAS.

## INTRODUCCIÓN

En la introducción de la tesis dimos cuenta de los debates en relación a la construcción de los datos sobre la discontinuidad de los estudios que, en términos generales, se presentan como porcentaje estadístico de tasas de graduación, permanencia y/o abandono y que expresan distintas maneras de leer y construir el fenómeno. Mencionamos también que la manera en que se construye el dato y el modo en que se lo enuncia da cuenta de un posicionamiento político, pero también epistemológico respecto del fenómeno.

Estas disputas político-epistemológicas por otorgarle un sentido al fenómeno de la discontinuidad encontraron principalmente en los significantes deserción y expulsión dos modos privilegiados de ser enunciado. Si los estudios sobre deserción ponían eminentemente el acento en la responsabilidad individual, las investigaciones sobre expulsión daban cuenta justamente del carácter expulsivo de las instituciones educativas de un cierto tipo de sujeto estudiantil. De esta manera, individuo e institución se volvieron conceptos centrales de tipos de abordaje de lo social (Martuccelli, 2007).

Esta tesis trabaja la tensión entre los procesos de subjetivación, la normatividad institucional y la estructura social, y para ello se centra en el análisis de las experiencias estudiantiles. Dicho abordaje, más cercano a una sociología del individuo, otorga un lugar privilegiado al análisis de las instituciones en tanto implica reconocer su articulación con conformación de tipos específicos de subjetividad. Entendemos, como sostiene Martuccelli, que actualmente no se puede hablar de una “crisis de las instituciones” sino de un paso de una determinada concepción intelectual del orden a un nuevo modelo institucional “en el cual la normalización individual se hace a la vez, más intensiva y más extensiva, puesto que cubre la totalidad de los dominios de la vida personal” (2007: 84).

En este capítulo, buscamos ver las formas en que ciertos modos institucionalizados de prácticas sociales se inscriben en la vida cotidiana de los y las estudiantes e intervienen, en parte, en la generación de modos específicos de discontinuidad. Comprender las instituciones se vuelve un

imperativo puesto que es ahí en donde se desarrolla la experiencia estudiantil. Pero, ¿qué entendemos por institución?

Dubet (2010a) enuncia tres grandes registros semánticos dentro de este concepto: el primero, en la línea de Durkheim y Mauss, define como institución “todas aquellas prácticas sociales más o menos rutinizadas y ritualizadas” (2010a: 16); todos los sistemas simbólicos que se imponen a los actores como hechos derivados de su acción. El segundo registro semántico que Dubet distingue pertenece a la sociología política y refiere a las instituciones como “un conjunto de marcos y procedimientos que conforman la soberanía, regulan los conflictos y sancionan decisiones legítimas” (Dubet, 2010a: 16).

Finalmente, menciona un tercer registro semántico de institución en el que la define por su capacidad de promover un orden simbólico con la función de instituir y socializar. En este sentido, la iglesia, la escuela, la familia o la universidad son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos. Este último registro nos permite pensar a la universidad y a cada una de las cuatro facultades y carreras analizadas como ámbitos diferenciados de producción de subjetividades que dan cuenta de modos específicos en los que se desarrolla la discontinuidad de los estudios.

Partimos de la idea de que cada una de las instituciones mencionadas comprende distintas culturas institucionales las cuales, siguiendo a Eduardo Remedi, involucran una 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 y las trayectorias, las acciones y las interacciones de los sujetos institucionales (2004: 26-27).

Esta articulación entre historia, prácticas y trayectorias en la institución transmiten simplifícadamente, bajo la forma de un conocimiento, las fórmulas tipificadas de la institución.

Remedi entiende que dicho conocimiento es el conocimiento de los significados institucionales que se reafirma por dos mecanismos: por los objetos simbólicos institucionales y por las acciones simbólicas, entendidos como los fetiches institucionales y los rituales institucionales respectivamente, que operan como un pasado institucional que son reseñados uniformemente.

Es en ese contexto, donde media la historia institucional, sus reglas y las expectativas de futuro, en que los sujetos hacen su tránsito por la institución universitaria estructurando un ideal de yo

en articulación con un ideal colectivo tanto de futuro químico, antropólogo, ingeniero en informática como de comunicólogo. De esta manera, los individuos se vuelven también sujetos de una tradición disciplinar.

Considerando el lugar desde el cual entendemos y analizamos a las instituciones, en este capítulo damos cuenta de cómo ciertas formas de organización, modos y prácticas sedimentadas en el hacer institucional (Remedi Allione, 2004) intervienen en la experiencia y en las decisiones de los sujetos entrevistados, conformando ciertos tipos de regulaciones. Para ello, organizamos el capítulo en cuatro apartados:

Un primer apartado introducirá los procesos de conformación de las disciplinas analizadas, su institucionalización bajo la forma de un plan de estudios y de una carrera, los conocimientos disciplinares transmitidos a través de la enseñanza y qué características particulares asumió. En otras palabras, en este capítulo analizamos carreras, no disciplinas. De esta manera, la conformación de las carreras de Ciencias Químicas, Ciencias Antropológicas, Ingeniería en Informática y Ciencias de la Comunicación dan cuenta de los modos de integración de un grupo de origen que, según Sylvie Didou Aupetit, implican:

(...) la constitución, la recuperación y la reelaboración de legados polisémicos, la designación de discípulos y la elección de herederos, las epifanías de la saga fundacional, la preservación de 'lo propio' (saberes, modos de hacer, mitos y ceremonias), las pautas de ingreso, de inclusión y de exclusión de los individuos en los establecimientos (2006: 15).

La institucionalización de una disciplina en torno a un programa (es decir, su conformación como carrera) funda modos definidos de relación con los sujetos que la integran y conforman tipos específicos de subjetividades. Por ello, es necesario entender el proceso de conformación de cada carrera en tanto que el proceso de institucionalización porta las huellas de los contextos políticos y sociales en el que se creó y que en el presente se imbrican en los sujetos que participan de la institución.

El segundo apartado dará cuenta de cómo la impronta profesional o académica de cada carrera interviene en modos específicos de la discontinuidad de los estudios universitarios, lo que implica también una reflexión sobre los modos específicos en que se construye el conocimiento disciplinar en cada caso.

Un tercer apartado indaga sobre un emergente de los relatos: la organización del tiempo en la experiencia estudiantil – para lo cual distinguimos el tiempo institucional, regulado por la universidad y carrera, y el tiempo personal – y cómo los distintos espacios universitarios involucran formas específicas de sociabilidad estudiantil y de conformación de un tipo de estudiante de cada carrera.

Finalmente, en un cuarto apartado se analizan las formas de sociabilidad y de construcción identitaria específicas de cada carrera. Hay modos en los que se despliega esta sociabilidad (tanto entre pares como con docentes) que intervienen favoreciendo la discontinuidad de los estudios en relación con lo mencionado en los ejes precedentes: los proyectos de vida, los perfiles de carrera, la temporalidad y espacialidad, los roles de género y las etapas de la carrera involucradas en cada modo de sociabilidad y las expectativas depositadas sobre ideales profesionales. Resumidamente, se analizará la forma en que la sociabilidad interviene en el fenómeno de la discontinuidad.

Los resultados derivados del análisis de cada apartado, son recuperados en las conclusiones del capítulo.

#### LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS DISCIPLINAS BAJO LA FORMA DE CARRERAS

Este apartado analiza el proceso de institucionalización de las disciplinas (particularmente en la forma de planes de estudio), las disputas al interior del campo que se producen en dicho proceso y cómo a partir de ahí los actores asignan “un mandato, una tarea, un marco y las bases de una significación que orienta la forma [de la institución]” (Fernández L., 2006: 31). En otras palabras, quien discontinúa una carrera lo hace en un contexto y una historia institucional que le da un marco.

Investigaciones previas sobre la discontinuidad de los estudios universitarios analizaron el rol de las instituciones en dicho fenómeno: desde como intervienen los planes de estudio en las decisiones de cursada que toman los y las estudiantes, hasta las formas específicas que adquiere la sociabilidad en función de cada institución.

Uno de los estudios más difundidos que hacen foco en el rol de la institución es *Leaving College* (1993) de Vincent Tinto, quien analiza el papel que desempeñan las influencias institucionales en el desarrollo social e intelectual de sus alumnos y cuya tesis central consiste en que los

estudiantes abandonan los estudios porque no se integran social y académicamente al nuevo medio.

Sin embargo, unas de las principales críticas realizadas a ese estudio fue el haber generalizado las condiciones institucionales de las universidades residenciales norteamericanas de tipo campus al conjunto de instituciones de educación superior. En relación a esa crítica, en un seminario realizado en la UNAM en 1992, Tinto menciona:

Después de reflexionar, es evidente para mí que cuando escribí *Leaving College* estaba pensando, de hecho, en mi experiencia como estudiante de la Universidad de Chicago. Aunque es comprensible, esto me condujo a subestimar la importancia de las comunidades externas en la persistencia estudiantil, y a pasar por alto en gran parte de mis análisis las experiencias de muchos estudiantes no residentes y universidades no residenciales (Tinto, 1992: 4).

Una de las conclusiones de la auto-crítica realizada por Tinto refiere a que los estudios sobre discontinuidad que hagan foco en el rol de la institución no son fácilmente generalizables. Coincidentemente con Tinto, entendemos que los procesos decisionales implicados en la discontinuidad de los estudios se vinculan con los modos en que los sujetos se integran o no en la cultura de una institución, pero también que debemos explicar las particularidades del caso estudiado. Sobre todo, considerando que el sistema de educación superior en Argentina presenta características muy diversas a su interior (Mollis, 2001; Tedesco, 1985).

Esta heterogeneidad de la educación superior en Argentina ya fue advertida por Marcela Mollis (2008). Mollis entiende que hablar de “Sistema de Educación Superior Argentino” no da cuenta del modo de organización real de las universidades en el país, puesto que para la investigadora no conforman un sistema, sino que se trata más de un conglomerado de instituciones (2008: 516). Aquello que coloquialmente denominamos como “sistema de educación superior” para Mollis en realidad es un “mapa cuyos rasgos más característicos son la complejidad, la diversidad, y una heterogénea multifuncionalidad” (2008: 516).

En este caso, no solo analizamos las particularidades del sistema de educación superior argentino y de la Universidad de Buenos Aires, sino que principalmente tenemos en cuenta las dinámicas propias de las facultades y de las cuatro carreras analizadas: Ciencias de la Comunicación, Ciencias Antropológicas, Ingeniería en Informática y Ciencias Químicas.

En relación a la UBA no tiene un edificio centralizado, sino que se divide en 13 facultades (distribuidas en 17 edificios), 25 sedes para el Ciclo Básico Común, una red hospitalaria confirmada por siete instituciones, 18 museos en donde también se cursan algunas materias en determinadas carreras de grado (como en el caso de Ciencias Antropológicas), entre otros espacios como institutos de investigación, cines, editoriales, etcétera. Se encuentra ubicada en la capital del país en donde se desarrolla una parte significativa de la vida político-cultural de la Argentina. Este carácter descentralizado del espacio universitario deriva, como se observó en investigaciones previas (Carli, 2012; Blanco, 2014), en que parte de la vida estudiantil se desarrolle afuera de las instituciones: tanto en lo referido a los espacios de militancia política, los consumos culturales de los estudiantes, la vida nocturna, entre otras.

Considerando el carácter fragmentado de la UBA y la relativa autonomía de las facultades y carreras para definir sus propias políticas académicas y curriculares, un análisis de la experiencia estudiantil que incluya una mirada sobre la institución debe considerar la especificidad de cada experiencia en cada carrera, puesto que cada una presenta grandes diferencias: desde tener que cursar en varios edificios distintos en el centro urbano (como en el caso de Ingeniería en Informática) o hacerlo en un espacio más alejado (como el caso de Ciencias Químicas en Ciudad Universitaria), hasta el desarrollo de un plan de estudios de perfil más académico o profesional, lo cual imprime un modo diferenciado de experimentar la vida estudiantil.

Si la experiencia estudiantil está íntimamente ligada a la cultura institucional de cada carrera y facultad, dar cuenta de los contextos de emergencia de cada una de ellas y las tradiciones disciplinarias que se sedimentaron es indispensable para el análisis. A continuación, repasaremos cada una de las carreras que forman parte de la investigación.

### *CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN*

Las reflexiones sobre la cuestión comunicacional comienzan a advertirse en Argentina en el marco de los años '60. Según Rivera (1987: 15-93), en esa década se empezaron a sistematizar algunas experiencias pioneras vinculadas principalmente con la *communication research* norteamericana, la óptica estructural-semiótica francesa, la crítica ideológica y los estudios culturales.

Ninguna de estas corrientes contaba en esos años con espacios institucionales en la UBA, sino que muchos de ellos se desarrollaban, según Rivera (1997), en:

emprendimientos que tenían vinculaciones periféricas u ocasionales con el mundo universitario o se inscribían en proyectos grupales (revistas, asociaciones, centros de estudio, institutos como el Di Tella) de carácter independiente, nacidos en muchos casos como respuesta a los déficits o feudalismos académicos y en otros como modulaciones de la propia práctica intelectual y política (1997: 22).

En el ámbito universitario, los estudios sobre comunicación encontraron un temprano desarrollo en Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que desde 1935 impartía un terciario de periodismo y que tuvo su primer egresado recién en 1960. Es decir, sus inicios estuvieron vinculados con la práctica periodística. Un desarrollo diferenciado se dio en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) con los seminarios de Semiología que se dictaban en dicha universidad (Schmucler, 1994).

En el caso de la UBA, la carrera de Ciencias de la Comunicación fue creada en 1985 producto de la cristalización de varios procesos histórico-disciplinares. Por un lado, desde principios de la década del '80, distintos sectores reclamaban la existencia de una carrera de periodismo en la universidad pública, siguiendo la experiencia de la UNLP y de otras carreras de reciente creación (como la Licenciatura en Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Entre Ríos). Por otro lado, su creación estuvo dinamizada por importantes aumentos en las cuotas de los terciarios privados en periodismo en la Ciudad de Buenos Aires a principios de la década del '80, frente a lo cual agrupaciones de alumnos reclamaron la creación de una carrera en la universidad pública.

Además del reclamo por satisfacer esa área de vacancia en la esfera pública, existían debates en el plano académico y de producción de conocimiento que motivaron su creación (Rivera, 1997). Según Varela (2010), durante la década del sesenta se produjo la emergencia de preguntas entre intelectuales de la sociología, la psicología y la filosofía que no encontraban respuesta en sus andamiajes teóricos a los fenómenos sociales que estaban aconteciendo.

Con el tiempo fueron definiéndose dentro del denominado “giro lingüístico” es decir, el entrecruzamiento de la pregunta por el significado hacia objetos socio-culturales y no exclusivamente literarios y que tenían como apuesta teórica central el estudio de los discursos sociales en tanto que organizadores (y configuradores) de la vida social. En este sentido, según Rivera (1997):

la aparente unidad disciplinaria tenía más vinculación con algunos orígenes matriciales de los agentes enunciadorees – la sociología, la teoría literaria entendida en un espectro más amplio, la antropología cultural y social, la historia de la cultura, la teoría política – (...) [sin embargo] ninguna de estas vertientes contaba con marcos orgánicos de contención docentes e investigativos de tipo académico (1997: 22).

Estos nuevos abordajes teóricos mencionados por Rivera tuvieron poco eco en lo que el autor caracterizaba como una “orientación funcionalista” de la carrera de Sociología de la UBA entre las décadas del 60 y los 80. Lo mismo ocurría con las carreras de Letras o Ciencias Antropológicas, lo que obstaculizaba la inserción de estas líneas de investigación en marcos institucionalizados (1997: 23). Esta expulsión virtual derivó en que muchos de ellos emigraran, en el contexto de la UBA, a la nueva carrera en conformación: Ciencias de la Comunicación.

La carrera de Ciencias de la Comunicación aunó estos diversos intereses: primero, el de ciertos grupos de estudiantes y profesionales que querían institucionalizar el periodismo y la reflexión sobre los medios. Segundo, el de ciertos sectores académicos que necesitaban un espacio institucional para reflexionar sobre los discursos sociales como configuradores también de lo social pero que, en las disputas teórico-epistemológicas al interior de sus propias disciplinas de origen, terminaban ocupando lugares tangenciales en la matriz institucional por lo que la creación de una nueva carrera les abría un espacio para el ejercicio profesional o académico.

Permanecieron huellas de los orígenes de la carrera de Ciencias de la Comunicación que se visualizan en disputas a su interior, no solo en términos de las diferencias entre las disciplinas de origen de sus primeros docentes, sino también entre la disputa por conformar una carrera de tipo profesional (más propia de quienes pedían un perfil periodístico u orientado a la publicidad) o una carrera con perfil más académico.

Rodolfo Ramos (2002) reconoce tres tensiones actuales al interior de la carrera de Ciencias de la Comunicación: 1) la que opone la reflexión teórica a la investigación empírica; 2) la que enfrenta dichos saberes teóricos con los profesionales y prácticos, que los han precedido; 3) la que promueve la intervención militante, la denuncia pública y la acción política, frente a la investigación empírica sustentada en un pensamiento legitimado y “único”.

Esta hibridez entre la dimensión práctica y la teórica se visualiza también en cómo se configuró el plan de estudios de la carrera: en el ciclo de grado del plan original de 1985<sup>16</sup> había 14 materias, siete talleres y tres seminarios y en el ciclo orientado cinco materias y un taller anual. Luego de algunas modificaciones resolutorias entre los años 1987 y 1990, el ciclo de grado queda con 15 materias, seis talleres y tres seminarios.

Esta organización del plan de estudios fue descrita por distintas personas entrevistadas provenientes de Ciencias de la Comunicación como “poco práctica”. A modo de adelanto, como se dará cuenta en el Capítulo II de la tesis abocado al análisis de las representaciones sobre las carreras, en términos generales las personas entrevistadas esperaban de Comunicación una carrera más abocada a la práctica profesional y no tanto al debate teórico-académico.

Otro elemento del plan de estudio que evidencia esa disputa entre la conformación de una carrera con impronta más académica o más profesional es el requerimiento de la presentación de una tesina de investigación para la licenciatura, lo cual era descrito en los relatos estudiantiles como una de las grandes trabas para la obtención del título. En el año 2008, se labró una resolución modificatoria del plan de estudios que permitía realizar tesis de grado en formato ensayo o en formato “de producción” (radial, audiovisual, fotográfica, multimedial u otra) en virtud del reclamo de los sectores más profesionales de la carrera.

Según las personas entrevistadas, esta diversidad de orígenes del plantel docente y la poca consolidación de un campo epistémico de conocimiento tuvo como consecuencias el desconocimiento por parte de los y las estudiantes de la especificidad de la carrera, las posibles salidas laborales, entre otros aspectos que dificultan la posibilidad de los sujetos de vislumbrar trayectorias posibles post-graduación.

Lo que veremos más adelante en este capítulo es como estos elementos aparecen como parte intrínseca de la cultura institucional de la carrera de Ciencias de la Comunicación en la UBA a través de los relatos de las personas entrevistadas.

### *CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS*

---

<sup>16</sup> Las modificaciones respecto del plan de estudios original de 1985 se encuentran detalladas en los fundamentos de la presente resolución: <http://comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/16/2013/02/aprobacion-cd-plan-de-estudio-cc-versi%C3%B3n-final.pdf> Visto el 22 de mayo de 2018

La Antropología como disciplina tuvo lugar en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA desde los inicios de la misma en 1896. En un principio aparecía como curso optativo dentro de la formación general de Licenciado en Filosofía y Letras que le otorgaba a quien lo cursase una especialidad en ese campo (Buchbinder, 1997: 34-35). En 1904 la materia se oficializa en el plan de estudios dando lugar a la primera cátedra sudamericana de Ciencias Arqueológicas. Vale mencionar que actualmente la Arqueología constituye una orientación dentro del plan de estudios de la carrera de Ciencias Antropológicas.

El curso en Arqueología era optativo también para las y los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de ese entonces, lo que da cuenta de una mayor formación dentro de la corriente naturalista. A lo largo de la primera mitad del siglo XX, la formación en Ciencias Antropológicas se extiende y especializa en otros cursos, pero manteniendo una formación con fuertes cruces con las ciencias naturales: según Bartolomé “la antropología general se inserta en el país de manos del evolucionismo y del pensamiento liberal” (1982: 412).

Ello cambia con la llegada del antropólogo José Imbelloni, firme propulsor de la escuela histórico-cultural austríaca, que se institucionaliza con la creación de la materia Antropología Filosófica en 1954, la cual pasa a integrar el primer año común que tenían todas las carreras de la facultad según el plan de estudios de 1950.

La primera Licenciatura en Antropología nace en 1958 en La Plata, con una orientación muy ligada a la tradición naturalista, forjada desde Ameghino y Moreno en el museo de esa ciudad. Luego viene Buenos Aires, en 1959, donde la carrera se construye a partir de la de Historia. Otro tanto sucede en Rosario, lugar donde, primero, se implanta una orientación dentro del Profesorado en Historia, y, en 1966, se la convierte en Licenciatura (Ratier, 2010: 30-31).

El desarrollo de la carrera se interrumpe en 1975 cuando, según señala Guillermo Madrazo (Madrazo, 1985), por una resolución de la UBA la carrera de Antropología se convierte en una especialidad dentro del profesorado de Historia. Esta resolución queda sin efecto en 1976, pero se termina eliminando la orientación de Antropología Social. Finalmente, en 1981 se cierra la inscripción a la carrera.

Tras la reapertura de la carrera con la vuelta de la democracia la Antropología Sociocultural volvió a instaurarse como una de las dos orientaciones posibles del nuevo plan de estudios junto con arqueología.

Según el relato de María Rosa Neufeld en el panel “El proceso de apertura democrática y la Antropología. 1984-1991” realizado en el marco de los festejos por los 50 años de la creación de la carrera en 2008, fue el Colegio de Graduados el que generó los espacios en los que se discutió cómo iba a ser esa carrera que había que volver a fundar (Neufeld, Scaglia, y Name, 2015: 229). En esa reestructuración ganó mayor peso en el plan de estudios la mirada sociocultural a diferencia de lo que sucedió, por ejemplo, en la Universidad Nacional de La Plata, en la que según Leopoldo Bartolomé la distribución de cursos obligatorios en la carrera de grado puso en evidencia una ponderación inferior de las actividades curriculares de la orientación socio-cultural frente a la mayoritaria presencia de asignaturas de la orientación biológica y arqueológica (Bartolomé, 2007: 23).

En el plan de estudios de Ciencias Antropológicas de la UBA, la carrera presenta dos orientaciones luego de un tronco común: la orientación sociocultural y la arqueológica. La primera es la hegemónica en la UBA, tanto por su conformación de origen en el retorno de la democracia, por el caudal de estudiantes que eligen esa orientación, como también por la preeminencia de esa perspectiva en el perfil de las materias troncales, según relatos de las personas entrevistadas.

Esas disputas entre modos de pensar la Antropología en cada institución, tanto en la universidad como al interior de cada cátedra, es explicada por Roxana Guber por las relaciones de padrinazgo al interior de la academia que hablan de un modo institucional de transmisión de un tipo de conocimiento:

La dependencia de los jóvenes con respecto a sus mayores era muy estrecha debido a la concentración de cargos y de recursos. Así, las políticas de la sucesión afectaban simultáneamente todos los órdenes de la vida académica garantizando (o quitando) un lugar privilegiado en investigaciones, publicaciones, cátedras, dirección de museos e institutos, becarios y técnicos (...) La sucesión se encuadraba así en la relación vertical profesor-discípulo, ambos practicantes de la misma especialidad y, por eso, docentes de la misma cátedra aunque en peldaños diferentes (titular uno, adjunto el otro) (Guber, 2006: 27).

De esta manera se modela una reproducción profesoral que permitía a su vez la permanencia de ciertas líneas de abordaje. La hegemonía del perfil sociocultural en la UBA aparece, en forma de crítica, en todas personas entrevistadas que estaban más interesadas en una formación antropológica.

Paralelamente, el debate sobre cuál iba a ser el perfil del egresado del Antropólogo también tiene su historia sedimentada desde la primera materia de Antropología de la UBA. El debate entre los ex decanos Miguel Cané y Norberto Piñero dio cuenta de tres grandes posturas respecto de cuál debería ser la formación del egresado de la Facultad de Filosofía y Letras: si como un espacio de investigación, como un sitio de formación de profesores de media de excelencia, o como un ámbito de formación de élites dirigenciales (Buchbinder, 1997: 33). Esos perfiles de egresado se perpetúan hoy como horizontes posibles en el imaginario estudiantil.

El doble carácter de la institución, lugar para el ejercicio de la ciencia y la investigación en el mundo de las humanidades, por un lado y, por otro, instituto formador de profesores para enseñanza media, se verá reflejado en los planes de estudio y en las proyecciones laborales de los estudiantes al día de hoy.

### *CIENCIAS QUÍMICAS*

La Química en la Universidad de Buenos Aires fue, durante casi todo el siglo XIX, una asignatura del Departamento de Estudios Preparatorios de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, que con el tiempo fueron desagregándose otras materias: Química Inorgánica (con el Dr. Tomás Perón); Química Orgánica (Dr. Pedro Arata); y Química Analítica (Dr. Miguel Puiggari). Estas materias se corresponden actualmente con departamentos de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA (Díaz de Guijarro, Baña, Borches, y Carnota, 2015: 62).

También en la Facultad de Ciencias Médicas se dictaban materias de Química aplicada a la farmacia y a la medicina. Ambas facultades compartían algunos profesores y laboratorios. De hecho, el decano Otto Krause decía en 1909 que el Doctorado en Química era una carrera que “no se diferencia sustancialmente de la que se da en la Facultad de Medicina” (Díaz de Guijarro, Baña, Borches, y Carnota, 2015: 99).

Cuando se crea la carrera, el perfil que tomó era esencialmente aplicado a la industria en general y a la farmacéutica en particular, y rápidamente se convirtió en la carrera más numerosa de la facultad fuera de las ingenierías y arquitectura. Sin embargo, las posibilidades profesionales eran escasas: la mayoría se desempeñaba en la docencia secundaria o en algún organismo del estado (aguas sanitarias y oficinas químicas municipales principalmente).

En virtud de la poca inserción profesional y el gran gasto de mantenimiento de los laboratorios, en 1922 se buscó reorientar la carrera “a los fines de estimular las investigaciones científicas” (Díaz de Guijarro *et al*, 2015) y en 1924 se cambió el plan de estudios hacia un perfil más científico. Sin embargo, lo que comienza a entrecruzarse detrás de este cambio es la cristalización de una visión dicotómica del mundo, entre la “academia” y la aplicación en la “industria”.

Estas diferencias se observan incluso en el modo de organización institucional de las distintas facultades: una de las disputas más resonantes fue en el proyecto de departamentalización de toda la UBA durante el rectorado de José Luis Romero (oct-dic 1955). Sin embargo, según describe Carlos Prego, ese proyecto se vio frustrado principalmente por la negativa de las carreras profesionales y, finalmente, por la renuncia de Romero.

dentro del grupo de dependencias ligadas a la formación en las profesiones liberales la posición que predominó fue la de persistir con una Universidad dividida organizacional y pedagógicamente en Facultades, cuya unidad de docencia e investigación tuviera base en la cátedra y, en tal contexto, el régimen de dedicación exclusiva no fuera generalizable para la actividad docente en la Universidad, sino que quedara reservado sólo para materias de ciencia básica (Prego, 2010: 139).

La departamentalización se institucionalizó únicamente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) y, en relación con la Química, la organización de su plan de estudios se distribuyó en los siguientes departamentos: el de Química Biológica (Análisis Instrumental, Orgánico, Toxicología, microbiología), el de “Inorgánica, Analítica y Física” y el de Química Orgánica (bromatología, instrumental, funcional orgánico). Paralelamente tiene materias que se dictan en el Departamento de Matemáticas (Análisis Matemático I y II, Cálculo Numérico y Estadística), en el de Física (Física I y II), en el Departamento de Industrias (Química Industrial).

La organización departamental también hizo que se generalice el hecho de que haya docentes formados en una carrera dando clases a estudiantes de otra disciplina (menos común en la organización institucional por cátedras). Ello por un lado implica diferencias en el uso de cierto lenguaje compartido y prácticas entre docentes y estudiantes, y por otro lado expectativas respecto del cuerpo estudiantil en relación con ese conocimiento específico. En relación a este punto, vale mencionar que Ciencias Químicas es una de las carreras con más cantidad de materias de departamentos por fuera de la propia disciplina.

La disputa entre un perfil de carrera orientado a la industria o uno a lo académico se reedita en distintas épocas en el marco de diferentes debates coyunturales. Por ejemplo, en la década del 60 algunos sectores del movimiento estudiantil objetaban la línea seguida por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales caracterizándola como “cientificista”. Este mote se basaba en la idea de que parte de los trabajos realizados en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales eran de muy alto nivel científico, pero seguían los lineamientos que predominaban en los países centrales del hemisferio Norte. Los estudiantes consideraban que de esta forma se daba la espalda a las necesidades sociales del país, tanto en la elección de los temas cuanto en el hecho de que el desarrollo científico por sí solo no puede reemplazar a la política y a la preocupación social (Kacelnik, 2003: 145-165).

“En la reunión del CD del 10 de junio de 1963, uno de los representantes estudiantiles reformistas objetó el exceso de exigencias académicas en los cursos, lo que según él no dejaba tiempo libre para que el alumno se formara una “cultura humanística” y reclamó se respetara lo que dice el estatuto de la UBA con relación a la “formación cultural y moral de los estudiantes” (Acta CD FCEN 10/06/1963).

Luego de la Noche de los Bastones Largos (29 de julio de 1966), la organización departamental de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales tuvo varias modificaciones: durante la intervención de Alberto Ottalagano, algunos Departamentos sufrieron la separación de muchos docentes, de modo que durante los años posteriores sus tareas de investigación se resintieron.

Sin embargo, el impacto no fue homogéneo en todos los departamentos: en los casos de los departamentos de Química Orgánica o Química Biológica continuaron sus actividades al mismo ritmo anterior. Departamento como el de Química Inorgánica no publicó nada durante 1969, mientras que el de Orgánica publicó 21 artículos, de Biológica 15 y 18 del Instituto de Investigaciones Bioquímicas (Díaz de Guijarro *et al*, 2015).

Con el retorno de la democracia se creó una comisión para realizar un nuevo plan de estudios para la carrera (el plan vigente era de 1957 con modificaciones en 1960 y 1971), en el cual había representantes de cada departamento y se modificó finalmente en 1987. Con las modificaciones se reemplazaron las orientaciones que tenía la licenciatura por un ciclo de materias optativas elegidas bajo un sistema de créditos, aunque en varias entrevistas hubo comentario de que la oferta de materias hacía que el abanico de materias a elegir sea muy reducido.

El plan de estudios en Ciencias Químicas presenta una gran cantidad de correlatividades entre las materias, lo cual se observa también en los relatos estudiantiles. Esta organización del plan presenta como problemática el hecho de que, si los o las estudiantes no aprueban una materia, se retrasan en la cursada. Como referiremos más adelante, este hecho está presente en distintos relatos con varias experiencias de cursada de una materia por cuatrimestre.

Sin embargo, en los relatos estudiantiles hay una conceptualización del conocimiento de tipo “acumulativo”, y reconocen que para comprender los contenidos de una materia es necesario cursar su correlativa. En este sentido, las personas entrevistadas cuestionan el sistema de correlatividades rígido en el plan de estudio, pero describen esas correlatividades como “necesarias” considerando la conceptualización que hacen del conocimiento científico como acumulativo.

Otra de las consecuencias en relación a ello es que las personas entrevistadas mencionan que hay contenidos que solo terminan de comprenderse hacia el final de la carrera. La sensación de que “esto lo van a ver más adelante” aparece de manera generalizada en los relatos de quienes cursaban Ciencias Químicas, lo cual termina generando un sentimiento de incompreensión, de estar cursando años sin realmente llegar a entender qué es la Química.

En resumen, como características generales actuales, Ciencias Químicas presenta un plan de estudios con correlativas fuertes, en donde las materias del inicio son indispensables para las siguientes (con lo cual se atrasa la cursada si no se aprueban), con una oferta horaria en general diurna y con mucha carga horaria con respecto a las materias en las carreras humanísticas analizadas: en general, las materias en Ciencias de la Comunicación tienen 4 horas semanales de cursada; en Ciencias Químicas varían de 2 horas a 14. Las primeras dos materias de la carrera tienen 14 y 7 horas semanales de cursada. Estos aspectos en relación con la oferta horaria de cursada y con la cantidad de horas se analiza en el apartado “Tiempo y espacio en la cultura institucional” en este mismo capítulo.

### *INGENIERÍA EN INFORMÁTICA*

La carrera de Ingeniería en Informática de la Facultad de Ingeniería de la UBA (FIUBA) tiene su antecedente disciplinar con la creación del Instituto de Cálculo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales en 1957 y aparece como hito fundante la compra de la computadora Mercury Ferranti más conocida como “Clementina”. La computadora llegó a Buenos Aires a fines de 1960 y quedó instalada para su uso en 1961.

Quienes asistían al Instituto de Cálculo eran estudiantes y profesores de la carrera de Matemática que estaban más interesados en una matemática aplicada. Paralelamente, para ese entonces la Facultad de Ingeniería recién daba sus primeros pasos como facultad autónoma. Si bien ya existía la carrera de Ingeniería Civil desde 1865 las carreras de Ingeniería dependían del Departamento de Ciencias Exactas de la UBA.

La creación de la Facultad de Ingeniería se produce por un decreto nacional en 1952, en el marco del segundo gobierno de Perón y con una política nacional orientada a promoción de las carreras industriales (entre otros hitos, estuvo también la creación de la Universidad Obrera Nacional, hoy Universidad Tecnológica Nacional [UTN]).

Desde su creación, la Facultad de Ingeniería tuvo el edificio de Las Heras (inicialmente pensado para albergar la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales) y en 1956 le fue otorgado el edificio de Paseo Colón, el cual previamente fue la sede central de la Fundación Eva Perón. Este uso de dos sedes “en paralelo” todavía se mantiene y es mencionado en algunos relatos por parte de las personas entrevistadas tal como veremos en el apartado sobre “tiempo y espacio en la cultura institucional”. Adicionalmente algunas ingenierías cursan materias en el Departamento de Industrias dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales en Ciudad Universitaria.

Además de la diferenciación respecto del título (entre el diploma de Ingeniero y el de Licenciado, lo cual no es un hecho menor como se verá en el capítulo de representaciones sociales de las personas entrevistadas), las carreras de cada facultad empezaron a mostrar improntas formativas diferenciadas. Por un lado, las carreras de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales mantuvieron una fuerte base en ciencias base y está más orientada a la investigación científica, mientras que las ingenierías, si bien también mantuvieron una impronta de ciencias base en las materias de los primeros años, en los años subsiguientes se orientan a un conocimiento más aplicado.

A una década de su creación, en 1962, la Facultad de Ingeniería concluye el proyecto de construcción de la primera computadora del país (CEFIBA), así la historia de la Facultad de Ingeniería empieza a estar íntimamente ligada con la de la computación. Sobre todo debido a que entre 1970 y 1983, la única computadora de la UBA disponible para estudiantes de grado estaba en esa facultad.

Luego de la Noche de los Bastones Largos en 1966, el Instituto de Cálculo junto con otros departamentos de la facultad, quedó devastado (Díaz de Guijarro, Baña, Borches y Carnota,

2015: 236). Clementina siguió funcionando hasta 1971 cuando por falta de presupuesto no siguieron comprando las piezas necesarias y fue paulatinamente reemplazada a partir de 1970 por una IBM 360. Había dos computadoras de ese modelo en la Argentina: una en el Hospital Escuela y otra en la Facultad de Ingeniería.

Con la llegada de la dictadura militar de 1976 y el proceso de desindustrialización y reducción del presupuesto a las universidades públicas, la IBM 360 recién pudo ser reemplazada por una Vax11 /750 en 1983. Posteriormente empezaron a llegar las primeras computadoras personales.

Fue en ese contexto que se creó la carrera de Ingeniería en Informática de la Facultad de Ingeniería (1986). Previamente, existían materias de programación en la gran mayoría de las ingenierías y estaba como antecedente la carrera de Ciencias de la Computación en Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Las diferencias principales entre ambas carreras es que mantienen aquel esquema inicial que dividió a las carreras de Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de las de la Facultad de Ingeniería: Ciencias de la Computación tiene una mayor base teórico-matemática y algorítmica, y apunta más a la formación en investigación. Por otro lado, Ingeniería en Informática está más orientada a la ingeniería del software y al uso de sistemas para la resolución de problemas concretos.

Estas diversas dinámicas institucionales deben ser tenidas en cuenta a la hora de analizar la discontinuidad de los estudios universitarios. En relación al currículum, el plan de estudios vigentes es del año 1986 con resoluciones modificatorias en distintos años, la última vez en 2016. Tiene tres orientaciones finales que el cuerpo estudiantil puede elegir en el último año de cursada teórica de la carrera. Estas orientaciones son: Sistemas distribuidos, Sistemas en producción y Gestión industrial en sistemas.

Lo que se puede observar del Plan de estudios es un esquema de correlativas bastante rígido, al menos comparativamente con carreras similares (como el caso de Ciencias de la Computación en Facultad de Ciencias Exactas y Naturales o de Análisis en Sistemas en la Facultad de Ingeniería), particularmente en lo que refiere a las materias de ciencias básicas como Análisis matemático, Física I y II o Álgebra. Producto de este sistema de correlatividades, se observó que muchos y muchas estudiantes optan por anotarse simultáneamente en Análisis de Sistemas e Ingeniería en Informática, debido a que comparten gran parte del plan de estudios.

Como Análisis en Sistemas no tiene el mismo régimen de correlativas, los estudiantes pueden avanzar con la cursada de materias sin tener aprobadas las asignaturas de ciencias básicas

mencionadas y luego les son reconocidas en Informática. Esta táctica estudiantil se establece como una práctica generalizada, tal como se verá en el análisis de las entrevistas.

Esta estrategia estudiantil se plantea como un modo de sortear las correlatividades y termina siendo una práctica generalizada, tal como se verá en el análisis de las entrevistas. Sin embargo, se sigue prefiriendo el título de Ingeniero por el valor que se le asigna como tal. En este sentido, la experiencia del sujeto que deja los estudios superiores se inscribe en esa trama que involucra la historia sedimentada de la institución, las representaciones sociales en las que se inscribe y sus dinámicas particulares.

Entre esas dinámicas, un debate presente en el espacio universitario y en cada una de las disciplinas analizadas es la tensión, ya mencionada por Becher (2001), entre la impronta académica o profesional de las carreras; y como esos perfiles orientan modos específicos de enseñanza, formas de sociabilidad, proyecciones laborales por parte del cuerpo estudiantil, entre otros. Sobre este tema trabajaremos en el siguiente apartado.

## PROFESIONALES Y ACADÉMICOS

Profesionales y académicos son dos figuras utilizadas que dan cuenta del perfil de graduado al que apuntan distintos modelos de universidad. Autores como Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (1996: 11), Harold Perkin (1987: 34-39), Burton Clark (1995: 30) o Philip Albatch (2008: 5-6) acuerdan que en la conformación de la universidad moderna hubo a grandes rasgos dos modelos dominantes: la universidad napoleónica, más centralizada y cercana al estado y de perfil profesional, y la universidad humboldtiana, con mayor autonomía y orientada a la investigación.

Estos modelos se extendieron al resto de las universidades del mundo e incorporaron elementos locales. Por ejemplo, Clark Kerr menciona que la universidad de investigación de Estados Unidos combina la tradición universitaria inglesa (oxbridge) con la universidad de investigación humboldtiana y “los valores estadounidenses de servicio a la sociedad” (2001: 144). En el caso argentino, Pedro Krotsch (1995) menciona que sobre la base del modelo español de universidad colonial, se termina imponiendo el modelo napoleónico de universidad profesional. Particularmente la UBA pre-reformista era conocida como “universidad de los abogados”.

La Reforma de 1918 le otorga características particulares a las universidades regionales en lo que se conoció como la universidad latinoamericana la cual, según Darcy Ribeiro (1971), asumió características de mayor autonomía en comparación con el modelo napoleónico: creó nuevas formas democráticas de gobierno a través de la coparticipación de profesores y estudiantes en sus órganos deliberativo e incorpora la extensión universitaria, pero mantuvo las tendencias y las funciones profesionales.

Este mayor ejercicio de la autonomía y de relativa independencia en el gobierno de las facultades colaboró en una diferenciación mayor entre las distintas unidades académicas al interior de cada universidad.

Por ejemplo, a mediados del siglo XX la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA adquiere, según Carlos Prego (2010), una particular significación que incluyó una nueva orientación a la investigación, la institución de la departamentalización (por sobre la organización de la docencia e investigación en base a cátedras) y el aumento de la dedicación exclusiva en la planta docente.

Todas estas transformaciones no se dieron en las restantes facultades, pero en Exactas marcaron la profesionalización académica y le dieron “bases materiales y mecanismos institucionales y culturales para la profesionalización de la investigación como actividad especializada y colegiada” (Prego, 2010: 134).

Estos significados y prácticas institucionales sedimentadas se sostienen en el tiempo en un proceso de transmisión y de sociabilización que se realiza con los nuevos miembros y constituyen un factor clave en la conformación de lo que denominamos una cultura institucional (Fernández, L. , 2006: 54).

Podemos observar cómo dicho perfil académico de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, desarrollada por su historia institucional distintiva con respecto a otras facultades, se expresa en el caso de Ciencias Químicas a partir de los relatos de las personas entrevistadas, en donde se da cuenta de que la carrera tiene un perfil más académico que profesional:

(...) me fui dando cuenta que me gusta más la parte enfocada a la parte de industria que a la parte de investigación en realidad. Y la carrera, sobre todo cuando vas avanzando, le dan como mucha más rosca a todo lo que es investigación (Adrián, 33 años, Química)

Entrevistador: Claro. Me dijiste también que te gustaba más la química aplicada a la industria en ese momento. ¿Qué te imaginabas haciendo?

Eehm. Mirá, yo lo que veía es que por ejemplo la mayoría de los que siguió por ejemplo la licenciatura en Química termina trabajando en investigación. Y a mí mucho no me llamaba eso. No sé (Constanza, 25 años, Química)

Lo que tiene también química es como que está muy tirada a la parte de investigación. Y es como que me di cuenta después que por ahí me gustaba un poco más de industria que lo que es investigación en sí (Esteban, 23 años, Química)

Todos los entrevistados de Ciencias Químicas la describieron como una carrera “muy tirada a la parte de investigación”. Este perfil más académico era descripto por los entrevistados a partir de distintos elementos que fueron mencionando: desde el interés observado en otros estudiantes por participar en los primeros años en algún equipo de investigación de manera ad-honorem; la importancia asignada al promedio; el ambiente competitivo entre estudiantes; el modo en que los docentes enseñan y cómo está orientada la enseñanza en general.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento, una de las entrevistadas menciona la importancia que tiene el promedio y describe a Exactas como un ámbito “bastante competitivo”:

Claro. Lo que pasa es que también muchos de los que están en Exactas, en Ingeniería no, pero en Exactas, el hecho del día de mañana querer tener una beca doctoral y demás, importa mucho más el promedio. En Ingeniería no tanto, pero yo que estuve en los dos lugares comparaba eso: el promedio (...) En Exactas, más que en Ingeniería, es un ambiente bastante competitivo (Constanza, 25 años, Química).

La entrevistada compara su primera experiencia como estudiante en la Facultad de Ingeniería con su tránsito por la carrera de Ciencias Químicas. En este caso, la entrevistada describe cómo la enseñanza está orientada a formar científicos en una materia que en el plan de estudios se encuentra en el segundo año de la carrera:

(...) según ellos si yo te enseño A, en la evaluación te voy a evaluar “A” + “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 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 (Paloma, 26 años, Química).

Esta descripción de la modalidad de enseñanza y de las expectativas de la institución y de los docentes por sobre los estudiantes se observa a lo largo de toda la carrera y en distintas entrevistas, como en el caso de un entrevistado que se cambió de universidad y compara con Universidad Argentina John Fitzgerald Kennedy:

En la Kennedy te dan los contenidos, te evalúan sobre los contenidos, si los sabés aprobaste. En la UBA no pasa eso. Y no te sabría especificar bien dónde está la diferencia. Pero si a vos te dan los contenidos, te los dan, digo: nunca me pasó que no me den los contenidos, pero vos estudiás los contenidos y no se correlaciona con la evaluación que tenés. Es difícil de explicar, porque es como que yo te de una serie de preguntas pero yo espere que vos vayas más allá de eso que yo te di (Adrián, 33 años, Química).

La caracterización de la carrera de Ciencias Químicas como académica es percibida por algunas de las personas que discontinuaron sus estudios universitarios como un problema en tanto que termina clausurando la opción de formarse con un perfil más orientado al mercado laboral. Algunas personas entrevistadas se interesaron de manera temprana en la carrera por continuar una carrera laboral en el ámbito privado y entendieron que Ciencias Químicas en la UBA no formaba para ese ámbito:

A medida que fueron pasando los años me fui dando cuenta que me gusta más la parte enfocada a la parte de industria que a la parte de investigación en realidad. Y en la carrera, sobre todo cuando vas avanzando, le dan como mucha más rosca a todo lo que es investigación. Y te la hacen bastante complicada si trabajás (Adrián, 33 años, Química)

Lo que tiene también química es como que está muy tirada a la parte de investigación. Y es como que me di cuenta después que por ahí me gustaba un poco más de industria que lo que es investigación en sí (Esteban, 23 años, Química)

Otros entrevistados mencionaron que no iban a poder seguir una carrera de científico principalmente porque sus promedios académicos estaban por debajo del promedio general, porque no pudieron ingresar en un equipo de investigación (sea por tiempos o por falta de redes), o porque no les interesaba estar en un espacio donde la sociabilidad tenga una matriz tan competitiva.

Entrevistador: Vos me dijiste que en un momento te diste cuenta que ya no querías ser científica como cuando te habías anotado. ¿Cuándo fue ese click?

Yo estaba tirada durmiendo hasta que empieza otra clase en el solcito, y vinieron a hablar dos pibas, creo que eran biólogas, y estaban hablando de una publicación. Eso me re marcó. La discusión era entre dos chicas, creo que eran becarias, y una de las chicas decía “no, porque yo esos caracoles los traje de Misiones, con todo el esfuerzo que hice, y aparte yo...” y la otra dice “sí, y yo investigué un montón”, y la discusión era que el nombre de la directora o de otra piba que no había trabajado tanto como ellas iba a estar primero que el de ellas y que estaban re enojadas y que querían hacer algo con eso. Eso era un poco la discusión de los nombres y la importancia que tiene. Yo nunca podría estar en esa discusión. Más por cómo soy yo. Yo hago las cosas porque siento que las tengo que hacer y las hago bien y no por el nombre, en qué lugar esté el nombre. Pero es algo que importa, y dependiendo en qué lugar esté tu nombre va a repercutir en que te den más plata, que te den más apoyo, y también un poco ahí fue como bueno: qué feo que es el ambiente ahí (Paloma, 26 años, Química).

En el caso de esta entrevistada, la competitividad al interior de los grupos de investigación, los conflictos relacionados con la autoría de papers y el orden de los nombres le generó cierta decepción respecto del trabajo científico en Química.

El perfil académico no es privativo de una facultad ni de un tipo de carrera. En el ámbito de las humanidades, los entrevistados de Ciencias Antropológicas describieron a su carrera de manera semejante: el perfil que tiene la carrera está orientado a la formación de un investigador, pero a diferencia de Ciencias Químicas, los entrevistados no veían salidas laborales más allá de la investigación o docencia como se observa en las siguientes entrevistas:

Creo que justamente cuando me di cuenta de que efectivamente las salidas laborales o los caminos que me ofrecía la Antropología, desde el prejuicio también, era como la carrera de investigador o ser profesor. Y, ser profesor me interesaba en algún punto, pero de vuelta para llegar a hacer el profesorado tenía que hacer todas estas materias teóricas que me daban "terrible paja" y no las quería hacer. Y por otro lado, la carrera de investigador... No era para mí, no me veía nunca. La carrera de investigador no era posible, por mi carácter, por mis ganas, no quería hacer eso. Y era como lo que te contaba, no todos los profesores eran investigadores. No veía otra opción, hasta que llegó eso del seminario de audiovisual y ahí encontré que había todo un mundo de estudios diferentes, pero que los podía hacer tranquilamente por mi cuenta (Tomás, 29 años, Antropología).

En este caso, el entrevistado explica que la carrera de investigador no se ajustaba a su perfil personal. Tanto Ciencias Antropológicas y como Ciencias Químicas pertenecen a tradiciones disciplinares e institucionales distintas, pero tienen en común el haber desarrollado un perfil académico (Becher, 2001) que es reconocido por los sujetos de la institución como tal. Esta característica tiene su relevancia en las decisiones y expectativas que fueron definiendo los entrevistados.

Si bien en un primer momento algunas personas entrevistadas de la carrera de Ciencias Antropológicas manejaron la opción de dedicarse a la investigación académica, luego desistieron de ese recorrido por diversas razones: porque no les gustó el ambiente el mundo de la academia (muy recurrente en el caso de las personas entrevistadas dentro de la carrera de Ciencias Químicas), o porque la entrada a la academia supone tener un buen promedio y terminar la carrera temprano, o porque les interesó más desarrollarse profesionalmente en otros ámbitos.

En Ciencias Químicas, las trayectorias luego de discontinuar los estudios dan cuenta de que mantuvieron un contacto con la disciplina y en gran parte trabajan actualmente como técnicos en laboratorio, dando clases particulares de Química o Matemática. Contrariamente, quienes discontinuaron sus estudios en Ciencias Antropológicas dejaron por completo el ámbito disciplinar en parte porque la carrera no provee un saber técnico específico en el cual uno pueda seguir desarrollándose sin el título académico (como se verá en el tercer capítulo de la tesis) o tampoco porque los ámbitos de inserción profesional no son muy transparentes, según se observa en los relatos de las personas entrevistadas:

Y ahí es donde la UBA te vuelve a expulsar, para mí. Como que no te enseña cómo permanecer ahí adentro y no te dice lo que vas a hacer después en una carrera que no es tan evidente como "voy a ser abogado" (Viviana, 30 años, Antropología)

Por otro lado, tanto Ingeniería en Informática como Ciencias de la Comunicación presentan perfiles de tipo profesional, aunque con algunas características que las diferencian entre sí. En el primer caso, hay una caracterización por parte de las personas entrevistadas de la carrera de Ciencias de la Comunicación como una carrera con una formación "muy teórica" por oposición a una "falta de práctica" en el ejercicio profesional del comunicólogo, tal como se observa en los siguientes fragmentos:

Y, lo que vi que faltaba era las materias prácticas, salvo teníamos radio, me acuerdo una así de televisión pero eran muy poco... había muy pocas cuestiones prácticas. Eran muy teórico (Sergio, 35 años, Comunicación)

yo me aburría mucho y supongo que es porque 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. 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! (Celeste, 26 años, Comunicación)

Este conflicto con la distinción entre “teoría” y “práctica” se observa en dos aspectos principales. Por un lado, hay una clasificación institucional de los tipos de clases en comisiones de prácticos y comisiones de teóricos que no se corresponde con los usos y expectativas nativas del cuerpo estudiantil (particularmente cuando se inician en la universidad). Por otro lado, esta dicotomía entre teórico – práctico emerge también por las expectativas de los estudiantes de formarse en una carrera que les ofrezca un saber hacer profesional específico:

Cuando vi que se diversificaban demasiado los contenidos y cuando vi que había poca cuestión práctica de lo que era el ejercicio del periodismo, ahí empecé a sentir que no era lo que cubría mis expectativas digamos (Sergio, 35 años, Comunicación).

(...) un poco cuando empezó el hartazgo, cuando empezó la pregunta de cuál es exactamente la formación con la que voy a salir. Qué conocimientos tengo concretamente con todo lo que salgo. O de qué me va a servir todo esto en un medio de comunicación X. Cuando me empecé a preguntar exactamente para qué me iba a servir, o cuál es la conexión con el mundo laboral, porque otro gran problema era ese: me parece que comunicación, cuando yo cursaba, estaba muy aislada de la realidad. La realidad del trabajo (Agustín, 28 años, Comunicación)

Estas expectativas por parte de algunas de las personas entrevistadas, particularmente entre las carreras de tipo profesional, se enmarca en lo que Perla Aronson observa respecto del nuevo lugar del conocimiento (y de la universidad) como tendencia global. En este sentido, Aronson menciona:

(...) la nueva economía no es de derecha ni de izquierda, sino un capitalismo mundial integrado que exhorta a formar para el empleo con la intención de disminuir las

dificultades de las empresas de distintos rubros cuando tienen que seleccionar profesionales adecuados a la naturaleza de sus negocios (Rodríguez Ibáñez, 2005). En un entorno plagado de exigencias prácticas, el “saber por qué” –núcleo primordial del conocimiento impartido en la universidad– ya no alcanza a colmar lo que debe conocerse para un provechoso desempeño profesional (Aronson, 2013: 10).

Estas exigencias por un saber-hacer se observan en menor medida en los relatos de las personas provenientes Ingeniería en Informática. A diferencia de Ciencias de la Comunicación, Ing. en Informática es descrita como una carrera práctica: el plan de estudios tiene distintos talleres abocados específicamente a la programación que son mencionados recurrentemente en los relatos de las personas entrevistadas. De hecho, son recurrentes las menciones que dan cuenta de un ingreso temprano al mercado laboral en trabajos directamente relacionados con sus estudios:

(...) ya te digo: gente que está en primer año y que ya empieza a trabajar, empieza a trabajar en muy buenos trabajos con buenos sueldos, entonces eso te saca un poco del interés por terminar la carrera (Claudio, 32 años, Informática).

Lo que se observa en términos generales es que en el caso de Informática conseguir una buena experiencia laboral es casi un imperativo para su formación, para desarrollar ese saber-hacer:

(...) la experiencia del trabajo es distinta de la teoría que se ve en la facultad por así decirlo. Se valora mucho el trabajo. Los ayudantes casi todos trabajaban fuera de la facultad, además trabajaban siendo ayudantes, sin paga obvio, y estudiaban. Y una de las ayudantes le pagaban la carrera los padres y se burlaban de ella no porque le pagaban sino... “pagar la carrera”, bueno, es gratis, pero la mantenían porque se quería apurar para aprobar. O sea, no sé si tiene tanto sentido porque por más que tengas un título igual en Ingeniería se valora mucho la experiencia a la hora de elegir a alguien en el trabajo (Ricardo, 24 años, Informática).

A diferencia de lo que sucede en Ciencias de la Comunicación, la percepción estudiantil es que las clases prácticas y las teóricas funcionan efectivamente respetando esa división, tal como se puede ver en el siguiente fragmento:

Las clases, en cualquier materia de la Facultad de Ingeniería, hay una parte teórica y una parte práctica. Las teóricas, por ejemplo, de análisis matemático, están a la mañana y te enseñan: te dicen “este es el teorema de gradientes”. Vos después en la práctica lo único que hacés es todos los exámenes que te toman: “tengo cuatro bananas, cuatro

peras, si las corto por la mitad” y ahí vos te das cuenta que en base al enunciado tenés que usar el teorema de gradientes para calcular algo que te va a servir. Pero cómo se llega al teorema de gradientes lo hizo alguien. Por ejemplo: vos vas a usar en probabilidades estadísticas la campana de Gauss. ¿cómo llegó Gauss a eso? Bueno, eso te lo explican en la teórica (Juan, 33 años, Informática)

En este sentido, el conflicto presente en Ing. en Informática según los relatos de las personas entrevistadas y teniendo en cuenta el perfil profesional de la carrera no es una falta de dimensión práctica como en Ciencias de la Comunicación, sino que algunos contenidos que se enseñan en las aulas son descriptos como “anticuados”. Por un lado, está la mención explícita de que el plan de estudios es de 1986 o que hay contenidos dentro de la bibliografía de las materias que son de esa época, que se contradice con la percepción que tienen respecto de Ing. en Informática como una disciplina que tiene que estar permanentemente actualizada:

Una vez me dijo un profesor: “yo quería incorporar un libro que estaba buenísimo, que lo habían sacado ese mismo año y quería incorporar esta novedad en todo lo que es gestión de proyectos. Lo presenté a la dirección y me dijeron `no, hay que esperar que el autor transcurra. Que lo confronten y después de 5 años si sigue vivo el libro, el autor y todo. Y si todos lo aprobaron como contenido interesante lo incorporamos´ entonces vamos a usar un libro que al menos tenga cinco años de antigüedad”. Esta buena esa postura, porque es como que te enseñan algo que realmente fue groso, no algo que fue una moda nada más. Pero eso hace que estemos súper atrasados. Los libros que usamos a veces te dicen: traé el de 1987, no traigas el del 2000. Y queda un poco atrasado el tema (Karina, 29 años, Informática)

Cuanto te lo ponés a plantear, decís: esto es básico, no hay mucha ciencia. Che el plan es del '86, estamos en el 2016. Informática. Hace 30 años hay cosas que ni se pensaban. (Gerardo, 32 años, Informática)

El otro problema que mencionan respecto de los contenidos desactualizados es el uso de lenguajes de programación<sup>17</sup> caracterizados como “viejos”. En todos los casos los entrevistados explicaron que eso no resulta un problema en sí en el mercado laboral, porque lo que se aprende con cualquier lenguaje de programación son los conceptos básicos que luego les sirven para

---

<sup>17</sup> Un lenguaje de programación es un lenguaje formal que especifica una serie de instrucciones para que una computadora produzca diversas clases de datos.

aplicar a cualquier otro lenguaje. En otras palabras, no resulta un problema para el aprendizaje, pero sí lo mencionan como poco motivante el hecho de aprender un lenguaje de programación antiguo y luego tener que volver a aprender otro para el mercado laboral.

con la primera materia de programación, por ejemplo: hay cátedras que usan pascal que es un lenguaje [de programación] súper viejo y que no tiene mucha aplicación hoy en día. Y hay otras cátedras que usan Python que es un lenguaje más moderno, más amigable sobre todo para una persona que recién empieza, tiene mucho más sentido en esa instancia de la carrera porque te peleás menos. Te frustra menos como para arrancar. (...) la carrera en general tiene una tendencia a usar, no sé si lenguajes viejos en sí, pero lenguajes medio toscos (Diego, 27 años, Informática).

El uso de lenguajes de programación “viejos” no es visto por los entrevistados como un indicador de poca actualización de la carrera dado que, según señala una entrevistada, “todos los conceptos de programación (...) te sirven porque vos después tenés que saber aplicarlos al lenguaje de programación que agarres” (Cristina, 32 años, Informática), pero sí es descripto como un componente desmotivante:

Por ejemplo, siguen con Pascal. Es algo prehistórico. Meté algo más nuevo y hacele programar de una un videojuego. Es lo que le atrapa a todo el mundo. Entonces no un “hacete una base de datos de un hotel”. No. Hací un videojuego. Algo dinámico, aunque sea la viborita del celular, la típica. Esa. Todo el mundo va a querer hacerlo. Y meté más informática al principio (Karina, 29 años, Informática).

El aspecto motivacional constituye un componente crucial en la enseñanza de Ingeniería en Informática según los relatos de las personas entrevistadas que se retomará en distintos momentos del capítulo.

Resumidamente, podemos ver que Ciencias Químicas y Ciencias Antropológicas sostienen un perfil institucional más de tipo académico, mientras que Ingeniería en Informática y Ciencias de la Comunicación más de tipo profesional. Sin embargo, las relaciones que se establecen entre lo profesional y lo académico son distintas: Ciencias Químicas en la UBA está orientada a la formación académica, pero como disciplina tiene opciones laborales en el mundo profesional. De hecho, muchos de las personas entrevistadas siguieron trabajando como técnicos de laboratorio.

Para el caso de Ciencias Químicas, los relatos de los entrevistados dan cuenta de factores institucionales clave de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales que definen el perfil de la carrera en comparación con cómo se imparte la misma carrera en otras instituciones:

Entrevistador: También me dijiste que para terminar la carrera de Química hay que sufrir y que no tiene por qué ser así. ¿Eso es en la modalidad de evaluación y de enseñanza o en la institución?

Yo creo que sí. En la modalidad de enseñanza y evaluación. Es como que no alcanza con y es por eso que por ahí mucha gente se va a la Kennedy. O sea, química no se da en muchos lados: se da en la de Morón, en la Kennedy, creo que ahora se da también en la de Palermo o en la de Belgrano, no sé. Pero bueno, hay mucha gente que se va de la UBA a la Kennedy. Todos te van a decir “bueno, pero el título de la Kennedy no es lo mismo de renombre que el título de la UBA”. Para un laburo, por experiencia te lo digo, es exactamente lo mismo. O sea, lo único que les interesa, si te van a contratar por el título, que tengas un papel que diga que sos licenciado en Química. ¿De dónde? No les interesa. Le decís esto a alguien de la UBA y se brota. Pero, ¿qué pasa? En la Kennedy te dan los contenidos, te evalúan sobre los contenidos, si los sabés aprobaste. En la UBA no pasa eso (Adrián, 33 años, Química).

Este relato da cuenta de dos aspectos en relación a la carrera: por un lado, el valor en el mercado (o al menos, en un sector del mercado específico) del título de Química no está dado, aparentemente, por la universidad de procedencia sino por el manejo de ciertos conocimientos básicos. Por otro lado, los significantes distintos y asociados a Química mencionan que en la UBA es más “científica” o más “elitista”, mientras que comparado con experiencias en otras universidades o la idea que se construyeron de otras instituciones a partir de relatos de amigos y colegas es que los otros casos son más “pragmáticos” u “orientados a la industria/mercado/salida laboral”. Esto da cuenta de una cultura institucional específica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA.

Es decir, se observa que el perfil profesional o académico no necesariamente es intrínseco a una disciplina, sino que se co-construye con la institución. Por ello la importancia de distinguir entre carrera y disciplina.

Por otro lado, Ciencias Antropológicas no presenta según los relatos de los entrevistados otras opciones en el mundo profesional, lo que explica en parte que quienes hayan discontinuado sus estudios hayan continuado sus trayectorias laborales en ámbitos más vinculados con hobbies que tenían.

Una de las diferencias principales entre las carreras profesionales y las académicas, es que la práctica académica se realiza en la misma institución, mientras que las profesionales se realizan en un espacio concebido como un “afuera” que es el mundo profesional.

En relación a las carreras profesionales analizadas, se pudo observar que algunos de los principales puntos de disrupción se encontraban en ese vínculo entre la enseñanza de la disciplina en la institución y el mundo profesional. Por un lado, los relatos sobre la carrera de Ciencias de la Comunicación daban cuenta de las “pocas instancias de prácticas profesionales” a lo largo de la cursada, con lo cual nunca se llegaba a desarrollar un “saber hacer” que le diese una especificidad en el mercado de trabajo.

Sumado a lo anterior (o como consecuencia de ello), las entrevistas daban cuenta de que en su paso por la universidad nunca pudieron desarrollar una definición consensuada de a qué se dedica un graduado de Ciencias de la Comunicación. Incluso hay desacuerdo en cómo nominar a el profesional de esa disciplina: ¿comunicador o comunicólogo?

En la carrera de Ing. en Informática, la relación con el mundo laboral es más cercana lo cual trae otro tipo de consecuencias. Hay una recurrente mención a contenidos, lenguajes de programación y planes de estudio desactualizados. Esta preocupación por la actualización de los planes la notamos con más frecuencia entre las personas entrevistadas de las carreras profesionales, pero particularmente en Ing. en Informática, en donde media el imaginario respecto de la necesidad de actualización constante.

Resumidamente, podemos observar que hay ciertas preocupaciones y/o problemáticas comunes en relación con la discontinuidad de los estudios universitarios que se ligan con las tradiciones más profesionales o más académicas de las carreras.

Particularmente en nuestro estudio, a diferencia de lo sugerido por la tipología de Becher (2001) sobre la cual basamos parte de esta investigación, preferimos hablar de tradiciones profesionales o académicas en las carreras y no en las disciplinas. Esta diferencia se debe a que consideramos a las carreras como la forma organizada institucionalmente de las disciplinas en la universidad, y es en esa institucionalización en donde adquiere el carácter profesional o académico (o si tomamos los nombres propuestos por Becher: aplicados o puros).

Tal es el caso ya mencionado de Ciencias Químicas en la UBA es caracterizada en los relatos de las personas entrevistadas como una carrera de perfil académico o científico, pero ese perfil

no es igual considerando la misma disciplina en todas las universidades: la misma carrera en otra universidad puede adquirir un perfil de tipo profesional. En otras palabras, son las carreras las profesionales o académicas, no las disciplinas.

Sin embargo, los perfiles profesionales o académicos de las carreras no son la única razón a partir de la cual se despliegan causales de discontinuidad. En muchos casos, la decisión está mediada a partir de las diferencias entre los mercados laborales de cada disciplina y las proyecciones laborales que los y las estudiantes visualizan.

## TIEMPO Y ESPACIO EN LA CULTURA INSTITUCIONAL

El tiempo es una dimensión que en un principio no había sido considerada para el análisis pero que emergió con fuerza en los relatos de las personas entrevistadas en todas las carreras. ¿Cuánto es tiempo percibido como normal para empezar una carrera?, ¿cuánto es tiempo para terminarla?, ¿cuánto tiempo nos demanda la cursada?, ¿cómo convive el tiempo facultativo con los tiempos de la vida social?

La percepción del tiempo en la universidad está mediada por la propia experiencia de cursada. Por ejemplo, una percepción compartida en los relatos de las personas entrevistadas en las cuatro carreras es la idea de que alguien que cursa y trabaja se puede permitir avanzar en la carrera en un mayor lapso de años de los que estipula el plan de estudios. Por otro lado, quienes viven con los padres y no trabajan, tienden a considerar el plazo teórico del plan de estudios como el tiempo adecuado para finalizar los estudios.

Esta relación entre temporalidad y experiencia aparece en distintos autores. Por un lado, recuperamos a Paul Ricoeur cuando en *Tiempo y Narración III* (2009) se detiene en la “génesis del concepto vulgar de tiempo” y problematiza su conceptualización histórica. En dicha obra, Ricoeur concluye la necesidad de dar cuenta de un “tercer tiempo” que se suma al tiempo “cosmológico” y el “fenomenológico” ya mencionados en Heidegger. Este tercer tiempo es el tiempo del relato. En este sentido, “el trabajo de pensamiento que opera en toda configuración narrativa termina en una refiguración de la experiencia temporal” (2009: 635), pero a su vez en el relato se llega a la comprensión de aquellos aspectos de la experiencia temporal que el lenguaje conceptual no puede menos de confesar aporéticos por el propio carácter fragmentario de nuestra experiencia temporal (2009: 701).

Otros autores como Laplanche mencionan cuatro dimensiones del tiempo: el tiempo cosmológico (en el mismo sentido que su par Heideggeriano), el tiempo perceptivo (el tiempo de la conciencia inmediata), el tiempo de la memoria (el tiempo subjetivo e historizable) y el tiempo cultural (el tiempo social). Tanto Ricoeur desde la filosofía como Laplanche desde la psicología buscan problematizar la concepción kantiana de tiempo lineal y consideran un tiempo subordinado a la significación. En general, las preguntas que organizan estas reflexiones refieren a cómo interviene en la propia subjetividad la representación cultural sobre el tiempo y los tiempos de las instituciones.

Sobre todo a partir de los estudios de Norbert Elias, el trabajo fue considerado como la institución principal en la organización social del tiempo a partir de la invención del reloj y de la revolución industrial, lo cual marca un cambio en la vivencia subjetiva del tiempo y que se visibiliza por ejemplo en refranes populares como “el tiempo es oro”. Sin embargo, en ciertos sectores juveniles, la percepción del tiempo está mediada y en muchos casos organizada por la institución universitaria por lo que es preciso vincular esa percepción del tiempo con la condición juvenil.

Además de los tiempos de la organización institucional, Leclerc-Olive menciona la relación entre los acontecimientos de la vida y las temporalidades de la experiencia, construyendo la idea de la existencia de un “calendario privado” que funciona como matriz temporal, es decir, como modo de organizar la experiencia pasada en un después: “en la producción del significado y en el transcurso de las interacciones con el Otro” (Leclerc-Olive, 2009: 33)

A partir de estas lecturas, en el siguiente apartado analizamos la interacción entre el “tiempo institucional”, regulado por la universidad y la carrera, y “tiempo personal”. Estas diferencias en las temporalidades de los sujetos en parte ya fueron analizadas para la UBA por Sandra Carli (2006):

El tiempo, en tanto construcción social y subjetiva en la experiencia estudiantil era un tiempo en muchos casos desorganizado por efecto de la propia lógica institucional, un *tiempo institucional* que parecía desconocer el tiempo del estudiante, un tiempo escasamente libre, sin el ocio de los primeros años y autoregulado por la combinación de actividades laborales y de cursado (Carli, 2006)

La forma en que estas temporalidades se despliegan se vincula también con los usos del espacio y las diferentes regulaciones por parte de la institución. En función de ello, nos preguntamos:

¿cuánto tiempo se destina a horas de cursada?, ¿cuánto a horas de estudio por fuera del aula (sea la casa de cada uno o la biblioteca, un bar, u otro)? Es decir, ¿cuál es el tiempo de enseñanza regulado por la institución a través del plan de estudios? Por otro lado, ¿cuánto tiempo pasamos en el patio de la facultad, en sus bibliotecas o en su bar?, ¿es la facultad un lugar de paso?, ¿cómo esto permea en las formas de sociabilidad, de habitar la universidad, en la conformación de una subjetividad como estudiante de una carrera, y en la experiencia de ser estudiantes de dicha carrera en general?

La percepción de que hay momentos para transitar ciertas experiencias y modos de realizarlos combinan la condición juvenil, la percepción temporal, los usos del espacio universitario y la experiencia estudiantil en la especificidad de sus culturas disciplinares.

En el caso de Ciencias Químicas, aparecen los siguientes aspectos como nodos problemáticos: (1) primero, el hecho de que se pasa muchas horas de cursada adentro de la facultad (con materias de 14 horas semanales de cursada por solo nombrar un ejemplo); (2) segundo, los relatos dan cuenta de la dificultad de congeniar los horarios de la cursada con un trabajo, particularmente porque no hay oferta horaria nocturna y porque tienen muchos “tiempos muertos” entre materia y materia; (3) finalmente, lo anterior refuerza la idea de que la carrera cultiva un perfil académico, que además impone estar en el edificio universitario (alejado de la ciudad) una gran cantidad de tiempo y que los constriñe a relacionarse con los mismos grupos de personas.

En relación a la carga horaria, uno de los entrevistados menciona:

Hay materias que tienen más de 20 horas de carga semanal. Por eso es una carrera que no tiene muchas materias. La carrera completa tiene como 24 materias, pero lo que pasa es que hay materias que tienen 25 horas semanales de carga. Hay veces que no podés hacer ni aunque quieras más de dos materias por cuatrimestre (Adrián, 33 años, Química).

Pero además de la cantidad de horas semanales, uno de los problemas principales mencionados es la dificultad de coordinar horarios con un trabajo y la poca oferta de materias (sobre todo hacia el final de la carrera, tal como se observa en los siguientes relatos:

(...) el tema también de exactas es que tiene muy pocos horarios amigables para laburo. La mayoría de las materias no tiene turno noche y como tiene esto de que las químicas tienen horas de práctica, teóricas y de laboratorio, los laboratorios tienen como

independencia. Podés tener laboratorios de dos de la tarde hasta las cinco o seis y tener teóricas a la mañana o bien a la noche. Entonces acoplar para que todo te quede acomodado para vos después tener disponibilidad para trabajar era como híper complicado (Paloma, 26 años, Química).

Ahora para el final además de la carrera vos tenés que hacer una cierta cantidad de materias optativas. Tenés que cumplir una cierta cantidad de puntos. Cada materia, depende la que elijas, te dan una cierta cantidad de puntos. Y muchas, ahí sí, muchas de las materias optativas no se daban a la noche. Y las materias que se dan a la noche no las elegiría nadie (Adrián, 33 años, Química)

Las menciones más destacadas en relación a los tiempos de la carrera hacen alusión a la carga horaria: son pocas materias en el plan de estudios comparativamente a otras carreras: seis del CBC, 21 materias obligatorias y 10 créditos de materias optativas (que en general se traduce en dos materias). Todas las materias son cuatrimestrales. Caso distinto es por ejemplo el de Ciencias de la Comunicación, con seis materias en el CBC, 24 obligatorias, 3 niveles de idiomas, 6 en la orientación más una tesina de grado. Del total de materias, seis son anuales. Sin embargo, mientras la cursada de prácticamente todas las materias en la carrera de Ciencias de la Comunicación son de cuatro horas semanales divididas en dos cursos de dos horas, en Ciencias Químicas hay materias de 14 horas semanales de cursada. El uso del laboratorio en algunas materias es de ocho horas seguidas:

(...) además Química Inorgánica tiene 8 horas de laboratorio seguidas. ¡Ocho horas! Tenés tiempo para ir a comer, pero ocho horas de laboratorio. Es un montón (Ana, 23 años, Química)

El argumento institucional de la carrera (disciplinar y pedagógico) es que se necesita ese tiempo de corrido para poder llevar a cabo determinados experimentos, pero entra en conflicto con poder congeniar eso con un horario laboral. Paralelamente, esta modalidad de cursada hace que se pase mucho tiempo en el edificio de la Facultad y que se sociabilice con el mismo grupo de personas. Este aspecto vinculado con la sociabilidad lo desarrollaremos en el próximo apartado.

Hay que destacar también la relación del tiempo con la dimensión espacial, como es en este caso la lejanía del edificio de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, lo cual interviene también en la organización de los tiempos. No solo los de la cursada, sino en el aprovechamiento de los “tiempos muertos” entre materia y materia (los cuales sólo los pueden

pasar dentro de las instalaciones de Facultad de Ciencias Exactas y Naturales) e incluso los tiempos después de la cursada:

(...) a veces nos quedábamos [en Ciudad Universitaria] y hacíamos ejercicios y después me iba. Y otra de las cosas que también hacía era que me quedaba por el horario de viaje. Salir, qué se yo, a las 16.30 de allá [de la Facultad de Exactas] es como morir en la General Paz. Salís a las 16.00 y la General Paz es un quilombo. Entonces me quedaba un toque más y aprovechaba a estudiar y después me iba a mi casa. Porque si no era que me quedaba viajando una hora más. No tenía sentido (Esteban, 23 años, Química)

El relato de este estudiante da cuenta cómo él “le convenía” quedarse incluso después de finalizada la cursada en el edificio de la facultad porque el horario en que terminaba su cursada coincidía con el fin de la jornada laboral y el comienzo de la “hora pico” en la autopista que circunvala a Ciudad de Buenos Aires (General Paz). Es decir, la ubicación geográfica del edificio de cursada no solo interviene en la organización de los tiempos de los estudiantes por su lejanía, sino también por su forma de acceso y salida.

Resumidamente, lo que queremos rescatar es en que la experiencia temporal de la cursada de Ciencias Químicas, intervienen dos factores principales:

- 1) La organización del plan de estudios. En el caso de Ciencias Químicas, la organización de materias con muchas horas de cursada les organiza los tiempos de estadía en el edificio universitario y las posibilidades de conseguir o no trabajo.
- 2) La espacialidad. En Ciencias Químicas, la lejanía relativa según el lugar de residencia del sujeto hace que las personas no puedan ir y volver en los “tiempos muertos”.

Estos dos elementos, la dimensión pedagógico-disciplinal-institucional y la espacial, son indispensables para entender la experiencia de la temporalidad en la cursada universitaria de cada carrera.

Si tomamos el caso de la carrera de Ciencias de la Comunicación, prevalece en los relatos de las personas entrevistadas la idea de que la carrera es “eterna”, a lo que se suma la preocupación respecto de la (poca) salida laboral y de una identidad disciplinar poco definida, lo cual refuerza la pregunta de “¿vale la pena todo este esfuerzo y tiempo dedicado?”. La mención a lo extensa que se hacía la carrera, era mencionada con recurrencia:

el conductor de Rosa Molesta que era mi programa, sabía un montón y entrevistaba a los profesores y tenía finales que se le habían vencido. Tiene 32 años y todavía piensa que algún día la va a terminar [a la Carrera] o que va a hacer las materias libres y qué se yo. Yo veía eso y decía “no quiero que me pase eso, es muy fuerte estar tantos años con algo que no terminás de cerrar, es horrible” (Melina, 24 años, Comunicación)

En este caso no solo se menciona la extensión del plan de estudios, sino que se ejemplifica con compañeros que tienen 32 años y siguen cursando. Es decir que combina dos temporalidades: por un lado, la que considera que hay un tiempo deseable para hacer una carrera universitaria, que pueden ser cinco, seis u ocho años pero que la carrera de Ciencias de la Comunicación lo supera según la mirada de las personas entrevistadas, y por otro lado que hay una edad para estar cursando en la universidad.

A los tiempos “esperados” de cursada en relación a la extensión y al momento vital para hacer una carrera universitaria, se suman las dificultades de los denominados “tiempos institucionales” vinculados con las materias con modalidad de final obligatorio, la tesina de grado, entre otras cuestiones relacionadas con la inscripción de materias, o los posibles “baches horarios”. Por ejemplo, respecto de la modalidad de finales obligatorios, algunas personas entrevistadas mencionaban:

También un poco se me complicó el tema de que para todo había que remarla demasiado. Iba a dar un final y tenía que esperar, no sé, me levantaba a las 7 de la mañana y rendía a las 6 de la tarde, angustia, yo soy súper exigente con todo lo que hago, entonces me ponía súper nerviosa. Bueno, mucho por el tema este: me angustiaba (Julia, 33 años, Comunicación)

(...) hubo un punto que no me gustaba o que me parecía injusto que era el tema del final obligatorio que eso también me ponía mal de sacarte, no sé, dos nueves e ir a final obligatorio me parecía de lo más injusto del mundo, una joda. Es como ganar dos partidos 4 a 0 a un equipo y tener que jugar un tercer partido, es un chiste, me estás cargando, ya está. Ya lo aprobé. Esa dinámica me parecía letal, me parecía mala (Sergio, 35 años, Comunicación)

La metáfora del partido del fútbol en la última cita busca graficar, para el entrevistado, la situación de tener que pasar varias veces lo mismo, “una pérdida de tiempo” por ser una situación ya transitada. Es decir, más allá de la dificultad o facilidad de un final, hay algo del orden temporal: los finales obligatorios te organizan los tiempos de las vacaciones, las

estrategias de cursada (la organización personal del plan de estudios, y por tanto los tiempos de cursada).

Observamos en la carrera de Ciencias de la Comunicación dos elementos que organizan la temporalidad de la experiencia de cursada:

- 1) La percepción de que es una carrera larga y que hay un tiempo vital para finalizarla.
- 2) La idea de que la cultura institucional te organiza los tiempos de cursada (y en parte es causante de la extensión de la carrera) a través de diversos mecanismos como los finales obligatorios y la tesina de grado por nombrar los casos más mencionados.

Estos elementos no actúan solos, sino que se combinan con la representación (que recuperaremos en el siguiente capítulo) de que no hay certidumbre respecto de para qué te forma la carrera y por tanto el tiempo que uno le dedica a la misma pierde sentido:

Si le preguntaras, "Comunicación Social, ¿por qué?, ¿qué te parece?, ¿qué te genera?", todos te van a decir que no saben qué "puta" es. No deja de ser como un acto de Fe en el que agachás la cabeza y vas. En realidad, te tiene que gustar un poco todo y no saber por qué decidirte también (Agustín, 28 años, Comunicación).

Es decir, en las representaciones sobre la carrera, en las perspectivas laborales y en las proyecciones a futuro opera también una idea de que el tiempo tiene que ser "bien invertido". Discontinuar una carrera no tiene como consecuencia para los sujetos el hecho de no cursar más, sino la percepción de "haber invertido mal el tiempo" y que, llegada una determinada edad social, se pasó el tiempo para cursar nuevamente una carrera y proyectar una trayectoria vital en relación a ello.

Respecto del edificio, la carrera de Ciencias de la Comunicación estuvo localizada en una sede ubicada en la calle Ramos Mejía al 850 hasta el año 2010 inclusive, para luego mudarse al edificio actual en Santiago del Estero al 1029. Considerando que la selección de personas entrevistadas va desde quienes discontinuaron en el año 2005 hasta el año 2015, hay quienes pasaron por los dos edificios. Sin embargo, las menciones a las diferencias entre ambos espacios son tangenciales en los relatos, debido a que la experiencia estudiantil en cada uno fue similar: el edificio era más un lugar de tránsito.

Por otro lado, las personas entrevistadas provenientes de la carrera de Ciencias Antropológicas también transitan su cursada en un edificio que no fue pensado para un uso universitario y donde

los espacios comunes son pocos y precarios. Esta comparación entre los edificios de la Facultad de Ciencias Sociales y el de Filosofía y Letras ya fue desarrollada por Carli en *El estudiante universitario* (2012: 117-127), en donde da cuenta del uso por parte de la universidad de fábricas recicladas (en el primer caso, de galletitas; en el segundo, de cigarrillos), pero también de la configuración en ambas facultades de “una estética particular”, saturada de carteles de agrupaciones políticas y reclamos, vendedores ambulantes, laxas en higiene y en controles de seguridad.

A su vez, esta dimensión estética y su ubicación geográfica en puntos centrales de la ciudad promovía, según Carli, una *lógica del vagabundeo* (2012: 123-124) entendida como una circulación por parte del cuerpo estudiantil en los espacios que rodean al edificio de la facultad, cosa que no sucede en Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. La facultad, en Ciencias de la Comunicación y en Ciencias Antropológicas, es más un *lugar de tránsito*; con poco uso de los espacios compartidos (como bibliotecas, bares en el edificio facultativo, entre otros). Son, según Carli, “usuarios pragmáticos” (2012: 125). Como se verá en el siguiente apartado sobre sociabilidad estudiantil, esto repercute en formas diferenciadas de generar lazos o grupos de afinidad estudiantiles.

En relación a la carrera de Ciencias Antropológicas, lo que pudimos observar es que el modo de organización de la oferta horaria, con sus baches entre materias y materias, oferta de materias difícil de organizar de manera continuada, exigen al cuerpo estudiantil a pasar tiempo más allá de la cursada en la facultad, en los bares o espacios colindantes.

Coincidentemente con el caso de Ciencias Químicas, son recurrentes también las menciones respecto de la poca oferta horaria (sobre todo en horario nocturno) y la dificultad de congeniarla con un trabajo. En todas las carreras analizadas hay una la percepción de que la cursada es “infinita”. Tomemos como ejemplo este fragmento en un entrevistado de Antropología:

los seminarios son imposibles de cursar si trabajás. O sea, en un momento igual trabajé ponele de miércoles a domingo y podía cursar seminarios, porque... Son casi todos a la mañana o a mediatarde. Y si tenés un trabajo, por ejemplo, con este trabajo que tengo actualmente, difícilmente pueda cursar en Antropología (Marcelo, 27 años, Antropología).

Otro elemento que se vincula con el perfil que cultiva la carrera, es que transcurridos algunos años de cursada las personas entrevistadas perciben que el perfil de graduado privilegiado está

orientado a la investigación científica. Este perfil más académico de la carrera orienta las temporalidades de cursada en distintos aspectos: por un lado, ingresar al ámbito de la investigación científica requiere que participe ad-honorem en algún grupo de investigación o en una cátedra, y por otro lado implica tener buen promedio en la carrera de grado. Como corolario de estas características de la carrera, se derivan las siguientes prácticas estudiantiles y modos de organización del tiempo:

No hice mucho, a ver, me hacía cargo de lo que a mí me correspondía que era ser responsable y estudiosa. Como yo no tenía tiempo porque vivía lejos y trabajaba, no me podía anotar en grupos de investigación o en una cátedra. Y después me di cuenta de que lo más importante era eso. Porque cuando llegué al final tenía un buen promedio, que tampoco era espectacular, porque en el último año empecé medio que a bajar las notas de todo. También eso en Antropología, no sé si en Ciencias de la Comunicación también ocurre, la gente recursa materias para levantar el promedio. No iba a hacer el examen a zafar nunca. Pero no sólo yo: nadie (Viviana, 30 años, Antropología).

Según los relatos de las personas entrevistadas en carreras de tipo académicas, proyectar el futuro laboral en relación a la investigación y/o docencia implica dedicarle mucho tiempo extra que a una carrera de perfil profesional: desde tener que participar de manera ad-honorem en equipos de investigación, hasta tener que recursar materias para levantar nota y ser más “competitivo” en una futura convocatoria a becas doctorales. Toda esa serie de acciones que los sujetos deben realizar para tener posibilidades en de ingreso en el mundo académico, demanda tiempo.

Finalmente, a lo previo se suma: primero, la cantidad de tiempo que, según los relatos de las personas entrevistadas es extenso, dedicado a la lectura de bibliografía, y segundo la dilatación de la carrera por los finales obligatorios. Por ejemplo, en el siguiente fragmento un entrevistado de Ciencias Antropológicas menciona que, si las materias hubiesen sido promocionables, él “recontra” terminaba la carrera:

(...) [el final] no me gustaba para nada. Me encontraba como en esa relación que estaba atravesaba como con cierta posición de poder, alguien que te puede decir como muy subjetivamente "vos vas a aprobar o no", eso no me gustaba para nada desde la idea y me daba pánico. Si hubiesen sido promocionables todas las materias la "recontra" hacía. Me parece sin ningún problema, lo digo ahora, no sé. Hay que ver después en el momento (Tomás, 29 años, Antropología)

De manera resumida, podemos observar en la carrera de Ciencias Antropológicas dos elementos principales en relación la organización del tiempo en la experiencia estudiantil:

- 1) Trabajo y estudio. Como en el caso de Ciencias Químicas, la oferta horaria de la carrera es difícil de congeniar con un trabajo formal, particularmente en las materias consideradas como más avanzadas dentro del plan de estudios.
- 2) La perspectiva de investigar. Cuando las personas entrevistadas empezaron a ver que las vías privilegiadas de salida laboral en Ciencias Antropológicas eran la investigación y/o la docencia universitaria (al menos eso es lo que percibían en el momento del relato, lo cual recuperaremos en el capítulo que analiza las representaciones sobre la carrera), empezaron a desarrollar estrategias para viabilizar la posibilidad de integrar un equipo de investigación: recurrir materias para levantar el promedio o participar de manera ad-honorem en algún equipo, entre otras. Esto vuelve a la carrera mucho más extensa de lo esperado en un momento inicial.
- 3) Finalmente, la dilación de la carrera producto de las grandes cantidades de lecturas en cada materia y la dinámica de los finales obligatorios.

Respecto de la carrera de Ing. en Informática, la percepción de las personas entrevistadas es coincidente con las otras carreras analizadas: la perciben como “eterna”:

(...) si tuviera que recomendar a alguien le diría hacela en la CAECE o estudiá la Licenciatura, por una cuestión de que te puede pasar lo mismo que a mí: vas a terminarla en nueve o diez años y no te recibís. Eso es por un tema del plan...

Entrevistador: ¿Por qué?, ¿qué problema tiene el plan para vos?

Hoy tenés que pensar un plan donde los pibes no vayan sólo a estudiar.

Entrevistador: ¿Cómo? De vuelta...

Hoy los pibes en el segundo año ya están trabajando. La carga horaria, la distribución de los horarios, tenés que pensarla para un flaco que va estar trabajando o medio día o el día entero. (Gerardo, 32 años, Informática)

La carrera de Ing. de Informática está orientada al mercado profesional y todas las personas entrevistadas mencionaron que trabajaron a tiempo completo en algo relacionado a la carrera al poco tiempo de haber ingresado. A diferencia de los casos de Ciencias Químicas y Ciencias Antropológicas, los horarios de Ing. en Informática están un poco más organizados para poder trabajar y estudiar, sin embargo eso no hace que el tiempo que eventualmente demanda finalizar la carrera sea menos largo.

Comparativamente con las otras carreras analizadas, Informática tiene una mayor oferta en la banda horaria nocturna dado que tanto los estudiantes como gran parte de los ayudantes de primera que dan clases en los prácticos tienen su inserción profesional en el ámbito privado.

Sin embargo, existen otros elementos de tipo institucional que derivan a que lleve más tiempo la cursada de la carrera: está el hecho de que la organización del plan de estudios tiene un sistema de correlatividades muy rígido, en el que hay materias de ciencias básicas (como álgebra, análisis matemático o física) al principio que son prácticamente un requisito tenerlas aprobadas para poder seguir cursando.

Esto es descripto en varios relatos como una “traba”. A partir de ello, una de las estrategias estudiantiles para sortear esta traba es anotarse a la carrera de Licenciatura de Análisis en Sistemas en la Facultad de Ingeniería (con la que Ingeniería en Informática comparte gran parte del plan de estudios) y “cursar” simultáneamente ambas carreras. Los planes de estudio son similares, con la diferencia de que la licenciatura no tiene las materias de ciencias básicas que están al principio del plan de Ingeniería en Informática y que son descriptas en los relatos como las “materias filtro”. Entonces pueden seguir cursando las materias más avanzadas sin esa traba. Por ejemplo, uno de los entrevistados describe:

yo estaba en las dos carreras de programación, que son: Ingeniería en Informática y Licenciado en Sistemas, porque como son tan estrictas las correlativas y es verdad que es un porcentaje bajo las personas que aprueban las materias como análisis, álgebra y física. El programa de la Licenciatura es mucho más laxo con las correlativas, te permite cursar materias que no podrías hacer en Ingeniería pero que de todas maneras están en el plan (Ricardo, 24 años, Informática).

Esta táctica es muy compartida por prácticamente todos los entrevistados. Por otro lado, además del sistema rígido de correlatividades, las personas entrevistadas mencionan como una dificultad que aletarga los tiempos de cursada el hecho de que gran parte de las materias tienen final obligatorio (como el caso de Ciencias Antropológicas) y que, combinado con el sistema de correlatividades, no podían cursar una materia ni tener aprobada en final la correlativa anterior:

A mí personalmente, algo que me jodía bastante era cómo estaba hecho el enfoque de las correlativas, eso de no poder cursar la siguiente materia si no tenías aprobado el final de las anteriores. Me parece que es algo muy de secundaria. Y también yo algo que no te había mencionado es que prácticamente no existe la idea de rendir libre en

Ingeniería. Que entiendo que en otras carreras es algo totalmente válido. No cursarla y rendirla libre. Eso es algo impensado en general. Si bien creo que supuestamente tenés la posibilidad de hacerlo porque es algo general de la universidad, nadie lo hace, y ningún profesor está como preparado para tomar libre las cosas (Diego, 27 años, Informática)

A las dificultades mencionadas previamente se suma el hecho de que la cultura disciplinal de la carrera hace que trabajar sea pensado como un imperativo:

no es recomendable terminar la carrera y recién ahí ponerte a buscar trabajo, porque suele pasar que en esos casos están muy fuera de lo que se hace laboralmente. Me pasó por ejemplo con una compañera de la facultad que empezó a trabajar ni bien se recibió o una cosa así, no sé si justo antes de recibirse, y nada: se sentía como que no sabía nada decía ella. Obviamente no, sabía un montón, pero no tenía experiencia práctica en las cosas, entonces pasa también un poco eso: muchas cosas que son después del laburo no las ves en la facultad. Eso pasa. (Diego, 27 años, Informática)

Entonces, por un lado, hay un sistema de correlatividades y de finales descripto como “rígido” que alarga mucho la cursada de la carrera por lo que retratan como “trabas institucionales”. Por otro lado, está la cultura institucionalizada de que el estudiante de Informática debe trabajar mientras estudia para desarrollar un saber hacer profesional.

A lo anterior se suma que Informática es una de las carreras de la Facultad de Ingeniería cuya cursada transcurre en dos sedes, con lo cual no solo no tienen un espacio que identifiquen como propio, sino que tienen que ir transitando de una sede a la otra a veces en el mismo día:

Tuve un cuatrimestre que, capaz que porque me lo organicé mal yo, cursaba una materia en Paseo Colón y terminaba de cursar y creo que al momento empezaba la materia pero no en la misma sede, empezaba en la sede de Las Heras. Entonces me tenía que tomar el colectivo y siempre llegaba tarde (Cristina, 32 años, Informática).

Eso se le suma al hecho de que es una carrera cuyos estudiantes transitan la universidad más “de paso”, en consonancia con lo mencionado respecto de las disciplinas de perfil profesional y en que tienen una oferta de cursada que se complementa con los tiempos de trabajo.

En Ingeniería en Informática, en la experiencia temporal de la cursada intervienen dos factores principales:

- 1) Trabajo y estudio: un imperativo disciplinal. Esto implica una organización de los tiempos en términos de bandas horarias, pero también de cuánto más les demandará finalizar la carrera.
- 2) Plan de estudios: correlatividades y finales. El plan de estudios de Ingeniería en Informática es descrito por las personas entrevistadas como rígido en términos de las posibilidades que ofrece para continuar cursando a pesar de no tener aprobada con final una materia correlativa a otra.

Uno de los puntos en común entre todas las carreras analizadas es la relación estudio y trabajo. Al menos entre las entrevistas realizadas, hay un momento en que les interesa trabajar además de estudiar. Lo que cambia en función de la disciplina son las razones que esgrimen para explicar dicha decisión: en Ingeniería en Informática, por ejemplo, lo relacionan con la idea de que uno tiene que tener experiencia profesional. Hay explicaciones por parte de las personas entrevistadas que esgrimen razones de clase: “necesito solventarme los estudios” o “pagarme las fotocopias”. Mientras que en otros casos las razones por las que empiezan a trabajar están más vinculadas con la experiencia juvenil: porque les interesa tener su plata para salir.

El segundo aspecto que atraviesa gran parte de las disciplinas es la relación entre el modo en que está organizado el plan de estudios de cada carrera y como ello media en una experiencia de cursada que caracterizan como “más larga de lo normal o de lo esperado”, ya sea por los finales obligatorios (como en Ciencias de la Comunicación), el esquema de correlatividades (Ing. en Informática), la tesis de grado (Ciencias Antropológicas), o las largas jornadas de cursada (Ciencias Químicas).

Como mencionamos previamente, las temporalidades de la experiencia estudiantil involucran aspectos como los tiempos percibidos como normales para empezar, cursar y finalizar una carrera. Particularmente el último punto es el más presente en los relatos de las personas entrevistadas. Paralelamente, los tiempos de la experiencia estudiantil se relacionan con procesos identitarios tanto juveniles, disciplinares y de género. Sobre esto se trata el próximo apartado.

## SOCIABILIDAD E IDENTIDADES ESTUDIANTILES

En este último apartado del capítulo se analizan las formas de sociabilidad y de construcción identitaria específicas de cada carrera. Consideramos que esta sociabilidad se produce en una institucionalidad que le da un marco, le establece pautas, rituales y se guía por una historia que

va conformando un tipo de identidad estudiantil-disciplinar. Los modos de esta sociabilidad abonan en parte a la discontinuidad de los estudios en su relación con lo mencionado en los ejes precedentes: los proyectos de vida, los perfiles de carrera, la temporalidad y espacialidad, los roles de género y las etapas y temporalidades de la carrera involucradas en cada modo de sociabilidad.

Las diferencias disciplinares, de modos de organización institucional en cada facultad y carrera, la zona geográfica en que se ubican, hace que ciertas disciplinas cultiven perfiles estudiantiles diferenciados y modos de sociabilidad específicos que intervienen en la discontinuidad o permanencia del cuerpo estudiantil. Frente a ello nos preguntamos, ¿cómo interviene la sociabilidad entre pares y con docentes en la decisión de discontinuar o permanecer en la carrera?

La dimensión de la sociabilidad implica considerar ciertos cruces con aquello analizado en los apartados previos:

- 1) Primero, damos cuenta cómo la falta de grupos de pertenencia intervino como un elemento más en algunas de las personas entrevistadas en la decisión de discontinuar.
- 2) Segundo, que en la relación del sujeto con el conocimiento se ponen en juego procesos de identificación tanto individuales como colectivos en un tiempo-espacio determinado y que proveen una forma de sociabilidad específica en un marco institucional.
- 3) Segundo, el modo en que el tiempo institucional organiza esa experiencia entra en juego ciertas formas sociales de identificarse y ser identificados, como los modos de ser joven pero también en relación con identidades de género, clase u otros.

Respecto del primer aspecto mencionado, distintos autores dan cuenta de la importancia de conformar un grupo de sociabilidad al interior de una institución, en este caso la universidad. Alain Coulon menciona que el “esfuerzo de socialización y de adhesión a una identidad colectiva estudiantil” favorece “la comprensión de las dinámicas y adaptación a los códigos -a menudo implícitos- de la enseñanza superior” (Coulon, 2005: 39).

La importancia de la sociabilidad, que Coulon conceptualiza como proceso de afiliación (dentro de la cual el autor francés distingue la afiliación intelectual o cognitiva de la institucional), es también destacada por distintos autores desde otros marcos teóricos. Por ejemplo, Tinto otorga un lugar central a las formas de integración (social y académica) en su modelo longitudinal sobre la partida de la institución (Tinto, 1993: 114-115).

En nuestro caso, observamos dos modos en que la sociabilidad interviene en la experiencia estudiantil: por un lado, favoreciendo la permanencia, por el otro la discontinuidad. En muchos casos, la consolidación de grupos y espacios de permanencia hizo, según el relato de algunas personas entrevistadas, que dilatasen la decisión de discontinuidad, como en el caso de la siguiente entrevistada que sostuvo dos carreras al mismo tiempo porque la “pasaba bien” en la facultad:

(...) sostuve las dos carreras al mismo tiempo, las sostuve un año y medio más o menos. Antropología habré hecho unas 6, 8 o 10 materias. 6 seguro, estaba re embalada al principio. Y me encantaba ir a Puan, me encantaba el ambiente, el contexto y me hice amigos en la carrera y todo. La pasaba bien: no tenía militancia política pero sí militancia de patio (Inés, 33 años, Antropología).

Los relatos derivados de las entrevistas dan cuenta de que gran parte de la sociabilidad transita por el patio de la facultad y por “las fiestas de los viernes”. El patio interno de Puan (como le llaman a la sede de Filosofía y Letras), se convierte entonces en un ámbito de sociabilidad privilegiado. Esto marca una diferencia importante con, por ejemplo, la Facultad de Ingeniería, donde no hay bar estudiantil, ni fotocopiadora dentro de la facultad y que los negocios de los alrededores cierran temprano, lo cual acota los espacios de sociabilidad y la facultad se convierte en un lugar “de paso”.

Por otro lado, la falta de un grupo de pertenencia es mencionada por otro parte como un elemento que favorece la discontinuidad, tal como se menciona en el siguiente fragmento de una entrevistada de la carrera de Ingeniería en Informática:

todo el tiempo querés abandonar. Hay 10 mil obstáculos. Vos rendís una materia y a veces por problemas administrativos no la anotan, se pierde el acta, no sé qué y tenés que tener contención más allá de la familia y los amigos. Gente que le pase lo mismo para no pensar que vos sos solo contra el mundo. O sea, como que vas a pelear a la guerra con un tenedor. Entonces estudiar en grupo es muy importante porque la complejidad de los temas es muy alta, entonces necesitás otros amigos que por lo menos estén un poco más despiertos o tengan otra idea para seguir y no trabarte. Yo he abandonado materias por no tener grupo. Porque sino quedás en el grupo del rejunte, y obviamente no es el ideal (Karina, 29 años, Informática)

Ahora bien, esta sociabilidad que interviene o no en la discontinuidad lo hace en un marco institucional y social, y para ello es importante considerar los dos elementos restantes

mencionados al inicio del apartado: no sólo los grupos de pertenencia, sino también los procesos de identificación particulares de los sujetos y la dimensión espacio-temporal de la experiencia.

Con relación a este último aspecto, en el apartado anterior analizamos como la institución organiza los tiempos y los espacios de la experiencia estudiantil. En este apartado, nos interesa ver cómo la temporalidad personal, muy vinculada con la condición juvenil y las edades sociales, modula la experiencia de cursada y los modos de sociabilidad. En uno de los aspectos en donde esto se observa es en la edad social como concepto relacional: mayores o jóvenes son términos distinguidos en una práctica social.

Como mencionamos en la Introducción de la tesis, las entrevistas las realizamos a jóvenes estudiantes. En función de ello, debemos considerar las formas en que la condición juvenil modula la experiencia estudiantil en cada una de las carreras analizadas, y qué elementos intervienen delimitando cuándo uno es “joven” para seguir estudiando, o demasiado grande para ello, como se verá en algunos fragmentos de entrevistas. Al decir de Brito Lemus en “Hacia una sociología de la juventud”:

La juventud no es un “don” que se pierde con el tiempo, sino una condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferente manera según las características histórico-sociales de cada individuo (1998: 3).

Entonces, por un lado, tenemos la imbricación de la experiencia estudiantil con la juvenil (como mencionamos previamente, no es lo mismo para las personas entrevistadas seguir cursando a los 30 que a los 20). En esta relación entre la experiencia estudiantil y la juvenil, están implicados aquellos aspectos de la vida social juvenil: salir, tener pareja, tener tiempo para hacer hobbies, tocar en una banda de rock, hacer algún deporte o simplemente tener tiempo para tomarte una cerveza con amigos o amigas del barrio, tiempo “para hacer otras cosas” que estiman no van a poder hacer después.

Por ejemplo, una entrevistada de la carrera de Ciencias Antropológicas menciona que toda la carrera estuvo en crisis pensando en dejar, pero cuando le preguntamos por qué finalmente se decidió dejar luego de seis años ella menciona:

Porque era más grande. Porque al principio la crisis estaba, pero disfrutaba mucho de la clase, del texto. Como que eso me llenaba. Después, cada vez el sacrificio es más grande, porque tenés ganas de hacer otras cosas, me quería ir de viaje, quería, no sé,

hacer otras cosas. Y entonces era más consciente del sacrificio y empezó a pesar el "para qué" (Viviana, 30 años, Antropología)

Hay una percepción de esta estudiante de que ya era "más grande", que podía tomar la decisión de discontinuar una carrera y que tenía ganas de hacer otras cosas en ese momento, en principio vinculados con la dimensión del disfrute. Paralelamente, la carrera implicaba para ella un "sacrificio" que no redituaba en un proyecto a futuro claro.

Eso implica, en relación con el apartado anterior, considerar los tiempos de la vida social: no solo salir y ser joven, sino tener los recursos para dejar la casa de los padres, darse tiempo para viajar y tener experiencias que "de más grande no voy a poder", o incluso darse la posibilidad de proyectar tener una casa, una familia, hijos, desarrollar una carrera laboral, entre otras.

Para pensar estos aspectos, recuperamos el concepto de "moratorias sociales" que define modos diferenciados de ser joven. Por el concepto de moratoria social, Margulis y Urresti comprenden aquellas posibilidades por las que un sujeto define su condición de juventud (2008). En este sentido, los autores entienden que alguien perteneciente a sectores medios o altos postergan su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta y mantienen ciertos signos sociales de lo que generalmente se llama juventud. Entre ellos, seguir estudiando. Esa diferenciación en la moratoria social también aplica al género, donde las mujeres son presionadas socialmente en mayor medida que los hombres para formalizar una pareja y/o una familia (Margulis y Urresti, 2008: 2-3).

Además de las categorías sociales que definen modos específicos de ser joven (el género, la clase), los autores entienden que hay que considerar las circunstancias culturales que emanan de ser sociabilizado en ámbitos específicos. En este sentido entendemos que las disciplinas y las carreras también abonan en cierto modo de ser joven al interior del conjunto de los estudiantes, aunque su alcance sea menor que el del género o la clase.

Las disciplinas incorporan nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que diferencian al estudiante de determinada disciplina con aquellos del mismo grupo etario que nunca transitó la universidad e incluso al interior de ella, por ejemplo, aquellos que involucran la militancia estudiantil.

En el siguiente fragmento, un estudiante de Ciencias de la Comunicación menciona un momento significativo de su cursada universitaria la toma<sup>18</sup> de la Facultad de Ciencias Sociales durante el año 2010 que lo que en un principio le parecía “atractivo”, cuando empieza a trabajar lo vivía como “un estorbo”:

En esta misma etapa se dieron que yo iba a cursar a las 7 de la mañana y de repente encontraba la facultad tomada, entonces distintas cosas de la UBA que al principio me parecían atractivas ya después me empezaron a molestar; ya después me parecían una pérdida de tiempo, un estorbo (...) Entonces realmente fue un momento que pensé en dejar, dejé un cuatrimestre y no volví. No volví más (Gustavo, 24 años, Comunicación).

Esta experiencia estudiantil hay que leerla en el marco de una cultura institucional específica: la de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en donde, según los relatos de las personas entrevistadas, está atravesada por la dimensión de la manifestación política. Como mencionamos antes, esto también está presente en investigaciones previas como en Carli (2012: 123) quien describe a dicha facultad como con “una estética particular”, saturada de carteles de agrupaciones políticas y reclamos.

En este contexto, la experiencia estudiantil se desarrolla en un marco particular que, en algunos casos como el del estudiante previamente citado, entra en conflicto con la trayectoria de quien trabaja y estudia al mismo tiempo y no está al tanto de los debates políticos al interior de la facultad.

Otros aspectos de la cultura institucional que intervienen en el modo de sociabilidad de la experiencia estudiantil están relacionados con la espacialidad: tanto respecto de la ubicación geográfica del edificio universitario como de la distribución de los espacios al interior del mismo. En relación con el primer aspecto, las Facultades de Ciencias Sociales y la de Ingeniería eran mencionadas en distintos relatos por la sensación de inseguridad de los barrios aledaños a las mismas.

---

<sup>18</sup> “Tomar” un establecimiento educativo es una forma coloquial de mencionar un modo específico de protesta que en general es llevada adelante por parte o por la totalidad del claustro estudiantil. Normalmente implica que un conjunto de estudiantes se encierra en el edificio facultativo e impiden que se den clases hasta tanto las autoridades se hagan eco de sus reclamos.

En los grupos de Facebook de estas dos facultades se pudieron rastrear varias menciones respecto de robos, intentos de raptos, amenazas, situaciones de violencia de género en los alrededores de las sedes de ambas carreras, lo que dificultaba la cursada nocturna. En las entrevistas, esta problemática fue particularmente remarcada por las entrevistadas mujeres, que eran quienes sufrían más esas situaciones de violencia o, en caso de que no lo hayan vivido en carne propia, quienes temían más por su seguridad. Particularmente se daba en las mujeres que trabajaban y por tanto cursaban de noche:

tenía otro tema que es que yo empecé a trabajar, entonces empecé a cursar todas las materias a la noche, salía muy tarde y la Facultad de Ingeniería en Paseo Colón, yo vivo en zona sur, me tenía que tomar el colectivo a constitución yo sola porque no tenía ningún compañero que iba para allá en ese horario, bajarme en constitución e irme a tomar el tren. La cuestión es como que cada vez me empecé a sentir más insegura (Cristina, 32 años, Informática).

Lo que observamos es que cada disciplina organiza de forma diferencial los modos en que se instituye la espacialidad y la temporalidad disciplinar, pero que dichos aspectos se experimentan de manera diferenciada en función de roles de género y con el momento en que se encuentre el sujeto en las distintas etapas del tránsito por la carrera.

Los roles de género no solo intervienen en usos diferenciados del espacio, también lo hacen en la sociabilidad al interior de las distintas carreras. En el caso de Ingeniería en Informática, una entrevistada mencionaba la dificultad que tenía para formar grupo en las materias que así lo exigían, como Taller de Programación. Según el relato de la entrevistada

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. Todos los fines de semana durante el último mes, es complicado. 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 (Karina, 29 años, Informática)

En su caso cuenta que es la sociabilidad entre los pares es difícil porque entiende que, al ser la única mujer en una clase, muchas veces no la integran a los grupos porque ser la única mujer hace que la interacción al interior del grupo no sea la misma:

(...) nosotros en los trabajos prácticos estábamos todo un fin de semana sin salir de adentro de una habitación “codeando”, o sea, haciendo códigos. Entonces los chistes

no van a ser iguales. Entonces por eso creo que es el mayor obstáculo para incorporar a una chica (Karina, 29 años, Informática)

Frente a las dificultades de encontrar grupo, las entrevistadas mujeres de Ingeniería en Informática relatan que muchas veces quedan en “el grupo del rejunte”, que según su experiencia es el de las personas que no fueron a las primeras clases, que en general están menos comprometidos con el trabajo y que muchas veces dejan la materia, lo cual las perjudica en la elaboración del trabajo grupal:

Vos aprobás todos los exámenes y tu grupo no funciona, por ejemplo: son seis personas y tres no laburan, abandonaron o lo que sea, entonces no llegás. Es muy normal esto. (...) Si vos decís: “ya es la tercera vez que me inscribo y nunca me toca un buen grupo” porque caés en el grupo del rejunte, nunca vas a tener suerte ahí (Karina, 29 años, Informática)

Por otro lado, la interacción con los profesores por el hecho de ocupar un rol de mujer en una carrera masculinizada también es diferencial en diversas maneras, pero principalmente haciéndola sentir menos capaz o con comentarios directamente machistas:

(...) vos entrás a un anfiteatro con 100 personas y que haya dos mujeres es jodido. Hay profesores que han llegado a decir que “bueno, ¿quieren pasar dos personas? Que pase la mujer para que la vean de atrás”, a hacer el ejercicio. (Karina, 29 años, Informática)

Respecto de las carreras de Ciencias de la Comunicación y Ciencias Químicas, en un artículo en *mimeo*, mencionamos las diferencias entre los distintos criterios de éxito por parte de aquellas personas entrevistadas que se autopercebían como mujeres en comparación con los varones (Santos Sharpe, 2017, mimeo). En dichas carreras encontramos algunas dimensiones en las cuales el discurso de género no interviene marcando diferencias, como por ejemplo las razones de la elección de la UBA (en todos los casos, más allá del género, fue por una atribución de prestigio) o la elección de la carrera.

En donde se observaron diferencias fue en las significaciones atribuidas al espacio universitario como “hostil” o que “te hace madurar”; en relación a los diferentes criterios de éxito –el éxito “privado” más vinculado al disfrute por oposición al éxito en la esfera pública–; y a como se prefiguraban el futuro profesional sobre todo en relación a la dimensión temporal, es decir si se prioriza conseguir un trabajo con “horarios flexibles” o un trabajo “estable” (Santos Sharpe, 2017, mimeo).

En estas diferencias entre carreras están implicadas no solo culturas institucionales diferenciadas sino modos que el cuerpo estudiantil tienen de representarse a sí mismos. Sobre esto volveremos en el capítulo siguiente sobre representaciones sociales de cada disciplina, pero a modo de adelanto en la carrera de Ingeniería en Informática las personas entrevistadas mencionaban que se autopercebían como una carrera de “antisociales” y que su profesión los iba a llevar a estar más solos en la computadora. Esta percepción llevaba a un modo de sociabilidad particular que es descripta por un entrevistado de la siguiente manera:

Yo creo que todos venimos con la mochila de “queremos algo antisocial” y cuesta. Me ha tocado estar con chicos que no me respondían. Se ponían los auriculares y ese era su trabajo en equipo. Estaban en su computadora y vos decías “pero tenemos que charlar cómo hacer las cosas, no podemos hacer cada uno por su lado”. Y no sé, yo creo que en otra carrera no es normal decir que tenés a la persona enfrente en la mesa y por chat te dice “¿me alcanzás la coca?”. No se hablaban. Cosas de ese estilo: tenés la mesa con ocho personas, una zapatilla enorme con todos los enchufes, cada uno con sus auriculares en su mundo y están todos charlando en chat: “¿viste lo que dijo fulanito? No estoy de acuerdo”, “Ah, yo tampoco”. O eso de “che, tengo hambre, ¿vos pedís la pizza?”. ¡Todo por chat! (Karina, 29 años, Informática).

Se puede decir que la percepción general que tienen los y las estudiantes de Ingeniería en Informática respecto de sí mismos es el de un perfil más solitario o “antisocial”. En otras carreras, como en Ciencias Químicas y Ciencias Antropológicas, al consultar sobre cómo describirían al estudiante prototípico de la propia carrera, es caracterizado como alguien más “competitivo”. Por ejemplo, una entrevistada de Ciencias Químicas, que también tuvo un paso por Ingeniería en Química y finalmente se cambió a un profesorado, mencionaba respecto de la carrera:

Yo lo que noté es que, tanto en exactas como en ingeniería, la gente en general es bastante egoísta con los compañeros. En el sentido de que, por ejemplo, yo ahora estoy estudiando un profesorado en Lengua y Literatura, y si alguien falta o te pasa algo y alguien siempre te va a decir “che, tal día hicimos tal cosa” o “para la clase que viene hay que entregar tal trabajo”. Y allá no. Allá conseguir una carpeta porque faltaste un día y sacarle copia era todo un logro. No sé por qué, pero en Exactas y en Ingeniería era así. En Exactas más que en Ingeniería es un ambiente bastante competitivo (Constanza, 25 años, Química).

En el caso de Ciencias Antropológicas, una estudiante metaforiza cierto tipo de relación entre estudiantes como una “riña de gallos”:

la carrera de antropología es una riña de gallos.

Entrevistador: ¿Por?

Por quién tiene la mejor retórica. No importa qué digas, pero tenés que saber qué palabras tenés que usar. Entonces las clases eran así, las asambleas eran así, todo es así. Entonces eso a mí me daba mucha inseguridad. Yo decía "yo no soy tan buena para eso" (Viviana, 30 años, Antropología).

En esa “riña de gallos” o “ambiente competitivo”, las dificultades mayores decantan en los y las estudiantes que cuentan con menor capital previo de los modos de hacer institucional. Saber cómo manejarse en la institución es una información esencial que interviene en distintas prácticas cotidianas del hacer estudiantil. Paralelamente, una de las consecuencias de este ambiente descrito como competitivo y endogámico, es la caracterización de los estudiantes como “alejados del mundo”:

la mayoría de la gente cumple un poco con el estereotipo de persona que va a Exactas. No todo el mundo.

Entrevistador: ¿Cuál sería ese estereotipo?

Que no salen. Su vida es la facultad. Eso siempre me llamó la atención, que son personas que no pueden interactuar. No saben conversar de la vida, no saben... no sé cómo decirte. Ser sociables. Supongo que está bien, porque es una facultad que te exige tanto, ¿no? Si querés un poco de vida tenés que sacrificar un poco el estudio, y hay gente que no está dispuesta a hacer eso; y es muy triste. Y lo peor es que los sacás de ese lugar y los ponés en el medio de la ciudad y no saben cómo defenderse. Es muy triste (Paloma, 26 años, Química).

La caracterización de un ambiente competitivo se potencia, según las menciones de las personas entrevistadas, entre las disciplinas de perfil académico. Según los relatos, llega un momento, más tarde o más temprano según la persona y la carrera, en que visualizan que el ingreso al mundo académico es restringido y que compiten con sus compañeros y compañeras, por el promedio o por el ingreso a grupos de investigación donde los cupos son restringidos. En una cita mencionada previamente de la carrera de Ciencias Antropológicas, podemos ver esta disputa por el ingreso a la academia:

Como yo no tenía tiempo porque vivía lejos y trabajaba, no me podía anotar en grupos de investigación o en una cátedra. Y después me di cuenta de que lo más importante era eso. (...) También eso en Antropología la gente recursa materias para levantar el promedio. O sea, no iba a hacer el examen a zafar nunca. Pero no yo, nadie. O sea, no era algo que por ahí yo hablo con mis amigas de Económicas, me contaban y por ahí sí, ibas a zafar. Un cuatro estaba bien. Un cuatro en Antropología era "andate y no vuelvas nunca más". No existía la idea de zafar (Viviana, 30 años, Antropología)

El problema de la academia, el problema de la investigación sobre todo de una carrera, de un universo tan chico como el de la antropología argentina para entrar tenés que agarrar y subirte a un tren, no existe otro lado (Tomás, 29 años, Antropología).

Por supuesto, no todos describen de manera homogénea el ambiente de Ciencias Químicas o Ciencias Antropológicas como competitivo, pero sí lo señalan en ciertos actores en particular:

(...) en Química me caía bien la gente, había un montón de gente de olimpiadas que eran muy soberbios, pero más allá de eso como que el ambiente era muy cálido (Constanza, 25 años, Química)

En las carreras profesionales la dinámica es distinta. Por ejemplo, en el caso de Ingeniería en Informática aparece en dos casos la mención de que el grupo de amigos termina siendo aquel grupo de personas con el que uno sabe que va a poder trabajar bien en las materias que implican evaluaciones grupales (que son varias en el plan de estudio). Por ejemplo, el siguiente entrevistado menciona:

Pero esa materia si vos vas con tu grupo de amigos, o no amigos pero con los que sabés que vas a trabajar bien, lo cual es interesante porque tus amigos son los que trabajan bien, la vas a aprobar con más facilidad digamos (...)

Entrevistador: Antes dijiste: "tus amigos son los que trabajan bien".

Sí. (...) Igual también quiero insistir que tienen esa parte negativa pero que no es que el alumno de ingeniería tiene solo esa visión, es decir: se terminan relacionando por grupos de trabajo también pero se forma mucho compañerismo, porque si una persona desapueba está perdiendo el grupo también. No sé si me explico. Es doble la relación (Ricardo, 24 años, Informática).

Lo que se observa es que la sociabilidad entre pares está mediada principalmente por el conocimiento específico de la disciplina, por identidades de género, edad social y clase, y por ciertos "perfiles" estudiantiles vinculados con la disciplina.

El otro aspecto de la sociabilidad al interior de la institución universitaria aparece en la relación entre docentes y estudiantes. En primer lugar, una recurrencia a la crítica a determinados docentes en mayor medida en las carreras duras (Ing. en Informática y Ciencias Químicas) que en las blandas (Ciencias de la Comunicación y Ciencias Antropológicas). En esos casos, las personas entrevistadas mencionaron la relación de poder existente entre estudiantes y docentes. Por ejemplo, un entrevistado de Ingeniería en Informática compara el trato que tenían docentes con estudiantes con el *bullying*:

Igualmente yo veía algo mal de la UBA que lo seguía viendo con profesores. Había muchos que eran garcas. Que eran garcas por querer serlo. Me he topado con pibes que habían sufrido eso que los ninguneaban. ¿Viste como el bullying de la escuela? Lo mismo pero haciéndolo como ayudante de cátedra, queriendo joder al pibe pero solamente por joderlo (Juan, 33 años, Informática)

En general, si bien todas las personas entrevistadas hacen la salvedad de que hubo docentes que describen como “buenos” y como “malos”, cuando relatan episodios particulares en general dan cuenta un vínculo poco empático por parte de ciertos docentes. Por ejemplo, la siguiente entrevistada menciona un episodio que, entre otros aspectos, motivó su desilusión con la UBA:

Después a mí me pasó, que yo estuve en Cromagñón, y se me estaba justo por vencer el final de una materia. Pedí la prórroga, porque yo la tenía que rendir en febrero porque sino se me vencía, y yo obviamente no me llegué a preparar para febrero para rendirla. Entonces pedí la prórroga y el profesor me la negó (Cristina, 32 años, Informática)

La mención a los docentes en los relatos era más recurrente en relación con la instancia de final, donde la relación de poder es más evidente (comparativamente también a la relación áulica que es descrita como más impersonal). En relación a esa instancia de evaluación, el siguiente fragmento de un entrevistado de Ciencias Antropológicas menciona:

(...) hubo un final en particular que me marcó como "ah, esta relación es bastante horrible" que fue en antropología sociocultural. Un tipo que estaba así, súper echado, muy canchero. Y dije, "fa, este tipo me está canchereando". Y medio que me había pasado por todo el programa, y al final me había ido bien. Pero dije "es horrible esto". Y al final medio que le terminé diciendo "no sé si me gusta mucho esto" (Tomás, 29 años, Antropología)

El vínculo con el docente es central no sólo por su función pedagógica, sino por su capacidad de integrar y generar cierto sentido de comunidad. Como menciona Joaquín Linne (2018), la importancia asignada al docente en la experiencia estudiantil aparece con mayor fuerza entre aquellas personas que carecen de otro tipo de soportes (en términos de capital cultural, vínculos de familiares o amigos cercanos que hayan ido a la universidad o en términos de alfabetización académica). Particularmente “valoran el trato personalizado, el vínculo afectivo que construyen con ciertos docentes y el sentido de comunidad” (Linne, 2018: 13).

En nuestra investigación, en las entrevistas se le preguntó a cada persona si cambiarían algo de la propia carrera, y en caso de que la respuesta fuese afirmativa, que expliquen qué cambiarían, por qué y cómo lo aplicarían. En prácticamente todas las respuestas en las cuatro carreras hubo alguna mención al docente. Esto no necesariamente indicaba que las personas entrevistadas hayan tenido malas experiencias con sus docentes, sino que expresaban el rol central que cumple el docente en la experiencia de cursada: una “buena” o “mala” experiencia de cursada dependía mucho del profesor “que te toque”.

La experiencia de cursada podía ser muy distinta dependiendo del profesor con quien uno curse, y frente a ello, las personas entrevistadas elaboraron distintas teorías explicativas de por qué había docentes que consideraban como “buenos” o “malos”. Por ejemplo, la siguiente entrevistada de Ciencias Químicas narra que tuvo malas experiencias con distintos docentes y eso lo explica porque considera que muchos dan clases “por obligación”:

Primero lo que haría es que la gente que de clases sean profesores.

Entrevistador: ¿No lo son?

Son licenciados en Química que como investigan, vos cuando... no sé si cuando hacés el doctorado o tenés una beca en el CONICET tenés obligatoriamente que dar clases. Por obligación. No importa si querés o no, no importa si te gusta o no. Vos tenés que dar clases. Y eso te abre un abanico de profesores. Tuve profesores muy malos que se les notaba en la cara el no tener ganas de explicarte, tuve profesores muy buenos que no habrán cursado ni una materia de didáctica pero explican muy bien, pero sucede eso: que es la suerte es loca, el que te toca, te toca (Paloma, 26 años, Química).

Lo interesante de este relato es que la entrevistada enuncia que gran parte de la experiencia de cursada depende de un factor central: el docente “que te toca” en suerte.

Los relatos describen al cuerpo de profesores como heterogéneo: hay profesores “garcas”, “pedagógicos/as”, “pedantes”, “interesantes”, etc. Las caracterizaciones son diversas, pero

todas aluden a una dimensión más personal del vínculo docente: un buen docente te puede tocar por suerte o porque uno se informó previamente, pero da cuenta de que la docencia en la universidad tiene un carácter no (tan) regulado por la institución universitaria, sino que tiene una impronta más liberal en donde cada profesor y profesora define sus propios criterios de docencia. Otros aspectos vinculados con el rol docente, particularmente con los modos de evaluación, se analizarán en el capítulo final de esta tesis.

En estudiantes, en cambio, hay caracterizaciones más definidas respecto del estudiante prototípico de tal o cual carrera. Mientras que los docentes no pueden ser definidos por una o algunas características en común (porque como dijo una entrevistada: “hay un abanico de profesores”), los estudiantes sí describen a sus pares a partir de características más generales.

En este sentido, hay coincidencia en que quienes estudian Ingeniería en Informática son más “antisociales” (y se autoperciben también como tales) o que es un ambiente más “machista”; quienes estudian Ciencias Químicas “son personas que no pueden interactuar” y tienen una lógica más “competitiva”. Caso similar es el de Ciencias Antropológicas, en donde son “competitivos” y “soberbios” según los relatos de las personas entrevistadas; y en Ciencias de la Comunicación, que son “generalistas”, o “poco definidos”.

Estas percepciones no son aisladas, sino que configuran un modo general de caracterizar al estudiante “prototípico” según las personas entrevistadas, basadas en la configuración de ciertos estereotipos y “las creencias consensuales sobre los atributos (características de personalidad, conductas o valores) de un grupo social y sus miembros” (Smith-Castro, 2006: 47).

En estos casos, esas creencias terminan operando en la configuración de un “adentro” y un “afuera” en ese grupo, pautando los modos privilegiados de sociabilidad y de vincularse con los otros. Principalmente, las delimitaciones de ese adentro y afuera están dados por el manejo del conocimiento específico de la disciplina (como el caso del entrevistado de Ingeniería en Informática, que relataba que sus amigos son los que saben de la materia), por identidades de género, edad social y clase, y por modos de actuar vinculados con la disciplina.

## A MODO DE CIERRE

En este capítulo en primer lugar no sólo caracterizamos a las carreras elegidas para el análisis, sino que dimos cuenta de las disputas al interior de cada carrera y las hegemonías que se fueron configurando, los modos en que se consolidaron los planes de estudio, y la relación en que la

institucionalización del conocimiento disciplinal establece con el cuerpo estudiantil, y particularmente con los procesos de discontinuidad.

Así se observó la existencia de ciertos aspectos en común a todas las carreras: como la percepción de las carreras son “eternas” o también (aunque enunciado con mayor énfasis en algunas carreras que en otras) la caracterización de los planes de estudios como desactualizados y que la oferta horaria de cursada suele ser poca y hostil para quienes buscan trabajar y estudiar.

Asimismo, se observaron ciertas dinámicas institucionales específicas en cada carrera que aparecían en los relatos en relación a la discontinuidad de los estudios. Por solo nombrar algunos ejemplos analizados: la poca distinción en la dinámica de clases teóricas y prácticas en las carreras de Ciencias de la Comunicación y Ciencias Antropológicas (diferencia que sí es notoria y apreciada en Ciencias Químicas e Ing. en Informática). El hecho de que Ciencias de la Comunicación es un campo poco definido para los estudiantes. La primacía de la Antropología socio-cultural en el plan de estudio en menoscabo por la arqueología (y lo que ello implica para quienes quieren seguir esa orientación). La rigidez de las correlatividades en Ciencias Químicas y en Ing. en Informática. El régimen de cursada en Ciencias Químicas.

En el segundo apartado recuperamos una dicotomía que aparece con la universidad moderna y que tiene su origen en la disputa entre modelos institucionales: la universidad profesional o académica. Ninguno de estos modelos es totalmente hegemónico en la UBA, sino que se presenta diferenciadamente en cada carrera no sin tensiones a su interior.

Los perfiles profesionales o académicos no vienen dados por las disciplinas, sino que se institucionalizan en las carreras. Debido a ello, en algunos casos las expectativas estudiantiles respecto de la cursada, pero también de la formación a la cual la carrera apunta, generaron desencantos en las personas entrevistadas y, en algunos casos, fueron una de las causales de discontinuidad (“no es lo que quería”).

El tercer apartado analizó los distintos aspectos mencionados en los relatos de las personas entrevistadas a partir de un denominador común: la organización del tiempo en la experiencia estudiantil. En función de la carrera, los relatos ponían más el eje en la posibilidad de estudiar y trabajar, en el sistema de correlatividades o en los finales obligatorios, que son vistos como mecanismos que “alargan” la finalización de la carrera.

También, la dimensión temporal se enlaza con la ubicación geográfica de la(s) sede(s) de cada facultad. En los casos de quienes tuvieron que cursar en más de una sede, las dificultades vinculadas a ese ir y venir constante se hicieron presentes. También, la distancia entre el lugar de residencia y la facultad aparecen en los relatos, así como las estrategias estudiantiles para “aprovechar” ese tiempo.

Un último apartado analizó las dinámicas de sociabilidad de las personas entrevistadas tanto con otros estudiantes como con docentes y dio cuenta de la importancia de esa sociabilidad y su relación con identidades disciplinares, de género y de clase. Se pudo percibir, en cada carrera, modos diferenciados de pertenencia (y de su falta) que intervienen en la decisión de discontinuidad.



## CAPÍTULO II. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS CARRERAS Y LA VIDA UNIVERSITARIA

### INTRODUCCIÓN

Este capítulo analiza cómo las representaciones sociales previas sobre las cuatro carreras, las facultades a las que pertenecen y sobre las tradiciones disciplinares en las que se inscriben inciden en formas específicas de discontinuidad de los estudios.

Entendemos que las representaciones sociales construyen un sentido en el que se condensan y articulan múltiples enunciaciones e interpretaciones en relación a las carreras analizadas. En muchos casos exceden a la presentación institucional que hace la facultad y la universidad sobre sí mismas, y remite a un campo semántico más amplio que nos habla sobre la historia de la disciplina, sobre los mitos asociados a ella, sobre su prestigio acumulado, sobre su relación con el mercado laboral en función del contexto más amplio vinculado con la situación del país, la economía y los debates societales, y por supuesto en relación a la posición de quien experimenta dicha representación.

Ahora bien, ¿por qué optamos por el concepto de representaciones en lugar de otros igualmente extendidos? En esta elección teórica descartamos otras tradiciones en el análisis de la dimensión simbólica de la construcción del sentido social como las nociones de representaciones colectivas en la tradición durkheimiana, o la de imaginarios sociales.

Sautu, Boniolo y Perugorría (2007) diferencian cada uno de los conceptos. En el caso de los imaginarios sociales, explican que designa el conjunto de representaciones globales y totalizadoras de una sociedad, como conjunto de valores creencias, ideas símbolos y apreciaciones, que conforman lo cultural y lo simbólico. Son significaciones sociales que instituyen un orden, establecen un límite de lo que puede ser imaginado, pensado, deseado y actuado en un momento histórico particular (Sautu, Boniolo y Perugorría, 2007)

En ese mismo libro, Sautu, Boniolo y Perugorría distinguen el concepto de imaginarios sociales del de representaciones en tanto que éste último supone una forma de pensamiento que surgen del consenso social como resultado de interacciones y comunicación entre individuos, compartidas socialmente por un grupo o comunidad (Sautu, Boniolo y Perugorría, 2007). En

otras palabras, son esquemas de pensamiento que permiten interpretar, organizar y entender la realidad que los rodea.

La noción de representación social surge en el campo de la sociología en discusión con la tradición de la psicología cognitiva norteamericana que buscaba en las representaciones la identificación de ciertos mecanismos de respuesta individual. Un primer antecedente se remonta a los trabajos de William Thomas y Florian Znaniecki sobre el Campesino Polaco (Thomas y Znaniecki, 2004), donde propusieron una concepción más social de las actitudes al considerarlas procesos mentales que definen las respuestas de los individuos hacia fenómenos de carácter social: los valores.

Este y otros trabajos, como los de Jahoda, Lazarsfeld y Zeisel (1996) sobre desempleados de una comunidad austríaca, tienen en común el tratar de explicar el comportamiento no mediante mecanismos de respuesta individual sino por creencias de origen social y compartidas por los grupos; estableciendo relaciones de interacción e interdependencia entre la estructura sociocultural y los aspectos mentales.

A partir de estos antecedentes, y según el estudio de Maricela Perera Pérez (2003), se pueden identificar tres corrientes en relación al concepto de representación social: la escuela de Ginebra con referentes como Willem Doise; el abordaje estructural liderada por Jean-Claude Abric; y la teoría de las representaciones sociales desarrollada por Denise Jodelet y Sergei Moscovici. Esta misma categorización de las escuelas es mencionada previamente por Pereira de Sá (1998) en su libro *A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*.

Para la presente tesis, recuperamos la perspectiva de Moscovici, quien explica las representaciones sociales de la siguiente manera:

En el sentido clásico, las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas o creencias (...) Fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar - manera que crea la realidad y el sentido común -. (Moscovici, 1984: 3-63)

Moscovici plantea que las representaciones sociales son estructuras dinámicas generadas por los sujetos sociales en la interacción social de la realidad en la cual éstos viven y que implica una producción y una elaboración de carácter social no impuestas externamente a la subjetividad. Metodológicamente, el abordaje de las representaciones sociales focaliza en el

análisis de los discursos como medio de acceder al universo simbólico y significativo de los sujetos, constituido y constituyente de la realidad social.

Abordajes más recientes dentro de la línea moscoviciana complejizan la mirada sobre este tipo de análisis. Ivana Marková, entiende que las representaciones sociales deben buscar:

describir cómo los individuos y los grupos construyen un mundo estable y predecible partiendo de una serie de fenómenos diversos y estudia cómo a partir de ahí los sujetos “van más allá” de la información dada y qué lógica utilizan en tales tareas (...) Son parte de un entorno social simbólico en el que viven las personas. Al mismo tiempo ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos, sobre todo por medio del lenguaje (Marková, 1996: 163).

Marková pondera en el análisis la idea de que las representaciones sociales permiten simbolizar un “mundo estable” para los sujetos que los transforma, pero que al mismo tiempo esa representación sobre el propio entorno se reconfigura permanentemente “a través de las actividades de los individuos”. De ahí que la experiencia de los sujetos es central a la hora de organizar cómo representan el mundo.

De esta manera, encontramos en el concepto de representación social una noción que nos permite pensar un emergente central de las entrevistas realizadas: cómo las ideas previas respecto de la institución (universidad y facultad), pero principalmente respecto de la carrera y la disciplina, organizaban un conjunto de expectativas respecto de la futura experiencia universitaria, de cómo serán proyectos de vida asociados una vez finalizada la misma, al tiempo que generan también valoraciones sobre el modo en que se organiza y se enseña la disciplina en su forma institucionalizada (la carrera) y dan cuenta de construcciones simbólicas que las personas entrevistadas asociaron a la disciplina.

La opción por el análisis de los relatos de vida, nos permite considerar la significatividad de las pertenencias grupales e institucionales que el hablante “espontáneamente” vincula a un objeto social particular. Significa un acceso a las representaciones en concordancia con las prácticas cotidianas y sus contextos (Rodríguez, 2001: 85).

A modo de adelanto, observamos que las representaciones previas intervienen o no a la discontinuidad en función de con qué se articula. Una representación previa revela un cúmulo de expectativas sobre la disciplina y el proyecto de vida en general, pero incluso esas

expectativas pueden cambiar en distintos momentos del tránsito estudiantil por la carrera debido a que se articula con experiencias distintas.

Producto del trabajo de campo realizado, encontramos que las representaciones previas sobre las carreras se enunciaban en una comparación constante con la experiencia estudiantil, con cómo era vivida la universidad. En esa comparación, emergían preguntas sobre dicho tránsito: ¿es la universidad lo que esperaba?, ¿era esto lo que quería estudiar?, ¿es la carrera indicada para trabajar de lo que me gusta? Estas reflexiones retrospectivas sobre las representaciones previas se transformaban en distintos momentos de la carrera y justifican para los entrevistados las decisiones tomadas.

Las representaciones sociales previas ocuparon un rol central en los relatos, de modo tal que configuraron un eje de la investigación interconectado con los restantes pero que requería un análisis de su dinámica particular, sus diferencias en cada carrera y cómo se relacionaban en cada caso con los restantes ejes de análisis.

Ahora bien, ¿de qué manera aparecen estas representaciones en los relatos? Las personas entrevistadas narran sus ideas previas al ingreso a la universidad en general refiriéndose a la carrera elegida y luego se contrasta con la experiencia estudiantil en dicha carrera.

Sin embargo, vale aclarar que la comparación de las representaciones previas sobre la carrera con la experiencia estudiantil no siempre supone una diferencia. En el análisis encontramos tres maneras en las que se expresan las representaciones:

Primero, aquellas que sí se manifiestan en términos de una oposición. Esto sucede cuando el sujeto tiene una representación previa sobre la carrera elegida y su experiencia estudiantil fue diferente a aquello que esperaba. Un ejemplo es quienes pensaban que la carrera de Ciencias de la Comunicación era igual a periodismo, y luego manifestaron que en su experiencia universitaria encontraron algo distinto.

En segundo lugar, encontramos aquellos relatos que manifiestan una disociación entre algún aspecto de la carrera y la experiencia estudiantil, pero no supone una diferenciación total, sino modifica el significado otorgado a algún aspecto en particular. Por ejemplo, quienes se representaban que la carrera de Ciencias Químicas en la UBA estaba orientada a la investigación en general lo confirmaron en la experiencia, pero manifestaron que esperaban algo distinto respecto de lo que implicaba “ser investigador”.

En tercer lugar, encontramos representaciones previas que no sufren modificaciones significativas comparadas con la experiencia estudiantil, pero cobran otro significado. Por ejemplo, la representación de que las Ingenierías son difíciles es algo compartido y que los estudiantes sostienen a lo largo de su cursada de principio a fin. Sin embargo, lo que para algunos en el momento de la elección de la carrera era enunciado como una marca de orgullo, más adelante en la cursada en ciertos estudiantes aparece la idea de cierta imposibilidad de finalizarla.

Estos son los tres tipos de representaciones que identificamos en los relatos, y se manifiestan de distintas maneras en cada una de las carreras:

Tipos de rep.	Representaciones en colisión	Representaciones con nuevo sentido	Representaciones mantenidas
Carreras			
Comunicación			
Antropología			
Química			
Informática			

De cada uno de estos tres tipos de representaciones hay distintos casos en cada carrera analizada, y tienen implicancias en la discontinuidad o en la permanencia en su relación con otras representaciones y con la experiencia estudiantil, la cual difiere en función del sujeto en particular, de la institución y de la etapa de la carrera.

Esas transformaciones o nuevos sentidos atribuidos de las representaciones ocurren en un tiempo subjetivo que está relacionado con las etapas institucionales de la carrera (por ejemplo, el paso del CBC a la carrera o la finalización del tronco común y el inicio de la orientación) pero también suceden en relación a momentos específicos de la vida universitaria (desde el haber cursado una materia en particular o con un docente en especial, la interrupción de las clases por una toma o un paro, hasta un acontecimiento externo como un nuevo trabajo o una enfermedad).

En este capítulo analizaremos entonces cómo intervienen los distintos tipos de representaciones mencionados en la discontinuidad de los estudios de cada carrera en su relación con los tiempos institucionales y experienciales.

Para ello, organizaremos el capítulo de la siguiente manera: en un primer apartado definiremos los principales elementos de análisis: por un lado, describiremos los tipos de representaciones mencionados y el porqué de su construcción, por el otro la distinción entre tiempo institucional y tiempo experiencial y qué nos habilita a pensar.

En un segundo apartado se realizará en el análisis de cada carrera identificando las representaciones que más intervienen en la discontinuidad de los estudios, cuál es el tipo representacional que prevalece en cada carrera y a qué se debe en cada caso y finalmente si la transformación de dicha representación, las nuevas relaciones que establece o sus nuevas significaciones se relacionan con momentos de los tiempos institucionales o con *turning points* en el tiempo experiencial.

Finalmente, un apartado final dará cuenta de los aspectos principales de cada carrera en el orden representacional y cómo se relacionan con los capítulos anteriores de la tesis.

#### TIPOS DE REPRESENTACIONES, LOS TIEMPOS INSTITUCIONALES Y EXPERIENCIALES

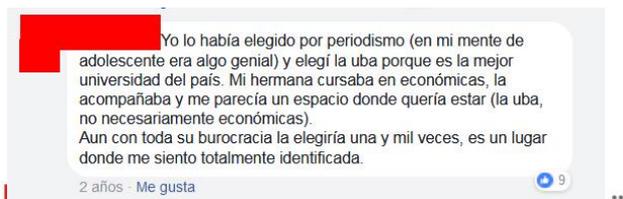
En los inicios de la entrada al campo, que incluyó entrevistas a informantes clave (en los departamentos de orientación vocacional, a secretarios académicos, directores de carreras y entrevistas a estudiantes actuales de las carreras) e indagaciones en las redes sociales, observamos que aparecían reiteradamente discursos de quejas, chistes o comentarios descriptivos que aludían a las expectativas que el cuerpo estudiantil tenía sobre las carreras y la universidad que luego no se cumplían.

En esas primeras indagaciones se observaron ciertos encadenamientos significantes que operaban, al menos, en las preguntas, chistes y comentarios que hacían algunos estudiantes en relación a sus propias carreras, o personas interesadas en ingresar a las carreras.

En el caso de Ciencias de la Comunicación, se observó la asociación (en muchos casos implícita) con periodismo. Muchos ingresantes de la carrera preguntaron en distintos grupos de Facebook<sup>19</sup> donde transitan estudiantes de la misma por las diferencias entre periodismo y comunicación e incluso son recurrentes los chistes en donde mencionan charlas cotidianas con personas ajenas a la carrera que les preguntan si Ciencias de la Comunicación es lo mismo que estudiar periodismo.

En Ing. en Informática se daba una situación similar: muchos la asociaban a programación. Incluso en las redes sociales, distintos estudiantes comentaban que entraron a la carrera porque les gustaba jugar en la computadora. En este caso, hay una clara asociación entre la carrera, el uso de la computadora y la programación. Por otro lado, se observaba que el título de ingeniero posee para los estudiantes un prestigio mayor que el título de licenciado, y se observó en esa primera indagación una asociación del ingeniero a un sujeto que resuelve situaciones de manera pragmática y al emprendedor.

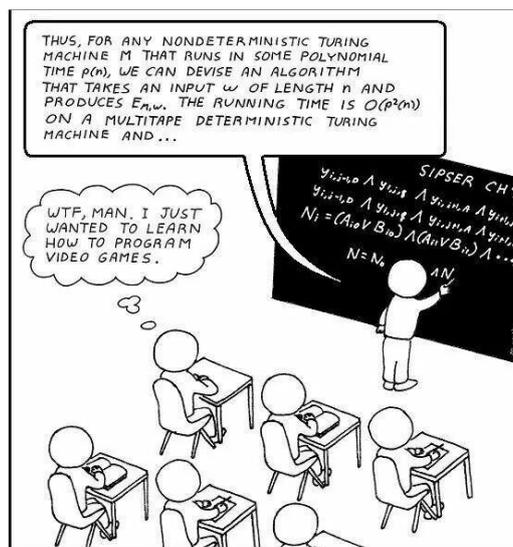
En ambos casos los comentarios generales mencionaban que esas representaciones respecto de la carrera no se condecían con la experiencia de cursada.



23 de noviembre de 2017 - Buenos Aires

Si decís que estudiás Comunicación debes acostumbrarte a...

- \* "¿Comunicación?... Ahh periodismo!!
- \* "Comunicación... qué lindo."
- \* "Comunicación... ¿para qué sirve?"
- \* "Comunicación... bueno, ahora nos estamos comunicando, Jeje" (risa de bobo)
- \* "Ahh... ¿y eso se estudia? Porque todos nos comunicamos"
- \* "Comunicación... ¿Qué hacen ahí?"



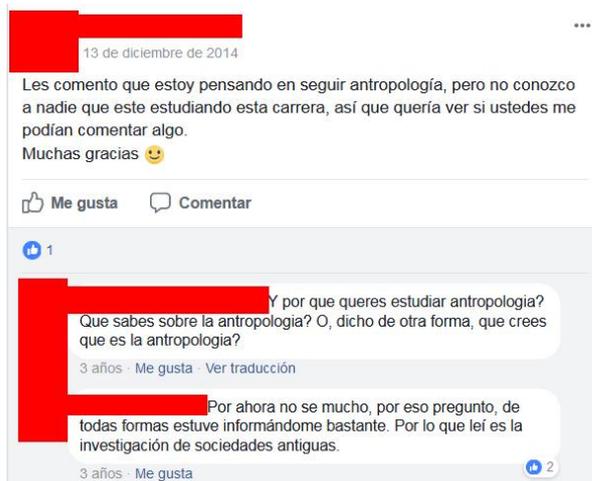
Profesor: Entonces, para cualquier Máquina Turing no determinista "M" que funciona en un tiempo polinómico  $p(n)$ , podemos trazar un algoritmo que toma una entrada  $w$  de longitud  $n$  y produce  $E_n w$ . El tiempo de funcionamiento es  $O(p^2(n))$  en una Máquina Turing determinista multicinta y...

Estudiante: ¡¿Qué?! Yo solo quería aprender a programar videojuegos.

[Traducción propia]

<sup>19</sup><https://www.facebook.com/groups/39918594922/>

En Ciencias Antropológicas, las asociaciones principales eran aquellas que vinculaban la carrera con el estudio de sociedades “antiguas” como se ve en el diálogo del grupo de facebook. Similar al caso de Ciencias de la Comunicación, estudiantes avanzados de las carreras les comentan a quienes mencionan esa asociación que la Antropología “no es solo eso”. En muchos casos se observó interés de ingresantes por viajes a esas comunidades en el marco de una carrera.



Por otro lado, también la asocian a una carrera difícil que implicaba mucha lectura y con poca salida laboral más allá de la investigación y la docencia.

Finalmente, el caso de Ciencias Químicas era en principio distinto, dado que no había muchas explicaciones sobre qué pensaban que era la carrera antes del ingreso, ni chistes o comentarios relativos a ello, lo que en un principio hizo suponer que había un gran consenso respecto de lo que implicaba estudiar Ciencias Químicas en la UBA. Por otro lado, sí se observaba en otros comentarios una fuerte asociación de la carrera con la figura del científico y con el laboratorio.

Esas primeras exploraciones en el campo y en los informantes clave motivaron la indagación de las representaciones sociales respecto de la carrera, el campo de conocimiento de la misma, de la universidad, de la vida estudiantil en cada facultad y de la oferta laboral de cada disciplina.

Sin embargo, lo que en un principio se sistematizó para investigar en las entrevistas las representaciones previas respecto de los puntos mencionados en su comparación con la experiencia vivida, finalmente terminó dando cuenta de distintos tipos de representaciones que podían operar en la discontinuidad de los estudios. Estas representaciones son:

Representaciones en colisión	Representaciones con nuevo sentido otorgado	Representaciones mantenidas
Se refiere a las representaciones previas sobre la carrera, su campo de conocimiento, la cultura disciplinar, la universidad, la facultad, la posible salida	Son aquellas representaciones que se mantienen en la experiencia estudiantil pero que sufren transformaciones en su significado.	Involucra a aquellas representaciones que son confirmadas por la experiencia estudiantil, pero que aun así tienen impacto en la discontinuidad de los

laboral y la vida estudiantil en general que luego los entrevistados mencionaron que eran erradas o que no se condecían con su experiencia estudiantil.		estudios porque tuvieron un alcance distinto al esperado en la experiencia estudiantil.
---	--	---

Como se puede observar, los tipos representacionales identificados en los relatos manifiestan alguna clase de transformación a lo largo del tiempo y difiere según carrera y facultad en su relación con la discontinuidad y en el tipo representacional al que se inscribe. Esto motivó a indagar sobre qué procesos involucraban dichas transformaciones. ¿Cómo, cuándo y por qué enunciaron que lo que pensaban de la carrera era, desde su punto de vista, equivocado? ¿Por qué el sentido asociado a la disciplina tuvo en el momento de la entrevista otro significado?

Estas transformaciones de las representaciones a menudo estaban vinculadas con un “momento institucional” (como por ejemplo, la cursada de una materia en particular), pero también con distintas experiencias estudiantiles: algunas que transitan más el espacio universitario (como la sociabilidad estudiantil en el comedor de la facultad o en las agrupaciones políticas) y otras en su relación con prácticas sedimentadas (como un paro docente o una toma de facultad).

La identificación de distintos tiempos en la experiencia estudiantil que a su vez diferían en cada carrera, motivó la realización de un ejercicio durante las entrevistas inspirada en el texto “El tiempo es un dibujo” (Meccia, 2011) que consistió en pedirles que dibujaran una “cuádruple línea de tiempo” que incluyera una cronología en años, los momentos institucionales de la cursada (por ejemplo, ingreso al CBC o la carrera), los momentos de la vida cotidiana (por ejemplo, cuando empezaron a trabajar), los *turning points* o momentos clave de su experiencia universitaria (un docente, una materia, un parcial) y las percepciones a ellos asociados junto con su duración.

El análisis coincidió con estudios previos (Carli, 2012) en donde se pone en cuestión la idea de concordancia de los tiempos institucionales con la experiencia estudiantil, y con el rechazo de una idea evolutiva-acumulativa del tránsito por la universidad como si las transformaciones en el modo de representar la carrera se debiesen únicamente a un mayor conocimiento de la misma por la simple cursada de materias, sin considerar múltiples formas de conformación de subjetividades.

Conjuntamente, esta temporalidad abarca no solo el tiempo en la institución, sino también las representaciones previas (en muchos casos forjadas durante el secundario) y las expectativas

futuras. De esta manera, como lo propone Didi-Huberman para la historia del arte (2008), en la historia de los sujetos en la institución se presenta un atravesamiento de distintas temporalidades.

El entrevistado invoca así un recuerdo de lo que en otro momento pensaba sobre el paso por la universidad, recuerdo en el que también estaban implicadas proyecciones y expectativas sobre su propio futuro. Estas representaciones, reconstruidas en el momento de la entrevista, involucran entonces

- Una memoria sobre lo que pensaban en un pasado lejano (antes del ingreso) sobre un pasado más reciente (el paso por la universidad).
- Una memoria sobre las proyecciones de futuro que tenían antes del ingreso sobre un futuro que ya no es tal (es decir, como egresados de la carrera).
- Una memoria de las distintas transformaciones de todas esas representaciones previas y proyecciones del futuro que transcurrieron a lo largo de la carrera.
- Lecturas desde el presente sobre esas representaciones pasadas antes del ingreso a la carrera.
- Lecturas desde el presente sobre su paso por la universidad.
- Lecturas desde el presente de sus (nuevas) proyecciones sobre su futuro.
- Diagnósticos sobre todos los ítems previos.

Se observa la relación entre representación y temporalidad que se articulan en el discurso, en el mismo sentido en que lo plantea Paul Ricoeur respecto del “tercer tiempo” (2009), es decir, la articulación entre el tiempo socializado y el tiempo configurado en el relato en tanto que no hay experiencia que no esté ya mediatizada por sistemas simbólicos. Al decir de Leonor Arfuch, “el tiempo mismo se torna humano en la medida en que es articulado sobre un modo narrativo” (2010: 87) pero que involucran tramas argumentales comunes a los entrevistados.

Considerados los principales elementos y conceptos para el análisis, en el siguiente apartado se analizarán las cuatro carreras por separado con énfasis en qué representaciones y proyecciones pesaron más en los distintos procesos de discontinuidad. Esto implica conocer también los sistemas de relaciones en los que esas representaciones se inscriben para dar cuenta de su vínculo con los procesos de discontinuidad y analizar las transformaciones que sufrieron en los tiempos de la experiencia universitaria, lo cual implica entender las construcciones simbólico-representacionales en la sociabilidad estudiantil.

Hacia el final del capítulo, pondremos en común las diferencias y semejanzas entre las cuatro carreras.

## ANÁLISIS REPRESENTACIONES CARRERAS

### *CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN*

La reconstrucción de las representaciones previas al ingreso a las carreras por parte de los estudiantes es un tema poco trabajado en la investigación social en educación. Específicamente en relación a Ciencias de la Comunicación de la UBA el único antecedente se encuentra en el libro *Práctica profesional: satisfacción y malestar en el trabajo. Práctica docente en Ciencias de la Comunicación* (Ferrarós di Stéfano, 2010), donde se trabaja las imágenes previas sobre dicha carrera aunque no en relación con la discontinuidad de los estudios, sino sobre el ejercicio profesional.

Algunas de las conclusiones de dicho trabajo indican que

(...) una de las causas de sufrimiento más recurrente es la falta de reconocimiento por parte de la sociedad y, por lo tanto, de las organizaciones que podrían requerir de sus servicios, de las competencias propias de esta profesión. Las representaciones que “los demás”, “los otros” (profesionales, instituciones, usuarios, etc.) tienen acerca de la práctica y funciones que podría desempeñar el comunicador están asociadas a los medios masivos, a la figura del “comunicador social”, “periodista” o “publicista”. (Ferrarós di Stéfano, Acevedo, Altieri, y Amati, 2010: 101)

Estas conclusiones se asemejan a nuestras primeras indagaciones en el campo: la representación social respecto del estudiante de Ciencias de la Comunicación es el de alguien que estudia periodismo o publicidad. De la misma manera se expresan Canessa *et al* en “Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA. La universidad, el CBC y las carreras” (2002), quienes en dicho informe del Departamento de Orientación Vocacional del CBC (UBA) mencionan respecto de la carrera de Ciencias de la Comunicación que

Los estudiantes la identifican [a Comunicación] como la carrera de "periodismo o publicidad". Si bien éstas son dos de las áreas de orientación a elegir, las otras tres – comunicación y procesos educativos, comunicación y promoción comunitaria, y políticas y planificación de la comunicación– quedan desdibujadas en la mención explícita de la población con la que se trabajó. Dicen: "ciencias de la comunicación, está la orientación de periodismo y la de publicidad; hay otras pero no las recuerdo",

"trabajaría de periodista en un diario, en la radio, en la televisión", "tiene muchos talleres de radio". Frases que a la vez resaltan la imagen de la carrera como formadora de periodistas y diluyen la opción publicidad (Canessa, y otros, 2002)

Sin embargo, el estudio de Ferrarós di Stéfano *et al*, indaga también en las representaciones que tienen los profesionales de la carrera respecto de su propia formación académica:

Estas representaciones [las de las personas ajenas a la carrera] se contradicen con las "propias": el estudio, investigación y planificación de procesos comunicacionales (no sólo mediáticos, sino también educativos, culturales, comunitarios, etc.) (Ferrarós di Stéfano, Acevedo, Altieri, y Amati, 2010: 101).

La tensión entre la percepción propia del estudiantado respecto de la carrera y la de personas ajenas a la misma en los ámbitos laborales es, según dicha investigación, fuente de sufrimiento en la práctica profesional.

En el caso de las dieciséis personas entrevistadas de la carrera de Ciencias de la Comunicación para esta tesis, encontramos bastante heterogeneidad en los siguientes criterios: ocho eran de distintas localidades del Conurbano, seis de Capital, uno de La Pampa y una de Mar del Plata, pero pasado un año o menos, diez se habían mudado a Capital solos o con amigos o amigas. Considerando el Nivel Socio Económico, la auto-afiliación de clase fue de dos de clase alta, cinco de clase media-alta, cinco de clase media, tres de clase media-baja y uno de clase baja. Diez de las personas entrevistadas tenían al menos uno de sus padres con título universitario completo, cinco con terciario o universitario incompleto y solo uno con padres con secundario.

En cuanto a su formación previa, cuatro fueron a un colegio católico privado, cuatro a uno privado laico, ocho fueron a un colegio público (uno especificó que fue a un técnico y otra a un ex nacional). Nueve de las personas entrevistadas trabajaron en relación de dependencia gran parte de la carrera, el resto hacía trabajos por cuenta propia. Respecto del momento en que discontinuaron los estudios, solo una persona lo hizo durante el CBC, seis al principio de la carrera, seis a la mitad y tres hacia el final.

A pesar de la heterogeneidad de los entrevistados, las representaciones previas al ingreso de la carrera son similares entre ellos: considerando a los dieciséis entrevistados de Ciencias de la Comunicación, catorce dijeron que su idea previa al ingreso a la carrera era ser algún tipo de periodista (sea radial, gráfico, deportivo, etc.). De las dos restantes, una empezó la carrera para hacer publicidad o comunicación institucional, y la segunda no pudo ingresar a actuación en el

IUNA<sup>20</sup> (hoy UNA) y de la misma manera, como tenía “algún tiempo libre”, ingresó en Ciencias de la Comunicación porque entendía que eso tenía relación con la capacidad de oratoria, con “saber hablar”.

En este sentido, prácticamente en su totalidad dijeron que cuando estaban en el secundario pensaban que Comunicación era parecido a periodismo. Esta relativa homogeneidad en relación a las representaciones previas sobre el futuro laboral que ofrecería la carrera se dio a pesar de la heterogeneidad de los entrevistados tanto en relación a la clase social, al género como al capital cultural previo:

No tenía una idea de nada. Era ir viendo sobre la marcha, no era algo específico. Tenía una idea global de que hacer Comunicación Social era ser periodista, esa era la idea que te vaticinaban también desde la escuela por lo menos y desde el test vocacional este que hicimos: periodista (Clara, 27 años, Comunicación).

Y en ese momento empecé ya a ver algunas cosas; yo ya tenía algunos cuestionamientos con el sistema de educación, y como tuve algún tiempo libre, empecé a meditar por qué sería eso. Y en un momento creí que en realidad que todo se debe porque la gente no sabe hablar. En ese momento no me refería en términos comunicativos; sino en que la gente habla y no sabe hablar. Empecé a investigar y ahí me enteré que estaba la carrera de comunicación (Candela, 31 años, Comunicación).

De esta manera, los entrevistados entraron a la carrera pensando mayoritariamente que iban a hacer periodismo, y en su totalidad lo vinculaban con saberes que denominaron “más prácticos”. Aquellos casos que no discontinuaron sus estudios durante el CBC o los primeros años, siguieron sin una visión muy clara respecto de a lo que se iban a dedicar. En algunos casos continuaron porque las materias les parecían interesantes, pero sin una definición clara respecto de lo que harían con esos saberes.

Si uno compara estas representaciones previas de las personas entrevistadas sobre la carrera con la información institucional que difunde la Facultad de Ciencias Sociales respecto del

---

<sup>20</sup> Instituto Universitario Nacional de Artes. El 22 de octubre de 2014, la Cámara de Diputados de la Nación aprueba la ley 26.997 en donde el IUNA gana estatuto de universidad, pasando a denominarse Universidad Nacional de las Artes (UNA).

campo ocupación que abre Ciencias de la Comunicación<sup>21</sup>, se puede observar que no coinciden en diversos aspectos. Contrariamente a la expectativa previa de hacer una carrera “más práctica”, la misma Facultad especifica que la carrera de Ciencias de la Comunicación tiene “una fuerte dosis de teoría social” en la descripción que hacen en la web y en el video institucional de la facultad<sup>22</sup>, así como también se puede advertir lo mismo en el plan de estudios comparando la cantidad de materias vinculadas con análisis teórico por oposición a los talleres<sup>23</sup>.

En otras palabras, toda la información institucional tanto de la carrera y de la facultad mencionada hace explícito que Ciencias de la Comunicación no es periodismo ni publicidad y que la carrera no se circunscribe a una práctica de dichas ocupaciones, sino que involucra un fuerte análisis teórico y sin embargo todos los entrevistados mencionaron que fueron sorprendidos porque la carrera “no era lo que esperaban” (aunque no necesariamente aludan que ello fue la causa de la discontinuidad). A modo de ejemplo, Fabiana (26 años, Comunicación) dijo explícitamente:

(...) yo veía a Comunicación y Periodismo como un paralelismo y a lo sumo, no sé, publicidad. (...) yo me imaginaba eso: con materias más concretas. “¿Querés ser periodista? ¡Listo! Entramos derecho por eso y no damos vuelta”, o no tanta vuelta (Fabiana, 26 años, Comunicación).

Encontramos en la carrera de Comunicación que las dos representaciones previas más enunciadas y representativas en los relatos fueron:

- La que asociaba Comunicación a periodismo y
- La que asociaba la carrera a un saber práctico.

---

<sup>21</sup> Información vista en [www.uba.ar/download/academicos/carreras/lic-cscomunicacionsocial.pdf](http://www.uba.ar/download/academicos/carreras/lic-cscomunicacionsocial.pdf) el 28/12/15

<sup>22</sup> Facultad de Ciencias Sociales – UBA (2014). *Institucional sociales*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=s6y011tTEhE> Desde el minuto 0:43 al minuto 0:57: “El recorrido de la carrera, el recorrido en sus materias, se vincula con una fuerte dosis de teoría social y una fuerte dosis de práctica alrededor de talleres de radio, de audiovisual o de multimedia y televisión”.

<sup>23</sup>El plan de estudios de Ciencias de la Comunicación incluye 6 materias del CBC, 3 niveles de idiomas, 24 materias del tronco común y 6 materias de la orientación. De estas 39 materias, solo 6 son talleres.

Respecto de la representación previa de que Comunicación era periodismo, en todos los casos se mencionó que ya no pensaban lo mismo, pero tampoco pudieron dar una definición de lo que es ser licenciado en Ciencias de la Comunicación. En lo único en que coincidían al momento de definirla es en que se trata de una carrera “amplia”, que involucra “un poco de distintas disciplinas” o que es “poco específica”:

(...) para mí es muy interesante, vas a poder aprender muchas cosas de diferentes. Vas a poder aprender muchas cosas, tenés que leer mucho, pero es muy poco específica (Julia, 33 años, Comunicación)

Si le preguntaras, "Comunicación Social, ¿por qué?, ¿qué te parece?, ¿qué te genera?", todos te van a decir que no saben qué "puta" es. No deja de ser como un acto de Fe en el que agachás la cabeza y vas. En realidad, te tiene que gustar un poco todo y no saber por qué decidirte también (Agustín, 28 años, Comunicación).

En relación a la representación previa respecto de que esperaban una carrera más práctica, hubo después un consenso generalizado en describirla como eminentemente teórica:

Si tengo que decir una característica es que tiene mucha teoría. A veces excesiva en algunas materias porque no se termina evaluando todo lo que se da (Gustavo, 24 años, Comunicación)

En menor medida también aparecían las representaciones previas de quienes esperaban hacer la carrera en el tiempo que el plan de estudio especifica (cinco años más el CBC) y luego se encontraron con una carrera “larga”.

Igual esta carrera era como una gran máquina de generar sensaciones de infinitud. Me acuerdo que recién arrancaba y no paraba de cruzar gente "che, ¿y vos hace cuánto? No, yo entré el año pasado, el otro." O "no, yo estoy acá hace 8 años", "no, ésta la recursé, pero ahora la aprobé, pero nunca la rendí". No me preguntes por qué, pero todo se volvía pesado, costoso, pastoso (Agustín, 28 años, Comunicación)

Y finalmente, aparecía la indefinición respecto del futuro laboral en relación con la carrera,

(...) [la carrera] me gustaba todavía y arranqué con los textos y lo que me pasó era que los textos me interesaban porque era todo lo que era, digamos, todo lo relacionado con los signos lingüísticos y con la gramática, todo eso siempre me gustó, pero no dejaba de ser muy abstracto y era como que yo quería ver algo más práctico porque yo decía “bueno, esto sí está todo bárbaro, pero ¿cómo lo aplico? Se supone que quiero vivir de

esto”. No me están enseñando, no sentía que me estaban formando como profesional  
(Celeste, 26 años, Comunicación)

Pero como se puede observar a partir de las entrevistas, las representaciones respecto del futuro laboral como algo indefinido estaban supeditadas a las otras representaciones nodales de la carrera.

En otras palabras, no había una definición clara respecto de lo que iban a trabajar en principio porque no tenían una imagen clara de a qué apuntaba la carrera. Si la carrera formase periodistas, uno sabría que va a trabajar de periodista o que al menos va a competir en el mercado laboral de periodistas. El problema era que las representaciones previas respecto de Ciencias de la Comunicación no coincidían con la experiencia estudiantil en la carrera.

Esta tensión entre la representación previa y la experiencia universitaria se nutre a su vez de lo que Perla Aronson (2007) define como una “ideología que gobierna la concepción de los planes de estudio de nivel superior en torno a elementos como la competencia, la acumulación de créditos y la transferencia de capacidades a las empresas” (2007: 75), ideología que entendemos interviene también en las expectativas respecto de la carrera de las personas entrevistadas, particularmente en las carreras de tipo profesional siguiendo la distinción de Becher.

Estas transformaciones en el campo universitario, que se expresan en las entrevistas en términos de la tensión teoría vs práctica, se enmarcan en modificaciones más amplias entre educación y trabajo. Según observa Aronson (2013), desde los últimos años de la década del 90, las universidades latinoamericanas introdujeron cambios en los diseños curriculares de distintas carreras para el desarrollo de competencias de empleabilidad. En esta línea, el “saber por qué” –núcleo primordial del conocimiento impartido en la universidad– fue relevado por el “saber cómo” y el “saber quién”.

Esta transformación, Aronson la analiza como “la tensión entre comprensión y desempeño constituye un flanco crítico de la instrumentalización académica” (2013: 10) y que en las entrevistas se traduce como la tensión entre teoría y práctica, particularmente en las carreras de tipo académicas (Becher, 2001).

Siguiendo la propuesta de Becher (2001), esta diferencia nos habla de una carrera con límites teóricos poco definidos (blanda), con un perfil más orientado a la práctica profesional

(aplicada), con mayores influencias de otras disciplinas y frecuentes cambios de sus estándares de investigación (divergente) y con territorios de investigación más amplios (rural).

En términos de Jorge Rivera (1997), citado por Carli (2014), la carrera de Ciencias de la Comunicación tiene una historia disciplinar que fue construyendo sus líneas de investigación de manera híbrida entre diversos campos. De esta manera, la autora menciona:

“el espacio semiótico, la intersección comunicación-cultura, comunicación, cultura y política, comunicación y *marketing* político, la condición híbrida y las perspectivas críticas (el pensamiento frankfurtiano, el situacionismo francés, las especulaciones posmodernas, entre otras)” (2014: 69)

Las tradiciones que nutrieron a esta disciplina en Argentina, sumada a su irrupción en un contexto de emergencia de “las tensiones propias mundialización de la cultura” (2014: 69), hicieron de la Comunicación una disciplina que en Carli (2014) es descripta como:

“blandas”, pero; a la vez, fuertemente políticas y “aplicadas”, en escenarios signados por el avance y reflujo de políticas neoliberales y la emergencia de nuevas demandas y desafíos de inclusión social, cultural y educativa” (2014: 69).

Lo que observamos en coincidencia con Aronson (2007) es que se manifiestan cambios en el modo de producción de conocimiento entre las disciplinas con más trayectoria y las más recientes. Según Aronson

el proceso de especialización científica, con sus disciplinas constituidas en campos de estudio particulares, sirvió para que los individuos desplegaran vocaciones que comprometían la totalidad de sus vidas [lo que nosotros observamos más en Química, por ejemplo]. Empero, en un contexto que demanda flexibilidad y velocidad decisoria, enlazadas ambas a la aceleración del cambio tecnológico, esta idea de que las disciplinas producen un llamado se está desvaneciendo (2007: 84-85)

Considerando lo previo, observamos que las carreras con horizontes laborales más nítidos, como el caso de Ciencias Químicas, permiten una representación previa más homogénea de su perspectiva laboral pero que después no necesariamente se traduce en una experiencia deseada.

La incertidumbre respecto del posible campo laboral y en la definición de la especificidad de la disciplina es un común denominador de las disciplinas blandas según Becher, a lo que en Ciencias de la Comunicación se suma la divergencia compartida entre la representación previa

respecto de lo que se va a estudiar en la carrera y la posterior experiencia estudiantil, lo cual es confirmado también por estudios previos (Ferrarós di Stéfano, 2010: 101; Carli, 2012: 144).

Ahora bien, ¿por qué sucede esta divergencia entre las representaciones previas de los sujetos respecto de la carrera –las cuales son compartidas por todas las personas entrevistadas- y la difusión institucional de la facultad? Lo que tenemos es una representación previa compartida respecto de la carrera que es distinta a una experiencia universitaria relativamente consensuada también.

Un objeto, como una carrera universitaria cualquiera sea, se distingue en tanto que tal no por un trascendental que lo preceda (por ejemplo, su definición institucional), sino que es definido por una estructura de significados que le fueron otorgadas al objeto (Danto, 2012: 99).

En este sentido, la Facultad de Ciencias Sociales puede difundir que el campo ocupacional de la carrera de Ciencias de la Comunicación comprende un espectro mucho más amplio y complejo que el de un terciario en periodismo, pero el tema es que hay identificaciones en los objetos (como la identificación de Comunicación con periodismo) que fundan interpretaciones sobre dichos objetos (Danto, 2012: 57).

Recuperando entonces lo que se mencionó en la introducción, las decisiones de los sujetos, especificadas en este caso por la elección de la carrera de Ciencias de la Comunicación, estuvieron mediadas por las representaciones previas respecto de la misma en tanto que esas imágenes constituyen prácticas sociales también.

Los aspectos principales de la carrera de Ciencias de la Comunicación difieren sin embargo de las restantes carreras tanto en el tipo de representaciones que intervienen en modos específicos de discontinuidad como en la importancia que tienen estas representaciones en dicho proceso. Esta comparación será recuperada hacia el final del capítulo.

### *CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS*

Similar al caso de Ciencias de la Comunicación, en Ciencias Antropológicas las representaciones que operan con más fuerza también son las representaciones previas respecto de la carrera. Esto se deriva principalmente de lo observado en el trabajo de campo. Si bien hay numerosos estudios de la historia de la carrera de Ciencias Antropológicas, no encontramos referencias a trabajos sobre las representaciones previas al ingreso a la misma, ni sobre representaciones sociales.

El único antecedente es la ponencia presentada en el V Congreso de Antropología Social “Un trabajo sobre las representaciones de los ingresantes a la carrera de Antropología” (Cordero, Ros, y Cháves, 1997) en donde frente a la pregunta “¿qué "imaginan" los alumnos que estudia la antropología?” las investigadoras concluyen:

- “El discurso con el que los alumnos racionalizan su elección [de la carrera] es relativamente homogéneo en las diferentes cohortes”.
- “Las formas de adjetivar descritas podrían reflejar un fuerte compromiso emocional respecto a la elección, como un rasgo caracterizador de estas respuestas”.
- “Podemos señalar como un aspecto significativo la vinculación recurrente de la disciplina con las culturas, el pasado, el hombre, la evolución y origen del hombre, y la investigación”.
- “Es interesante destacar que se referencia a la Antropología más con el estudio del pasado, que del presente o del futuro”.

Si bien la investigación de Cordero, Ros y Cháves fue realizada en 1997 en los ingresantes a la carrera de Antropología en la Universidad Nacional de La Plata, se observan coincidencias con los relatos de los entrevistados de la misma carrera en la UBA. Por ejemplo, Marcelo (27 años, Antropología), quien se inscribió con la idea de seguir la orientación en arqueología, menciona respecto de la elección de la carrera:

Entrevistador: Vos cuando estabas en el secundario y elegiste la carrera de Arqueología, ¿en qué momento fue y por qué?

Me gustaba todo lo que era histórico, siempre estaba interesado en los artículos periodísticos de algún yacimiento arqueológico en cualquier parte del mundo, inclusive acá en Argentina. Esa parte me gustaba. Siempre mostré interés en "lo humanístico", si querés. Más que nada por eso.

Entrevistador: O sea, si vos tuvieses que describirme. ¿De qué pensabas, a los 17 años, que ibas a trabajar siendo arqueólogo?

(...) Me imaginaba que iba a estar en algún lugar excavando. (...) En algún lugar, ponele, en La Pampa, en el Norte, excavando algún yacimiento arqueológico.

Se observa la referencia a lo “histórico” y en el caso de Marcelo (27 años, Antropología), la representación de estar “excavando” en “cualquier parte del mundo”. En relación a quienes eligieron la carrera para hacer la orientación en Antropología Social y Cultural observamos:

Entrevistador: Y, ¿qué era “la antropología” para vos en ese momento?

Esa es una pregunta que fue cambiando mucho hasta los primeros dos meses de la carrera. (...) En ese momento mi respuesta era "la antropología es una ciencia que se encarga de estudiar las sociedades antiguas", era una respuesta en un principio (Néstor, 20 años, Antropología).

Yo creo que pensaba que iba a estudiar a los Incas y no sé, que iba a ver más poblaciones así, más etnografía. (...) [para mí] la antropología era como el estudio pero no de las sociedades occidentales sino de las sociedades... de las tribus... no sé... como de sociedades más extrañas. (Viviana, 30 años, Antropología).

Nuevamente aparece la referencia al pasado, tanto en la idea de "lo antiguo" como de estudiar a poblaciones "como los Incas". Pero no es un "pasado" cualquiera, sino uno vinculado con culturas no occidentales: ello se observa en la mención de los Incas, como en las excavaciones en "la pampa" o en el norte argentino en el caso de Marcelo (27 años, Antropología) y en todas las entrevistas:

Creo que había leído un artículo que decía que la antropología se trataba sobre las distintas culturas... ¡eso! Ese fue mi gancho. El gancho fue imaginarme que podía comprender que fuera más allá de... no sé, por ejemplo: cómo era la muerte para otra cultura y como es para nosotros. Como son los ritos, yo qué sé, casarse. Eso me llamaba la atención (Lorena, 29 años, Antropología)

Paralelamente, otro significativo fuerte que aparece en los relatos es la idea del trabajo al aire libre y la idea de viajar a lugares poco comunes como se observa en la cita previa de Marcelo (27 años, Antropología) en relación a que "imaginaba que iba a estar en algún lugar excavando", pero también en los restantes entrevistados:

No recuerdo exactamente qué me imaginaba. Tenía la certeza de que iba a viajar por el mundo. Como que eso me iba a permitir viajar por el mundo con un motivo, no sé, honorable, como desarrollar estudios antropológicos. Era como una justificación de viajar por el mundo (Tomás, 29 años, Antropología).

(...) fue bueno voy a estudiar tal cosa, algo atractivo, esta sociedad, cómo comercian o cómo piensan, cómo adoran a sus dioses o cómo hacen cualquier cosa, ir con eso. Me quedaba dos años, ves.

Entrevistador: O sea, vos desde el momento que ingresaste a la carrera, tu idea ¿era...? Algo que me diera plata para poder viajar y así... investigar (Salvador, 21 años, Antropología).

Resumidamente, en coincidencia con lo relevado en el ingreso al campo, con los informantes clave y en investigaciones previas, las representaciones previas respecto de la carrera de Ciencias Antropológicas involucran la idea de estudiar sociedades antiguas y la idea de entender y estudiar “culturas” diversas.

Sumado a ello, pudimos observar en las entrevistas que esas sociedades antiguas aludían a sociedades no occidentales y que se representaban el trabajo del antropólogo viajando en lugares no convencionales.

De las ocho entrevistas realizadas a personas que discontinuaron sus estudios de Ciencias Antropológicas en la UBA, todas relataron que la idea que tenían sobre la carrera al momento de anotarse estaba relacionada con la idea de cultura y con lo pasado (o “lo antiguo”). Cuando daban ejemplos de sociedades pasadas que se representaban que iban a estudiar en Ciencias Antropológicas, todos referían a comunidades aborígenes. Menos en dos casos, en donde no fue mencionado, todos asociaban a la figura del antropólogo con viajes a distintos lugares.

Esta gran homogeneidad en las representaciones previas de lo que significaba para los entrevistados ser antropólogo sucede a pesar de la heterogeneidad de los entrevistados: cuatro varones y cuatro mujeres; tres dejaron a mitad de la carrera, otros tres hacia el final (a una solo le faltaba la tesis de grado) y los restantes en los inicios de la carrera; tres se criaron y cursaron viviendo en Capital Federal, una se crió en Mendoza y vino a terminar el secundario en CABA, dos crecieron en GBA y cursaron viviendo a más de una hora y media de viaje de la facultad y los dos restantes eran de distintas provincias y se mudaron a Capital para estudiar Ciencias Antropológicas.

Considerando el Nivel Socio Económico, la auto-afiliación de clase fue de tres de clase media-baja, cuatro de clase media y uno que se definió de clase alta. Únicamente tres casos eran de padres sin título universitario: un entrevistado sus padres tenían título terciario, en otro caso universitario no finalizado y una tercer entrevistada eran egresados del secundario. Y finalmente las trayectorias pos-abandono dos continuaron carreras universitarias en instituciones privadas, cuatro se dedican a actividades que estaban vinculadas con hobbies mientras cursaban (artesanías, fotografía, yoga y cine) y los dos restantes trabajan de empleados.

Como se puede observar, se trata de un grupo relativamente heterogéneo pero las representaciones sobre la carrera y la universidad muestran gran homogeneidad. Lo mismo se

observa en las representaciones acerca del futuro laboral como antropólogo y las opciones que habilita la carrera según los relatos de los entrevistados.

La construcción respecto del futuro laboral en Ciencias Antropológicas, con excepción de un entrevistado que hizo el secundario en el Colegio Nacional Buenos Aires, no la hicieron antes del ingreso. Antes de inscribirse a la carrera, menos el caso mencionado, ninguno podía decir con certeza a qué se iba a dedicar, pero asociaban la carrera a significantes que les resultaban atractivos, como “viajar”, “cultura”, “sociedades no convencionales”, entre otros ya mencionados.

La construcción de a qué se dedica un antropólogo se realiza recién en los primeros años de la carrera, ni siquiera en el CBC, sino que es un discurso compartido que se refuerza en el tránsito por la carrera:

Nadie sabía muy bien qué era lo que después venía. Como de qué íbamos a trabajar. Se jugaba un poco también con eso. Como los mitos de cada carrera, que ahora lo veo en mi hermana con el profesorado de inglés donde va que hay como un mito que es que la gente no se recibe porque son muchas materias. Como en el IUNA, “nadie se recibe, porque son un montón de materias”, y entonces nadie se recibe. Se reproduce eso: como que nos convencemos que no nos vamos a recibir y entonces no nos recibimos. Y acá era “ni idea de qué se trabaja” entonces era como que nadie sabía de qué se trabajaba (Viviana, 30 años, Antropología)

Nunca nos hablaron del CONICET ni nada por el estilo. En el CBC tampoco. En ninguna de las materias de Antropología, y en las primeras materias de Antropología, en Sistemática 1, un solo profesor nos dijo como "che, fíjense que existe el CONICET y en Antropología digamos que es una vía bastante solicitada", si querés, "fíjense". Pero, después no. Podías saberlo, pero no lo sabías. Podías tenerlo de nombre, pero no sabías específicamente como era toda la carrera de investigador, qué tenías que hacer para ser investigador, qué hacía el investigador. Todos esos manejos más internos, no (Marcelo, 27 años, Antropología).

Todos los entrevistados mencionaron que la representación sobre el futuro laboral que fueron construyendo durante el transcurso de la carrera eran las de docencia e investigación. Según los propios relatos, tanto los compañeros como ellos mismos apuntaban a una de esas salidas laborales:

(...) seguí cursando bastante de Antropología de la Sociocultural, y llegado más cerca del final me costaba emparentar eso con algún tipo de trabajo cotidiano, del día a día que no fuese la investigación o que no fuese la docencia (Marcelo, 27 años, Antropología).

En el imaginario de los estudiantes no hay muchos destinos para el antropólogo. No los hay. Te dedicás a la docencia haciendo lo mismo que están haciendo todos los antropólogos, o sea, dar clases de antropología para los que van a ser antropólogos y van a hacer lo mismo. Medio que se recicla la gente en las aulas. Pero de construcción de conocimiento no sé si hay tanta perspectiva. Hay alguna que otra situación muy académica para un antropólogo. No sé cuánta aplicación de la carrera tenés más que estudiar y seguir investigando. Y yo creo que eso era bastante desentusiasmante también (Inés, 33 años, Antropología)

En relación a este punto las entrevistas daban cuenta de dos elementos importantes: por un lado, la caracterización de la carrera basada en la experiencia de cursada como eminentemente teórica o con poca salida al campo, lo cual entraba en conflicto con la representación previa del viaje. Por otro lado, aun frente a la heterogeneidad de entrevistados, existe consenso respecto de cómo se representaban el futuro laboral: el antropólogo se dedica a la docencia o a la investigación académica. Incluso algunos entrevistados mencionaron que se sorprendieron cuando descubrieron la existencia de otras vías laborales posibles:

(...) después me di cuenta de que había cantidad de posgrados y de estudios que se pueden hacer que son mucho más interesantes que los que yo me imaginaba posibles. Pero en ese entonces era como la carrera de investigador o ser profesor. (Tomás, 29 años, Antropología)

Yo me acuerdo cuando descubrí que había una universidad que tenía tres orientaciones en la carrera de antropología y una de ellas era la de gestión, como gestión pública digamos. Y fue como un descubrimiento “ah, sirve para esto también”, ¿entendés? (Viviana, 30 años, Antropología)

Algunos han ocupado cargos y han ejercido de antropólogos, no sé, como consultores. Pero su función principal es la investigación y la docencia. Obviamente hay antropología más allá de eso, sí que la hay. Es difícil de encontrarla pero sí que la hay (Marcelo, 27 años, Antropología).

Resumidamente, existe un consenso de que los caminos privilegiados para el antropólogo son la docencia o la investigación (más allá del reconocimiento posterior de “otros caminos posibles”), pero ese consenso no es previo a la inscripción, sino que se construye durante el tránsito por la carrera. Dos casos de los ocho manifestaron nunca tener claro a qué se dedicaba específicamente un licenciado en Ciencias Antropológicas, sabían que hacían “investigación”, pero no sabían qué implicaba ello:

No pude nunca vislumbrar, mientras estaba cursando, de qué se trataba ser antropólogo.

No tuve idea. Eso me la bajó. (Lorena, 29 años, Antropología)

Una vez aceptado ese discurso compartido sobre el futuro laboral del antropólogo (real o no, pero compartido), los entrevistados se enfrentan a las preguntas ¿podré lograr ser investigador o docente? Y sobre todo ¿eso es lo que deseo?

Me gustaba bastante, pero cuando había avanzado también suficiente ya estamos en el año 2009, me pasa que estaba viendo a que... cómo eran los trabajos de investigación. Y eso me la bajó mal, era horrible lo que estudiaban. Primero que había como un populismo muy sarpado y una personificación muy loca porque el trabajo arqueológico en Argentina se divide por sitios, entonces, cada profesional, cada director de tesis o lo que fuere tiene como su parcela. Y es medio feudal la movida. Cada uno tiene ahí su lugar de estudio, y entonces se van repartiendo el terreno, entonces vos tenés que ir a transar con ese. Y después tenés como los proyectos de investigación son super precisos. Como "la micro rotura de las partículas de la punta de flecha de tal cosa"... Era como "no, boludo, esto no se puede". Así que lo acepté, me lo encontré, lo negué y me fui de vuelta de Arqueología. Me encantaban los temas, las historias, pero el trabajo específico no era para mí, no lo era, sin ninguna duda (Tomás, 29 años, Antropología)

Yo no sé cómo es en otras carreras, pero para mí que en antropología esto es algo que ocurre: la gente recursa materias para levantar el promedio. No ibas a un examen a zafar nunca. Pero no yo, ¡nadie! (...) El cuatro en antropología era un “andate y no vuelvas nunca más”. No existía eso de zafar, por eso creo que es una carrera exigente. De última dejabas la materia. O era perfecto o no se hacía. Y ahí me di cuenta que era clave estar en grupos de investigación, porque ahí uno se daba cuenta de verdad qué hacía la gente que aparte de dar clases trabajaba en otro lado. Pero todo eso la UBA no te lo facilita nunca. Es un recorrido que tenés que hacer vos solo (Viviana, 30 años, Antropología).

Se puede observar un discurso consensuado respecto de que la salida privilegiada del antropólogo es la de investigación y docencia, pero que ese trabajo no era lo que esperaban o les desilusionó lo que encontraron. Paralelamente, el ingreso al mundo de la investigación es complejo e involucra no solo aspectos académicos (como tener un buen promedio), sino saber desde el principio de la carrera las tácticas (De Certeau, 2000) para tener un recorrido exitoso en los términos que valora la academia, como por ejemplo saber que es “clave estar en grupos de investigación” o saber que “el promedio es importante”. Estos saberes que “la UBA no te facilita nunca”, fueron descriptos por otro entrevistado (Marcelo, 27 años, Antropología):

En ninguna de las materias, de Antropología por supuesto, y en las primeras materias de Antropología, en sistemática 1, un solo profesor nos dijo como "che, fíjense que existe el CONICET y en Antropología digamos que es una vía bastante solicitada", si querés, "fíjense". Pero, después no. Podías saberlo, pero no lo sabías. Podías tenerlo de nombre, pero no sabías específicamente como era toda la carrera de investigador, qué tenías que hacer para ser investigador, qué hacía el investigador. Todos esos manejos más internos, no (Marcelo, 27 años, Antropología)

Más adelante en la entrevista, refiere al mismo punto aludiendo a que había estudiantes que ya sabían esos manejos a quienes calificó como “una elite”:

Empieza a marcarse ahí la cuestión del investigador, y de quién no es investigador (...) ahí si querés, y sin saberlo, porque no sabía, porque no estaba tan al tanto de eso, lo empecé a notar. Que había otro grupo, que había una elite (Marcelo, 27 años, Antropología).

En relación a este punto, cuatro entrevistados mencionan que el difícil acceso a la investigación genera un ambiente competitivo entre los estudiantes:

Y después la carrera de antropología es una riña de gallos también.

Entrevistador: ¿Por?

Por quién tiene la mejor retórica. Las clases eran así, compañeros que eran así. Y eso a mí me daba mucha inseguridad. No soy tan buena para eso. Y tenemos poco trabajo de campo. (...) La soberbia en antropología es la principal característica (Viviana, 30 años, Antropología)

Resumidamente, observamos que los significantes previos asociados a la carrera de Ciencias Antropológicas tienen un peso importante en la elección de la carrera. Estos significantes eran

predominantemente “cultura”, “viaje”, “pasado” (o lo “antiguo”) y “sociedades no-occidentales”.

Considerando ello, podría pensarse como un caso similar al de Ciencias de la Comunicación en donde el peso de las representaciones previas al ingreso incide en la discontinuidad cuando esas representaciones no se condicen con la experiencia estudiantil. Sin embargo, este no es el caso de Ciencias Antropológicas.

Si bien los entrevistados mencionan que las Ciencias Antropológicas “no es solo” el estudio de sociedades no occidentales, e incluso mencionan que hay un mayor predominio de la Antropología urbana actual, esas diferencias con respecto a las representaciones previas no son motivo de conflicto en los relatos.

Hay otros aspectos que sí implican representaciones previas en colisión la experiencia de cursada. Por un lado, tal como mencionamos en el Capítulo I sobre la cultura institucional de Ciencias Antropológicas, lo que predomina es el perfil sociocultural en la formación. Ello termina siendo conflictivo para aquellas personas que querían tener una formación más arqueológica, como se observa en los relatos:

yo sigo enamorada de la Arqueología pero, por ejemplo, en el tronco común hay una sola materia de Arqueología. El resto es todo Antropología social (Alejandra, 33 años, Antropología)

en realidad, no entro a Antropología, sino a Arqueología. Viste que es Carrera de ciencias antropológicas con dos orientaciones que son la sociocultural y la otra arqueológica. Tienen un tronco común de once materias, de las cuales diez son de antropología y una sola de arqueología (Marcelo, 27 años, Antropología)

Un segundo aspecto de conflicto entre las representaciones previas y la experiencia de cursada refiere al poco trabajo de campo durante la cursada y la caracterización de la carrera como eminentemente teórica (por oposición, si se quiere, a la expectativa de “viajar”). La descripción de Ciencias Antropológicas como una carrera “teórica” aparece en todos los relatos sobre todo por la expectativa previa en encontrar otra cosa:

Termino el CBC para antro y al mismo tiempo me anoto para el IUNA a la carrera de expresión corporal. O sea, estaba haciendo dos carreras al mismo tiempo: una demasiado teórica y otra demasiado práctica (risas) (Lorena, 29 años, Antropología).

Sin embargo, la representación que más termina operando en la discontinuidad de los estudios es la que asocia la salida laboral del antropólogo con la docencia y la investigación. Tal como se mencionó previamente, éstas no necesariamente son los modos predominantes de ejercicio profesional del licenciado en Ciencias Antropológicas pero si son percibidos como tales.

A diferencia del caso de Ciencias de la Comunicación, donde las representaciones sobre el futuro laboral eran más inciertas, el horizonte futuro se representa en Ciencias Antropológicas de una manera más compartida y homogénea, pero que no necesariamente se traduce en la perspectiva deseada, concebida como posible o incluso la representación respecto de lo que implicaba “ser investigador” no fue la misma al principio de la carrera que hacia el final. Como se mencionará más adelante, esto guarda una estrecha relación con la carrera de Ciencias Químicas.

### *CIENCIAS QUÍMICAS*

En relación a Ciencias Químicas, no encontramos un estudio previo que haga referencia a las representaciones sociales respecto de estudiar esa carrera en la universidad. El informe del Departamento de Orientación Vocacional del CBC mencionado previamente “Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA. La Universidad, el CBC y las carreras” (Canessa, y otros, 2002) no menciona a la carrera de Ciencias Químicas (como si lo hace con Ciencias de la Comunicación y “las carreras de computación”).

Sin embargo, se han encontrado investigaciones que estudian las representaciones sociales acerca de la ciencia y los científicos, entre ellos los químicos. Legarralde, Vilches y Darrigan (2009) presentaron un estudio sobre las representaciones de estudiantes de secundaria de un colegio de Chascomús sobre las representaciones que tenían respecto de los científicos. Al respecto, algunas de las conclusiones mencionan:

El 89 % de los encuestados esquematizaron que los científicos son personas de sexo masculino, el 3% indicaron mujeres, en tanto el 5% de los dibujos no permitieron diferenciar el género de los científicos y sólo el 3% no esquematizó la figura del científico (...) cuya consecuencia es una menor representación femenina en la investigación científica. (Legarralde, Vilches, y Darrigan, 2009: 173)

(...) la mayoría esquematiza a un científico del área de las ciencias exactas y naturales, preferentemente relacionado con la Química, siempre en el interior de un laboratorio en el cual hay una mesa con libros, microscopios y materiales de vidrio en los que se

mezclan sustancias; resultados similares fueron obtenidos por Fernández Novell (2008), quien le atribuye a la presencia de estos elementos, el hecho que los alumnos, en esta etapa de la educación han realizado prácticas en los laboratorios escolares utilizando esos elementos. Sólo el 2 % esquematiza un científico realizando actividades de campo, en ambos casos el investigador se encuentra solo (...) (Legarralde, Vilches, y Darrigran, 2009: 173)

En cuanto a la personalidad del científico, las respuestas señalan a una persona solitaria, rara, seria, con una inteligencia superior al resto de la sociedad, el cual, por la actividad que desarrolla, se pasa todo el día estudiando, por lo cual no poseen vida social ni familiar (Legarralde, Vilches, y Darrigran, 2009: 174).

Los autores encontraron que las representaciones de los estudiantes de secundario sobre los científicos generalmente están asociadas a la imagen del Químico en el laboratorio, pero que además lo caracterizan como varón, inteligente y “sin vida social” ni familiar.

Es interesante destacar, como mencionamos previamente, que la representación del científico en este caso y del Químico en particular se construye no a partir de conceptos, sino a partir de materialidades. En este caso: la “mesa con libros, microscopios y materiales de vidrio en los que se mezclan sustancias”.

La tesis de maestría de Tilde Vanina Daraio “Las representaciones sociales y las trayectorias científicas. Un estudio de caso con estudiantes y graduados de carreras de ciencias exactas y naturales” (Daraio, 2014) confirma esta asociación entre el científico y el químico:

En principio, la computación y la geología que parecen circular alejadas de lo que sería la “ciencia” dentro de la academia, por sus modalidades de investigación alejadas del clásico laboratorio químico, son también profesiones que circulan socialmente como aplicadas asociadas a la industria y a la empresa (Daraio, 2014: 214)

Al mismo tiempo, menciona la fuerte asociación entre la representación del “ser químico” y la materialidad del laboratorio. En nuestro estudio, recuperamos las representaciones previas para el caso de la carrera de Ciencias Químicas y observamos también la preeminencia del ideario de “el químico como científico”, del “trabajo en el laboratorio” y la vinculación metonímica entre científico y profesión distinguida, lo cual actúa como un *fetiché institucional* que van modelando un “ideal del yo” grupal (Remedi, 2004)

A partir de esta primer entrada al campo, observábamos cómo la asociación “científico” y “químico” invisibilizaban la posibilidad de imaginar salidas profesionales o más orientadas al mercado privado. Como veremos más adelante, esto es manifestado de manera conflictiva por algunos entrevistados.

Para esta tesis se entrevistaron once personas de la carrera de Ciencias Químicas: tres varones y ocho mujeres. Tres personas vivieron solas durante la cursada o gran parte de ella y ocho siempre con sus padres. Seis vivían a más de una hora de viaje de la sede donde se cursaba la carrera, el resto a menor distancia: cinco vivían en el Conurbano bonaerense (Caseros, Morón, San Isidro, Merlo y Hurlingham), el resto eran de Capital Federal, nadie venía de otra provincia. Dos de ellos discontinuaron en el CBC, cinco al inicio de la carrera, tres a la mitad, y uno cerca de finalizar.

Considerando el Nivel Socio Económico, en la auto-afiliación de clase, una persona se definió de clase baja, cinco de clase media-baja, dos de clase media y dos de clase media-alta. Respecto de las trayectorias pos-abandono, cinco continuaron sus estudios en un terciario, cuatro en otras universidades (aunque una discontinuó sus estudios ahí también), los dos restantes no retomaron ningún tipo de estudios. Cuatro ellos trabajan actualmente en relación con la Química, tres están estudiando con el objetivo de trabajar en algo vinculado con dicha disciplina, dos cambiaron totalmente de área y los dos restantes no trabajan ni estudian.

En este grupo lo que se pudo observar es que no se representaban al químico, sino que representaban la carrera a través de una práctica y una materialidad: el laboratorio.

Entrevistador: Vos dijiste que no tenías mucha idea de qué se trataba al principio, pero ¿tenías alguna idea de algo de lo que podía ser?

Sí, o sea, era... la idea de científico la tenía en mi cabeza. No es la idea que tengo hoy y con la cual concuerdo...

Entrevistador: Bueno, y ¿qué idea de científico tenías?

Yyy... qué se yo. La de la ciencia totalmente objetiva y que nada, yo iba a estudiar algo, yo iba a hacer investigación sobre X cosa y eso quizás impactaría en el mundo o no, pero era como algo muy de “bueno, voy a estudiar yo sola en un laboratorio”. Qué se yo, la idea de científico que tiene todo el mundo. La mayoría de la gente: yo sola con mi guardapolvo estudiando algo que le puede importar a alguien o no. Pero yo iba a ser feliz al principio, ¿entendés? Después me di cuenta que no, pero bueno (Paloma, 26 años, Química).

En este caso, Paloma nos contaba que no sabía exactamente a qué se iba a dedicar, o qué iba a investigar en específico, pero le gustaba la idea de “científico con guardapolvo blanco” quien investiga algo que “quizás impactaría en el mundo”. Tal como se menciona en el estudio de Legarralde *et al* (2009) los significantes que aparecen son el del laboratorio, la soledad y la inteligencia.

Uno de los conflictos entre las personas entrevistadas de la carrera de Ciencias Químicas está entre las representaciones previas que tienen sobre el trabajo del científico y las tareas que efectivamente se realizan en el laboratorio. Estudios previos, entre los que se *Vida en el laboratorio* de Latour y Woolgar (1995), dan cuenta que el trabajo en el laboratorio implica una serie de prácticas rutinizadas, relaciones de poder en el marco de una estructura jerárquica, distribución de tareas (y de reconocimientos) en relación a esas jerarquías, y mucho tiempo dedicado a la elaboración de informes técnicos (Latour y Woolgar, 1995: 58-64).

La “vida en el laboratorio”, usando la expresión de Latour, es en principio invisible para quien no participa de ella. Otra entrevistada, explica la elección de la carrera de Ciencias Químicas también en relación a una representación que asocia la Química a la investigación. Nuevamente, la figura de “el laboratorio” es muy fuerte en los relatos:

Entrevistador: Vos me dijiste que lo que te gustaba hacer en ese momento era “investigar”. ¿Qué te imaginabas haciendo?, o ¿en qué situación te imaginabas que era investigar?,

Claro, después también en la universidad me enteré por ejemplo vos sos becario de CONICET ¿verdad?

Entrevistador: Sí.

Vos estás haciendo una investigación pero no una investigación de lo que me imaginaba en ese momento, con los tubos de ensayo y todo eso. Son distintas investigaciones, pero investigaciones al fin.

Entrevistador: Claro.

Claro, bueno, yo estaba muy de este lado de las Ciencias Exactas yo me imaginaba algo así. Mi vida trabajando al lado de un laboratorio de allá de la universidad o de otro digamos, investigando... (Patricia, 28 años, Química)

La investigación y la práctica del químico eran representadas antes del ingreso a la carrera con las imágenes de “los tubos de ensayo” y “al lado de un laboratorio”, a los cuales asociaban al significante “investigación”. Sin embargo, la idea previa que tenían respecto de lo que

implicaba hacer investigación fue cambiando a lo largo de la carrera. Esto tomando incluso entrevistados cuyos padres estudiaron Ciencias Químicas en la UBA:

Entrevistador: Entonces sí conocías la carrera de antes por tu familia principalmente, ¿qué sabías de la carrera?

Sabía que estaba más enfocada a investigación.

Entrevistador: ¿Entendías lo que era “investigación” en ese momento?

Eso es lo que por ahí no tanto. No. O sea, por ahí podía llegar a entender a alguien que trabajaba en la industria o en un laboratorio pero por ahí en ese momento no te podría haber llegado a definir bien cuáles eran esas diferencias. (Adrián, 33 años, Química)

Encontramos entonces el peso en las representaciones previas de los significantes “laboratorio” e “investigación”, además de las asociaciones con respecto a la experiencia estudiantil del secundario: a diferencia de las restantes carreras, en Ciencias Químicas diez de los once entrevistados provenían de escuelas técnicas o con orientación en Ciencias Naturales.

Con respecto a las representaciones que fueron construyendo a lo largo de la carrera, Ciencias Químicas pasa de “demandante” a “difícil”, pero esos son significantes que asocian luego de haber empezado la cursada. Previo al ingreso todos los entrevistados imaginaban a la carrera de Ciencias Químicas como demandante pero realizable; solo tres mencionan que “la verdad es que sabía que iba a ser algo complicado” (Valeria, 25 años), pero nueve de los once entrevistados mencionan que como les iba bien en el secundario no se imaginaban que les resultaría difícil de sobrellevar.

A lo largo de la cursada, hay una transformación entre representarse a la carrera como “demandante” a “difícil”. La dificultad la asocian principalmente a los contenidos de las materias, aunque también en algunos casos mencionan elementos como la organización horaria o el modo de dar clases de los docentes que se suman a la dificultad de los contenidos:

[Son materias] que generan una cantidad de recursantes terrible.

Entrevistador: ¿Por qué?

Son complicadas y te las hacen complicadas. Es difícil de explicar. Son materias muy abstractas en general. O sea, necesitás aplicar muchos conocimientos de todas las materias que viste hasta ahí.

Entrevistador: Me dijiste que “son materias complicadas y te la hacen complicada”.

¿En qué sentido te la hacen difícil?

Sí. Te la hacen difícil en la parte más que nada evaluativa, sobre todo en finales. Yo he visto gente llorar en los finales. O sea, ir a finales, yo por ejemplo, de ir muy nervioso pero gente que te lo hace sufrir. Casi que sentís que se regocija del sufrimiento. Sobre todo en las materias de la mitad para adelante (Adrián, 33 años, Química)

En los relatos aparecen elementos que relacionan a las representaciones previas con la cultura institucional previamente mencionado en el capítulo anterior, particularmente en lo referido a la organización horaria de la carrera con otras actividades y al rol del docente, lo que Remedi denomina una “cultura de la enseñanza basada en valores, hábitos y formas de hacer las cosas” (Remedi, 2004: 45).

Comparativamente con los estudios previos relevados que asociaban al químico con el laboratorio y lo “caracterizan como un varón inteligente y sin vida social ni familiar”, se observó que las personas entrevistadas se representaban la carrera a partir de la idea de laboratorio, pero que también lo vinculaban al significante “investigación”.

Este último elemento es clave para entender los procesos de discontinuidad en dicha carrera, puesto que se observó una modificación respecto a la representación que tenían sobre “el mundo de la investigación científica” en Argentina. Recordemos que el significante “investigación” es un significante nodal en la representación sobre el futuro laboral de los químicos. En este sentido, luego de discontinuar los estudios universitarios, las personas entrevistadas siguen pensando que el horizonte para el que mejor les prepara la carrera es para la investigación académica, pero la representación sobre lo que implica “hacer investigación” ya no es la misma comparativamente con la representación que tenían en el ingreso.

Luego de discontinuar los estudios universitarios, únicamente el entrevistado que no terminó el CBC dijo que todavía le interesaba la investigación. Paralelamente, cinco de ellos manifestaron que les gustaría trabajar en laboratorios o ya estaban trabajando en uno al momento de la entrevista, aunque más vinculados con la industria (para la cual, en muchos casos no les exigen tener el título universitario o pueden trabajar como técnicos si se era el título del secundario). Por otro lado, dos entrevistadas buscaron formarse en el ámbito de la docencia en Química y finalmente tres entrevistados se desvincularon de la Química por completo.

Lo que se observó entre los estudiantes que discontinuaron sus estudios es una desilusión respecto al mundo de la investigación académica principalmente por lo que describen como un ambiente competitivo e individualista, y segundo porque apunta más a la producción de papers

y publicaciones que no representan, en los relatos de las personas entrevistadas, su ideal de investigador. En otras palabras: la imagen del científico se vincula más con el laboratorio que con la producción de papers, a la cual ven como un corolario del modo de producción científica actual.

Estas modificaciones respecto de la representación previa al ingreso que tenían sobre “hacer investigación”, y que fueron producto de su experiencia estudiantil, no puede ser tomado como única causal de la discontinuidad de los estudios universitarios, pero si explica en parte la lógica argumental a partir de la cual los entrevistados decidieron dejar la carrera.

Por otro lado, si bien no hubo referencias a que para hacer la carrera haya que ser particularmente inteligente, las representaciones previas daban cuenta de que estudiar Ciencias Químicas era “demandante”, pero la demanda refería principalmente al esfuerzo y a los tiempos de estudio que imaginaban que iban a tener que dedicar. Sin embargo, la caracterización posterior la definía como “difícil” en términos de los contenidos, pero principalmente por obstáculos de la cultura institucional (principalmente referidos al modo compartido de dar clases de los docentes, como a las dificultades horarias y a la imposibilidad de congeniar la facultad con otras actividades).

Respecto de la representación previa que asociaba a la carrera como “solitaria”, no encontramos que ello haya representado algún conflicto como si lo hizo en Ingeniería en Informática.

#### *INGENIERÍA EN INFORMÁTICA*

En el ya citado informe del Departamento de Orientación Vocacional del CBC “Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA” (Canessa, y otros, 2002), se realiza un breve análisis de las representaciones previas del conjunto de las carreras vinculadas a la Informática: Análisis en sistemas e Ingeniería en Informática en la Facultad de Ingeniería de la UBA, Ciencias de la Computación en Exactas (que a su vez tiene un título intermedio) y la licenciatura en Sistemas de Información en la Facultad de Ciencias Económicas.

Dicho informe agrupó el análisis de las carreras mencionadas por “la dificultad que muestran los estudiantes para reconocer con claridad qué es lo específico de cada una de ellas. Las diferencias en los planes de estudio se desdibujan en los campos ocupacionales, campos muy próximos que en algunas carreras llegan a superponerse” (2002: s/n).

Las conclusiones del informe refieren a que el núcleo de representaciones en común presentes en los estudiantes que eligen dichas carreras refiere a dos cuestiones centrales compartidas:

- 1) la asociación con el uso de computadoras sin especificar cómo se desarrollará ese uso y
- 2) la certeza de una salida laboral asegurada (2002: s/n).

El informe también refiere a representaciones menos significativas como “el encantamiento que parecen ejercer estas carreras sobre los jóvenes remiten a un conocimiento sin límites (“no tiene fin”) y que, por otra parte, permite saberlo todo de un mundo tecnológico y sofisticado” (Canessa, y otros, 2002: s/n).

Para la presente tesis se entrevistaron ocho personas que discontinuaron los estudios en Ingeniería en Informática de los cuales dos son mujeres y seis varones; dos fueron a colegios universitarios, tres a bachilleres y tres a colegios técnicos; cuatro dejaron hacia el final de la carrera (ya habiendo empezado la orientación), dos al principio y dos habiendo pasado la mitad de las materias del plan de estudios; dos eran originarios de pueblos chicos del interior y vinieron a Buenos Aires a estudiar, tres vivían con sus familias en el GBA y los tres restantes en CABA.

Coincidentemente con el informe de Canessa y otros, los entrevistados se representaban la carrera previo al ingreso a partir de la asociación con una materialidad: la computadora. Todos los entrevistados mencionaron que les gustaba el uso de la computadora, sea para jugar o haciendo algún tipo de programación básica. Por ejemplo, el siguiente entrevistado relata:

La verdad... no sé si me acuerdo digamos bien de qué idea de lo que iba a hacer. Pero me parece que ya tenía una cierta atracción por las computadoras (...) Más o menos eso es lo que veía pero realmente por ahí no tenía mucha idea de cómo era el trabajo. Pero bueno, tampoco es muy distinto a lo que creo que la mayoría de la gente se imagina: estar frente a la computadora (Diego, 27 años, Informática)

Otras asociaciones previas con respecto a la carrera son la asociación entre Ingeniería en Informática y “la tecnología”, pero la representación predominante es su asociación con el objeto computadora. En este punto se asemeja al caso de Ciencias Químicas con el laboratorio, con la diferencia de que el objeto laboratorio es figurado como más “atemporal”, mientras que la computadora es vista como “la novedad” o “lo nuevo”. La generación presente entre las personas entrevistadas en Ingeniería en Informática refiere a aquellos que estuvieron entre los primeros con acceso temprano a la computadora (en Argentina empieza su masificación en

ciertos estratos sociales en la década de 1990) y previo al momento en que las tecnologías se diversifican y masifican (con el acceso a los smartphones en la segunda década del Siglo XXI).

En este sentido, señalamos que las representaciones previas también están relacionadas con experiencias que se vinculan con tipos específicos de consumos en un tiempo y espacio determinado. De manera similar podemos señalar el consumo de medios de comunicación en la década del 90 y la explosión de la matrícula en la carrera de Ciencias de la Comunicación (y su asociación con la práctica del periodismo).

En relación a la representación respecto de la posible salida laboral, en Ingeniería en Informática emerge la representación de se iban a dedicar a “programar”, aunque seis de los entrevistados mencionaron que cuando se anotaron a la carrera no estaban seguros de todo lo que implicaba programar y que la carrera no te prepara “solo para eso”. En este punto, también se asemeja al caso de Ciencias Químicas y su asociación a “la investigación”.

Asimismo, en coincidencia con el informe del Departamento de orientación vocacional, observamos una representación previa al ingreso que hace suponer una salida laboral rápida y con buen salario. Esa idea de que hay mucha oferta laboral con salarios buenos para alguien que está estudiando, se ve confirmada en la experiencia estudiantil:

(...) a mí me ofrecieron trabajo tres veces y no lo acepté pero digamos que te está hablando alguien que abandonó y que hizo solo dos años y ya puede conseguir trabajo, o sea: hay una demanda, que te llama a la deserción también.

Entrevistador: ¿Una demanda específica de sistemas?

Sí, sí, sí. Yo creo que un sociólogo no tiene.

Entrevistador: No, claro, o como muy “che pibe”.

Claro, en realidad programación también: es para trabajar para una empresa 6 horas que te va a explotar y que te va a pagar un sueldo muy atractivo para alguien que está empezando la facultad pero que en definitiva... (...) lo que pasa es que como se trabaja con entregas, más allá del horario laboral, terminás siendo un poco explotado si no llegás a la entrega. Entonces hay gente que prefiere no trabajar, pero al mismo tiempo recibirse sin trabajar también está mal visto (Ricardo, 24 años, Informática).

De esta conversación y otras similares decantan dos cuestiones: la primera es que hay una gran demanda por parte del mercado laboral de estudiantes de Ingeniería en Informática con sueldos atractivos según los relatos de los estudiantes. Este dato encuentra relación con estudios previos como los de Panaia (2013) quien menciona respecto de las Ingenierías en general que hay una

“proporción significativa de estudiantes que estabilizan su posición accediendo a un contrato de dependencia, aún antes de lograr un título de Ingenieros” (2013: 46).

El segundo dato significativo que aparece en distintos relatos refiere a que “recibirse sin trabajar también está mal visto”. Esto coincide con la caracterización, hecha en el capítulo anterior, de Ingeniería Informática como una carrera de perfil profesional en el cual el tipo de conocimiento privilegiado es aquel aplicado al mercado de trabajo.

Entrevistador: ¿Y por qué decidiste empezar a trabajar?

Y porque me pareció que ya había avanzado un poco más en la carrera y que tampoco me iba a servir recibirme, tener un título de ingeniera y no tener nada de experiencia... yo conocía ya un montón de compañeros que trabajaban y el conocimiento que te da también la experiencia laboral es muchísimo. Yo de hecho cuando empecé a trabajar aprendí un montón de cosas que no había aprendido en la facultad. Un montón (Cristina, 32 años, Informática).

Esta relación entre la carrera universitaria y el mercado de trabajo fue descripta por uno de los informantes clave como “un arma de doble filo” en tanto que, según su percepción, convoca a muchos estudiantes de secundario a inscribirse a la carrera (por el hecho de que ofrece una salida laboral rápida y lucrativa) pero al mismo tiempo genera que muchos estudiantes no terminen los estudios porque el mercado no pide un título.

Esto es percibido también por los estudiantes y entrevistados: “hay una demanda [laboral], que te llama a la deserción también” (Ricardo, 24 años, Informática). De esta manera, se observa que la representación previa de que Ingeniería en Informática es una carrera con amplia salida laboral y buenos salarios persiste a lo largo de la cursada, pero se combina con otra representación adquirida a posteriori, durante la carrera: la no necesidad del título para el ejercicio profesional.

cuando ya tenés algo de conocimiento la realidad es que te contratan muy fácil. Y te pagan bien. Y bueno: si te quedás hasta las ocho lográs más en el laburo y ya a la clase de las siete no vas. Como no tenés horario en los laburos de informática, empezás a faltar. Y vos faltás una clase y no lográs el encadenamiento de conceptos. Como que no podés retomar fácil de nuevo. Y sí: es una de las razones por las cuales personas que están muy avanzadas en la carrera abandonan. Porque igual tener el título o no ya hacés la carrera en la experiencia laboral (Karina, 29 años, Informática)

Las entrevistas dan cuenta además de un dato adicional en esta relación entre mercado de trabajo, ejercicio profesional y carrera universitaria: el hecho de que hay una formación, un conocimiento específico que se realiza en “la experiencia laboral” y no en la facultad:

(...) realmente para conseguir a empezar a laburar podés empezar así en primer año y segundo si te fijás. De hecho no es recomendable terminar la carrera y recién ahí ponerte a buscar trabajo, porque suele pasar que en esos casos están muy fuera de lo que se hace laboralmente. Me pasó por ejemplo con una compañera de la facultad que empezó a trabajar ni bien se recibió o una cosa así, no sé si justo antes de recibirse, y nada: se sentía como que no sabía nada decía ella. Obviamente no, sabía un montón, pero no tenía experiencia práctica en las cosas, entonces... pasa también un poco eso: muchas de las cosas que ves en la facultad no son... o muchas cosas que son después del laburo no las ves en la facultad. Eso pasa (Diego, 27 años, Informática).

Es decir, hay una percepción de que hay dos tipos de conocimientos: el que se genera en la facultad y el del mundo laboral, que son diferenciados, que tienen sus especificidades y que, en el marco de esta disciplina, si bien no se desestima el conocimiento universitario, el segundo es más valorado.

Yo laburaba y estaba ganando más que gente recibida de la UBA. No tenían ningún problema. De hecho hoy gano más que gente recibida de la UBA hoy en día. Y laburo así como ves: con remera de linterna verde, vengo de zapatillas, laburo dos días en mi casa que eso no lo tiene nadie y me cago de risa. Y me encanta mi laburo. Me encanta. Y gano bien. Eso es algo que tiene informática también si te gusta (Juan, 33 años, Informática).

Esa jerarquía de los tipos de conocimiento (el universitario y el del mundo del trabajo) es fortalecida por la representación del conocimiento universitario como “anticuado”:

Los libros que usamos a veces te dicen... el de 1987 eh, no traigas el del 2000. Y queda un poco atrasado el tema. En ese punto yo lo mejoraría y lo trataría de actualizar un poco (...) Por ejemplo, siguen con [el lenguaje de programación llamado] Pascal. Es algo prehistórico. Meté algo más nuevo y hacele programar de una un videojuego (Karina, 29 años, Informática).

Está bastante atrasado lo que es la UBA en cuanto a eso. No sé lo que estarán usando ahora pero en ese momento en cuanto a programación estructurada, por ejemplo, usaban Pascal. Que nadie más usa Pascal. No sé si lo seguirán usando.

Entrevistador: Yo vi en los grupos de Facebook que varios estudiantes siguen quejándose del Pascal...

Ah, entonces siguen usando lo mismo. Bueno, eso ya está re obsoleto... bueno, por eso te digo que te sirve muchísimo la experiencia laboral, porque si te vas a quedar con eso estás al horno cuando quieras empezar a trabajar (Cristina, 32 años, Informática).

Esta representación del conocimiento que se genera en la universidad como “anticuada” o “prehistórica” colabora en fortalecer la distinción entre un “mundo académico” y un “mundo real”:

Eehm, a ver, por ejemplo. Un ejemplo con materias de programación: el lenguaje de programación que eligen era un lenguaje de programación que no se usa en los ámbitos laborales. Es un lenguaje bastante bueno para lo académico, porque enseña a programar, pero un chico que esté cursando en ese momento dice “me enseñan este lenguaje de programación que no lo uso en ningún lado, no existe en ningún lado, solo existe en la facultad, ¿por qué no me enseñás un lenguaje que sí exista en el mundo real?”. Qué se yo. (Claudio, 32 años, Informática).

Respecto de este punto, autoridades de la carrera e incluso algunos entrevistados mencionaron que usar un lenguaje de programación caracterizado como “anticuado” no es un problema por el tipo de lenguaje en sí, porque los fundamentos de un lenguaje de programación por más nuevo o viejo que sea se mantienen. Todas las personas entrevistadas coinciden con esa lectura:

bueno, no sé qué ejemplo ponerte para no estar en el tema, digamos: es como que te enseñe sistemas operativos y en la facultad te enseñe Windows 95 y ya vamos por Windows 10. Bueno, vos decís: “¿para qué me enseñás esto que es algo viejo?”, si bien los fundamentos de un sistema operativo alguno se mantiene, pero hablamos de sistemas operativos (Claudio, 32 años, Informática).

Entrevistador: A ver, solo para entender. Si en la facultad te enseñan un lenguaje de programación que ya no se utiliza para trabajar, ¿en qué te sirven esas materias?

Porque todos los conceptos de programación, en ese caso Pascal es programación estructurada, todo lo que es programación estructurada, los conceptos te sirven porque vos después tenés que saber aplicarlos al lenguaje de programación que agarres. O sea, el lenguaje de programación lo que tiene es cierta sintaxis, pero los conceptos son esos (Cristina, 32 años, Informática).

Sin embargo, a pesar de que todas las personas entrevistadas entienden que la estructura de un conocimiento se mantiene más allá de que el lenguaje de programación sea más nuevo o viejo, también mencionan que el uso de un lenguaje viejo resulta poco motivante:

Por ejemplo, siguen con Pascal. Es algo prehistórico. Meté algo más nuevo y hacele programar de una un videojuego. Es lo que le atrapa a todo el mundo. Entonces no un “hacete una base de datos de un hotel”. No. ¡Hacé un videojuego! (Karina, 29 años, Informática).

Esta relación entre mercado de trabajo del informático, representaciones respecto de lo (in) necesario que es el título para conseguir un buen trabajo, la cultura institucional de perfil profesional, la representación de que hay dos tipos de conocimientos: el de la facultad y el del mundo laboral (“real”) y la percepción de que ciertos conocimientos de la carrera son “anticuados” y sobre todo “poco motivantes”, genera un tipo de experiencia estudiantil que organiza modos específicos de discontinuidad de los estudios.

Si bien se pueden observar tendencias globales que interpelan a los saberes producidos la universidad como muy teóricos, académicos o desanclados del mundo a partir de fines del siglo XIX y a lo largo del XX (Aronson, 2007), este discurso cobra mayor fuerza en el caso de Ingeniería en Informática en particular.

Sumado al vínculo mundo del trabajo y universidad, hay que destacar dos representaciones previas fuertes que emergieron de las entrevistas realizadas y que no aparecen en el estudio de Canessa y otros. Primero, está el hecho de que los entrevistados eligieron la carrera de Ingeniería en Informática por sobre las tres restantes vinculadas al mundo de la computación que ofrece la UBA (las ya mencionadas de Ciencias de la computación en Exactas, Análisis de Sistemas en la Facultad de Ingeniería y Sistemas de información en Económicas) por la preferencia de tener el título de ingeniería.

Este elemento es central porque los entrevistados le atribuyen a ingeniería en tanto que título una jerarquía mayor que licenciatura. En este sentido, cuatro entrevistados mencionaron que entre la oferta de carreras vinculadas “a la computación”, eligieron Informática porque les ofrecía un título de ingeniero.

Entrevistador: Pero en ese momento, cuando dijiste “bueno, hay tres carreras”, ¿por qué la Facultad de Ingeniería?, ¿qué pensaste en ese momento?

Mi tío era ingeniero y me gustaba la idea de entrar y del título de ingeniero. Nada más. Porque las otras no eran título de ingeniero. La de Exactas y económicas eran licenciados. Me gustaba el título de ingeniero, de hecho me meto en ingeniería sin saber toda la matemática que tenía, ni en todo el quilombo que me iba a meter (Juan, 33 años, Informática).

La segunda representación que observamos en las entrevistas y que no aparece en el informe de Canessa y otros es la idea de Ingeniería en Informática como una profesión solitaria:

Me veía programando todo el día, como así en la máquina. Me gustaba quizás que no tenía que interactuar con tantas personas, o en ese momento me imaginaba que no iba a tener que interactuar con tantas personas (risas). Después nada que ver, obviamente (risa) (Cristina, 32 años, Informática)

Dije: “voy a elegir esto porque yo no soy muy sociable y la realidad es que no quiero lidiar con gente porque es un quilombo y qué se yo”. Entonces lo que dije es “elijo esto y voy a estar sola y tranquila y laburo con computadoras” (Karina, 29 años, Informática)

En este sentido, las personas entrevistadas se veían a sí mismas trabajando en soledad y lo valoraban positivamente lo cual alude a la dimensión social o individual de la experiencia estudiantil. Sin embargo, la experiencia de cursada fue distinta en el sentido en que: primero, les exigía mucho trabajo en grupo. En las materias más avanzadas, hacer un programa no es algo que se pueda hacer solo en los tiempos de una cursada, de hecho algunos entrevistados mencionan que hay materias en las que tienen que conformar grupos de hasta doce personas, lo cual se opone totalmente a la representación de que es una carrera que se hace en soledad.

Segundo, está lo que varias personas entrevistadas denominaron como “habilidades blandas”, que en la descripción de ellos son la capacidad de interpretar bien a los posibles clientes, traducirlo a un lenguaje informático o generar empatía con el cliente. Una vez que empiezan a conocer la práctica profesional, ya saben que tienen que interactuar con clientes y colegas y que la profesión no es en soledad como se lo representaban.

Encontramos también distintos tipos de representaciones que entran en juego en la discontinuidad de los estudios. La más destacable tal vez sea la percepción de que la carrera ofrece conocimientos anticuados y la distinción de dos mundos: el mundo universitario y el mundo real o laboral. Según los relatos de los entrevistados, la experiencia universitaria no

alcanza para salir al mundo real y se asocia al conocimiento generado en la universidad como anticuado.

Finalmente, hay otras representaciones que por sí solas no colaboran en el proceso de discontinuidad, pero que pueden serlo en su articulación con la mencionada en el párrafo anterior. Particularmente interesa la representación previa de que Ingeniería en Informática implica únicamente usar la computadora en soledad, representación que es conflictiva con la experiencia de cursada de las primeras materias (con mucha ciencia básica y poco uso de la computadora) y luego a mitad de la carrera con los talleres de programación (que implica mucho trabajo grupal).

#### ALGUNOS CRUCES ENTRE CARRERAS

Si recuperamos el cuadro que mostramos al inicio del capítulo que dan distintos tipos de representaciones que podían operar en la discontinuidad de los estudios, nos encontramos con las siguientes representaciones en cada carrera:

Carreras	1. Representaciones en colisión	2. Representaciones con nuevo sentido otorgado	3. Representaciones mantenidas
Comunicación	<p><b>Comunicación es igual a periodismo (o publicidad).</b> Hay una representación previa respecto de la carrera que la describe como "periodismo pero más amplia". Esta representación no se condice con la experiencia de cursada, particularmente por los saberes puestos en juego en las materias.</p>	<p><b>Formación generalista:</b> En muchos casos la elección por comunicación fue debido a que presentaba contenidos amplios, pero luego esa "amplitud" o generalidad cambió a la idea de que la formación es "poco específica".</p>	<p><b>Poca salida laboral:</b> Es algo que "se sabe" incluso en el secundario y que se mantiene como representación casi sin modificaciones, pero que tuvo un alcance en la discontinuidad de los estudios porque se produjeron cambios en los proyectos de vida. De "hacer lo que uno le gusta" a "ser más estratégico"</p>

	<p><b>Muy larga.</b> Hay una expectativa por parte de todas las personas entrevistadas de cumplir con los tiempos del plan de estudios y en muchos casos esa representación entre en colisión con la experiencia estudiantil.</p>		
	<p><b>Poco práctica, muy teórica.</b> En íntima relación con la representación de que comunicación era igual a periodismo pero más amplia, estaba la idea de que comunicación era una carrera más práctica (particularmente orientada a la práctica en periodismo o publicidad), lo cual no se condice con la experiencia estudiantil.</p>		
	<p><b>Horizontes laborales difusos.</b> Parte de la misma red de representaciones que asocia la carrera al periodismo y a un saber-hacer práctico, está el conflicto de una vez desvinculada la asociación</p>		

	<p>entre periodismo y la carrera de comunicación, hay poco conocimiento respecto de para qué trabajo los forma la carrera.</p>		
Antropología	<p><b>Sociedades antiguas no occidentales.</b> Todos se representaban que la antropología investigaba a sociedades antiguas no occidentales (las occidentales eran el campo de los historiadores). Sin embargo, a lo largo del paso por la carrera perciben que la mayoría se dedica a la investigación en antropología urbana sobre la propia sociedad.</p>	<p><b>De mucha lectura y a exceso de teoría.</b> Las personas entrevistadas mencionaron que esperaban que fuese una carrera con mucha lectura, pero también pensaban que iba a tener una dimensión más práctica (que se la representaban con “trabajos en el campo”). La carrera pasa a ser descripta como muy teórica.</p>	<p><b>Poca salida laboral.</b> Como en Comunicación, es algo que "se sabe" en el secundario y que se mantiene, pero que se le suma la certeza, según las personas entrevistadas, de que no hay trabajo en el ámbito privado para antropólogos (solo investigación y docencia).</p>
	<p><b>Lugares exóticos o no convencionales.</b> Similar al caso expuesto arriba, hay una representación de que van a trabajar y viajar a lugares no convencionales. Eso no sucede en ningún momento de la carrera.</p>	<p><b>Ser investigador.</b> Las personas entrevistadas veían al antropólogo como alguien que “investiga”, sin muchas precisiones respecto de lo que implicaba investigar. A lo largo de la carrera la representación sobre lo que es</p>	

		<p>investigación empieza a ser relacionado con la reflexión teórica.</p>	
		<p><b>Horizontes laborales nítidos pero escasos y de difícil acceso.</b> Ser investigador y/o docente en la universidad son los horizontes laborales que las personas entrevistadas construyeron a partir de su tránsito por la carrera antes no había una idea muy clara). El hecho de que el acceso a ser investigador empiece a ser representado como “difícil” se relaciona con la representación formada durante el transcurso de la carrera de que hay "una elite" de estudiantes con la que es difícil competir.</p>	
<p>Química</p>		<p><b>Concepción de lo demandante que es la carrera.</b> Antes se imaginaban que era demandante por el esfuerzo que iba a implicar estudiar los contenidos de las materias. Sin embargo, a lo</p>	<p><b>Salida laboral nítida.</b> La salida laboral de las personas entrevistadas de Química es representada a través del trabajo en laboratorio. En muchos casos ya tenían experiencia como</p>

		largo de la carrera lo demandante aparece asociado no solo a los contenidos sino que principalmente a ciertos elementos de la cultura institucional (principalmente los horarios y el modo de enseñar y evaluar de los docentes)	técnicos por su formación en el secundario. Ese conocimiento específico (ser técnico de laboratorio) permite un ingreso al mercado laboral sin necesidad de egresar de la universidad.
		<b>Ser investigador.</b> Antes implicaba "descubrir cosas en el laboratorio" luego empieza a ser asociado a un trabajo competitivo y a la producción de papers.	
		<b>Ser químico.</b> Antes asociado al objeto laboratorio y a la figura del científico, pero a lo largo de la carrera se modifica la representación de "investigar" y "ser científico". Investigar en el siglo XXI no es igual a la idea que tenían respecto de esas prácticas	
Informática	<b>Ser informático.</b> Se lo representan asociado principalmente a		<b>El mundo académico vs. el mundo real.</b> El conocimiento

	<p>programar y usar la computadora. Esa idea choca con la experiencia universitaria: trabajar como informático, aún en la parte de programación, implica también una serie de "habilidades blandas" y una gran cantidad de "ciencias básicas" que no eran contempladas.</p>	<p>universitario es caracterizado como "lo antiguo" y se construye de manera dicotómica con el mundo laboral. Sin embargo, todos van a la universidad para conseguir cierta base de conocimientos organizados.</p> <p>Por otro lado, todas las personas entrevistadas entienden que uno no conoce el trabajo del informático hasta tanto no tenga experiencia laboral. Si la universidad es "lo antiguo", las Nuevas tecnologías y la computadora son "la novedad".</p>
	<p><b>Trabajo solitario.</b> Ser informático es representado como un trabajo "solitario" (es uno mismo con la computadora). A lo largo de la carrera las personas entrevistadas dieron cuenta que no es para nada una profesión solitaria en la medida que en general</p>	<p><b>Mucha salida laboral y buenos sueldos.</b> Una idea que las personas entrevistadas tenían previo al ingreso a la universidad es que la carrera ofrece una amplia salida laboral con buenos salarios. Eso se mantiene, pero colabora en la discontinuidad en la</p>

	<p>tienen que trabajar con todo un equipo de colegas y tienen que interactuar con clientes para conocer sus necesidades y traducirlas a un lenguaje informático.</p>	<p>medida en que el conocimiento universitario no se ve como necesario para el ejercicio profesional.</p>
--	--	---

Algunas primeras observaciones que se pueden hacer a partir del cuadro pueden dar cuenta que:

En Ciencias de la Comunicación la mayoría de las representaciones que inciden en la discontinuidad de los estudios son debido a que las representaciones previas chocan con la experiencia de cursada: esperaban encontrar algo como periodismo, más práctico, con posibilidad de terminarla de acuerdo al plan de estudios y con una salida laboral más clara, pero sin embargo durante el paso por la universidad no encontraron nada de ello.

Un caso totalmente diferente es el de Ciencias Químicas, en donde las personas entrevistadas se encontraron con todo aquello que esperaban: una carrera caracterizada como posiblemente “demandante”, orientada a la investigación y donde ser químico estaba vinculado más a la vida en el laboratorio. Sin embargo, esperaban otra cosa respecto de lo que implicaba investigar, respecto de en qué aspecto les iba a demandar la carrera, o de lo que implicaba ser químico. Por ejemplo, en relación a la idea de investigar, esperaban algo más asociado a “descubrir cosas” o sin una referencia clara, y luego del paso por la universidad empezaron a caracterizar a “la investigación” con lo que describen como una competencia por quien escribe más papers. En relación a lo que les iba a demandar la carrera, esperaban algo más relacionado con un desafío intelectual, cuando en la experiencia universitaria la demanda vino por el lado de la organización horaria y de los tiempos (muy en relación con lo dicho en el primer capítulo sobre “La cultura institucional”).

En Ciencias Antropológicas e Ing. en Informática está más repartida su distribución entre los tipos de representaciones. Ciencias Antropológicas se divide por un lado entre las representaciones previas que entran en conflicto con la experiencia estudiantil (como en el caso de Ciencias de la Comunicación): esperaban investigar sociedades antiguas y realizar más trabajos de campo (que en general se asocia a la idea de viajar a lugares no convencionales). Ninguna sucede. Por otro lado, como en el caso de Ciencias Químicas, encontramos

representaciones respecto de elementos que las personas entrevistadas sabían que iban a encontrar en la carrera pero esperaban que fuesen distintas: es el caso de lo que esperaban que fuese la experiencia de investigar, el modo de acceso a las fuentes laborales posibles (investigación y docencia) y la carga de lectura.

Ingeniería en Informática por su parte se divide en representaciones que entran en conflicto con la experiencia universitaria, principalmente la idea de que iban a tener un trabajo solitario y que la carrera se reduce a programar y usar la computadora. También encontramos una serie de representaciones previas que se confirman en el paso por la universidad sin ningún tipo de modificación (las representaciones mantenidas), pero que aun así intervienen en los procesos de discontinuidad de los estudios: la principal de ellas es la amplia salida laboral y los buenos salarios que, según las palabras de uno de los entrevistados, “llama a la deserción”. El modo de caracterizar las representaciones está configurado en términos dicotómicos: “mundo académico” vs “mundo real”, en donde la academia es caracterizada como lo antiguo u obsoleto, mientras que el mundo laboral como el acceso a lo nuevo. Finalmente, vale mencionar que Ingeniería en Informática sirve como contraejemplo de muchos de los presupuestos asumidos en las investigaciones sobre abandono universitario: la idea de que una promesa de mayor y mejor salida laboral abona a la permanencia no necesariamente es así como lo demuestra este caso; tampoco una mayor sociabilidad entre pares necesariamente colabora en la permanencia.

Resumidamente, identificamos que las principales representaciones están asociadas a:

- 1) La relación mundo laboral y carrera universitaria. Ya sea a partir de la idea de que “no es necesario un título para trabajar” (como en Ing. en Informática) o que la carrera no los forma para un saber técnico específico (Ciencias de la Comunicación); o que hay horizontes laborales más nítidos (Ciencias Químicas) o más inciertos (Ciencias de la Comunicación); orientada a la investigación y la vida académica (Ciencias Antropológicas y Ciencias Químicas) u orientada al mercado con o sin salida laboral precisa. De esta manera, la relación mundo del trabajo y carrera universitaria es crucial para entender la discontinuidad de los estudios.
- 2) La demanda de recursos que supone la carrera. Este punto lo desarrollaremos en el siguiente capítulo, pero se observa que hay recursos que las carreras demandan que son esperados por las personas entrevistadas en función de sus representaciones previas respecto de la misma (como tener conocimiento de matemática en Ing. en Informática), pero hay otros recursos que les demanda la carrera con los que no esperaban tener que lidiar y que son descriptos

como datos objetivos del desgaste o de la discontinuidad de los estudios (el más evidente: el tiempo que les demanda dentro de la facultad y la imposibilidad de congeniar con otras actividades).

- 3) La experiencia estudiantil. La experiencia de estar haciendo una carrera que se representan como “eminente teórica”, “muy difícil”, “demasiado amplia” terminan orientando las decisiones de discontinuidad. También en relación a las formas de sociabilidad entre pares (es un ambiente “muy competitivo”, “muy machista”, “carrera solitaria”) y con los docentes (“buscan cagarte”, “son investigadores, no docentes”).

Lo que buscamos dar cuenta, además de las particularidades de cada carrera, es ver las recurrencias comunes en las representaciones sociales sobre cada disciplina e institución. Sin embargo, vale considerar que una de las cuestiones importantes que define esta investigación es que una representación o una caracterización de cualquier carrera no es, en sí misma, una causal de discontinuidad de los estudios, sino que puede serlo o no en relación con una serie de elementos. Entre ellos, la cultura institucional, la cultura disciplinar y como se vincula esa representación con la experiencia estudiantil.

#### A MODO DE CIERRE

En este capítulo en primer lugar identificamos las representaciones previas más significativas en relación a la discontinuidad de los estudios universitarios en cada una de las carreras seleccionadas para la investigación. Asimismo, distinguimos cuáles de esas representaciones sufrieron modificaciones a lo largo de la cursada según los relatos de los entrevistados, y cuáles permanecieron sin cambios a lo largo del tiempo de cursada. En algunos casos, esas modificaciones implicaron un mayor impacto en los procesos de discontinuidad de los estudios.

Más allá de la caracterización de los distintos tipos de representaciones, una de las conclusiones de este capítulo es que una representación no necesariamente es en sí misma causa de discontinuidad de los estudios universitarios, sino que puede serlo (o no) en su relación con una serie de elementos, principalmente: la cultura institucional, la cultura disciplinar y la experiencia estudiantil.

Por ejemplo, uno de los presupuestos menos discutidos respecto de la discontinuidad de los estudios y que está muy presente en los ya mencionados estudios econométricos sobre “deserción”, es la asociación de la carrera universitaria como una “inversión” que uno deja o sostiene en función de su salida laboral (Santos Sharpe y Carli, 2016: 18-19). Sin embargo, se

observó que la buena salida laboral de Ingeniería en Informática no colabora con la conclusión de la carrera. Nuevamente: una representación puede intervenir o no en el proceso de discontinuidad en relación a otros elementos que hay que analizar en la interioridad de la propia carrera.

A modo de conclusión del presente capítulo señalamos, primero, que una misma representación puede tener distintas consecuencias en función de con qué se articula. En segundo lugar, una misma representación puede tener un efecto en un momento de la carrera y otro totalmente distinto en un momento posterior (porque se articula con experiencias distintas). O simplemente cambiar en su conceptualización (como el caso de “investigación” en Ciencias Químicas y Ciencias Antropológicas).

Un tercer aspecto que identificamos en el análisis realizado en este capítulo es que elementos tradicionalmente considerados como “positivos” o que generan mayor permanencia no necesariamente facilitan la permanencia en todas las carreras (los ya mencionados “contraejemplos” de la carrera de Ing. en Informática).

En algunos casos, observamos cómo la construcción de los ideales de graduado o profesional sobre la base de representaciones previas por parte de las personas entrevistadas luego se confronta con la experiencia estudiantil. En muchos casos, la confrontación deviene en modificaciones respecto del proyecto de vida (“yo no quiero ser investigador”).

Entendemos que las representaciones previas se articulan en oposiciones que es necesario comprender en relación a las expectativas y proyectos de vida. Oposiciones como mundo real/ mundo académico o teoría/ práctica están íntimamente ligadas con aquello que las personas entrevistadas esperaban encontrar en la carrera elegida y que luego no fue confirmado por su experiencia estudiantil.

## CAPÍTULO III. LA OBJETIVACIÓN DE LAS RAZONES DE LA DISCONTINUIDAD EN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

### INTRODUCCIÓN

Recuperemos los objetivos de investigación planteados al inicio de la tesis. Nosotros buscábamos “comprender las significaciones atribuidas a la experiencia de discontinuidad de los estudios universitarios a través de la comparación de relatos vida” en cuatro carreras de cuatro facultades distintas de la UBA. Definimos un decenio sobre el cual íbamos a trabajar y seleccionamos personas entrevistadas bajo criterios teóricos con el objeto de que permitiesen dar cuenta de la mayor heterogeneidad posible de experiencias estudiantiles.

El planteo siempre fue indagar cómo las diversas experiencias estudiantiles, reconstruidas a partir de sus relatos de vida, dan cuenta de decisiones, estrategias y autoconcebidas imposibilidades que intervienen en la discontinuidad.

Por supuesto, en esas decisiones media el contexto en el que cada sujeto se encuentra: ahí se destacan los abordajes sobre el fenómeno de la discontinuidad que lo interpretan a partir de una caracterización global sobre la sociedad para luego explicar las acciones de los individuos y sus experiencias. En estos estudios, las razones de discontinuidad se relacionan con el nivel socio-económico, la procedencia geográfica (en el momento de cursada y de origen) o el capital cultural-familiar acumulado, por solo decir las tradicionalmente consideradas como más relevantes.

Nuestro trabajo en este capítulo se distancia de este tipo de interpretaciones y se acerca más a una sociología de los individuos que, además de buscar conocer cómo se producen los individuos, al decir de Araujo y Martuccelli tiene como sustento adicional “nuestro rechazo a privilegiar una mirada que busca identificar las particularidades individuales como meras consecuencias estructurales” (Araujo y Martuccelli, 2012: 16).

A modo de ejemplo, entendemos que la posesión o la falta de cierto capital cultural no necesariamente es identificado y traducido como causal de la discontinuidad por los sujetos que toman esa decisión, esto es explicado por Araujo y Martuccelli a partir de los conceptos de prueba y de soporte (Araujo y Martuccelli, 2012).

Con esos conceptos, Araujo y Martuccelli buscan problematizar las categorías clásicas de diferenciación social, referidas a los sistemas políticos, económicos, culturales o escolares, para explicar los procesos de subjetivación de los individuos considerando la hipótesis de que, en realidad, lo que define las estructuras es aquello que es problematizado por los individuos mismos.

De esta manera, a través de lo que nos cuentan los individuos aparece un material que puede ser sistematizado. Araujo y Martuccelli explican que los desafíos estructurales vividos por los actores a veces pueden coincidir con perímetros institucionales, pero muchas veces pueden no coincidir. En este sentido, lo que interesa no es describir el “organigrama” de la sociedad sino comprender aquello que hace trabajar y crea problemas a los actores sociales. Por lo tanto, el perímetro de las pruebas de los individuos no siempre coincide con el perímetro de las estructuras sistémicas o institucionales de la sociedad.

La prueba es entonces una herramienta de análisis que torna visible las articulaciones entre las dimensiones estructurales que atraviesan una biografía haciendo “intervenir elementos de contingencia en el análisis de una trayectoria” (Martuccelli, 2006: 58). En palabras de Araujo y Martuccelli, el concepto de prueba tiene tres características:

Primero, es indisociable de una narrativa particular, puesto que concibe la vida como estando sometida a un conjunto de desafíos (...) Segundo, moviliza una concepción particular del individuo: aquel que está estructuralmente obligado a enfrentar estos desafíos. Tercero, las pruebas implican la existencia de un modo de selección que sin invalidar el peso de las posiciones sociales y los diferenciales de oportunidades que les son asociados, subraya la contingencia de los resultados (2012: 17)

En otras palabras, la prueba es una narrativa, una concepción de actor, un modo de selección; y las traducciones que los sujetos hacen de las consecuencias estructurales no son necesariamente lineales. Esto se debe porque los sujetos dan una forma narrada a su experiencia, al tiempo en que eso es enunciado desde una posición en un tiempo y espacio específico que explica o normaliza aquello que experimentó. Los actores, siguiendo a Martuccelli, significan biográficamente las dimensiones estructurales en relación a distintos soportes y el marco de su experiencia social. La prueba es entonces aquello que es visto por los sujetos como un elemento estructural en el marco de una narrativa.

Es por ello que para explicar la discontinuidad y las significaciones que le atribuyen a ella, nos valemos del concepto de experiencia en la definición de Dubet y Martuccelli:

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 (Dubet y Martuccelli, 1998:15).

En otras palabras, la experiencia no es solo una práctica o un hacer observable por parte del investigador, sino que también implica interpretar los significados otorgados por el individuo a esas situaciones en un tiempo y espacio preciso.

Entre aquellos significados otorgados por el sujeto está la identificación de ciertos elementos caracterizados como externos al sujeto que explican en sí mismo, según el relato de las personas entrevistadas, la decisión de discontinuar los estudios. Ejemplifiquemos con un caso con el objeto de ilustrar este punto: una de las entrevistadas menciona que queda internada producto del stress que le produjo el ritmo de la cursada universitaria y frente a ello decide discontinuar la carrera “porque si bien me encanta no quiero poner en riesgo mi vida o decidir entre la vida o el estudio” (Valeria, 25 años; Química).

Recuperaremos esta cita más adelante en el capítulo, sin embargo el punto es que la entrevistada trae al relato de su internación como hecho objetivo que cierra el discurso: no presenta alternativas a discontinuar, no hubo “plan B” en el relato. Decidir entre la vida o el estudio, en el marco de este relato, es solo un eufemismo para decir que en realidad no tenía decisión: el hecho (en este caso, su internación) se le impone y define la discontinuidad de los estudios.

Esto da cuenta, en términos de Martuccelli, de la falta de soportes por parte de esta entrevistada en particular y varios más para hacer frente a eso hechos en la medida en que las pruebas estructurales no impactan en los sujetos de la misma manera:

Que las pruebas estén sometidas a un proceso de difracción, quiere decir que no todos los actores están igualmente expuestos a estas pruebas estructurales. (...) Si bien las pruebas son comunes a todos los actores de una sociedad, éstas se difractan en función de los diferentes contextos de vida (Araujo y Martuccelli, 2012: 85).

Lo que permite esta perspectiva es analizar determinadas categorías estructurales de lo social poniendo en primer plano lo que el sujeto percibe en relación a su modo de enfrentar ciertas

experiencias sociales, en particular aquellas referidas a la discontinuidad de los estudios. Son los sujetos quienes definen como estructurales determinadas pruebas que identificamos en las entrevistas debido a su intensidad y reiteración a nivel de las experiencias individuales.

Ahora, si bien el contorno de las pruebas no está dictado por los perímetros de “objetos” sociales reales sino que han sido construidas a partir de su presencia e impacto en la experiencia de los individuos, en las entrevistas indagamos los distintos ámbitos sociales en donde se desarrolla la experiencia social en relación a la discontinuidad (la escuela, la experiencia urbana, el trabajo, entre otros) con el objeto de facilitar el trabajo de descentramiento del actor.

De esta manera observamos situaciones en las que una entrevistada menciona que uno puede terminar una carrera incluso habiendo tenido una mala formación previa (“siendo un perejil”), pero no puede finalizar los estudios si no dispone del tiempo necesario. En esa entrevista la disponibilidad de tiempo se construye como prueba estructural y la entrevistada da cuenta de la falta de ciertos sostenes para hacer frente a esa prueba. En otras entrevistas se plantea precisamente lo contrario: podés disponer de todo el tiempo del mundo pero si tu formación escolar previa no fue buena, no hay manera de compensar eso. Es decir, estas pruebas se presentan como hechos en tanto que fueron objetivados en el discurso.

Considerando lo expuesto, a los hechos objetivados en el discurso los analizamos en la medida en que dan cuenta de dos aspectos primordiales: primero, la exteriorización de la decisión de la discontinuidad (alguien discontinúa porque no tenía tiempo o porque considera que su formación previa no fue buena), y segundo porque dan cuenta de las diferencias del usufructo de sostenes que tienen los distintos sujetos.

En relación al segundo aspecto, nos valemos del concepto de soporte de Martuccelli (2007), el cual considera que en la medida en que el individuo construye una experiencia (entendida como una práctica o un hacer a la que le otorga un sentido) éste deviene en sujeto, y en ese devenir articula dicha actividad con elementos que le son dados a priori o en el transcurso de su tránsito por la carrera. A partir de estos elementos dados es que el sujeto organiza su práctica en diversas lógicas de acción y en relación a distintos soportes (Martuccelli, 2007:66).

Algunas de las personas entrevistadas dan cuenta de la falta de soportes que les dificultó sobrellevar una prueba (vivir cerca y tener la comida lista cuando uno llega es un soporte muchas veces invisible que se vuelve evidente cuando no se posee).

Las pruebas son en este sentido desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación (Martuccelli, 2006).

Si bien, como mencionamos al inicio, planteamos un tipo de abordaje teórico-metodológico que plantea un “rechazo a privilegiar una mirada que busca identificar las particularidades individuales como meras consecuencias estructurales” (Araujo y Martuccelli, 2012: 16), podemos identificar en los relatos un conjunto de grandes retos estructurales, no cualquier tipo de problema vivencial sino aquellos particularmente significativos, que funcionan en el marco de una sociedad que conceptualmente Martuccelli denomina las pruebas estructurales y que poseen tres características:

1. es inseparable de una dimensión narrativa
2. suponen un tipo de individuo que se encuentra obligado, por razones estructurales, a enfrentar estos desafíos
3. implican la existencia de un sistema de selección por parte de las personas que sin invalidar el peso de las posiciones sociales y de los diferenciales de oportunidades que les son asociadas, deja abierto el resultado final del proceso

Considerando lo expuesto, identificamos doce pruebas que exponemos en cuatro apartados distintos del presente capítulo: un primer apartado trabaja aquellas pruebas que refieren a la trayectoria previas al ingreso a la carrera, particularmente la percepción respecto del secundario al que fueron y la capacidad auto-atribuida en un área de conocimiento específico, como puede ser pensarse capaz o no para las matemáticas. En las entrevistas indagamos otros elementos que son tradicionalmente considerados en los análisis, como el capital cultural familiar, pero no emergieron como significativos.

Un segundo apartado refiere a aquellos hechos caracterizados como por fuera de lo estrictamente educativo, es decir, que no están vinculados con la institución universitaria, ni con la carrera ni con la formación previa pero que aun así tienen un impacto en la decisión de discontinuar la carrera. En esta categoría entran el trabajo, considerando no solo su articulación con los tiempos de estudio sino también si trabajar en algo afín a la carrera desarrolla un tipo de afiliación disciplinar. También consideramos en este apartado el hecho de vivir lejos y el modo en que ese hecho les organiza los tiempos de cursada, de estudio, entre otros.

En un tercer apartado nos referiremos a aquellas dimensiones identitarias que contribuyen a que los sujetos se piensen como ajenos a la institución o a la disciplina, como pueden ser las identificaciones de clase, de pertenencia a un grupo etario y de género. Por ejemplo, identificarse como demasiado viejo para estudiar una carrera interviene en la sociabilidad entre pares, en las estrategias para conformar grupos, en prácticas de estudio, y en la experiencia estudiantil en su conjunto.

Un cuarto apartado refiere a aquellas pruebas que organizaron un antes y un después en la experiencia estudiantil, aquellos momentos nodales en donde los sujetos mencionan algún acontecimiento que les obligó a tomar una decisión que derivó en la discontinuidad de los estudios, por ejemplo: algún problema de salud, tomas prolongadas de los edificios de facultades o la emergencia de una nueva oportunidad vinculado a otro proyecto de vida. A diferencia de los apartados anteriores, donde el dato objetivado en el discurso presenta un elemento que fue deteriorando el vínculo con la universidad o la disciplina, en este caso refiere a los relatos en donde se menciona una situación que les obligó tomar una decisión entre continuar o dejar los estudios.

Finalmente, el último apartado realiza un cierre del capítulo presentando las razones por las cuales algunas de las dimensiones analizadas tienen mayor peso en función de las culturas institucionales y disciplinares. Esto exige identificar tendencias dentro de cada relato en función de la disciplina y la facultad, y considerar los solapamientos que existen en cada uno de estos cuatro tipos de acontecimientos objetivados.

#### TRAYECTORIAS ESCOLARES PREVIAS Y CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES

Como mencionamos previamente, los sujetos elaboran teorías que explican el proceso de discontinuidad de los estudios y frente a la pregunta de por qué dejaron la carrera, las explicaciones suelen presentar uno o varios elementos en el registro de lo causal y de lo estructural.

Entre aquellos elementos que aparecieron con mayor frecuencia se encuentran aquellos vinculados con la dimensión del conocimiento, entre los cuales identificamos dos que predominan en los relatos. Por un lado, un hecho compartido y transversal a las distintas carreras analizadas que refiere a la formación escolar previa: haber ido a un colegio caracterizado como “malo” define, según estos relatos, la discontinuidad de la carrera.

Un segundo tipo de hecho objetivado que se trabaja en el presente apartado refieren a la posesión (o la falta) de ciertos conocimientos considerados valiosos para cada disciplina como, por ejemplo, saber usar los instrumentos del laboratorio en Ciencias Químicas, “ser bueno” en matemática para Ing. en Informática o tener hábitos de lectura y escritura en Ciencias de la Comunicación y Ciencias Antropológicas. Estos hechos son presentados en distintos relatos como elementos centrales para poder transitar por la universidad, y su reconocimiento nos permite comprender mejor los argumentos que los sujetos esgrimen en relación a la decisión de discontinuidad.

Analicemos a partir de una entrevista el hecho objetivado transversal a todas las carreras: las trayectorias escolares previas a partir un caso de un entrevistado proveniente de la carrera de Ingeniería en Informática:

(...) el problema que tuve con el CBC es que mi escuela, mi escuela secundaria no tenía el nivel 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 de la cosa. Y ya me costó el CBC. (...) Y ya tardé un año y medio en hacer el CBC, que no era mucho, porque perdí Análisis Matemático y Álgebra que eran los dos filtros porque tenía un nivel que no estaba... yo no estaba al nivel del resto de los chicos. Me costó mucho emparejarme en esa matemática que estaban los otros (Juan, 33 años, Informática)

En este relato, Juan cuenta que hizo el CBC en un año y medio para ilustrar lo que en su relato se presenta como hecho objetivo: que tuvo una formación escolar previa muy lejos “del nivel del resto de los chicos que estaban al lado” y eso se evidenciaba para la persona entrevistada en que tardó un año y medio en hacer el CBC cuando el tiempo teórico presentado por el plan de estudios es de un año.

En el caso mencionado, el relato recupera en distintos momentos el hecho de que él venía de una escuela que caracterizaba como mala comparativamente con sus pares: “los pibes que te digo del colegio que venían de un colegio mejor contra mí que yo venía de una escuela de campo básicamente”. Frente a esa situación de “desventaja”, el entrevistado relata que su tránsito por la universidad fue siempre muy esforzado: “no tuve nunca ninguna materia que fuera fácil. Yo me tuve que sentar y romperme”.

Los soportes enunciados en la entrevista son “soportes desde el interior” (Martuccelli, 2006), lo cual se observa en que el relato del entrevistado en la medida dice que frente a la mala formación previa, lo único que a él le quedaba era “sentar y romperme”.

Acá hay dos aspectos importantes a considerar: por un lado, la formación educativa previa es leída por los sujetos como una causal estructural de la decisión de discontinuidad. Frente a eso, los individuos hacen uso de determinados soportes compensatorios. Cuando los soportes que se enuncian en los relatos son únicamente internos, de alguna manera da cuenta de la falta y/o el no reconocimiento de otros soportes, por ejemplo, de soportes institucionales.

Entendemos entonces que hay que interpretar estos hechos en relación también a la falta de soportes que los sujetos enuncian para sobrellevar la prueba estructural, particularmente nos interesa su vínculo con la cultura institucional.

En otro relato, una entrevistada de la carrera de Ciencias Químicas también menciona el CBC como medida estándar para sopesar qué tan “bueno” o “malo” fue su formación escolar previa y la importancia de ésta en la continuidad de sus estudios:

ya en la facultad para el nivel que tenía en la secundaria, el CBC me costó muchísimo. Muchísimo. Yo, viste que es un año el CBC, la mayoría lo termina en un año y medio, bueno: yo estuve casi dos. Realmente ahí me di cuenta de que el nivel con el que había salido de la escuela era de terror, entonces había cosas que supuestamente yo ya tenía que tener aprendidas para entender las cosas que estaba viendo que yo no las había visto en mi vida. (Patricia, 28 años, Química)

Nuevamente, el tiempo que le demandó a la persona entrevistada finalizar el CBC aparece como medida de qué tan buena fue su escolarización previa. Así, el CBC se establece como criterio de comparación de la calidad educativa previa para gran parte de las personas entrevistadas de distintas carreras, en el sentido en que se (pre)supone que el tiempo para realizarlo es de un año.

Una vez caracterizado, a partir de la experiencia estudiantil en el CBC de más de un año, que la formación escolar previa fue “mala”, los relatos enuncian a dicha formación como un “problema de origen”. Cuando la entrevistada menciona que “había cosas que supuestamente yo ya tenía que tener aprendidas”, construye a la formación escolar como prueba estructural que se define en consonancia con ciertos perímetros institucionales establecidos.

Ahora bien, no todo “problema de origen” remite a una estructura institucional establecida compartidas en las experiencias en las distintas carreras, sino que muchas veces “los desafíos son transversales a los distintos ámbitos sociales” (Araujo y Martuccelli, 2012: 19). En esta tesis, observamos que ciertos conocimientos disciplinares específicos se presentan como prueba estructural.

Veamos esto a partir de la cita previa de la entrevistada proveniente de Ciencias Químicas. El relato continúa con la siguiente cita:

(...) pero finalmente entré a la carrera y bueno, lo que me pasó en un principio es que estaba contenta por el tema de los laboratorios. Lo que pasó es que yo tampoco tuve laboratorio en la escuela, fui a una escuela pública de allá de Buenos Aires, que no era mala en principio pero bueno, justo tuve dos años en que cambió de directivo entonces y bajó muchísimo el nivel (Patricia, 28 años, Química)

En este caso se observa que el laboratorio no es solamente una materialidad a partir de la cual se representan previamente a la carrera de Ciencias Químicas, tal como mencionamos en el Capítulo II, sino que una vez en la carrera el laboratorio se vuelve un hecho objetivo en los relatos que divide a quienes tuvieron una buena educación previa de quienes no. Eso mismo se observa en el relato de otra entrevistada:

era como que yo salía de ahí [del CBC] y sentía “bueno, por fin lo terminé ahora va a ser todo diferente”, y llegás [a la carrera] y no. Lo veía en eso, mis compañeros medios técnicos: yo nunca había estado en un laboratorio. No tenía laboratorio. (...) Y en la práctica de laboratorio es totalmente diferente una persona que ya tiene una idea de la que no. Eso como que te va generando cada vez más dificultades para vos aprender algo. No es que... qué se yo, hay gente que ya sabía pipetear y yo tuve que concentrarme primero en aprender a pipetear y después en concentrarme en saber qué significaba poner 10 mililitros de algo en otro lado. Estaba más nerviosa por pipetear lo que tenía que pipetear que prestarle atención a lo que iba a pasar. (Paloma, 26 años, Química)

El anterior es un relato de una estudiante de un ex colegio público nacional de Merlo, provincia de Buenos Aires, en donde da cuenta de la diferencia que existía entre quienes tuvieron una formación previa con laboratorios y quiénes no. En su relato menciona que su colegio secundario era bueno (“un ex colegio nacional”), pero que la falta de laboratorio le jugó en contra.

Esa falta también la notaban aquellas personas que sí fueron a colegios técnicos con laboratorio. Un entrevistado proveniente del Colegio Técnico N° 27 de CABA (con especialización en Técnico Químico), frente a la pregunta de si en los primeros años se notaba alguna diferencia de formación previa entre los estudiantes, menciona:

Sí. Por ahí en la parte teórica no tanto, pero sí en la parte de laboratorio. Porque yo ya venía con tres años de manejo de laboratorio y ahí se nota la diferencia mucho.

Entrevistador: ¿En qué?, ¿me podés dar un ejemplo?

Sí. No sé. Hacer una titulación o pipetear lleva cierta técnica manual que te la pueden contar y parece una boludez, (...) pero hasta que no lo hacés y vas ganando experiencia es difícil hacerlo bien de una primera vez. En eso se nota más que nada [la diferencia entre estudiantes]. En el manejo de laboratorio (Adrián, 33 años, Química).

Esta diferenciación entre quienes tienen un conocimiento disciplinal específico y quienes no, es identificado en la carrera de Ciencias Químicas en el uso del laboratorio y presentado como una prueba estructural en el relato para continuar (o no) en la carrera. Otras carreras identifican otros conocimientos disciplinares, así en Ingeniería en Informática hay un elemento central que se presenta en los relatos como hecho objetivado: las ciencias básicas (particularmente Análisis Matemático y Álgebra). Vale aclarar que la relación entre las matemáticas y el acceso y permanencia en la UBA fue analizada en la tesis doctoral de Gustavo Carnelli (2014).

En el caso de las materias ciencias básicas mencionadas, uno de los conflictos frecuentemente mencionado es que si uno no las aprueba se dificulta la cursada por el mapa de correlativas del plan de estudios:

[El plan de estudios de Informática] es muy estricto con las correlativas y te obligan a aprobar materias de ciencias duras: álgebra, análisis, física, para cursar por ahí materias más relacionadas a lo que por ahí uno se esperaba (Ricardo, 24 años, Informática).

En otras palabras: la organización del plan de estudios presenta la obligatoriedad de tener aprobadas las materias de “ciencias duras” para poder continuar con la cursada de la carrera. Frente a eso, una de las estrategias del cuerpo estudiantil de Ingeniería en Informática es hacer en simultaneidad la carrera de Análisis en Sistemas, con el cual comparten la gran mayoría de las materias con la diferencia de que su mapa de correlativas no exige la aprobación de las materias mencionadas para seguir avanzando en la carrera. Entonces, a medida que aprueban materias en Análisis de Sistemas, luego piden el reconocimiento de aprobación de las mismas en Ingeniería en Informática.

Más allá de esa estrategia, las menciones respecto de que las materias de ciencias básicas traban la carrera y que son de difícil aprobación son recurrentes. Saber o “ser bueno” en matemática se objetiva en el discurso, si uno no es bueno en ciencias básicas, el plan de estudios “traba” toda la carrera o impide continuar en la misma:

La primer clase el aula hasta las manos, o sea trescientas personas en análisis matemático. (...) Primera clase un flaco, campera de cuero, llevaba una moto chopera, pelo hasta la cintura, haciendo un repaso de la matemática de todo el secundario en sólo tres horas. En un momento menciona lo que es la ecuación de la recta que es algo muy fácil. Iba muy rápido pero bueno, se entendía; y la chica de al lado me dijo: "¿qué quiso decir con la variable de...?" Y ahí me di cuenta, dije, “uh a esta chica se la van a comer crudo”. Al otro martes no estaba, claramente (Gerardo, 32 años, Informática)

Lo que enuncia este relato es que no saber matemática hace que al estudiante se le dificulte mucho continuar en la cursada (“se lo comen crudo”) y lo configura como un elemento estructural en la carrera. La dificultad de ese tipo de conocimiento específico es explicada también por uno de los entrevistados partir de una estimación del porcentaje de aprobación de las materias mencionadas:

Acá [en Álgebra] era más “arreglate y si tenés dudas me preguntás”, lo cual un poco te va desmotivando y si ya no tenías muchas ganas de hacerlo se va sumando. Creo que nunca llegué a dar los finales, creo que la hice dos o tres veces por lo menos. Dos veces con la misma cátedra, cambié a otra cátedra a ver si la modalidad era distinta pero no lo era. (...) tenía como que te diga un índice de aprobación como del 10 por ciento. Una cosa así. Lo cual no justifica, digamos, tengo montones de conocidos que la cursaron y la aprobaron. (Claudio, 32 años, Informática)

Lo que observamos es que los relatos enuncian la dificultad y a la vez la importancia de tener una base en matemática que explica en los relatos la decisión de discontinuidad. Podemos observar, a su vez, una imbricación entre las representaciones previas de las carreras analizadas en el Capítulo II (Ciencias Químicas vinculada al laboratorio e Ingeniería en Informática a la matemática) y aquello que las personas entrevistadas mencionan como prueba estructural que devino en la discontinuidad de los estudios.

Por otro lado, en los casos de Ciencias Antropológicas y Ciencias de la Comunicación, además de la referencia común a todas las disciplinas analizadas respecto de que el colegio de procedencia define el rendimiento académico, se observan otros elementos que son presentados

como pruebas estructurales en relación a los conocimientos disciplinares específicos. En estos casos identificamos como hechos objetivados aquellos vinculados con los hábitos de estudio y/o de lectura. En relación a esto último, un entrevistado proveniente de Ciencias Antropológicas menciona:

Yo vengo de Rawson, es un pueblo en el interior de la provincia de Buenos Aires. Así que la educación secundaria no fue la mejor, y no me mostraba otras opciones. Profesores buenísimos, pero el nivel no era bueno (Néstor, 20 años, Antropología)

Primero, el entrevistado establece una relación en su relato entre lugar de procedencia y calidad educativa, y segundo explica la discontinuidad de sus estudios como consecuencia de su formación educativa previa. La mención respecto del nivel del colegio de procedencia, como en todas las carreras analizadas, aparece también en los relatos de Ciencias de la Comunicación:

A todo esto ya empezaba a dudar si quería ser periodista o no porque te encontrás con otra realidad. Quizás en el colegio sos el mejor alumno pero porque estás con 20 que no saben escribir una oración y después vas y te encontrás con gente que es re capaz y te das cuenta que quizás no es lo tuyo o quizás no sos el mejor en eso y fracasás un montón de veces (Celeste, 26 años, Comunicación).

La particularidad en las carreras humanísticas es la mención a un conocimiento específico vinculado con los hábitos o destrezas en lectura y escritura. Incluso los que tuvieron un tránsito por el CBC y los primeros años de la carrera sin mayores complicaciones, mencionan que eso fue gracias a sus hábitos de lectura y el buen nivel del colegio secundario, tal como menciona este entrevistado proveniente de la carrera de Ciencias Antropológicas:

No, no me costó hacer el CBC, la verdad. Supongo que el colegio algo me había dado. Pero, a ver, yo cuando me llevaba materias me preparaba mucho con mi vieja, y me gustaba leer. Es más eso. Sobre todo había que leer, ¿no? Y comprender textos. (...) Como que venía preparado, es medio ridículo decirlo, pero medio genéticamente, ya... En realidad desde la formación, mi viejo también, y mi vieja muy lectores y muy formados o nutridos culturalmente, entonces como que me daba esa capacidad por ahí (Tomás, 29 años, Antropología)

La siguiente entrevistada proveniente de la carrera de Ciencias de la Comunicación menciona los “hábitos de lectura” como algo que “siempre le costó” a lo cual se le sumó una formación escolar que no era afín a la carrera elegida:

Como que perdí mucho tiempo en el CBC. Por diferentes motivos, siempre trabajé, entonces también un poco cuando trabajás en la UBA es muy difícil, como que tenés que ser muy constante, o a mí siempre me costó el tema de las lecturas y todo eso, y viniendo de un perito mercantil, empezar a meterme en otra cosa, en las lecturas y eso, eso es lo que más realmente me costaba del CBC. Psicología la recursé un montón de veces (Denise, 28 años, Comunicación)

Resumidamente identificamos en los relatos la enunciación de determinados elementos estructurales que definen según los entrevistados la discontinuidad de los estudios. Entre esos hechos uno es más transversal a todas las disciplinas, basado en la creencia de que la escuela de proveniencia define en sí misma la trayectoria universitaria.

Un segundo hecho objetivado en los relatos es el de los conocimientos disciplinares, que en este caso sí varían por carrera de origen en cada entrevista. En este caso, encontramos que en Ciencias Químicas se enuncia como hecho que el conocimiento sobre el uso de los instrumentos del laboratorio marca una diferencia entre quienes tienen una mejor cursada o una más difícil. En el caso de Ingeniería en Informática encontramos que lo que se enuncia como una dificultad para las matemáticas se presenta en los relatos como un hecho que en sí mismo explica la discontinuidad o, por lo menos, la dilatación de la cursada de la carrera. Finalmente, las carreras de tipo humanística presentan en común a la falta de hábito de lectura como hecho objetivo que define la discontinuidad de la carrera según los relatos de las personas entrevistadas.

#### CRITERIOS CONSIDERADOS POR FUERA DE LO EDUCATIVO

En este segundo apartado buscamos dar cuenta de aquellas pruebas estructurales presentes en los relatos y que, a diferencia del primer apartado, fueron caracterizadas por fuera de lo estrictamente educativo. Entre los aspectos en esta categoría más mencionados por las personas entrevistadas, en primer lugar aparece la dimensión de la falta de tiempo, la cual tiene una íntima relación con la distancia respecto de la facultad (debido a que la distancia la miden en términos de tiempo transcurrido desde la residencia hasta el lugar en donde cursan), y otros aspectos de la cotidianidad de la vida estudiantil que fueron desgastando la relación con el estudio (por ejemplo: los paros o las tomas de las facultades).

Lo que observamos es que todos estos hechos objetivados caracterizados como por fuera de lo estrictamente educativo en general refieren a la imposibilidad presentada como estructural de

dedicarle más tiempo a la carrera. Acá observamos un entrevistado de la carrera de Ciencias de la Comunicación que explica las diferencias respecto de lo que experimentaba antes y después de haber empezado a trabajar a tiempo completo:

Intenté volver un año, pero ya con el trajín de que encima el laburo que yo tenía que hacer de mi viejo era pesado... heredé básicamente lo que él hacía que era repartir pescado en los supermercados. Comenzaba a las 12 de la noche a laburar y salía a la 10 de la mañana. Era muy difícil estudiar en esas condiciones, y encima vivo en Del Viso, en Pilar. Con lo que son dos horas de viaje hasta la capital. O sea que era un viaje importante. Imaginate que son 10 horas de trabajo y 4 de viaje. ¡Son 14 horas! En algún momento dormía, generalmente en el tren (risas). Básicamente por eso dejé (Javier, 33 años, Comunicación).

El trabajo era un impedimento para poder continuar con la cursada, pero no por el tipo de trabajo realizado, ni por la educación previa, ni la dificultad de la carrera, sino por el tiempo que le demandaba el trabajo sumado al tiempo de viaje.

La menor disponibilidad de tiempo, en muchos relatos vinculada con el inicio de la vida laboral, generaban una modificación en la experiencia estudiantil. Por ejemplo, un entrevistado de la Facultad de Ciencias Sociales mencionaba que al principio de su tránsito como estudiante los paros y las tomas que forman parte de la cultura institucional de la facultad le parecían “atractivas”, sin embargo, luego de que consiguió un trabajo, le empezaron a parecer “una pérdida de tiempo”:

y llegó un momento que arranqué a laburar en el trabajo actual que tengo que son de lunes a viernes 9 horas que me encontré cursando materias de 7 a 9 de la mañana, después me iba al trabajo, salía a las 19 horas, y me iba a la facultad (...) En esta misma etapa se dio que yo iba a cursar a las 7 de la mañana y de repente encontraba la facultad tomada, entonces distintas cosas de la UBA que al principio me parecían atractivas ya después me empezaron a molestar; ya después me parecían una pérdida de tiempo, un estorbo (Gustavo, 24 años, Comunicación)

Como mencionamos al principio del apartado, las tomas o los paros no son caracterizados como un elemento que “en sí mismo” derivó en la discontinuidad de los estudios, sino que el problema reside en la dificultad que generan para gestionar sus tiempos particularmente cuando se trata de personas que trabajan a tiempo completo.

Esta falta de disponibilidad de tiempo como prueba estructural aparece también en relatos de otras carreras, aunque no relacionadas con las tomas o paros. Es mencionado en algunos relatos de personas que viven solos o solas, por ejemplo en el caso de esta entrevistada de la carrera de Ciencias Químicas, quien se compara con un compañero y dice:

compartíamos que los dos éramos dos perejiles que habíamos caído ahí [por la carrera de Química], pero él sí podía llegar a su casa, tener la comida preparada, sentarse y ponerse a estudiar tranquilamente sin tener que pensar en que está cansado del viaje o que tiene que hacer la comida (Paloma, 26 años, Química).

En esa frase, la entrevistada elabora una teoría de cómo los recursos disponibles por ambos colaboraron en el armado de experiencias disímiles a pesar de contar con trayectorias previas semejantes en otros aspectos: previo a esta cita la misma entrevistada menciona que los dos tuvieron una mala formación escolar previa (“éramos dos perejiles”), pero uno terminó egresando y ella discontinuó los estudios. ¿Cómo se explica esto en el relato? La entrevistada construye su argumentación partiendo de un elemento estructural: el compañero tenía tiempo “para estudiar tranquilamente” que la entrevistada no disponía por vivir más lejos y sola, tener que hacerse la comida y el consecuente cansancio de todo ello.

Recuperando a Martuccelli, la entrevistada reconoce en el marco de su experiencia social que su compañero disponía de ciertos soportes que ella no poseía: residía cerca del edificio de la facultad y vivía con sus padres que le cocinaban. Esos soportes le permitían disponer de un mayor tiempo para el estudio que, en el relato, se construye como un hecho que derivó en la decisión de la discontinuidad.

Paralelamente, el tiempo es presentado en el relato como un hecho establecido y que funda el origen de toda argumentación en el relato sobre la propia discontinuidad. En palabras de Martuccelli, los sujetos identifican pruebas estructurales (en este caso, la disponibilidad de tiempo) que son significadas a partir de un conjunto de soportes o de su falta. Sin embargo, como analizamos previamente, en otras entrevistas se plantea precisamente lo contrario: podés disponer de todo el tiempo del mundo pero si tu formación escolar previa no fue buena, no hay manera de compensar eso, de ahí la importancia de mencionar que las pruebas estructurales son también subjetivamente significativas.

Observamos también otros elementos de la cultura institucional que intervienen en los modos de gestionar los tiempos según los relatos de las personas entrevistadas, como son la

organización de los planes de estudio, tanto en relación a las correlatividades como a la extensión de las horas de cursada de algunas materias en particular y los “tiempos muertos” entre cursada y cursada. Particularmente lo primero se observa en la Facultad de Ingeniería y lo segundo en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Retomamos para ello el extracto de un entrevistado que cursó Ciencias de la Computación en Exactas e Informática en Ingeniería y discontinuó las dos:

en exactas te dejaban cursar la siguiente materia de correlativa por ahí sin tener aprobado el final de la correlativa anterior. (...) pero bueno en las ingenierías de la UBA no es así: no te dejan cursar si no tenés aprobadas, entonces se te va estirando mucho más la cosa y a veces es medio ridículo eso, porque cada uno tiene sus tiempos y si los llevás más es una cuestión tuya, entonces no tenía mucho sentido que te digan “no podés cursar porque lo que sea” (Diego, 27 años, Informática).

Las personas entrevistadas no sugieren que las correlativas no tengan sentido, sino que el hecho de que el sistema de correlatividades sea tan estricto hace que se les “estire mucho la cosa” (en referencia a la carrera). Este es otro de los elementos destacados en las entrevistas: la pregunta respecto de cuánto les va a demandar en años la finalización de la carrera o el CBC en comparación con lo que sería el tiempo esperado. Por otro lado, en relación a la extensión de la cursada de algunas materias y los tiempos muertos entre materias, una estudiante de Ciencias Químicas menciona:

pero lo que me jugó en contra, que ahí fue justamente en el tercer año de la carrera donde decido dejar, es que yo pasaba casi 12 horas por día en la facultad, 3 o 4 veces por semana dependiendo el cuatrimestre y no tenía posibilidades de trabajar. (...) lo que es un trabajo fijo no había posibilidades porque no me podía adecuar a los horarios. (...) Entonces eso fue uno de los principales motivos por los cuales tuve que dejar, no por el hecho de querer abandonar la carrera en sí, sino por el hecho de los horarios y los tiempos que no me cerraban. (Valeria, 25 años; Química)

Podemos observar que la gestión del tiempo en primer lugar articula distintos elementos de la experiencia estudiantil: por un lado, la gestión de los tiempos de trabajo y estudio, la organización del tiempo en relación con la vida personal y/o social, y su vínculo con la cultura institucional de cada carrera o facultad. Vinculado también al tiempo se encuentra la distancia en la que una persona vive en relación a la sede de cursada, particularmente porque esa distancia no es medida en kilómetros, sino en el tiempo que uno tarda en llegar. Esta apropiación

diferencial del tiempo en la experiencia estudiantil tiene su antecedente en la investigación educativa en El estudiante universitario (Carli, 2012: 123)

Sin embargo, hay que considerar que el tiempo de viaje puede ser tiempo “perdido” o no en función de si ese tiempo puede ser “aprovechado” para la facultad. Por ejemplo, en los casos en los que se puede leer o estudiar durante el viaje. Es completamente distinta la experiencia de quien puede “aprovechar” el viaje para estudiar que quien no puede como menciona este entrevistado de Ciencias Químicas:

[Yo tenía] una hora y media de viaje. Lo que pasa es que también tenía tres cosas para tomarme: un colectivo, después tren y colectivo. No era como si te tomás un colectivo dos horas y podés ir leyendo. No. Tenía que estar todo el día parado y te cansa. A la larga te mata. Eso fue lo que me pasó a lo último, como que ya no quería saber más nada del viaje (Esteban, 23 años, Química).

La distancia o el tiempo de viaje respecto de la sede de cursada es caracterizado como una prueba estructural en función de la experiencia estudiantil de la persona entrevistada y de los soportes que dispone. Como menciona el entrevistado anterior, si uno viaja en un solo colectivo, aunque sean dos horas, lo podés aprovechar leyendo. En cambio, el cambio de transportes dificulta esa estrategia.

Por supuesto, eso no niega la existencia de ciertas condiciones materiales: alguien que vive a dos cuadras de la facultad es poco probable que mencione como condicionante de su decisión el tiempo “perdido” de viaje; pero alguien que viva lejos no necesariamente lo vive como un factor que le haya dificultado la cursada (por ejemplo, en los casos de quienes podían leer o estudiar durante el trayecto). La caracterización de la distancia como prueba estructural tenía en general de enunciatarios a personas que tenían que hacer combinación de varios transportes (parte también de las condiciones de los transportes públicos en el Área Metropolitana de Buenos Aires):

no siempre tenían que ver con cosas propias de nuestra Facultad: a veces era se demoró el tren, se demoró el subte, me voy a tomar el colectivo y me agarró un piquete, para cuando llegué ya se acabó el práctico. No todo tiene que ver con la carrera; pero si implicaba eso de decir “bueno, no tengo tiempo” (Candela, 31 años, Comunicación)

Yo tuve muchos encontronazos porque si bien, viste, reconozco que bueno que los docentes tienen derecho de hacer paro y todo lo demás, lo que a mí me chocaba es que

habiendo una página de la facultad no te pusieran "no hay clases" o "tal cátedra no da clases". Porque yo tengo dos horas de acá de viaje tengo dos horas desde acá a la facultad. Entonces, y encima tengo que tomar, por ejemplo, bueno, caminar 6 cuadras que no es nada. Tomar el 60 de Fleming que tarda 358 años en pasar. Porque creo que hay dos, uno que va y otro que viene. De ahí, irme hasta Barrancas. En Barrancas tomarme el 44, con ese me voy hasta cuatro cuadras de la facultad y después para volver lo mismo (Alejandra, 33 años, Antropología)

Caso similar ocurre con trabajar y estudiar al mismo tiempo: en sí mismo, realizar las dos actividades no necesariamente es considerado por las personas entrevistadas como un factor de la discontinuidad sino que varía en relación a distintos soportes. Incluso, sobre todo en las disciplinas de tipo profesionales, trabajar y estudiar es visto como algo necesario, tal como menciona este entrevistado de Ingeniería en Informática:

(...) recibirse sin trabajar también está mal visto.

Entrevistador: ¿Por qué?

Porque la experiencia del trabajo es distinta de la teoría que se ve en la facultad por así decirlo. Se valora mucho el trabajo. (...) por más que tengas un título igual en ingeniería se valora mucho la experiencia a la hora de elegir a alguien en el trabajo.

Entrevistador: ¿Vos pudiste observar que haya algo en el mundo laboral, como algún plus, que no te dé la carrera?

Sí hay un plus y es que vale mucho la experiencia. No sé cómo explicártelo. No es una cuestión de percepción, sino que a la hora de trabajar el hecho de haber colgado o programado mil horas no es lo mismo que haber programado 500 bien. Y te lo puedo asegurar (Ricardo, 24 años, Informática).

Nuevamente: trabajar y estudiar no es un factor de discontinuidad en sí mismo. En este caso, trabajar en algo relacionado a la disciplina les da experiencia en el ejercicio profesional. Esto no es nuevo, de hecho, Vincent Tinto menciona en su libro *Leaving College* (1993) que los y las estudiantes que trabajan en algo relacionado a la profesión general una mayor afiliación disciplinar, mientras trabajar en la misma universidad (por ejemplo, atendiendo el bar de la facultad) genera mayor afiliación institucional. En esos casos, trabajar y estudiar al mismo tiempo colaboraría a la permanencia.

A lo dicho por Tinto, en los relatos mencionan que es distinto cuando se tiene un trabajo que les permite una mejor gestión de los tiempos de estudio a uno que no. Más allá de si el trabajo tiene que ver con la disciplina o si es en la universidad o ninguna de esas cosas. Un trabajo que

les permita gestionar los tiempos de estudio en función de sus necesidades marca, para algunas personas entrevistadas, una diferencia importante. Por ejemplo, una de las entrevistadas de la carrera de Ciencias Químicas menciona el caso de su hermana, quien se egresó de la misma Licenciatura a pesar de que se formaron en el mismo colegio, la misma familia, mismo nivel socio-económico, misma distancia respecto de la facultad, pero que su hermana podía gestionar mejor los tiempos entre el trabajo y el estudio porque había conseguido un trabajo como catequista, que evidentemente no tiene relación ni con la disciplina ni era en el espacio de la universidad, pero que le permitía coordinar los horarios sin problemas:

(...) jugó bastante en contra el hecho de no poder trabajar por la carga horaria y también lo percibí eso, pero es como que lo eliminé, lo neutralicé y dije “bueno, ya voy a buscar la manera” pero al momento de vivirlo personalmente, yo por lo menos no lo pude tolerar y ella [en referencia a su hermana] sí lo pudo tolerar porque ella tiene por suerte la posibilidad de dar clases de catequesis entonces eran otros horarios, claramente. Entonces tenía la posibilidad de hacer las dos cosas al mismo tiempo con baches en el medio que quizás no trabajaba pero mínimos. (Valeria, 25 años; Química).

Por supuesto, en esto están involucradas ciertas dimensiones de la cultura institucional que actúan como soportes, particularmente en los modos en que organiza los horarios de cursada y en el emplazamiento de la sede facultativa: no es lo mismo cursar en una ciudad universitaria alejada del centro urbano, que en una sede más céntrica.

Tampoco es lo mismo hacer una carrera cuya organización horaria es más regular y con mayor oferta, como Ciencias de la Comunicación cuyas materias son todas de cuatro horas de cursada divididas en tramos de dos con una relativamente amplia oferta de días de cursada, que el caso de Ciencias Químicas en donde el plan de estudios tiene menos materias pero éstas tienen mayor carga horaria de cursada obligatoria, con muy poca oferta nocturna y con una organización que muchas veces implica que uno tenga muchos “tiempos muertos” entre materia y materia, pero que no les permite a los y las estudiantes hacer otra cosa por la ubicación en donde se encuentra la sede de Exactas.

En ese contexto, las personas entrevistadas provenientes de la carrera de Ciencias Químicas mencionaban la dificultad de encontrar un trabajo que pudiesen congeniar con los tiempos de cursada a excepción de dar clases particulares para estudiantes del CBC o los primeros años y alguna mención a Tecnópolis durante el período 2013-2015 que contrataba estudiantes de

exactas para los stands de ciencias con un régimen de trabajo más flexible en función de los horarios de la facultad. Ese tránsito era bastante similar en muchos estudiantes:

Yo en los primeros tres años en el CBC estuve laburando en un call center. Después el primer año di clases particulares y después empezó Tecnópolis y me anoté después de los tres años en Tecnópolis la mitad de año, porque abría en junio y cerraba en noviembre. Entonces toda la mitad de año trabajaba (Paloma, 26 años, Química).

En el próximo apartado indagaremos también la relación de esta dimensión con la condición juvenil. Como menciona Martín Hopenhayn en el informe de la CEPAL “La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y Urgencias” (2004) hay diez tensiones o paradojas en la experiencia juvenil en Latinoamérica y destaca entre ellas la tensión entre autodeterminación y precariedad: hay cada vez más expectativas de autonomía y menos opciones para materializarla: buscan el acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos y propios de la cultura juvenil (Reguillo, 2012: 51), pero que es difícil congeniar cuando se estudia en la universidad. Dar clases y los stands de ciencia de Tecnópolis ofrecían una posibilidad para disipar esa tensión.

Sin embargo, lo que queremos destacar en el presente apartado es que la condición de trabajar y estudiar, o de vivir lejos de la facultad, entre las restantes mencionadas, no son en sí mismas una prueba estructural que derive necesariamente en la discontinuidad, sino que varía en función en distintos soportes vinculados con las culturas disciplinares e institucionales.

La gestión de los tiempos de la experiencia estudiantil es caracterizada como una prueba estructural en los relatos para explicar la discontinuidad de los estudios en la medida en que las personas entrevistadas no puedan, por falta de soportes para ello, desplegar estrategias para su gestión.

#### IDENTIFICACIONES DE GÉNERO, CLASE Y EDAD SOCIAL

En este apartado nos focalizamos por un conjunto de pruebas estructurales a las que están sometidos todos los individuos, pero desde posiciones diversas, en el marco de una sociedad. Como mencionamos previamente, las pruebas son en este sentido desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación (Martuccelli, 2006).

Entre las pruebas estructurales más significativas en los relatos que identificamos, observamos aquellas que sitúan al sujeto con un colectivo o grupo de pertenencia, especialmente: (1) el género, (2) la edad y (3) la clase social.

La reconstrucción de los relatos y el sentido que los sujetos le otorgan a la discontinuidad 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*” (Meccia, 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 socialmente a una familia), y por grupo de referencia aquellos en donde el sujeto siente identificación (por ejemplo, el grupo de amigos).

La pertenencia de los sujetos a los grupos señalados previamente implica formas de identificarse (y de ser identificados) a partir de los cuales despliegan su experiencia social. En el caso de las entrevistas realizadas, nosotros no les preguntamos, por ejemplo, respecto del nivel de ingresos del grupo familiar para objetivar la clase social. Indagamos sí en relación a nivel de estudio propio y de los progenitores o situación laboral actual, pero como parte de la reconstrucción de un relato de vida.

La clase social, así como el género y la edad social las indagamos a partir de la autopercepción de los sujetos en relación a esas categorías sociales. Entonces, si bien hay referencias medianamente compartidas en cada una de estas categorías (por ejemplo, el salario mínimo en la clase, la edad calendario para la edad social, o el sexo biológico para el género), estas categorías adquieren distinta significatividad en relación a la experiencia social de la persona.

En este sentido, en las entrevistas hemos encontrado personas que sin tener 30 años se han definido como “viejos” para seguir estudiando, mientras para otras eso no definía la discontinuidad o no era enunciado como problemático. En otras palabras, además de ciertas variables sociológicamente definidas que permiten objetivar mejor estas categorías, nosotros optamos analizar los relatos a partir de las identificaciones de género, clase y edad social con el objetivo de dar cuenta la significatividad que tuvieron (o la falta de ella) en la decisión de la discontinuidad.

Para ello es preciso definir qué entendemos por identificación. Retomamos para ello la distinción que Stuart Hall realiza entre identidad e identificación (Hall, 2003: 15) en donde

define a la segunda como “el proceso de sujeción a las prácticas discursivas, y la política de exclusión que todas esas sujeciones parecen entrañar”. La identificación presupone entonces un proceso de sutura a partir de la diferencia: entraña un trabajo discursivo “de demarcación y ratificación de límites simbólicos” (2003: 16).

Parte del trabajo de investigación supone indagar cómo el análisis identitario trabaja el tema de la diferencia. Decir que la identidad solo existe en la medida en que es relacional, y en la medida en que logra trazar alrededor de un elemento una diferencia, una distinción con otros factores, es algo absolutamente central en todo análisis identitario. Es decir que la identidad es un lugar potencial que se construye a través de elementos culturales, gracias a lo cual ese “lugar” termina por ser vivido como algo pleno y diferente. Ser mujer, por ejemplo, se define en relación con otras identidades de género; considerarse “dentro” de una elite intelectual es posible en la medida en que hay un “afuera” de esa elite; entre otros. Lo importante para el análisis no es saber qué es lo propio de una identidad, pero cómo se configura su diferencia.

En este sentido, el sexo como característica biológica es un rasgo absolutamente arbitrario. Muchos otros factores habrían podido ocupar ese “lugar” alrededor de los cuales se habrían podido construir “identidades” diferenciales entre las personas. y si una visión de este tipo habría cuajado históricamente ella nos parecería hoy en día tan “significativa” como aquella que se ha construido alrededor del sexo biológico, la clase social objetiva o la edad calendario.

Sin embargo, son estos tres factores (clase, género y edad social) los que identificamos como significativos en los relatos a la hora de dar cuenta de un diferencial objetivado, una prueba estructural, que explica para los sujetos entrevistados una razón objetiva de la discontinuidad de los estudios. Analicemos esto a partir de uno de los casos: cómo las regulaciones de género configuran la experiencia de discontinuidad, particularmente en una de las carreras más masculinizadas de la UBA: Ingeniería en Informática.

Las regulaciones de género se observan incluso antes del ingreso a la carrera. Una de las mujeres entrevistadas de dicha carrera menciona que a ella le interesaba seguir una ingeniería incluso antes de empezar el secundario (aunque todavía no tenía definida cual), porque sus hermanos mayores cursaban en un colegio técnico y le gustaba lo que le contaban que hacían. Sin embargo, ella relata que terminó transitando la educación media en un secundario contable:

de mi curso del secundario fui la única [que hice algo relacionado a ingeniería]. ¿Viste que había grupitos que todos iban a tal carrera? Bueno, yo era la única. Y cuando

empecé me costó un montón porque yo venía de un secundario que no era técnico como el resto de mis hermanos, que habían ido todos a una escuela técnica, yo había ido a uno que era contable.

Entrevistador: La elección del bachiller contable y no uno técnico como el de tus hermanos, ¿a qué se debió?

Cuando tuve que empezar el secundario la verdad es que mis hermanos iban a una escuela técnica en Avellaneda, no había en Lomas, porque ellos seguían técnico electrónico, y en Lomas no había ninguna. Entonces no me agradaba mucho la idea de venirme hasta Avellaneda entonces elegí ese colegio porque no sé... bah, lo terminaron de elegir mis viejos, ¿no?, pero no es que dije “uy, quiero una escuela técnica”, como que no lo tenía ni pensado (Cristina, 32 años, Informática).

En este caso, identificarse y ser identificada como mujer –particularmente por parte de los progenitores- medió en la elección del colegio secundario elegido incluso a pesar de que previamente la entrevistada mencionó que ella ya tenía la idea de cursar alguna ingeniería. Vemos como la identidad de género interviene también en las trayectorias escolares previas (de las cuales ya mencionamos el peso que tienen al inicio de este capítulo).

Estas regulaciones mediadas por la identificación de género intervienen también a lo largo de la cursada universitaria. En la misma carrera, otra mujer por un lado expresa la dificultad de ser mujer por el impacto de “venir acá y estar de golpe en un anfiteatro con 100 personas y que haya dos mujeres es jodido” (Karina, 29 años, Informática), pero principalmente por dos cuestiones: primero, el menosprecio por el simple hecho de ser mujer por parte de profesores y compañeros, que ejemplifica con este acontecimiento:

Hay profesores que han llegado a decir que “bueno, ¿quieren pasar dos personas? Que pase la mujer para que la vean de atrás”. A hacer el ejercicio. Sutilmente, pero ese era el mensaje subliminal (Karina, 29 años, Informática)

Y, en segundo lugar, mencionado previamente en el Capítulo I, la entrevistada refiere a las dificultades que tienen las mujeres, por el simple hecho de ser mujer, de formar grupos para trabajos y para sociabilizar en general:

Siempre cuesta más. No sé si es porque nosotras somos tímidas por el tema del ambiente o porque son mayoría o porque realmente es de raíz, tiene la raíz en el machismo digamos. Pero sí, hay mucha diferencia. Te cuesta armar el grupo para los trabajos prácticos, porque bueno, 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 nosotros en los trabajos prácticos estábamos todo un fin de semana sin salir de adentro de una habitación “codeando”, o sea, haciendo códigos. Entonces los chistes no van a ser iguales. Entonces por eso creo que es el mayor obstáculo para incorporar a una chica (Karina, 29 años, Informática).

También están las menciones respecto de la sensación de inseguridad por la ubicación de algunas de las facultades, tal como nos referimos en el Capítulo I en relación a la ubicación en el espacio urbano de las distintas facultades, particularmente en los casos de la sede de Paseo Colón en la carrera de Ingeniería en Informática y la sede de Constitución para la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Allá el barrio era re feo, esta cosa de muy cerrado, edificio, ya no me gustaba ir a cursar ahí. (Melina, 24 años, Comunicación)

tenía otro tema que es que yo empecé a trabajar, entonces empecé a cursar todas las materias a la noche, salía muy tarde y la Facultad de Ingeniería en Paseo Colón, yo vivo en zona sur, me tenía que tomar el colectivo a constitución yo sola porque no tenía ningún compañero que iba para allá en ese horario, bajarme en constitución e irme a tomar el tren. La cuestión es como que cada vez me empecé a sentir más insegura y eso también determinó que me cambié de facultad (Cristina, 32 años, Informática)

Identificarse y ser identificadas como mujer interviene en los casos analizados en las trayectorias educativas previas, particularmente excluyendo la opción de cursar en un colegio técnico en donde ya mencionamos que se adquiere cierto saber-hacer práctico (del uso del laboratorio, en el caso de Ciencias Químicas; de programación y formación matemática en el caso de Ingeniería en Informática) que marcan un diferencial una vez iniciada la carrera universitaria.

Asimismo, en las carreras más masculinizadas se observa una mayor dificultad para la sociabilización (como observamos también en el Capítulo I) e integración de las mujeres en los grupos de estudio o de trabajo en las materias que así lo requieran (como es el caso de los Talleres de Programación en Ingeniería en Informática, que involucran grupos de hasta doce personas).

Esta distinción en función de las distintas maneras de ser identificados en relación al género no es enunciada en los relatos de las restantes carreras, aunque sí hay diferencias en las expectativas profesionales que se representan post-graduación.

El segundo factor identificado en los relatos que opera configurando una serie de imposibilidades que se conciben como objetivas refieren a la edad social. Como mencionamos en la metodología de la investigación, a la hora de seleccionar personas para ser entrevistadas, entre los distintos criterios estuvo el hecho de que se considerasen jóvenes al momento de iniciar la carrera. Este criterio fue tomado para observar las transformaciones en los criterios de juventud a lo largo de la vida de las personas y cómo interviene en modalidades de discontinuidad.

Para ello, consideramos 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 Cháves, 2009).

Sin embargo, en los relatos de las personas entrevistadas la edad aparece como una prueba estructural que demarca los tiempos en los cuales todavía uno puede dedicarse a ser estudiante, o ya se es “demasiado grande” para seguir cursando. Tomemos el caso de un estudiante de Ciencias de la Comunicación, que mencionó que le hubiese gustado finalizar la carrera, pero que por una cuestión de edad sentía que tenía que priorizar otras cuestiones:

Porque la verdad es que me agarró un poco el tema este de... no, no somos viejos. (...) esto lo charlaba el otro día con mi novia, me parece que estoy viviendo como más el lado de poder estar bien económicamente y no de lo que me gustaría realmente hacer, con lo que me sentiría 100% feliz. Es triste, pero creo que es eso. 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 diez años vas a tener pibes que alimentar y es una visión media trágica de la vida, pero creo que empecé a ver ese lado (Norberto, 28 años, Comunicación)

Podemos observar en el relato una esencialización de la edad social y una cosmovisión respecto de lo que se tiene que hacer cuando uno llega a determinada edad y también del rol social que ocupa como varón, que se materializa en “irse a vivir con tu novia”, “pagar un alquiler”, “tener una obra social” y “tener pibes que alimentar”. Con la edad, para la persona entrevistada, vienen

ciertos mandatos sociales en relación a la conformación de una familia y al rol de proveedor como varón. Esto, identitariamente, se presenta como antagónico a la vida juvenil-estudiantil, donde uno no tendría ese “montón de obligaciones que vienen con la edad” y que son leídas en los que Bourdieu caracteriza como horizontes de imposibilidad.

Por tomar ejemplos de otras carreras, acá vemos los casos de una entrevistada de Ciencias Antropológicas y otra de Ciencias Químicas:

Llegué a un punto en el que yo sentía que estaba sobre exigiéndome mucho. Yo tengo que reconocer mis limitaciones. Mis limitaciones y mis prioridades. Yo dije “yo puedo seguir leyendo todo lo de arqueología que consiga”. (...) Entonces, yo sigo con el tema. Pero como yo quiero, cuando yo puedo, cuando tengo ganas, porque bueno, hay una edad para todo (...) por ejemplo, mi marido es arquitecto. Él también, pobre, era joven pero también doce años [cursando] en la carrera porque trabajaba y estudiaba. Se hace muy largo (Alejandra, 33 años, Antropología)

Es un poco de decisión, yo sabía que si sinceramente me quedaba en [la facultad de Ciencias] Exactas podría haber terminado la carrera. No en el plazo que tenía, un poco más; pero yo quería mudarme, quería trabajar. No porque me llevara mal con mis viejos, pero yo quería tener mi lugar y quedarme en exactas era seguir viviendo con mis viejos o si trabajaba recibirme a los 30 y pico de años. La verdad es que no sé si quiero tener 30 y pico de años y seguir yendo a cursar, seguir yendo a la facultad, uno quiere otra cosa ya (Paloma, 26 años, Química).

La idea de que hay una edad para hacer las cosas es una dimensión más transversal a los relatos de todas las disciplinas. Si bien no son muchos que hayan decidido discontinuar la carrera únicamente por la edad, sí hay reiteradas menciones sobre cómo la edad media en la experiencia estudiantil y dirimió en dicha decisión. Por un lado, en las carreras de perfil más académico (Ciencias Químicas y Ciencias Antropológicas) hay mayor apuro por terminarla “a tiempo” (en general, vinculado con los tiempos teóricos del plan de estudios, como mencionamos en el Capítulo I) con el objetivo de poder entrar a un equipo de investigación o ejercer como docente.

Tenemos entonces una prueba estructural, el género, cuya significatividad está más atravesada por la cultura institucional de cada carrera y facultad (vistas en el Capítulo I de la presente tesis) y también a las expectativas de ejercicio profesional futuras (trabajadas en el Capítulo II). En otras palabras, su significatividad varía de soportes dados institucional y representacionalmente. Por otro lado, la edad social es una prueba estructural más transversal

en su significatividad a las distintas culturas disciplinares, mediada también por las expectativas laborales futuras en las disciplinas de tipo académicas por los tiempos que impone la institución para el ingreso a carreras de investigador.

Finalmente, la última prueba estructural que aparece en los relatos involucra la percepción de pertenencia de clase entendido en el sentido bourdieano del término, es decir, sin reducir el espacio social al campo de las relaciones de producción económica, sino a cómo las personas entrevistadas dan cuenta de una pertenencia de clase referida también a la posesión de cierto capital cultural, social, y, por supuesto, simbólico. Es importante acentuar la capacidad performativa de las formas simbólicas y sus múltiples niveles de implicación en las divisiones sociales dadas por el capital económico.

Por ejemplo, una entrevistada de Ciencias Químicas menciona las ventajas objetivadas en su relato que según ella facilita tener un capital económico que ella no poseía:

si bien yo tenía mis amigos que venían del mismo lugar que venía yo, también tenías muchos otros, gente con la cual uno se compara –si bien no valen las comparaciones pero te comparás igual-, que no tienen problemas. Bah, no sé si no tienen problemas, problemas tenemos todos, pero qué se yo: se van de vacaciones a Europa, ¡eso! Llegan a casa y tienen la chica que limpia y la comida lista, como que tienen otras preocupaciones. Entonces vos te comparás con esa clase de persona y como que el entorno te afecta un montón también. Yo ya no me sentía parte de eso. Ya te digo: es una generalización, o sea yo tengo mis amigos que no y ellos siguen ahí, algunos se están por recibir. Pero ya te sentís en un lugar que ya está “no soy de acá”. Te re quiero, sos re buena persona, pero no soy de acá (Paloma, 26 años, Química).

En su relato, la entrevistada da cuenta de cómo la distinción de clase colabora en la conformación de una línea divisoria entre quienes forman parte y quienes no, similar al “esto no es para mí” de Bourdieu (1998). En este extracto del relato, la entrevistada distingue la población estudiantil en términos de clase económica y previamente, en el apartado referido a las trayectorias escolares previas en este mismo capítulo ya había distinguido a la población estudiantil en términos de clase cultural cuando se autodefinió a ella y a un compañero como “dos perejiles” frente a quienes tuvieron una educación buena. Paralelamente, se observa que la entrevistada realiza una asociación entre la institución y un grupo social con determinadas características.

En cualquiera de los dos casos, hay un reconocimiento de sí misma en torno a una idea de clase (económica o cultural) a partir de la representación de un otro que constituye su afuera constitutivo y define la falta (Hall, 2003: 18). La falta, en este caso, está definida en el caso de la clase cultural, en términos de una educación de elite, y en clase económica, en términos de los soportes necesarios para no tener que “preocuparse” por otra cosa.

Observamos que las referencias a la dimensión de clase son transversales a las distintas carreras. Un entrevistado de Ciencias de la Comunicación menciona las dificultades que tenía para sobrellevar la cursada debido al hecho de tener que trabajar porque tenía mantener a su familia (el padre había fallecido) sumado a la distancia que vivía de la facultad. Eso se observa en el fragmento de una entrevista ya citada:

[lo que] hacía era repartir pescado en los supermercados. Comenzaba a las 12 de la noche a laburar y salía a la 10 de la mañana. (...) Era muy difícil estudiar en esas condiciones, y encima vivo en Del Viso, en Pilar. Con lo que son dos horas de viaje hasta la capital o sea que era un viaje... importante. Imaginate que son... encima que es algo familiar, son 10 horas de trabajo y 4 de viaje. Son 14 horas! En algún momento dormía, generalmente en el tres [risas]. Básicamente por eso (Javier, 33 años, Comunicación)

En este extracto, Javier menciona las dificultades que él tenía para sobrellevar la cursada con un trabajo de 10 horas al cual estaba obligado a realizar por un tema económico-familiar. En un momento posterior, el entrevistado menciona algo referido por distintas personas entrevistadas también, en relación a la dificultad de tener un trabajo y cursar en la UBA:

se te hace muy difícil tener un laburo. Tener un trabajo que sea de más de seis horas y tener un laburo de ocho horas se te hacen muy pesada. (...) Creo que es un defecto de la universidad en sí, que muy difícil sostener la UBA si estás laburando ocho horas. Tenés que elegir: o vivir con lo justo, o que tus viejos te mantengan o dejar la carrera y vivir también con lo justo (Javier, 33 años, Comunicación)

Su teoría explicativa respecto de por qué discontinuó la carrera se centra principalmente en que uno tiene que elegir entre “vivir con lo justo, o que tus viejos te mantengan o dejar la carrera”, de esta manera construye otro el cual o vivía con lo justo o los mantenían los padres.

Esa teoría explicativa respecto de la discontinuidad aparece más asociada a la clase económica como prueba estructural. Por otro lado, aparecen en los relatos menciones al capital social y

cultural. Chaves, Fuentes y Vecino (2016), así como Kaplan, Krotsch y Orce (2012), sostienen que las instituciones académicas suelen estar en gran medida diseñadas para adolescentes y jóvenes de sectores medios, quienes se ajustan con mayor facilidad al lenguaje y los tiempos propuestos por estas instituciones. En este caso, una entrevistada de Ciencias Antropológicas expresa esa teoría en su relato de vida:

creo que más que nada la universidad tiene que ser consciente de quiénes son las personas que van a la universidad. Que no todos vienen del Pellegrini o del Buenos Aires. O sea, esa mentalidad porteña e ilustrada que resta. (...) Más allá de las posibilidades económicas de cualquier persona son difíciles a la hora de cursar una carrera universitaria, (...) son personas que vienen con distintas trayectorias. Entonces, de verdad el que viene de una escuela que nada que ver... Somos una universidad pública, viejo. Hacete cargo de todas las distintas personas que vas a recibir (Viviana, 30 años, Antropología)

Incluso, las menciones de ciertos colegios en particular, como el Pellegrini o el Nacional Buenos Aires –o incluso algunos técnicos en los casos de las carreras de Ciencias Químicas e Ing. en Informática- también dan cuenta no solo de un capital cultural, sino de uno simbólico en la medida en que son categorías de percepción que los sujetos de un grupo lo reconocen y le asignan un valor.

La dimensión de clase, tal como nosotros la trabajamos, aparece íntimamente ligada al concepto de identidad, en tanto que se trata de percepciones de clase construidas por las personas entrevistadas a partir de sus propios relatos según la posición que ocupan. En las entrevistas a las personas se les consultó si sentían que su pertenencia social y/o familiar incidió en su desempeño universitario. Frente a ello, las respuestas eran variadas: desde un simple no, hasta referencias de tipo económicas, culturales, y de redes sociales. Esas percepciones de clase, en los casos referidos, cristalizaban en una identidad que se traduce en un “yo no pertenezco acá” (Bourdieu, 1998).

Entonces si bien el género, la edad social (particularmente la condición juvenil) y la identificación de clase son construcciones sociales, en los relatos aparecen como pruebas estructurales y dan cuenta de la falta de determinados soportes principalmente vinculados con la cultura institucional.

Como mencionamos previamente, en las carreras más masculinizadas, la variable de género tuvo mayor peso. Por otro lado, encontramos que la percepción de inseguridad tuvo mayor presencia en los relatos de mujeres, y en las sedes facultativas ubicadas en barrios caracterizados como menos tranquilos. Si bien la percepción de inseguridad no fue mencionada en ningún caso como única causal de discontinuidad en los relatos, sí apareció como ponderando en la decisión final.

Se observó que el peso relativo a la condición juvenil es indistinto del género autopercibido de la persona entrevistada: contrariamente a lo esperado, la enunciación de la edad como hecho objetivado que explica la discontinuidad aparece tanto en los relatos de mujeres como en los de varones. Por otro lado, también se esperaba encontrar mayor incidencia de la condición juvenil en las carreras de tipo académico por los tiempos y edades que el sistema científico argentino impone para su ingreso, sin embargo registramos lo contrario: una mayor presencia de este hecho objetivado en los relatos de las personas que discontinuaron carreras de tipo profesionales.

Principalmente, esto se debe a que en estos relatos la entrada a la adultez y su consecuente “ya estoy grande para seguir estudiando”, viene asociado a otros proyectos de vida que en muchos casos implica la vida profesional. Por otro lado, en las carreras de tipo académicos hay una continuidad del espacio institucional en el cual estudian o se desempeñan como científicos, hay sociabilidades que permanecen, entre otras cuestiones.

La percepción de clase social originada en la posición de los sujetos es también, como la condición juvenil, una prueba estructural que aparece distribuida de manera pareja en las distintas carreras, pero asociado (o explicado) a partir de la mención de la escuela de procedencia y/o el barrio de origen. En la caracterización de la clase social como prueba estructural, los sujetos enuncian la falta de distintos soportes: particularmente vinculados con condiciones que se les imponen por tener que ir a trabajar como por ejemplo tener menos tiempo para el estudio, el cansancio o el stress que se le suma a trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Lo que observamos a partir de los relatos, es que hay dos cuestiones centrales que se relacionan con estas pruebas estructurales: por un lado, la cultura institucional y lo que ésta posibilita o imposibilita en relación al género, clase o edad social. Y, en segundo lugar, también presentan relación con las expectativas que los sujetos se representan respecto de su propio futuro. Estas dos cuestiones, trabajadas en los Capítulos I y II de esta tesis respectivamente, se presentan

como centrales a la hora de entender los soportes o la falta de ellos y su relación con las pruebas estructurales de clase, edad social y género.

## TURNING POINT

Como mencionamos en la introducción, el presente apartado refiere a aquellos momentos nodales en donde los sujetos mencionan algún acontecimiento que les obligó a tomar una decisión que derivó en la discontinuidad de los estudios. Ese acontecimiento en la biografía de las personas es establecido como un hecho objetivado, por ejemplo, tal como ejemplificamos en la cita del inicio del capítulo en donde una de las entrevistadas de la carrera de Ciencias Químicas mencionó que tuvo que “decidir entre la vida o el estudio”. La salud aparece como un evento que se presenta como explicativo para el sujeto (en el marco del relato) de una serie de condicionamiento que en realidad tienen un carácter social más amplio.

Cuando se analizan relatos de vida, aparecen inevitablemente una serie de eventos. En efecto, todo trayecto biográfico está signado por un número muy alto de “accidentes” irreductiblemente personales o singulares. Este conjunto de hechos, más o menos arbitrariamente seleccionados por el actor en el curso de la entrevista, van a estar o no dotados por el sujeto de una significación liminar (en algunos casos, en efecto, el actor se esfuerza en afirmar que hay un “antes” y un “después” a causa de estas experiencias, y ello aun cuando intente persuadirnos, o persuadirse, que se trata de eventos más o menos accidentales o fortuitos).

Para analizar estos “momentos”, nos valemos del concepto de *turning point* de Norman Denzin (1989), también denominado 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 realizadas, la encrucijada se define entre continuar la carrera o seguir otro rumbo que se les presentó, diferente en cada caso.

En las entrevistas realizadas, se observó que distintas personas identificaron un momento vital en su itinerario biográfico que le llevó a tomar un rumbo distinto, iniciar una nueva etapa o tomar una decisión que estuvo involucrada en el proceso de discontinuidad de la carrera elegida. Por nuestra parte, recuperando a Kornblit:

el interés no es sólo identificar y describir los puntos de viraje en la vida de una persona, sino llegar a comprender qué llevó a tal persona a adoptar ese cambio, en esa particular situación social y en ese particular momento (Kornblit, 2007: 23)

La identificación de los turning points en los relatos también fue trabajada por John Clausen (1995) a partir del concepto de epifanía entendido como una determinada experiencia que deja su marca en la trayectoria biográfica y cuyo significado es dado por la persona de manera retrospectiva.

Martuccelli también recupera este concepto y menciona que frente a este cúmulo de “momentos bisagra”, sólo un pequeño número de ellos son significativos en la medida en que logren ser leídos desde las pruebas. Es decir, se trata de interpretar el rol y peso de esos momentos a partir de sus incidencias en la secuencia de las pruebas.

Este análisis implica que la persona que realiza el relato dé cuenta de que un determinado momento o hecho en su trayectoria vital adquiere un significado particular a partir del cual se produce un cambio en el modo de verse a sí misma tanto en cuanto a sus posibilidades como en cuanto a sus relaciones. Un antes y un después dentro del relato de una vida, en los que el actor advierte el trabajo insidioso y a veces invisible de las estructuras, que el actor (a veces) enuncia sin saber del todo que lo está enunciando.

Por ejemplo, el deceso temprano de un padre –como el caso del entrevistado de Ciencias de la Comunicación, Javier (33 años), mencionado en el apartado anterior- marcó un antes y un después en su vida según su relato: tuvo que empezar a trabajar diez horas de corrido repartiendo pescado en los supermercados para mantener a su familia. En ese relato, se puede ver la presencia y el rol de ciertas pruebas estructurales: la institución familiar; el rol de proveedor en donde interviene la dimensión de género y edad; la clase social. En dicho momento bisagra, significativo en el relato del entrevistado en relación a la decisión de discontinuar, se visibilizan el accionar de distintas pruebas estructurales.

Analicemos entrevistas de otras carreras, como el caso de esta estudiante de Ciencias Químicas:

(...) no la pude terminar porque hubo un movimiento raro, yo conocí al chico que es hoy mi novio y es papá de mi nena, que vivía en ese momento en Córdoba pero era de Salta... entonces, bueno, tuve mi nena y ahí ya se me complicó un poco seguir.  
(Patricia, 28 años, Química)

El relato continúa y la entrevistada menciona que se mudó a Salta con su hija y el novio con lo cual, según lo enunciado en la entrevista, tuvo que discontinuar la carrera en la UBA. Lo que se observa también es la relación con una prueba estructural que se vincula con los roles de género: la entrevistada no estaba en pareja con su –actual- novio, pero deciden tener la hija

cuando se enteraron del embarazo y formalizaron la pareja. Luego, se mudan a la ciudad de origen del padre.

En este sentido, tener una hija fue un momento bisagra que, según el relato, la llevó a tener que decidir discontinuar los estudios e irse a vivir junto con el padre en Salta.

Por supuesto, los puntos de inflexión no refieren únicamente a episodios personales, sino que también están referidos a la contextualización sociohistórica de los escenarios microsociales en los que se desenvuelven las vidas de las personas. Eso se observó en el caso de la carrera de Ciencias de la Comunicación, donde en distintos relatos aparece como evento la toma de la facultad del año 2010 que duró más de dos meses.

Brevemente, lo que sucedió según los relatos analizados fue que luego de que un ventanal se rompiera en una de las sedes de la Facultad de Ciencias Sociales, agrupaciones estudiantiles y estudiantes de manera autónoma decidieron ocupar las dos sedes que en ese entonces tenía la facultad en reclamo por mejores condiciones edilicias y para impulsar su mudanza a un edificio único que nucleara las cinco carreras.

Esa protesta, coloquialmente denominada por las personas entrevistadas como “la toma de facultad”, tuvo mucho respaldo de las distintas agrupaciones estudiantiles y de estudiantes independientes de las agrupaciones, pero también se hizo presente en los relatos de quienes no estuvieron de acuerdo o que no toleraron estar dos meses sin cursar, sumada a un rumor que aludía a la posibilidad de que los estudiantes pierdan el cuatrimestre de cursada. Esa situación, que se desarrolló en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA durante la segunda mitad del año 2010, aparece como punto de inflexión en algunos relatos de la carrera de Ciencias de la Comunicación:

y aparte pasé dos tomas de facultad, una pequeña cuando estaba la facultad en Ramos, que ahí como una semana estuvo de toma, y después la última que fue cuando trasladan el edificio único a constitución. Esa estuvo como un mes y medio para la cursada. Y eso también, como que eso también me cansó porque se atrasó, en lo personal soy como una persona que necesita estar todo el tiempo como que sea constante mi concentración, mi estudio, y eso en la tolerancia como que con el tiempo digo yo creo que eso también cuando me cansó decir "bueno, no sé si quiero estudiar en este lugar" no con ese precio, ¿no? (Denise, 28 años, Comunicación)

En este relato, la toma no es el único factor, pero es un elemento que juega un rol central en la decisión de la discontinuidad de la entrevistada, un momento bisagra que colabora dicha decisión. En otros casos, la toma aparece como un elemento más entre otros, en donde también se cruza con la dimensión juvenil, tal como fue mencionado en un fragmento citado anteriormente:

(...) yo iba a cursar a las 7 de la mañana y de repente encontraba la facultad tomada, entonces distintas cosas de la UBA que al principio me parecían atractivas ya después me empezaron a molestar; ya después me parecían una pérdida de tiempo, un estorbo (Gustavo, 24 años, Comunicación).

Por supuesto, vale mencionar que esos momentos bisagra, en este caso vinculado con cierta cultura institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, no implica que tengan el mismo impacto en todo el cuerpo estudiantil debido al proceso de difracción al que están sometidas las pruebas estructurales (Martuccelli, 2007).

Que las pruebas estructurales estén sometidas a un proceso de difracción, quiere decir que no todos los actores están igualmente expuestos a estas pruebas estructurales. Si bien las pruebas son comunes a todos los actores de una sociedad, según Martuccelli, éstas se difractan en función de los diferentes contextos de vida.

En el caso presentado, no necesariamente un momento bisagra socialmente compartido en los relatos interviene de igual manera en la experiencia social de las personas entrevistadas de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Particularmente, se observa la diferencia en relación a los distintos soportes o falta de ellos en los sujetos. La segunda entrevista citada en relación a “la toma”, o ejemplo, menciona en relación a dicho evento que “distintas cosas de la UBA que al principio me parecían atractivas ya después [de empezar a trabajar] me empezaron a molestar”.

La significatividad de ese momento bisagra (la toma), el cual tuvo sus características y dimensiones en parte por la cultura institucional de la Facultad de Sociales de la UBA, tuvo su mayor impacto en este entrevistado que trabaja a tiempo completo por la falta de sostenes que le permitiesen sobrellevar esa circunstancia.

Analizamos hasta ahora dos tipos de “momentos bisagra”. Los puntos de inflexión asociados a los procesos de discontinuidad no necesariamente se vinculan con lo que Clausen caracteriza como “incidentes transformadores”, como un problema de salud o tener un hijo, ni con aquellas

caracterizadas como negativas de acuerdo a quienes lo relatan, como el caso de la toma de una facultad. En algunas circunstancias se dan experiencias caracterizadas como positivas que derivan en la decisión de discontinuar la carrera. Tal es el caso de uno de los entrevistados de Ciencias Antropológicas, quien relata que con un convenio de la UBA fue a cursar algunas materias de la carrera de grado en Francia a la Universidad Paris VIII, y cuando fue al departamento de Antropología se encuentra con un cartel que decía que dicha carrera no se iba a dar ese año por falta de inscriptos. En ese contexto relata el *turning point* que dio comienzo al proceso de discontinuidad:

(...) con el convenio que teníamos ahí vos tenés “carta blanca”. Podés hacer las materias de las carreras que quieras dentro de la universidad. Entonces, hice un montón de materias de Cine y de Arte, hice también un taller de realización documental con un profesor bastante groso de allá, Nicolás Philibert, y conocí un italiano con el que nos pusimos a laburar. Hicimos un documental sobre un fotógrafo armenio y tal. Y le gustó bastante a este Nicolás Philibert, y después lo mandamos a un festival que hubo en Italia, lo mostramos ahí, nos empezó a ir bien con eso. Ahí había encontrado el documentalismo como una carrera, una forma posible de vida (Tomás, 29 años, Antropología).

El entrevistado relata una experiencia que caracterizó como positiva, el haber cursado con Nicolás Philibert y realizado un documental en ese marco, que fue producto de la casualidad según su relato pero que se constituyó como un momento bisagra que colaboró en una nueva proyección de futuro. A partir de ese momento, que el entrevistado intenta persuadirse de su carácter más o menos fortuito, modifica su proyecto de vida de la Antropología al documentalismo.

Los relatos que hacen referencia a un *turning point* caracterizado como una experiencia positiva que llevó a tomar la decisión de la discontinuidad los encontramos con mayor recurrencia en Ciencias Antropológicas y en Ciencias de la Comunicación Comunicación. Por ejemplo, en esta última carrera una entrevistada menciona:

El click lo hago cuando, yo hice Taller III en mi último año, y hacíamos un programa de radio, (...) Y ahí me di cuenta que lo que me gustaba era eso: producir un programa (...) Como que eso fue lo que hizo el click y bueno, tenía que tomar una decisión. Y alguien me había comentado la facultad donde después elegí, y un día pasé por esa facultad, me bajé del bondi y entré y averigüé y tomé la decisión como con miedo

también porque digo, me acuerdo que mi papá me decía “bueno, pero estás dejando 4 años”, ¿entendés?, es mucho. Es pocas materias, pero eran 4 años, estudié 4 años. Ese fue mi click, como darme cuenta que quería hacer otra cosa y ver si tenía la posibilidad. (Denise, 28 años, Comunicación).

Este último caso se presenta como similar al entrevistado de Ciencias Antropológicas que se dedicó al documentalismo: identifican un momento bisagra (la cursada del seminario de Nicolás Philibert en el primer caso, el Taller III en el segundo) a partir de lo cual modifican su proyecto de vida profesional vinculadas con sus expectativas y representaciones previas.

En otras palabras, los *turning points* no se explican por sí solos, sino en su relación con determinadas pruebas estructurales. Más allá de la afirmación de singularidad presente en los relatos en relación con los momentos bisagra, nos interesa destacarlos porque dan cuenta de la tensión entre distintas pruebas estructurales y el usufructo diferenciado de sostenes que los sujetos gestionan en su experiencia social para tomar una decisión.

En este sentido, en las entrevistas analizadas al principio del apartado, la recurrencia de relatos sobre las tomas en la Facultad de Ciencias Sociales no es inocente, como tampoco lo es que no haya un espacio institucional para que las estudiantes puedan dejar a sus hijos o hijas mientras estudian o espacios que actúen de soporte para los momentos de stress en aquellos estudiantes que no cuentan con las redes que los contengan.

En resumen, en estos casos, los *turning points* están más relacionados con la falta de dispositivos institucionales que hacen que se pueda sobrellevar mejor una prueba estructural. A falta de ellos, las opciones fueron mudarse de ciudad en un caso, y apostar por la carrera laboral en los otros (y en ambos, discontinuar los estudios como consecuencia). Por otro lado, los relatos que mencionaban haber cambiado de proyecto profesional luego de haber cursado una materia o seminario, se relacionan las expectativas y representaciones previas que tenían sobre las carreras y su futuro profesional (por ejemplo, en Ciencias de la Comunicación trabajar en algo más vinculado al periodismo, como finalmente sucedió con la entrevistada que se cambió a un terciario en producción radial).

Los momentos bisagra actúan entonces como detonantes que los sujetos identifican y que el investigador relaciona con determinadas pruebas. Otro evento recurrente en los relatos es el que refiere a la burocracia de la institución y los problemas derivados de ella, como en el caso de esta entrevistada de la carrera de Ciencias de la Comunicación:

Entonces fue como empezar a acumular un montón de cosas; y el detonante que me hizo decir “bueno, voy a hacer un parate”, fue dos materias que yo ya tengo aprobadas, una de las cuales no sé por qué no la firmé en la libreta; y un día desaparecieron del SIU... fui a hablar al departamento de alumnos, hablé varias veces y ellos me dijeron “bueno, vos tenés que encargarte” no la carrera, no la institución, vos como persona tenés que rastrear al profesor y de alguna forma obligarlo que él de testimonio de que te había aprobado. (...) Me acuerdo que en ese momento dije “¿qué hago? Rompo todo, rompo el departamento de alumnos” Dije no, la violencia no es conducente, no nos va a cambiar las circunstancias, entonces dije “bueno, voy a hacer un parate” (Candela, 31 años, Comunicación).

Previamente, la entrevistada había caracterizado a la universidad como un “desorden” al que se le sumaba la distancia en la que vivía con respecto a la facultad (“me ha pasado de ir sólo por un práctico y tener dos horas de práctico por cuatro de viaje”), y el episodio de las notas que no le aparecieron en el sistema fue caracterizado como un detonante.

Entendemos, siguiendo a Martuccelli, que “lo que interpela a los individuos es la constitución de una caracterización de la realidad, fruto de la culturalización en curso de la existencia, bajo la forma de un «manto» que envuelve un conjunto de cosas, lugares o experiencias y a los cuales se dota de un conjunto de atributos de valor” (Martuccelli, 2013: 16).

En el caso de la última entrevistada, el valor asignado a ciertos aspectos de la cultura institucional -particularmente en relación con lo que caracteriza como una cierta desorganización- fue más significativo en la decisión de la discontinuidad en dicho relato que otros aspectos como por ejemplo la distancia con respecto a la universidad.

Al análisis del material, entendemos que en lo que concierne esta prueba y las mencionadas anteriormente, la tensión fundamental se establece entre dos principios: entre el valor asignado a la institución Universidad de Buenos Aires y la confianza institucional al conocimiento impartido que transmite, por un lado, y el sentimiento de injusticia asignado al hecho de que el esfuerzo demandado no es correspondido.

Esa no correspondencia puede venir por parte de un problema derivado de la cultura institucional, como aparecía en el caso de las tomas o en la entrevistada que no le pasaron la nota de cursada de dos materias, o porque un evento particular les abrió una perspectiva de futuro más promisorio, como en los casos del estudiante de Ciencias Antropológicas que se

dedicó al documentalismo o la estudiante de Ciencias de la Comunicación que empezó a trabajar como productora radial.

## A MODO DE CIERRE

Los relatos de las personas entrevistadas permitieron identificar modos de producir una intersección entre las biografías personales y los procesos sociales. En ese análisis de los relatos en torno a los acontecimientos biográficos, identificamos pruebas estructurales y el funcionamiento de los diversos soportes materiales o simbólicos, legítimos o invisibles, que intervienen en la discontinuidad de los estudios.

La primera prueba analizada en el presente capítulo se centró en las trayectorias escolares previas y en los conocimientos disciplinares. En lo que concierne esta prueba, la tensión fundamental se establece entre dos principios: entre el proceso de selección social que se opera en la escuela y la confianza institucional que ésta nos transmite o no cada uno de nosotros.

Una segunda prueba estructural refiere a las capacidades auto-atribuidas en un área de conocimiento específico que tiene peso relativo en la carrera elegida. La posesión o no de dicho conocimiento (diferente en cada carrera) genera diferencias y segregaciones al interior del grupo de estudiantes que en muchos casos son traducidos en términos de “(falta de) capacidad” en los relatos.

En un segundo apartado revisamos aquellas pruebas estructurales que más frecuentemente analizadas en los estudios sobre abandono: por un lado, estaban las menciones a la relación trabajo-estudio y la distancia del lugar de residencia con respecto a la sede de la facultad. Estas dos pruebas estructurales eran retraducidas en los relatos en relación a la posibilidad o imposibilidad de gestión del tiempo.

Por otro lado, identificamos también pruebas estructurales de la cotidianeidad de la vida estudiantil en la UBA y en algunas carreras en particular que intervienen, según los relatos de las personas, en la discontinuidad (particularmente lo que refiere a los paros docentes o tomas estudiantiles).

Revisamos también aquellos elementos vinculados con identificaciones de clase, de género y de edad social que son retraducidos como pruebas estructurales, que en muchos casos contribuyen a que los sujetos se piensen como ajenos a la institución o a la disciplina.

Finalmente, en el último apartado, analizamos las pruebas estructurales que refieren a momentos nodales en las biografías de los sujetos. Particularmente, aquellas referidas a problemas de salud, nuevos proyectos de vida, entre otros.

El siguiente cuadro resume la información del capítulo:

Prueba estructural			Aspectos de las pruebas que aparecen en relación a todas las carreras	Elementos específicos de las pruebas en cada carrera			
				Química	Informática	Antropología	Comunicación
Referidos a lo educativo	1	Trayectoria educativa previa	Escolaridad calificada por los sujetos en términos de "buena" o "mala", no sólo en términos de la "formación", sino en también cómo los preparó para desenvolverse con autonomía en la universidad (en muchos casos, los sujetos "miden" la "calidad" de la enseñanza previa en función del tiempo en que tardaron en hacer el CBC).	-	-	-	-
	2	Conocimientos disciplinares específicos	-	Sapiencia en el uso del laboratorio (vinculado con la posibilidad -o no- de haber ido a escuela técnica	Conocimientos previos de matemática (vinculado también con el colegio de procedencia)	Hábitos de lectura y escritura	
Criterios por fuera de lo educativo (sobre todo, respecto de la gestión del tiempo)	3	Trabajo de tiempo completo	Tiempo dedicado al trabajo	Imposibilidad de coordinar horarios	Desgaste y desinterés por universidad	Difícil relación entre trabajar y la "cultura institucional" (ej, paros)	
	4	Distancia entre residencia y sede de la Facultad	Diferencia entre el tiempo "perdido" y el "aprovechado": cuando el tiempo de viaje (no) se puede aprovechar para estudiar	Imposibilidad de aprovechar tiempos de viaje	Imposibilidad de aprovechar tiempos de viaje	Desgaste vinculado con la "cultura institucional" (cuando el viaje es largo y se encuentran con que no tienen clases)	

	5	Organización planes de estudio y correlativas	-	Plan de estudio "rígido", las correlativas frenan la carrera	-	-
	6	Expectativas de autonomía (en general, trabajos informales o part-time)		Imposibilidad de coordinar horarios	-	No le encuentran relación con la carrera
Identificaciones	7	Género	En las carreras de "exactas", las mujeres en general no fueron a colegios técnicos por ser un espacio "de varones". En algunos casos mencionan que haber ido las hubiese preparado más para la universidad	-	Machismo: tanto explícito (menosprecio por ser mujer), pero también interviniendo en las formas de sociabilidad, de conformación de grupo, etc.	Sentimiento de inseguridad en horario nocturno, por parte de mujeres
	8	Clase social	Traza un nosotros y un otros, caracterizado en distintos relatos como "elite". Muy asociado con las trayectorias educativas previas y con la necesidad de trabajar	-	-	-
	9	Edad social	Percepción de ser "demasiado grande" para seguir yendo a la universidad	En las carreras de tipo académicas aparece más.	-	En las carreras de tipo académicas aparece más.

Turning points	10	Salud y vida social	-	Menciones recurrentes al estrés y al poco tiempo para "disfrutar" la juventud	-	-	-
	11	Nuevos proyectos de vida	Haber tenido un hijo/a; tener que salir a trabajar; nueva profesión. En general más asociado con roles sociales de clase, edad o género que con las disciplinas.	-	-	-	-
	12	Cultura institucional	En muchos casos, malas experiencias con trámites, con el sistema de inscripción, con pérdida de calificaciones, etc.	-	-	-	Las tomas

El análisis de las pruebas estructurales recuperadas a partir de los relatos da cuenta que, en la mayor parte de casos, las pruebas estructurales tienen un impacto diferenciado según la carrera analizada. Por ejemplo, las trayectorias educativas previas, si bien es una prueba estructural compartida en todas las carreras, tiene su especificidad: haber cursado en un industrial con laboratorio es un aspecto diferenciador en Ciencias Químicas (por solo nombrar uno de los ejemplos analizados).

Estas diferencias entre las disciplinas aparecen en prácticamente todas las pruebas estructurales analizadas: el género era un aspecto que generaba mayores diferenciaciones en las carreras masculinizadas; la relación estudio-trabajo puede intervenir o no en la discontinuidad de los estudios en relación al mercado de trabajo específico de esa disciplina.

Identificamos también ciertas pruebas estructurales que no presentaban diferencias significativas entre las distintas carreras analizadas, como por ejemplo la referida a la edad social. Sin embargo, habría que considerar si el impacto de identificarse como “demasiado grande” para estar cursando una carrera universitaria sería el mismo en carreras en donde el promedio de edad es mayor, como el caso de Filosofía.



## CAPÍTULO IV. FIGURAS DEL RELATO

### INTRODUCCIÓN

El presente capítulo presenta un registro de análisis que, a diferencia de los anteriores, busca organizar las marcas de la subjetividad en los relatos a través de figuras. A lo largo de la tesis indagamos sobre los aspectos de la cultura institucional, del orden representacional y del orden de lo macrosociológico-estructural que intervienen en la decisión de la discontinuidad de los estudios universitarios. Estas dimensiones fueron analizadas considerando investigaciones previas sobre la temática, a partir de observaciones en el campo, y principalmente analizando la emergencia de estos elementos en los relatos de las personas que hayan discontinuado distintas carreras.

El análisis cruzado entre las dimensiones de investigación y los relatos de las personas dio cuenta que la discontinuidad no es un fenómeno que se despliega en abstracto, sino que debe ser comprendido considerando el lugar y sujeto de la enunciación a fin de entender qué motiva dicha decisión y cómo ello interviene en las experiencias sociales de las personas entrevistadas.

El presente capítulo recupera la pregunta por la discontinuidad y la presenta en otro orden de análisis: indaga las teorías explicativas que elaboraron las personas entrevistadas con relación a la discontinuidad de sus estudios universitarios a partir de la reconstrucción de sus relatos de vida. Es decir, se interna en el análisis del orden de lo simbólico-narrativo.

En esta tesis, no nos propusimos dar cuenta de las condiciones que derivaron en la discontinuidad “en sí mismas” (si es que tal cosa es posible), sino que las analizamos leídas a través de los relatos. 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.

Ahora bien, esas versiones de una historia no son exclusivas del sujeto de la entrevista. Entendemos que las personas desarrollan teorías explicativas para representarse su modo de actuar en el mundo, pero esos relatos también dan cuenta de un modo de organización social que explica las razones de la discontinuidad. En este capítulo analizamos 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).

En otras palabras, las narrativas dan cuenta de una forma de conocimiento social, pero no lo hacen en sí mismas sino en la medida en que se reconocen en un discurso social, en una lógica argumental que en la tesis organizamos y categorizamos como figuras del relato.

Investigaciones previas (Pierella, 2014) utilizaron la noción de figura para analizar la autoridad profesoral a partir del concepto de Barthes, quien lo explica de la siguiente manera:

Las figuras se recortan según pueda reconocerse, en el discurso que fluye, algo que ha sido leído, escuchado, experimentado. La figura está circunscrita (como un signo) y es memorable (como una imagen o un cuento). Una figura se funda si al menos alguien puede decir: “¡Qué cierto es! Reconozco esta escena de lenguaje” (Barthes, 1982: 5)

Es decir, que el concepto de figura no solo da cuenta de un modo de organización de lo social, sino de un reconocimiento de ese discurso que impide pensar las figuras por fuera de una relación social. Hay quienes, por ejemplo, se responsabilizan sí mismos sobre la discontinuidad de la carrera porque “no se esforzaron lo suficiente”, y subscriben al discurso del esfuerzo personal como único medio para lograr un objetivo. En este caso, la graduación.

El impacto de ese y otros discursos en la decisión de la discontinuidad de los estudios no debe ser ignorado. Están quienes aluden a una teoría más estructural que incluye todo el sistema educativo, quienes evocan a una idea de vocación no correspondida, entre otras. Estas teorías dan cuenta de que los sujetos identifican determinadas problemáticas y les asignan una jerarquía con relación a su experiencia social estudiantil.

El esfuerzo analítico por categorizar no supuso que los argumentos más repetidos sean representativos y los menos repetidos sean residuales, ni sugeriremos que los más repetidos son los elementos saturados de la muestra.

Este capítulo no propone un ordenamiento a partir de una sumatoria de relatos con características comunes, sino que trata de identificar las franjas de subjetividad que pugnan por hacerse presentes en cada relato. Son teorías que las personas entrevistadas enuncian como explicativas sobre su propia biografía, pero que dan cuenta del lugar de la enunciación y las razones que se dan a sí mismos en relación a la discontinuidad, elemento previamente no considerado en las teorías de la discontinuidad de los estudios universitarios.

En este caso, el relato que surja de la entrevista no es considerado como una evidencia de una “realidad” en el sentido de que no explica una totalidad. Afirmar 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”. 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.

En los relatos de vida, quien realiza la investigación accede 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.

En este sentido, las personas entrevistadas le otorgaron distinta significatividad a sus experiencias de cursada: en algunos casos, el peso de las trayectorias educativas previas y la percepción por parte de las personas entrevistadas de cómo esa trayectoria marcaba una diferencia, operaba constituyendo un sentimiento de forastería en la universidad. En otros casos, podía pesar más en la experiencia social el hecho de estar trabajando y estudiando al mismo tiempo, más allá de la semejanza o diferencia en las condiciones sociales de las personas.

Cada una de estas situaciones son reales pero con distinta significatividad en los relatos. Lo que buscamos enunciar es que las personas entrevistadas re-evocan constantemente su experiencia social 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.

Ken Plummer en su libro *Telling Sexual Stories. Power, Change and Social Worlds* se 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, 1995:36) y a partir de ello los sujetos se van apropiando de elementos para construir su propio relato de vida.

Esta perspectiva 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 entonces 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 y se figuran 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 figuras de relatos a partir de las entrevistas realizadas. Cinco modos auto-explicativos 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 entre todas las personas entrevistadas podemos reconocer elementos de dos o más de estas figuras de relatos, pero suele predominar uno de ellos a partir del cual construyen y significan sus identidades individuales como ex estudiantes de una carrera universitaria.

Cada uno de las cinco figuras de relatos conforman, en el presente capítulo, un apartado dentro de los cuales integramos elementos de la cultura institucional, de las representaciones sociales y de las pruebas estructurales analizados en los capítulos precedentes. Es decir, el presente capítulo integra lo dicho previamente en función del objetivo general de la investigación. Los cinco relatos identificados son:

- 1) El relato del forastero, el cual se centra en quienes explican la decisión de discontinuidad a partir de la sensación de forastería o extranjería que las personas entrevistadas identificaron en diversos elementos (desde el haber ido a un tipo de escuela particular, o por una identidad de clase o género, entre otras).
- 2) El relato de “la universidad es la calle”, recupera a aquellos relatos que identifican que hay ciertos conocimientos que circulan por fuera del ámbito universitario y a los cuales les otorgan un valor particular. Por ejemplo, quienes entienden que hay conocimientos

profesionales que se adquieren únicamente en el mundo laboral. En este relato, la universidad presenta un conocimiento “en abstracto”, y hay otros conocimientos que se aprehenden por fuera (sea el trabajo, por internet, de manera autodidacta, entre otros).

- 3) El relato del rechazo hacia la universidad, presenta similitudes con el anterior en el sentido en que ambos expresan una desvalorización de la universidad, pero mientras en el tipo de relato anterior la crítica está centrada en el modo de construcción de ciertos conocimientos universitarios, en el relato del rechazo hay una caracterización negativa de la universidad en prácticamente todos sus aspectos (en el modo de organización institucional, en el tipo de conocimiento impartido, en el carácter disciplinario del sistema escolar, entre otros). La discontinuidad es explicada por el rechazo hacia la universidad como institución.
- 4) El relato de la vocación es un relato que esencializa al sujeto de la enunciación en el sentido en que explica la discontinuidad a partir del autodescubrimiento de su “verdadera vocación”, la cual, por supuesto, no era la carrera elegida.
- 5) El relato de la encrucijada refiere a aquellos relatos que explican la discontinuidad de la carrera porque no tenían otra opción. Las personas entrevistadas identifican un momento bisagra, que deshistorizan, en el que tuvieron que tomar una decisión entre dos caminos posibles y excluyentes entre sí.

A modo de adelanto, podemos decir que estas teorías colaboran en hacer inteligible la decisión de discontinuar la carrera como una decisión personal y 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 del sentido, no hay cristalización de la decisión de discontinuar.

## 1. EL RELATO DEL FORASTERO

En este tipo de relato nos centramos en la figura del forastero, cuya primera referencia aparece en la obra de Alfred Schütz para describir y analizar al conjunto de estudiantes que se autoperciben ajenos a las pautas culturales de la institución, y que fue analizado para el caso argentino por primera vez en la investigación de Larry Andrade “Los forasteros. Sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios. El caso de la UNPA-San

Julián (Patagonia Austral)” (Andrade, 2010), investigación resultante de su Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales en El Colegio de México.

Otra investigación que alude a la idea de ajenidad en el ámbito universitario se encuentra en “El estudiante universitario” (Carli, 2012). En esa investigación, Carli utiliza la noción de extranjería para referirse a la experiencia estudiantil de los no porteños (2012:113). Lo interesante del tratamiento analítico en este libro es que al extranjero le contraponen una segunda figura, antagónica, que Carli denomina “el ciudadano” (2012:114). En el presente análisis haremos uso de la oposición “forastero” y “local” en los mismos términos antagónicos.

Por su parte Schütz define al forastero 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 este sentido, es importante destacar que el esfuerzo primario con relación a la universidad no está solamente centrado en el estudio sino que, como sostiene Schütz:

para el forastero que se incorpora al grupo, la pauta de este último no garantiza una probabilidad objetiva de éxito sino una posibilidad puramente subjetiva que debe ser verificada paso a paso; en otras palabras, debe asegurarse de que las soluciones sugeridas por el nuevo esquema también producirán el efecto deseado para él, en su especial situación de extraño y recién llegado que no ha logrado captar todo el sistema de la pauta cultural, cuya incongruencia, incoherencia y falta de claridad, en cambio, lo desconciertan (2003: 105).

Puede ocurrir que, según Schütz, al no compartir la pauta cultural del endogrupo, el forastero tenga una sensibilidad particular para detectar las incoherencias que se presentan en esta pauta cultural, tal como se remarcó previamente. La cuestión es que en la medida en que el pensar habitual se hace impracticable, se produce una crisis y ésta puede corporizarse en la discontinuidad para el caso de los estudiantes universitarios.

El análisis de esta figura de relato tuvo en cuenta ese antecedente de investigación y analiza las particularidades en la universidad y carreras analizadas, y desagrega en dicho espacio los modos diversos en los que se expresa la forastería. En el esquema de entrevistas, nos interesaba conocer

cómo fue el tránsito del secundario al CBC y de ahí a la carrera de grado entre las personas entrevistadas: qué diferencias encontraron (si es que las hubo), en qué aspectos tuvieron mayores dificultades o facilidades y cómo se veían en relación a los otros. La figura del forastero para metaforizar una experiencia estudiantil extrañada de ese espacio fue un emergente de los relatos.

Esa sensación de ajenidad que les convierte en forasteros respecto del ámbito universitario aparece de alguna manera en la mayor parte de las entrevistas realizadas, pero se expresan en distintos aspectos. Así encontramos:

- 1) Quienes se sienten ajenos a la lógica institucional de la UBA (entre ellos, la interacción estudiante-docente)
- 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).
- 3) Quienes caracterizan a los estudiantes de su carrera de determinada manera, con un perfil definido, y se sienten ajenos a ese mundo. Tanto en este aspecto como en el anterior, la figura del par que entiende y maneja las pautas culturales del lugar es central a la hora de construir el sentido de forastería.

Estos modos en donde se expresa la forastería no son excluyentes entre sí: hay sujetos que se describen su experiencia estudiantil como “forastera” en los tres aspectos mencionados y otros solo en una. Asimismo, están quienes no se percibieron como forasteros en ningún momento, quienes no se sintieron ajenos a la institución ni a sus pautas culturales y constituyen ese otro antagónico del forastero: ese perfil lo definimos como “los locales”.

Por solo nombrar un ejemplo del primer tipo de forastero (en relación a la lógica institucional de la universidad), 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.

Entrevistador: ¿Lo heavy fue la carrera?, ¿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 Fabiana iba totalmente desinformada, el primer día me dieron el papelito que tenías 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, todo parte de una mala información mía de nunca interesarme en el tema y ver qué voy a hacer (...) (Fabiana, 26 años, Comunicación).

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

Esa información que es más específica de la dinámica institucional de la UBA, sustancial para una cursada exitosa, se hacen presentes en relatos de distintas carreras. Una lectura en clave bourdieana, lo analizaría en términos de diferencias en capitales culturales incorporados: mientras que los locales tienen disposiciones duraderas que habilitan, entre otras cuestiones, un esquema de percepción diferenciado sobre cómo manejarse en el espacio universitario, los forasteros no disponen de ellos. Esta diferencia se expresa en temores o inseguridades, como se puede observar en el siguiente fragmento de la carrera de Ciencias Antropológicas:

Era tímida, me daba vergüenza, entonces me quería hacer la que era re fuerte y que estaba entendiendo todo lo que pasaba alrededor, pero en verdad no entendía nada. ¿Dónde es el aula 708?, ¿entendés? No hay un plano en donde vos encuentres el aula 708. Son huevadas. Pero toda esa suma de cosas hace que en el medio decís "uff". Cuando ya las aprendiste, te sentís un capo y te parece que era una boludez. Yo cuando entendí cómo tenía que sacar las fotocopias, no sabés el placer que me dio. Es ridículo. ¡Sacar fotocopias! Es como... tal vez no era importante eso, pero bueno. No te dicen mucho las materias que tenés que cursar, entonces de repente te mandás algún moco y te anotás en alguna que no está buena (Viviana, 30 años, Antropología).

En este fragmento, algo que retrospectivamente la entrevistada caracteriza como “una boludez” en relación a ciertos conocimientos básicos como saber dónde sacar fotocopias o no mandarse “algún moco” a la hora de anotarse a alguna materia, en el momento inicial supuso un esfuerzo muy grande.

Estas diferencias en torno a la posesión y usufructo de determinados conocimientos que facilitan o dificultan el decurso por la universidad se evidencian en primer lugar en la medida en que los forasteros perciben que la norma (lo normal) es entender esos códigos desde el inicio de la cursada, y segundo en la medida en que reconocen que otros estudiantes (los locales) saben cómo manejarse en ese ámbito.

Estas diferencias al interior del conjunto estudiantil ya fue analizado en estudios empíricos en la Argentina desde distintas perspectivas teóricas: por un lado, Andrade (2010) da cuenta de que cuando un individuo externo a este sistema de conocimiento intenta incorporarse a éste, pueden ocurrir dos cosas: que se integre sin mayores inconvenientes o que no acepte el pensar habitual (eso que Schütz explica parafraseando a Scheler como la “concepción relativamente natural del mundo” [relativ natürliche Weltanschauung] que incluye los supuestos “obvios” pertenecientes a un grupo social).

Por otro lado, Ana María Ezcurra (2013), recuperando categorías de análisis de Bourdieu, explica que la institución universitaria construye una categoría de alumno esperado y que “refiere a un sistema institucional de expectativas, en buena medida tácito, y en especial a conocimientos y habilidades que se dan por supuestos y que estructuran las demandas académicas dominantes” (2013: 54). Ezcurra denomina a esto como capital cultural esperado.

El relato del forastero nuclea un aspecto del fenómeno de la discontinuidad de los estudios universitarios ya evidenciado en estas investigaciones previas: de manera a veces un tanto errática, que al cabo es como muchas veces se manejan (nos manejamos) en nuestro decurso cotidiano por la universidad, los sujetos que transitan dicha institución elijen seguir tanto como por caminos centrales como por alternos en todo momento, casi sin tiempo para detenerse a pensar si habrán hecho lo correcto en ese contexto.

Así van cursando o dejando de cursar según les parece o les conviene, tomando decisiones (como la elección de una materia en el último fragmento citado) que, sopesadas más tarde, tienen sus consecuencias: el retraso en la carrera, no poder hacer un tramo porque faltan las correlativas, no iniciar la instancia de práctica porque falta un final o, directamente, porque quedó sin cursar una materia “aislada” del primer año: en el fragor se despeja el campo de mirada, pero el despeje, la simplificación del horizonte nunca es fácil. Especialmente cuando muchos de los elementos que obstaculizan la visión están concatenados con otros que todavía no se ven.

Otros elementos que fortalecen la sensación de forastería en el marco de la cultura institucional de la UBA es el vínculo de lejanía que se establece en la relación docente-estudiante. En relación a ello, un entrevistado de la carrera de Ingeniería en Informática menciona:

Tenés que agarrar y arreglarte vos y tratar de conseguir resolver el problema, y si ya estás muerto recién ahí vas con alguien para que te ayude, porque el profesor tiene 250 tipos más que en una privada. En la privada van y te dicen: esto es lo que tenés que estudiar, son estas 20 hojas y además si tenés algún problema vas con el profesor y te va a atender porque son 25 tipos. Más, menos. 20. El tipo en la UBA un profesor tiene 250 alumnos. Si todos van a preguntarle, y todos le quieren ir a preguntar, vos tenés que colarte detrás de 250 tipos y esperar tu turno. Entonces ¿qué hacés? Trato de arreglármelas solo para poder llegar con todo el coso trabado, porque si vas y encima al tipo le decís: “che, me trabé con esta pelotudez” te va a sacar cagando (risas): “es una pelotudez macho, fijate” (Juan, 33 años, Informática).

El entrevistado compara su experiencia en la UBA en relación con una universidad privada en la cual se inscribió después. En esa comparación, que realiza de manera retrospectiva, el entrevistado menciona las dificultades que tuvo para seguir el ritmo de la clase y para obtener un feedback por parte del docente. Ello finalmente derivó, según su descripción, en un tránsito más dificultoso por la universidad.

La forastería en este punto se identifica en los relatos porque las personas entrevistadas se piensan a sí mismas como extrañadas del espacio universitario (desconocían la dinámica de las relaciones pedagógicas entre estudiante y docente en el ámbito universitario, o cómo circulaba determinada información, como dónde sacar fotocopias o buscar un aula, entre otras) pero que a la vez observa que hay quienes manejan las pautas culturales del lugar. Por ejemplo, la entrevistada de Ciencias Antropológicas citada anteriormente (Viviana, 30 años), luego de relatar las dificultades respecto de encontrar el aula, menciona:

Después, me dio bronca (...) después conocí gente del [Colegio Nacional] Buenos Aires o de otras escuelas que están mucho más preparadas para eso. Yo no estaba preparada en absoluto. Y me daba pánico. Y mi personalidad tampoco era "ah, me llevo el mundo por delante" (Viviana, 30 años, Antropología).

Es decir: la entrevistada no solo identifica que no manejaba ciertas pautas culturales propias del ámbito institucional en donde desarrollaba su experiencia social, sino que también observa que hay quienes sí la manejan: la “gente del Buenos Aires”, quienes asumen la figura del local en

este fragmento de entrevista, en tanto que funciona como antagonista: 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.

Estas características aparecen en todos los “relatos del forastero”: el desconocimiento propio de las pautas culturales del espacio universitario como la identificación de un otro que sí las maneja. Tal es el caso del segundo tipo de relato de forastero, que muestra la forastería en relación a cierto conocimiento impartido en la universidad. Un caso muy frecuente aparece en relación a la formación en matemática en las carreras de Ciencias Químicas e Ing. en Informática, donde las personas entrevistadas observaron diferencias significativas en comparación con algunos de sus pares, como por ejemplo en el caso del siguiente entrevistado:

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 (Juan, 33 años, Informática).

El entrevistado destaca en su experiencia estudiantil la ajenidad respecto de un conocimiento específico del cual él “no tenía ni idea” e identifica a otros estudiantes como conocedores. La ajenidad respecto de ciertos conocimientos que identifican como claves en relación a una disciplina es un elemento recurrente en la figura del forastero, lo cual da cuenta también del rol central que tiene el lugar del conocimiento en la universidad. Veamos el caso de una estudiante de Ciencias Químicas quien expone el sentimiento de forastería en relación al conocimiento:

Yo tampoco en mi vida había hecho un informe de laboratorio. (...) O sea, ¿qué pongo primero?, ¿cómo pongo los procedimientos?, ¿los materiales?, ¿qué es lo que tengo que explicar?, ¿qué vocabulario tengo que usar? Mismo con el uso del Excel. Yo invertí horas de mi vida aprendiendo a usar Excel, porque lo usás, porque todos los datos que vos ponés después tenés que hacer gráficos, tenés que hacer una línea de tendencia, ¡yo no sabía qué era hacer una línea de tendencia!, ¡no sabía lo que significaba el “R” del “R<sup>2</sup>”! O sea, además de hacer el informe, tenía que aprender Excel a medida que iba haciendo el informe. Y era un informe que te llevaba horas. (Paloma, 26 años, Química).

Las personas entrevistadas no solo identifican un conocimiento específico en las carreras que cursaron (en el último fragmento, se refería a saber usar el laboratorio), sino que se ven a sí mismos como ajenos a la forma en que se presenta ese conocimiento (a través de informes de laboratorio, que tienen un lenguaje específico y que suponen conocimientos “extra”, como el Excel, que se dan por supuestos), a la vez que identifican que hay otros en su misma condición de estudiantes que ya manejan todos estos elementos (“los locales”).

Finalmente, además de quienes se perciben como forasteros en relación a ciertas dinámicas institucionales y en relación a ciertos conocimientos específicos, están quienes se perciben como forasteros respecto del resto del cuerpo estudiantil (o por lo menos respecto del “alumno esperado” recuperando la expresión de Ezcurra). Esa distinción entre “locales” y “forasteros” aparece en los relatos bajo distintos criterios. Una entrevistada proveniente de la carrera de Ciencias Químicas, caracteriza a “los locales” como una elite de familias que ya pertenecen a la academia y/o al “mundo de la Química” con lo cual combina lo académico con criterios de clase según la percepción de la entrevistada:

Es que yo supongo que es un poco también si la UBA es elitista, la ciencia es todavía más elitista. Pero la mayoría de los chicos de ahí, son hijos de universitarios que ya tienen un contacto. Qué se yo: el padre está en la industria química, o el padre trabaja en no sé, en general tenés gente así. Después tenés la otra gente, tengo amigos que vienen del conurbano como yo que ven la vida de otra manera. De hecho creo que eso también es una de las cuestiones por las que decidí dejar, porque yo no me sentía cómoda ahí. Porque si bien yo tenía mis amigos que venían del mismo lugar que venía yo, también tenías muchos otros, gente con la cual uno se compara que no valen las comparaciones pero te comparás igual, que no tienen problemas. Bah, no sé si no tienen problemas, problemas tenemos todos, pero qué se yo: se van de vacaciones a Europa, eso: llegan a casa y tienen la chica que limpia y la comida lista, como que tienen otras preocupaciones. Entonces vos te comparás con esa clase de persona y como que el entorno te afecta un montón también. Yo ya no me sentía parte de eso. Ya te digo: es una generalización, o sea yo tengo mis amigos que no y ellos siguen ahí, algunos se están por recibir. Pero ya te sentís en un lugar que ya está “no soy de acá”. Te re quiero, sos re buena persona, pero no soy de acá (Paloma, 26 años, Química)

Ese “no soy de acá” configura un nosotros forasteros y un otro, local, que pertenece al ambiente y que en este caso está caracterizado por personas que tienen a un conocido en la industria

química y que tienen los recursos económicos para solventar una carrera que es descripta como elitista.

En el fragmento anterior, la caracterización de otro local y un nosotros forastero aparece claramente delimitada. Sin embargo, también hay relatos de personas entrevistadas que se representan a sí mismos como forasteros sin una caracterización clara respecto de porque se autodefinían de esa manera. Por ejemplo, una entrevistada proveniente de la carrera de Ciencias de la Comunicación relata cómo ella siguió cursando algunas materias sin haberse anotado para ver si le volvía a despertar el interés de seguir cursando, pero cuando lo hizo se sintió “sapo de otro pozo”:

Y no me arrepiento de no haber seguido la UBA. Es más, he ido a clases con Sol, porque ponele que la esperaba para volver juntar y estar yo así en la clase de ella y participar en la clase, cualquiera, y sentirme sapo de otro pozo no por lo yo opinaba sino porque no... no sé... no me gustaba. No me gustaba (Clara, 27 años, Comunicación).

Luego de ello se le preguntó a la entrevistada qué era lo que no le gustaba y qué hacía que se sienta “sapo de otro pozo”, y mencionó que era más una “cuestión de que lo sentía así”, por la forma en que participaba en las clases y lo que se esperaba de ella en términos de estudiante de una carrera.

Identificamos entonces la condición de forastería en tres aspectos dentro de los relatos analizados: aquellos que enunciaron que la ajenidad estaba o aparecía con más fuerza en relación a la cultura institucional; aquellos relatos que aluden a la distancia con respecto al conocimiento académico y al modo en que es transmitido por los docentes; y aquellos que refieren a la distancia con respecto a los otros “locales” (figura que representa al “alumno ideal” o “esperado” en términos de Ezcurra) , lo cual les hizo difícil, y en algunos casos intolerable, el paso por la universidad.

Esta autoadcripción como forasteros aparece en diversos relatos, pero hay que destacar que no necesariamente eso deviene en todos los casos en una decisión de discontinuar la carrera universitaria. Es decir, no todos los que describieron a la universidad como un espacio que les era ajeno al principio encuentran ahí una causal para discontinuar los estudios: hay relatos de aquellas personas que mencionan cierta ajenidad inicial que luego fue superada o que

simplemente no intervino de manera determinante en la decisión de discontinuar. Hay otros relatos que no dan cuenta en ningún momento de una condición de forastería.

Sin embargo, entre aquellos relatos que sí dan cuenta de una autoadcripción como forasteros y mencionan que intervino en la decisión de discontinuar la carrera podemos observar ciertas características comunes:

- 1) Prácticamente todos los relatos del forastero mencionan la formación educativa previa.
- 2) También aparece en este tipo de relato la dimensión identitaria (uno “es” o “no es” del ambiente)
- 3) Finalmente, este tipo de relato es más frecuente entre quienes discontinuaron los estudios durante la primera etapa de la carrera.

En gran parte, los relatos indican que la forastería está dada por un desanclaje entre las trayectorias educativas previas y la universidad. En este sentido, los relatos dan cuenta de que hay secundarios con perfiles más académicos o más afines a la carrera elegida (como el caso de los colegios técnicos para Ing. en Informática o Ciencias Químicas), mientras que hay otras escuelas que son caracterizadas como totalmente distintas, lo cual hace que el salto de la educación media a la superior sea más grande.

En general, las personas entrevistadas cuyos relatos dan cuenta de cierta condición de forasteros tuvieron experiencias de educación media ligadas a colegios con pocos estudiantes (en muchos casos cierto tipo de colegios privados de dimensiones pequeñas, pero también hubo dos menciones a colegios rurales o “de pueblo”), con poca autonomía en los estudiantes para la elección de materias o de orientaciones de secundario, y también aparecen en todos los relatos de quienes fueron a una escuela de tipo rural.

Esto no quiere decir que automáticamente quien haya transitado su secundario en colegios no universitarios necesariamente se perciba ajeno al ambiente universitario. Pero hay algo de la dimensión de la UBA (en términos de masividad principalmente), de la relación más anónima entre estudiantes y docentes, de la autogestión de información clave (como dónde están las aulas o dónde sacar fotocopias) que va mellando la relación de estos perfiles estudiantiles con la universidad y la carrera. Mientras que, en otros casos, esas pautas culturales-institucionales están más incorporadas en un saber hacer.

Por otro lado, también encontramos que hay ciertas identificaciones (particularmente en relación al género, la edad social y a la percepción de clase social originada en la posición de los sujetos) que intervienen en la autoadcripción como forasteros y una percepción de ajenedad con respecto al espacio universitario, particularmente en comparación con un otro antagónico (“el local”) que es la figura a la que se reconoce como “el alumno esperado”.

En resumen, el relato del forastero mantiene una estrecha relación con aquellas dimensiones desplegadas en el Capítulo III, sobre las pruebas estructurales que devienen en criterios objetivados en el discurso. Es decir, la autoadcripción como forastero aparece en los relatos relacionada con desafíos estructurales vividos por los actores como los previamente mencionados (formación escolar previa; identificaciones de género, clase y edad social), y tiene mayor significatividad en los relatos de quienes discontinuaron la carrera durante los primeros años de cursada.

En otras palabras, en este tipo de relato la decisión de discontinuar 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.

## 2. EL RELATO DE “LA UNIVERSIDAD ES LA CALLE”

La figura de “La universidad es la calle” refiere a un discurso que caracteriza a lo que se enseña en la universidad como anacrónico y descontextualizado, y que el aprendizaje que allí acontece está desanclado respecto de lo que denominan “el mundo real”. En otras palabras, en esta figura, el conocimiento que se enseña en la universidad debería ser útil para “la vida real”, y no lo es.

La oposición entre “academia” o “universidad” y “sociedad” o “mundo real” forma parte de un debate de larga data que, en términos más filosóficos, se expresaba en la antinomia autonomía y heteronomía. Este debate puede rastrearse en *El conflicto de las facultades* de 1794 (Kant; 2004) y en Argentina cobró características particulares con relación a tres momentos históricos: (1) Durante el período de la Reforma Universitaria de 1918; (2) Durante el primer peronismo y (3) Durante los gobiernos neoliberales.

Sin adentrarnos en cada período, resumidamente podemos observar que durante la Reforma Universitaria la dicotomía autonomía – heteronomía se materializaba en el debate entre reformistas y la “aristocracia universitaria” (Lanuza en Del Mazo, 1941: 96); mientras que

durante el primer Peronismo se cristalizó en la idea de una universidad al servicio de un proyecto nación y la oposición “hijos del privilegio” y “pueblo” (Buchbinder, 2010: 151).

Nos interesa esta genealogía respecto de los distintos modos en que se manifestó la dicotomía autonomía – heteronomía en cada período histórico para llegar al momento actual, en donde la matriz ideológica neoliberal es la dominante en la discursividad pública en torno a ese debate (Santos Sharpe, 2018; Aronson 2007)

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”.

Sobre la base de contextos de producción y posiciones de enunciación diferentes según el periódico en cuestión, una gran cantidad de notas de opinión abordaron con fuerza este tema. Tal como se analizó en investigaciones previas (Pierella y Santos Sharpe, 2018, en prensa), el recurso discursivo de las notas en La Nación y Clarín es construir una relación entre universidad y mercado, asumiendo al mercado como objeto de discurso (Charaudeau y Maingueneau, 2005) representativo de “el mundo real”, lo cual da lugar a cadenas de expectativas que pueden afianzarse o modificarse (Arnoux, 2006:70).

Esta discursividad pública respecto del valor del conocimiento universitario ya fue advertida por autores como Joaquín Brunner o Perla Aronson. Ésta última menciona que en el período histórico actual (denominado de distintas maneras sea “sociedad del conocimiento”, “sociedad postindustrial globalizada”, entre muchas otras) la universidad fue perdiendo prestigio y valor simbólico. En este sentido:

(...) los valores que le otorgaban consistencia en el pasado –la formación integral del individuo y la adquisición de un pensamiento capaz de fundar decisiones concientes y libres– han migrado hacia las competencias de empleabilidad y la competitividad intra e interinstitucional (Aronson, 2013: 16-17)

Brunner por su parte entiende que a causa del surgimiento de una aldea global del conocimiento la universidad es “tratada con mayor pragmatismo, (y se le exige) ser eficiente, competitiva y pertinente” (Brunner, 1999: 1). En este sentido, la universidad es tomada cada vez más como una “función de la economía (que exhorta a adoptar) un *ethos* más empresarial y menos proclive a la tradición del Estado benefactor” (Brunner, 1999: 2).

Más allá del debate que se puede dar en torno a ello, es un discurso que está presente en los relatos analizados y que tiene pregnancia en ciertos estudiantes universitarios quienes explican sus decisiones en torno a la dicotomía universidad o academia por oposición al mundo real, entendiendo por éste en general aquellos aprendizajes específicos de la práctica profesional.

Lo que no se debe es entender este relato como una lectura meramente interesada en la utilidad pragmática del conocimiento universitario en el ámbito laboral, sino que también operan otros elementos. Investigaciones como la de Randall Collins en *La sociedad credencialista* (1989) dieron cuenta de una preocupación más general respecto del desanclaje entre universidad y el ejercicio profesional.

En esa obra, Collins explica que las credenciales educativas son una excusa para justificar el acceso a posiciones sociales privilegiadas, conclusión a la que arriba luego de revisar evidencia empírica que da cuenta que hay un incremento de los requisitos educativos para los mismos trabajos a lo largo del tiempo pero que el sistema educativo no provee una formación profesional apropiada para los mismos.

Collins entiende que muchas de las habilidades utilizadas en trabajos profesionales se aprenden en el trabajo, y muchos de los estudios académicos en realidad sólo son útiles para aumentar el prestigio de una profesión. De esta manera, para Collins las credenciales que ofrece el sistema educativo son cada vez más demandadas pero al mismo los conocimientos adquiridos son cada vez más ineficientes para responder a las demandas profesionales.

De alguna manera, parte de las preocupaciones de Collins se ven reflejadas en las experiencias biográficas de los sujetos. Según relatos de “la universidad es la calle”, las carreras universitarias no forman para el ejercicio profesional.

Sin embargo, esta enunciación de una búsqueda por una utilidad práctica o laboral del conocimiento que se observa eminentemente en las carreras de tipo profesional no

necesariamente es hegemónica ni compartida por todas las personas entrevistadas. Pudimos identificar tres maneras distintas en que se expresa esta figura:

- 1) Quienes dicen que el conocimiento impartido en la universidad no tiene utilidad práctica en la vida cotidiana (particularmente en el ámbito laboral) y solo sirve al interior de la propia institución.
- 2) Quienes entienden que la universidad ofrece una base de conocimientos generales al principio de la carrera, pero que el conocimiento especializado y aplicado se aprende en el trabajo.
- 3) Quienes ven que el conocimiento útil se aprende en el trabajo pero que el conocimiento impartido en la universidad también es necesario, no por su utilidad, sino en la medida en que les cambia a los sujetos la manera de ver, leer e interpretar el mundo que les rodea.

¿En dónde observamos mayor recurrencia de esta figura de relato? Mientras que “el relato del forastero” estaba más presente entre quienes discontinuaron sus estudios al principio de la carrera, observamos que “la universidad es la calle” está más segmentado por tipo de disciplina: son las personas entrevistadas provenientes de carreras profesionales quienes lo esgrimen con mayor frecuencia.

En ese tipo de carreras, está más presente el primero de los modos en que se expresa esta figura, que engloba a quienes dicen que el conocimiento impartido en la universidad no tiene utilidad práctica en la vida cotidiana (particularmente en el ámbito laboral) y solo sirve al interior de la propia institución. Tomemos por ejemplo 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 LCDs” entonces te empieza a sacar las ganas (Claudio, 32 años, Informática).

En esta figura se pueden reconocer distintos mecanismos enunciativos. En primer lugar, el entrevistado menciona que lo que se enseña en la universidad es anacrónico y lo opone al mundo laboral al que caracteriza por su novedad. Uno de los aspectos más referidos en relación a este punto por parte de las personas entrevistadas provenientes de la carrera de Ingeniería en Informática es la percepción de que plan de estudios está atrasado (como fue mencionado en el Capítulo I). Como dice un entrevistado: “Pasa que el plan de la carrera es del ‘86 (...) lo que si te voy a decir es que hay que pensar que es una carrera que gana antigüedad más rápido que otras, porque estamos hablando de programación” (Ricardo, 24 años, Informática).

Esta dicotomía entre novedad/anacronismo aparece, en los relatos, encadenada a los significantes mundo laboral/universidad respectivamente, pero además se asocia con la oposición entre el conocimiento útil o productivo y el caracterizado como eminentemente teórico. Explícitamente, un entrevistado de Ingeniería en Informática menciona:

el título ya pasa a ser algo personal para decir lo tengo. No mueve la aguja. (...) acá a nivel local te podés encontrar un pibe que llegó hasta segundo año y es una máquina y abandonó, pero aprendió. (...) y eso lo aprendieron del trabajo y no sólo de universidades. Y por eso yo hice también capacitaciones en el trabajo. Una cosa es lo que da la facultad y la teoría y otra cosa es lo que necesita el mercado y la necesidad. (Gerardo, 32 años, Informática)

Como se puede observar, el entrevistado hace una distinción entre dos tipos de conocimientos: el que te da la facultad, más teórico, y “el que necesita el mercado y la necesidad”.

Mientras que en los relatos de las personas provenientes de la carrera de Ingeniería en Informática esta figura se expresa en términos de “lo que se enseña en la universidad” por oposición a “lo que sucede en el mundo laboral”, una entrevistada de 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! (Celeste, 26 años, Comunicación).

En el fragmento citado, a la entrevistada le preocupaba que el conocimiento impartido en la carrera no redundase en un conocimiento “útil” que pueda ser utilizado en la vida post-universitaria.

Entre las personas entrevistadas, el reclamo que se le hace a la universidad por conocimiento útiles aparece particularmente en las carreras de tipo profesional (siguiendo la categorización del esquema de Becher) y que en esta tesis analizamos en los casos de Ciencias de la Comunicación e Ing. en Informática.

Aunque de manera menos recurrente, también ciertos elementos de esta figura aparecen en los relatos de Ciencias Químicas, pero en general acá se expresan más en relación al segundo tipo de argumento. Acá encontramos a quienes entienden que la universidad ofrece una base de conocimientos generales al principio de la carrera, pero que el conocimiento especializado y aplicado se aprende en el trabajo.

Es decir: valoran el conocimiento de base que ofrece la universidad, pero el conocimiento especializado de las últimas materias de la carrera no lo consideran tan útil para la aplicación en el trabajo. Por ejemplo, el siguiente entrevistado menciona que en la industria química, donde trabaja, es normal que haya empleados o empleadas sin título universitario:

(...) en la industria es normal. Porque como te decía: la carrera empieza a ahondar sobre los mismos temas. Llega un momento que a nivel de industria, a nivel de empresa, no les interesa por ejemplo cómo es el átomo que está ahí metido en la taza. Les interesa que sepas que esto es una taza, probablemente de que está hecha de cerámica pero listo. Entonces, hasta el momento en que yo llegué a la carrera, yo te diría que son más de los conocimientos que me requieren para el trabajo diario. Entonces, no me hace ni una diferencia ni económica, justo por el lugar en donde estoy, ni tampoco de conocimiento real de uso. (Adrián, 33 años, Química)

El entrevistado distingue en otros momentos de la entrevista entre el conocimiento “para la investigación” y el “conocimiento real de uso” entendido como aquellos conocimientos a los cuales apela en el hacer cotidiano de su trabajo. El entrevistado valora el conocimiento adquirido en los primeros años de cursada, pero entiende que hacia el final la carrera se enfoca a la investigación.

De manera similar, un entrevistado de la carrera de Ingeniería en Informática menciona que para él la carrera tendría que tener un título intermedio al segundo año y lo argumenta de la siguiente manera.

Ehh... para mí sería interesante como propuesta reestructurar algunas cosas que por ahí tienen que ver con lo de las ciencias duras, porque se le exige a un ingeniero socialmente tener conocimientos de física, de química y bla bla bla y para informática no es tan necesario como para alguien que va a construir un puente. Te lo puedo asegurar. Y sí haría los primeros dos años, no un aparato expulsor sino algo de que si te vas en esos dos años puedas trabajar porque como te dije: con poca capacitación se puede trabajar. Entiendo que al Estado no le sirva tanto invertir en capacitar a gente dos años como alguien que termina toda una carrera, pero sí se puede hacer que los primeros dos años sean como una caja de herramientas para trabajar. (Ricardo, 24 años, Informática)

Para este grupo de personas entrevistadas, la universidad tiene que ofrecer una serie de conocimientos generales que sirvan, recuperando la expresión del fragmento previamente citado, “como una caja de herramientas para trabajar”. El conocimiento “aplicado”, por otro lado, se entiende que se aprende en el trabajo.

Finalmente, están quienes ven que el conocimiento “útil” se aprende en el trabajo pero que el conocimiento impartido en la universidad también es necesario, no por su utilidad, sino en la medida en que les cambia a los sujetos la manera de ver, leer e interpretar el mundo que les rodea.

Entre las preguntas comunes que realizábamos, se consultaba a las personas entrevistadas si sentían que la carrera les haya aportado algo en un sentido más amplio, es decir, más allá de que se hayan dedicado profesionalmente en relación a esa formación universitaria o no. Hubo quienes valoraron aspectos de la experiencia estudiantil que van más allá de la posible utilidad pragmática que puedan tener en relación a sus trayectorias post-universitarias o su carrera laboral.

Por ejemplo, un entrevistado de la carrera de Ingeniería en Informática dice respecto de la universidad:

(...) te cambia la cabeza. Yo analizo, pienso diferente. Estoy seguro que pienso diferente  
(...) Lo veo también en otros compañeros de trabajo que tal vez estudiaron Ingeniería en otros lados, o que hicieron otras carreras más blandas pero que después terminaron

en Sistemas en X causa con tanto personal, no sé. Les cambió la forma de pensar (Gerardo, 32 años, Informática).

Esa apelación a que la universidad te “cambia la manera de pensar” es recurrente en los relatos de distintas carreras. Por ejemplo, en las cuatro carreras distintas personas entrevistadas mencionan:

Como que te sirve para despertar, avivar boludos, como para decir “¿no te das cuenta?”, como para no creerte por más que sea el diario de más tirada o que sea el canal más visto, para no creerte lo que te están diciendo como neutral. Digamos, ¿no?, ¿me entendés? En ese sentido yo creo, porque lo veo en mi grupo de amigos, que es algo que me formó la carrera (Celeste, 26 años, Comunicación)

Ehm, ¿las impresiones que me llevo? No es que me súper disgustó, porque tiene sus cosas. Como que por un lado me abrió la cabeza (Esteban, 23 años, Química)

(...) estoy formado en una carrera que hice bastante, un 70% u 80%, y eso te da otra mirada, otra metodología, otra forma de estudio, áreas de interés.... Hoy por hoy estoy muy atravesado por lo que es la carrera. No puedo decir que no. No nací de vuelta una vez que dejé la carrera (Tomás, 29 años, Antropología)

A mí la UBA me enseñó a ser autodidacta. Me parece lo mejor. Si bien hay materias difíciles y el contenido de la materia quizás no te quedan, lo que te enseña es a arreglártelas solo. Eso es en el laburo algo cotidiano. Yo lo veo: los chicos hoy en día que vienen a laburar acá me dicen “tengo un problema”, “¿y lo buscaste?”, “no, pero si vos ya sabés explicame qué puede ser”, “no así no van a aprender” les digo. Y eso me parece que en la UBA te enseña solo (Juan, 33 años, Informática).

La mención a que la carrera “me abrió la cabeza”, que “te sirve para despertar”, el elogio a aprender a “ser autodidacta” o que uno “no nace de vuelta una vez que deja la carrera” da cuenta que para algunas de las personas entrevistadas el paso por la universidad proporciona ciertos cambios en la propia subjetividad que van más allá de su posible aplicación en un espacio laboral.

En términos generales, a los fines explicativos, identificamos que hay determinadas personas que entienden que el conocimiento universitario, más allá de su aplicación “en el mundo real”, introduce modificaciones en sus modos de percibir el mundo. Otro grupo de personas

entrevistadas entiende que el conocimiento universitario tiene que estar al servicio de su utilidad práctica, particularmente en el (futuro) ámbito laboral.

Por otro lado, también hay relatos que se muestran preocupados por el desanclaje entre la formación de la carrera y el mundo laboral, pero no explican su propia discontinuidad a partir de ello. Entre las personas entrevistadas que construyen un relato del tipo “la universidad es la calle” hay una autopercepción de decisión tomada de manera estratégica en función un objetivo vinculado con la carrera laboral. Es decir, en este relato la universidad puede servir para abrirte la cabeza, pero una vez adquirida ciertos conocimientos básicos, el título “no es necesario”:

Mirá, en realidad te digo: ahora mismo que estoy estudiando otra cosa [pero] siempre pensé que voy a terminar trabajando en computación, lo que pasa es que no necesito hacer una carrera tan larga para eso (Ricardo, 24 años, Informática)

¿Qué características comunes encontramos entre los sujetos que asumen este relato en su explicación sobre la discontinuidad? En principio, esta figura es más recurrente entre las personas entrevistadas de las carreras de tipo profesional. Esta distinción no es inocente: hay una identidad institucional en esas carreras que pondera la aprehensión de un conocimiento en función de acceder a empleos de mayor jerarquía que aquellos que obtendría si no tuviese el título. En la medida en que en alguna profesión eso no suceda, Ingeniería en Informática como caso ejemplar, los sujetos que se identifican con ese relato encuentran un argumento (uno más) para discontinuar los estudios.

(...) no sé si tiene tanto sentido porque por más que tengas un título igual en ingeniería se valora mucho la experiencia a la hora de elegir a alguien en el trabajo (Ricardo, 24 años, Informática)

Y finalmente, los relatos no son unívocos, pero tienen sus acentos: en este caso, como mencionamos previamente, los sujetos pueden reconocer distintos aportes que la universidad realiza a su propia subjetividad, pero el acento de aquello que valoran está puesto utilidad práctica (y sobre todo aquella vinculada con su aplicación profesional o laboral) del conocimiento adquirido.

### 3. EL RELATO DEL RECHAZO

El relato del rechazo es esgrimido por quienes argumentan haber discontinuado sus estudios debido a que no estaban de acuerdo con lo que denominan “la estructura universitaria” y que

refiere, en términos generales, a críticas al modo de organización institucional de la universidad o la carrera elegida.

Comparativamente con la figura analizada previamente (“la universidad es la calle”), acá la crítica a la universidad no está centrada en cuál es el conocimiento válido o útil que una carrera debe enseñar, sino que la crítica está dirigida hacia la universidad tanto en su organización, en los modos de enseñanza y evaluación de sus docentes, en las tradiciones disciplinares de enseñanza y principalmente en los distintos elementos que fueron mencionados en el capítulo sobre Cultura Institucional. La dicotomía que organiza este relato no es entonces conocimiento útil/inútil, dado que no es una crítica al conocimiento impartido, sino al modo en que se habita la universidad.

Estas críticas se centran, principalmente, en tres aspectos de la cultura institucional:

- 1) Primero, aquellos relatos que se centran en las críticas hacia la evaluación como instrumento que, más que colaborar en el proceso didáctico, fortalece desigualdades previas y lo que las personas entrevistadas consideran arbitrariedades;
- 2) El segundo que refiere al rol los docentes, en parte también al papel que asumen respecto de sus modos de evaluar (y las teorías a partir de las cuales explican por qué lo hacen de determinada manera), pero también respecto de su manera de dar clases, los modos en que evidencian o construyen su autoridad; y la empatía que construyen o no con sus estudiantes;
- 3) Finalmente, un tercer aspecto alude a cómo algunas de las personas entrevistadas entienden que la universidad genera sutiles mecanismos expulsivos hacia un tipo o perfil de estudiantes con el que las personas entrevistadas se identifican.

Las conclusiones que las personas entrevistadas despliegan es que la universidad o la carrera elegida en particular no consigue generar los mecanismos para un aprendizaje real por parte del cuerpo estudiantil debido a cuestiones más del tipo organización, estructural, pedagógicas o que refiere a lógicas particulares de su cultura institucional.

En ese rechazo hacia la universidad está muy presente las críticas hacia ciertos docentes en tanto que son la figura principal a partir de la cual el cuerpo estudiantil se vincula con la institución. Investigaciones previas (Pierella, 2014) señalaron que el escepticismo sobre la legitimidad de los mecanismos institucionales “se pone de manifiesto cuando se constata que aquellos que encarnan el lugar del supuesto saber no son dignos de detentarlo” (2014: 86).

Según Pierella, la relación pedagógica y de autoridad docente implica un reconocimiento del otro por parte del estudiante: es el discípulo es el que inventa al maestro (Debray, 1997).

Revisemos algunos casos. Una entrevistada proveniente de la carrera de Ciencias Químicas 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.

Entrevistador: ¿Por?

Porque de vuelta, según ellos si yo te enseñó 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 enseñó A y te tomo B sos un deshonesto, cosa que obviamente comparto, pero para ellos [por los profesores en la carrera de Química] 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 (Paloma, 26 años, Química).

En este fragmento, la entrevistada contrasta su experiencia estudiantil en la carrera de Ciencias Químicas con su trayectoria post-universitaria en un instituto de formación docente. En el relato hace referencia a lo que le dice “la profesora de didáctica” respecto de cómo se debe evaluar y lo compara su experiencia con los docentes en la carrera de Ciencias Químicas de la UBA.

Las maneras de evaluar no dependen de la voluntad individual del cuerpo de profesores. En el Capítulo I observamos la existencia de una cultura institucional que para el caso de la carrera de Ciencias Químicas daba cuenta de que había una manera específica de evaluar, marcada disciplinalmente, que según las personas entrevistadas termina perjudicando a quienes “les cuesta más” y convierte una materia cuyos contenidos te pueden gustar en una experiencia desagradable. Otro entrevistado de Ciencias Químicas menciona que hay materias, sobre todo a partir de la mitad de la carrera en adelante, que de por sí “son complicadas y te las hacen complicadas”. Cuando se le preguntó a qué se refería con “se la hacían complicada”, menciona:

Sí. Te la hacen difícil en la parte más que nada evaluativa porque son exámenes, sobre todo en finales. Yo he visto gente llorar en los finales. O sea, ir a finales, yo por

ejemplo, de ir muy nervioso pero gente que te lo hace sufrir. Casi que sentís que se regocija del sufrimiento. Sobre todo en las materias de la mitad para adelante. (Adrián, 33 años, Química)

Hay una caracterización compartida sobre los criterios institucionalizados en la carrera de Ciencias Químicas respecto de cómo evaluar tanto entre quienes discontinuaron sus estudios al principio de la carrera como quienes lo hicieron hacia el final. Pero particularmente destacan el rol que ocupa el docente en tanto “te la hacen difícil”.

Las personas entrevistadas no solo refieren a la evaluación como una experiencia que a veces puede ser difícil de sobrellevar, sino también como un mecanismo en donde se evidencian dos cuestiones: por un lado, como una instancia en donde determinados docentes ejercen un lugar de poder. Por otro lado, critican el hecho de que, según las personas entrevistadas, algunos docentes hacen uso de la evaluación como mecanismo para elevar el “prestigio” de su materia bajo la siguiente lógica: a menor promedio de notas en la materia o mayor cantidad de reprobados, mayor prestigio asociado a la misma.

De esta manera, para las personas cuyos relatos adscriben a esta figura, la evaluación abandona su sentido original de ser una parte del proceso didáctico (es decir, un momento de toma de consciencia para los estudiantes de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes -Litwin, 1998-). Para las personas entrevistadas, la dinámica de las instituciones universitarias hace que los estudiantes aprendan únicamente aquello que intuyen que es relevante en la evaluación.

Al mismo tiempo, entienden que hay el prestigio de las materias aumenta mientras más bajas son las notas promedio; es decir, una materia acumula capital simbólico al interior de la academia en la medida que “demuestra” que es de difícil aprobación.

En relación a la asociación notas bajas/ mayor prestigio de la materia, un entrevistado menciona la dificultad de sobrellevar los exámenes principalmente por la manera en que los profesores los evalúan y describe los mecanismos que los docentes de una materia en particular utilizan para mantener un promedio bajo de notas:

Eehm, en la insistencia de la repregunta... bueno, un ejemplo muy claro: Orgánica. En Orgánica II, los finales, si bien suena a leyenda urbana porque en ningún lado está asentado ni especificado y yo creo que si vas y lo preguntás nadie te lo va a realmente decir, pero bueno yo de tener amigos que luego trabajaron en el Departamento de

Química Orgánica incluso que eran ayudantes y JTPs me dijeron que era verdad. Las notas que a vos te ponen en un final, o sea: vos vas a dar un final y te sacás un 7. Bueno, ellos ponen en realidad el logaritmo natural de 7. ¿Qué quiere decir eso? Que si vos te sacás un 6 o un 5, en realidad no aprobás. Un 6 estás ahí, pero digamos que tenés que sacarte un 7 para arriba para aprobar. ¿Cuál es la idea? De que para ellos no puede ser que con un 4 apruebes (Adrián, 33 años, Química).

Podemos observar entonces un relato compartido entre las personas entrevistada de la carrera de Ciencias Químicas respecto del proceso de evaluación: describen a esa instancia como “difícil” o “complicada”, pero esa dificultad no está dada por los contenidos –al menos según el relato de las personas entrevistadas- sino principalmente por el modo de evaluar y por los profesores.

Quienes refirieron a este punto señalan que ellos tenían la capacidad y el conocimiento para aprobar la materia: no era una cuestión de contenidos lo que les dificultó la cursada, sino una cuestión de “forma” en referencia al modo de evaluar de los docentes.

Lo que exponen de alguna manera, es que hay ciertos mecanismos institucionalizados (como evaluación en la universidad, el lenguaje profesoral en la clase, entre otros) que más allá de su sentido originario, ya no colaboran a un proceso didáctico, sino que su función actual es mantener un prestigio asociado a la materia o carrera sobre la base de la exclusión de gran parte de los y las estudiantes a través del examen.

Según este relato, la institución históricamente crea un lenguaje específico y ciertos procedimientos que son ininteligibles para la población en general. De esta manera, se crea una ilusión de complejidad y se establece un cierre de un grupo cultural que posee un conocimiento legítimo (el universitario). La institución, según las personas entrevistadas crea sus propios mecanismos para ello, siendo el principal objeto de crítica el sistema evaluatorio y los modos de transmisión y construcción de autoridad de ciertos docentes.

Un segundo grupo de personas entrevistadas que adscriben a la figura del “rechazo hacia la universidad” mencionan el rol que ocupan determinados docentes en la expulsión de los estudiantes y lo explican por distintas razones: desde una falta de herramientas pedagógicas, hasta aspectos atribuidos a la personalidad del docente (soberbia, mal genio, entre otros).

Una estudiante de Ciencias Antropológicas, por ejemplo, critica el uso que determinados docentes hacían del espacio de la cátedra para promocionar textos propios en vez de utilizar materiales más interesantes o pedagógicos:

Fundamentos de la prehistoria. Creo que la cátedra era muy mala, o había algo así, pero la empecé a cursar y la dejé varias veces. Ya para mí dejar era significativo.

Entrevistador: ¿Por qué la dejaste?

Por la cátedra, por los docentes fundamentalmente.

Entrevistador: ¿Por qué? ¿qué tenían los docentes?

Hablaban desde un lugar muy poco empático...

Entrevistador: Describime una situación, así entiendo un poco.

El libro de los textos que daban era solo un libro de la cátedra, era la base, y era una bazofia. Nunca lo pude terminar de leer y soy muy ávida lectora. Eso para mí ya era un montón (Lorena, 29 años, Antropología).

El “rechazo”, en este caso, está centrado en la actitud de determinados docentes que aprovechaban un espacio institucional (el cargo en la cátedra) para promocionar su propia bibliografía. La crítica a la (falta de) condiciones pedagógicas de ciertos docentes es compartida por personas provenientes de distintas carreras. Por ejemplo, en estos dos fragmentos de entrevistados de la carrera de Ingeniería en Informática:

no conozco otras universidades pero es muy anti-pedagógico la diferencia que hay entre la secundaria y el acompañamiento que uno tiene a pasar a una universidad. Porque hay un salto muy brusco (Ricardo, 24 años, Informática).

me topé con una materia la cual las teóricas estaban bastante desconectadas de las prácticas, ibas a las teóricas y cuando llegabas a las prácticas casi que no podías resolver nada con lo que habías visto en las teóricas, eran como dos universos paralelos, pocos ayudantes. O sea, el ayudante llegaba y simplemente atendía consultas, no guiaba la clase como en otras. Digamos: las dos paralelas que son Análisis y Álgebra, en Análisis el ayudante de la parte práctica llegaba, hacía ejercicios tipo, te los explicaba, te decía “bueno, ahora resuelvan ustedes estos otros y si hay dudas los vemos”, o sea mucho más organizado. Acá era más “arreglate y si tenés dudas me preguntás”, lo cual un poco te va desmotivando y si ya no tenías muchas ganas de hacerlo se va sumando (Claudio, 32 años, Informática).

El hecho de que estas críticas hacia algunos docentes sean significativas en los relatos da cuenta del rol crucial que los docentes tienen en la experiencia estudiantil universitaria y lo dispar que esa experiencia puede ser dependiendo del docente con el que uno curse.

Otra entrevistada de la carrera de Ingeniería en Informática entiende que uno de los elementos centrales que le faltan a la carrera para disminuir la discontinuidad de los estudios superiores está en la capacidad pedagógica de los docentes:

Intentaría con eso hacerlo más dinámico y que los profesores sean más pedagógicos. O sea, está buena toda la experiencia y todo del profesor, pero necesitan sí o sí dinamismo. Porque sino te aburrís. Es algo muy áspero como para que encima el que tengas enfrente no le ponga onda. Eso es como que si seguimos con la parte conservadora de los conceptos y los temas, que sean viejos para que tengan validez, incorporaría dinamismo en la clase. O sea, los ayudantes... le daría más premio a los ayudantes. Hay profesores que son muy buenos y trabajan ad-honorem. Tenés al profesor de 70 años súper... no sé, dice que le gusta dar, pero te dormís en cinco minutos por más que no tuvieras sueño. Entonces ¿por qué no sacamos esos tipos, esos dinosaurios que se llevan toda la guita y ponemos el sueldo en gente nueva y más divertida, más dinámica? (Karina, 29 años, Informática)

Sumado a la caracterización de “desmotivante” respecto de cómo determinados docentes dan clase, o sobre su poca formación pedagógica, también está presente la idea de que son injustificadamente exigentes a la hora de calificar y evaluar:

En alguna de las últimas veces que anduve por la facultad me acuerdo que había habido como un poco de ruido con respecto a esta materia porque tenía como que te diga un índice de aprobación como del 10 por ciento. Una cosa así (Claudio, 32 años, Informática)

La lectura compartida respecto del rol de los docentes en la universidad involucra una idea de que la experiencia estudiantil varía mucho en función del profesor que te toque, y ello es una concepción compartida más allá de la carrera de origen. Por ejemplo, recuperamos acá dos fragmentos, el primero de una entrevistada de la carrera de Ciencias Químicas y el segundo de la carrera de Ciencias de la Comunicación:

Primero lo que haría es que la gente que de clases sean profesores.

Entrevistador: ¿No lo son?

Son licenciados en Química que como investigan, vos cuando... no sé si cuando hacés el doctorado o tenés un coso en el CONICET o no sé, tenés obligatoriamente que dar clases. Por obligación. No importa si querés o no, no importa si te gusta o no. Vos tenés que dar. Y eso te abre un abanico de profesores. Tuve profesores muy malos que se les notaba en la cara de no tener ganas de explicarte, tuve profesores muy buenos que no habrán cursado ni una materia de didáctica pero explican muy bien, pero hace eso: que es la suerte es loca, el que te toca, te toca (Paloma, 26 años, Química)

A mí se me había muerto mi abuelo y a los dos días tenía un final y no podía ni estudiar nada y no le iba a decir a la mina “mirá, se murió mi abuelo”; me iba a decir “y bueno, ¿qué querés que haga? También depende mucho del profesor y la relación que tengas. De hecho podés pasar a tener una relación con un profesor más copada, depende el profesor. Siempre depende mucho del profesor (Melina, 24 años, Comunicación).

Esta lectura de que “siempre depende mucho del profesor” que te toca que las personas entrevistadas relatan a partir de su experiencia estudiantil, nos habla de una cultura institucional, si se quiere, de corte más liberal en el sentido clásico del término. Es decir, cada docente gestiona los tiempos, modos y maneras de dar clase de manera individual, sin que eso se defina en una organización centralizada ni con lineamientos generales compartidos.

En parte, esto ya fue observado en investigaciones previas. Sandra Carli caracteriza los cambios producidos en la Universidad de Buenos Aires en relación al modo de organización horaria de las materias y cómo eso afectó al cuerpo estudiantil:

“En el período democrático, la situación laboral de los estudiantes se combinó con el hecho de que estas facultades abandonaron progresivamente los turnos horarios (mañana, tarde, noche) que habían predominado durante la dictadura militar; en cambio prefirieron atender las propuestas horarias de los profesores y la organización de las grillas de acuerdo con la disponibilidad de aulas. Esto aumentó el malestar estudiantil, la incompreensión de los profesores y el tenor de los conflictos diarios” (Carli, 2012: 130)

Esta cultura institucional que nosotros caracterizamos de tipo liberal hace que la experiencia estudiantil dependa mucho del profesor que toque. De esta manera, la información que circula en los canales informales respecto de las recomendaciones de materias y docentes se vuelven un conocimiento privilegiado para una cursada, si no exitosa, al menos placentera.

Volvamos a los tres aspectos en los que se centran las críticas en el relato del “rechazo hacia la universidad”. Mencionamos primero a los modos de evaluación y cómo dicho mecanismo es visto no como un instrumento para mejorar el proceso didáctico, sino para excluir, aumentar el prestigio asociado a la materia, entre otras cuestiones.

Luego analizamos el rol docente, particularmente en relación a su (falta de) formación pedagógica y en relación a cómo la organización de la universidad está liberada a la decisión individual de cada profesor, con lo cual la experiencia de cursada es sustancialmente distinta dependiendo en qué comisión te hayas anotado como estudiante.

Finalmente, el tercer aspecto que analizamos refiere a lo que las personas entrevistadas definen como mecanismos expulsivos de la facultad por cuestiones organizativas o de tipo más “estructural”. Por ejemplo, una entrevistada de la carrera de Ciencias Antropológicas criticaba de la Facultad de Filosofía y Letras el hecho de que si no conocés de dónde sacar determinada información, todo es más complicado:

Puan es un desastre en ese sentido, yo no sé cómo son las otras facultades, pero es como que la facultad te expulsa minuto a minuto. O sea, te están expulsando todo el tiempo. Como que la información es toda de pasillo, vos no tenés un lugar a dónde ir (Viviana, 30 años, Antropología).

Específicamente, la entrevistada se refería a la dificultad que tuvo en los inicios de la carrera para entender la lógica a partir de la cual se conseguía la bibliografía de las materias, pero también hizo referencia a cómo encontrar las aulas en donde uno tenía que cursar. En términos generales se refería a que no había un espacio institucional en donde uno pudiese buscar información, porque “la información es toda de pasillo”.

Las críticas a las cuestiones organizativas de la facultad se relacionan con el rol de los docentes, con la cultura institucional y con cuestiones más estructurales. Por ejemplo, la siguiente entrevistada de la carrera de Ingeniería en Informática menciona las dificultades que tuvo porque le asignaron dos materias contiguas en horario pero en dos sedes distintas:

me parecía medio mal organizado. Tuve un cuatrimestre que tenía... capaz que porque me lo organicé mal yo: cursaba una materia en Paseo Colón y terminaba de cursar y creo que al momento empezaba la materia pero no en la misma sede, empezaba en la sede de Las Heras. Entonces me tenía que tomar el colectivo y siempre llegaba tarde. (Cristina, 32 años, Informática)

Este aspecto, que involucra elementos organizativos de la propia facultad, también da cuenta de que es información que circula por canales informales que no todas las personas tienen acceso desde el primer momento.

El rol de los profesores también permea en cómo el cuerpo estudiantil se representa a la UBA. La idea de que en para el docente “sos un número más” es una metáfora recurrente en los relatos estudiantiles, tal como menciona la siguiente entrevistada de la carrera de Ingeniería en Informática:

no les importa. Sos un número más. Ya te digo: tienen esto que sos un número más. Les da lo mismo. Hay algunos que obviamente no son así, obvio, pero en general son medio cerrados. Son más así. (Cristina, 32 años, Informática)

Paralelamente, hay una crítica hacia la universidad respecto de que nadie se hace cargo de informar al cuerpo estudiantil de las cuestiones organizativas como los cambios de aulas, respecto de si un profesor falta o no, los paros, entre otras cuestiones. Está la percepción generalizada de que la universidad no se hace cargo de informar al estudiantado y que, consecuentemente, depende de la buena voluntad del profesor o de la circulación de esa información por los canales informales:

La UBA te da por ahí una preparación académica que creo que en muchos casos o por ahí en ese momento hoy ya no lo sé, considero que era por ahí mejor que las universidades privadas pero tenés que sufrir por ahí con un montón de cosas organizativas que no están buenas: llegar y que el profesor faltó... sobre todo cuando estás trabajando que llegás a las corridas y vas al aula y no encontrás a nadie y resulta que “ah, cambiaron de aula” y no sabés dónde están y tenés que recorrer la facultad para ver dónde están, o materias que tenés una única cátedra y que es a las tres de la tarde entonces si en el trabajo no te la permiten fuiste. O sea, tiene un par de cosas que te la complican. (Claudio, 32 años, Informática)

A modo de cierre se puede observar las siguientes cuestiones en relación al relato del rechazo. En primer lugar, es una figura de relato que aparece en todas las disciplinas indistintamente. Las críticas respecto a ciertas lógicas institucionales presentan particularidades, como por ejemplo la queja de la entrevistada proveniente de la carrera de Ingeniería en Informática respecto de tener que cursar dos materias contiguas en dos sedes distintas. Sin embargo, de manera más general, la estructura del relato aparece indistintamente en todas las disciplinas analizadas.

Un segundo aspecto refiere a que este relato aparece con mayor frecuencia entre las personas entrevistadas que discontinuaron sus estudios eminentemente en la etapa inicial de la carrera elegida. Un dato para destacar es que el hecho de que hayan discontinuado sus estudios al inicio no quiere decir hayan cursado pocos años: en muchos casos, llevan muchos años de cursada, pero tuvieron pocas materias aprobadas.

Entendemos que la construcción de este relato, que pone en primer plano los problemas derivados de la organización institucional, los modos de evaluación y el rol de los docentes, tiene su relación con la experiencia universitaria de este perfil de estudiantes, que llevan muchos años de cursada pero pocas materias del plan de estudio aprobadas.

Finalmente es interesante tener en cuenta que el relato del rechazo hacia la universidad se opone a la idea de la no graduación como fracaso, y que está presente en ciertos discursos públicos y mediático sobre el fenómeno (Santos Sharpe, 2018). Según el presente relato, el sujeto no es quien 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.

#### 4. EL RELATO DE LA VOCACIÓN

El “relato de la vocación”, es una figura que explica la discontinuidad de una carrera porque el sujeto en cuestión enuncia haber descubierto su “verdadera vocación”. Para comprender cómo se construye este relato hay que conocer cuáles son los discursos que funcionan como condición de producción y 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 coloquialmente se lo entiende como aquello que nace del interior, una predisposición innata que “se descubre”.

Elsa Emmanuele y Andrés Cappelletti en *La vocación. Arqueología de un mito* (2001) realizan una genealogía – atenta a las postulaciones de Foucault – del estatuto epistemológico y conceptual de la vocación y localizan su emergencia en el discurso del cristianismo, tanto

católico como protestante. La vocación era el “llamado de Dios”, pero rápidamente encarna en el discurso político (basta con leer *La política como vocación* de Weber), pero también en el ámbito militar (Emmanuele y Cappelletti, 2001: 105), en la publicidad (2001: 107), en el ámbito científico (2001: 119) y en el ejercicio profesional. En este último caso Emmanuele y Cappelletti mencionan que “el trabajador se define por la necesidad y el profesional por la vocación” (2001: 115).

Sin embargo, no todas las profesiones construyen una “identidad vocacional” fuerte. En el discurso público la vocación aparece asociada a trabajos “artísticos”, a la profesión “médica” o a la “docencia”, mientras que por otro lado el término vocación no se presenta en relación a trabajos como los de recursos humanos, de administración de empresas o de ingeniería industrial, por solo nombrar algunos ejemplos en tres facultades distintas de la UBA.

Más allá de la etimología del término, lo que nos interesa destacar son tres elementos relacionados con el presente relato:

- 1) Primero, que hay una discursividad pública que construye la idea de que algunas profesiones son “vocacionales”, mientras que otras no. A menudo, ese discurso aparece asociado a trabajos que implican un servicio a la colectividad y que se realizan con lo que se describe como con un grado de desinterés y pasión.
- 2) Un segundo aspecto que queremos remarcar es que en este tipo de relato está presente la creencia de que hay vocaciones o dones innatos al sujeto que se revelan tardíamente. Revisaremos cómo aparece esto en las entrevistas.
- 3) Finalmente, en los relatos, el significante vocación aparece relacionado íntimamente con la idea de que hay una esencia en la construcción identitaria profesional o académica que se traduce en términos de pasión (la persona entrevistada se manifiesta como apasionada por una profesión) o en términos de excelencia (la persona entrevistada se manifiesta como “buena” para el desempeño de tal profesión).

Esto se relaciona con el sentido atribuido de que la vocación surge “del interior” del ser: la pasión o la excelencia se explican en los relatos como cosas que se dan en las personas porque “son así”, les vino dado. En otras palabras, el relato esencializa las explicaciones sobre la discontinuidad de la carrera a partir del descubrimiento de su “verdadera vocación”. Esa esencialización de la vocación ya fue advertida por Dubet, quien en *Sociología de la experiencia* (2010b) explica que:

El actor social hace suya una coerción que de este modo puede vivirse como vocación, imperativo moral o “naturaleza” en la medida en que es “reflejada” en la conciencia individual (2010b: 22)

Revisemos cómo estos tres elementos (la idea de vocación asociada a determinadas profesiones; así como la idea de vocación como característica innata a los sujetos y el descubrimiento de la “verdadera vocación”) aparecen en los relatos de las personas entrevistadas. Tomemos como ejemplo 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 (...) (Fabiana, 26 años, Comunicación).

En este caso la entrevistada menciona explícitamente en este fragmento y en otros que discontinuó los estudios universitarios porque tardó en darse “cuenta cuál era mi verdadera vocación” en referencia a la danza. A lo largo de la entrevista, Fabiana (26 años) menciona que explica que haber elegido la carrera de Ciencias de la Comunicación fue un error propio, derivado principalmente de la falta de información y el desconocimiento respecto de qué era lo que “realmente” le gustaba hacer, aquello a lo cual se quería dedicar el resto de su vida. La entrevistada entonces menciona la existencia de una vocación innata a ella (la danza), que (re)descubre mientras cursaba la carrera y principalmente a partir de ello explica la discontinuidad.

Otras personas entrevistadas construyen de manera similar un relato de auto-descubrimiento en el cual narran que en la carrera universitaria la pasaban mal y que encuentran su pasión en otra actividad, profesión u oficio. Tomemos un ejemplo de un entrevistado proveniente de la carrera de Ciencias Antropológicas:

(...) 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 (Tomás, 29 años, Antropología)

Nuevamente, el relato se construye de manera similar: una de las personas entrevistadas inicia una carrera y realiza actividades en paralelo (en el primer fragmento era danza, en el segundo, fotografía y cine documental). Lo que se muestra en los relatos es que decidieron apostar por un proyecto de vida asociado a esas actividades que en principio eran secundarias y que esa decisión la traducen en términos de una vocación innata u oculta que tenían previamente y que “descubrieron”.

Se observa que el cambio de proyecto de vida es explicado en los relatos a partir de la satisfacción que les producía la actividad, oficio o profesión a la cual finalmente se dedicaron por oposición a la carrera que estaban cursando:

Cuando escribí un guion, me dije "si puedo escribir un guion en 'tanto' tiempo y no puedo escribir una monografía en cuatro años, evidentemente algo está fallando". Y ahí fue como un click maestro. Y dije "ya está". (Marcelo, 27 años, Antropología)

Los relatos de entrevistas que adscriben a esta figura desarrollan teorías subjetivas que en su estructura argumentativa comparan el desgano que les producía la carrera universitaria por oposición a la pasión que les generó la ocupación a la cual se dedicaron en sus trayectorias post-universitarias.

Un segundo aspecto en común entre todos los “relatos de la vocación” refiere a que todas las personas entrevistadas mencionan que ya tenían un interés previo por esa profesión u oficio vocacional, y que hubo un momento clave (*turning point*) de su experiencia biográfica como un evento que les despertó dicha vocación. Revisemos algunos fragmentos. En este caso, una de las entrevistadas de la carrera de Ciencias Antropológicas menciona:

Me fui de viaje, y volví y no sabía cómo o qué iba a pasar. Y empecé a hacer talleres de muchas cosas, empecé a hacer un taller de cerámica y me voló la cabeza. Y, de hecho, ahí me di cuenta que por primera vez en la vida algo me apasionaba porque yo empecé a ser autodidacta (Viviana, 30 años, Antropología)

Nuevamente: la entrevistada cursaba la carrera de Ciencias Antropológicas pero en un momento, luego de hacer un taller de cerámica, se dio cuenta que por primera vez en la vida algo le apasionaba. El taller de cerámica fue un momento bisagra en su relato sobre la experiencia de discontinuidad de la carrera dado que, según el relato, fue ello lo que definió la decisión de discontinuar los estudios.

Por supuesto que se identificaron en el relato otros elementos que abonaron a la discontinuidad. En esta entrevistada, la falta de organización de la UBA, la sensación de que comparativamente con otros estudiantes ella no estaba al mismo nivel, que por “malas decisiones” al inicio de la carrera (particularmente en la elección de materias) las posibilidades de formar parte de un equipo de investigación se le había cerrado y con ello la incertidumbre laboral son todos elementos que aparecen en su relato. Sin embargo, ella menciona que todas estas cuestiones y dudas estaban desde el inicio de la cursada: lo que desencadena la decisión, sumado a lo previamente dicho, fue que el oficio de ceramista se convirtiese en una opción de vida posible.

El *turning point* o momento bisagra es central para configurar una idea de la vocación como revelación y auto-descubrimiento, en la medida en que funciona como factor que revela la “verdadera vocación”. Dicho *turning point* se presenta en los relatos de maneras diversas: desde un curso o taller (como en el fragmento previamente citado) o como en la siguiente entrevista donde se menciona el rol que cumplió un amigo de la carrera:

(...) Gustavo fue el que me dijo “mirá Meli, yo te digo una cosa: yo te llevo a ver adentro de una oficina de comunicación o que no estás arriba de un escenario o detrás de una cámara o qué se yo y yo te golpeo”, tipo el chabón fue el que me hizo dar cuenta de que “sí, ¿qué estoy haciendo?, ¿qué estoy haciendo?, porque aparte estudiar comunicación no iba a saber nada de cine, ni de radio, ni de teatro, porque todas las cosas que aprendí de radio las aprendí en la radio (Melina, 24 años, Comunicación).

De este fragmento decantan dos cuestiones, primero que la decisión de la discontinuidad no es individual, sino que interviene también en la misma la sociabilidad al interior de la universidad, en espacios externos (como en el caso del taller de cerámica) o en la sociabilidad virtual (a través de redes sociales como Facebook, tal como veremos en un fragmento más adelante). Sin embargo, esa sociabilidad hace mella en la decisión en el marco de un relato: en este caso, el descubrimiento de una vocación.

Además de la sociabilidad, también es central en este relato la idea de que la nueva vocación les ofrece una inserción laboral en el mercado de trabajo en iguales o mejores condiciones que la carrera de grado elegida. La decisión de armar un proyecto de vida asociado a aquello que en principio aparecía como un hobby, una curiosidad o un plan alternativo se define en la gran mayoría de los relatos en función de que se estableció como un proyecto de vida posible. Tomemos el caso de un entrevistado de Ciencias Antropológicas:

Bueno, ya antes de arrancar Arqueología, Antropología y todo lo demás, siempre hubo un interés en el Cine, en mi caso. Y decidí cambiar a Cine por una cuestión también de producción. Como que yo sabía que si estudiaba Cine podía aplicar el Cine en la producción, las películas, en la televisión, en lo que fuese. En un set. Había un campo físico definido de lo que yo iba a estudiar. Y bueno, por una cuestión más de oficio, de taller, me fui a Cine dejando Antropología (Marcelo, 27 años, Antropología)

El entrevistado menciona en este fragmento y a lo largo de la entrevista que en el Cine veía un “campo físico definido” para el ejercicio profesional que no encontraba en Ciencias Antropológicas. Esto se relaciona con lo mencionado en el primer capítulo (sobre cultura institucional) y en el segundo capítulo (de las representaciones sobre las carreras) respecto de que las carreras de Ciencias Antropológicas y Ciencias de la Comunicación no ofrecen un campo de ejercicio profesional definido o transparente para quien inicia sus estudios.

Esa preocupación de algunas de las personas entrevistadas respecto de su futura o posible inserción profesional es un componente central en el presente relato respecto de la decisión de discontinuar los estudios universitarios. Una de las características observadas en esta figura de relato es que la preocupación por el futuro laboral como elemento que interviene en la decisión de discontinuar está más presente en las carreras de Ciencias Antropológicas y Ciencias de la Comunicación. En los textos de las entrevistas, el “descubrimiento” de la vocación aparece asociada con la incertidumbre respecto del propio futuro laboral.

Revisemos lo dicho a partir de dos ejemplos: el primero de una entrevistada de la carrera de Ciencias Antropológicas y el segundo de una de la carrera de Ciencias de la Comunicación. En el primer caso, una estudiante que discontinuó la carrera de Ciencias Antropológicas relata cómo fue el proceso a partir del cual una actividad secundaria (estaba estudiando Expresión Corporal en el IUNA) comienza a tomar un rol protagónico en su vida a partir de que le encuentra un ámbito de aplicación laboral relacionado con el acompañamiento de partos:

No podía vislumbrar cuál era la práctica [en Antropología], ¿viste? Bueno, después se me armó algo de la maternidad Sardá, que creo que fui a hacer un trabajo. Y ahí sí. Cuando me empezó a pasar eso, yo ya sentía muchos más compromiso con IUNA y con Expresión Corporal que con eso. Fue como que llegó muy tarde para mí. Y ahí lo que empecé a ver (...) Y yo ahí sí sentí que había algo concreto, porque como que hay una ley de parto humanizado (Lorena, 29 años, Antropología).

En este relato, su formación en Expresión Corporal cobra mayor protagonismo en su proyección de vida laboral a partir de un momento bisagra: su experiencia de trabajo en el Hospital Sardá y el consecuente descubrimiento que la expresión corporal tenía una salida laboral concreta. Incluso más que la Ciencias Antropológicas.

Otra entrevistada proveniente de la carrera de Ciencias de la Comunicación explica sus razones por las cuales discontinuó sus estudios universitarios y se cambió a un instituto terciario: la Escuela Metropolitana de Arte Dramático (EMAD). Su decisión estuvo relacionada con la incertidumbre laboral que le generaba la carrera de Ciencias de la Comunicación y que se incrementaba a partir de lo que observaba en intercambios virtuales con estudiantes de la carrera a través de distintos grupos de la red social Facebook:

O sea, hay dos grupos [de Facebook]: uno de buscando laburo y otro de la gente de comunicación. “Y che, y tal materia, uh yo la rendí tres veces y me hicieron mierda”. Todas historias tristes, ¿entendés? RE tristes. ¡Qué manga de frustrados! No sé. Igual obviamente, yo estaba mal y veía todo el lado malo. Ponele que está el lado bueno también, pero yo ya no lo podía ver más. Y el grupo ese [el de búsquedas laborales en Comunicación] supongo que es más pesimista que otra cosa: todos cuentan sus penas y “che, no encuentro laburo”, “Che, quiero dejar la carrera”, “que no me da la vida entre el laburo y la carrera” y todo así. Creo que ya me fui porque ya decía, listo, no estoy más. De hecho, qué se yo, hoy en día no tengo un laburo fijo pero prefiero laburar en un bar antes de estar actualizando Facebook y twitter. Lo que sea, guía turística, no me importa. Pero no. De hecho ya no me someto más a cosas que no me hagan del todo feliz (...) Por eso te digo, siempre me gustaron un montón de cosas y comunicación tenía varias cosas: me encanta la radio, me encanta el cine, me encanta el teatro. De hecho hoy en día estoy haciendo radio, estoy haciendo curso de guion y estoy estudiando dirección. Hoy yo me pude armar mi camino (Melina, 24 años, Comunicación).

El relato de la vocación aparece con mayor recurrencia en aquellas carreras con futuros laborales más inciertos. Se observa que todos los relatos de este tipo, el descubrimiento de la vocación no sucede de manera aislada, sino que intervienen distintos factores.

En el caso de la entrevista citada previamente, la vocación aparece en la medida en que la perspectiva laboral respecto de la propia carrera era cada vez más incierta, pero también encontramos alusiones a condiciones materiales concretas que, sumadas al descubrimiento de la vocación, derivaron en la decisión de discontinuidad.

Por ejemplo, una entrevistada proveniente de la carrera de Ciencias de la Comunicación relata cómo su decisión estuvo supeditada a las dificultades objetivas de continuar con la cursada principalmente por la distancia entre su lugar de residencia y la Facultad y el tiempo de viaje que ello le demandaba, pero a la hora de explicar las causas de la discontinuidad no lo hace por la distancia, sino por la vocación:

(...) de repente yo venía acá a entrenar a la mañana, y no siempre voy a la pista, a veces voy a remar para el delta que es hermoso. Entonces yo iba, estaba dos horas remando en el Delta, llegaba, me bañaba rápido, me tomaba el tren y empezaba con las demoras, con las demoras del subte, y cuando llegaba, eso de quedarme así sentada era como que “no”, ¿viste? Me falta, me falta un poco de aire libre (...) como que no me puedo imaginar el hecho de estar ahí sentada, luz artificial... yo estoy acostumbrada a esto (señala el río). En un rato van a salir los chicos con los que yo entreno ahí remando y yo digo “yo quiero esto” (Candela, 31 años, Comunicación).

El relato de la vocación muestra también su relación con las condiciones objetivas que los sujetos expresan en sus relatos: en ese caso, la distancia de cuatro horas de viaje entre su lugar de residencia y la facultad contribuyó a la decisión de discontinuar los estudios y de definirse por dedicarse al remo. Sin embargo, la decisión de discontinuar (y optar, en este caso, por dedicarse al remo) no la explica porque no quería viajar cuatro horas por día, sino a partir de la dimensión del placer.

A modo de síntesis, en el relato de la vocación se pueden encontrar elementos que aluden a algunas de las dimensiones analizadas en capítulos precedentes: hubo referencias a pruebas estructurales (como la que refiere al tiempo de viaje desde el lugar de residencia hasta la facultad); menciones a la incertidumbre respecto del futuro laboral de la carrera elegida (particularmente en las carreras de Ciencias Antropológicas y de la Comunicación); y aspectos vinculados con la sociabilidad entre pares, tanto en el espacio universitario (con compañeros aconsejándole a algunas de las personas entrevistadas que “su lugar” estaba en otra actividad) como en intercambios virtuales a través de redes sociales (hubo especial mención a determinados grupos de Facebook).

Sin embargo, a pesar de todos los elementos mencionados que intervienen en la decisión de discontinuar, lo que se observa es que las personas entrevistadas explican su decisión a partir de descubrimiento o encuentro con su “verdadera vocación”, más allá de los elementos que hayan intervenido.

A modo de cierre, observamos que este relato aparece con mayor recurrencia en las personas entrevistadas provenientes de las carreras de tipo humanísticas. Encontramos que ello en parte se debe a dos cuestiones: primero, la mayor incertidumbre laboral que ofrecen las carreras humanísticas analizadas (Ciencias Antropológicas y de la Comunicación). Esta figura de relato es menos frecuente en carreras con proyección laboral más estable.

En segundo lugar, entre las personas entrevistadas provenientes de las carreras humanísticas analizadas había una mayor expectativa inicial respecto de poder llevar a cabo el ejercicio de una profesión de manera placentera. El primer momento bisagra aparece cuando la experiencia de cursada no coincide con esa expectativa.

En 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 post-universitarias. Dicha comparación siempre está presente.

Contrariamente a los otros tipos de relatos analizados previamente, el “relato de la vocación” es enunciado tanto entre las personas entrevistadas que discontinuaron en los distintos tanto al principio de la carrera, a la mitad como hacia el final de manera relativamente equitativa.

Lo común entre las personas entrevistadas está más dado por las expectativas que tenían respecto de la cursada de determinadas carreras y la desilusión posterior, a lo que se sumó la incertidumbre laboral y ciertas pruebas estructurales. El esfuerzo exigido por esas carreras, de las que ya no había una cuota pasional por parte de las personas entrevistadas y sumado al hecho de que no ofrecían una certidumbre laboral, decantaba en esas personas en optar por algo que tal vez tampoco les daba seguridad laboral pero cubría esa cuota pasional.

## 5. EL RELATO DE LA ENCRUCIJADA

La última figura es enunciada por aquellas personas que en las entrevistas describen su experiencia universitaria como placentera pero que discontinuaron sus estudios por “razones externas a ellos mismos”. Resumidamente, explican la decisión 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 se menciona de manera explícita 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. En términos generales, no hay grandes críticas a la universidad o a la experiencia de cursada y si las hacen aparecen muy en segundo plano, de manera solapada. Si en los anteriores relatos los protagonistas se manifestaban indignados (por la institución o por el conocimiento impartido) o extrañados (por las pautas culturales de la institución o porque tienen otra vocación), las personas que construyen este relato expresan tristeza por no poder continuar sus estudios.

Para el relato de la encrucijada recuperamos la noción de *carrefour* de Daniel Bertaux (1981), también denominada como “punto de viraje”, “momento bisagra” o “punto de inflexión” (Kornblit, 2007: 22-23). El *carrefour* es un episodio en la vida de los sujetos en el cual tiene que tomar una decisión entre dos trayectorias posibles. En el caso de las entrevistas realizadas, la encrucijada se define entre continuar la carrera o seguir otro rumbo que se les presentó, diferente en cada caso.

En muchos casos, esa encrucijada se puede presentar luego de un punto de viraje o *turning point*. El concepto de *turning point* ya fue utilizado en figuras de relatos previas para referirnos al momento en el cual el sujeto tomó la decisión de discontinuar la carrera elegida y a partir de lo cual empieza a construir su relato que explica esa decisión. Por ejemplo, en el relato de la vocación el momento bisagra aparece cuando “descubren” su “verdadera vocación” por oposición a la carrera elegida. Sin embargo, en esas figuras de relatos, el momento bisagra estructuraba el relato, sino que era una instancia más. En la presente figura, la encrucijada es la razón a partir de la cual explican la decisión de discontinuidad.

A diferencia de las figuras anteriores, en el relato de la encrucijada las personas entrevistadas expresan que mantienen el deseo de finalizar sus estudios superiores en la carrera elegida. Sin embargo, la característica particular de este relato es que se les presenta la situación de tener que elegir entre dos trayectos de vida posibles que son incompatibles entre sí: tienen que optar por uno de los dos. Ese es el conflicto que estructura el relato.

Recuperemos por ejemplo el caso de una entrevistada proveniente de la carrera de Ciencias Químicas. Ella relata que, luego de un cuadro de salud complicado por picos de stress, finalmente decide cambiar de carrera a una que le demandase menos esfuerzo. De esta manera,

se pasa a la carrera de Gestión Ambiental en un Instituto de Formación Técnica Superior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires:

[yo] 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.

Entrevistador: Y considerando que te interesaba la carrera y querías trabajar en investigación, ¿qué motivó el cambio de carrera?

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 (Valeria, 25 años; Química)

La entrevistada identifica un momento específico (el pico de stress) como “punto de inflexión” en el que tuvo que decidir entre continuar sus estudios o priorizar su salud. Hacia el final de la entrevista, menciona que continuó sus estudios en una tecnicatura que tiene una base de Química. Asegura que le gustaba la carrera de Ciencias Químicas en la UBA, pero que no la podía sostener en esas condiciones y con ese nivel de stress.

Tanto en este fragmento como en otros, lo que muestra el relato de la encrucijada es la presencia de un *turning point* que “obliga” a la persona entrevistada a tomar la decisión de discontinuar la carrera. La carrera es referida no como algo que deciden discontinuar, sino como una imposibilidad.

Retomamos el fragmento de otra entrevista, esta vez de la carrera de Ciencias Comunicación, en donde se relata que “si no fuera por todas las cuentas” que tiene y que lo obligan a trabajar muchas horas, le gustaría terminar la carrera:

(...) en el 2009 ponele que fui a votar. ¿Viste que las votaciones fueron en el 2009? Y capaz que voté, pero no tenía ninguna materia, era para mantenerme regular. Capaz que en el 2010 me anoté en alguna materia y no fui y así, se va dejando de lado.

Entrevistador: Cuando fuiste a votar, ¿fuiste solamente porque querías mantener la regularidad?

Claro. Sí, porque no sabía nada de lo que estaba pasando ahí adentro. ¡Hacía un año que no iba! O por lo menos seis, siete meses.

Entrevistador: Y después como expectativa, ¿la idea cuál era?, ¿tenías pensado retomar?

Yyy, me queda picando. Si no fuera por todas las cuentas que tengo y demás capaz que la haría... por ahí me desmotiva el hecho de saber que ya estoy viejo [risas] ver todos pibes y yo por ahí debo tener la edad de más de un profesor [risas], pero no, si pudiera lo haría (Javier, 33 años, Comunicación).

Ese “si pudiera lo haría” da cuenta de que el deseo de terminar la carrera persiste pero se presenta como una imposibilidad, lo cual funda una figura distinta a las previamente analizadas (más allá de que en otros tipos de relatos también pudo haber habido algún momento bisagra que intervinieron en la decisión de discontinuidad).

Considerando ello, no basta con identificar *turning points* en los relatos de las personas entrevistadas dado que el sentido otorgado al mismo difiere en cada experiencia estudiantil, sino que hay que comprender qué llevó a cada sujeto a definirse por la discontinuidad de 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 entiende que en algún momento uno ya tiene que asumir ciertas responsabilidades que “vienen con la edad”. En la entrevista, el entrevistado pregunta cuántos años tenía en ese entonces y toma ese dato para construir su argumento: hay un tiempo para hacer la carrera, y él entiende que se le había pasado ese momento:

Porque la verdad es que me agarró un poco el tema este de... no, no somos viejos. No sé cuántos años tenés vos...

Entrevistador: Los mismos que vos.

¿28?

Entrevistador: Sí.

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, ponele, económicamente y no de lo que me gustaría realmente hacer, con lo que me sentiría 100% feliz. Es triste, pero creo que es eso (Norberto, 28 años, Comunicación).

La significatividad que el entrevistado le otorga a la edad es central en el relato y forma parte del argumento a partir del cual explica sus razones para la discontinuidad de la carrera.

En esta figura de 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, ese elemento externo es lo que él denomina “el sistema” que en las repreguntas fue traducido como la obligación que siente de tener que ser independiente y eventualmente estar preparado para formar una familia una vez alcanzada determinada edad social:

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 (Norberto, 28 años, Comunicación).

Es decir, en este relato, al entrevistado se le presenta una encrucijada entre el rol social que asume en función de la edad (que la enuncia como un dato objetivo) y el deseo de continuar sus estudios. Finalmente, decide discontinuar la carrera.

La enunciación de ciertos datos como hechos objetivos forma parte central del presente relato, en la medida en que de esa manera plantean a la decisión que tomaron como la única opción posible. Este modo de referirse a las pruebas estructurales fue analizado en el capítulo anterior. Lo que observamos en esta figura es su inserción en el marco de un relato en el que se construye una teoría que explica las razones de la discontinuidad de una carrera para el individuo. Así, la referencia a la edad (“las obligaciones que vienen con la edad”) aparece como un dato más que apuntala la decisión.

La referencia a la edad como dato objetivo que explica la discontinuidad aparece en distintos relatos, como en el caso de un fragmento ya citado previamente:

(...) por ahí me desmotiva el hecho de saber que ya estoy viejo [risas] ver todos pibes y yo por ahí debo tener la edad de más de un profesor [risas], pero no, si pudiera lo haría (Javier, 33 años, Comunicación).

Estos datos que se presentan en el relato como objetivos (como tener una determinada edad), así como los puntos de viraje que marcan la encrucijada, adquieren un sentido distinto en relación a la biografía de cada sujeto.

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 Norberto (28 años) o a través de incidentes transformadores (discontinuidades), como el relato de la entrevistada de Ciencias Químicas, Valeria (25 años).

En todos las figuras de relatos analizadas las personas entrevistadas manifestaron una reorientación en las prioridades. De esta manera, la carrera pasó a un segundo plano luego de un evento o proceso que les llevó a tomar la decisión de discontinuidad. Sin embargo, a diferencia de otras figuras de relatos analizadas previamente, en este caso el placer por la carrera y el deseo de terminarla sigue presente (más allá de la presuposición que tienen respecto de que ya no la terminarán).

La decisión de la discontinuidad debe comprenderse entonces en función de los roles sociales que los sujetos asumen y el contexto en que se desenvuelve la vida de las personas. Tomemos un caso de la carrera de Ciencias Antropológicas en donde la entrevistada se compara con una compañera cuya experiencia de cursada era similar, pero se diferenciaban en que la compañera estaba abocada únicamente a la carrera, mientras que la entrevistada le “tuvo que dedicar tiempo a su hija”:

Es una carrera muy completa. Muy muy completa. Es una carrera hermosa. Pero es una carrera larga y pesada. Pero yo sigo enamorada de la arqueología. Como Viviana que está enamorada de la Antropología Social. Lo que pasa es que, bueno ella es un poco más joven que yo, pero aparte ella está sola. Entonces ella llenó su vida con la carrera.

Mi posición era distinta. Porque ya te digo, yo no es que sacrificué, pero dejé un año para ayudar a mi hija (Alejandra, 33 años, Antropología)

En este caso, la entrevistada asume un rol social como madre (de manera consciente o no) y, en el contexto en que se desenvolvía su vida social, ella decide dejar la carrera para cuidar a su hija mientras el marido trabajaba como arquitecto. Luego no retoma porque consideraba que ya era grande. Respecto a eso último dice, explícitamente, que “hay una edad para todo”. Sin embargo, a diferencia de los otros tipos de relato, la entrevistada manifiesta que todavía le gusta la disciplina y que se mantiene actualizada:

Hay una página de internet donde publican todos los docentes, muchos docentes con los que yo cursé, y ponen también en otros idiomas, mis docentes también escriben en inglés, que me llega a mí por correo, me llega y yo elijo qué texto quiero bajar, lo bajo, lo tengo en la computadora y lo voy leyendo. Entonces, yo sigo con el tema. Pero, viste, como yo quiero, cuando yo puedo, cuando tengo ganas, porque bueno, hay una edad para todo (Alejandra, 33 años, Antropología)

Lo que tienen en común los fragmentos citados es la aparición en el relato de una “causa” identificable por la cual dejaron 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”, “dejé un año para ayudar a mi hija” o alguna otra, pero que a fin de cuentas es algo claramente identificable por las personas entrevistadas como causa de la discontinuidad.

Este evento como detonante es analizado por Denzin (1989) a partir del término de epifanías, concepto a partir del cual refiere a las experiencias biográficas que dejan marcas pero cuyos significados están dados retrospectivamente.

Según Denzin, los sujetos refieren a ese momento bisagra en la situación de entrevista, a menudo varios años después de haber tomado la decisión en este caso de la discontinuidad de la carrera, e interpretan –a posteriori– ese momento como una situación de encrucijada.

De manera similar a Clausen (1996), Denzin caracteriza distintos tipos de epifanías:

- 1) Aquellas que involucran un evento principal que interviene en todos los aspectos de la vida (por ejemplo, el caso de la entrevistada de la carrera de Ciencias Químicas quien discontinuó la carrera luego de su problema de salud).

- 2) Aquellas que comprenden una acumulación de experiencias (por ejemplo, el caso de Javier (33 años, Comunicación), quien deja porque tiene que trabajar para pagar sus deudas, pero también porque vive a dos horas de distancia respecto de la facultad, entre otras cuestiones)
- 3) Finalmente aquellas que se disparan a partir de un evento aparentemente menor, que representa simbólicamente un momento problemático en la vida de una persona.

Dentro de las personas que se inscriben en el relato de la encrucijada, encontramos los tres tipos de epifanías. Lo específico de esta figura del relato está dado, en primer lugar, en que ese evento los puso en la situación de tener que elegir entre continuar la carrera o no; y en segundo lugar por el hecho de que las personas entrevistadas enuncian como dados los roles sociales que asumen.

Este segundo aspecto es central para comprender las razones que egrimen los sujetos y por las cuales la continuidad de la carrera se enuncia como una imposibilidad. En los fragmentos recuperados, el hecho de que un varón que estudia Ciencias de la Comunicación planifique su vida como posible proveedor de la pareja y de su – proyectada – familia es presentado en el relato como una encrucijada pero no problematiza el rol social asignado como varón proveedor.

De la misma manera, que una mujer que estudia Ciencias Antropológicas tenga que decidir entre continuar con su carrera o cuidar a su hija y que eso sea presentado en el relato como una encrucijada, no problematiza su rol social asignado como mujer. Encontramos distintos relatos que presentan como datos objetivos los roles sociales asignados a partir del género y que explican la decisión de discontinuidad a partir de la figura de la encrucijada (en el sentido en que enuncian que no tenían otra opción). Por ejemplo, en el caso de la entrevista ya analizada en el capítulo anterior de la estudiante de Ciencias Químicas que se mudó a Salta con el padre de su hija cuando supo que estaba embarazada:

(...) no la pude terminar porque hubo un movimiento raro, yo conocí al chico que es hoy mi novio y es papá de mi nena, que vivía en ese momento en Córdoba pero era de Salta... entonces, bueno, tuve mi nena y ahí ya se me complicó un poco seguir.  
(Patricia, 28 años, Química)

La edad, el género, la clase son las principales pruebas estructurales ya analizadas en el capítulo anterior que se presentan como datos objetivos indiscutibles y que, en el marco de esta figura

de relato, son enunciados como un elemento que los obligó a decidir entre dos opciones contrapuestas. Las pruebas estructurales analizadas en el capítulo precedente encuentran en esta figura de relato su modo de ser enunciadas como causal de la discontinuidad de los estudios universitarios.

En términos generales, las personas que argumentan su decisión de discontinuidad a partir de la figura de la encrucijada en el relato presentan características muy heterogéneas en términos disciplinares. De todas maneras, hay menor presencia de personas provenientes de la carrera de Ingeniería en Informática, lo cual entendemos que se explica porque aun quienes no terminan esa carrera en gran parte continúan trabajando en algo vinculado a la disciplina por las características propias de ese mercado laboral.

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.

En este sentido, el presente relato 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 forastero 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 se construye desde “el exterior”: el relato enuncia la existencia de un factor externo que les obliga a tomar una decisión dolorosa (discontinuar los estudios superiores) que en otras circunstancias no hubiesen tomado.

El relato de la encrucijada mantiene aquello que Martuccelli llama en *Gramáticas del individuo* la figura heroica de individuo moderno que se sostiene desde el interior:

(...) la idea de un individuo que puede sostenerse desde el interior –algo que, en verdad, y desde siempre, sólo fue una representación propia a los grupos privilegiados: es solamente cuando un individuo está activamente sostenido desde el exterior, que el actor tiene la ilusión de poder mantenerse desde el interior (Martuccelli, 2006: 21)

Dada la visión dominante de un individuo absolutamente soberano que debe sostenerse desde el interior en el ideario moderno, es difícil tener una conciencia plena de los soportes del exterior necesario para, en este caso, sostenerse en una carrera. Cuando se decide discontinuar la carrera, los sujetos dentro de este relato articulan un discurso que exterioriza la decisión y que salva el ideal de individuo soberano en tanto que “no le quedaba otra opción”.

El relato de la encrucijada es entonces inseparable de la existencia de la identificación de un obstáculo exterior, pero también de la invisibilización de los roles sociales asumen los sujetos y las maneras en que interviene el contexto en que se desenvuelve la vida de las personas.

#### A MODO DE CIERRE

Nuestro objetivo general a lo largo del capítulo fue comprender las significaciones atribuidas por las personas entrevistadas 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 y finalmente la noción biográfica elegida (relatos de vida).

En términos generales, las figuras de relatos identificadas 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, disciplinares y representacionales que van configurando relatos (cada vez más) divergentes.

Con el objetivo de dar cuenta de esa diversidad de elementos en los relatos, confeccionamos un cuadro de doble entrada que sintetiza el grado de significatividad de diversos atributos identificados en los relatos y las cinco “figuras 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)

Figuras de relato Atributo	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
Auto-percepción 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 post-universitarias 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

De manera a veces un tanto errática, que al cabo es como muchas veces se produce el decurso cotidiano por la universidad, los sujetos que transitan dicha institución elijen seguir tanto caminos centrales como alternos todo el tiempo, casi sin tiempo para detenerse a pensar si habrán hecho lo correcto en ese contexto.

Así van cursando o dejando de cursar según les parece o les conviene, tomando decisiones que, sopesadas más tarde, tienen sus consecuencias: el retraso en la carrera, no poder hacer un tramo

porque faltan las correlativas, no iniciar la instancia de práctica porque falta un final o, directamente, porque quedó sin cursar una materia “aislada” del primer año. En el fragor se despeja el campo de mirada, pero el despeje, la simplificación del horizonte nunca es fácil, especialmente cuando muchos de los elementos que obstaculizan la visión están concatenados con otros que todavía no se ven.

Un modo de abordar el peso que tales condicionamientos ejercen sobre los sujetos es comenzar por reconocer tales significados en las acciones ejecutadas u omitidas. Sin embargo, ese porvenir no reviste carácter de ineluctable.

El análisis contextual de la situación exige responder tres interrogantes relacionados con el sentido que tiene para los alumnos del nivel medio la educación escolarizada en los niveles precedentes: ¿la disfrutaban?, ¿han aprendido las estrategias para sobrevivir y avanzar a los distintos niveles?, ¿depositan en los estudios universitarios alguna expectativa respecto de su propio futuro, a la que estén dispuestos a cumplir, sea cual sea el esfuerzo que reclame?

## REFLEXIONES FINALES

Nuestro objetivo general a lo largo de la tesis fue comprender las significaciones atribuidas por estudiantes a la 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.

Así, en el recorrido realizado, señalamos los modos en que las personas entrevistadas interpretaron las condiciones que derivaron en la discontinuidad de sus estudios. Todos estos aspectos, analizados a partir de la cultura institucional, las representaciones sociales y las pruebas estructurales tienen distinto alcance en función de la carrera analizada, y configuraron modos específicos de relatar la propia experiencia de discontinuidad que nosotros organizamos en figuras de relatos.

Coincidimos con los estudios previos sobre el fenómeno en plantearlo como una problemática multicausal, compleja y que comporta diversidad de actores y dimensiones. Sin embargo, las dinámicas de discontinuidad que se manifiestan en cada carrera, generadas tanto por la cultura institucional, las representaciones previas sobre las mismas o aspectos estructurales específicos (como haber ido a un colegio con laboratorio o no), aparecen relegadas en los análisis macrosociológicos del fenómeno. La investigación producto de esta tesis da cuenta de que la decisión sobre la discontinuidad de los estudios se toma en el marco de una experiencia estudiantil que difiere en cada carrera y que una causal que puede ser válida para determinada carrera no necesariamente se traduce de la misma manera para otra.

Encontramos en el análisis que un mismo elemento (por ejemplo, la relación trabajo-estudio, clásicamente considerado como causal de postergación o abandono), podía derivar en consecuencias totalmente opuestas en función de la carrera analizada y de la experiencia estudiantil (en algunos casos, fortalecía el lazo con la carrera o disciplina, en otros lo debilitaba).

Otra diferencia respecto de estudios previos sobre la temática fue la decisión de partir de los relatos de vida de quienes discontinuaron la carrera, lo cual tiene sus fundamentos como mencionamos en la introducción, en una definición teórico-epistemológica.

Implica considerar que ninguna causal identificable de discontinuidad puede ser pensada “en sí misma” más allá del contexto institucional y disciplinar en el que se inscribe (y que en las carreras analizadas responden a lógicas bien diferenciadas). Este estudio buscó ponderar la

importancia de ciertos elementos microsociológicos que inciden en la discontinuidad. Así, el análisis sobre las culturas institucionales (Remedi, 2006) y disciplinares (Becher, 2001) permitieron dar cuenta de la especificidad de ciertos procesos de discontinuidad en cada carrera.

En este punto, el análisis de la experiencia estudiantil (Carli, 2012) en articulación con las representaciones previas que tenían sobre la carrera y las significaciones atribuidas a la discontinuidad de los estudios permitieron incorporar la mirada del actor, reconstruir los modos particulares en que los sujetos hacen inteligible la decisión de discontinuar una carrera universitaria y, a partir de ello, conocer mejor el proceso que derivó a dicha decisión.

Esa decisión no emerge de un sujeto autónomo, sino que se organizan en una “experiencia social” (Dubet, 2010b) que, en los relatos analizados, encontramos diferenciada principalmente por carrera y momento de discontinuidad. Sumado a ello, los elementos de los relatos colaboraron en la estructura de las conclusiones de cada capítulo de la tesis:

En el primer capítulo, indagamos cómo la manera en que ciertas formas de organización, modos y prácticas sedimentadas en el hacer institucional (Remedi Allione, 2004) intervienen en la experiencia y en las decisiones de los sujetos entrevistados, conformando ciertos tipos de regulaciones.

En ese punto, observamos el rol que juegan actores significativos de la institución (particularmente los docentes) en la discontinuidad, así como también los planes de estudio, las formas de sociabilidad entre pares, las identidades de género, clase y edad social por parte de las personas entrevistadas, la relación estudio y trabajo, y las diferentes formas y posibilidades de gestión del tiempo en la vida estudiantil.

En el segundo capítulo, analizamos la forma en que las representaciones sociales sobre las carreras y la universidad intervienen en la discontinuidad de los estudios. Ahí observamos cómo esas representaciones previas organizaban un conjunto de expectativas que luego entraban en un juego de comparación con la experiencia universitaria, dando lugar a valoraciones sobre el modo en que se organiza y se enseña la disciplina en su forma institucionalizada (la carrera).

En algunos casos, las personas entrevistadas expresaron que ciertos aspectos de su experiencia estudiantil no se correspondían con las expectativas que tenían. En otros casos, las representaciones previas se confirmaban en la experiencia de cursada, pero los significados otorgados a esa idea previa ya no eran los mismos, es decir: lo que en un momento les pudo

parecer positivo de la carrera (como tener una formación generalista), en otro momento es visto negativamente (deja de ser generalista para ser poco específica).

En un tercer capítulo se trabajó sobre las pruebas estructurales que intervinieron en la decisión de discontinuidad. Utilizamos el concepto de prueba de Martuccelli (2010) para analizar las dimensiones estructurales del fenómeno no en sí mismos, sino en su articulación con las biografías de los sujetos. Es decir, observamos las traducciones que los sujetos hacen de las consecuencias estructurales.

En los relatos aparecieron dimensiones estructurales clásicamente analizadas en todas las investigaciones sobre la discontinuidad: como la relación trabajo-estudio o las trayectorias educativas previas. Coincidentemente con estudios previos macrosociológicos (Ezcurra, 2011), las trayectorias educativas previas son interpretadas por los sujetos como un gran organizador de su experiencia universitaria posterior y, en algunos casos, causal central de la discontinuidad de sus estudios.

Sin embargo, también observamos el peso no menor de otras pruebas estructurales previamente no consideradas, como la aprehensión de un conocimiento disciplinar específico, la gestión del tiempo, aspectos de la cultura institucional, e identificaciones de clase, de género y de edad social. Cada una de estas pruebas estructurales presentaba un peso diferenciado según la carrera analizada.

Todos estos aspectos fueron reorganizados por las personas entrevistadas bajo la forma de un relato. Como mencionamos previamente, la discontinuidad no es un fenómeno que se despliega en abstracto, sino que debe ser comprendido considerando el lugar y sujeto de la enunciación a fin de entender qué motiva dicha decisión.

Analizados en conjunto en el cuarto capítulo de análisis, esos relatos presentaron elementos en común que posibilitó organizarlos en cinco figuras. La idea de optar por la noción de figuras por sobre la tipología fue porque nos permitió no sólo interpretar la coherencia interna de cada relato, sino dar cuenta de cómo ese discurso se inscribe en una relación social que le otorga un reconocimiento.

Ese ordenamiento del relato en la forma de figura tuvo entre las entrevistas realizadas cinco figuras predominantes: el relato del forastero, el de la universidad es la calle, el del rechazo, el de la vocación y el de la encrucijada. Un aspecto interesante a destacar, es que de las cinco

figuras solo una le otorgaba cierta responsabilidad individual a la discontinuidad (en parte, aunque no totalmente, en el relato de la vocación) y una segunda hizo énfasis a causas estructurales (en el relato de la encrucijada). Las restantes figuras, en general veían en la cultura y dinámica institucional los principales ejes de conflicto que derivaron en la discontinuidad, poniendo en primer plano la importancia de los dispositivos institucionales (o de su falta) en la experiencia estudiantil.

Considerando ello, lo primero que se puede observar como corolario de la investigación es la diversidad de sentidos y significados otorgados a la experiencia estudiantil. 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, 2010b: 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 primeros estudios sobre el abandono universitario en la década del 60 (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 diversos criterios: 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, atributos históricamente considerados en los estudios sobre abandono como más significativos a la hora de explicar el fenómeno, como la “entidad otorgada a las calificaciones como explicación de la discontinuidad”, no fue significativa 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 hacen inteligibles las decisiones que tomaron? Recuperando una frase mencionada al inicio del Capítulo IV: sin relato sobre el momento clave de la producción del ordenamiento, no hay cristalización de la decisión de discontinuar.

Ese ordenamiento del relato se produce en el marco de una experiencia estudiantil que se desarrolla en un marco institucional y disciplinar. Por tanto, consideramos que las conclusiones de esta investigación no pueden ser trasladadas linealmente a otras universidades o carreras, sino que cualquier diseño de política relacionada con el fenómeno de la discontinuidad de los estudios debe ser pensado en su especificidad, sobre todo en lo que respecta a las dinámicas institucionales.

Teniendo en cuenta lo dicho, hay que reconocer que las carreras y sujetos seleccionados para las entrevistas no cubren todo el espectro de experiencias universitarias, pero nos permite reflexionar sobre un acercamiento parcial al fenómeno.

En los inicios de la investigación se evaluó analizar las carreras cuyo ejercicio profesional exigen una matrícula (como Medicina, Abogacía, Psicología o Contador público), lo cual fue luego descartado en la construcción de la muestra. Entendemos que en esas carreras el sentido otorgado a la obtención del título presentaría un escenario muy distinto al de algunas de las carreras analizadas, como Ciencias Químicas o Ingeniería Informática.

Otro caso que estuvo en consideración fue el de las carreras de diseño (diseño gráfico, de imagen y sonido, de indumentaria, etc.) que hubiera permitido analizar la relación entre la dimensión creativa con la formación universitaria. Sin embargo, al momento de construir la muestra, estas opciones fueron descartadas, y quedan pendientes para futuras líneas de investigación.

Otros aspectos que descartamos al momento de la construcción de la muestra fue aquellos estudiantes que iniciaron sus estudios a una edad social considerada tardía para el ingreso a la universidad. Bajo esos criterios, dejamos de lado aquellas carreras con un porcentaje importante

de población estudiantil que tuviese una edad mayor al promedio, como el caso de las carreras de Filosofía o Letras. En la indagación de campo preliminar, encontramos gran cantidad de estudiantes que las cursaban como “segundas carreras” (paralelamente con la cursada de otra carrera, a la que le dedicaban más tiempo, o posterior a la graduación de una primera carrera, como “deuda pendiente”). Así, entendimos que la búsqueda de la graduación podía tener menor relación con el mercado laboral, aspecto que nos interesaba indagar.

Finalmente, me interesa destacar que al inicio de la investigación que culminó en la presente tesis doctoral definimos un criterio temporal para buscar posibles personas a ser entrevistadas: queríamos gente que haya discontinuado sus estudios entre los años 2005 y 2015.

Uno de los criterios de la elección de estos años, si bien no el único, fue evitar analizar experiencias de discontinuidad en el período de la crisis del 2001/2002. De incluirlos, suponíamos que el recurso enunciativo hegemónico para explicar la discontinuidad aludiría al escenario político, social y económico de la época. El impacto de la crisis podía dejar en muy segundo plano otras explicaciones.

El análisis, realizado en un contexto de más y mejores condiciones de empleo, estabilidad e inversión para la universidad pública argentina y el sistema científico en general, permitía desplegar otros sentidos sin que estuvieran opacados por la idea de crisis constante y bajo la idea de ciertas expectativas de futuro.

La idea de crisis apareció en algunos relatos: sobre todo en relación a las “tomas” o bajo el discurso de la existencia de una crisis de la educación que no da soluciones a las necesidades de la “vida real”. Es decir, el contexto 2005-2015, convivía también con obstáculos acumulados de otros ciclos históricos y también con desafíos novedosos. Las generaciones nuevas de estudiantes llegaban a esas instituciones con su propia historia sedimentada renovando en el mismo juego, la experiencia estudiantil. Sin embargo, la idea de crisis no acaparó los relatos.

Probablemente, frente a un nuevo ciclo histórico, quedará también para futuras investigaciones realizar un análisis que considere las nuevas dinámicas y políticas públicas en relación a la universidad en las condiciones actuales: como reeditar la pregunta por la discontinuidad en un nuevo escenario de experiencia universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albatch, P. (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. En GUNI, *Informe: La educación superior en el mundo 2008. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (págs. 5-14). Barcelona: Mundiprensa.

Ambroggio, G., Coria, A., y Saino, M. (2013, noviembre). *Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción*. Ponencia presentada en la Tercera Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la Educación Superior (III CLABES), Palacio de Minería, UNAM. Versión online en: [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT\\_1/ponencia\\_completa\\_157.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_157.pdf)

Andrade, L. (2010). *Los forasteros. Sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios. El caso de la UNPA-San Julián (Patagonia Austral)*. Rio Gallegos: Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Aparicio, M. (1998). *Causas de la Deserción en Universidades Nacionales*. Mendoza: Ed. Universidad Nacional de Cuyo.

Aráoz, A. (1968). Comentarios sobre el trabajo del Dr. Julio Olivera: La Universidad como unidad de producción. *Revista Económica*. Universidad Nacional de La Plata 14(1-2).

Araujo, K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo I: neoliberalismo, democratización y lazo social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arnoux, E. (2006): *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Aronson, P. (2007). La globalización y los cambios en los marcos del conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad? En P. Aronson, *Notas para el estudio de la globalización. Un abordaje multidimensional de las transformaciones sociales contemporáneas* (pp. 71-90). Buenos Aires: Biblos.

Aronson, P. (2013). La profesión académica en la sociedad del conocimiento. *Trabajo y Sociedad* (20), 7-19. doi:1514-6871. Santiago del Estero, Argentina. Recuperado el 13 de mayo de 2018, de <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/20%20ARONSON%20PERLA%20La%20profesio%20n%20academica%20en%20la%20sociedad%20del%20conocimiento.pdf>

Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., y Casaravilla, A. (2012, noviembre). *La acción académica posterior tomada por el estudiante que abandona. Elemento necesario para un "Sistema Nacional de registro de información sobre el abandono"*. Ponencia presentada en la Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (II CLABES). Obtenido en [http://oa.upm.es/19257/1/INVE\\_MEM\\_2012\\_120194.pdf](http://oa.upm.es/19257/1/INVE_MEM_2012_120194.pdf)

Barobia, R., y Cháves, M. (2009). Eje abordajes teórico metodológicos. En M. Cháves, *Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte* (pp. 17-22). La Plata: UNLP.

Barthes, R. (1982). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI.

Bartolomé, L. (2007). *Argentina: la enseñanza de la antropología social en el contexto de las ciencias antropológicas*. Misiones: Universidad de Misiones. Obtenido de [http://www.ramwan.net/old/documents/06\\_documents/informe-argentina.pdf](http://www.ramwan.net/old/documents/06_documents/informe-argentina.pdf)

Bartolomé, L. J. (1982). Panorama y perspectivas de la antropología social en la Argentina. *Desarrollo Económico*, 400-420.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bertaux, D. (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.

Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bogel, F., y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En Bogel y Gottschalk (eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19) Nueva York: Norton.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (trad. de Ma. del Carmen Ruiz de Elvira). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information. The thematic Analysis and Code Development*. Thousands Oaks: Sage.
- Brito Lemus, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Centro de Investigación Y Difusión Poblacional de Achupallas* (9), 1-7.
- Brunner, J. J. (1999). *Educación Superior en una sociedad global de la información*. Bogotá: U. Piloto-ASCUN. Recuperado el 16 de mayo de 2018, de <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/20058.pdf>
- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, P. (Julio de 2000). El movimiento reformista de 1918. *Estudios Sociales*, X (19), 37-63.
- Buchbinder, P., y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

- Camilloni, A. (2000). *Indicadores de rendimiento interno según facultades y carreras (1992-2000)*. Buenos Aires: Secretaría Académica UBA.
- Canessa, G., Cibeira, A., Arregui, A. M., Déboli, L., Ferrari, L., Jozami, M. E., Plástina, Y. (2002). *Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA. La universidad, el CBC y las carreras*. Buenos Aires: Departamento de Orientación Vocacional CBC (UBA).
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad* (25), 29-46. Obtenido de <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2014). Las ciencias sociales en la Argentina: itinerarios intelectuales, disciplinas académicas y pasiones políticas. *Revista Nómadas* (41), 62-77.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carnelli, G. (2014). *Matemática en el ingreso a las universidades nacionales argentinas: análisis de propuestas de actividades de aprendizaje* (Tesis de Doctorado en Educación Superior). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Carnoy, M. (1967). *Rates of return to schooling in Latin America: Earnings and schooling in Mexico*. Washington: Brookings Institution.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Chaves, M., Fuentes, S., Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Clark, B. (1995). *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.

Clausen, J. A. (1995). Gender, contexts, and turning points in adults' lives. En P. Moen, G. H. Elder, Jr., y K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 365-389). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10176-010>

Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.

Cordero, S., Ros, M., y Cháves, M. (1997). *Un trabajo sobre las representaciones de los ingresantes a la carrera de Antropología*. Ponencia presentada en el V Congreso de Antropología Social. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Coulon, A. (2005). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Antrophos.

Danto, A. (2012). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Buenos Aires: Paidós.

Daraio, T. V. (2014). *Las representaciones sociales y las trayectorias científicas. Un estudio de caso con estudiantes y graduados de carreras de ciencias exactas y naturales* (Tesis de maestría). Buenos Aires: UNSAM.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.

Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Denzin, N. (1989). *Interpretive Biograph*. Newbury Park: Sage.

Destinobles, A. (2006). *El capital humano en las teorías del crecimiento económico*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Díaz de Guijarro, E., Baña, B., Borches, C., y Carnota, R. (2015). *Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Didi-Huberman, G. (2008). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Didou Aupetit, S. (2006). Prólogo. En M. Landesmann, *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades* (pp. 11-18). México D.F.: Casa Juan Pablos.

- Dubet, F. (2010a). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Dubet, F. (2010b). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense y el Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, Emile (1982) *El suicidio*. Madrid: Akal.
- Emmanuele, E., y Cappelletti, A. (2001). *La vocación. Arqueología de un mito*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, Nora (comp.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, IEC – CONADU.
- Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En M. Landesmann, *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades* (págs. 29-60). México D.F.: Casa Juan Pablos.
- Fernández, T. (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Ferrarós di Stéfano, J. J. (2010). *Práctica profesional: satisfacción y malestar en el trabajo. Práctica docente en Ciencias de la Comunicación*. Buenos Aires: Bibliográfika.
- Ferrarós di Stéfano, J. J., Acevedo, M. J., Altieri, V., y Amati, M. (2010). Entre los medios y la crítica académica. Representaciones sociales del Licenciado en Ciencias de la Comunicación. En J. J. Ferrarós, *Práctica profesional: satisfacción y malestar en el trabajo. Práctica docente en Ciencias de la Comunicación* (págs. 95-150). Buenos Aires: Bibliográfika.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1994). *Dichos y Escritos*, Vol. I. París: Gallimard.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García de Fanelli, A. M. (2004). Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios. En Marquis, C. *La Agenda Universitaria*. Buenos Aires: Universidad de Palermo
- García de Fanelli, A. M. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Debate 5. En SITEAL, *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. IIPE – UNESCO*. Buenos Aires: OEI.
- Germani, G. y Sautu, R. (1965). *Regularidad y origen social en los estudiantes universitarios. El origen social de los estudiantes y la regularidad de sus estudios. Factores sociales de la regularidad en los estudios en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Trabajos e investigaciones del Instituto de Sociología.
- Gluz, Nora (comp.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Goldenhersh, H., Coria, A., y Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. En *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 3(3), 9-120.
- Graciarena, J. (1961). *Diseño de un modelo de investigación sobre la deserción estudiantil universitaria*. Santa Fe: Imprenta de la Universidad del Litoral, Departamento de Pedagogía Universitaria.
- Gras, A. (1976). *Textos fundamentales en sociología de la educación*. Madrid: Narcea.
- Guadagni, A. (2014). Las universidades nacionales deben cuidar mejor sus recursos. En *Boletín CEA N°19*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Guadagni, A. (2016). *Nuestra graduación universitaria es escasa*. En *Boletín CEA N°19*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Guber, R. (2006). Linajes ocultos en los orígenes de la antropología social de Buenos Aires. *Revista de Antropología*, 1-35.

Habichayn, H. (1965). *Deserción universitaria*. Santa Fe: Universidad nacional del Litoral, Facultad de Filosofía y Letras.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En Hall y Du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hopenhayn, M. (2004). *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y Urgencias*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado en, [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/S2004083\\_es.pdf;jsessionid=93CE237A8F421FC3E6CEEA5A5C2CD30C?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/S2004083_es.pdf;jsessionid=93CE237A8F421FC3E6CEEA5A5C2CD30C?sequence=1)

Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F., y Zeisel, H. (1996). *Los parados de Marienthal*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Kacelnik, A. (2003). Cientificismo y pensamiento independiente. En C. Rotunno, y E. Díaz de Guijarro, *La construcción en lo posible* (pp. 145-165). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Kant, I. (2004). *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires: Losada.

Kaplan, C. V.; Krotsch, L y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kiyosaki, y 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, A. I. (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. I. Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15-34). Buenos Aires: Biblos.

Krotsch, P. (1995). La emergencia del estado evaluador: El sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución. En J. Esquivel Larrondo, *La Universidad hoy y mañana: perspectivas latinoamericanas* (pp. 63-80). México DF: ANUIES.

Krotsch, P. (2002). Gobierno de la educación superior en Argentina: la política pública en la coyuntura. En H. Casanova Cardiel, *Nuevas Políticas de la educación superior*. A Coruña: Netbiblo.

Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Laclau, E. (2011). Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la construcción de lógicas políticas. En J. Butler, y S. Žižek, *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lanuza, J. L. (1941). La universidad separada del pueblo. En Del Mazo, G., *La Reforma Universitaria. Ensayos críticos (1918 – 1940). Tomo III*. La Plata: Editorial Centro Estudiantes de Ingeniería de la Universidad de La Plata.

Latour, B., y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. En *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1-39.

Legarralde, T., Vilches, A., y Darrigran, G. (2009). *Los científicos según la mirada de los estudiantes de secundaria*. Ponencia presentada en las II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales (págs. 170-175). La Plata: FaHCE.

Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), pp. 129-147

Madrazo, G. (1985). *Determinantes y orientaciones en la antropología argentina*. Boletín del IIT.

Margulis, M., y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis, *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.

- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Páez, D. y Blanco, A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Aprendizaje.
- Marquina, Mónica (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp.63-86). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris: Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2013). Cultura, individuación y escuela. Notas para un estudio de la concreción social. *Revista Tempora*, 15, 9-29.
- Meccia, E. (2011). El tiempo es un dibujo. El tránsito de la homosexualidad a la gaycidad en la voz de los actores. En E. Meccia, *Los últimos homosexuales. Sociología de la homosexualidad y la gaycidad*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Meccia, E. (2016). *El tiempo no para: los últimos homosexuales cuentan la historia*. Santa Fe: Ediciones UNL-Eudeba.
- Merrill, B., y West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Bodmin: SAGE.
- Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires: FCE.

- Mollis, M. (2008). *Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio*. *Avaliação*, 13(2), 509-532. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/12.pdf>
- Morán, J. A., y otros (1995). *Un marco para el estudio de la deserción*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Moreno, E., y Montoya, M. (2010). *Deserción en la Universidad de Antioquia: un nuevo acercamiento desde el análisis crítico del discurso* (Tesis de Maestría en Educación) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Moscovici, S. (2000). The phenomenon of social representations. En S. Moscovici, *Social Representations. Explorations in Social Psychology* (pp. 18-77). Oxford: Polity Press.
- Moscovici, S., y Farr, R. (1984). *Social representations*. New York: Cambridge University Press.
- Muller, J. (2008). Forms of knowledge and curriculum coherence. En *Jornal of education and work*, Vol. 22, (3), pp. 205-226.
- Naishtat F. y Toer, M. (2005). *Democracia y representación en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Buenos Aires: Biblos.
- Neufeld, M. R., Scaglia, M. C., y Name, M. J. (2015). "Y el museo era una fiesta...". *Documentos para una historia de la antropología en Buenos Aires*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Y%20el%20museo%20era%20una%20fiesta%20-Neufeld%2C%20Scaglia%2C%20Name.pdf>
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. y Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. En *Revista Educación y Educadores* Vol. 16, No 3, 455-471.
- Olivera, J. (1967). Die Universität als Produktionseinheit. En *Revista Weltwirtschaftliches Archiv*, vol. 98 (1), pp. 50-64.

- Panaia, M. (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila y Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Avellaneda.
- Panaia, M. (2015). *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pereira de Sà, C. (1998). *A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. En *CD Caudales*. La Habana: CIPS.
- Perkin, H. (1987). The historical perspective. En B. Clark, *Perspectives on Higher Education. Eight disciplinary and comparative views* (pp. 17-55). Berkeley: University of California Press.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Pierella, P. y Santos Sharpe, A. (en prensa). El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. En *Revista Propuesta educativa*. Buenos Aires: FLACSO.
- Plummer, K. (1995). *Telling Sexual Stories. Power, Change and Social Worlds*. London: Routledge.
- Prego, C. (2010). La gran transformación académica en la UBA y su política a fines de los años 50. En C. Prego, y O. Vallejos, *La construcción de la ciencia académica. Instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX* (pp. 133-164). Buenos Aires: Biblos.
- Ramírez García, R. (2013). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México ANUIES.
- Ramos, R. (2002). *¿Quiénes Somos? Identidades intelectuales del campo de Comunicación*. Ponencia presentada en el I Encuentro Argentino de Carreras de Comunicación Social. Olavarría: FADECCOS y FACSO-UNICEN.

Ratier, H. (2010). La antropología social argentina: su desarrollo. Publicar. En *Revista Antropología y Ciencias Sociales*, 17-46. Obtenido de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1187/1046>

Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Remedi Allione, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi Allione, *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25-58). México: Plaza y Valdez.

Remedi Allione, R. (2006) Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia. En M. Landesmann (Coord.), *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades* (pp. 61-88). México: Casa Juan Pablos.

Ribeiro, D. (1971). *La universidad latinoamericana*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III*. México D.F.: Siglo XXI.

Rivera, J. (1997). *Comunicación, medios y cultura. Líneas de investigación en la Argentina. 1986-1996*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Rodríguez S., T (2001). *Las razones del matrimonio. Representaciones, relatos de vida y sociedad*. Guadalajara: Editorial CUCSH-UdeG.

Rothblatt, S., y Wittrock, B. (1996). *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos Sharpe, A. (2015). The Higher Education System in Argentina. Networks, Genealogies and Conflicts. En *Revista Creative Education*, 6, 1943-1959 <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.618200>

Santos Sharpe, A. (2016). Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina. En *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 17 (2), pp. 3-31.

Santos Sharpe, A. (2018). El discurso de la prensa gráfica sobre el abandono universitario. La educación superior como bien individual. En *Revista Question*, vol. 1 (58), pp. 1-20. Visto en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/4693>

Santos Sharpe, A. (2017). *El discurso de género en la discontinuidad de los estudios universitarios. Los ideales de éxito y las decisiones de estudiantes de Ciencias de la Comunicación*. Mimeo.

Santos Sharpe, A. y Carli, S. (2016). Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes. En *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, año 8 (13), pp. 6-31. Visto en: [http://www.revistaraes.net/revistas/raes13\\_art1.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes13_art1.pdf)

Sautu, R., Boniolo, P., y Perugorría, I. (2007). Las representaciones sociales de la corrupción en la clase media. En R. Sautu, *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa Articulación entre teoría, los métodos y las técnicas* (pp. 249-265). Buenos Aires: Lumiere.

Schmucler, H. (1994). *Estudios de comunicación en América Latina: del desarrollo a la recepción*. (C. Mangone, S. Méndez, y M. Mestman, Entrevistadores) Buenos Aires: Revista Causas y Azares.

Schulman, D. (2007). *Retención y rendimiento académico de los estudiantes desde una perspectiva organizacional. El caso de la Universidad Nacional de Luján* (Tesis de doctorado). Buenos Aires: FLACSO.

Schultz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Seidman, A. (2012). *College student retention: formula for student success*. Maryland, Estados Unidos: Rowman & Littlefield.

Simone, V., Iavorski Losada, I. y Wejchenberg, D. (2013). La construcción de la población de abandonadores. En Panaia, M. *Abandonar la universidad con o sin título* (pp-67-80). Buenos Aires: Miño y Dávila y Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Avellaneda.

Smith-Castro, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. En *Revista Actualidades en psicología*, 20(107), 45-71.

Sosa, M., y Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En Carli, S. *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stark, J. S. (1988). *Reflections on Course Planning. Faculty and Students Consider Influences and Goals. From the Program on Curricular Intergration and Student Goals*. Ann Arbor Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Stark, J. y Lattuca, L. (2005). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Boston: Allyn and Bacon.

Tedesco, J. C. (1985). Reflexiones sobre la Universidad Argentina. En *Revista Punto de Vista*, Año VII N° 24, Buenos Aires.

Thomas, W., y Znaniecki, F. (2004). *El campesino polaco en Europa y América*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado.

Tierney, W. (2000). Power, identity, and the dilemma of college student departure. En Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 213-234). Nashville: Vanderbilt University Press.

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Of Chicago Press.

Tinto, V. y Cullen, J. (1973). *Dropout from higher education: a review and theoretical synthesis of recent research*. Nueva York: Columbia University.

Van Gennepe, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

Varela, M. (2010). Intelectuales y medios de comunicación. En C. Altamirano, *Historia de los intelectuales en América Latina*. Buenos Aires/Madrid: Katz.

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad? En *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1(1)

Vázquez, L. (2016, 18 de marzo). Educación: ¿Vale la pena ir a la universidad? *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1880841-educacion-vale-la-pena-estudiar-una-carrera-en-la-universidad>

Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: a conceptual approach. En Smart (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5). Nueva York: Agathon.