

Representaciones acerca de la Universidad y dificultad en el ejercicio de la autonomía en el estudiante universitario.

Laura Andrea Bustamante, Martina Fernández, Victoria Demo Di Giuseppe y Juliana Depetris.

Cita:

Laura Andrea Bustamante, Martina Fernández, Victoria Demo Di Giuseppe y Juliana Depetris (2013). *Representaciones acerca de la Universidad y dificultad en el ejercicio de la autonomía en el estudiante universitario. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/115>

X Jornadas de Sociología de la UBA
20 años de pensar y repensar la sociología.
Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI
1 al 6 de julio de 2013
Mesa: 8 Universidad: Políticas, problemas y actores universitarios

REPRESENTACIONES DE JÓVENES INGRESANTES ACERCA DE LA UNIVERSIDAD: DIFICULTADES EN EL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA

Bustamante, Laura; Departamento de Investigación Universidad Empresarial Siglo 21
Fernández, Martina; Departamento de Investigación Universidad Empresarial Siglo 21
Demo Di Giuseppe, Victoria; Departamento de Investigación Universidad Empresarial Siglo 21

INTRODUCCIÓN

En este informe exponemos algunas conclusiones obtenidas en el marco de la investigación que desde hace dos años venimos desarrollando dentro del Departamento de Investigación de la Universidad Siglo 21, en Córdoba, Argentina.¹ Nuestro interés en la temática está vinculado con la necesidad de comprender los procesos de selección abordados por los mismos, al tener que elegir una institución superior, las expectativas acerca de la institución y del estudio universitario en sí y las experiencias referidas al tránsito de la escuela media a la Universidad.

A fin de comprender e interpretar dichos procesos y abordar las representaciones, entendidas como imágenes, creencias, experiencias, valoraciones que los estudiantes tienen acerca del objeto de representación, hemos elaborado y seguido un diseño metodológico cualitativo, utilizando como técnica de investigación la entrevista en profundidad. Las áreas trabajadas en la guía de pautas respondían al planteamiento de los objetivos específicos, surgiendo en el análisis e interpretación de los datos categorías emergentes que fueron ordenadas y relacionadas a fin de explicar el fenómeno en estudio. En esta comunicación exponemos el desarrollo de una de las categorías trabajadas: la dificultad en el ejercicio de la autonomía por parte del ingresante universitario.

En primer lugar describiremos el diseño metodológico sobre el cual hemos trabajado. Luego desarrollaremos los aspectos teóricos necesarios para comprender por una parte, los supuestos de la teoría de las representaciones sociales sobre la cual hemos asentado nuestra investigación y conclusiones; y por otra parte, la concepción de

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

adolescente que poseemos y las características del contexto socio histórico vigente, asumiendo que las representaciones se configuran condicionadas por el entorno y por las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos en un espacio y tiempo dado. De allí el carácter social de las mismas.

Finalmente exponemos el análisis de los discursos relevados, que nos ha permitido afirmar que la dificultad de autonomía se constituye en una categoría descriptiva de la experiencia universitaria del joven adolescente.

METODOLOGÍA

Diseño Metodológico

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

En función de esto, planteamos para esta investigación un diseño cualitativo. Strauss y Corbin (1990) definen la metodología cualitativa como “una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos y son precisamente dichos conceptos los que permiten la necesaria reducción de la complejidad de la realidad social”. (En Soneiras, 2006).

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

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

Técnicas de recolección de datos y estrategia de análisis

El contenido a analizar a través del método de comparación constante ha sido recabado a través de entrevistas en profundidad, siendo este el procedimiento clásico utilizado para acceder al contenido de una representación (Araya Umaña 2002).

De tal forma se han realizado entrevistas en profundidad a ingresantes universitarios de las principales instituciones que ofrecen educación universitaria en la ciudad de Córdoba. Ubicándose en el marco de una investigación cualitativa es útil recordar que “es una continua búsqueda de la investigación cualitativa el sentido atribuido por el otro

a la acción, por lo cual es menester comprender su lenguaje y sus estructuras significativas” (Vasilachis 1992: 60)

Población

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

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

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

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

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

El método de comparación constante

Este método de análisis cualitativo permite codificar los datos obtenidos al mismo tiempo que se desarrolla teoría: nuevas categorías de mayor abstracción y sus propiedades, relaciones e hipótesis.

² Para desarrollar estas categorías tuvimos en cuenta fundamentalmente la expresión de los sujetos entrevistados. Como guía adicional, al finalizar la toma de cada entrevista, aplicamos un instrumento de medición de Índice de Nivel Socioeconómico desarrollado conjuntamente por la AAM y el INDEC.

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

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

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

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

Generación de categorías y comparación constante

A medida que el investigador analiza el material discursivo relevado, codifica cada incidente (es decir, cada acontecimiento relevante) dentro de una categoría. Cada acontecimiento diferente da origen a una nueva, por lo cual estas serán múltiples. El investigador define para cada categoría sus límites, sus dimensiones, las condiciones bajo las cuales estas son más pronunciadas o atenuadas, sus mayores consecuencias, sus relaciones con otras y sus otras propiedades.

De esta manera, hemos realizado un mapeo de las nociones entramadas en las representaciones acerca de la universidad (que no expondremos en este informe), surgidas a partir del procedimiento de *codificación abierta*, la cual consiste en “dar una denominación común a un conjunto variado de fragmentos de entrevista (u otros fragmentos de datos significativos) que comparten una misma idea” (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007: 52). De este procedimiento surgieron propiedades teóricas relaciones y conflictos entre categorías y propiedades. Como indica el procedimiento, los mismos fueron registrados en memos que nos permitieron luego constituir los elementos teóricos que ofrecemos.

Al mismo tiempo, y una vez transitado el análisis inicial, ha sido necesario realizar un análisis intensivo de algunas categorías que por ser comunes a todos los estratos o aparecer de manera muy recurrente, resultaron significativas para nuestro trabajo. Por tanto realizamos lo que se denomina *codificación axial*, esto es: “un análisis intensivo alrededor de una categoría que revele las relaciones entre esa y otras categorías o subcategorías, avanzando así al momento siguiente de integración de categorías y propiedades” (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007: 52). Siguiendo este procedimiento buscamos delimitar, y codificar sistemática y concertadamente la categoría central a través de la *codificación selectiva*. Mediante este proceso intentamos explicar y comprender el fenómeno en cuestión a través de la menor cantidad posible de categorías y conceptos. Al momento de escribir este informe, nos encontramos trabajando en la generación de las categorías centrales.

Integración de categorías y propiedades

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

Delimitación de la Teoría

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

En esta etapa el investigador tiene dos aspiraciones:

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

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

Escritura de la Teoría

El investigador cuenta con los datos codificados en categorías y sus propiedades, las categorías centrales que integran a las demás y sus anotaciones en memos. Estos memos contienen las reflexiones del investigador, los supuestos arriesgados en el momento en que analizaba los datos, las relaciones establecidas entre las categorías y el contenido que se esconde tras las categorías centrales. Por tanto en este punto hemos construido nuestros conceptos teóricos, ofrecidos bajo el título referido en el

apartado precedente. Nuestra aspiración es que dichos conceptos puedan incluirse dentro de lo que denominamos teoría sustantiva, es decir, desarrollada para un área empírica de la investigación sociológica (Soneiras, 2006), en este caso, la escuela primaria de la ciudad de Córdoba. Dichos conceptos debieran de ser factibles de usar por otros sociólogos si van al mismo campo.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Acerca del concepto de Representaciones Sociales

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

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

Del mismo modo, Moscovici sostiene que las cosas materiales llegan a ser importantes realmente para las personas -incluso al punto de condicionar su acción-, cuando se han convertido en ideas o creencias. De allí su interés en estudiar estas ideas y creencias. Así las representaciones sociales son entendidas como “tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje” (1998: 140)

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

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

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

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

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

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

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

En cuanto al *cómo conocer* las representaciones sociales, es necesario establecer una relación directa con su modo de construirse. Podemos asumir que el estudio de las

representaciones sociales significa el estudio del lenguaje y la comunicación (Moscovici, S. y Marková, I., 1998), debido a que las representaciones son construcciones elaboradas durante intercambios comunicativos y durante la interacción (Castorina y Kaplán: 12). Esta forma de elaboración es lo que le da su carácter de social.

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

Acerca del joven adolescente

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

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

Otra concepción fuerte, la de juventud como período de transición también debe ser revisada. (Balardini, 2000). Las transiciones típicas de esta etapa tales como la de la familia parental a la propia, o la transición de la dependencia a la autonomía, se ven alteradas. En algunos casos, los jóvenes ingresantes salen muy pronto de la casa paterna, dejando su lugar de origen para trasladarse a cursar sus estudios en la ciudad donde se encuentra la Universidad; en otros casos el joven retorna a la casa de sus padres luego de haber experimentado la convivencia con la pareja. En definitiva, nos encontramos ante una juventud heterogénea y fuertemente marcada por la ausencia de un marco normativo sólido. En algunos casos esta flexibilidad normativa es causal de vivencias de incertidumbre y angustia.

En el caso de nuestro estudio, hemos trabajado con jóvenes ingresantes, por lo cual la dificultad en el ejercicio de la autonomía está en relación directa a la novedad que presenta para el estudiante el ingreso a un espacio desconocido como es la institución universitaria. Sin embargo, consideramos que la vivencia de dificultad estaría intensificada por las citadas variables contextuales.

Dificultad en el ejercicio de la autonomía en el estudiante universitario

Entendemos la *autonomía* como la posibilidad de elección y decisión independientes,

³ http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=7467

que involucra la posibilidad de autodesignación. (Santa Cruz, 1992). Esta definición entrama cuestiones de distinta magnitud, que van desde la autonomía para estudiar hasta la posibilidad de gestionar un proyecto de vida. “La autonomía se entiende como una forma positiva de independencia, que refleja que el individuo tiene un sentido claro, seguro y estable de sí mismo, manifestando comportamientos coordinados e intencionales en la consecución de determinados objetivos personales y/o sociales.” (Chickering, A. y Reisser, L., 1993 en Soares, Guisande y Almeida, 2006)

En relación la posibilidad de autonomía, diversos autores han planteado una dificultad en el ejercicio de la misma.

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

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

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

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

En este marco es necesario analizar la dificultad en el ejercicio de la autonomía experimentada por los ingresantes a la universidad debido a que se asume el desarrollo de la autonomía como uno de los vectores clave del desarrollo psicosocial de los jóvenes en la Enseñanza Superior (Chickering, A. y Reisser, L., 1993 en Soares, Guisande y Almeida, 2006). De esta manera los niveles de autonomía de los jóvenes tienen un impacto significativo en la forma de enfrentarse a las presiones y desafíos de la vida universitaria.⁴

⁴ Estudios previos así lo han sostenido. Para referencia ver el trabajo realizado por Soares, Guisande y Almeida sobre estudiantes de primer año que ingresaron en 16 titulaciones de la Universidade do Minho <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12067>

REFERENCIAS A LA NOCIÓN DE AUTONOMÍA EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS JÓVENES ADOLESCENTES INGRESANTES ACERCA DE LA UNIVERSIDAD.

En virtud del análisis de los discursos relevados hemos construido la categoría *autonomía* a partir de la emergencia de incidentes relacionados a la gestión del tiempo de los estudiantes, movilidad, independencia emocional, capacidad de organización, capacidad de gestionar relaciones con los compañeros; entendiendo que estas son dimensiones constitutivas del concepto de autonomía (Soares, Guisande, Diniz, Almeida; 2006).

En primer lugar, la **autonomía** también aparece como noción asociada a la vida universitaria. Definimos como autonomía las referencias sostenidas por los ingresantes acerca de la necesidad de *arreglárselas solo, organizarse, decidir*.

“Y...no me van a perdonar tantas cosas como me pueden llegar a perdonar en la secundaria, entonces tengo que organizarme yo, tengo que hacer mis tiempos en una forma más organizada porque si no así ...te da como herramientas para lo que va a ser la vida después, es un choque de realidad”.

(Varón, 19 años, NSE medio alto)

“Cada uno puede hacer lo que quiere. En el secundario estás obligado a seguir una serie de pautas que tenés que cumplir sí o sí sino no podés pasar. Te tienen como muy controlado, en cambio en la universidad vos sos libre de hacer lo que querés, si querés estudias, si no, no estudias, te tomas el tiempo que querés”.

(Varón, 19 años, NSE medio típico)

Al mismo tiempo, en la mayoría de los casos, es un elemento de valoración de la institución universitaria; es decir, los adolescentes refieren a la autonomía que implica la universidad como algo deseable y válido.

“R: Yo creo que un chico de una secundaria común no está apto como para afrontar una universidad.

-P: ¿POR QUÉ?

-R: Por ejemplo algo básico, por lo general estudian un día antes o un módulo antes y llegan al seis fácilmente sin ningún problema, cosa que en una universidad es casi imposible lograr algo así.”

“el hábito de estudio se me va a tener que incorporar a full porque abogacía creo que es... yo siento que en el cambio de secundaria a universidad haber elegido esta carrera es lo peor, lo peor que me puede haber gustado.”

Retomando lo expuesto con anterioridad acerca de que el ideal del adolescente estaría ligado a alcanzar la autosuficiencia, la posibilidad de autoexpresión, y la seguridad en sí mismo, suponemos que la universidad representa para el ingresante un espacio

donde validar estos ideales.

“Es la mejor forma de estudiar. Yo creo que me voy a ubicar muy bien porque yo prefiero estudiar 40 cosas más pero no tener a nadie atrás que me esté respirando y diciendo tenés un uno, tenés negativo, ¡estudiá! Ahí, si no haces algo, ya está, te cagaste vos. O sea lo haces por elección tuya, ya nadie te rompe los huevos atrás. La ley no te obliga a nada, lo podes hacer como vos quieras y dentro de todo podes estudiar lo que vos quieras.”

(Varón 18 años, NSE medio alto)

“Ya no sos un nene de mamá que te tienen que venir por atrás y decirte hace esto, esto y esto...”

(Mujer 18 años, NSE alto)

Asimismo, se menciona la autonomía, como indicador de madurez, “en la universidad estás solo y tenés que madurar”. En el ejemplo que sigue, la autonomía, expresada bajo la noción de *libertad*, es vivenciada como una experiencia enriquecedora y de crecimiento.

“P: ¿Y cómo te va esta libertad a la que referís?”

R: Todo tiene su lado positivo y su lado negativo. Creo que lo positivo está en el tema de crecer como ser humano, como individuo, independizarse, tomar sus propias elecciones. Y por otro lado, el tema de que se pierda una estructura y uno tiene que adaptarse a una cosa diferente..., por ahí un poco el lado negativo, que lo más difícil es adaptarse”.

(Varón, 19 años, NSE medio típico)

Asimismo, el ingresante percibe la dificultad que implica el ejercicio de la autonomía, pero valora positivamente la exigencia y la responsabilidad y esfuerzo que de ella se desprenden.

“Para mí todo depende de vos, o sea la universidad te da los conocimientos y las herramientas básicas y después depende de vos progresar en tu carrera o no.”

(Mujer, 17 años, NSE medio alto)

“Me resulta difícil el tema de tener que hacerme una rutina diaria de estudio. Eso me resulta muy difícil, generar esa rutina que es muy necesaria porque por ahí estás tres meses sin hacer nada, pero te llega el mes de los parciales, finales, y estás hasta las manos. Entonces es necesario generarse una rutina diaria, pequeña, por ahí de cuatro horas por día, para llegar tranquilo.”

“yo creo que hay que poner mucha voluntad, si querés recibirte, tenés que poner voluntad. En la nacional, depende de cada uno.”

Por último, la referencia a la autonomía como una experiencia individual, compleja y desafiante cobra más sentido si es entendida en el contexto de incertidumbre que enmarca al adolescente, el cual en dicho contexto debe autodefinirse como “un yo activamente responsable que vigila las fallas de las coyunturas para cumplir sus obligaciones tratando de realizarse y gobernarse a sí mismo”. (Marsal y Franco, 2007: 2)

“El tema de horarios, por ahí tenés a la mañana una materia, otra a la tarde, otra a la noche, y vos no podés elegir tus horarios. Y se te complica estudiar de tal hora a tal hora, depende de cómo te organices en los estudios. Uno ya tiene que empezar a conocerse sus métodos de estudio, sus horarios.”

“En principio, cuando uno recién entra, todo es difícil porque es un cambio grande, no sabes para dónde disparar”.

Esto explicaría la dificultad que presentan ciertos grupos de adolescentes para procesar su autonomía, organizarse y encauzar la libertad que con tanto entusiasmo vivencian al ingresar. Ante la complejidad que ya implica la vivencia de autonomía, la carencia de un cuerpo de normas institucionales claras y sólidas dificultarían aún más la asimilación exitosa del ingresante al mundo universitario.

CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo al análisis realizado podemos advertir que el joven ingresante experimenta la dificultad en el ejercicio de la autonomía durante su incorporación a la institución. Sin embargo, resultan recurrentes los discursos de valoración positiva hacia lo que ellos entienden como un proceso de crecimiento, maduración e independencia. En otras palabras entienden que es el tránsito hacia la autonomía es dificultoso, pero aun así lo consideran deseable.

Nuevos interrogantes surgen del estudio en marcha, relacionados fundamentalmente con la dimensión organizativa del concepto de autonomía. Particularmente resultaría relevante conocer los niveles de autonomía de estudio en la población de ingresantes (jóvenes) a carreras universitarias con modalidad virtual, en donde la autonomía, más que un elemento condicionante de la experiencia universitaria resultará una variable determinante en la construcción de su conocimiento.

- Araya Umaña, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Flacso.
- Balardini, S. (2000) “De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud”, Revista Última Década N° 13 pp. 11-24, Viña del Mar.
- Belinche, M.; Oliver, S.; Viñas, R.; Díaz, C.; Altamirano, L; Fornaroli, F; Stangatti, F; Álvarez, A. (2008). Jóvenes e Imaginario sobre la Universidad. Trabajo presentado en el Primer encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales (JUMIC), Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE-FPyCS-UNLP). Septiembre, 2008.
- Castorina, J. y Kaplán, C. (1998). *Las Representaciones Sociales: Problemas Teóricos Y Desafíos Educativos*. En Castorina, J. (comp.), *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 9-27). Barcelona, Ed. Gedisa.

- Figari, C y Dellatorre, G. (2004). "Universidad y Educación en las Representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno", *Revista Argentina de Sociología*, (pp. 40-55) N° 003, Buenos Aires, Consejo de profesionales en sociología.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S., *Psicología Social II* (pp. 469-494) París, Ed. Paidós.
- Marsal, M. y Franco, J. (2007). Percepciones y representaciones de los jóvenes en relación al mundo laboral. Trabajo presentado en el cuarto congreso nacional y segundo internacional de investigación educativa, Universidad Nacional del Comahue. Abril, 2007.
- Mendel, G. (2004). *Sociopsicoanálisis y Educación*, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- Mercado, L. (2007) *Posmodernismo y resiliencia juvenil*, Córdoba, Ed. Universidad Católica de Córdoba.
- Moscovici, S. y Marková, I. (1998). La Presentación de las Representaciones Sociales: Diálogo con Serge Moscovici. En Castorina, J. *Representaciones Sociales: Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 111-152). Barcelona, Ed. Gedisa.
- Romero, H. y Pereyra, A. (2003, marzo). *Elección vocacional e ingreso a la universidad*. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas.
- Santa Cruz, I. (1992) "Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones", *Revista Isegoria* N° 6 pp. 145-152, Universidad de Buenos Aires.
- Soares, P. Guisande, M. Almeida, L. (2007) "Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 7, N° 3, pp. 753-765.
- Soares, P. Guisande, M. Almeida, L. Diniz, A. (2006) "Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario", *Revista Psicothema* Vol. 18, N° 2, pp. 249-255
- Tiramonti, G (2005). "La escuela en la encrucijada del cambio epocal", *Educ. Soc.*, Campinas (pp. 889-910) vol. 26 N° 92, Especial.
- Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti G. (comp.) *La trama de la desigualdad: mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-46). Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social*, México, Ed. Mc. Graw Hill.