

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

1 **Universidad, construcción de la identidad social y desarrollo de la autonomía:**
2 **representaciones sociales acerca del título universitario.**

3
4 **University, social identity construction and autonomy development: social**
5 **representation about the university degree**

6
7 Laura Andrea Bustamante

8 Universidad Siglo 21

9 Argentina

10 lauraabus@gmail.com; lbustamante@uesiglo21.edu.ar

11
12 Martina Fernández

13 Universidad Siglo 21

14 Argentina

15 fernandezmartinap@gmail.com

16
17 Victoria Demo Di Giuseppe

18 Universidad Siglo 21

19 Argentina

20 mariavictoriademo@gmail.com

21
22 **doi:** <http://dx.doi.org/10.15359/abra.34-49.1>

23
24 **Resumen**

25
26 En este artículo daremos cuenta de los resultados obtenidos a partir de nuestro
27 proyecto de investigación en curso¹, cuyo objetivo general es analizar las
28 representaciones sociales de los jóvenes que ingresan a una carrera universitaria
29 acerca de la universidad y del estudio universitario. Para abordar dicho objetivo se ha
30 empleado un diseño metodológico cualitativo en donde se utiliza como técnica de
31 investigación la entrevista, sobre una población de estudiantes ingresantes de las
32 principales universidades de la ciudad de Córdoba, Argentina. Los datos fueron
33 analizados a través del método comparativo constante, lo que permitió construir un
34 mapeo semántico de las principales nociones asociadas a la Universidad. Lo distintivo
35 en este artículo es la profundización en la categoría representaciones del título
36 universitario, la cual ha sido interpretada en relación con el concepto de identidad. Las
37 conclusiones permiten anticipar que el título se constituye en un medio de construcción
38 de la identidad del joven universitario y como elemento favorecedor de su
39 independencia. Sin embargo, evidenciamos que la constitución de la autonomía del
40 joven es un proceso incipiente, sobre el cual resulta necesario trabajar desde las
41 universidades, puesto que la misma se torna en un proceso psicosocial determinante
42 para el tránsito universitario.

43
44 **Palabras clave:** Universidad – Jóvenes – Estudio – Representaciones

45
46 This paper will report on the obtained results from our actual research project whose
47 overall objective is to analyze the social representations of young entrants to university

¹El citado proyecto de investigación que llevamos a cabo desde el año 2010 y que aun está vigente, 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. Tiene como pertinencia institucional el Departamento de Investigación de la Universidad Siglo 21, en Córdoba, Argentina.

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

48 about college and university study. To get this objective we had been used a qualitative
49 methodological design using as a research technique the interview on a population of
50 admitted students at major universities in the city of Córdoba, Argentina. Data were
51 analyzed through the constant comparative method, which allowed building a semantic
52 mapping of the main concepts associated with the University. What is distinctive in this
53 paper is the deepening of the category representations college degree, which has been
54 interpreted in relation to the concept of identity. We can anticipate that the title
55 becomes a means of identity construction of young university, and as a positive
56 element in their independence. However, we found that the establishment of the
57 autonomy of the young man is a budding process, which is necessary to work from the
58 universities, since it becomes a determinant for university transit psychosocial process.
59

60 **Keywords:** University – Young – Study - Representations
61

62 **Introducción** 63

64
65 El estudio universitario es un objeto ampliamente abordado desde diferentes enfoques.
66 En el presente trabajo nos proponemos exponer los resultados de nuestra
67 investigación referida a las representaciones sociales de los estudiantes acerca del
68 estudio universitario y particularmente las que los jóvenes poseen acerca del título
69 universitario, de tal manera que se explora, al mismo tiempo, el fenómeno de
70 configuración de la identidad del joven estudiante.

71 Para abordar el objetivo expuesto al inicio, nos enmarcaremos en la teoría de las
72 representaciones sociales (Moscovici, 1998) y así entenderemos las representaciones
73 sociales como una forma específica de pensamiento social. Estas constituyen
74 sistemas organizados estructurados y contextualizados, en donde las prácticas tienen
75 un efecto contundente en la transformación de dichas representaciones (Guimelli,
76 2001). Por esta razón es menester profundizar en el contexto socio-histórico, en el
77 cual dichas representaciones son construidas.

78 En cuanto a la identidad del joven adolescente, las investigaciones actuales coinciden
79 en poner en relieve un proceso de desinstitucionalización de los marcos colectivos que
80 estructuraban la identidad social e individual (Svampa, 2009; Duschatzky y Corea,
81 2013). En este marco, son abundantes las investigaciones que se orientan a discutir la
82 construcción de la identidad, enfocada en la dinámica de la configuración de la misma
83 (Dubet, 1989; Morin, 1994), o bien que alerten sobre las dificultades que implica el
84 declive de las instituciones en dicha configuración (Sennet, 2004).

85 El trabajo se ha organizado de la siguiente manera: en primer lugar enmarcaremos el
86 trabajo a partir de la teoría de las representaciones sociales, haciendo referencia a
87 continuación al contexto socio-histórico en el que los sujetos de representación – los
88 jóvenes adolescentes ingresantes – forman sus representaciones sociales acerca de
89 la universidad y el estudio universitario.

90 En segundo lugar describiremos el diseño metodológico utilizado, enfocándonos en el
91 método comparativo constante, que hemos utilizado durante el análisis de datos.

92 A continuación, ofreceremos el análisis e interpretación de resultados, en el cual se
93 identifican las relaciones existentes entre las representaciones sociales acerca del
94 título universitario y la constitución de la identidad y de la autonomía del joven
95 adolescente.
96

97 **Acerca de las representaciones sociales** 98

99 Moscovici desarrolla en 1961, en su libro *La Psychanalyse: son image et son public*, su
100 concepción acerca de las representaciones sociales.

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

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

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

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

121 En línea con la citada teoría, resulta indispensable definir claramente el objeto de la
122 representación, determinar los sujetos en cuyas manifestaciones discursivas
123 identificaremos la representación y finalmente determinar las dimensiones del contexto
124 sociocultural donde se desenvuelve la población estudiantil.

125

126 **El contexto socio-histórico del adolescente estudiante**

127

128 Mercado (2007) describe el contexto actual del joven adolescente e indica la carencia
129 de un sistema normativo sólido. Mediante tal caracterización refiere al bajo nivel de
130 regulación presente en la sociedad actual, debido a lo cual el joven no encontraría lo
131 que en otras épocas hallaba en ciertas instituciones: previsibilidad o certidumbre
132 acerca de su futuro y medios legítimos para alcanzar sus objetivos. Lo descripto
133 colocaría al joven adolescente en situación de vulnerabilidad y de riesgo. Diferentes
134 propuestas han intentado explicar la citada fragilidad normativa que enmarca al joven
135 adolescente.

136 Mendel (2004), desde su postura psicosocial, explora las razones de esta
137 ausencia de normas claras y analiza ciertas disfuncionalidades encontradas en la
138 socialización identificatoria del adolescente (la experimentada cuando ha sido niño,
139 con el adulto de referencia), mientras que Tiramonti (2005), también refiere a la
140 problemática de la socialización primaria en donde involucra, en su análisis, variables
141 contextuales que le han afectado. Así, explica que la conformación del núcleo básico
142 de socialización, proceso experimentado por el niño en sus primeros años, dentro del
143 seno familiar, se ha visto erosionada no solo por la conformación actual de un tipo de
144 familia diferente – de composición más heterogénea, de relaciones más emocionales y
145 respeto por la intimidad de sus integrantes que implican mayor horizontalidad–, sino
146 porque “las familias viven la experiencia del cambio cultural y de una sociedad de
147 riesgo que exige lecturas particularizadas de la realidad y construcción individualizada
148 del futuro” (Tiramonti, 2005, p. 8), lo que implicaría cierta debilidad en la transmisión
149 de mandatos y normas. Lo cierto es que resulta compartida la visión de una flexibilidad
150 normativa que en ciertas ocasiones significaría la falta de contención del joven
151 adolescente, sujeto de nuestro estudio. Romero sostiene, en consonancia con lo
152 expuesto anteriormente, que tal relativismo de valores propios de la cultura en la que
153 se enmarcan dichos jóvenes genera sentimientos de vacío y falta de sentido “que se

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

154 expresan en las representaciones de futuro que construyen, donde manifiestan sus
155 incertidumbres, confusiones y vulnerabilidad” (2003, p. 7).

156 Otro elemento que hemos considerado de importancia para caracterizar el actual
157 contexto socio-cultural en el cual el joven adolescente construye y modifica sus
158 representaciones es lo que Tiramonti (2010) enmarca dentro del concepto de *estética*
159 *del consumo*. Desde esta categoría Tiramonti (2010) se refiere a la consideración de la
160 capacidad de consumir y de obtener mediante este consumo experiencias placenteras,
161 como medio legítimo de inclusión en el sistema. Opone de esta forma dicha lógica a la
162 que denomina como “ética del trabajo” en referencia a la consideración del esfuerzo
163 personal como forma de pertenencia e integración.

164 Hemos caracterizado el contexto del joven adolescente bajo estas características en
165 primer lugar, porque dicho contexto condiciona las representaciones construidas, en
166 segundo lugar porque hemos observado, y evidenciar, en las representaciones
167 identificadas en sus discursos, las marcas de dicha caracterización. Y finalmente,
168 porque dichas características contextuales condicionan las prácticas de los jóvenes, lo
169 que incide en la dinámica de sus representaciones.

170

171

172

173 **Diseño Metodológico**

174

175 En primer lugar, la teoría de las representaciones sociales está emparentada con la
176 corriente hermenéutica, de tal manera que el sujeto se comprende como productor de
177 sentidos, lo que implica necesariamente la adopción del paradigma interpretativo para
178 la investigación de este fenómeno. En función de esto, planteamos para esta
179 investigación un diseño cualitativo. A través de las metodologías cualitativas se busca
180 construir conocimiento sobre la base de conceptos que pretenden reducir la
181 complejidad de la realidad social. Según afirma Araya Umaña (2002), el método de
182 comparación constante — procedimiento característico de la Grounded Theory—
183 constituye un método privilegiado para realizar el anterior proceso, justamente porque
184 busca construir modelos teóricos acerca de las interrelaciones de los diferentes
185 aspectos del fenómeno estudiado. Por tanto, hemos aplicado este método con la
186 pretensión de describir y explicar al mismo tiempo. Consideramos que dicho método
187 resulta la alternativa indicada para el estudio de las representaciones sociales, al
188 permitir tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) como de su estructura
189 interna (aspecto explicativo). Al aplicar este método, nuestra pretensión ha sido la de
190 desarrollar ideas en un nivel más alto de generalidad y abstracción conceptual que el
191 material que estamos analizando (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007).

192 El contenido por analizar a través del método de comparación constante ha sido
193 recabado a través de entrevistas en profundidad, el cual es el procedimiento clásico
194 utilizado para acceder al contenido de una representación (Araya Umaña, 2002). De
195 tal forma se han realizado entrevistas en profundidad a ingresantes universitarios de
196 las principales instituciones que ofrecen educación universitaria en la ciudad de
197 Córdoba (Argentina). Al ubicarse en el marco de una investigación cualitativa es útil
198 recordar que “es una continua búsqueda de la investigación cualitativa el sentido
199 atribuido por el otro a la acción, por lo cual es menester comprender su lenguaje y sus
200 estructuras significativas” (Vasilachis, 1992 p. 60).

201

202 Participantes

203

204 La población objeto de estudio se ha compuesto por ingresantes universitarios que
205 están en el primer año de sus estudios universitarios, pertenecientes a las instituciones
206 referidas en el punto anterior. Dichas instituciones son referentes de educación

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

207 universitaria en la ciudad de Córdoba (Argentina), la de menor antigüedad cuenta ya
208 con 20 años de trayectoria y todas ofrecen formación presencial y a distancia.

209 El muestreo es intencional por cuotas, dado que hemos fijado un número de
210 ingresantes para cada universidad. Asentamos nuestra decisión sobre la presunción
211 de que los sujetos seleccionados son representativos de cada institución. Así
212 seleccionamos como casos ejemplificatorios, 30 ingresantes de la Universidad
213 Nacional de Córdoba, Universidad Blas Pascal, Universidad Empresarial Siglo 21,
214 Universidad Católica de Córdoba e Instituto Aeronáutico (6 entrevistas por institución).
215 Al mismo tiempo, recurrimos al Índice de Nivel Socioeconómico (INSE) para
216 caracterizar a los participantes, ya que se parte del supuesto de que la situación
217 socioeconómica, la cual es parte de las condiciones objetivas de los sujetos
218 entrevistados, está en estrecha relación con las representaciones analizadas. El INSE
219 nos permite caracterizar a los entrevistados en función de su nivel educativo
220 alcanzado, las características de la profesión o empleo y el ingreso económico
221 plasmado en la adquisición de bienes y servicios (estilo de vida y hábitos de
222 consumo). Sobre la base de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del
223 instrumento de medición a cada persona entrevistada, hemos distinguido en nuestra
224 muestra estudiantes de clase baja superior, media típica, media superior y alta.

225

226 Criterio para la muestra

227

228 Hemos tomado ingresantes de las principales instituciones que ofrecen en Córdoba
229 educación universitaria privada y pública, seleccionamos las unidades de análisis a
230 través del muestreo no probabilístico. Este tipo de muestreo, si bien no da lugar a
231 generalizaciones del conocimiento, permite profundizar en la experiencia de los
232 actores desde los actores mismos; según Vieytes “la noción de representatividad
233 implicada en el muestreo cualitativo es de naturaleza emblemática, busca
234 ejemplaridad y no la representación estadística” (Vieytes, 2004 p. 643).

235 Los entrevistados fueron contactados de manera individual, sin intervención de la
236 institución de pertinencia. La selección de los participantes se hizo bajo el método *bola*
237 *de nieve*, en donde se hace uso de las referencias que cada entrevistado nos daba
238 para poder realizar la siguiente entrevista.

239

240 Acerca del tratamiento del discurso relevado

241

242 Hemos realizado las entrevistas con la autorización de la persona entrevistada, quien
243 ofreció su consentimiento para el uso del material recabado. Utilizamos para el
244 procesamiento de los datos nombres ficticios con el fin de conservar la identidad de los
245 sujetos. Realizamos las entrevistas durante el primer semestre del año lectivo 2013 y
246 utilizamos el programa Atlas Ti para el análisis de los textos y la generación de
247 categorías. En todo el proceso (desde la recopilación del material discursivo hasta la
248 generación de las categorías) adoptamos el método comparativo constante.

249

250

251 El método de comparación constante

252

253 Este método de análisis cualitativo permite codificar los datos obtenidos al mismo
254 tiempo que se desarrolla teoría: nuevas categorías de mayor abstracción y sus
255 propiedades, relaciones e hipótesis. De esta forma, dicho procedimiento permite
256 generar teoría de manera sistemática para ayudar al investigador que se lo propone, a
257 hacerlo de tal manera que esta sea integrada, consistente, plausible y cercana a los
258 datos (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007). Este procedimiento implica que cada
259 incidente surgido en el contenido recabado (en este caso las entrevistas) es

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

260 comparado con otro o con propiedades de una categoría, al tiempo que se advierte la
 261 mayor cantidad de similitudes y diferencias posibles, lo cual obliga al investigador a
 262 considerar una gran diversidad de datos.

263

264 **Análisis e interpretación de resultados: representaciones acerca de la**
 265 **Universidad**

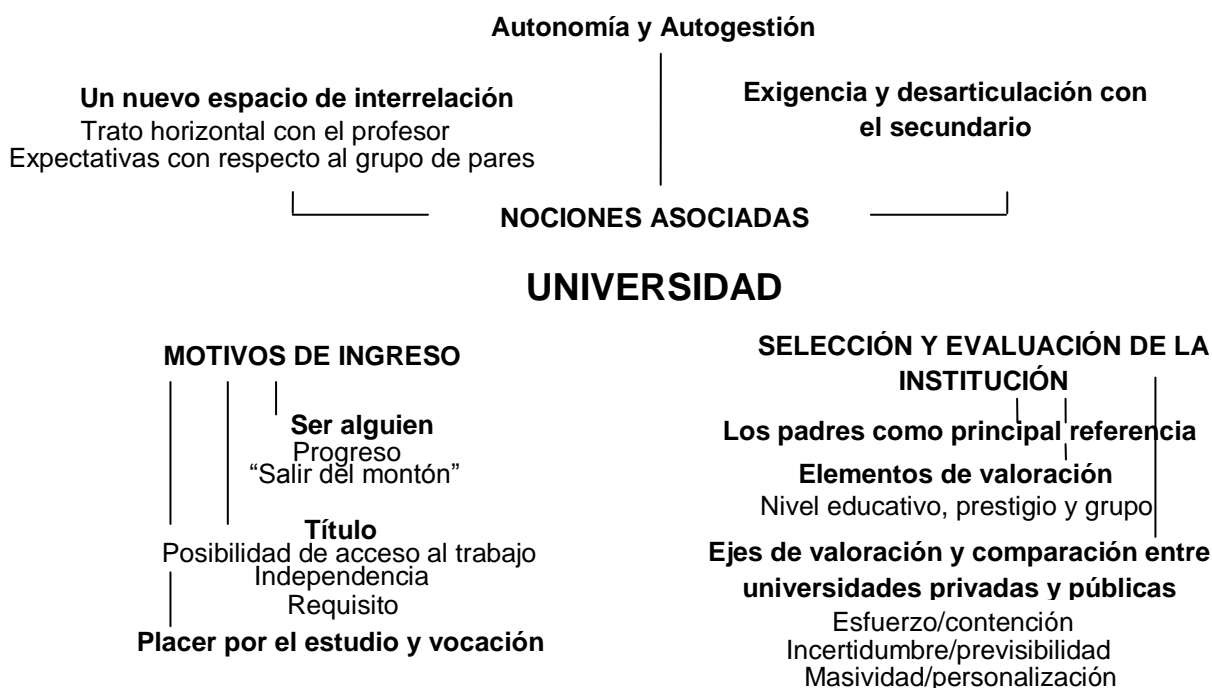
266

267 A partir de los discursos de los estudiantes, analizados mediante el citado método
 268 comparativo constante, hemos construido en instancias previas del proyecto de
 269 investigación en curso un mapa de categorías ilustrativo tanto de las nociones
 270 asociadas al objeto universidad, como de las motivaciones de ingreso a la misma.
 271 También se muestran cuestiones referidas al proceso de selección que realizan los
 272 jóvenes al elegir una institución universitaria.

273 De manera inicial, se asume la dificultad como intrínseca al estudio universitario y se
 274 evidencia el salto experimentado por el estudiante al ingresar a la institución. Los
 275 sujetos refieren a diferencias de tipo cualitativo y cuantitativo entre el secundario y la
 276 universidad, vivenciadas desde el momento de comenzar a transitar el cursillo de
 277 ingreso. En el momento de reflexionar acerca de la razón por la cual deciden ingresar
 278 a la universidad, los adolescentes apelan a la noción de *ser alguien* con una pluralidad
 279 interesante de sentidos: se asocian ideas de diferenciación, progreso, superación y
 280 autorrealización. Asimismo, el placer y la vocación aparecen como elementos
 281 motivantes del estudio universitario. En cuanto a los criterios utilizados por los
 282 ingresantes para seleccionar y evaluar una institución universitaria, hemos podido
 283 observar ciertos elementos valorados y plantear ciertos ejes valorativos, de los cuales
 284 los estudiantes hacen uso para referirse a la institución universitaria y evaluarla. Así, al
 285 referirse a las universidades privadas y públicas, hacen uso de conceptos
 286 semánticamente opuestos: esfuerzo/contención, incertidumbre/previsibilidad,
 287 masividad/personalización, descripciones que, sin anclarse a uno u otro tipo de
 288 universidad, se entranan en los discursos valorativos de los estudiantes entrevistados.
 289 (Bustamante, Depetris, Martínez, Demo, Crisafulli, 2013).

290

291



292

293

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

294 Figura 1. Fuente: elaboración propia.

295

296 A partir de la construcción de este mapeo, nos hemos enfocado en profundizar en las
297 representaciones de los estudiantes acerca del título universitario, y en la manera en la
298 cual dichas representaciones adoptan una función identitaria para el joven estudiante.

299

300 **El título universitario como elemento constitutivo de la identidad social**

301

302 En la narrativa de los ingresantes la obtención del título universitario emerge
303 lógicamente, como una de las mayores motivaciones de estudio.

304 En un primer análisis descriptivo de los discursos relevados, el título universitario
305 surge como un elemento posibilitador tanto de acceso al trabajo como de
306 independencia. Se constituye así en un requisito exigido por el mercado para incluirse
307 en el de manera efectiva. Al atravesar estos discursos con lo descrito en el contexto
308 social, podemos decir que el título le ofrece al estudiante un margen de predictibilidad,
309 la inclusión en un mercado posibilita su enmarque normativo. Sin embargo el título no
310 es un elemento valorado si no es acompañado por el placer que ofrece “hacer lo que a
311 uno le gusta”. Asimismo, podemos interpretar a la luz del concepto de identidad las
312 nociones asociadas al título. Se entiende a la identidad social como la organización,
313 por parte del sujeto, de las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a
314 los cuales pertenece, así como también de los “otros” y de sus respectivos grupos
315 (Giménez, 1997), podemos afirmar que la obtención del título universitario constituye
316 para el estudiante la posibilidad de pertenencia a un grupo determinado y la definición
317 de su ser social, tal como ilustramos con la siguiente cita:

318

319 “...tener un título creo que es importante. Te sirve a vos para decir: esta soy yo, soy Mara y soy
320 abogada por ejemplo. Es algo que hace a tu persona.”

321 (Mujer, 18 años, NSE medio típico)

322

323 El título le ofrece al estudiante la posibilidad de “ser alguien” y de configurar así su
324 identidad. Sin embargo dentro de esta relación entre representaciones e identidad
325 resulta necesario complejizar el análisis, con la adopción de una doble mirada sobre la
326 misma: lo que Dubet (1989) ya ha expresado en términos de identidad como vertiente
327 subjetiva de la integración y de identidad como capacidad estratégica.

328 En la primera dimensión de la identidad, entendida como vertiente subjetiva de la
329 integración” (Dubet, 1989 p.520), la misma se asocia a la autorepresentación que el
330 sujeto posee de sí y de su integración en el sistema. Esta concepción más tradicional
331 de la identidad hace alusión a los roles y normas que el sujeto tiene internalizados, y
332 que le facilitan su integración al sistema. Podemos observar la huella de esta
333 concepción de identidad en discursos tales como la cita anteriormente expuesta.

334 Sin embargo, entendemos, según la propuesta de Dubet (1989), que en nuestras
335 sociedades, caracterizadas por sistemas institucionales y económicos relativamente
336 abiertos, el principio de identidad se define más por la capacidad estratégica que por
337 la integración del sujeto. En otras palabras, la identidad social no se define solo por la
338 capacidad de internalizar reglas y normas, sino por la capacidad estratégica de lograr
339 ciertos fines. Al comprender la identidad social desde esta perspectiva podríamos
340 analizar la identidad no solo desde lo que “es” el sujeto, sino desde lo que “posee” el
341 sujeto como recurso estratégico, como medio de acción. Svampa por su parte refiere
342 a esta dimensión cuando indica que debería adoptarse “una visión que subraye el
343 distanciamiento del sujeto en relación con los roles, en favor de un manejo más
344 reflexivo de las imágenes sociales”. (2009, p. 15).

345

346

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

347 Dicha dimensión también está presente en los discursos relevados, tal como podemos
348 ejemplificar con las siguientes citas:

349

350 “Tener un título sirve para tener una base, saber quién sos y qué hacés y qué podés aportar a
351 la sociedad. Tenés un título que te lo avala. (Varón, 19 años, NSE medio típico)

352

353 “Tener un título es importantísimo en la sociedad hoy día a la hora de buscar trabajo, porque no
354 es lo mismo presentar un título como actor, solamente, que un título donde seas profesor,
355 actor, director, millones de cosas más. Creo que te abre posibilidades.”(Varón, 19 años, NSE
356 medio típico)

357

358 Las dos dimensiones de identidad puntualizadas aquí con base en las afirmaciones
359 teóricas de Dubet (1989), nos permiten tener una mayor comprensión del citado
360 concepto. Esto nos posibilita afirmar que el título universitario se configura en un
361 elemento de identidad social para el estudiante, no solo porque configura su ser social,
362 su pertenencia a ciertos grupos y su integración a los mismos, sino también porque le
363 ofrece recursos de poder e influencia y le posibilita mejorar su posición, en un marco
364 colectivo signado por la “desinstitucionalización” (Svampa, 2009, p. 15).

365

366 **El título universitario como recurso de autonomía.**

367

368 Entendemos la *autonomía* como la posibilidad de elección y decisión independientes,
369 que involucra la posibilidad de autodesignación. (Santa Cruz, 1992). Esta definición
370 entrama cuestiones de distinta magnitud, que van desde la autonomía para estudiar,
371 trabajar, hasta la posibilidad de gestionar un proyecto de vida. Ser autónomo implica
372 tener el gobierno de sí mismo, y aunque los términos autonomía e independencia
373 suelen emplearse asumiendo el mismo sentido, implican cosas diferentes. Ser
374 independiente significa la capacidad para actuar por sí mismo mientras que el ser
375 autónomo es un concepto más complejo que involucra elementos emocionales,
376 cognitivos y conductuales (Steinberg, 1999).

377 Sin embargo, en muchos casos la noción de autonomía y la de libertad se confunden.
378 La idea de independencia se torna más aprehensible, mientras que la de autonomía
379 resulta difusa, y complejo su ejercicio. En relación con dicha dificultad, distintos
380 autores han realizado aportes que nos permiten comprender los condicionantes y
381 limitantes en el ejercicio de la autonomía. Mendel (2004), desde el psicosocioanálisis,
382 se refiere al adolescente actual y se puntualiza su dificultad para autogestionarse y
383 confiar en sí mismo, además habla de un sujeto que desconoce sus límites y su
384 capacidad de autonomía. El autor explica esta problemática y remite a falencias
385 registradas en la niñez del adolescente, cuando construye esta autonomía y adquiere
386 seguridad a partir de la experiencia de relacionarse con un grupo de pares y
387 desenvolverse libremente en un espacio conocido. El adolescente actual, de acuerdo
388 con lo afirmado por el autor, no vive esta experiencia plenamente durante su niñez, lo
389 cual repercute en la conformación de su personalidad.

390 Al mismo tiempo, la constitución en sujeto autónomo por la que transita nuestro joven
391 adolescente ingresante, se complejizaría aún más por el debilitamiento del entramado
392 institucional que caracterizaba las sociedades modernas. El proceso de
393 individualización que vendría a reemplazar dicho entramado profundizaría el
394 sentimiento de angustia del adolescente (Tiramonti, 2010).

395 Son notorias las asociaciones del título con la promesa implícita de *independencia*
396 ofrecida a partir de la obtención de aquel, por posibilitar el acceso al trabajo y el
397 sustento económico:

398

399 “... yo quiero tener mi título. Quiero ser independiente y tener mi título. Al tener un título, sos
400 independiente, podés hacer lo que quieras.”(Varón 18 años, NSE medio alto)

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

401 “Yo me imagino activa, con trabajo, con estudio, o sea así constantemente. Yo siempre digo
402 que nunca sería una mujer que pase de depender de mis padres a depender de mi
403 marido.”(Mujer, 18 años, NSE bajo superior)

404
405 “Si te recibís con el título, ya dejás de ser un empleado, o sea seguís siendo un empleado pero
406 si de un día para el otro te echa tu jefe, todavía podés hacer algo...
407 (Varón 18 años, NSE medio alto)

408
409 Sin embargo, no podemos asumir que la vinculación del título con una promesa de
410 independencia implique un consecuente desarrollo de la autonomía. El joven
411 adolescente autónomo tiene la capacidad, además de ejercer su independencia, de
412 generar un proyecto genuinamente propio, en donde plantea objetivos y acciones
413 claras para la búsqueda de alcanzarlos. La autonomía se define como una forma de
414 autoorganización, dependiente del medioambiente (Morin, 1994), mucho más ligada
415 con la noción de dependencia que con la noción de libertad. Para ser autónomo el
416 adolescente debe tomar consciencia de sus propios condicionamientos y redefinir su
417 proyecto de vida en función de sus propias ambiciones, deseos y propósitos. Alcanzar
418 la autonomía se torna en un proceso psicosocial determinante en el tránsito
419 universitario, puesto que implica para el joven adolescente un mayor nivel de
420 individualización y de competencia social (Oliva Delgado, 2006).

421

422

423 Conclusiones

424

425 A partir de nuestro continuo trabajo con estudiantes ingresantes y cursantes de los
426 primeros años de universidad, pretendemos comprender las representaciones que
427 estos tienen con respecto a la universidad y al estudio universitario.

428 Nuestro interés en este estudio se debe a que entendemos que la búsqueda de las
429 representaciones permite explorar algunos supuestos en cuanto a las acciones de los
430 sujetos involucrados, y “la comprensión de los mecanismos de intervención de las
431 representaciones en las prácticas supone que la organización interna de la
432 representación sea conocida” (Abric, 2001). Entendemos que dicha investigación,
433 como todo estudio de representaciones sociales es “oportuna en el camino por hacer
434 inteligible la subjetividad individual y social” (Perera Pérez, 2003). El conocimiento de
435 las representaciones sociales de los estudiantes sobre el estudio universitario, nos
436 permite acercarnos al modo en que estos comprenden y explican su realidad, a lo que
437 anticipan y lo que esperan de su práctica universitaria, y al mismo tiempo a la forma en
438 que constituyen su identidad en función de las representaciones que poseen.

439 Los aportes presentados aquí dan cuenta de las nociones creencias y expectativas
440 enunciadas por los estudiantes en relación con el título universitario. Más allá de lo
441 descrito precedentemente, nuevas cuestiones quedan por abordar en relación con la
442 constitución de la identidad del joven adolescente estudiante y del desarrollo de su
443 autonomía. Percibimos en sus discursos la seguridad de una elección completamente
444 libre, más que la consciencia de sus condicionamientos temporales; la valoración de la
445 libertad por encima de la autonomía; el anhelo de independencia económica más que
446 de autorrealización.

447 Ante este panorama consideramos oportuno preguntarnos cómo posibilitar o facilitar
448 en nuestros estudiantes, el desarrollo de un ser autónomo, tal como afirma Castillo
449 Hermoso (1999, p.33) “consciente de su gestación, temporalmente condicionada en el
450 horizonte de las relaciones consigo mismo, con los otros individuos y con las cosas”.

451 Tal es, desde nuestro punto de vista, una responsabilidad que nos corresponde como
452 educadores.

453

454 Referencias

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

- 455
456 Abric, J. (2001). Las representaciones sociales. Aspectos teóricos. En J. Abric, (2001).
457 *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
458
- 459 Araya, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: ejes teóricos para su discusión*.
460 Recuperado de: [http://www.flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-](http://www.flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127)
461 [editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127](http://www.flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127)
462
- 463 Bustamante, L.; Depetris, J.; Fernández, M.; Demo, V.; Crisafulli, A. (2013)
464 Representaciones de los Jóvenes acerca de la Universidad: Proceso de
465 Selección de la Institución Universitaria. *Astrolabio Nueva Época*, (10) 462-491.
466 Recuperado de:
467 <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/2811/4538>
468
- 469 Castillo, J. (1999) De la autonomía a la identidad: La lucha por el reconocimiento.
470 *Thémata: Revista de Filosofía*, (22), 33-39. Recuperado de:
471 <http://institucional.us.es/revistas/themata/22/03%20castillo.pdf>
472
- 473 Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la del sujeto. *Estudios*
474 *Sociológicos*. 7(21), 519-545. Recuperado de:
475 <http://institucional.us.es/revistas/themata/22/03%20castillo.pdf>
476
- 477 Duschatzky, S. y Corea, C. (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad*
478 *en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de:
479 <http://www.libreriapaidos.com/9789501245158/CHICOS+EN+BANDA+%28CA>
480 [MINOS+DE+LA+SUBJETIVIDAD+EN+EL/](http://www.libreriapaidos.com/9789501245158/CHICOS+EN+BANDA+%28CAMINOS+DE+LA+SUBJETIVIDAD+EN+EL/)
481
- 482 Guimelli, Ch. (2001). La función de enfermera. Prácticas y representaciones sociales.
483 En J. Abric, (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones
484 Coyoacán.
485
- 486 Jones, D., Manzelli, H. y Pecheny, M. (2007). La teoría fundamentada: su aplicación
487 en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/SIDA y con Hepatitis C. En
488 A. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y*
489 *procedimientos de análisis* (2ª. ed.)(pp. 47-74). Buenos Aires: Editorial Biblos.
490 Recuperado de: <http://www.editorialbiblos.com.ar/ficha-de-libro/?bid=9370>
491
- 492 Mendel, G. (2004). *Sociopsicoanálisis y educación* (2ª ed). Buenos Aires, Argentina:
493 Ediciones Novedades Educativas. Recuperado de:
494 <http://www.noveduc.com/index.php>
495
- 496 Mercado, L. (2007) *Posmodernismo y resiliencia juvenil: subjetivación y*
497 *comportamientos resilientes ante la crisis estructural en adolescentes de la*
498 *ciudad de Córdoba en 2004-2005*. Córdoba, Argentina: Editorial de la
499 Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de:
500 [http://books.google.co.cr/books/about/Posmodernismo_y_Resiliencia_Juvenil.ht](http://books.google.co.cr/books/about/Posmodernismo_y_Resiliencia_Juvenil.htm?id=o5fuMQAACAAJ&redir_esc=y)
501 [ml?id=o5fuMQAACAAJ&redir_esc=y](http://books.google.co.cr/books/about/Posmodernismo_y_Resiliencia_Juvenil.htm?id=o5fuMQAACAAJ&redir_esc=y)
502
- 503 Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En D. Fried (Ed.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y*
504 *Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós Iberica. Recuperado de:
505 [http://www.libreriapaidos.com/9789501270235/NUEVOS+PARADIGMAS,+CUL-](http://www.libreriapaidos.com/9789501270235/NUEVOS+PARADIGMAS,+CULTURA+Y+SUBJETIVIDAD/)
506 [TURA+Y+SUBJETIVIDAD/](http://www.libreriapaidos.com/9789501270235/NUEVOS+PARADIGMAS,+CULTURA+Y+SUBJETIVIDAD/)
507

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

- 508 Moscovici, S. y Marková, I. (1998). La Presentación de las representaciones sociales:
509 Diálogo con Serge Moscovici. En Castorina, J. A. *Representaciones Sociales:*
510 *Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 111-152). Barcelona:
511 Ediciones Gedisa. Recuperado de:
512 [http://www.gedisa.com/ficha.aspx?cod=233004&titulo=Representaciones-](http://www.gedisa.com/ficha.aspx?cod=233004&titulo=Representaciones-sociales#.U-mTr6Md0XU)
513 [sociales#.U-mTr6Md0XU](http://www.gedisa.com/ficha.aspx?cod=233004&titulo=Representaciones-sociales#.U-mTr6Md0XU)
514
- 515 Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de*
516 *Psicología*, 37(3), 209-223. Recuperado de:
517 <http://personal.us.es/oliva/Oliva1.pdf>
518
- 519 Romero, H. y Pereyra, A. (2003, marzo). *Elección vocacional e ingreso a la*
520 *universidad*. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional sobre gestión
521 universitaria en América del Sur. La Universidad Sudamericana Frente a la
522 crisis, la integración regional y el futuro. Universidad Nacional de Río Cuarto,
523 Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado de:
524 [http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Co](http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completo/ROMERO.pdf)
525 [mpletos/ROMERO.pdf](http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completo/ROMERO.pdf)
526
- 527 Santa Cruz, I. (1992). Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones, *Isegoría*,
528 (6), 145-152. Recuperado de:
529 [http://isegoria.revistas.csic.es/index.php%20/isegoria/%20article/viewFile/329/3](http://isegoria.revistas.csic.es/index.php%20/isegoria/%20article/viewFile/329/30)
530 [30](http://isegoria.revistas.csic.es/index.php%20/isegoria/%20article/viewFile/329/30)
531
- 532 Sennett, R. (2004). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del*
533 *trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagramas. Recuperado de:
534 http://www.anagrama-ed.es/titulo/A_239
535
- 536 Steinberg, L. (1999). Autonomy. En L. Steinberg (Ed.), *Adolescence* (5ª ed.) (pp. 275-284).
537 Estados Unidos: McGraw-Hill College.
538
- 539 Svampa, M. (2009). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales* (3ª ed).
540 Buenos Aires, Argentina: Biblos. Recuperado de:
541 <http://www.editorialbiblos.com.ar/ficha-de-libro/?bid=8735>
542
- 543 Tiramonti, G (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação &*
544 *Sociedade*, 26 (92), 889-910. Recuperado de: [http://cev.org.br/biblioteca/la-](http://cev.org.br/biblioteca/la-escuela-en-la-encrucijada-del-cambio-epocal)
545 [escuela-en-la-encrucijada-del-cambio-epocal](http://cev.org.br/biblioteca/la-escuela-en-la-encrucijada-del-cambio-epocal)
546
- 547 Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de
548 estratificación. En G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad. Mutaciones*
549 *recientes en la escuela media* (pp. 15-46). Buenos Aires, Argentina: Ediciones
550 Manantial. Recuperado de:
551 <http://www.emanantial.com.ar/editorial/libros/detalles.aspx?IDL=10>
552
- 553 Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-*
554 *epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
555 Recuperado de:
556 [http://books.google.co.cr/books/about/M%C3%A9todos_cualitativos_I.html?id=L](http://books.google.co.cr/books/about/M%C3%A9todos_cualitativos_I.html?id=Lc5fAAAACAAJ&redir_esc=y)
557 [c5fAAAACAAJ&redir_esc=y](http://books.google.co.cr/books/about/M%C3%A9todos_cualitativos_I.html?id=Lc5fAAAACAAJ&redir_esc=y)
558
- 559 Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social*. México: Editorial Mc. Graw
560 Hill. Recuperado de:

La versión del artículo en modalidad prepublicación es una versión aceptada del artículo previo al proceso final de edición, diagramación y revisión, por lo que puede diferir de la versión final publicada.

561 <http://books.google.co.cr/books?id=suCbOwAACAAJ&dq=Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+en+organizaciones,+mercado+y+sociedad:+epistemolog%C3%ADa+y+t%C3%A9cnicas&hl=es&sa=X&ei=KnvpU9WPMIXYoASCwIL4Dw&ved=0CBsQ6AEwAA>

562

563

564

565