

Elección de la Carrera y la Profesión en Estudiantes Universitarios: Thematas y Representaciones

LAURA ANDREA BUSTAMANTE

Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina

Este artículo surge de una investigación cuyo objetivo es analizar las representaciones sociales de los estudiantes acerca del estudio y la carrera universitaria. A partir de este análisis fue posible analizar el contenido y la formación de dichas representaciones e inducir taxonomías dialógicas consideradas thematas. A partir de la propuesta de Moscovici entendemos que la comprensión del mundo y por ello la construcción de las representaciones sociales, se organiza en función de thematas: pares dialógicos, oposiciones diádicas que en ciertos casos se expresan en forma de máximas y metáforas. Para realizar la investigación se utilizó un diseño cualitativo, realizando el análisis sobre los lineamientos de la teoría fundamentada. La inducción de ciertos thematas en esta investigación en particular ha posibilitado, entre otras cosas, entender las creencias, expectativas, y motivaciones de los estudiantes, integradas con sus respectivas antinomias, comprendiendo la tensión al interior de estas. Se han puntualizado y desarrollado los referidos thematas en términos de tres díadas: la primera, eterno/efímero, plantea la alternancia entre considerar la carrera universitaria como la carrera se representa como un proyecto de vida, y a su elección como un acontecimiento definitorio, con la fugacidad característica de la época ante la cual la carrera elegida se presenta como un momento, como un trayecto transitorio; el segundo par, esfuerzo/placer, en el cual la contradicción se plantea entre el disfrute como imperativo y el esfuerzo que implica la consecución de un proyecto de carrera. Y el tercero, certeza/incertidumbre, que da cuenta de la contradicción entre la necesidad de planificar a futuro una carrera y la liquidez característica de la época.

Palabras clave: thematas, representaciones, universidad, carrera, profesión.

INTRODUCCIÓN

Este artículo surge de una investigación cuyo objetivo es analizar las representaciones sociales de los estudiantes acerca del estudio y la carrera universitaria. La preocupación inicial que lleva a indagar sobre las representaciones de estudiantes está relacionada, fundamentalmente, a la dificultad advertida en la construcción de un proyecto personal y profesional viable y satisfactorio por parte de los estudiantes, así como a la insatisfacción percibida en estos, ambas cuestiones evidenciadas en cierta falta de compromiso e involucramiento con la carrera, en una actitud apática hacia la misma y en dificultades para proyectar un hacer a futuro ligado a la elección profesional (Bustamante, Ayllón & Escanés, 2018).

La pregunta sobre las representaciones sociales de los estudiantes acerca de la carrera y la profesión, permite un acercamiento al modo en que estos comprenden y explican su elección, a lo que anticipan y a lo que esperan de su práctica universitaria y, al mismo tiempo, a la forma en que constituyen su identidad en función de las representaciones que poseen. Se considera que no es posible analizar la elección de carrera reduciéndola al momento mismo del ingreso porque tal como afirma García Salord (2000) la opción por los estudios universitarios “remite al proceso de socialización de cada individuo, en los diferentes contextos en los que participa y en las diferentes coyunturas por las que transcurren sus historias” (p. 13).

Por ello, la investigación se ha enfocado tanto en el contenido de las representaciones – creencias, expectativas, valores – como en su proceso de formación, poniendo especial atención en la manera en que se articulan las propias experiencias con los mandatos familiares y los rasgos culturales predominantes en esta época. El enfoque procesual, y la adopción de metodología cualitativa y de una estrategia de análisis sostenida en los postulados de la teoría fundamentada, han hecho posible que emerjan ciertas contradicciones. Éstas dieron lugar a la construcción de los thematas – entendidos como pares de antinomias implícitas, que forman parte del sentido común – que se ofrecen como resultado analítico en este trabajo.

Se ha organizado el artículo de la siguiente manera: a) en primer lugar, se hace referencia a la teoría de las representaciones sociales, enfatizando el carácter social de las mismas y la relevancia de analizarlas en relación al contexto socio-histórico en el cual se

forman; b) en segundo lugar, se aborda el objeto de representación – la carrera universitaria – y se considera relevante contextualizarlo, para lo cual se hace alusión a la universidad argentina y a la significancia de los estudios universitarios en el país; c) en tercer lugar, se describe una investigación considerada antecedente directo por la cercanía teórica y empírica que guarda con el presente trabajo; d) en cuarto lugar se desarrolla el diseño metodológico, justificando la opción por el enfoque procesual, la adopción de metodología cualitativa, y la selección de las técnicas y muestras seleccionadas; e) a continuación, se explicitan cuestiones vinculadas al análisis de las representaciones – a partir del cual fue factible la construcción de las díadas – explicando y justificando el uso de la noción de *themata* para la investigación en cuestión. Finalmente, a modo de resultados, se desarrollan los *themata* en términos de antinomias, ideas enraizadas, a partir de las cuales se forman las representaciones de los estudiantes acerca de la carrera y la profesión y que, por lo tanto, inciden en sus prácticas.

PRECISIONES CONCEPTUALES SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales constituyen una forma de pensamiento práctico, orientado a comunicarse, comprender y dominar el entorno social, material e ideal (Jodelet, 1984). Se caracterizan por su transversalidad, ya que se sitúan en la interface de los fenómenos individual y colectivo (Spink, 1993). Cada vez que se estudian representaciones se aborda la génesis del conocimiento popular, la transformación de una forma de conocimiento institucional en otra forma de conocimiento, enraizado en las costumbres. Por ello las representaciones también pueden entenderse como instituciones que compartimos y que existen antes de que accedamos a ellas. “Formamos nuevas representaciones a partir de las anteriores o contra ellas.” (Moscovici & Marková, 1998, p. 124). Lo dicho distingue esta teoría de la corriente hermenéutica, ya que aun cuando como esta, asume que la realidad se construye socialmente y 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: la realidad social impone las condiciones de interpretación a los sujetos (Araya Umaña, 2002).

Enfatizamos así lo social de las representaciones. Al respecto, Jodelet (1984) 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.

Desde la mirada psicosocial a partir de la cual se realiza esta investigación, interesa

comprender el entrecruzamiento entre los condicionamientos del contexto y la subjetividad, entendida como proceso de dar sentido a las situaciones concretas (De La Garza Toledo, 2001), por parte de un sujeto siempre situado. La teoría de las representaciones sociales es adecuada para hacer inteligible la subjetividad individual y social (Perera Pérez, 2003).

Analizar las representaciones sociales permite, al mismo tiempo, explorar los deseos en los cuales el sujeto “se historializa” y por los cuales establece su relación con el mundo constituyéndose en un sí mismo (De Gaulejac, 2002).

Considerar la subjetividad implica entender a las representaciones no como meras expresiones cognitivas, sino como construcciones permeadas por el afecto, siempre entendidas como construcciones de un sujeto sobre un objeto y no como meras reproducciones del mismo (Spink, 1993). El objeto de representación, para su abordaje, debe ser constituido en objeto de conocimiento sociopsicológico (Pereira de Sá, 1998). Luego, para comprender las representaciones sociales, es menester analizar la relación entre el sujeto y el objeto (también enunciado como ego-objeto), con la incorporación de una tercieidad: el sujeto social (alter) (Marková, 2003). De esta manera es posible una lectura ternaria de los hechos y relaciones que tiene en cuenta al sujeto individual, al sujeto social y al objeto de representación. En esta línea Marková realiza un aporte importante: el de reconocer que esta tríada de ego-alter-objeto, puede ser repensada hoy, en algunos espacios, como ego-alter-cosa (Marková, 2017). Las implicancias de esta reformulación de la tríada están relacionadas a considerar el marco cultural en la cual se construyen las representaciones y el vínculo que se establece entre el sujeto y el objeto de representación. Si en lugar de objeto se habla de cosa, se trata de una relación de consumo, en la cual prima el deseo de una cosa como posesión material o simbólica. Se plantea así, una forma de individualismo moderno en el cual, aunque el sujeto no puede deshacerse de su interdependencia Ego-Alter, se comporta como si eso fuera posible, o al menos, subordina las relaciones Ego-Alter a las del Ego-Cosa.

Es importante considerar dicho aporte, en vistas a preguntarse si la relación entre los estudiantes y su carrera está signada por este carácter y también, para revisar la construcción de las representaciones en la cultura de la modernidad líquida.

Al mismo tiempo, tal como advierte Moscovici (1979), para reconocer el carácter social de las representaciones es necesario recordar que “la representación contribuye exclusivamente al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales”. (p. 51) Por ello se considera necesario tener en cuenta el contexto socio-histórico y ciertos rasgos epocales, que constituyen el marco de la construcción de representaciones sociales en torno a

la carrera universitaria y la profesión.

EL OBJETO DE REPRESENTACIÓN: LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS EN ARGENTINA

La construcción de un objeto de representación para su análisis implica siempre su contextualización. En Argentina, país en el cual se realiza esta investigación, la universidad ha sido considerada, históricamente, como una posibilidad real de movilidad social a partir del mérito propio. El modelo estructural que Castel (1997) define como sociedad salarial, emergente tras la segunda guerra mundial, implicó el incremento de los salarios reales y a partir de ello la posibilidad de integración de la clase obrera en la sociedad de consumo de masas. En la dimensión educativa significó la democratización de la escolarización académica – garantizando igualdad de oportunidades entre los jóvenes – y la creencia en el ideal de meritocracia. El acceso a la universidad posibilitó que los hijos e hijas de obreros alcanzaran mejores posiciones que las de sus padres en la escala social, por lo cual la trayectoria juvenil se emancipa de su origen de clase para estar autodeterminada por el esfuerzo personal de cada joven.

Dalle (2016) afirma que, en Argentina, el acceso a la universidad pública¹ activó tres resortes de movilidad social: a) el recorrido por instituciones educativas y la interacción social con personas que representan otros mundos simbólicos; b) la motivación de los padres para que sus hijas siguieran una carrera universitaria, y c) la conformación de una red de contactos que permitió acceder a ocupaciones profesionales. El autor analiza la situación de la primera generación de inmigrantes europeos, que eran trabajadores rurales u obreros no calificados en sus lugares de origen y que, al llegar al país, se insertaron en ocupaciones obreras calificadas y con el tiempo se convirtieron en parte de una pequeña burguesía urbana. Esto significó un incremento de las oportunidades de vida suyas y de sus hijos, quienes tuvieron mayores chances de alcanzar ocupaciones típicas de clase media. El acceso de la población a la universidad pública se profundiza a partir de la creación en la década del '70 (durante el gobierno peronista) de 14 universidades. La creación de estas universidades públicas en el conurbano bonaerense

¹ La educación superior en Argentina está a cargo de universidades nacionales y provinciales públicas y gratuitas, cuya gestión y financiamiento está a cargo del estado; y de universidades privadas que enfocan su oferta educativa hacia diferentes grupos de estudiantes, y por lo tanto varían en la orientación de sus carreras y valor de su matrícula. Tanto las universidades públicas como las privadas se rigen por las mismas reglas básicas y son reguladas por el Ministerio de Educación.

facilitó el acceso a los estudios universitarios de quienes vivían en barrios de clase obrera y clase media baja, y supuso la apertura de canales de ascenso social para estas poblaciones (Dalle, 2016). Posteriormente, durante la década del 90, se crearon siete universidades nacionales, la mayoría de ellas también en el conurbano bonaerense, lo que significó una expansión mayor aún del sistema universitario y del acceso al mismo.

Sin embargo, a partir de la globalización, la primacía del capital financiero, los flujos migratorios y la precariedad laboral, la sociedad post industrial se fragmentó constituyendo lo que Bauman (2007) denominó *modernidad líquida*. En este contexto, los sujetos ya no estarían atados a su posición adscripta ni se autodeterminarían en función de su mérito, sino que habrían quedado a merced de las fuerzas de mercado que el Estado ya no puede controlar. El rasgo sociológico más novedoso es la creciente saturación de los canales de movilidad ascendente, dada la masificación de los estudios universitarios, lo cual según Sennett (2006), habría propiciado el colapso de la meritocracia.

En Argentina, donde el Estado garantiza educación primaria, secundaria, y universitaria pública y gratuita, se observa este fenómeno de manera particular. Kessler y Espinoza (2003) indican que, en las últimas décadas del siglo XX, los hijos de familias obreras habrían adquirido mayores calificaciones ocupacionales que sus antecesores, pero sin las recompensas salariales correspondientes al supuesto ascenso, al cual califican como “movilidad ascendente espuria” (p. 5).

En el 2009, la creación de 5 universidades nacionales más – en el conurbano bonaerense – actualiza la discusión acerca de la universidad como posibilidad real de movilidad social: por un lado, se enfatiza que dichas universidades implican el acceso a estudios superiores para una mayor cantidad de estudiantes como parte de las políticas de inclusión social en el sistema universitario y en el marco de un proyecto democrático popular (Accinelli & Macri, 2015); por otro lado, se critica la permanencia de la brecha social y la real oportunidad de permanecer y transitar con éxito los estudios universitarios. La ampliación del acceso a la educación universitaria se verifica en el incremento sostenido de la matrícula de ingresantes. Pero este ingreso es notable no sólo en la universidad pública, sino también en las instituciones del sector privado. Este último representa un porcentaje cada vez mayor en el total de la matrícula.

En la provincia de Córdoba, localización específica de la población sobre la que se realizó esta investigación, la oferta universitaria está compuesta por 4 Universidades Nacionales, 6 privadas, un instituto Universitario Nacional y un Instituto Universitario Privado. Las Universidades cuentan con diferentes sedes que amplían el acceso.

La presente investigación se focaliza sobre la población de una universidad privada: la Universidad Siglo 21, cuya sede central se encuentra en la ciudad de Córdoba, provincia de Córdoba (Argentina).

INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE REPRESENTACIONES ACERCA DE LA CARRERA UNIVERSITARIA

Más allá de la vasta investigación realizada en Argentina acerca del ingreso y trayectoria universitaria, así como sobre las representaciones acerca de diversas dimensiones del hecho educativo, se precisa aquí un antecedente considerado directo por abordar, desde la propia teoría de las representaciones sociales, un objeto de representación semejante al que se aborda en este artículo. Se trata del trabajo de Ingela Bergmo-Prulovic (2013), quien afirma que los asuntos que rodean la carrera son parte de la vida cotidiana, por lo cual, las personas tienen una especie de conocimiento de sentido común acerca de la carrera, y por ello trabaja el tema desde la teoría de las representaciones sociales. Dice la autora que, aunque el significado de ‘carrera’ a menudo se da por sentado, los mensajes mixtos y la falta de una definición conceptual desdibujan la comprensión de la carrera, especialmente en tiempos de cambio social y contextual (Bergmo-Prulovic, 2013). Por ello pretende explorar las representaciones sociales de la carrera en un grupo de personas que están insertas en un contexto de condiciones cambiantes de la vida laboral. Como estrategia de investigación utiliza la asociación libre, realizando luego un análisis inductivo y temático, en vista a revelar en qué aspectos de la carrera parece estar anclada la representación, y cómo estas representaciones se relacionan con pensamientos hegemónicos en la sociedad cambiante actual. A partir de su análisis, la autora identifica dos representaciones sociales estables y otras dos más dinámicas sobre la carrera: la carrera como proyecto individual y de autorrealización; la carrera como forma de ascenso social / jerárquico; la carrera como un juego de intercambio; y la carrera como un resultado incierto. Es interesante la discusión que plantea en términos de *impotencia en la carrera*: la autora indica que la representación de la carrera como juego de intercambio se ve desafiada continuamente por la discrepancia entre el esfuerzo realizado y los resultados reales obtenidos una vez finalizada la carrera.

DISEÑO METODOLÓGICO

La teoría de las representaciones sociales puede ser considerada como metodológicamente

pluralista (Petracci & Kornblit, 2007), y politeísta (Castorina & Barreiro, 2012). Las decisiones metodológicas responden a la naturaleza del objeto abordado. Como ya se indicó en la introducción, en este estudio es de particular relevancia estudiar las representaciones desde un enfoque procesual (Jodelet, 1984) porque a partir del mismo podemos comprender la elaboración de las representaciones como proceso social (Spink, 1993) así como abordar el objeto de estudio en sus vinculaciones socio históricas y culturales (Banchs, 2000). El enfoque procesual se caracteriza por adoptar un enfoque hermenéutico centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa, enmarcándose en diseños cualitativos. Sperberger (1989, en Spink, 1993) afirma que la psicología social define a las representaciones como elementos centrales de la comunicación. Podemos asumir entonces que el estudio de las representaciones sociales significa el estudio del lenguaje y la comunicación (Moscovici & Marková, 1998), debido a que las representaciones son construcciones elaboradas durante intercambios comunicativos y durante la interacción (Castorina & Kaplán, 1998). Esta forma de elaboración es lo que le da su carácter de social. Finalmente, tal como afirma Jodelet (1984), la representación siempre significa algo para alguien y 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. Por lo dicho se ha considerado pertinente la aplicación de metodología cualitativa, que según Vasilachis de Gialdino (2006), se caracteriza por 3 aspectos: (a) su principal interés está vinculado con el modo en que el mundo es comprendido y producido desde el punto de vista de los participantes, sus sentidos, experiencia y conocimientos, (b) es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, y (c) busca descubrir y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente. El investigador que se posiciona desde el enfoque cualitativo entiende que la realidad se construye a partir de la interacción de los individuos, quienes asignan sentido a sus acciones, y esta metodología busca comprender e interpretar estos sentidos. Quien adopta esta postura busca, entonces, captar los significados atribuidos en el circuito de la acción, evitando predefinirlos antes de investigar (Cipriani, 2013). La metodología cualitativa se propone la generación de nuevos conceptos, tipologías y teorías que permitan comprender y caracterizar el fenómeno investigado. Por otra parte, es necesario destacar que la finalidad de la metodología no es sólo la de relevar las palabras de los actores observados, sino aportar una interpretación de las mismas, por lo cual, en el siguiente apartado se explicita el diseño de investigación utilizado y se explica el método comparativo constante (Strauss & Corbin, 2002), que ha servido de marco para la recolección

y análisis e interpretación de lo relevado.

El estudio se realizó con dos cortes en el tiempo: el año 2012 y en el año 2017. En los dos momentos se trabajó con los mismos sujetos, los mismos estudiantes. Una muestra mayor en el año 2012 a la cual se le solicitó un relato autobiográfico, y una submuestra seleccionada en el año 2017 de aquellos estudiantes a los cuales se le aplicó una entrevista.

El muestreo utilizado para la selección de la primera muestra fue por conveniencia. Dicho muestreo, tal como lo explican Teddlie y Yu (2007), responde al criterio de accesibilidad que, en esta investigación, se caracterizó por la proximidad con los estudiantes ingresantes, la facilidad de su contacto y la rapidez para la recolección de relatos autobiográficos. Se obtuvieron 120 relatos que presentaban una densidad temática que fue el germen de los interrogantes que se abordan en este trabajo. Dichos relatos fueron analizados siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada.

En el año 2017 se realizaron las entrevistas a algunos estudiantes autores de los relatos. Para seleccionar los relatos cuyos autores serían entrevistados, se optó por el muestreo teórico (ciertas categorías emergentes en cada relato sirvieron como criterio de selección).

El procedimiento de selección de estudiantes a partir del muestreo teórico puede enmarcarse como parte de los muestreos intencionales que, según Vieytes (2004), no siguen el criterio del azar o la probabilidad para seleccionar a cada sujeto de la muestra ni para determinar el tamaño de la misma, sino que buscan cumplir los propósitos y objetivos de la investigación. Aquí, la lógica que orienta este tipo de muestreo y lo que determina su potencia, reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación (Patton, 2002). En este sentido, el tamaño de la muestra no se especifica de antemano ya que no obedece a reglas fijas, sino que, por el contrario, se va definiendo a lo largo del trabajo de investigación (Martínez Salgado, 2012). Esto sucede como consecuencia de la necesidad de tomar unidades muestrales que no estaban previstas inicialmente con la finalidad de obtener mayor riqueza de la información. De tal forma, son las propias inferencias del investigador las que funcionan como categorías de selección muestral. Como sugieren Krueger y Casey (2014), el muestreo concluye con la saturación teórica, que es el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista adicional no aparecen otros elementos, y ya se cuenta con los elementos necesarios para construir una teoría comprensiva y convincente sobre el tema que nos ocupa.

En esta investigación se procedió de la siguiente manera: los relatos fueron categorizados a) en primer lugar de acuerdo a la fuente de procedencia de la información

(Jodelet, 1984b) predominante. Es decir, se identificó en los relatos la fuente de información prioritaria a partir de la cual el estudiante obtuvo información acerca de la carrera, distinguiéndose las fuentes en personales (información procedente de la propia experiencia) e impersonales (información procedente del discurso social o mediático); b) en segundo lugar, de acuerdo a una categoría emergente: el valor puesto en juego en la elección de carrera. Esta categoría refiere a las razones y argumentos a partir de los cuales los estudiantes aprecian y eligen su carrera, distinguiéndose en valor expresivo (argumentos relacionados al ser y al hacer con la carrera) identitario (argumentos relacionados al ser ya al tener con la carrera), instrumental (argumentos relacionados al hacer y tener con la carrera) y altruista (que integra el hacer, el ser y el tener). Para construir la muestra de estudiantes a entrevistar se organizaron ocho grupos de relatos, a partir del cruce de la categoría fuente de procedencia de la información y de la categoría valor. Se seleccionaron dos relatos por cada subgrupo: los primeros 16 estudiantes entrevistados.

Tabla 1 .

Criterios de selección de la primera muestra de estudiantes para entrevistar

	Fuentes personales	Fuentes impersonales
Valor expresivo	2	2
Valor Identitario	2	2
Valor Instrumental	2	2
Valor altruista	2	2

Luego, al avanzar en el análisis de las entrevistas, emerge la categoría modalidad discursiva familiar. Esta categoría da cuenta del nivel de injerencia de la familia en la elección de carrera y del componente afectivo presente en el discurso familiar, que pudieran inferirse a partir de los relatos de estudiantes. De tal manera, se construyeron cuatro subcategorías de modalidad familiar: la consensual, la protectora, la pluralista y la *laissez faire*. Tomando dos relatos de cada subcategoría, se identificaron 8 estudiantes más a los cuales se les realizó la entrevista, buscando densificar la información obtenida. De esta manera, el número final de entrevistas realizadas fue de 24.

La ubicación de los estudiantes no fue sencilla, dado que no se contaba con su teléfono y otra forma de contacto. La situación de cada alumno era diferente: algunos habían

abandonado los estudios universitarios, otros habían cambiado de carrera, algunos estaban a mitad de la carrera que habían comenzado, otros estaban en instancia final de tesis, y una alumna estaba recibida. Aun cuando no existe la certeza de haber alcanzado la saturación de categorías, se considera que, para los objetivos planteados, la densidad discursiva relevada ha sido suficiente y permite dar respuesta a los objetivos propuestos.

Observándola en su totalidad, la muestra presenta también una buena diversificación de informantes, lo que colabora en la búsqueda de saturación que el muestreo teórico implica. A continuación, se ofrece un cuadro descriptivo de los estudiantes entrevistados en función de algunos elementos que dan cuenta de: a) su capital cultural (se indica 1. para aquél que no tiene ningún padre con título secundario o terciario, 2. para aquél que tiene algún padre con título secundario o terciario, 3. para aquél que tiene algún padre con título universitario 4. para aquél que tiene dos padres con título universitario); b) el género; c) el número de ingreso (se refiere a si es su primera carrera o si ya ha ingresado previamente a otras); d) su trayectoria real (dentro de los alumnos que aún están cursando se identifica: a mitad cuando se encuentran realizando materias de segundo y tercer año; finalizando cuando están realizando materias de cuarto); e) la carrera a la que ingresó en Universidad Siglo 21 (que puede no ser la misma que cursa actualmente) y f) la ciudad de origen del estudiante.

Tabla 2 .

Descripción de la muestra de estudiantes entrevistados

	Capital Cultural	Género	N° de ingreso	Trayectoria real	Carrera a la que ingresó en Siglo 21	Ciudad de origen
1	1	F	Ingresante primera carrera	A mitad	Contador Público	Río Segundo
2	1	F	Ingresante primera carrera	A mitad	Diseño Gráfico	Winifreda
3	1	F	Ingresante primera carrera	A mitad	Recursos Humanos	Jovita
4	2	F	Ingresante primera carrera	A mitad	Contador Público	Río Gallegos
5	2	M	Ingresante primera carrera	Finalizando	Administración	Córdoba Capital
6	2	M	Ingresante primera carrera	Finalizando	Administración	Córdoba Capital

7	2	M	Ingresante primera carrera	Finalizando	Administración	Córdoba Capital
8	2	F	Ingresante primera carrera	Finalizando	Diseño de Indumentaria	Río Tercero
9	2	F	Ingresante primera carrera	Finalizando	Recursos Humanos	Comodoro Rivadavia
10	2	F	Ingresante primera carrera	Finalizando	Recursos Humanos	Comodoro Rivadavia
11	2	F	Ingresante segunda carrera	A mitad	Administración Agraria	Córdoba Capital
12	2	F	Ingresante segunda carrera	A mitad	Gestión Turística	Córdoba Capital
13	2	M	Ingresante segunda carrera	Abandonó	Abogacía	Córdoba Capital
14	3	M	Ingresante primera carrera	Cambió de carrera	Relaciones Internacionales	Córdoba Capital
15	3	F	Ingresante primera carrera	Cambió de carrera	Relaciones Públicas	Río Cuarto
16	3	F	Ingresante primera carrera	Finalizando	Relaciones Internacionales	Salta
17	3	M	Ingresante primera carrera	Finalizando	Relaciones Públicas	Córdoba Capital
18	3	M	Ingresante segunda carrera	Cambió de carrera	Administración	Córdoba Capital
19	3	F	Ingresante primera carrera	A mitad	Comercialización	Almafuerte
20	3	F	Ingresante tercera carrera	Abandonó	Administración	Laborde
21	3	M	Ingresante primera carrera	Finalizando	Comercio Internacional	Córdoba Capital
22	4	F	Ingresante primera carrera	Finalizó	Recursos Humanos	San Juan
23	4	M	Ingresante segunda carrera	A mitad	Recursos Humanos	Córdoba Capital
24	4	M	Ingresante primera carrera	En tesis	Diseño Industrial	Jovita

EN RELACIÓN AL ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES

El proceso de formación y de transformación de las representaciones sobre la carrera y la profesión implica una relación recíproca entre los estudiantes y las carreras y profesiones que circulan como posibilidad, hay una interdependencia entre lo social y lo individual, por lo cual las transformaciones en la realidad social son causa de tensiones al interior de las representaciones construidas, ante lo cual emerge la necesidad de dar continuidad y estabilidad a la identidad construida y reafirmada mediante la elección de haber identificado en los relatos de los estudiantes creencias, valores y expectativas, y haber construido a partir de estas esquemas de representación. En el proceso analítico han emergido dos premisas generales que luego han servido como premisas de interpretación y de construcción de los *themas*: la primera es que la relación del sujeto con el objeto, es decir del estudiante con la carrera y la profesión, puede entenderse en términos de vínculo, que inicia mucho antes de la elección de la carrera e implica la posibilidad de proyectar en términos figurativos una imagen a futuro de sí mismo y de lo que este vínculo le permite ser, hacer o tener. El involucramiento del estudiante con este proyecto y la construcción de su deseo de ingreso, permanencia y continuidad, se gesta en cuanto historialización del sujeto. Esto permite comprender la insistencia de los propios estudiantes en rastrear los orígenes de su deseo en la infancia, y argumentar que *siempre* les gustó determinada disciplina. Asimismo, es una decisión inserta en una trama vincular que implica expectativas y motivaciones propias y ajenas. Esta primera cuestión es relevante para fundamentar la pertinencia del análisis de las representaciones sociales para la comprensión de la elección de carrera y profesión y de las posteriores trayectorias de las y los estudiantes asumiendo que la decisión de carrera no es desde ningún aspecto una decisión individual ni puramente racional, sino ligada a las experiencias colectivas, afectivas y en ciertos casos no conscientes.

La segunda cuestión emergente, es que las tensiones que se tejen en el plano cultural de la época inciden en las tensiones que los estudiantes experimentan en relación a sus elecciones y trayectorias. Tal como indica Spink (1994, citado en Banchs 2000) al trabajar con el sentido común no cabe catalogar los contenidos en busca de lo estable y consensual porque ellos son fundamentalmente heterogéneos. No cabe tampoco desentramar alguna lógica subyacente porque ellas no existen. Al profundizar en el análisis del sentido común, es posible encontrarse no sólo con la lógica y la coherencia, sino también con la contradicción.

Estas contradicciones son indicadores de las tensiones vigentes en los esquemas representacionales, de lo que actualmente se está tematizando. Esta es la razón por la resulta importante analizar los *themas*. Moscovici propone el concepto de *Themata* sobre la base de

la propuesta de Holton, afirmando que el germen de una representación social se forma a partir de ciertas nociones centrales de conocimiento que existen en la memoria colectiva de una sociedad. La comprensión del mundo y por ello la construcción de las representaciones sociales, se organiza en función de pares dialógicos, oposiciones binarias (Moscovici & Vignaux, 1994 citado en Gattino et. al, 2008) que en ciertos casos se expresan en forma de máximas y metáforas. Luego Marková (2003) agrega que las taxonomías dialógicas se relacionan con la idea de que las categorías en el pensamiento social están integradas con su respectiva antinomia, entre las cuales existe una interdependencia y tensión mutuas. La autora afirma que es necesario entender que la mente no es un mecanismo sin historia, sino que se constituye histórica y culturalmente y a partir de la comunicación, la tensión y el cambio. Entonces el cambio, que siempre ha sido analizado como lo que debería resolverse para lograr la estabilidad, en realidad es una necesidad. Para que un organismo esté vivo debe entrar en conflicto y tensión consigo mismo, y debe tener fuerza para endurecer ese conflicto y esa tensión, porque las antinomias son recursos de movimiento y vitalidad. Es decir, a lo largo de la historia y en diferentes culturas, el pensamiento se presenta en polaridades, oposiciones diádicas y antinomias que generan un conflicto necesario. (Marková, 2015). De acuerdo a la autora, en el marco de la teoría de las representaciones sociales, las oposiciones diádicas, es decir, las ideas fuente de los temas, son parte del sentido común y se establecen en y a través de la experiencia vivida durante generaciones: operan a un nivel no consciente y no son observables; son implícitas.

Pensar en oposiciones, o antinomias, es parte de la socialización cultural: se piensa lo bueno en función de lo malo, la inclusión en relación a la exclusión, lo moral en posición a lo amoral. Sin embargo, no todas las taxonomías dialógicas se convierten en themata. En tiempos de desafío social, como una crisis, un acontecimiento amenazador como la introducción de una nueva tecnología, las taxonomías relacionadas con el fenómeno se convierten en el punto de convergencia para el debate y el diálogo (Moloney & al, 2015)). Marková (2017) entiende que las oposiciones diádicas subyacen en el sentido común, y en cierto momento entran en el habla y en la comunicación y son tematizadas. Mientras ciertas normas están internalizadas, las oposiciones diádicas se estabilizan, se dan por sentado y regulan las actividades de los sujetos y del grupo. Y como están internalizadas, implícitas, durante generaciones, no es necesario su mención en los discursos públicos a menos que se violen. Pero si debido a cambios sociales, las normas se modifican, o si una conducta en particular se ve como ambigua, la frontera entre los dos elementos de la diáda se vuelve borrosa.

Y se convierte en tema de debates y polémicas discusiones. Se convierte en un tema: se

introduce en el lenguaje, está tematizada y comienza a generar representaciones sociales. Haber analizado las representaciones de los estudiantes acerca de su carrera y profesión e identificado los *themas* subyacentes, ha permitido una comprensión más completa del caso y por sobre todo, ha permitido analizar dichas representaciones en su carácter social, articuladas a ciertas nociones existentes en la memoria colectiva de la sociedad.

Por ejemplo, la máxima ‘que tenga salida laboral’ expresada por muchos padres, y que se constituye mandato para gran parte de los estudiantes se puede incluir dentro de la díada esfuerzo/placer. Dando así lugar a la tematización sobre la carrera: ‘¿se hace una carrera para trabajar o se hace una carrera para disfrutar?’

La máxima “lo que elijo es para toda la vida” expresada recurrentemente por los estudiantes y que es motivo de tensión en la elección de la carrera, es una expresión de la díada eterno/efímero. Permitiendo tematizar acerca de si la carrera es una elección definitiva, trascendente y de por vida, o si se constituye en un pacto renovable, en un ensayo o en un momento efímero.

Las representaciones de los estudiantes acerca de la carrera universitaria y de la profesión, circulan en torno a estos pares, se nutren de los debates que estas oposiciones generan, contradicciones enfatizadas por el discurso social, mediático y publicitario. Para comprender mejor lo dicho basta con prestar atención a los eslóganes y mensajes más difundidos de nuestro tiempo, que tensionan los valores tradicionalmente aceptados: *sólo hazlo, disfruta el momento, nada es imposible, porque tú lo vales, piensa diferente*. Valores en muchos casos ligados al individualismo y a la negación del límite. No estamos haciendo otra cosa que enfatizar aún más la descripción ya realizada por Bauman, la cual enmarca y otorga lógica a los *themas* que plantearémos a continuación.

RESULTADOS: THEMATAS Y REPRESENTACIONES ACERCA DEL ESTUDIO UNIVERSITARIO Y LA PROFESIÓN

Eterno/efímero: la carrera como elección definitiva o provisoria.

Dentro del sistema de creencias ligado a las representaciones analizadas, se observa la relación de contradicción entre la creencia de que la carrera se elige para toda la vida y que la carrera se puede cambiar. En el primer caso, la carrera se representa como un proyecto de vida, por lo cual su elección se registra como un acontecimiento definitorio, la decisión por la carrera es considerada una declaración.

Pensé que uno al elegir una carrera tiene que dedicarse toda la vida a vivir de eso. (R. 43, Macarena, Recursos Humanos)

Sabía que lo que iba a elegir era para toda la vida porque no quería perder el tiempo en arrepentimientos. (R. 84, Norberto, Contador Público)

Asociadas a esta creencia, es posible identificar diversas emociones: una fuerte convicción, el auto-convencimiento de que la decisión es la correcta, o las sensaciones de temor y agobio, debidas a la autoexigencia de continuidad.

En el segundo caso, la posibilidad de cambiar de carrera está abierta, con mayor o menor esfuerzo emocional por parte del estudiante.

Siempre me asustó equivocarme en estas elecciones tan rápidas y cometer un error para toda la vida. Después me di cuenta de que yo quiero aprender, y aprender implica equivocarse. (R. 98, David, Administración de Empresas)

Espero haber tomado la decisión correcta aunque yo creo que sí lo hice, de todos modos, no es el fin del mundo si me equivoqué. (R. 71, Rocío, Relaciones Públicas)

La dualidad presentada no sólo hace referencia a la posibilidad de cambiarse de carrera o de institución, sino a una concepción más amplia de proyecto de vida, ligada a valores familiares de base, a estructuras valorativas religiosas y a representaciones sobre el compromiso, así como a ciertas formas discursivas en las cuales los estudiantes se han socializado.

La noción de eternidad entrama la de permanencia, unicidad e inmutabilidad. Entre otras afirmaciones ligadas a la noción de eternidad, es posible decir que una realidad es eterna cuando no es de una manera en cierto momento y de diferente manera en otro momento, sino cuando permanece siendo lo mismo, de manera estable, constante. Asimismo, la noción de eternidad está ligada a la idea de plenitud.

La doctrina judeo cristiana toma esta noción que se constituye fundamental y deseable, que encarna un carácter de perfección: Dios es eterno, la búsqueda del creyente es la vida eterna.

Se observa entonces, tal como se hizo al recuperar la noción de vocación, que la noción de eternidad está ligada a la tradición judeo cristiana y que por lo tanto se encarna en los valores tradicionales de esta cultura. La eternidad como característica de trascendencia, cualidad de aquello que “vale la pena”, surge espontáneamente en los relatos de los estudiantes cuando refieren a la elección de carrera “para siempre” para toda la vida”, casi en términos semejantes a la manera en la que se establece tradicionalmente un compromiso matrimonial. Asimismo, la noción emerge al argumentar la elección de carrera, como fundamento de mismidad, es decir, con la finalidad de afirmar que es siempre *él* mismo. Las afirmaciones: “es una carrera que siempre me gustó, la elegí desde los diez años y nunca cambié” o “siempre me gustó diseñar”, ejemplifican lo dicho.

El hecho de que esta noción con su par dialógico, la fugacidad, esté tematizado resulta observable en las afirmaciones de los estudiantes, que se ocupan de dar cuenta de su posición en torno a ello, cuando destacan que su elección puede ser modificada, es decir, cuando habilitan la posibilidad de que la carrera elegida se presente como un momento, como un trayecto transitorio: “si me equivoco no es el fin del mundo, puedo cambiar”.

La tematización de este par dialógico se enmarca en el contexto actual, caracterizado por la liquidez de las estructuras, en el cual la noción del tiempo ha sufrido grandes mutaciones siendo al decir de Bauman “tiempo pulverizado en múltiples instantes eternos” (2007, p. 82)

Certeza/incertidumbre: Planificar la carrera o vivir el momento.

En consonancia con las citadas transformaciones, que dan cuenta de la imposición de una lógica de la caducidad frente a la durabilidad, y de la incertidumbre por encima de la previsibilidad, se plantea la tematización de la dicotomía certeza/incertidumbre.

El discurso que aboga por el dejar fluir, articulado lógicamente con la liquidez característica de nuestro tiempo, se opone conceptualmente a la búsqueda de previsión, planificación, y anticipación sobre la que se erige la noción básica de proyecto, por ende, la de carrera y en términos más generales el sistema educativo todo. La propuesta del dejar fluir, que se propone como cierto relajamiento y distensión, enmascara en ocasiones la búsqueda de control de lo inevitable ante el planteamiento de cualquier proyecto personal: la posibilidad de la frustración.

Esta tensión se evidencia en los discursos de los estudiantes de manera recurrente. La sociedad moviliza imperativamente al estudiante indicando que el futuro está en sus manos,

pero al mismo tiempo le exhorta a vivir el momento, enfatizando la precariedad de la vida.

Cuando se observa en un fragmento de una entrevista que la estudiante indica: “no sé si me voy a dedicar a Recursos Humanos, como que hoy en día dejo que la vida me lleve” y posteriormente afirma: “cueste lo que cueste me voy a recibir (...) porque quiero darle ese ejemplo a mis hijos cuando tenga hijos” es posible inferir la citada tensión. Al interior de las representaciones de la carrera, se registra una convivencia de nociones que compiten entre sí: la carrera como obstáculo (“la quiero terminar y punto”) la carrera como trayecto intrascendente (“no sé si me voy a dedicar a esto”) la carrera como forma de ganar reconocimiento social (“es un orgullo, voy a ser un ejemplo”). Por lo tanto, la renuncia a la planificación de largo plazo se presenta como una de las transformaciones más significativas: la inmediatez, el logro inminente, reemplazan la posibilidad de postergar el placer en busca de dar forma a un proyecto imaginado.

El compromiso implica la abstención de posibilidades en pos de concentrarse en una sola cosa, requiere afrontar un costo al dejar pasar oportunidades. Por esta razón, entra en disonancia con los rasgos culturales actuales, que aconsejan cortar lazos y hacen énfasis en no dejar pasar oportunidades (Sennett, 2006), estimulando la necesidad de vivir el momento presente.

La noción de certeza, tal como ha sido construida para este análisis, implica la posibilidad de prever, planificar y anticipar, y por lo tanto construir un proyecto. En este caso, un proyecto de carrera. Mientras que la incertidumbre, se relaciona de manera directa con la imprevisibilidad.

El *themata* certeza/incertidumbre ha sido trabajado ya por Smith y Joffe (2013), en su estudio sobre el calentamiento global. Los autores afirman que, en las conceptualizaciones sobre la causa del calentamiento global, existe un fuerte elemento de incertidumbre, debido en parte a fuentes de información contradictorias que destacan escenarios tanto apocalípticos como más naturales. Contraponen dicha incertidumbre con la certeza asociada con la representación del agujero de ozono. Sin embargo, el componente de incertidumbre provoca que a las personas les resulte difícil llegar a una decisión informada sobre el calentamiento global. La incertidumbre se lleva a la esfera pública a través de los medios de comunicación.

Smith y Joffe (2013) enfatizan que es un desafío para los medios y las personas dar sentido a la incertidumbre. Tal como la teoría de las representaciones sociales afirma, las personas se basan en experiencias familiares y cotidianas para dar sentido a la información desconocida e incierta. En el caso de la cita que observamos a continuación, la estudiante

recurre a su información disponible y a sus experiencias anteriores para realizar una primera discriminación, aunque su bagaje no resulta suficiente para transitar la incertidumbre:

Comencé a descartar todas aquellas carreras que fueran de las ciencias naturales y económicas. Pero luego de esto me resultó muy difícil continuar ya que me costaba mucho saber qué era lo que me gustaba y qué me veía haciendo de grande... (R. 52, Luciana, Recursos Humanos)

El aporte de Smith y Joffe (2013) y su énfasis en trabajar sobre el sentido que se le da a la incertidumbre, nos resulta útil para comprender el caso particular de los estudiantes que optan por una carrera que da continuidad a la especialidad de la escuela secundaria. En estos casos, la sensación de incertidumbre es menor, o no emerge explícitamente en sus relatos. Si bien todo proceso a futuro, tal como es el caso de la elección de una carrera universitaria, incorpora inevitablemente una cuota de incertidumbre, la información recibida por los estudiantes en diferentes espacios de socialización y la experiencia transitada, especialmente la escolar, son elementos incidentes en el sentido que puedan darle a dicha incertidumbre.

Esfuerzo/Placer: la profesión como trabajo o como medio de consumo.

La dicotomía esfuerzo/placer ha funcionado también como un eje en torno al cual se definieron históricamente los valores morales de una época. En el caso de nuestra cultura occidental, Bauman (2000) plantea de manera explícita esta dicotomía, lo cual fundamenta nuestra intención de analizarla como *themata*. Indica el autor que el esfuerzo como motor de progreso resultó siempre legítimo. Asociado al trabajo como forma de servicio, se erigía en un medio de humanización accesible a cualquier trabajador. De esta manera el trabajador accedía al reconocimiento social mediante la realización de una tarea, y lograba realización en la conciencia de la tarea bien cumplida. Más allá de considerar a algunos trabajos más plausibles de percibirse como vocaciones, fuentes de orgullo o autoestima, era imposible afirmar que un trabajo careciera de valor o fuera degradante. Toda tarea honesta era útil para alcanzar rectitud moral y redención espiritual. En relación a esto Tiramonti (2010) indica que la ética del trabajo – como cosmovisión propia de la modernidad – redefinió las relaciones entre necesidades personales y trabajo y marcó los límites de una vida digna. En otras palabras, moldeó el patrón civilizador de la época y organizó así la vida individual y social. En contraposición, lo que las

características socioculturales de la época muestran es que es el consumo el medio legítimo de inclusión en el sistema: la capacidad de consumir y de obtener, a través de dicho consumo, experiencias placenteras. En este punto es necesario hacer foco para poner en relieve la incidencia de la tensión presente en esta década en las representaciones de los estudiantes acerca de la carrera universitaria y la profesión.

La forma de evaluación del trabajo actual exige que las actividades profesionales respondan a un criterio semejante al que se pone en juego para apreciar el arte: “buen gusto, refinamiento, criterio, dedicación desinteresada y una vasta educación”. (Bauman, 2000, p. 58). Por tanto, se subvalora cualquier actividad que sólo tienda a la subsistencia, y se idealizan las profesiones, o los trabajos que permitan experimentar (o consumir) sensaciones novedosas, excitantes, variadas.

En este marco, el consumo de objetos y de sensaciones placenteras se constituye en una de las mayores expectativas a alcanzar mediante la elección de la carrera y la profesión. El placer finalmente se convierte en un imperativo: aquél que no experimente sensaciones placenteras quedaría relegado, ocupando un espacio de escaso reconocimiento social, auto percibiéndose en un lugar de fracaso.

Se puede hablar de una subjetividad supeditada al imperativo del goce (De la Peña Martínez, 2015), y de un goce disperso. Y cuando el goce se vuelve un imperativo ya no se podría hablar de deseo. Bauman prefiere hablar de ganas, para distinguir esta actitud de motivación momentánea y fugaz – que debe ser satisfecha inmediatamente –, del deseo – que germina crece y se alimenta a través del tiempo, y que requiere para emerger fundamentalmente de la postergación del placer inmediato. En el caso de la cita que se observa a continuación, se puede apreciar esta dualidad.

...las grandes exigencias y la enorme complejidad de la carrera [Ingeniería] no me dejaban tiempo libre, debía estar desde temprano estudiando y acostarme haciendo lo mismo. (...) Terminé decidiendo abandonar la carrera y enfocarme en una pasión que dejé de lado por creer que sólo me serviría como hobby: el dibujo. (R. 34, Gustavo, Diseño Gráfico)

Está implícito en la definición de un proyecto de carrera la necesidad de postergar el placer. Sin embargo, la postergación del placer y el procesamiento de la frustración que la misma conlleva requiere de ciertos recursos incorporados por los estudiantes en su previa

socialización. Touraine (2000) afirma que los sujetos nos encontramos tan manipulados en esta sociedad de consumo “por la búsqueda de un placer que nos encierra en nuestras pasiones como lo estaba en el pasado por la sumisión a la ley de Dios o de la sociedad” (p. 63).

DISCUSIÓN

La pregunta sobre las representaciones sociales de los estudiantes acerca de la carrera y la profesión, ha permitido un acercamiento al modo en que estos comprenden y explican su elección, a lo que anticipan y a lo que esperan de su práctica universitaria. Como se indicaba al comienzo de este artículo, la preocupación inicial que llevó a realizar esta investigación estaba vinculada a la dificultad que experimentan los jóvenes en la construcción de un proyecto personal y profesional viable y satisfactorio, y en la consecuente falta de compromiso e involucramiento con la carrera.

La forma en la que los estudiantes construyen sus imágenes sobre la carrera que eligen, la sensación vocacional que alcanzan, las estrategias que despliegan durante su trayectoria, son dimensiones atravesadas por la historia, la cultura y los valores morales de la época. Los estudiantes construyen teorías acerca de la carrera y de la profesión que ejercerán atribuyendo interpretaciones propias; en esta construcción la historia y la propia práctica de los sujetos juegan un rol preponderante. De ninguna manera se trata de apropiaciones individuales de las representaciones de un grupo, sino de construcciones formadas y expandidas en los grupos sociales, y, como tal, instituyen significados a las experiencias compartidas. En el proceso de formación y de transformación de las representaciones sociales sobre la carrera y sobre la profesión se modifican no sólo dichas representaciones sino también los sujetos estudiantes involucrados.

Las representaciones sociales sobre la carrera y la profesión no pueden desprenderse de las discusiones que le dan origen. Si en un momento histórico la elección de la carrera respondía sin discusión a un mandato familiar o a una estrategia de inserción social mediante el ejercicio de cierta profesión, estos ejes de apreciación y evaluación, que de acuerdo a este análisis aún persisten con cierta intensidad, conviven con la expectativa de atravesar experiencias placenteras y gratificantes. Esto último, estimulado, al decir de Bauman (2000), por “un entretejido de mandatos que la estética imparte sobre lo que se debe o no se debe hacer, sobre el deber de perseguir los sueños sin rendirse” (p. 62). ¿Qué sentido ha tenido el hecho de dar cuenta de los *themas* identificados en este caso? Una primera respuesta a esta pregunta se

orienta a poner en relieve la relación entre representaciones y prácticas. Las tensiones identificadas, además de originar sus representaciones, enmarcan las prácticas de los estudiantes. Es en el marco de estas tensiones que los estudiantes eligen su carrera y construyen, si es posible, su proyecto profesional. Por lo tanto, cualquier intervención o andamiaje realizado debería tomar en cuenta las contradicciones que se explicitaron, con la finalidad de poder acompañar al estudiante que atraviesa dichas tensiones. En este punto radica la principal contribución práctica de este trabajo. Dar cuenta de los thematas que originan sus representaciones sobre la carrera y la profesión invita a cualquier actor involucrado en el proceso de ingreso y acompañamiento universitario a preguntarse cuestiones tales como: ¿De qué manera es posible generar experiencias que den sentido a su incertidumbre? ¿Cómo se puede acompañar la frustración que genera en algunos estudiantes el cambio de carrera? ¿Qué estrategias posibles para reconocer los condicionamientos que ejercen ciertos discursos erigidos en forma de nuevos mandatos sociales?

En cuanto a la contribución teórico/metodológica que ha pretendido realizar esta investigación, radica en el uso de los postulados de la teoría fundamentada, lo cual hizo posible la inducción y la creación de categorías que dieron lugar a los thematas; y, por otra parte, el análisis de la formación de las representaciones – no sólo de su contenido – contribuye a la construcción de conocimiento sobre un tema de relevancia tanto académica como en materia de política educativa.

Si se comprenden las representaciones sociales como una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio (Moscovici, 1988, en Rodríguez Salazar, 2007) el planteamiento de los thematas propuestos y de las representaciones que tienen su origen en dichos thematas es oportuno y fecundo para echar luz sobre la problemática abordada en esta investigación.

REFERENCIAS

- Accinelli, A. y Macri, A. (2015) La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11, 94-117
- Araya Umaña, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Flacso.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las

- Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 1-15.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa
- Bergmo-Prulovic, I. (2013). Representations of Career – Anchored in the Past, Conflicting with the Future. *Papers on Social Representations*, 22, 14–27.
- Bustamante, L., Ayllón, S. & Escanés, G. (2018) Abordando la trayectoria universitaria desde el pensamiento complejo. *Praxis Educativa*, 22(3) <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220307>
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.
- Castorina, J., y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en las investigaciones educativas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9 (9), 1540.
- Castorina, J. y Kaplán, C. (1990). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En Castorina, J. (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 9- 27). Gedisa.
- Cipriani, R. (2013). *Sociología Cualitativa*. Biblos.
- Coschiza, C., Fernández, J., Redcozub, G., Nievas, M., y Ruiz, H. (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. El Caso de una Universidad Argentina. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14 (3), 51- 76.
- Dalle, P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. Clacso.
- De Gaulejac, V. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos*, 21, 49- 71.
- De La Garza Toledo, E. (2001). Subjetividad, cultura y estructura. *Itzapalapa*, 50, 83- 104.
- De la Peña Martínez, F. (2015). El sujeto perverso y el capitalismo total. *Litorales*, 12, 1- 14.
- Freytes Frey, A. (2018). El ingreso en dos universidades del Bicentenario: dispositivos institucionales para la inclusión y experiencias estudiantiles. En A. Roca y C. Schneider. *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento* (pp. 139-163). UNDAV.
- García Salord, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Centro de Estudios Avanzados UNC.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social, II* (pp. 469-494). Paídos.
- Jodelet, D. (1984b). The representation of the body and its transformations. En R. Farry y S.

- Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 211-237). Cambridge University Press.
- Kessler, G. y Espinoza, V. (2003). *Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires*. *Economic Commission for Latin America and the Caribbean*, 66, 3-55.
- Krueger, R. y Casey, M. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. 5th edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Magaña Barragán, B. (2015). Representaciones sociales e identidad profesional del docente universitario. En A. Rivera Morales y M. Zabalza Beraza (coord.), *Estudiantes en la diversidad: nuevos retos en el ser y hacer docente* (pp. 144-164). Universidad Pedagógica Nacional.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge University Press.
- Marková, I. (2015). On Thematic Concepts and Methodological (Epistemological) Themata. *Papers on Social Representations*, 24 (2), 4.1- 4.31.
- Marková, I. (2017). Contemporary challenges to dialogicality *Papers on Social Representations*, 26 (1), 1.1-1.17.
- Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Moloney, G., Gamble, M., Hayman, J., y Smith, G. (2015). Without anchor: Themata and blood donation. *Papers on Social Representations*, 24 (2), 2.1-2.21.
- Moscovici, S. & Markova, I. (1998). Presenting social representations: A conversation. *Culture and Psychology*, 4(3), 371-410.
- Moscovici, S. y Vignaux, G. (1994) en Gattino, S., Miglietta, A., Ceccarini, L., y Rollero, C. (2008). Nosotros somos, vosotros sois. Las representaciones sociales del inmigrante. *Psicología Política*, 36, 7- 35.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3th edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Perera Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Petracci, M., y Kornblit, A. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente

- pluralista. En A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 91-111). Editorial Biblos.
- Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (05/04/2020). Estadísticas Universitarias. Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias. Recuperado de <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar>
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Smith, N. y Joffe, H. (2013) How the public engages with global warming: A social representations approach. *Public Understanding of Science*, 22(1), 16-32
- Spink, M. J. (1993). O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. The Concept of Social Representations in Social Psychology. *Cad. Saúde Pública*, 9(3), 300-308.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Salazar, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, 11, 11-36.
- Teddlie, C. y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 15-46). Manantial.
- Torres Minoldo, M., y Andrada, M. (2013). Herencia social y logros educativos en Argentina ¿Meritocracia o herencia social? *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 421-442. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42087
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa Editorial.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social en Organizaciones Mercado y Sociedad: epistemología y técnicas*. De las Ciencias.

LAURA ANDREA BUSTAMANTE es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina. Sus áreas de interés son las representaciones sociales, el ingreso a la universidad y las trayectorias estudiantiles.

Correo electrónico: lauraabus@gmail.com