

Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura.

Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina*

Hilda Mabel Guevara**

Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social. Cátedra Psicología Evolutiva y de la Personalidad. Instituto de Investigaciones Socioeconómicas.

• **Resumen:** *En este artículo busco recuperar los significados de la experiencia académica desde una dimensión personal y subjetiva: la identidad encarnada en las voces y los relatos autobiográficos de un grupo de estudiantes universitarios y universitarias; también busco reflejar las percepciones más destacadas acerca de las relaciones que estos jóvenes y estas jóvenes pueden mantener con el conocimiento, en un contexto cultural con múltiples transformaciones.*

Está orientado a destacar los hallazgos producidos en el marco de un trabajo de tesis doctoral dirigida por la Profesora Violeta Guyot, de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina¹, y de un estudio posdoctoral desarrollado bajo la coordinación de la doctora Pilar Lacasa, de la Universidad de Alcalá de Henares, España².

Me ocupo del análisis en profundidad de 20 relatos, correspondientes a estudiantes de primer año pertenecientes a dos universidades de Argentina: la Universidad Nacional de San Juan y la Universidad Nacional de San Luis, pero también me refiero a datos primarios que corresponden a jóvenes entre 17 y 31 años de edad. Trabajé en principio con un total de 556 jóvenes (varones y mujeres, 320 de la Universidad Nacional de San Juan y 236 de la Universidad Nacional de San Luis) de las que validamos 428 encuestas, estrategia que me permite hablar de ellos y de ellas en cifras, desde la descripción.

* Corresponde al trabajo de tesis titulado: "Juventud y Universidad a finales del siglo XX" rendido y aprobado en septiembre de 2002. UNSL. Res. 1828 CS-1999-UNSJ y al proyecto "Significado biográfico de la experiencia académica en el recorrido vital de juventud", ejecutado como becaria durante una estancia corta de investigación posdoctoral en la Universidad de Alcalá (UAH), España; beca otorgada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) de Argentina y Fundación Carolina de España. Res. 1206-FCS-2004. 1/12/2004 al 1/03/2005.

** Licenciada en Psicología por la UCC. Doctora en Psicología por la UNSL. Especialista en Docencia Universitaria por la UNSJ. maguevara@speedy.com.ar; hildamabelguevara@gmail.com.

¹ Corresponde al trabajo de tesis titulado: "Juventud y Universidad a finales del siglo XX" rendido y aprobado en septiembre de 2002. UNSL. Res. 1828 CS-1999-UNSJ.

² Corresponde al proyecto "Significado biográfico de la experiencia académica en el recorrido vital de juventud", ejecutado como becaria durante una estancia corta de investigación posdoctoral en la Universidad de Alcalá (UAH), España; beca otorgada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) de Argentina y Fundación Carolina de España. Res. 1206-FCS-2004. 1/12/2004 al 1/03/2005.

Los testimonios surgidos fueron analizados mediante los programas Nudist y N.VIVO versión 2.0, recursos informáticos que facilitaron la elaboración de categorías de análisis para la búsqueda de los significados atribuidos por los propios y las propias estudiantes.

Este producto recupera un tiempo particular y una secuencia singular de acontecimientos, hechos y experiencias en las que el estudiante o la estudiante se percibe actor, personaje central.

Palabras clave: identidad, significado, práctica estudiantil, desarrollo humano, contexto natural, narrativa.

Identities student, knowledge and culture. Perceptions of young university students and young university students of Cuyo, Argentina

• **Resumo:** *Esta abastecer busca recuperar o signification do experimentar escolástico de um dimensão pessoal e subjectivo , o sameness ingrown no vozes e os relatórios autobiográficos do que um multidão do que universidade alunos ; também busca reflectir luz os entendimentos mais excepcional sobre os relacionamentos do que esta jovem poder conservar com o conhecimento , num contexto cultural com múltiplo transformação.*

Ela é orientado para destacar-se o achado originado no emoldurar do que um trabalho do que tese doutora endereçado pelo Prof. Violeta Guyot do Universidade Nacional do San Luis, Argentina¹ e do que um escrutínio posdoctoral crescido baixo o coordenação do doctora Pilar Lacasa do Universidade de Alcalá de Henares , Espanha ².

Ourselves ela ocupa do análise em - abismo do que 20 relatórios, correspondendo para alunos do que primeiro ano pertence para segundo universidades do que Argentina o Universidade Nacional do San Juan e Universidade Nacional do San Luis , mas também ourselves relatório para dados principal do que correspondência para jovem entre 17 e 31 anos. Trabajamos em princípio com um total de 556 jovens (320 do Universidade Nacional do San Juan e 236 do Universidade Nacional do San Luis) do do que validar polls , estratégia do que ourselves ela permite conversar do que elas sobre ciphers , da descrever.

O testemunho emergir , eles iam analisado através de os programas Nudist e N.VIVO versão 2.0; recursos tecnologia de informação do que facilitar o elaboração do que categorias do que análise ao procurar do signification atribuível através de o adequado alunos. Este produto recuperação um tempo particular e uma sequência exclusivo do que ocorrências , moda e experiências no do que o aluno oneself cálices actor , pessoa importante central.

¹ Corresponde à dissertação intitulada "A Juventude e a Universidade ao fim do século XX", apresentada e aprovada no mês de setembro de 2002. UNSL. Res. 1828 CS-1999-UNSL.

² Corresponde ao projeto intitulado "Significado biográfico da experiência acadêmica durante o curso vital da juventude", realizado como bolsista durante uma estadia breve de pesquisa pós-doutoral na Universidade de Alcalá (UAH), Espanha. Esta bolsa foi concedida pelo Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia (MECyT) da Argentina e a Fundação Carolina da Espanha. Res. 1206-FCS-2004. Do 1/12/2004 ao 1/03/2005.

Palabras clave: sameness signified , práctica grupo de estudiantes , desenvolvimiento de humankind , contexto nativo , narrativa

Student identities, knowledge and culture. Perceptions of male and female university students in Cuyo, Argentina

• **Abstract:** *This article aims at recovering the meanings of the academic experience from a personal and subjective dimension: the identity personified in the voices and in the autobiographical statements of a group of male and female university students. It also aims at reflecting the most outstanding perceptions about the relations that these young men and women can keep with their knowledge, in a cultural context with multiple transformations.*

It is orientated to emphasize the findings produced in the framework of a doctoral thesis directed by Prof. Violeta Guyot from UNSL, Argentina¹, and of a postdoctoral study developed under the coordination of Doctor Pilar Lacasa, from UAH, Spain².

It deals with the in-depth analysis of 20 statements made by first-year students from two Argentinian universities: UNSJ and UNSL. This article also deals with the primary data corresponding to male and female youths with ages between 17 and 31 years. The initial population consisted of 556 young men and women (320 from UNSJ and 236 from UNSL), from whom 428 surveys were validated; a strategy that allows me to describe them in terms of ciphers.

The resulting testimonies were analyzed by means of Nudist and N.VIVO version 2.0; computer resources that facilitated the construction of analysis categories for the search of the meanings assigned by the own students themselves.

This product recovers a particular time and a singular sequence of events, facts and experiences in which the students perceive themselves as actors or main characters.

Keywords: identity, meaning, student practice, human development, natural context, narrative

-Introducción. -I. Objetivos. -II. Materiales y Métodos. -III. Resultados. -IV. Conclusiones. -V. Discusión. -Lista de referencias.

Primera versión recibida noviembre 21 de 2007; versión final aceptada octubre 27 de 2008 (Eds.)

¹ It corresponds to the dissertation entitled: "Youth and University at the end of the XX century", submitted and approved in September of 2002. UNSL. Res. 1828 CS-1999-UNSJ.

² It corresponds to the project entitled "Biographic meaning of the academic experience along the vital course of youth", conducted as a scholarship bearer in the course of a short post-doctoral research stage at the University of Alcalá (UAH), Spain. This scholarship was granted by the Ministry of Education, Science and Technology (MECyT) from Argentina and the Carolina Foundation from Spain. Res. 1206-FCS-2004. From 1/12/2004 to 1/03/2005.

Introducción

Este trabajo fue pensado en función de los jóvenes y las jóvenes que eligen la universidad como opción de futuro, en especiales circunstancias situacionales, ya que se trata de jóvenes que lo hacen en un contexto regional de Argentina, con severas limitaciones en sus condiciones de existencia.

Me ocuparé de presentar algunos aportes teóricos del enfoque sociocultural que encuadran el análisis, como también los fundamentos de la preferencia por la investigación cualitativa del trabajo.

Posteriormente presento los resultados del estudio; me referiré a cómo y por qué eligen los jóvenes y las jóvenes estudiantes ingresar a la Universidad Nacional de San Juan y a la Universidad Nacional de San Luis, qué significa para ellos y para ellas estudiar, cuáles son sus relaciones con el conocimiento y cuál es la importancia que atribuyen a los factores culturales en la conformación de su propia identidad. Estos interrogantes nos posibilitan un acercamiento al mundo subjetivo de los jóvenes y las jóvenes, a sus identidades, al significado de su propia práctica estudiantil, a la importancia que atribuyen a los afectos, familia y amigos, en este trayecto del desarrollo humano hacia la adultez.

Finalmente expreso la discusión sobre los hallazgos, enfatizando el valor de la subjetividad y de los entornos socioculturales en los que se construyen las identidades.

Prácticas cotidianas, sistemas de actividad y cultura

Al decir de J. Bruner, para comprender al ser humano es preciso apreciar cómo sus experiencias y sus actos están modelados por sus estados intencionales, y la forma que asumen estos actos sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura (Bruner, 1990).

En esta idea veo la importancia del vínculo entre los conceptos de educación, cultura y desarrollo; siguiendo las aportaciones de Vygotsky, me acercaré al concepto de desarrollo humano entendido como un proceso interactivo entre las personas y su medio físico y social, que implica la transformación de ambos polos.

La doctora Lacasa, recuperando en su teorización a estos autores y las opiniones de otros psicólogos sociocognitivos (Heath, 1983, Rogoff, Mosier, Mistry & Goncu, 1993; Luría, 1992, Cole, 1995, Wells, 1999), afirma que resultaría casi imposible entender el desarrollo de las personas con independencia de la comunidad más próxima en la que les ha tocado vivir y de las prácticas cotidianas que cada día llevan a cabo en ella. Las personas somos objetos con mente pero también con manos; esta frase de base transmite muchas de las ideas que se esconden tras el trabajo de quienes exploran las relaciones entre cultura y desarrollo. (Lacasa, Blanco & Herranz-Ybarra, 2000).

Desde esta perspectiva, la unidad natural de análisis para estudiar la conducta

son los *sistemas de actividad*, entendidos como los sistemas de relaciones entre individuos históricamente condicionados y sus entornos más próximos organizados culturalmente. Los conceptos que definen un sistema de actividad muestran claramente que la combinación de las metas, los instrumentos y el entorno, constituyen simultáneamente el contexto de la conducta humana.

Las *prácticas*, que han de interpretarse en el marco de una cultura, están estrechamente relacionadas con la actividad cotidiana y con la rutina, e inmersas en las estructuras sociales en las que operan un conjunto de actores atribuyéndoles, a su vez, un significado.

La cultura se relaciona, ante todo, con sistemas de significados que no son independientes de las condiciones materiales en que se generan.

Las prácticas, nos dicen, proporcionan un modo de describir el desarrollo en su contexto. Tres son, en principio, las consecuencias de esta afirmación.

En primer lugar, se trata de ir más allá del individuo como unidad de análisis para considerarlo en su contexto cultural, social e histórico. En segundo lugar, se busca trascender el modelo de un individuo pasivo, conformado por agentes sociales, para dejar paso a una persona activa, constructiva y transformadora. El individuo y el contexto se tratan como interdependientes y mutuamente activos. Finalmente, se rompe la separación que tradicionalmente ha existido entre el pensamiento y otros aspectos de la vida y se reconoce que la práctica forma parte de la construcción de la identidad personal.

Cole (1995) adopta esta misma perspectiva cuando considera al contexto como aquello que rodea a la actividad pero que a la vez se entretene en ella, porque sólo desde él tienen sentido las metas de los individuos y los instrumentos que se manejan para alcanzarlas.

Las prácticas no existen aisladamente. Cada práctica tiene una historia y forma parte de una red en la que, junto a otras prácticas, se ofrecen alternativas para integrarse en la comunidad. En este sentido, el desarrollo puede ser visto como un proceso de aprendizaje en el que los individuos se enfrentan a distintas opciones a través de límites y combinaciones que uno mismo debe aceptar para sí mismo y para los demás. Además, el hecho de vivir en diferentes contextos exige aprender múltiples prácticas que han de ser integradas en la propia identidad, personal y social.

Una metodología para el estudio de los procesos de desarrollo, aprendizaje y educación humanos en contextos naturales

Acercarse a estas realidades socioculturales requiere de metodologías y teorías que, entrelazadas profundamente, ayuden a su conocimiento.

Las metodologías cualitativas constituyen una herramienta de las Ciencias Sociales y Humanas; también un aspecto del paradigma interpretativo, que otorga radical importancia a los actores sociales y al contexto del cual provienen.

Parte de la convicción de que las metodologías cualitativas contribuyen al estudio de los procesos de desarrollo, aprendizaje y educación humano,

cuando éstos tienen lugar en contextos naturales, considerando además que las personas atribuyen a su actividad determinados significados y que sus acciones se generan en función de determinadas metas.

Cuando nos aproximamos a la realidad humana para observarla y analizarla lo hacemos desde una determinada perspectiva, estrechamente relacionada con nuestras metas como investigadores e investigadoras, con nuestro modelo teórico, etc. La conciencia de la perspectiva que adoptemos y el papel que asumamos en el contexto objeto de estudio condicionará muchas de las decisiones que posteriormente hayan de tomarse.

El investigador o investigadora, situado socialmente, crea a través de la interacción las realidades que constituyen los lugares donde se recogen y analizan los materiales empíricos. En estos entornos se implementan las prácticas de investigación cualitativa. Estas prácticas son métodos y técnicas para producir tanto materiales empíricos como interpretaciones del mundo. En este sentido resulta valioso: aprender a planificar la selección de los datos por anticipado y en función de las circunstancias que se presenten en ese campo; y conocer los múltiples instrumentos de obtención de datos (entrevista, textos escritos, e instrumentos culturales, entre otros).

El tema de la unidad de análisis es quizás uno de los más importantes cuando se lleva a cabo una investigación cualitativa. Siguiendo a algunos autores que trabajan desde la perspectiva de la psicología sociocultural o la sociolingüística, busco como unidades de análisis patrones de la actividad humana que aparecen en contextos específicos y que son significativos como una totalidad; de manera que en esta temática es fundamental atender a las condiciones de la unidad de análisis, sus dimensiones, niveles de análisis y al proceso de categorización.

Para comprender el valor de un dato y de una observación, ésta no puede descontextualizarse; los resultados de un estudio son válidos ecológicamente porque nuestras explicaciones tienen en cuenta el contexto donde se producen los fenómenos. Bronfenbrenner (1986) se refiere al concepto de “validez ecológica” de los trabajos y de las observaciones, destacando la necesidad de investigar los fenómenos tal como se presentan en el contexto cotidiano.

El acto de investigar se concibe como algo mucho más próximo al contexto: incluye la perspectiva del investigador o investigadora y la teoría, también el papel negociado con los participantes y el modo en que las relaciones con el entorno investigado se mantienen a través del tiempo. Es importante tener en cuenta cómo el investigador o investigadora se aproxima a su trabajo y el modo en que conforma sus acciones e interpretaciones.

Estudiar a los jóvenes y a las jóvenes a través del discurso

El discurso se considera como un proceso construido socialmente en escenarios educativos diversos. Por ello será importante entender la situación como unidad de análisis, cómo se analiza el discurso, sus principios y la validez del mismo.

Es aquí necesario referirme a los procesos analíticos y sintéticos; se trata de conceptos que podemos comprender claramente desde las aportaciones de Bruner (1986) al diferenciar entre pensamiento analítico y discurso narrativo. Este autor se ha referido explícitamente a dos modos de funcionamiento cognitivo; cada uno de ellos proporciona formas distintas de organizar la experiencia y de construir la realidad; son procesos complementarios pero no idénticos.

Estas formas de pensamiento a las que alude Bruner difieren radicalmente en sus principios de verificación, de modo que una buena historia y un buen argumento son diferentes. Mientras que en relación con la primera es preferible aludir a la noción de verosimilitud, el segundo apela a la necesidad de establecer pruebas formales o empíricas como criterio de verdad. A ello se une el hecho de que las relaciones de causalidad se entienden en ambos de forma totalmente distinta.

Bruner también ha explicado las propiedades del discurso que caracterizan a las historias. El mundo de una historia debe conformar los cánones de la consistencia lógica para lograr la verosimilitud, pero puede usar violaciones de esa consistencia como base del drama. En su opinión, los actos de habla de las narrativas deben depender de formas de discurso que favorezcan la imaginación del lector o lectora, que le orienten en la búsqueda del significado desde la guía del texto. Las aproximaciones que se han hecho al concepto de narrativa son muy numerosas, pero acepto que el discurso narrativo es un medio a través del cual los hablantes y las hablantes representan tanto la vida real como acontecimientos de ficción. Olson (1990) se pregunta por la relación entre las formas de discurso y el pensamiento. A su juicio, las estructuras narrativas proporcionan un formato donde los sucesos de la experiencia pueden ser moldeados en un intento de hacerlos comprensibles, recordables y algo que puede ser compartido. En este sentido, se entiende que la visión de los sucesos como narrativa supone la actividad creativa y la inventiva de quien cuenta historias. Tanto las narrativas orales como las escritas parecen compartir las mismas propiedades; por ejemplo, incluir comienzo, medio y fin o, sobre todo, introducir una particular presencia del narrador o narradora en la historia. Olson insiste en que la habilidad de usar estas formas ha de relacionarse con tipos específicos de pensamiento, ya que éstas implican una representación comprensible y, además, pueden convertirse en objetos de conciencia, reflexión y análisis.

Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber (1998) se refieren directamente al concepto de investigación narrativa. En términos generales, una narrativa es “un discurso, o un ejemplo de éste, diseñado para representar un conjunto de acontecimientos”.

La investigación narrativa, de acuerdo con nuestra definición se refiere a cualquier estudio que utiliza materiales narrativos. Los datos pueden ser recogidos como una historia (una historia de vida aportada en una

entrevista o un trabajo literario) o de cualquier otra manera (notas de campo de un antropólogo que escribe sus observaciones en forma narrativa o de carta personal). Esto puede ser objeto de investigación o un medio para estudiar cualquier otra cuestión. Puede ser utilizado para comparaciones entre grupos, para aprender sobre un fenómeno social o un periodo histórico o para explorar la personalidad. Nuestro modelo puede ser usado para el análisis de un amplio espectro de narrativas, desde el trabajo literario hasta diarios y escritos autobiográficos, conversaciones o historias orales de vida obtenidas en entrevistas (Lieblich et al., 1998, p. 3).

Lieblich y sus colaboradores (1998) proponen un modelo interesante para analizar materiales narrativos que, por otra parte, es un buen ejemplo de cómo la dimensión narrativa y analítica pueden ser complementarias. Así, una vez que estamos ante un material narrativo, podríamos aplicarle un sistema de categorías. Trabajar desde una perspectiva categorial supone que la historia original es diseccionada y las palabras o secciones pertenecen a una determinada categoría; por el contrario, desde la perspectiva propiamente narrativa, la historia es tomada como una totalidad y sus secciones son interpretadas en el contexto de otras secciones del texto. La perspectiva categorial puede ser interesante cuando el investigador o investigadora se interesa en un fenómeno que pertenece a un grupo amplio de personas. Sin embargo, desde la perspectiva narrativa propiamente dicha, el fenómeno interesa en relación con una persona en particular. (Lacasa, Reina & Rodríguez, 2000).

I. Objetivos

Esta investigación estuvo orientada por tres ejes de interrogantes; en principio busqué conocer qué vivencias (cognitivas, emocionales, etc.) ponían de manifiesto los estudiantes y las estudiantes de primer año seleccionados, convocados y convocadas a narrar su experiencia estudiantil al concluir ese primer tramo de vida académica; por lo tanto, la vivencia del tiempo y sus afectos resultarían cruciales en su hablar.

También quise conocer qué actitudes categoriales asumían frente a los estudios, teniendo en cuenta el marco cultural en el que desarrollan su práctica estudiantil, como elemento configurador de identidad y subjetividad; las expresiones acerca de cuán comprometidos y comprometidas estaban con esta elección vital sería el foco de análisis para resolver este interrogante actitudinal.

Finalmente atendí a la valoración que estos jóvenes y estas jóvenes atribuyen a la familia, a sus amigos y amigas en este momento vital y ante sus circunstancias estudiantiles. Se trató de comprender en los estudiantes y en las estudiantes sus percepciones acerca del papel de la familia, especialmente de sus padres y madres, de sus amigos y amigas, del pasado conocido frente

a este “futuro posible” que les representa el ingreso a primer año, con nuevas personas y con nuevos roles.

Busqué con estos ejes de interrogación un acercamiento a los significados que desde una perspectiva biográfica atribuyen los jóvenes y las jóvenes entrevistados a su primer año universitario, suceso particularmente crítico del desarrollo humano, de su transición al mundo adulto.

II. Materiales y Métodos

La ruta metodológica de este trabajo en una primera instancia responde al objetivo de describir el fenómeno en un nivel de mayor amplitud, procurando un elevado rigor en lo relativo al campo de investigación, población y muestra. Con este fin, implementé procedimientos metodológicos cuantitativos.

Para lograr una mejor comprensión del objeto de estudio y por consiguiente una profundización del conocimiento que permitiera dar cuenta de las características de algunos fenómenos de los que no puede informar lo cuantitativo, fue necesaria una segunda instancia que respondió al uso de recursos metodológicos cualitativos.

Los datos primarios que se presentan corresponden a jóvenes entre 17 y 31 años de edad. Trabajé con un total de 556 jóvenes (varones y mujeres, 320 de la Universidad Nacional de San Juan y 236 de la Universidad Nacional de San Luis) del que consideré sólo 428 encuestas³.

En la primera etapa de ejecución del trabajo, fui acercándome al espacio donde los jóvenes y las jóvenes construyen la trayectoria académica a partir de sus propias prácticas. Utilicé el recurso de la encuesta aplicada en forma grupal y con la colaboración de los Jefes de Trabajos Prácticos de la cátedra Introducción a la Filosofía. La aplicación se realizó en tres comisiones que reunían 236 alumnos y alumnas pertenecientes a las carreras de la Licenciatura en Psicología, la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado en Enseñanza Diferenciada de la Universidad Nacional de San Luis. Apliqué la técnica a partir de la lectura de textos Platónicos previstos en el Plan de Trabajos Prácticos, textos Socráticos que invitaban a los estudiantes y a las estudiantes a mirarse por dentro, de tal modo que la encuesta resultara un complemento a los fines de la actividad que los alumnos y alumnas debían cumplimentar. En la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan, la aplicación se realizó en la cátedra Introducción a las Ciencias Sociales, en el módulo de Orientación, como complemento práctico de esa fase del Curso de Ingreso, con una muestra de 320 alumnos y alumnas.

El eje de la edad lo dividí en tramos, comprendiendo tres grupos etáreos, a saber: 17 a 21, 22 a 26, 27 a 31 años; división que obedece a la intención de establecer diferencias al interior de cada grupo.

³ El resto resulta ser material no analizado por problemas en la selección de los sujetos de la investigación, en algunos casos —por ejemplo, por poseer más de 31 años, límite superior que definí para este estudio— y en otros, por hallarse incompletas las respuestas de gran parte del cuestionario.

En la consideración de dos unidades académicas —Humanas y Sociales— me propuse obtener representaciones de carácter individual, no colectivo. De esta forma, al complementar los datos relevados desde ambas universidades y por medio de dos instrumentos —estrategia de triangulación de técnicas—, la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas se incrementó notablemente.

Las diversas informaciones relevadas fueron procesadas informáticamente, elaborando bases de datos en el Programa Nu Dist, el que permitió un análisis por árbol de problemas y frecuencias de aparición de respuestas.

La concreción de la segunda etapa de trabajo, implicó el desarrollo de estrategias cualitativas. Para ello seleccioné a jóvenes a quienes motivé con una modalidad flexible —la producción del relato autobiográfico—, lo que permitió que expresaran la significación implicada en la situación que les afectaba.

Para obtener estos discursos se brindó la siguiente consigna:

Ustedes han elegido un modo de vida: Ser alumnos universitarios. Elegir un modo de vida es elegir un modo de ser y de estar. Como sujetos evolutivos están integrando sus identidades, están definiendo quiénes son, están conociendo qué les gusta, a qué le temen, qué quieren que cambie, cómo miran la vida y cómo son mirados por los demás.

Este año para muchos supuso un desafío personal: en algunos casos bajo la mirada de padres, amigos, pareja. Ya están cerrando en su vida el primer año en la Universidad, pleno de vivencias en relación a la carrera que eligieron, a los profesores que tienen, a las materias que cursaron, a los amigos que encontraron, a cómo en sus familias los consideran o no en un nuevo momento existencial, etc.

Los invito a escribir un ensayo autobiográfico cuyo tema sea: Yo, en la Universidad. Tienen una hora para el ejercicio reflexivo.

Los testimonios surgidos, fueron analizados mediante el programa N.VIVO versión 2.0⁴; recurso que facilitó la elaboración de categorías de análisis para la búsqueda de los significados atribuidos a esas narrativas. La sistematización comportó un proceso constructivo mediante el cual se pudo advertir la valoración de ese primer año a partir de la propia vivencia narrada, aspecto que a este trabajo le otorga un valor heurístico significativo. Al recurso informático se sumó la lectura puntual de cada testimonio para lograr un conocimiento que no olvide en la interpretación lo único, lo irrepetible entre lo diverso en el ejercicio permanentemente dinámico de intentar comprender al ser humano.

Esas narrativas de 20 jóvenes muestran cómo organizan sus vivencias, sus representaciones valorativas acerca de la elección por los estudios superiores,

⁴ Richards, Lyn. Programa QRS Nvivo versión 2.0

sus tensiones, sus creencias, sus deseos. Este producto recupera un tiempo particular y una secuencia singular de acontecimientos, hechos y experiencias en las que el estudiante o la estudiante se perciben actores, personajes centrales.

III. Resultados: La experiencia estudiantil narrada, en cifras y voces

Buscando una identidad... descubrirse estudiante

Para Gee (2001), los estudiantes y las estudiantes deben estar deseosos y motivados para comprometerse con prácticas extensivas en campos específicos, de manera tal que acepten y se desarrollen dentro de una nueva identidad socialmente dispuesta, una identidad que pueden ver como una extensión productiva de su propio sentido de sí mismo (Del Castillo et al., 2004).

¿Cómo transcurre el proceso de desarrollo de una nueva identidad en un momento tan particular como lo constituyen los comienzos de la vida universitaria?

La universidad es un espacio educativo en el que se gestan vínculos de diversa índole que configuran una trama de elementos necesarios de ser internalizados por los estudiantes y las estudiantes. Allí comienzan un itinerario educativo en el que se entrecruzan múltiples elementos: la trama de creencias, los valores, los principios, ritmos de aprendizaje, condiciones sociales específicas, géneros y procedencia diversa, variables que dotan de elevada complejidad a la práctica estudiantil. En efecto, en ese proceso de hacerse estudiante se construyen itinerarios de aprendizaje diferentes, relaciones variadas con el conocimiento... las matrices sociales de interacción con los pares también se ponen en juego. La práctica estudiantil genera vínculos de afecto y también presenta dificultades en la dinámica cotidiana, construyendo una auténtica cultura: la estudiantil.

Convertirse en estudiante universitario o universitaria, es entrar en una nueva cultura en la que no sólo existen dificultades y exigencias, sino también reglas y rituales originados en ese sistema, que deben ser internalizados. El aprendizaje de esas reglas implica para mí un primer paso: saber reconocerlas, saber identificarlas. Por ello los entrevisté acerca de esas normas.

Los estudiantes y las estudiantes con quienes trabajé, interpretan que las reglas del juego académico consisten en: estudiar, asistir a clase, ser responsable, copiar apuntes, en ese orden. El lenguaje de los actores nos ofrece su perspectiva sobre qué pautas deben seguir; así destacan acciones que en conjunto configuran otro aspecto del mundo subjetivo de los estudiantes y las estudiantes:

(...) asistir a clases, ser constantes, comprometerse, ser responsables, etc.
(Mujer, 22 años, Lic. en Psicología).

(...) que la carrera que uno estudia sea realmente lo que te guste, para que no sea un peso más (Mujer, 18 años, Prof. en Enseñanza Diferenciada).

(...) Conocer los tiempos de uno mismo, exigirse, pero nunca en relación a otros (Mujer, 18 años. Lic. en Trabajo Social).

(...) estudiar con firmeza y voluntad (Mujer, 18 años, Prof. en Enseñanza Diferenciada).

Estas “reglas del juego” mayormente señaladas dan cuenta de las operaciones parciales que ellas y ellos consideran imprescindibles de concretar para lograr el “éxito”. Podríamos pensar que estas operaciones se articulan con sentido lógico; se trata de una percepción natural acerca de los mandatos básicos a los cuáles se sienten llamadas y llamados a responder en la universidad.

En función del proyecto personal y del sentido que le brindan a sus acciones en el contexto universitario, los estudiantes y las estudiantes brindan una serie de respuestas posibles, que a su modo de entender, son las “reglas” que garantizan el triunfo en este nuevo juego, en su inserción a este contexto, que exige papeles y rituales específicos.

Las características de ese contexto sociocultural novedoso, en interjuego con sus componentes subjetivos, personales, provenientes de la esfera motivacional, delinearán las formas particulares y colectivas del proceso de construcción de identidades estudiantiles, esto es, necesariamente, en articulación con los nuevos elementos que el escenario universitario ofrece.

Un individuo en particular o un actor colectivo puede por lo tanto tener varias identidades. Sin embargo, tal pluralidad es una fuente de stress y una contradicción en ambos casos: en la propia representación, y en la acción social. Las identidades son fuente de significado para los mismos actores sociales, y se transforman en identidades sólo si las internalizan y construyen su significado alrededor de esta internalización (Castells, 1997).

Las rutinas de la práctica: ¿Conocer es estudiar? ¿Dónde, cómo, cuánto y cuándo?

Conocer la práctica estudiantil, supone el análisis de los principales componentes de esa práctica. En este análisis son los estudiantes y las estudiantes —los actores principales—, quienes nos informan acerca de los significados que tienen para ellos y ellas ciertos elementos que resultan centrales en nuestro estudio. Este conocimiento implica para nosotros un acercamiento progresivo al mundo de lo subjetivo.

Entre las reglas que privilegian tal vez con un sentido de “clave” para el éxito académico, los estudiantes y las estudiantes destacaron “estudiar”, acción cuyo significado distingue esencialmente su relación con el conocimiento.

En mi trabajo me pronuncié con un interés elevado por sus vínculos; entre éstos, quise conocer las opiniones que los estudiantes y las estudiantes

tienen acerca de su relación con el conocimiento, materializada en el acto de estudiar.

Los datos que relevé nos traducen una significación de estudiar de importantes connotaciones. Para la mayoría, estudiar es “la única posibilidad futura” (40%), para otros “una obligación” (36%); las opciones “un sacrificio” (12%), o “una actividad agradable” (10%), son señaladas por la minoría.

Estas respuestas nos invitan en principio a pensar en la cuestión del sentido que le atribuyen los estudiantes y las estudiantes a la práctica de estudiar. Este sentido entraña el para qué estudian, en tanto meta, pero también remite a la esfera motivacional, al mundo de sus expectativas. Desde este punto de vista es posible acceder a otro aspecto del proyecto de vida.

Ferrari (1995) destaca que cuando se ha elegido una carrera hay una serie de pasos que involucran al yo del estudiante; está implícito un tiempo de espera hasta recibirse, un tiempo y un esfuerzo dedicado a lograrlo. Esto supone en mi opinión algunos elementos esenciales para ello: una disposición para avanzar en esa dirección, unas capacidades mínimas posibles de ser perfeccionadas, un entusiasmo importante, una certeza sobre el compromiso que implica estudiar. Es en este plano donde las respuestas obtenidas no traducen ni la seguridad ontológica ni el entusiasmo que develaría una elección integradora, madura.

Desde otro punto de vista, esta opción por los estudios puede leerse en función de las teorías acerca del saber. En los enfoques teóricos que he desarrollado hice referencia a un saber hacer (1998) que viene dado por un sujeto-autor; es un proceso creador y transformador del mundo. Esta posición me llevó a hipotetizar que el saber que construyen los estudiantes y las estudiantes debiera implicar un estudiar para saber, para conocer; ese saber le otorgaría las competencias necesarias para la profesión y por último para su práctica laboral. En esta investigación, el saber no es buscado por los entrevistados y entrevistadas como un fin en sí mismo; los datos nos hablan de un estudiar como medio para el horizonte deseado: un trabajo (la única posibilidad futura, una obligación). Atendiendo a la proporción de ambas respuestas, estimo que el 76% de los estudiantes y las estudiantes considera el estudio como el medio necesario para obtener un trabajo. De los encuestados y encuestadas, sólo el 10% percibe al estudio como una actividad agradable, respuesta que pudiera acercarse en su significación a estudiar en el marco del saber como fin en sí mismo.

En el vínculo que los estudiantes y las estudiantes establecen con el conocimiento, en su elección o apuesta a los estudios, el tiempo y el espacio resultan ejes que dan forma y significado a la relación.

Estos ejes se convierten en un elemento central para la valoración de esta acción; el tiempo dedicado a los estudios, y el espacio donde se desarrolla esta práctica, se constituyen en ejes para el análisis, en tanto nos permiten conocer la importancia de estudiar, traducida en acciones concretas. En razón de esto, promovimos una reflexión sobre las rutinas cotidianas de los estudiantes y las estudiantes.

La práctica estudiantil se desarrolla en un tiempo finito y en un espacio puntual. He constatado que los estudiantes y las estudiantes permanecen largas horas en la universidad. Ya me referí, desde los enfoques teóricos, al hecho de que la regularidad en los estudios supone una rutina en la que los alumnos y alumnas se hallan asistiendo a clases teóricas y prácticas, desarrollando actividades en la biblioteca, en la fotocopidora, en la cafetería, en los pasillos del espacio académico. Por otra parte, esa regularidad implica que fuera de la universidad dediquen otras horas al estudio de las diversas asignaturas.

Con relación al tiempo de estudio, consulté a los estudiantes y a las estudiantes acerca de su dedicación. En su mayoría afirman que es medio tiempo (*part-time*) (73%), seguida por las opciones dedicación completa (18%) y tiempo inferior al *part-time* (9%).

El porqué de estas situaciones: porque realizan otras actividades como trabajar o dedicarse a cuestiones de índole personal; en otros casos no hay respuesta.

Estos resultados nos permiten hipotetizar que, si bien es fuerte el tiempo destinado a los estudios, esta práctica se encuentra entrecruzada por otras actividades en las que los estudiantes y las estudiantes se desempeñan. Entre las actividades que desarrollan dentro de la universidad, además de asistir a clase, privilegian la participación en cursos y jornadas, y la práctica de deportes, en ese orden; mientras que con un valor bajo es señalada la no realización de actividades.

Entiendo por las respuestas dadas que la relación con el saber tiende a limitarse al tiempo de cursar. Ese es prioritariamente el tiempo de los estudios. La mayoría dedica medio tiempo a los estudios, lo que para mí representa un dato muy significativo, en función de los elementos de ese vínculo que en última instancia nos remite al proyecto de vida.

Ahora bien, las rutinas académicas tienen la particularidad de desarrollarse en interacción con los otros; la mayor parte de las actividades desplegadas en el ámbito universitario se desenvuelven en forma grupal: las clases, los prácticos, salvo ciertas evaluaciones. Puedo decir, en consecuencia, que lo que define a la vida académica, es su carácter social.

A propósito de esto, pregunté cuál es su modalidad de estudiar; la mayoría de los estudiantes y las estudiantes refieren el estilo grupal (68% Universidad Nacional de San Juan y 80% Universidad Nacional de San Luis) o bien la combinación de modalidades individual y grupal (19% Universidad Nacional de San Juan y 11% Universidad Nacional de San Luis); la opción individual es señalada escasamente (13% Universidad Nacional de San Juan y 9% Universidad Nacional de San Luis). Esa diferencia por universidad, que coloca a la Universidad Nacional de San Luis con el estilo grupal por sobre la Universidad Nacional de San Juan, lo atribuyo al gran número de alumnos y alumnas que proviene de otras ciudades, lo que posibilita el surgimiento de mayores intercambios sociales. Sus interacciones grupales resultan más notorias y probablemente persisten en otros acontecimientos fuera del espacio

universitario. Este estudiar en grupo creo que forma parte de la cultura juvenil; ese grupo es también el de la diversión, con el que se comparten otras actividades no siempre académicas, como lo expresaron los extensos testimonios que presenté a comienzo de este apartado: las palabras de dos estudiantes del Profesorado en Enseñanza Diferenciada, de 25 y 20 años, respectivamente.

Otra dimensión de ese vínculo con el saber, tiene que ver con la propia percepción del desempeño, con las destrezas que los estudiantes y las estudiantes desarrollan en la práctica de estudiar. Para completar la visión de la población estudiantil y el saber, los interrogué acerca de la percepción del propio desempeño en orden a competencias que considero básicas para el desarrollo de los estudios superiores, competencias que implican un saber hacer: “técnicas de leer y de tomar apuntes”, “hábitos de concentración”, “distribución de tiempo y relaciones sociales durante el estudio”, “hábitos y actitudes generales de trabajo”.

En general, se definen para las técnicas de leer y tomar apuntes, regulares (41%) pero también buenos (43%). Para los hábitos de concentración se reconocen regulares (47%), para la distribución de tiempos y relaciones sociales también se definen regulares (58%), mientras que para los hábitos y actitudes generales de trabajo se identifican buenos (49%).

Por las respuestas encontradas destaco el valor atribuido a la destreza de distribución de tiempos y relaciones sociales; parece ser que el uso adecuado de esta competencia es uno de los puntos de mayor dificultad. Como ya lo señalé, entre los cambios que debe hacer el estudiante o la estudiante para incorporarse a la nueva cultura, destaco el aprendizaje de un orden diferente del tiempo, el uso de otros lenguajes, de otras reglas, etc.

Pareciera que en la medida en que pertenecen al grupo etéreo más alto, tienden a manifestar mejores posibilidades de concentrarse, como también mejoran sus hábitos y actitudes generales de trabajo, definiéndose en algunos casos como muy buenos o buenos para el propio desempeño.

¿A qué se deben estas respuestas? No existen elementos suficientes para explicar una única razón, pero sí puedo aportar a esta discusión los resultados de otros trabajos realizados con poblaciones de estudiantes. Así, en los estudios de Ortega en la Universidad Nacional de Córdoba, se advierte que en los casos de trabajar por necesidad económica se adquieren destrezas de orden, de organización del tiempo, ante la necesidad de concluir en tiempo y forma los estudios como salida a un nivel económico mejor.

En otros casos, el trabajo resulta el pasaporte ideal para la fuga y la evasión de los estudios con la excusa justa: “no me queda tiempo”, evasión a una elección de vida en la que se prioriza el trabajo y se viven los estudios como una prisión que no da libertades.

El pasaje a la adultez imprime ciertos logros en relación con el dominio de las destrezas necesarias para afrontar las tareas. El oficio de ser estudiante también implica el desarrollo de los hábitos necesarios para integrarse con

cierto éxito a la tarea.

En esta reflexión vi necesario vincular estos hallazgos con los mandatos que los estudiantes y las estudiantes reciben de la cultura posmoderna, por tratarse del marco contextual, la condición cultural en la que deben desarrollar su práctica. De algún modo este contexto condicionaría sus posibilidades, sus opciones.

La mayoría de los jóvenes y las jóvenes identifican lo posmoderno con la cultura del descompromiso (47%) y con la pérdida de valores (25%). Consideran que incide negativamente sobre ellos y ellas, predisponiéndolos al vacío, a la soledad (35%).

En particular, sobre la vida universitaria estiman que esta cultura incide negativamente sobre sus estudios (74%).

En relación con esto, el énfasis puesto en los aspectos económicos para la elección de la carrera y la universidad, y la definición que dan respecto de lo que para ellos y ellas es ser estudiante, entre otros aspectos, reflejan un importante cambio de representación con relación a la imagen moderna del estudiante, el prototipo del “intelectual”, que dejaba pocos márgenes a otras actividades que no fueran las puramente académicas. Tal vez el descompromiso señalado por los estudiantes y las estudiantes, y que se advierte en los aspectos abordados de la práctica estudiantil, refleja la enorme dificultad de la población de jóvenes para vincular los múltiples papeles que como actores sociales están llamados a cumplir. Como ya observé, ser estudiante supone el despliegue de diversas rutinas, y los estudios hoy vienen fuertemente mediados por otras funciones tan legitimadas por la cultura juvenil como la condición de estudiar.

El retrato de la identidad estudiantil: la vivencia afectiva del tiempo

El análisis de las narrativas nos permitió constatar que el componente afectivo, las emociones vinculadas a la experiencia familiar que queda atrás, el nuevo ejercicio de responsabilidades y la emergencia de demandas académicas concretas (exámenes, cursado, horas de estudio), se convierten en un fuerte motor de ansiedades y tensiones que traspasan su práctica estudiantil; el estudiante o la estudiante vivencia una temporalidad confusa, estructurada en una superposición de tiempos: los de la exigencia versus los del compromiso. A partir de estas apreciaciones cabe preguntarse, ¿cuánto de esta emoción logran auto-controlar los jóvenes y las jóvenes en el primer año, de modo tal que sea una experiencia que no obstaculice su proceso de re-socialización a la vida académica?

Por lo demás, estos procesos de re-socialización en esa cultura académica en algunos jóvenes se presentan con mayor lentitud temporal que en otros.

Los jóvenes y las jóvenes que presentan testimonios de mayor sensibilidad en relación con su pasado reciente, idealizan ese tramo biográfico, dotándolo de notas de seguridad y confianza: es el tiempo añorado, ansiado. Estos elementos del orden de su subjetividad, compatibles con vivencia de arraigo, conllevan valoraciones que se instituyen en sus percepciones acerca de lo

nuevo, a modo de código rígido; aspecto que lentifica, debilita y, en ocasiones, obstaculiza su inserción positiva en el mundo estudiantil.

El primer año, por lo general, pone en evidencia ese desencuentro entre su propia historicidad y el tiempo externo (el del cursado, el del examen, el de estudiar); sensibilidad, nostalgia, temor al fracaso, expectativa negativa que los posiciona como grupo vulnerable en este nuevo escenario.

Los resultados me sugieren la importancia de completar este estudio con nuevas investigaciones que analicen si este clima personal es o no generador de pasividad cognitiva, cómo incide frente a los nuevos aprendizajes y sobre su compromiso académico, en tanto actos de responsabilidad y de sentido.

Veamos algunos ejemplos de cómo experimentaron el tiempo de ingreso, estos ejemplos han sido extraídos de los reportes literales del programa N.VIVO versión 2.0:

Document 1 of 20 Historia 12

Passage 1 of 1 Section 0, Paras 7 to 9, 1121 chars.

7: Me di cuenta que mientras pasaba el tiempo y yo seguí transcurriendo por las materias y los pasillos de la facultad, mi vida en sí iba cambiando; creo que crecí, crecí por adentro, esto me llevó a cambiar mi forma de vida. También cambié mi escala de valores, cosas que no eran tan importantes, pasaban a ser lo primero.

Document 7 of 20 Historia 2

Passage 1 of 2 Section 0, Para 6, 767 chars.

6: En la facultad me hice de un grupo bastante numeroso de amigos, conocí personas nuevas, amigas nuevas de diferentes lugares. Así, compartimos lugares en común “casa”, nos juntamos para cenar, para ir a bailar, tomar mate, etc. El principio fue un poco duro porque estaban todos “despistados” no sabíamos dónde ir, cómo hacer y muchas veces no sabíamos dónde empezar a estudiar cuando nos daban muchas fotocopias, en realidad siempre nos asustan las fotocopias pero bueno ... Ahora que ya termina el año estoy un poco triste porque hay chicos y chicas que se van a su pueblo, ciudad, etc. y por un tiempo no nos vamos a ver. Otros sin embargo, ya están buscando trabajo para quedarse e independizarse y otros están pensando qué materia preparar para rendir el final.

Document 5 of 20 Historia 16

Passage 1 of 1 Section 0, Paras 6 to 7, 456 chars.

6: Para mi familia la decisión de estudiar fue de mucha alegría, ya que yo

por un lado no quería porque decía que ya había pasado mucho tiempo de estudios, que ya no iba hacer lo mismo, ya sea en mi vida familiar y personal.

7: Familiar era alejarme de ellos ya que iba a ser muy chocante verlos una vez por mes, siendo que nunca me había separado de ellos por mucho tiempo y vivir sola. Me costó mucho y hasta el día de hoy todavía no me puedo adaptar a ello.

Document 9 of 20 Historia 6

Passage 1 of 1 Section 0, Para 7, 254 chars.

7: Siento que la facultad me ha cambiado en muchos sentidos de la vida, al igual que aquellas cosas que me han pasado al mismo tiempo. He descubierto que lo mejor que me puede pasar es lo que me pasa, siempre tratando de esforzarme para que sea aún mejor.

En estos testimonios, la temporalidad de la identidad estudiantil acude como signo indiscutible que acompaña el proceso de re-socialización de los jóvenes y las jóvenes, desde una cultura conocida hacia un mundo social diferente. Cada acontecimiento vivido, desde el comienzo al fin del año, las experiencias y la reflexión, en un marco de aprendizaje, dotan a los actores de nuevas condiciones integradoras hacia su adaptación positiva.

La importancia de estudiar hoy: actitudes, emociones y sentidos

Hablar de actitudes implica retomar el lugar activo del actor en la trama; es considerarlo en su decir y su hacer como unidad subjetiva, es ocuparse de las acciones situadas —al decir de Bruner (2004)— en un escenario específico de interacción. Hablar sobre las actitudes categoriales de los jóvenes y las jóvenes frente a los estudios es también hablar del escenario del cual surgen esas actitudes.

La universidad es un espacio educativo en el que se gestan vínculos de diversa índole que configuran una trama de elementos necesarios de ser internalizados por los estudiantes y las estudiantes. Allí comienzan un itinerario educativo en el que se entrecruzan múltiples elementos: las creencias, los valores, los principios, ritmos de aprendizaje, condiciones sociales específicas, géneros y procedencia diversos, variables que dotan de elevada complejidad a la práctica estudiantil. En efecto, en ese proceso de hacerse estudiante se construyen itinerarios de aprendizaje diferentes, relaciones diversas con el conocimiento. Allí las matrices sociales de interacción con los pares también se ponen en juego. La práctica estudiantil genera vínculos de afecto y también presenta dificultades en la dinámica cotidiana.

El comienzo de la vida académica, entonces, instala en los estudiantes y en las estudiantes la construcción de nuevos vínculos, entre éstos los pedagógicos;

y, en todo vínculo pedagógico, se actualizan fantasías, expectativas de rechazo o de aceptación, que inciden fuertemente en el devenir de la historia personal y escolar de cada alumno y de cada alumna.

Veamos cuáles fueron las expresiones referidas a sus estudios; las voces escogidas hablan por sí mismas; los siguientes ejemplos han sido extraídos de los reportes literales del programa N.VIVO versión 2.0:

Document 1 of 20 Historia 1

Passage 1 of 2 Section 1.1.1, Para 2, 32 chars.

2: Carrera: Enseñanza Diferenciada

Passage 2 of 2 Section 1.1.1, Para 6, 502 chars.

6: El ingreso en la facultad ha sido muy importante ya que he empezado a estudiar una carrera que realmente me gusta y la cual me lleva a pensar en mi futuro laboral. Me he transformado en una persona más responsable por mi estudio ya que no es igual que en la secundaria cuando sólo estudiaba para aprobar. En cambio, en la facultad hay que estudiar para uno mismo porque el único perjudicado es uno y si hoy no se estudia, lo único que queda por hacer es salir a trabajar y por un sueldo muy bajo.

Document 6 of 20 Historia 14

Passage 1 of 3 Section 0, Para 2, 40 chars.

2: Carrera: Licenciatura en Trabajo Social

Passage 2 of 3 Section 0, Para 6, 358 chars.

6: Yo personalmente empecé el año poniendo a prueba mi capacidad para estudiar; si bien me habían dicho que una carrera universitaria exigía mucho y costaba mucho, lo veía un poco difícil, teniendo en cuenta que para mí era un gran desafío ya que soy la primera de toda mi familia (por parte de madre y padre) que está siguiendo una carrera universitaria.

Document 9 of 20 Historia 17

Passage 1 of 2 Section 0, Para 2, 40 chars.

2: Carrera: Licenciatura en trabajo Social

Passage 2 of 2 Section 0, Para 8, 382 chars.

8: Con respecto a la carrera, aún estando consciente de no ser la carrera de mis sueños, me veo llena de futuro y segura del camino a seguir, ya que el estar en permanente contacto con los niños marginales, porque ellos son los que día a día me ayudan a identificarme en esta carrera. Yo creo que esta experiencia con el tiempo me va a llevar a sentir más intensa esta identidad de vida.

Document 13 of 20 Historia 20
Passage 1 of 2 Section 0, Para 2, 41 chars.

2: Carrera: Licenciatura en Trabajo Social.

Passage 2 of 2 Section 0, Para 8, 359 chars.

8: Al principio estamos solos, son profesores nuevos y compañeros desorientados como nosotros, materias que no entendemos por qué las tenemos si no tienen nada que ver con nuestra carrera. Creo que de a poco nos vamos a ir acostumbrando a las distintas etapas que nos tocan vivir y creo que en la universidad es donde tenemos una visión muy amplia de esta etapa.

Son los estudiantes y las estudiantes —los actores principales—, quienes informan acerca de los significados que tienen para ellos y ellas ciertos elementos que resultan centrales en este estudio. Al parecer, convertirse en estudiante universitario es entrar en una nueva cultura en la que no sólo existen dificultades y exigencias, sino también reglas y funciones originadas en ese sistema, que deben ser internalizadas con el tiempo.

El aprendizaje de esas reglas implica un primer paso: saber reconocerlas, saber identificarlas. En este sentido, supone tener una apertura hacia ese nuevo mundo y dejarse penetrar por él.

El pasaje a la adultez imprime ciertos logros en relación con el dominio de las destrezas necesarias para afrontar las tareas, ya sea con sus estudios, con sus nuevos grupos, con sus nuevos conocimientos académicos.

IV. Conclusiones

Buscando una identidad...descubrirse estudiante

Un individuo en particular o un actor colectivo puede tener varias identidades.

Los estudiantes y las estudiantes brindan una serie de respuestas posibles, en función del proyecto personal y del sentido que le brindan a sus acciones en el contexto universitario. A su modo de entender, son las “reglas” que garantizan el triunfo en este nuevo juego, en su inserción a este contexto, que

exige papeles y rituales específicos.

Las características de ese contexto sociocultural novedoso, en interjuego con sus componentes subjetivos, personales, provenientes de la esfera motivacional, delinearán las formas particulares y colectivas del proceso de construcción de identidades estudiantiles en articulación con los nuevos elementos que el escenario universitario ofrece.

Las rutinas de la práctica: ¿Conocer es estudiar? ¿Dónde, cómo, cuánto y cuándo?

En esta investigación el saber no es buscado por los entrevistados y entrevistadas como un fin en sí mismo; los datos nos hablan de un estudiar como medio para el horizonte deseado: un trabajo (la única posibilidad futura, una obligación). De nuestros encuestados y encuestadas, sólo el 10% percibe al estudio como una actividad agradable, respuesta que pudiera acercarse en su significación a estudiar en el marco del saber como fin en sí mismo.

En relación con el tiempo de estudio, en su mayoría afirman que la dedicación es medio tiempo (*part-time*) (73%). La mayoría de los estudiantes y las estudiantes prefieren la modalidad de estudio el estilo grupal (68% Universidad Nacional de San Juan y 80% Universidad Nacional de San Luis). Se definen regulares para las técnicas de leer y tomar apuntes, (41%) pero también buenos (43%). Para los hábitos de concentración se reconocen regulares (47%), para la distribución de tiempos y relaciones sociales también se definen regulares (58%), mientras que para los hábitos y actitudes generales de trabajo se identifican buenos (49%).

La mayoría de los jóvenes y las jóvenes vinculan lo posmoderno con la cultura del descompromiso (47%) y con la pérdida de valores (25%). Consideran que incide negativamente sobre ellos y ellas, predisponiéndolos al vacío, a la soledad (35%).

En particular, sobre la vida universitaria estiman que esta cultura incide negativamente sobre sus estudios (74%).

El retrato de la identidad estudiantil: la vivencia afectiva del tiempo

El primer año, por lo general, pone en evidencia el desencuentro entre la propia historicidad y el tiempo externo (el del cursado, el del examen, el de estudiar), sensibilidad, nostalgia, temor al fracaso, expectativa negativa que los posiciona como grupo vulnerable en este nuevo escenario.

La temporalidad de la identidad estudiantil acude como signo indiscutible que acompaña el proceso de re-socialización de los jóvenes y las jóvenes, desde una cultura conocida hacia un mundo social diferente. Cada acontecimiento vivido, desde el comienzo al fin del año, las experiencias y la reflexión, en un marco de aprendizaje, dotan a los actores de nuevas condiciones integradoras hacia su adaptación positiva.

La importancia de estudiar hoy: actitudes, emociones y sentidos

Convertirse en estudiante universitario o universitaria, es entrar en una nueva cultura en la que no sólo existen dificultades y exigencias, sino también reglas y funciones originadas en ese sistema que deben ser internalizadas con el tiempo.

El pasaje a la adultez imprime ciertos logros en relación con el dominio de las destrezas necesarias para afrontar las tareas, ya sea con sus estudios, con sus nuevos grupos, con sus nuevos conocimientos académicos.

V. Discusión

Los hallazgos expuestos me inclinan a reflexionar sobre la clara conciencia que pareciera estar presente en la mayoría de los estudiantes y de las estudiantes, acerca de la incidencia negativa de la cultura “Light” para su práctica estudiantil y para sus identidades jóvenes. Podría tratarse de una manifestación ontológica, de una tensión entre el ser y el deber ser. En este marco, las actitudes frente al conocimiento tienen el matiz de la evasión y delimitan estrategias puntuales. A propósito de ello, Ortega (1997, 1998) afirma que: la economía de esfuerzos y la economía de la lógica, regulan la práctica, traducida en el contacto con los materiales de estudio, con las evaluaciones, con el conocimiento.

Estos procesos que hemos descrito dan cuenta de una actitud frente a la construcción de saberes, actitud que tiende a un compromiso frágil con el saber. El vínculo que establecen con el conocimiento se nos presenta como un importante indicador del empeño puesto en lograr su propio proyecto de vida. Ese vínculo con el conocimiento resulta débil, de baja intensidad, relación que se ha sostenido por circunstancias concretas: estudiar por obligación, como sacrificio o como única posibilidad futura, por encima del agrado; un tiempo parcial dedicado a los estudios; el estilo grupal de trabajo, en el que la responsabilidad personal suele quedar diluida en el grupo; y por último, el contacto con materiales tales como fotocopias y apuntes, privilegiados por encima de los textos originales. Litwin (1997) cita a Sarlo:

El aura del libro se borra en las hojas sueltas de las fotocopias. Pero eso sería quizás lo de menos. Una biblioteca de fotocopias es una amenaza constante de hojas que se mezclan, artículos que pierden a su autor, cuentos que no se sabe quien escribió ni donde se publicaron, interrogantes sin respuesta sobre el año de edición, enigmas sobre el índice de una obra completa. (Litwin, 1997, p. 28).

Estos aspectos, que han sido definidos por los propios actores de la práctica, surgen inevitablemente en relación con un contexto que estructura y moldea estos estilos de vinculación con el conocimiento, los que resultan coherentes

con la cultura de hoy, y en particular, con el entrecruzamiento de factores económicos y políticos.

Estas actitudes remiten también a la esfera de lo axiológico en tanto actitud categorial frente al saber. No obstante, si la situación es planteada con elevado peso en lo contextual, deja pocos márgenes a las opciones más personales del yo, situación que se agrava si cada estudiante no tiene en claro cuál es el verdadero sentido de su práctica, es decir, dónde el yo debería involucrarse por un deseo de saber hacer.

Estas situaciones pueden generar un desencuentro respecto de las exigencias del rol de estudiante. Desencuentro que en ocasiones produce consecuencias dramáticas, se traduce en incertidumbres, dudas. Muchas veces los estudiantes y las estudiantes se preguntan si están en la carrera acertada; en este sentido, un dato central son los testimonios de experiencias universitarias previas definidas por el fracaso que nos brindaron varios de los jóvenes y las jóvenes entrevistados. Por otra parte, pueden sumarse otros hechos: el elevado número de alumnos y alumnas que abandonan sus carreras en el primer año de cursado (50% aproximadamente), la dilación en los estudios, esto es, de cada 100 ingresantes sólo 16 lograrían concluir sus estudios en los tiempos estipulados académicamente.⁵ Estas cifras y la actitud de los estudiantes y las estudiantes frente a sus estudios, me parecen señales significativas que los propios actores ofrecen y que merecen una importante reflexión.

Podemos pensar que la vida posmoderna ha hecho que los individuos perciban la crisis como una situación normalizada; puedo agregar que la saturación de actividades nos aleja cada vez más de nuestro interior y nos expone a un ritmo agitado al que resulta difícil renunciar. Pero sería un error ver el mundo de afuera como una realidad alienadora y opresiva; muchos sucesos que acontecen a diario pueden metabolizarse como experiencias integradoras o fragmentadoras del yo, al decir de Giddens.(1995)

Siguiendo este razonamiento es posible vincular esas vivencias expresadas por nuestros estudiantes y nuestras estudiantes a las experiencias de fragmentación del yo, a la permanente demanda de participación en diversas interacciones. Goffman (1995) se ha referido a la importancia del fenómeno de inclusión en una diversidad de encuentros y entornos, cada uno de los cuales puede exigir diferentes formas de conducta apropiada. Cuando un individuo deja un encuentro e inicia otro, acomoda sensiblemente la presentación de su yo en función de lo que se requiera en cada situación.

Los datos confirman que los estudiantes y las estudiantes transitan sus itinerarios académicos, entrecruzándolos con otros itinerarios derivados de su pertenencia y del desarrollo de otras actividades; ocupan un lugar en una familia: como hijos e hijas, padres y madres; desempeñan en muchos casos alguna tarea rentada, pertenecen a grupos religiosos, deportivos y, hasta en

⁵ Cifras obtenidas del Anuario 1997 de Estadísticas. Op.Cit..

algunos casos, políticos. Deben desarrollar capacidades nuevas, lograr un dominio del lenguaje y de las reglas académicas para hacerse miembros de la institución, deben adquirir nuevos saberes e integrarlos a su propia persona para lograr un saber hacer.

Ahora bien, también podemos pensar, desde una perspectiva menos dramática, que la diversidad de circunstancias de las que participan los estudiantes y las estudiantes no siempre genera una fragmentación del yo; también los individuos en la diversidad pueden crear una identidad propia específica mediante la incorporación de los elementos variados en una crónica integrada de su yo, que se corresponde con las tendencias integradoras del yo.

Estas ideas me convocan a reflexionar sobre la identidad de los jóvenes y las jóvenes, los distintos pasos y el cúmulo de experiencias disímiles que deben integrar para adaptarse a la nueva situación. En un escenario que promueve experiencias diferentes respecto de las pasadas, donde el matiz de desilusión y desencanto que los propios jóvenes nos cuentan es superior a la pasión por lo nuevo, al entusiasmo por lo que se elige.

Así, ese desencanto puede palparse en las distintas respuestas: la universidad percibida como instancia de mayor esfuerzo, en la que resultan claramente definidos una gama de cambios que les imprimen mayor orden, pero menor vida social que en el secundario. La atribución de un significado especial de estudiar como única posibilidad futura, como obligación; la relativa dedicación temporal destinada a esta práctica y la posesión limitada de competencias para desarrollar sus actividades; las dificultades percibidas para seguir en la universidad: los factores económicos y la cultura del descompromiso que los incitan al vacío, a la soledad, aparecen como fondo existencial.

Estas percepciones constituyen imágenes de la vida subjetiva de los estudiantes y las estudiantes. Imágenes que reflejan un movimiento de sus identidades yoicas en una suerte de equilibrio entre las oportunidades y los riesgos que les presenta su vida cotidiana.

Pienso que, empezar a formar parte activa de este sistema, implica para los estudiantes y las estudiantes iniciar la delimitación de un instante en la crónica de su yo, intentando un desprendimiento del pasado para dar paso a una multiplicidad de oportunidades y de nuevos compromisos experienciales, lo que supone afrontar la decisión, la pérdida de ciertas seguridades del pasado.

Estos nuevos compromisos, ya con la universidad o bien con el conocimiento, requieren de ese movimiento de apertura del yo de los estudiantes y de las estudiantes, movimiento que se entrecruza con otros elementos del marco social más amplio, que moldea y contorna sus posibilidades.

Lista de referencias

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). *Actos de Significado. Más Allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), pp. 723-742.
- Castells, M. (1997) *El Poder de la Identidad. La Era de la Información, Volumen 2*. Madrid: Alianza.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture y Psychology*, 1(1), pp. 25-54.
- Del Castillo, H. et al. (2004). *Nuevas alfabetizaciones a través de la tecnología: la identidad y el discurso en el proceso de construcción de un sitio web*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Ferrari, L. (1995). *Cómo elegir una Carrera*. Buenos Aires: Planeta.
- Gee, J. P. (2001) *Reading as situated language: A sociocognitive perspective*. En: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44 (8), pp. 714-725.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e Identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Goffman, E. (1995). *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacasa, P., Blanco, M. S. & Herranz-Ybarra, P. (2000). *Telling and writing fictions together: children as meaning makers*. Paper presented at the III Conference for Socio-Cultural Research., 16-20, july. Campinas. Brazil.
- Lacasa, P., Reina, A. & Rodríguez, A. (2000). *La escuela y la familia como contextos educativos. Leer, escribir y ver la televisión*. *Ensayos y Experiencias*, 36, pp. 24-44.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Luria, A. R. & Vygotsky, L. S. (1992/1930). *Ape, primitive man and child*. *Essays in the history of behavior*. New York y London: Harvester y Wheatsheaf.
- Olson, D. (1990). *Thinking about narrative*. En: B. K. Britton & A. D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 99-113). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ortega, F. (1996). *Los Desertores del Futuro*. Córdoba: CEA. U. N. C.

- Ortega, F. et al. (1997). Ser Alumno Universitario, Hoy. Informe de Avance. San Juan. Cicitca.
- Ortega, F. et al. (1999). Ser Alumno Universitario, Hoy. Informe Final. San Juan. Cicitca.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J. & Goncu, A, G. (1993). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. En: E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development (pp. 230-253). New York: Oxford University Press.
- Wells, G. (1999). Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Referencia

Hilda Mabel Guevara, "Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 209-234. Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
