



Lógicas institucionales que intervienen en la discontinuidad de los estudios universitarios. Una mirada comparada en dos carreras de la Universidad de Buenos Aires.

Institutional logic involved in the dropout at university. A comparative approach in two study programs at the University of Buenos Aires.

Andrés Santos Sharpe

Santos Sharpe, A. (2019). Lógicas institucionales que intervienen en la discontinuidad de los estudios universitarios. Una mirada comparada en dos carreras de la Universidad de Buenos Aires.. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16), pp. 115-136.

Resumen

El presente artículo propone dar cuenta y analizar qué aspectos de la dinámica institucional de dos carreras seleccionadas de la Universidad de Buenos Aires intervienen, y con qué alcance, en la discontinuidad de los estudios universitarios. Para ello se analizaron los casos de Ciencias Químicas y Ciencias de la Comunicación en dicha universidad, en la medida en que presentan características diferenciadas en términos de culturas profesionales o académicas, en relación a su inscripción como disciplina “blandas” o “duras” (Becher, 2001), en su diferenciación tanto en la organización curricular, como en la organización del espacio y los edificios universitarios y las experiencias estudiantiles, sociabilidades e identidades disciplinares bien diferenciadas.

Entendemos que el análisis comparativo de ambas carreras aporta a los estudios sobre abandono universitario los modos específicos en que se configura la discontinuidad de los estudios en los estudiantes de cada carrera y pone en relieve aspectos microsociológicos que intervienen en la discontinuidad más allá de los clásicamente abordados en estudios más macro.

Palabras claves: universidad, discontinuidad, cultura institucional, cultura disciplinar, química, comunicación

Abstract

This article proposes to give an account and analyze which aspects of the institutional dynamics of two selected study programs at the University of Buenos Aires intervene, and with what scope, in the dropout at university. To this end, the cases of Chemical Sciences and Communication Sciences in said university were analyzed, to the extent that they present differentiated characteristics in terms of professional or academic culture, in relation to their registration as a “soft” or “hard” discipline (Becher, 2001), in its differentiation both in the curricular organization, as well as in the organization of space and university buildings, student experiences, sociabilities and well-differentiated disciplinary identities.



We understand that the comparative analysis of both careers contributes to the studies on university dropout an insight of the specific ways in which the discontinuity of studies is configured in the students of each career and highlights the microsociological aspects that intervene in the discontinuity beyond those classically addressed in more macrosociological studies.

Keywords: university, discontinuity, institutional culture, disciplinary culture, chemistry, communication



Introducción

El presente artículo propone dar cuenta y analizar qué aspectos de la dinámica institucional de dos carreras seleccionadas de la Universidad de Buenos Aires intervienen, y con qué alcance, en la discontinuidad de los estudios universitarios. Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia que dio lugar a la tesis doctoral en Ciencias Sociales “Discontinuar los estudios en la universidad. Un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires” en donde se analizó el fenómeno de la discontinuidad de los estudios considerando el peso de las representaciones sociales previas respecto de la universidad y las carreras, las culturas disciplinares, las experiencias y trayectorias biográficas estudiantiles y las culturas institucionales.

Es en relación a este último aspecto en el que se focaliza el presente artículo. Para ello se analiza el fenómeno de la discontinuidad de los estudios de manera comparada entre las carreras de Ciencias de la Comunicación y Ciencias Químicas, particularmente a partir de cómo las culturas institucionales intervienen en las formas de sociabilidad, así como en la tensión entre los procesos de subjetivación y la normatividad institucional

En otras palabras, buscamos ver las formas en que ciertos modos institucionalizados de prácticas sociales se inscriben en la vida cotidiana de los y las estudiantes e intervienen, en parte, en la generación de modos específicos de discontinuidad. Este análisis no busca dejar de lado la incidencia de otros factores, analizados en la investigación más amplia, sino dar cuenta de la especificidad del vínculo entre sujeto e institución en los procesos de toma de decisiones.

Para ello, el artículo se organiza de la siguiente manera. Un primer apartado introducirá los procesos de conformación de las disciplinas analizadas, su institucionalización bajo la forma de un plan de estudios y de una carrera, los conocimientos disciplinares transmitidos a través de la enseñanza y qué características particulares asumió. En otras palabras, en este artículo analizamos carreras, no disciplinas. Se parte de la premisa de que la institucionalización de una disciplina en torno a un programa (es decir, su conformación como carrera) funda modos definidos de relación con los sujetos que la integran y conforman tipos específicos de subjetividades. Por ello, es necesario entender el proceso de conformación de cada carrera en tanto que el proceso de institucionalización porta las huellas de los contextos políticos y sociales en el que se creó y que en el presente se imbrican en los sujetos que participan de la institución.

Los siguientes tres apartados presentan los ejes principales en los que se organizó el análisis, contruidos a partir de los relatos de las personas entrevistadas. Estos ejes son: primero, el perfil profesional o académico de las carreras; segundo, la organización del tiempo en la experiencia estudiantil; y en tercer lugar las formas de sociabilidad e identidades estudiantiles específicas de cada carrera. En todos estos ejes de análisis, la impronta institucional fue determinante para su configuración. Un último apartado recupera las principales conclusiones del análisis y presenta resultados preliminares.

Aspectos metodológicos

Para el análisis se realizaron entrevistas a personas que se inscribieron a las dos carreras mencionadas y que dejaron de cursar en distintos momentos de la misma (al inicio, con la mitad del plan de estudios aprobado, o hacia el final) en el período 2005-2015. En ambas carreras, las personas fueron seleccionadas bajo criterios teóricos (Flick, 2007:78) según la instancia de abandono



de la carrera, pero también en términos socioeconómicos, de capital cultural familiar, formación educativa previa, relación trabajo-estudio, lugar de origen y región donde vivían mientras cursaban

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

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

En relación a la carrera de Ciencias Químicas, se entrevistaron once personas: tres varones y ocho mujeres. Tres personas vivieron solas durante la cursada o gran parte de ella y ocho siempre con sus padres. Seis vivían a más de una hora de viaje de la sede donde se cursaba la carrera, el resto a menor distancia: cinco vivían en el Conurbano bonaerense (Caseros, Morón, San Isidro, Merlo y Hurlingham), el resto eran de Capital Federal, nadie venía de otra provincia. Dos de ellos discontinuaron en el CBC, cinco al inicio de la carrera, tres a la mitad, y uno cerca de finalizar.

Considerando el Nivel Socio Económico, en la auto-afiliación de clase, una persona se definió de clase baja, cinco de clase media-baja, dos de clase media y dos de clase media-alta. Respecto de las trayectorias pos-abandono, cinco continuaron sus estudios en un terciario, cuatro en otras universidades (aunque una discontinuó sus estudios ahí también), los dos restantes no retomaron ningún tipo de estudios. Cuatro ellos trabajan actualmente en relación con la Química, tres están estudiando con el objetivo de trabajar en algo vinculado con dicha disciplina, dos cambiaron totalmente de área y los dos restantes no trabajan ni estudian.

Las entrevistas realizadas se cruzó analíticamente con información documental (entre ellos, resoluciones, planes de estudio e información institucional) y estudios previos sobre la historia, las representaciones sociales y análisis institucionales sobre ambas carreras.

La institucionalización de las disciplinas bajo la forma de carreras

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

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

Uno de los estudios más difundidos que hacen foco en el rol de la institución es *Leaving College* (1993) de Vincent Tinto, quien analiza el papel que desempeñan las influencias institucionales en el desarrollo social e intelectual de sus alumnos y cuya tesis central consiste en que los estudiantes abandonan los estudios porque no se integran social y académicamente al nuevo medio.



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

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

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

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

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

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

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



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

Ciencias de la Comunicación

Las reflexiones sobre la cuestión comunicacional comienzan a advertirse en Argentina en el marco de los años '60, con algunas experiencias pioneras vinculadas principalmente con la *communication research* norteamericana, la óptica estructural-semiótica francesa, la crítica ideológica y los estudios culturales (Rivera, 1997:15-93) aunque ninguna de estas corrientes contaba en esos años con espacios institucionales en la UBA, sino que muchos de ellos se desarrollaban en ámbitos extra-universitarios (Rivera, 1997:22).

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

En el caso de la UBA, la carrera de Ciencias de la Comunicación fue creada en 1985 producto de la cristalización de varios procesos histórico-disciplinarios. Por un lado, desde principios de la década del '80, distintos sectores reclamaban la existencia de una carrera de periodismo en la universidad pública siguiendo la experiencia de la UNLP y de otras carreras de reciente creación, en parte movilizadas por los importantes aumentos en las cuotas de los terciarios privados en periodismo en la Ciudad de Buenos Aires a principios de la década del '80.

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

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

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

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



les abría un espacio para el ejercicio profesional o académico. Estas huellas de los orígenes permanecieron también cristalizadas en disputas al interior del campo.

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

Varias de estas tensiones se vieron patentadas en la organización del plan de estudios, en cuyo plan original de 1985¹ había 14 materias, siete talleres y tres seminarios y en el ciclo orientado cinco materias y un taller anual, lo que mostraba la presencia de una dimensión teórica pero también práctica.

Otro elemento del plan de estudio que evidencia esa disputa entre la conformación de una carrera con impronta más académica o más profesional es el requerimiento de la presentación de una tesina de investigación para la licenciatura, lo cual era descrito en los relatos estudiantiles como una de las grandes trabas para la obtención del título. En el año 2006, se conformó una comisión ad-hoc para rediseñar el plan de estudios, entre lo cual se propuso permitir la realización de la tesis de grado en formato ensayo o en formato “de producción” (radial, audiovisual, fotográfica, multimedial u otra) en virtud del reclamo de los sectores más profesionales de la carrera².

Ciencias Químicas

La Química en la Universidad de Buenos Aires fue, durante casi todo el siglo XIX, una asignatura del Departamento de Estudios Preparatorios de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, que con el tiempo fueron desagregándose otras materias: Química Inorgánica (Dr. Tomás Perón); Química Orgánica (Dr. Pedro Arata); y Química Analítica (Dr. Miguel Puiggari). Estas materias se corresponden actualmente con departamentos de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA (Díaz de Guijarro, *et. al.*, 2015:62). También en la Facultad de Ciencias Médicas se dictaban materias de Química aplicada a la farmacia y a la medicina. Ambas facultades compartían profesores y laboratorios.

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

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

¹ Las modificaciones respecto del plan de estudios original de 1985 se encuentran detalladas en los fundamentos de la presente resolución: <http://comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/16/2013/02/aprobacion-cd-plan-de-estudio-cc-versi%C3%B3n-final.pdf> Visto el 22 de mayo de 2018

² Para leer el relatorio de ese debate, referirse a: <http://comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/16/2013/02/aprobacion-cd-plan-de-estudio-cc-versi%C3%B3n-final.pdf> Visto el 22 de mayo de 2018



Estas diferencias se observan incluso en el modo de organización institucional de las distintas facultades: una de las disputas entre las disciplinas de perfil “académico” y las “profesionales” fue en el proyecto de departamentalización de toda la UBA durante el rectorado de José Luis Romero (oct.-dic. 1955). Sin embargo, según describe Carlos Prego, ese proyecto se vio frustrado principalmente por la negativa de las carreras profesionales y, finalmente, por la renuncia de Romero (Prego, 2010:139). De esta forma, la departamentalización se institucionalizó únicamente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN). La disputa entre un perfil de carrera orientado a la industria o uno a lo académico se reedita en distintas épocas en el marco de diferentes debates coyunturales.

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

Luego de la Noche de los Bastones Largos (29 de julio de 1966), la organización departamental de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales tuvo varias modificaciones: durante la intervención de Alberto Ottalagano, algunos Departamentos como el de Química Inorgánica sufrieron la separación de muchos docentes, de modo que durante los años posteriores sus tareas de investigación se resintieron. Sin embargo, el impacto no fue homogéneo en todos los departamentos: en los casos de los departamentos de Química Orgánica o Química Biológica continuaron sus actividades al mismo ritmo anterior.

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

El plan de estudios en Ciencias Químicas presenta una gran cantidad de correlatividades entre las materias, lo cual se observa también en los relatos estudiantiles, en los cuales hay una conceptualización del conocimiento de tipo “acumulativo”, y reconocen que para comprender los contenidos de una materia es necesario cursar su correlativa. En este sentido, las personas entrevistadas cuestionan el sistema de correlatividades rígido en el plan de estudio, pero describen esas correlatividades como “necesarias” considerando la conceptualización que hacen del conocimiento científico como acumulativo.

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

Profesionales y académicos



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

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

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

Este mayor ejercicio de la autonomía y de relativa independencia en el gobierno de las facultades colaboró en una diferenciación mayor entre las distintas unidades académicas al interior de cada universidad, como el caso de la departamentalización de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA (Prego; 2010). Todas estas transformaciones no se dieron en las restantes facultades, pero en Exactas marcaron la profesionalización académica.

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

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

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

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

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



Entre otros aspectos mencionados, la competitividad al interior de los grupos de investigación, los conflictos relacionados con la autoría de papers y el orden de los nombres le generó cierta decepción respecto del trabajo científico en Química.

El perfil académico no es privativo de una facultad ni de un tipo de carrera. En el caso de Química, la característica que le imprime la UBA es más académica, pero entrevistados que cursaron en otras universidades están describen más orientadas a ciertos sectores de la industria. Dicho perfil académico (Becher, 2001) es reconocido por los sujetos de la institución como tal.

Esta característica tiene su relevancia en las decisiones y expectativas que fueron definiendo los entrevistados. En relación a sus trayectorias pos-abandono, las personas entrevistadas de Ciencias Químicas mantuvieron un contacto con la disciplina y en gran parte trabajan actualmente como técnicos en laboratorio, dando clases particulares de Química o Matemática.

Por otro lado, si bien Ciencias de la Comunicación tiene un perfil de tipo profesional, presenta determinadas particularidades: hay una caracterización por parte de las personas entrevistadas de Comunicación como una carrera con una formación “muy teórica” por oposición a una “falta de práctica” en el ejercicio profesional del comunicólogo.

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

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

(...) la nueva economía no es de derecha ni de izquierda, sino un capitalismo mundial integrado que exhorta a formar para el empleo con la intención de disminuir las dificultades de las empresas de distintos rubros cuando tienen que seleccionar profesionales adecuados a la naturaleza de sus negocios (Rodríguez Ibáñez, 2005). En un entorno plagado de exigencias prácticas, el “saber por qué” –núcleo primordial del conocimiento impartido en la universidad– ya no alcanza a colmar lo que debe conocerse para un provechoso desempeño profesional (Aronson, 2013:10).

Estas exigencias por un saber-hacer se observan con recurrencia en los relatos de las personas entrevistadas de Ciencias de la Comunicación. Por otro lado, en Química, la percepción estudiantil es que las clases prácticas y las teóricas funcionan efectivamente respetando esa división.

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

En dicha carrera, los relatos de los entrevistados dan cuenta de factores institucionales clave de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales que definen el perfil de la carrera como más académico en comparación con cómo se imparte la misma carrera en otras instituciones. Los significantes distintos y asociados a Química mencionan que en la UBA es más “científica” o más “elitista”, mientras que comparado con experiencias en otras universidades o la idea que se construyeron de otras



instituciones a partir de relatos de amigos y colegas es que los otros casos son más “pragmáticos” u “orientados a la industria/mercado/salida laboral”. Esto da cuenta de una cultura institucional específica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA.

Es decir, se observa que el perfil profesional o académico no necesariamente es intrínseco a una disciplina, sino que se co-construye con la institución.

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

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

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

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

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

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

Tiempo y espacio en la cultura institucional

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

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



Esta relación entre temporalidad y experiencia aparece en distintos autores, particularmente recuperamos a Paul Ricoeur (2009) cuando refiere al “tiempo del relato” como “el trabajo de pensamiento que opera en toda configuración narrativa termina en una refiguración de la experiencia temporal” (2009:635), pero a su vez en el relato se llega a la comprensión de aquellos aspectos de la experiencia temporal que el lenguaje conceptual no puede menos de confesar aporéticos por el propio carácter fragmentario de nuestra experiencia temporal (2009:701). Ricoeur busca problematizar la concepción kantiana de tiempo lineal y considera al tiempo subordinado a la significación.

Además de los tiempos de la organización institucional, Leclerc-Olive menciona la relación entre los acontecimientos de la vida y las temporalidades de la experiencia, construyendo la idea de la existencia de un “calendario privado” que funciona como matriz temporal (2009:33).

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

El tiempo, en tanto construcción social y subjetiva en la experiencia estudiantil era un tiempo en muchos casos desorganizado por efecto de la propia lógica institucional, un *tiempo institucional* que parecía desconocer el tiempo del estudiante, un tiempo escasamente libre, sin el ocio de los primeros años y autoregulado por la combinación de actividades laborales y de cursado (Carli, 2006:10).

La forma en que estas temporalidades se despliegan se vincula también con los usos del espacio y las diferentes regulaciones por parte de la institución. En función de ello, nos preguntamos: ¿cuánto tiempo se destina a horas de cursada?, ¿cuánto a horas de estudio por fuera del aula (sea la casa de cada uno o la biblioteca, un bar, u otro)? Es decir, ¿cuál es el tiempo de enseñanza regulado por la institución a través del plan de estudios? Por otro lado, ¿cuánto tiempo pasamos en el patio de la facultad, en sus bibliotecas o en su bar?, ¿es la facultad un lugar de paso?, ¿cómo esto permea en las formas de sociabilidad, de habitar la universidad, en la conformación de una subjetividad como estudiante de una carrera, y en la experiencia de ser estudiantes de dicha carrera en general?

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

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

Pero además de la cantidad de horas semanales, uno de los problemas principales mencionados es la dificultad de coordinar horarios con un trabajo y la poca oferta de materias, sobre todo hacia el final de la carrera.

Las menciones más destacadas en relación a los tiempos de la carrera hacen alusión a la carga horaria: son pocas materias en el plan de estudios comparativamente a otras carreras: seis del Ciclo Básico Común (CBC), 21 materias obligatorias y 10 créditos de materias optativas (que en general se traduce en dos materias). Todas las materias son cuatrimestrales. Caso distinto es por ejemplo el de Ciencias de la Comunicación, con seis materias en el CBC, 24 obligatorias, 3 niveles de idiomas, 6 en



la orientación más una tesina de grado. Del total de materias, seis son anuales. Sin embargo, mientras la cursada de prácticamente todas las materias en la carrera de Ciencias de la Comunicación son de cuatro horas semanales divididas en dos cursos de dos horas, en Ciencias Químicas hay materias de 14 horas semanales de cursada. El uso del laboratorio en algunas materias es de ocho horas seguidas.

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

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

Relatos analizados de estudiantes procedentes de distintos sectores del Conurbano Bonaerense, dan cuenta de cómo les convenía quedarse incluso después de finalizada la cursada en el edificio de la facultad porque el horario en que terminaba su cursada coincidía con el fin de la jornada laboral y el comienzo de la “hora pico” en la autopista que circunvala a Ciudad de Buenos Aires (General Paz). Es decir, la ubicación geográfica del edificio de cursada no solo interviene en la organización de los tiempos de los estudiantes por su lejanía, sino también por su forma de acceso y salida.

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

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

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

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

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

A los tiempos “esperados” de cursada en relación a la extensión y al momento vital para hacer una carrera universitaria, se suman las dificultades de los denominados “tiempos institucionales” vinculados con las materias con modalidad de final obligatorio, la tesina de grado, entre otras cuestiones relacionadas con la inscripción de materias, o los posibles “baches horarios”. Es decir, por



ejemplo, más allá de la dificultad o facilidad de un final, hay algo del orden temporal: los finales obligatorios te organizan los tiempos de las vacaciones, las estrategias de cursada (la organización personal del plan de estudios, y por tanto los tiempos de cursada).

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

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

Estos elementos no actúan solos, sino que se combinan con la representación³ de que no hay certidumbre respecto de para qué te forma la carrera y por tanto el tiempo que uno le dedica a la misma pierde sentido.

Por otro lado, algunas de las personas entrevistadas provenientes de la carrera de Ciencias de la Comunicación transitaron su cursada en un edificio que no fue pensado para un uso universitario y donde los espacios comunes eran pocos y precarios (esto sucedió antes de la mudanza a la sede actual de la Facultad de Ciencias Sociales). Esta comparación entre los edificios de la Facultad de Ciencias Sociales y el de Filosofía y Letras ya fue desarrollada por Carli en *El estudiante universitario* (2012:117-127), en donde da cuenta del uso por parte de la universidad de fábricas recicladas (en el primer caso, de galletitas; en el segundo, de cigarrillos), pero también de la configuración en ambas facultades de “una estética particular”, saturada de carteles de agrupaciones políticas y reclamos, vendedores ambulantes, laxas en higiene y en controles de seguridad.

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

Uno de los puntos en común entre las carreras analizadas es la relación estudio-trabajo. Al menos entre las entrevistas realizadas, hay un momento en que les interesa ingresar al mercado de trabajo, además de estudiar. Lo que cambia en función de la disciplina son las razones que esgrimen para explicar dicha decisión: en Ciencias de la Comunicación lo relacionan con la idea de que uno tiene que tener experiencia profesional para una futura inserción en el mercado. Mientras que en otros casos las razones por las que empiezan a trabajar están más vinculadas con la experiencia juvenil: porque les interesa tener recursos económicos para realizar consumos culturales juveniles.

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

Como mencionamos previamente, las temporalidades de la experiencia estudiantil involucran aspectos como los tiempos percibidos como normales para empezar, cursar y finalizar una carrera.

³ Sobre las representaciones de las carreras universitarias, se realizó un estudio sobre el caso de Ciencias de la Comunicación en la UBA próximo a publicar (Santos Sharpe, 2019a).



Particularmente el último punto es el más presente en los relatos de las personas entrevistadas. Paralelamente, los tiempos de la experiencia estudiantil se relacionan con procesos identitarios tanto juveniles, disciplinares y de género. Sobre esto se trata el próximo apartado.

Sociabilidad e identidades estudiantiles

En este último apartado del artículo se analizan las formas de sociabilidad y de construcción identitaria específicas de cada carrera. Consideramos que esta sociabilidad se produce en una institucionalidad que le da un marco, le establece pautas, rituales y se guía por una historia que va conformando un tipo de identidad estudiantil-disciplinar. Los modos de esta sociabilidad abonan en parte a la discontinuidad de los estudios en su relación con lo mencionado en los ejes precedentes: los proyectos de vida, los perfiles de carrera, la temporalidad y espacialidad, los roles de género y las etapas y temporalidades de la carrera involucradas en cada modo de sociabilidad.

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

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

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

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

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

En nuestro caso, observamos dos modos en que la sociabilidad interviene en la experiencia estudiantil: uno, favoreciendo la permanencia, el otro la discontinuidad. En muchos casos, la consolidación de grupos y espacios de permanencia hizo, según el relato de algunas personas entrevistadas, que dilatasen la decisión de discontinuidad, como en el caso de una de las entrevistadas que cursaba dos carreras al mismo tiempo (Comunicación y Psicología) y no terminaba de dejar Comunicación simplemente porque la “pasaba bien” en la facultad.



Ahora bien, esta sociabilidad que interviene o no en la discontinuidad lo hace en un marco institucional y social, y para ello es importante considerar los dos elementos restantes mencionados al inicio del apartado: no sólo los grupos de pertenencia, sino también los procesos de identificación particulares de los sujetos y la dimensión espacio-temporal de la experiencia.

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

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

En esta relación entre la experiencia estudiantil y la juvenil, están implicados aquellos aspectos de la vida social juvenil: salir, tener pareja, tener tiempo para hacer hobbies, tocar en una banda de rock, hacer algún deporte o simplemente tener tiempo para tomarte una cerveza con amigos o amigas del barrio, tiempo “para hacer otras cosas” que estiman que no van a poder hacer “después”.

Hay estudiantes que perciben que ya son “grandes” para continuar la carrera, que podía tomar la decisión de discontinuar una carrera y que tenía ganas de hacer otras cosas en ese momento, en principio vinculados con la dimensión del disfrute. Paralelamente, la carrera implica para ellos un “sacrificio” y que, en carreras como Comunicación, no necesariamente redituaba en un proyecto a futuro bien definido.

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

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

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

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



Un estudiante de Ciencias de la Comunicación menciona un momento significativo de su cursada universitaria la toma⁴ de la Facultad de Ciencias Sociales durante el año 2010. Ese hecho, recurrente en un momento histórico, en un principio le parecía “atractivo”, pero cuando empieza a trabajar lo vivía como “un estorbo”.

Esta experiencia estudiantil hay que leerla en el marco de una cultura institucional específica: la de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en donde, según los relatos de las personas entrevistadas, está atravesada por la dimensión de la manifestación política. Esto también está presente en investigaciones previas como en Carli (2012:123). En este contexto, la experiencia estudiantil se desarrolla en un marco particular que, en algunos casos como el del estudiante previamente citado, entra en conflicto con la trayectoria de quien trabaja y estudia al mismo tiempo y no está al tanto de los debates políticos al interior de la facultad.

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

En los grupos de Facebook de esta facultad se pudieron rastrear varias menciones respecto de robos, intentos de raptos, amenazas, situaciones de violencia de género en los alrededores de la sede de la facultad, lo que dificultaba la cursada nocturna. En las entrevistas, esta problemática fue particularmente remarcada por las entrevistadas mujeres, quienes eran las que sufrían más esas situaciones de violencia o quienes temían más por su seguridad. Particularmente se daba en las mujeres que trabajaban y por tanto cursaban de noche.

Lo que observamos es que cada disciplina organiza de forma diferencial los modos en que se instituye la espacialidad y la temporalidad disciplinar, pero que dichos aspectos se experimentan de manera diferenciada en función de roles de género y con el momento en que se encuentre el sujeto en las distintas etapas del tránsito por la carrera (Santos Sharpe, 2019b, *mimeo*).

En estas diferencias entre carreras están implicadas no solo culturas institucionales diferenciadas sino también los modos en que los estudiantes tienen de representarse a sí mismos. En carreras como Ciencias Químicas, al consultar sobre cómo describirían al estudiante prototípico de la propia carrera, es caracterizado como alguien más “competitivo”.

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

La caracterización de un ambiente competitivo se potencia, según lo relevado en el estudio más amplio, entre las disciplinas de perfil académico. Según los relatos, llega un momento, más tarde o más temprano según la persona y la carrera, en que visualizan que el ingreso al mundo académico es restringido y que compiten con sus compañeros y compañeras, por el promedio o por el ingreso a grupos de investigación donde los cupos son restringidos.

⁴ “Tomar” un establecimiento educativo es una forma coloquial de mencionar un modo específico de protesta que en general es llevada adelante por parte o por la totalidad del claustro estudiantil. Normalmente implica que un conjunto de estudiantes se encierra en el edificio facultativo e impiden que se den clases hasta tanto las autoridades se hagan eco de sus reclamos.



El otro aspecto de la sociabilidad al interior de la institución universitaria aparece en la relación entre docentes y estudiantes. En primer lugar, una recurrencia a la crítica a determinados docentes en mayor medida en las carreras duras (en el caso analizado, Ciencias Químicas) que en las blandas (Ciencias de la Comunicación). En el primer caso, las personas entrevistadas pusieron en primer plano la relación de poder existente entre estudiantes y docentes.

En general, si bien todas las personas entrevistadas hacen la salvedad de que hubo docentes que describen como “buenos” y como “malos”, cuando relatan episodios particulares en general dan cuenta un vínculo poco empático por parte de ciertos docentes. La mención a los docentes en los relatos era más recurrente en relación con la instancia de final, donde la relación de poder es más evidente (comparativamente también a la relación áulica que es descripta como más impersonal).

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

En la investigación, se le preguntó a cada persona si cambiarían algo de la propia carrera, y en caso de que la respuesta fuese afirmativa, que expliquen qué cambiarían, por qué y cómo lo aplicarían. En prácticamente todas las respuestas hubo alguna mención a la figura docente. Esto no necesariamente indicaba que las personas entrevistadas hayan tenido malas experiencias con sus docentes, sino que expresaban el rol central que cumple el docente en la experiencia de cursada: una “buena” o “mala” experiencia de cursada dependía en gran parte del profesor “que te toque”. Frente a ello, las personas entrevistadas elaboraron distintas teorías explicativas de por qué había docentes que consideraban como “buenos” o “malos”.

Los relatos describen al cuerpo de profesores como heterogéneo, pero todas aluden a una dimensión más personal del vínculo docente: un buen docente te puede tocar por suerte o porque uno se informó previamente, pero da cuenta de que la docencia en la universidad tiene un carácter no regulado por la institución universitaria (en este caso, en la UBA), sino que tiene una impronta más liberal en donde cada profesor y profesora define sus propios criterios de docencia.

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

En este sentido, hay coincidencia en que quienes estudian Ciencias Químicas “son personas que no pueden interactuar” y tienen una lógica más “competitiva”, mientras que en Ciencias de la Comunicación, son “generalistas”, o “poco definidos”. Estas percepciones no son aisladas, sino que configuran un modo general de caracterizar al estudiante “prototípico” según las personas entrevistadas, basadas en la configuración de ciertos estereotipos y “las creencias consensuales sobre los atributos (características de personalidad, conductas o valores) de un grupo social y sus miembros” (Smith-Castro, 2006:47).

En estos casos, esas creencias terminan operando en la configuración de un “adentro” y un “afuera” en ese grupo, pautando los modos privilegiados de sociabilidad y de vincularse con los otros. Principalmente, las delimitaciones de ese adentro y afuera están dados por el manejo del conocimiento específico de la disciplina, por identidades de género, edad social y clase, y por modos de actuar vinculados con la disciplina.



A modo de Cierre

En este artículo en primer lugar no sólo caracterizamos a las carreras elegidas para el análisis, sino que dimos cuenta de las disputas al interior de cada carrera y las hegemonías que se fueron configurando, los modos en que se consolidaron los planes de estudio, y la relación en que la institucionalización del conocimiento disciplinal establece con el cuerpo estudiantil, y particularmente con los procesos de discontinuidad.

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

Asimismo, se observaron ciertas dinámicas institucionales (Coulon, 2005:39) específicas en cada carrera que aparecían en los relatos en relación a la discontinuidad de los estudios. Por solo nombrar algunos ejemplos analizados: la poca distinción en la dinámica de clases teóricas y prácticas en las carreras de Ciencias de la Comunicación (diferencia que sí es notoria y apreciada en Ciencias Químicas). El hecho de que Ciencias de la Comunicación es un campo poco definido para los estudiantes. La rigidez de las correlatividades y el régimen de cursada de largas horas continuas en Ciencias Químicas.

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

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

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

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

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

Resumidamente, observamos el rol que juegan actores significativos de la institución (particularmente los docentes) en la discontinuidad, así como también los planes de estudio, las formas de sociabilidad entre pares, las identidades de género, clase y edad social por parte de las



personas entrevistadas, la relación estudio y trabajo, y las diferentes formas y posibilidades de gestión del tiempo en la vida estudiantil.

En la investigación doctoral más amplia, se observa en distintos momentos cómo la discontinuidad en los inicios de ambas carreras analizadas se encuentra más en relación con dimensiones comúnmente abordadas en los análisis macrosociológicos, tales como capital cultural familiar, trayectorias educativas previas, entre otros. Mientras que la discontinuidad en las instancias medias y finales de la carrera tiene mayor impacto los aspectos mencionados en el análisis.

Estas formas específicas de discontinuidad que se manifiestan en cada carrera aparecen en general relegadas en los análisis macrosociológicos respecto del fenómeno. En este sentido, a la manera de aporte, encontramos en el análisis institucional que un mismo elemento (por ejemplo, la relación trabajo-estudio, clásicamente considerado como causal de postergación o abandono), podía derivar en consecuencias totalmente opuestas en función de la carrera analizada y de la experiencia estudiantil (en algunos casos, fortalecía el lazo con la carrera o disciplina, en otros lo debilitaba).

Esto implica considerar que ninguna causal identificable de discontinuidad puede ser pensada “en sí misma” más allá del contexto institucional y disciplinar en el que se inscribe. Este estudio buscó ponderar la importancia de ciertos elementos microsociológicos que inciden en la discontinuidad y permitió dar cuenta de la especificidad de ciertos procesos de discontinuidad en cada carrera.

Referencias bibliográficas

Albatch, P. (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. En GUNI, *Informe: La educación superior en el mundo 2008. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 5-14). Barcelona: Mundiprensa.

Aronson, P. (2013). La profesión académica en la sociedad del conocimiento. *Trabajo y Sociedad* (20), pp. 7-19. doi:1514-6871. Santiago del Estero, Argentina. Recuperado el 13 de mayo de 2018, de <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/20%20ARONSON%20PERLA%20La%20profesion%20academica%20en%20la%20sociedad%20del%20conocimiento.pdf>

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad* (25), 29-46. Obtenido de <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Clark, B. (1995). *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.

Coulon, A. (2005). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Anthropos.

Díaz de Guijarro, E., Baña, B., Borches, C., y Carnota, R. (2015). *Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.



Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En M. Landesmann, *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades* (pp. 29-60). México D.F.: Casa Juan Pablos.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Krotsch, P. (1995). La emergencia del estado evaluador: El sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución. En J. Esquivel Larrondo, *La Universidad hoy y mañana: perspectivas latinoamericanas* (pp. 63-80). México DF: ANUIES.

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. En *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1-39.

Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), pp. 129-147

Margulis, M., y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis, *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.

Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires: FCE.

Mollis, M. (2008). *Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio*. *Avaliação*, 13(2), 509-532. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/12.pdf>

Perkin, H. (1987). The historical perspective. En B. Clark, *Perspectives on Higher Education. Eight disciplinary and comparative views* (pp. 17-55). Berkeley: University of California Press.

Prego, C. (2010). La gran transformación académica en la UBA y su política a fines de los años 50. En C. Prego, y O. Vallejos, *La construcción de la ciencia académica. Instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX* (pp. 133-164). Buenos Aires: Biblos.

Ramos, R. (2002). *¿Quiénes Somos? Identidades intelectuales del campo de Comunicación*. Ponencia presentada en el I Encuentro Argentino de Carreras de Comunicación Social. Olavarría: FADECCOS y FACSO-UNICEN.

Ribeiro, D. (1971). *La universidad latinoamericana*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III*. México D.F.: Siglo XXI.

Rivera, J. (1997). *Comunicación, medios y cultura. Líneas de investigación en la Argentina. 1986-1996*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Rothblatt, S., y Wittrock, B. (1996). *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos Sharpe, A. (2019a). *Representaciones sociales previas y las proyecciones futuras en las trayectorias estudiantiles de la carrera de Ciencias de la Educación (UBA)*. Mimeo

Santos Sharpe, A. (2019b). *El discurso de género en la discontinuidad de los estudios universitarios. Los ideales de éxito y las decisiones de estudiantes de Ciencias de la Comunicación*. Mimeo.



Schmucler, H. (1994). *Estudios de comunicación en América Latina: del desarrollo a la recepción*. (C. Mangone, S. Méndez, y M. Mestman, Entrevistadores) Buenos Aires: Revista Causas y Azares.

Smith-Castro, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. En *Revista Actualidades en psicología*, 20(107), 45-71.

Tedesco, J. C. (1985). Reflexiones sobre la Universidad Argentina. En *Revista Punto de Vista*, Año VII N° 24, Buenos Aires.

Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Varela, M. (2010). Intelectuales y medios de comunicación. En C. Altamirano, *Historia de los intelectuales en América Latina*. Buenos Aires/Madrid: Katz

Datos de autoría

Andrés Santos Sharpe

Doctor en Ciencias Sociales, Licenciado y Profesor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es ayudante de primera por la misma casa de estudios en la materia "Comunicación y Educación", becario posdoctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) y miembro del Programa de Estudios Sobre Universidad Pública (PESUP). Realizó estancias de investigación en la Uppsala Universitet (Suecia), la HSE University (Rusia), la Arizona State University (USA) y la PUC-Río (Brasil). Sus intereses de investigación se centran en la institución universitaria, particularmente en el análisis de las experiencias de los sujetos que participan en ella y de las culturas disciplinares. Sus últimos trabajos analizaron las diferencias disciplinares y la dimensión experiencial en la decisión del abandono universitario.

andres_iss@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 20/9/2019

Fecha de aceptación: 29/11/2019

