

El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucional

Being a university student in the field of institutional forces

Marta Panaia

Conicet-Uba
Instituto de Investigaciones "Gino Germani"
(Argentina)

Marta Panaia

Conicet-Uba
Instituto de Investigaciones "Gino Germani"
(Argentina)

Resumen

El ser estudiante universitario es un devenir en el tiempo, que está limitado e incentivado por un campo de fuerzas que fija límites y libertades. Este proceso varía constantemente según sus bases cognitivas, especialidades y regiones y las demandas del mercado de trabajo.

En su definición, interviene la díada docente-alumnos y la institución en la que se forma el estudiante, en un contexto más amplio, ciudad, región, estado.

Las reflexiones que presentamos aquí, surgen del relevamiento de trayectorias de abandonadores y estudiantes de

Abstract

The university student being is an evolution in time, which is limited and encouraged by a force field that sets limits and freedoms. This process varies constantly as cognitive bases, specialties and regions and the demands of the labor market.

In its definition refers to the teacher-student dyad and the institution in which the student is formed in a broader context, city, region, state.

The reflections presented here, arising from the survey paths leavers and engineering students in different regions of Argentina. So they are not generalizable to

ingeniería, en distintas regiones de la Argentina. De manera que no son generalizables a otras profesiones, pero tienen la ventaja de captar procesos de cambio en el tiempo por medio de técnicas longitudinales y biográficas y de contar con relevamientos metodológicamente comparables en distintas regiones y especialidades de las ingenierías, incluso diferenciando las ingenierías tradicionales de las tecnológicas y las nuevas ingenierías. Se define el proceso de educación como una co-producción por tres características y se plantean las principales críticas con otros encuadres teóricos. Se considera un proceso dinámico que se modifica en el tiempo y al que no es ajeno el campo institucional en el que ocurre. Por último se plantea la formación de dos perfiles: una durante los primeros años donde se transforma el aspirante en estudiante y la segunda donde el estudiante ya asumido como tal comienza a pensar en sus formas de inserción profesional y a definir un proyecto en el mercado de trabajo.

Palabras clave: estudiante, docente, establecimiento, Argentina, ingenierías.

other professions, but have the advantage of capturing processes change over time by means of longitudinal and biographical techniques and having methodologically comparable surveys in different regions and specialties of engineering, including differentiating the traditional engineering of technology and new engineering.

The education process is defined as a co-production of three characteristics and the main criticisms raised with other theoretical frames. A dynamic process that changes over time and is no stranger to the institutional field in which it occurs is considered.

One during the first years where the applicant in student and the second where the student already assumed as such begin to think about their forms of employability and define a project in the labor market becomes: Finally the formation of two profiles arises.

Key words: student, teachers, establishment, Argentina, engineering.

Introducción

El ser estudiante universitario es un proceso que se modifica en el tiempo y que está limitado e incentivado por un campo de fuerzas que deja improntas, pero alienta libertades. Por esta razón es muy complejo trabajar identidades y detener imágenes que se transforman constantemente y que tienen perfiles distintos de cambios según sus bases cognitivas, especialidades y regiones.

En la definición de estos perfiles que se desdibujan en tiempos fugaces, interviene fundamentalmente la diada docente-alumnos y la institución en la que se forma el estudiante, en un contexto más amplio, ciudad, región, estado.

El tránsito entre estos dos ámbitos es encarado desde varias perspectivas, por distintos enfoques teóricos. Sin embargo, no son muchos los estudios realizados en nuestro país sobre las transformaciones estudiantiles, sus modelos de relación universitaria y sus modalidades de resolución de las tensiones que les provoca en el ámbito universitario, las demandas que les genera el mundo del trabajo.

Las reflexiones que presentamos aquí, surgen del relevamiento de trayectorias de abandonadores y estudiantes de ingeniería, en distintas regiones de la Argentina. De manera que no son generalizables a otras profesiones, pero tienen la ventaja de captar procesos de cambio en el tiempo por medio de técnicas longitudinales y biográficas y de contar con relevamientos metodológicamente comparables en varias regiones del país y en casi todas las especialidades de las ingenierías, incluso diferenciando las ingenierías tradicionales de las nuevas ingenierías (Panaia, 2011).

En primera instancia muestran la relevancia de las dificultades encontradas durante el primer y segundo año de cursada y las posibilidades de superarlas o no. Esto incluye el seguimiento que hace la institución de los tropiezos que tiene el estudiante durante la cursada para adaptarse al nuevo sistema universitario, las formas de movilizar la ayuda para hacer ese seguimiento, de los tipos de relación que se plantean con los docentes y también los modelos de estudiante que se instalan en las generaciones nuevas como modelos a seguir. Este fue el disparador para encarar *la identidad del estudiante*, que no resulta de un modelo fijo sino que surge de la relación docente- alumno y de los estudiantes entre sí, con la institución, con el medio y va variando con el tiempo.

En nuestro país hay pocos estudios generalizados sobre los cuadros temporales e institucionales, de los modos de aprendizaje y los valores ligados al trabajo y al estudio, que son los que permitirían encuadrar la orientación de la institución en relación al problema de las tensiones que genera la relación formación empleo.

En casi todos los campos profesionales se observa una desaparición de las *vías regias* para acceder al mercado de trabajo y una complejización creciente de la transición entre el período de formación y la vida activa. En este marco, la reestructuración del campo de la educación superior y de sus instituciones, particularmente la masificación en el caso de la Universidad Pública, pero también por el incremento de las entidades privadas que aumenta la variedad de títulos, está sometido a múltiples presiones, por el constante aumento masivo de la matrícula, especialmente en las últimas décadas, las que la han llevado a un proceso de reorganización académico-laboral, y una fuerte demanda de renovación edilicia, con diversas repercusiones en su personal académico; en la cantidad de actividades e intereses estudiantiles, en los procesos de transformación desarrollados en el marco de una nueva división internacional del trabajo académico, de una tendencia mundial hacia la desvalorización de la profesión académica y de la masividad estudiantil. (Panaia, 2014).

La necesidad de comprender estos nuevos procesos impulsa la continuidad de las investigaciones longitudinales que atraviesan la línea de tiempo, permitiendo observar un proceso a lo largo de la historia, los estudios biográficos y las trayectorias profesionales, ocupacionales y estudiantiles, que permiten captar las nuevas estructuras decisionales, los motores y motivaciones de esas decisiones y los nuevos rumbos que eligen los jóvenes, que se forjan en la temprana relación estudiantil universitaria.

Hay que reconocer que las bases estadísticas para estudiar estos fenómenos, por lo menos en Argentina, no han acompañado estos cambios y están muy lejos de proporcionar un material útil para enfrentar este tipo de análisis, que son los que requiere hoy el mercado de trabajo y la educación superior. En el caso de nuestro país, por ejemplo, no hay estadísticas sobre el mercado de trabajo profesional, no hay estadísticas sobre la relación formación-empleo, por especialidad, no hay estadísticas sobre las transformaciones del cuerpo docente y tampoco hay estadísticas sobre inserción profesional de graduados, estudiantes y abandonadores, que ayudarían mucho a comprender los lugares que ocupan en la estructura productiva y especialmente los comportamientos grupales de los estudiantes que ayuden a comprender expectativas, transformaciones y tendencias para establecer programas que mejoren esas *performances*. También es muy poco lo que se sabe de la mejora de la formación del cuerpo docente y de las transformaciones de los modelos estudiantiles.

Algunos datos oficiales pueden servir de ejemplo, del tipo de datos con que se cuenta:

AUMENTO DE LA MATRICULA UNIVERSITARIA-1986-2009.

SECTOR/AÑO	1986	1996	2006	2009
PUBLICO	581.813	812.308	1.306.548	1.312.599
PRIVADO	85.643	152.314	249.972	337.601
TOTAL	667.456	964.622	1.586.520	1.650.150
CRECIMIENTO	100	144,5	237,6	247,2

Fuente: SPU, 2010

En cuanto al cuerpo docente de los 179941 docentes totales del sistema universitario están incentivados 19.187¹, en el año 2010, según la Secretaría de Políticas Universitarias, sea el 10,1% y de los 19902 docentes exclusivos a nivel universitario público solo 1830 son de categoría I según el Ministerio de Educación, o sea el 10,1%. Esto quiere decir, que la profesionalización académica es baja en la Argentina y que su nivel de internacionalización también lo es. Son pocos los que tienen doctorados, estudios y/o experiencias en el exterior, estadías en equipos extranjeros, cursos de postdoctorado, etc. Se puede decir que es más internacional, el profesional individual, que la profesión académica en sí misma, como experiencia colectiva. Esto seguramente tiene que ver con los costos de inversión y las posibilidades individuales de estudiar en el extranjero, la falta de una estructura adecuada de becas y subsidios para la mejora de la capacitación docente y la falta de internacionalización de las instituciones universitarias en sí mismas, que por diversos motivos se acercan tarde a este proceso.

El análisis de la profesión académica, entendida como una construcción social-, en el plano nacional, universitario y laboral, requiere identificar sus transformaciones en las formas de regulación y organización del trabajo académico, las formas de incorporación y desarrollo profesional, las condiciones y relaciones laborales, los mecanismos de estratificación y distribución de recursos, las estructuras de poder y las formas de participación del personal académico en la toma de decisiones. Todo esto en el contexto de las transformaciones educativas y laborales de las últimas décadas y de

¹ Incentivados quiere decir que cobran un plus en dinero porque realizan actividades de docencia e investigación

los procesos internos de cada institución, donde se pone en tensión, la propia misión de la universidad.

A nivel universitario, también se produce un fuerte proceso de segmentación de la educación superior, producto del aumento de las universidades privadas, que tienen un menor grado de fiscalización, el aumento de la incertidumbre sobre la calidad de los títulos que se emiten, la enorme incertidumbre sobre las competencias efectivamente adquiridas y las nominalmente certificadas y la incertidumbre sobre la posibilidad real de empleo estable con el título logrado.

Para tener una idea de este proceso de segmentación tomamos el número de creación de universidades públicas y privadas entre 1986 y 2009, según la Secretaría de Políticas Universitarias.

AUMENTO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS 1986-2009.

UNIVERSIDADES/AÑOS	1986	1996	2006	2009
SECTOR PÚBLICO	26	40	42	49
SECTOR PRIVADO	21	43	54	57
TOTAL	47	83	96	106

Fuente: SPU, 2010

Lo que resulta claro de estos datos son los diferentes niveles de cambio de las instituciones, los docentes y los estudiantes y la imposibilidad de hablar de unos sin considerar los cambios de los otros. Entonces trabajar identidad de los grupos estudiantiles nos remite a los cambios de los tres procesos mencionados.

Para ello vamos a comenzar por caracterizar el proceso educativo, como un proceso de trabajo, dentro de los servicios, pero de características muy especiales porque se da en términos de una día de trabajo que funciona en un campo de fuerzas.

Características de la educación como proceso de trabajo

Una *primera característica* de la educación es que siempre es co-producida por el conjunto de los actores involucrados. Esto significa que los aprendizajes son siempre el fruto de la acción conjunta de los profesores y de los alumnos, sin que se pueda fijar con precisión cuánto hay de uno y de otro. De ahí las dificultades de comprender el proceso mismo de aprendizaje.

Esta característica es propia del conjunto de formas educativas, pero toma una dimensión más firme en el contexto de las universidades donde la tradición de "autoformación" está muy presente. La educación es un servicio, pero como señala Zarifián (2013:6) la cuestión del servicio es una transformación, una modificación y la generación del servicio no nace en el tiempo de la actividad, sino en la actividad misma, en su contenido mismo, pero en una doble actividad: la de los "trabajadores del servicio" que ofrecen la posibilidad de realización del mismo y la del destinatario en sí mismo, que se asimila a esta posibilidad, contribuyendo a su realización efectiva. Hay siempre co-producción, porque se plantea siempre la apropiación del servicio por el destinatario, el beneficiario. En cada caso, hay que examinar que producto de la "actividad del

trabajador” y del destinatario, contribuye a que el proceso educativo, se encuentre efectivamente realizado².

Así, los docentes no están solo en una relación “*de servicio*” simple donde hay “*proveedores*” y “*clientes*”, sino en una relación de co-producción del servicio educativo, donde el compromiso de trabajo es de ambas partes, pero donde es difícil establecer el compromiso que pone cada una de las partes de la diada. Este hecho, esta particularidad, por un lado incorpora la incertidumbre y por otro lado, implica que la calidad educativa es ella misma co-producida y entonces no es suficiente definir los estándares, las normas y las reglas para tener la seguridad de un buen servicio educativo.

También está la elección del establecimiento donde se realizan los estudios una elección dentro de una oferta o “*mercado de calidades*”, es decir, un mercado estructurado por la incertidumbre de la calidad de los bienes educativos dispensados por cada establecimiento. (Felounzis y Perroton, 2007:10). La variedad de “*ese mercado de calidades*” depende en parte del público al que va dirigida la enseñanza. En el caso de formaciones universitarias, los procesos de enseñanza pueden ser similares, aunque la naturaleza del sistema induce a consecuencias diferentes. La atractividad de los edificios e instalaciones universitarios o el prestigio que otorga un título de esa institución son los que marcan la diferencia para el público estudiantil y de coproducción de la calidad de las formaciones (Felounzis, 2008:13).

Los establecimientos más prestigiosos son seleccionados por los estudiantes más competitivos y los establecimientos pequeños y menos atractivos, pierden y tienden a “*especializarse*” en la formación de estudiantes escolarmente más débiles. En un país como el nuestro donde la gratuidad y la generación de nuevas universidades con una visión de inclusión son tan importantes, la población estudiantil es muy heterogénea y los fenómenos de selección más complejos.

Como señalamos más arriba son escasos los estudios generalizados sobre los cuadros temporales e institucionales, de los modos de aprendizaje y los valores ligados al trabajo y al estudio, que son los que permitirían enfrentar el problema de la incertidumbre del compromiso de los estudiantes y de los docentes en esa relación de co-producción y de los mecanismos de selección de las instituciones educativas que realizan los padres y los estudiantes.

La enseñanza universitaria propone un modelo alejado del formato escolar, particularmente a nivel de la licenciatura de las orientaciones generalistas, como es la docencia universitaria: la presencia queda sujeta a la libre apreciación de cada uno, hay cursos teóricos o de anfiteatro cuyo compromiso no es controlado y el rendimiento pedagógico es incierto, hay muy laxas obligaciones temporales y normativas y generalmente se adquieren los saberes teóricos y metodológicos básicos de una disciplina, pero es difícil saber en qué medida se articulan con las competencias y las prácticas de esos saberes (Coulon, 1997; Gayraud, Simon-Zarca y Soldano, 2011). Todas estas características acentúan las incertidumbres de la co-producción educativa en la universidad.

² Traducción propia: Justamente Zarifián da el ejemplo de la educación universitaria y señala que el ejemplo de la enseñanza marca también los límites de esa relación social, porque se puede objetar que la enseñanza no deba ser reducida a la prestación de un servicio

Por otra parte, durante más de un siglo, en la universidad Argentina, predominó la docencia y no la investigación y en las últimas décadas se impone la investigación, que tiene una lógica de producción diferente a la de la docencia, sin que se hayan hecho formaciones complementarias necesarias entre ambas.

Aquí, nos parece importante marcar algunas diferencias con posturas clásicas en Educación, como es el caso de Dubet (2007:41). Para él el aprendizaje es “*trabajar sobre el otro*”, y esto se basa en un situación de sacralización de la educación y en una imposición de los valores que se inculcan por una fuerte jerarquización del poder del docente. Con la masificación ese poder se pierde y el docente queda librado a sus propias fuerzas. En nuestra concepción es un proceso de co-producción que puede presentar distintos niveles de compromiso y esto genera una situación de incertidumbre, entonces convierte este proceso en un proceso incierto, pero nunca de imposición. Dubet a partir de las mutaciones de esta forma de “*trabajo sobre el otro*” vincula la crisis del proceso de socialización con la situación de crisis institucional, que plantean las transformaciones del mundo actual.

En nuestra conceptualización, lo que varían son los niveles de compromiso que cada uno utiliza en la coproducción del trabajo de aprendizaje y esto lo convierte en una relación de incertidumbres. En este marco se da la formación del “*habitus*”, pero también la definición de una subjetividad y un proyecto personal (Bourdieu, P. 2003).

En la construcción de sus propias trayectorias biográficas los estudiantes se afianzan como sujetos capaces de definir sus propias reglas, sus propias decisiones y sus propias conductas y se perciben como sujetos capaces de auto-controlarse y de asumir su propia libertad.

La *segunda característica* de la educación, es que su costo aumenta en forma creciente con relación con el desarrollo económico y social, pero su productividad no crece en la misma proporción. Esta base tendencial de la eficacia de la inversión educativa está ligada de hecho a que la educación es una actividad que no se beneficia con ganancias de productividad en el mismo nivel que la economía industrial y que muchos otros servicios. En la industria, la tecnología y la organización del trabajo aumentó las ganancias de productividad en forma masiva, mientras que en la educación el tiempo de formación de una persona y el comienzo de su mayor productividad no ha variado en la misma proporción.

Esta característica toma una dimensión particular en la enseñanza superior y particularmente en la relación universitaria docente-alumno. La democratización de los accesos a la enseñanza superior y la masificación de la matrícula universitaria que aumenta su heterogeneidad complejizan aún más las competencias universitarias necesarias en la docencia.

Los medios de enseñanza informatizada también han variado abreviando y facilitando la transmisión de la información, pero no necesariamente la productividad, ya que no implican una mejora de los métodos de enseñanza. Sería importante discutir cuales son los *indicadores de calidad* de la educación superior y de *productividad*, que no incluyan solamente lo cuantitativo de la producción, ni los indicadores externos, sino los nuevos conocimientos y la resolución de problemas, los descubrimientos, la organización interdisciplinaria compleja, la construcción interdisciplinaria, etc.

Por ahora se ha avanzado más en una calidad educativa sobre todo cuantificable y en una productividad más ligada al “consumo aparente” que a una noción de “productividad” en estas disciplinas, que merece un párrafo aparte y no es el motivo de este trabajo, pero que debería ser abordado con toda seriedad, para conocer y direccionar los verdaderos aportes de nuestras disciplinas más generalistas. Lo que sí podemos afirmar desde este trabajo es que la calidad de la educación superior- y de la educación en general- también es una co-producción y depende del compromiso de ambas partes docentes y estudiantes.

Muchos autores relacionan la cantidad de dinero que se gasta en cada estudiante y en cada docente, para deducir, que la diferencia de inversión explica la diferencia de productividad. No compartimos esa posición que explica sólo por la cantidad de inversión, pero efectivamente puede estar vinculada con otras variables (salarios, capacitación, edificio, materiales de enseñanza, acceso a los medios informáticos, etc.), que se relacionan con la intensidad del compromiso y, por lo tanto a la calidad de los logros. De la misma manera, todavía no hay constataciones sobre la posibilidad del reemplazo del acto presencial del profesor en el proceso de enseñanza, para obtener una buena calidad y aumento de la productividad. Efectivamente, los salarios docentes deben ir subiendo en la misma proporción que el resto del personal calificado, aunque su productividad no varíe, pero esto no siempre se logra. En esta dirección también hay carencias de estudios a largo plazo, que vinculen ambas variables.

La *tercera característica* de la educación y particularmente la educación superior, se refiere a sus consecuencias y sus efectos sociales. La universidad y también la escuela primaria y secundaria, produce capital humano y competencias que pueden facilitar el acceso al mercado de trabajo. Pero, en realidad es solo un “efecto de señal”, porque no puede asegurar como será el desempeño de ese estudiante en el mundo del trabajo solo por la emisión del título.

La institución tiende a reproducir la propia sociedad de la que emerge, en el sentido de que ella jerarquiza, estratifica y condiciona el acceso al empleo, como lo demuestran las encuestas de nuestros Laboratorios MIG, desde hace ya varios años³. Las instituciones educativas privilegian una forma de acceso a la educación, privilegian contenidos y orientaciones de la enseñanza, disciplinas de comportamientos, creencias confesionales o laicas y ofrecen determinadas condiciones edilicias, materiales y tecnológicas, que apuntan a distintos grupos poblacionales y en la medida que el crecimiento de la educación privada se ha incrementado en los últimos años, la heterogeneidad de posibilidades aumenta mucho más.

La literatura sociológica sobre esta cuestión es muy amplia y no podemos proponer aquí una síntesis, ya que nos desviaría mucho del tema central de este trabajo, pero la

³ Los Laboratorios MIG trabajan con un dispositivo de recolección de datos basado en la articulación de los métodos cuantitativos y cualitativos. La recolección de los datos de tipo cuantitativo se realiza por medio de una encuesta de tipo longitudinal, la cual hace hincapié solamente en la trayectoria de formación-empleo. Los datos de tipo cualitativo se realiza a través de una entrevista semi – estructurada, biográfica, que capta las diferentes secuencias de su vida familiar, residencial, laboral y de formación, en forma retrospectiva. Trabajan especialmente la relación-formación-empleo. Están instalados en distintas regiones del país y funcionan desde 2002 hasta la fecha

mención del mismo tiene sentido para afirmar, que en la elección del establecimiento educativo se centran muchas de las decisiones de los estudiantes (y de los padres) a la hora de elegir una formación superior que tienda a facilitar el acceso posterior al mercado de trabajo, o que prefiera el prestigio y la calidad de la enseñanza, que apunte a lograr un puesto en grandes empresas o asegurarse una posibilidad de acceso a las universidades extranjeras, por la doble titulación.

El problema no está en sí, en que la institución jerarquice los individuos sino que esta jerarquización se realiza en vínculo directo con la posición socio-económica (Bourdieu-Passeron, 2003). Hoy no es suficiente, para comprender los procesos de inserción en el mercado de trabajo estudiar las desigualdades de acceso a la graduación universitaria el origen social o los recorridos de los estudiantes y graduados universitarios. Aún cuando ese análisis no parezca el más explicativo, se necesita de un análisis más amplio que el de las simples orientaciones en los diferentes sectores de la Educación Superior.

La apertura de la universidad a nuevos estudiantes socialmente menos favorecidos y escolarmente menos seleccionados ha dado lugar a la desigualdad, de una nueva forma. La de un sistema “segmentado” que jerarquiza los individuos en función de su institución de formación. El desclasamiento de diplomas de la universidad, es en principio el desclasamiento de las formaciones más abiertas y más democráticas desde el punto de vista de su reclutamiento social. Y si los recorridos de inserción son cada vez más complejos es también porque la enseñanza superior es más compleja en su diferenciación. (Feluzi, G, 2008:17). De hecho, el crecimiento de las matrículas en los establecimientos del sector público, pero también el privado dan cuenta de una mayor diversificación de carreras y modalidades de gestión y diferentes momentos de crecimiento por región del país, sumadas a la masificación de la matrícula. Mientras que el crecimiento de la matrícula no se ve acompañado por un crecimiento de la cantidad y de la calidad de la formación docente necesaria para encarar esta mayor diversidad. (Panaia, 2014).

En el pasaje del “*programa institucional a la masificación de la educación*” (Dubet, 2007:44/45), es decir de la educación sacralizada a la variedad de la masificación, este autor plantea que en el primero, la principal virtud de los maestros es su vocación que implica no solo creer en los principios institucionales, sino personificarlos. Los estudiantes al seguir y obedecer al profesor, de alguna manera obedecen a los valores que éste representa. Ahora es claro que el estudiante no obedece por la simpatía y el grado de información del docente, sino porque encarna los valores incuestionables de la educación. Sin embargo, la masificación de la educación trae cambios que implican la pérdida de ese poder en los docentes que destacan su profesionalidad antes que su creencia y que implican el desplazamiento de la vocación a la profesión. Este pasaje está asociado a las competencias, a las calificaciones y a la eficacia para ejercer el oficio que debe ser aceptado y aprobado por los estudiantes, los padres y la administración de las unidades educativas.

Sobre todo ese rol docente se convierte en fundamental, cuando hay una parte del estudiantado muy heterogéneo, sin experiencia generacional universitaria en la cual apoyarse y que cada vez es menos capaz de asumir por sí mismo el sentido de sus trayectorias. Para Dubet (2007:54) la masificación de la educación es la que destruye el

“santuario” ampliando la oferta escolar reservada a los “herederos y becarios” (Bourdieu y Passeron, 2003) de ahí concluye que todos los padres que pueden hacerlo eligen el establecimiento, los itinerarios y las clases de sus hijos. Para Dubet, esta disgregación del “santuario”, es la mayor preocupación de los docentes porque los banaliza, dejan de ser incuestionables y quedan expuestos a la sociedad.

La evolución del reclutamiento social y escolar en la universidad, según los “herederos” (Bourdieu y Passeron, 2003) está cada vez más centrado en la socialización y la adaptación de los estudiantes al sistema universitario, pero la universidad presenta una suerte de extrañeza para los estudiantes, especialmente para aquellos que constituyen la primera generación de universitarios de sus familias de origen, en que el nivel cultural no les permite comprender los implícitos de la comunicación pedagógica.

Para Dubet (2007: 54/56) la desacralización de la educación también modifica la relación de deber y obediencia por el diálogo a pesar de que este diálogo siempre es jerarquizado por la relación de poder, pero que reconoce una personalidad, una singularidad y una autonomía del estudiante. Para Dubet, en la ruptura del acuerdo pedagógico del “programa institucional”, es el propio docente el que construye el marco simbólico de la actividad.

En ese caso también tenemos diferencias de matices con estas posturas, porque el docente nunca está solo para construir un marco simbólico, siempre hay detrás una institución. Que ésta no sea única, ni sagrada, que haya grandes variaciones y heterogeneidades en el campo institucional no quiere decir que toda la responsabilidad caiga sobre el docente. En nuestro análisis, lo que varía es el nivel de compromiso que tiene el docente con la institución y sus estrategias de socialización y su compromiso con el alumno en el proceso mismo de realización de su trabajo de co-producción. Lo que sí es posible es que el grado de inestabilidad y rotación del personal docente, los bajos salarios, la forma de ingreso a la docencia formal e informal, pueden incidir en los grados de compromiso e identificación de los docentes con las estrategias institucionales de socialización. En este marco, el desafío para nuestra definición es que el docente debe lograr con su propio compromiso la adhesión y el compromiso de los estudiantes para producir un eficiente proceso de aprendizaje.

Actualmente, el altísimo abandono de los estudiantes en el primer ciclo universitario, debería llamar la atención sobre estos procesos. Si comparamos las cifras de los estudiantes que logran terminar el secundario, sobre los que están en edad de hacerlo y de ellos los que ingresan a la universidad y luego abandonan en los dos primeros años se observan muchas dificultades que deben superar para adaptarse a las restricciones de un sistema anómico, con mensajes contradictorios entre lo formal y lo implícito, sin verdaderas reglas y débilmente estructurado.

La afiliación universitaria, según dice Alain Coulon (1997) es tanto más difícil de realizar, en ese contexto poco definido, donde el capital escolar y social es débil. Por otra parte, estas nuevas camadas de estudiantes tienen nuevos códigos que la universidad muchas veces desconoce. Los nuevos estudiantes que salen del secundario, así como los nuevos universitarios, traen un capital cultural diferente y una débil matriz de códigos universitarios, porque no son los habituales en su medio, de manera que se hace más difícil la adaptación a un *mundo de códigos implícitos* como es el universitario en el que

“se debe entender que es lo que no está dicho y ver lo que no se muestra” (Feluzi, G. 2008:18).

En estos niveles, el docente universitario además de ser un co-productor, tiene que funcionar como un traductor de los códigos de socialización y de los valores complementando la socialización que el medio de origen no logró proveer. La pregunta es si el docente universitario está preparado para hacerlo, como fue su recorrido de formación docente para afrontar este desafío. Si la movilidad estudiantil produjo una internacionalización de los alumnos, ¿se produjo al mismo tiempo una verdadera internacionalización de la profesión docente, que pueda afrontar el desafío de formar estos nuevos estudiantes? ¿Cuántos de los docentes que realmente han logrado una trayectoria internacional están al frente de los cursos?

En otros términos, el sistema universitario funciona en gran parte sobre los implícitos pedagógicos que solo los más dotados escolarmente y socialmente pueden identificar. Para los otros, es frecuentemente un fracaso. Además en nuestro país, hay una fuerte tradición de predominio de las Carreras Humanistas y generalistas, por sobre las Carreras Técnicas. Esto se debe fundamentalmente a la función de la universidad de formar a las élites en sus orígenes; a debilidades institucionales de tipo académico y a dificultades para decodificar el mundo universitario y encontrar marcos de referencia estables y explícitos para los estudiantes.

El devenir estudiantes

Las instituciones funcionan como campos de fuerza que controlan, socializan y ayudan a construir la subjetividad (Ortiz Cárdenas y Martínez Flores, 2010). Estas construyen caminos propios de socialización, mediante estrategias con las que se interiorizan valores porque contienen referentes simbólicos míticos y rituales.

Para Dubet (2007:40) la institución tiene la función de instituir y de socializar. Entonces la institución es definida por su capacidad de lograr un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo y construir una cultura de la subjetividad de los individuos donde se “institucionalizan” valores y símbolos porque instituyen una naturaleza social en la naturaleza que traen los individuos.

Definir los perfiles estudiantiles en este campo de fuerzas implica por un lado, reconocer que el proceso inicial de llegada del estudiante al nuevo ámbito universitario y transitar los dos primeros años de cursada plantea un perfil que apunta a una primera construcción del ser estudiantil.

Autores como Dubet (1994:512) señalan tres dimensiones a considerar, el proyecto, la integración y la vocación, sin hacer distinciones temporales en la construcción de esta identidad. Nosotros vamos a considerar que esta primera instancia funciona como un aprendizaje donde el ingresante se convierte en estudiante. Las dimensiones que nos van a permitir reconocer este proceso son los orígenes sociales, los mandatos familiares, la formación de origen y la centralidad que le den al tema del estudio.

Esta primera etapa funciona como un proceso de identificación y aprendizaje del ser estudiante por la individualización creciente de conductas dentro de un nuevo

colectivo, donde existen distintos estilos de vida y de valores, el alejamiento relativo del hogar, a veces la mudanza a otra ciudad, la importancia de los mandatos familiares y el sentido y centralidad que se le da a la continuidad de los estudios, la mayor o menor conciencia de la elección de los estudios y de el acompañamiento o no de grupos ya conocidos de pares (Dubet, 2005; Panaia, 2013).

Sigue existiendo el prototipo de *estudiante aplicado o estudioso*, centrado fuertemente en el estudio, que encuentra siempre la manera de cumplir con lo demandado por los profesores, pero también aparecen perfiles donde la centralidad esta puesta en aprovechar la mayor libertad que dan los estudios universitarios en el manejo de los tiempos o en el aprovechamiento de actividades co-programáticas como las deportivas, artísticas, políticas o sociales. En algunos ámbitos existen profesores que funcionan como referentes y en cambio en otros, los profesores resultan inaccesibles. Por otra parte, esto tiene importantes variaciones por institución, por carrera y por región y hay muy pocos estudios sobre estas identidades y sus modificaciones en el tiempo. Los resultados de los distintos Laboratorios MIG, aportan un buen ejemplo de estas variaciones en las distintas geografías del país y cómo pesan los distintos modelos docentes e institucionales en los abandonos de carrera, en el cambio de orientaciones, en las interrupciones de los estudios, etc. (Panaia, 2013).

En la construcción de sus propias trayectorias biográficas los estudiantes se afianzan como sujetos capaces de definir sus propias reglas, de compararse con sus pares, de tomar sus propias decisiones y adoptar sus propias conductas y se perciben como sujetos capaces de auto-controlarse y de asumir su propia libertad. En nuestro análisis vamos a diferenciar las dimensiones significativas en los primeros años en que el devenir convierte los ingresantes en estudiantes universitarios y las dimensiones que va definiendo el estudiante en la medida que avanza en la carrera y se va percibiendo con un futuro profesional.

Las dimensiones que nos permiten analizar la construcción de estos primeros perfiles está basada en las biografías que venimos realizando de estudiantes de ingeniería en distintas regiones del país: el origen social, la formación de base, el mandato familiar y la centralidad de los estudios como actividad. Consideramos que el proyecto profesional, es todavía muy vago y difuso en esta etapa y que pesan mucho más los mandatos familiares (Panaia, 2013).

Los cambios de estas conductas están relacionados con las diferentes elecciones o con distintos mandatos familiares (Panaia, 2013). Identificaremos dos polos, siguiendo una tipología de conductas iniciales (Bouffartigue, 1994), todavía no demasiado complejas, dada la edad temprana de estas primeras elecciones:

- la etapa de *la moratoria*, en el cual los estudiantes parecen delegar el tiempo de trabajo a un plazo posterior, ya sea porque no se consigue o porque existe una cierta duda sobre las actividades de interés. Puede o no estar acompañada con un nivel económico mejor, ya que estas décadas de desocupación y problemas en el empleo condicionaron mucho la entrada al mercado de trabajo, independientemente del tema de las preferencias y de los centros de interés.

- La etapa de la *experimentación*, en la cual el sujeto es muy activo en la exploración del campo de posibilidades. Se toma en cuenta, en ambos casos, la explicación que da cada joven para decidir su conducta.

En Argentina, hay una variación bastante importante por especialidad y por región en el peso que tienen estos componentes- social, escolar y profesional- en sus trayectorias de socialización. Examinadas detalladamente, las trayectorias sociales intergeneracionales-origen social y nivel educativo de los padres- de la mayor parte de esos jóvenes estudiantes de ingeniería no es justamente la de una estricta reproducción social del campo profesional, ni de su situación de clase.

En general, encontramos grandes cambios. Solo una minoría de entre los padres de estos estudiantes son ingenieros o cuadros superiores diplomados de la Enseñanza Superior. Los más numerosos son obreros y empleados especializados sobre todo del sector privado o de los estratos medios de la administración pública, muy pocos jerárquicos intermedios o superiores, y muchos de ellos tienen padres con bajo nivel de diploma o autodidactas. Estos nuevos estudiantes tienen una herencia social muy ambivalente que pueden valorar o temer, y pueden ser muy variables sus expectativas respecto del saber y de la experiencia en el acceso a las funciones profesionales a las cuales pueden llegar ya que son los primeros en hacer estos recorridos en su familia o tienen la posibilidad de hacerlo si logran el título de ingeniero y a la posición profesional a la que está asociado.

Encontramos, en general, la multiplicación de posiciones en puestos intermedios o transitorios (prácticas rentadas, becas, pasantías, período de prueba que generalmente se dan durante los últimos años de la carrera, aunque a veces también se repiten estas precariedades durante los primeros años posteriores al título y también encontramos, por el contrario estudiantes que acceden a empleos estables y esto se debe a la red de vinculaciones, a la gestión de un profesor o al grupo de pares que los recomienda.

Identificamos estos dos polos: el polo de *la moratoria* en el cual el estudiante expresa más su situación relacional y social que sus preferencias y muchas veces sin anticipaciones sobre el porvenir; y el polo de la *experimentación*, término reservado a los estudiantes que toman una postura muy activa en experimentar la exploración, asociadas generalmente a pensar por adelantado los proyectos profesionales ideales.

La noción de *moratoria* es utilizada por Erickson (1966) y retomada por Coninck y Godard (1991) porque tiene la ventaja de evitar asociar a la conducta de los jóvenes el concepto de estrategia que implica un grado de racionalidad, intencionalidad y consecuencia, no siempre presente en sus conductas.

En el primer polo, el de la moratoria, los sujetos no expresan casi preferencias, no hay todavía verdaderos proyectos en cuando en su porvenir profesional y se contentan en delegar en una suerte de tiempo que pasa, el trabajo de discernimiento respecto del campo profesional y de sus posibles objetivos, así como de sus propias preferencias subjetivas. Encontramos aquí casi todas las variantes de abandono de los estudios por tiempos cortos, de cambio de carrera, de cambio de universidad y también de alargamientos de carrera (Panaia, 2013).

A veces este polo implica una primera elección de estudios no técnicos y una posterior elección, más definitiva por una socialización técnica. En otras oportunidades es una experiencia de trabajo la que condiciona cambios de carrera, abandonos o alargamientos en la cursada. Hay algunos casos para los cuales la experiencia de dos años de trabajo no parece realmente haber modificado una sensación de indeterminación profesional, la dimensión personal parece ahora más estructuralmente condicionante.

En el segundo polo, el de la experimentación, la diferenciación parece más activa, muy frecuentemente se traduce por el rechazo de todo compromiso profesional durable que precedería a una elección definida. Al mismo tiempo, en estos recorridos se observa, claramente, valores o modelos de referencia, expectativas que se relacionan con los desarrollos posteriores. Ese tipo de modalidad está referido a *cinco tipos de argumentos*:

- *El mundo del trabajo es vivido como un universo total o muy ideal*: la formación y la experiencia escolar no ha podido proporcionar con sus discursos una visión realista del universo profesional (pasantía, situación de trabajo, visitas a empresas, charlas de profesionales, prácticas pre-profesionales) y los estudiantes no están preparados para afrontarlo.
- *Tiene una gran ambigüedad*. Sus propias ideas o aspiraciones profesionales son amplias y oscuras, la experimentación de situaciones de trabajo variadas y en distintos campos es el único medio de saber en qué situación le gustaría desenvolverse.
- *Aprender a trabajar*. Una de las cualidades esenciales de la situación de trabajo es su función formativa, enseña a trabajar, a obedecer órdenes, a conocer los límites posibles de la trasgresión, etc. Esa cualidad es una garantía a la vez de una actividad rutinaria y de su capacidad de preservar o de desarrollar el valor profesional del que se inicia en la actividad. Es siempre necesario para aquellos aprendizajes que son muy generales y polivalentes adquiridos en una etapa del ingeniero y que no implica una especialización irreversible
- *La experiencia profesional* permite ampliar el horizonte de empleos accesibles, de ampliar sus posibilidades de elección, de evitar un rótulo que limite el campo de las posibles propuestas. Es por ello, que ella debe ser concebida como instrumental, de períodos cortos, preferiblemente realizada en el período de acumulación de experiencias y de saberes, que luego funcionarán como referencia y antecedente.
- *Inconformismo*. La etapa de experimentación está muchas veces ligada al inconformismo, al rechazo del modelo de vida adulto, a la necesidad de aventuras, emociones y cambios continuos y, por tanto, al rechazo de todo lo que signifique rutina, monotonía, permanencia, etc. Esto condiciona las primeras elecciones profesionales.

En la segunda etapa, el ser estudiante ya se ha definido y cobra importancia su posibilidad de autonomía (económica y familiar), su proyecto profesional, la capacidad de superar obstáculos y su capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos, tanto en pequeños trabajos como en experiencias de emprendimientos propios, es decir la centralidad que le otorgue al trabajo y, por último, su ambición de ganar dinero, seguir

formándose en el exterior o hacer aportes a la ciencia y al conocimiento. Estas son las características que se van definiendo en el estudiante que ya asumido como tal, va dando forma a su inserción profesional o su vinculación permanente o esporádica con el mercado de trabajo.

En nuestro país vale hacer además una diferencia dentro de las ingenierías con las ingenierías tecnológicas, que incentivan la formación del estudiante que trabaja, y que va a conformar un tipo de estudiante particular, muchas veces con horarios nocturnos, que en su mayoría trabaja y valora mucho estudiar aquellos problemas que tiene que resolver. En otras universidades nacionales, los estudiantes no trabajan mientras estudian más que en pequeños trabajos generalmente no relacionados con su profesión ni con sus estudios, pero que les permiten realizar pequeños gastos de sostenimiento, sobre todo cuando vienen de zonas alejadas de la universidad.

Frecuentemente, encontramos entre los estudiantes tecnológicos cambios de carrera condicionados por la estabilización en un tipo de trabajo que pertenece a otra orientación o abandonos de ciertos trabajos, porque no están relacionados con su campo de estudios.

En este sentido la formación del ingeniero está rápidamente inclinada hacia una elección definida en el campo de la técnica y de la especialización y por lo mismo impide una elección más básica y general, que se vaya especializando gradualmente (Bouffartigue, 1994).

Estas características llevan a la mayor parte de los jóvenes estudiantes de las ingenierías a pasar por una etapa de su socialización profesional con una fuerte “*dominante técnica*” (ingenierías duras), en desmedro de funciones de “*dominante relacional*” (comercio, gestión, administración o nuevas ingenierías). Con este criterio, el abandono de puestos de trabajo específicamente técnicos hacia otros más relacionales es vivido por los estudiantes de ingeniería como un prematuro abandono de la profesión y una opción por otras disciplinas. Al mismo tiempo, no moverse de las disciplinas técnicas, no siempre significa adoptar un modelo claro de carrera, sino que muchas veces está asociado a mantenerse en posiciones subalternas y no poder acceder a posiciones de mando.

Por último, las empresas han multiplicado las fórmulas de transición entre la formación y el trabajo (contrato a prueba, contrato por proyecto, contrato de aprendizaje, pasantía, beca, etc.) y no es raro que recibir en la empresa a los estudiantes avanzados de ingeniería, como pasantes o para hacer sus prácticas pre-profesionales, simplemente como contratados, sea objeto de numerosos cuidados y se convierta en un período de latencia y de descubrimiento de realidades de la empresa, que tenga importantes consecuencias después del contrato.

Las conductas adoptadas con los primeros compromisos profesionales- como evocan los jóvenes profesionales graduados- se puede conceptuar en distintos modelos de pasaje a la edad adulta., que irían desde un *modelo de identificación* a un *modelo de construcción interactiva de posiciones*, que excede el campo de los alumnos solamente.

Estas situaciones que contribuyen a la definición de su identidad profesional y social frente a un destino más o menos trazado o condicionado por el contexto o por los

orígenes sociales, afectaría igualmente a los jóvenes dotados de un capital escolar que en adelante competirían por los primeros empleos. Esta constante invita a estudiar de manera más profunda, las formas de reproducción generacional e inter-generacional de estos grupos estudiantiles, el peso de los docentes en estas elecciones y de la institución formadora, dando cuenta de los modos dominantes de la socialización, los condicionantes del contexto socio-económico y poniendo atención a las transformaciones que afectan los recorridos profesionales.

Por último cabría destacar, el rol que juega en estos cambios y expectativas, la visión que prestan los Centros de Estudiantes y las Asociaciones Profesionales e incluso las campañas universitarias de orientación vocacional que se acercan a los grupos estudiantiles ofreciendo alguna imagen del mundo del trabajo o de la tarea profesional. Si bien no hay muchos estudios al respecto, nuestra experiencia en el trabajo de campo de los Laboratorios MIG es que se puede observar una fuerte actividad en el campo estudiantil de estas organizaciones, aunque, en general, muy poco orientada al pasaje del estudiante al mundo del trabajo.

El material recogido en las entrevistas biográficas muestra que los parámetros que usan los propios estudiantes y graduados cuando son entrevistados después del título, para calificar sus expectativas iniciales y la representación de su experiencia profesional, tanto referida a las dificultades para construir la trayectoria profesional, como la realización de sus expectativas; la percepción de la solidez de la formación recibida y la importancia de provenir de una determinada institución educativa, es predominantemente individual, a pesar de que esta instancia implica un proceso colectivo, cuando se trata de una especialidad o de una institución común son pocos los apoyos mencionados por los egresados sobre la construcción del proyecto profesional. El concepto básico que indagamos fue el de *estrategia profesional (Professional Project, Sarfati Larson, 1977)*, con la que se trata de nombrar los procesos históricos por los cuales ciertos grupos profesionales llegan objetivamente a establecer un monopolio sobre un segmento específico del mercado de trabajo, al hacer reconocer su experiencia por el público, con la ayuda del Estado. Más que de estrategias individuales se trata de *estrategias colectivas* llamadas también objetivos.

Esta es una estrategia histórica de constitución de un mercado profesional y no del ejercicio individual de una actividad profesional, está vinculada con las Asociaciones Profesionales y los Centros de control de la profesión. Las biografías realizadas muestran que ninguno de los estudiantes avanzados o graduados espera que los Centros de Graduados o Asociaciones de Ex alumnos o de las Asociaciones Profesionales les dé una guía o una sugerencia sobre los caminos a seguir y las dificultades a enfrentar. La figura de algunos profesores aparece con valor de liderazgo y promueve la imitación, algunos de ellos han conseguido su actual inserción o anteriores experiencias a partir de alguno de ellos, pero este modelo también tiene mucho más valor personal que institucional.

Esto es más llamativo, en momentos en que se están conformando “*nuevas ingenierías*”, como resultado de los cambios en las estructuras productivas y energéticas (Panaia, 2011), o una nueva orientación, que conforma una nueva fracción que compite en el mercado de trabajo y que requiere de una serie de protecciones y refuerzos desde las propias asociaciones profesionales en el mercado de trabajo. En ninguno de los entrevistados surge un discurso relativo a la nueva articulación del campo profesional,

en cambio aparece conflictivamente el conocimiento de las competencias de otras instituciones universitarias que poseen carreras similares con currículum diferenciados del propio. Pero no existe conciencia del nuevo rol ni en las viejas, ni en las nuevas ingenierías, aunque se observa una conflictividad y desprecio subyacente hacia Carreras más cortas como las Licenciaturas porque “*no son una ingeniería*”. Esta base conflictiva no resuelta es motivo de preocupaciones teóricas aplicables a este caso con mucha vigencia.

La individualización de un corpus de conocimiento científico o técnico sobre el cual fundar la propia competencia y del cual reivindicar la exclusividad, puede ser considerado el proceso decisivo; el segundo que condiciona los restantes procesos y es a su vez influido por ellos, es decir, la estrategia de socialización, constituye uno de los más importantes terrenos sobre los cuales se ejercita la acción de la institución formadora, de la asociación profesional y del Estado.

Además, los conocimientos básicos deben ser renovados frecuentemente para impedir la rutinización, pero no tan frecuentemente como para obstaculizar la posibilidad de socializar a los aspirantes a profesionales en un cuerpo unificado de conocimiento. En la evaluación de las características de la base cognitiva ocurre que hay que tener presente que la educación esencial de la profesión es la producción hacia sí misma de conocimiento científico y técnico, hasta la propia repercusión que tienen en la aplicación de los problemas humanos. Resulta importante señalar, que el análisis de la base cognitiva de la profesión no va separada de su uso, de la modalidad con la cual el conocimiento es utilizado en la práctica profesional concreta. El carácter reciente de los graduados de las *nuevas ingenierías*, posiblemente todavía no permita este tipo de debate, aunque la conflictividad de la base cognitiva se encuentra presente muy claramente en el mercado de trabajo.

El predominio de proyectos fuertemente individuales y las reivindicación de bases cognitivas apropiadas por determinados proyectos de socialización resultan procesos altamente conflictuales.

Según Tousijn (1994) La base cognitiva de una profesión debe ser producida a través de los futuros profesionales y tiene como finalidad defender el campo profesional de los ataques de otras profesiones. Por esta razón consideramos muy importante el análisis de los contenidos y expectativas profesionales de los futuros ingenieros, en esas últimas etapas de la carrera, donde empiezan a concretarse las expectativas, especialmente frente a la aparición de nuevos campos y articulaciones profesionales.

En todos los países occidentales las funciones de producción y de transmisión de la base cognitiva son para la mayor parte afiliados a una única institución, atributos de la universidad. Una formación de nivel universitario representa para una profesión una fuente de prestigio social, por su carácter elitista, pero representa también en virtud del aparente universalismo y de la independencia de esta institución del exterior, una fuente de legitimación de la encuesta de parte de la profesión, de autonomía y de monopolio (Sarfati Larson, 1977). El aumento de las opciones de establecimientos públicos y privados de formación, agrega un nuevo matiz a esta disputa por la base cognitiva, que es acompañada por los procesos de prestigio y de proyección en el mercado de trabajo de la eficacia de sus titulados.

La relevancia atribuida al proceso de formación de profesionales puede conducir a subvalorar la importancia del proceso de producción del conocimiento. Este hecho tiene un peso específico significativo en el caso de las ingenierías, por su historia y su posición relativa respecto a la franja de la oferta universitaria que siempre ocupó y los centros tradicionales de formación, en particular la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Tucumán, y la Universidad Tecnológica Nacional, etc. Un organismo clave en este sentido es el CONFEDI, asociación que reúne a todas las Facultades de Ingeniería del país y que genera un espacio donde se dirimen este tipo de problemas en forma de acuerdos. La importancia de la asociación profesional no puede ser subvaluada si se admite la idea que ella constituye los sujetos colectivos portadores de una estrategia de profesionalización, aunque su tratamiento queda fuera de los límites de este trabajo.

Esto nos muestra que el ser estudiante es un tránsito, un devenir, que muchas veces queda trunco como proceso o se aparta en otras experiencias y también puede cronificarse, pero es un tránsito que no se realiza en soledad y que si bien tiene como protagonista un actor que construye un itinerario condicionado por sus propias aspiraciones, mandatos y ambiciones es corresponsable y co-productor de esa trayectoria con sus docentes, la institución donde se forma el sistema más amplio que lo contiene.

Bibliografía

- Bouffartigue, P. (1994). Ingénieurs débutants à l'épreuve du modèle de carrière. Trajectoires de socialisation et entrée dans la vie professionnelle. *Revue Française de Sociologie XXXV*.
- Bourdieu y Passeron, (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Coulon, A. (1997). *Le Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. Le Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- De Coninck, F., Godard, F. (1991). Les sytayégies temporelles des jeunes adultes. *Enquête 6*, CNRS EHESS-UP-UAPV (pp 6-19).
- Dubet, F. (2007). El declive y la mutación de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16 (pp39-66).
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, N1 (julio-diciembre), México Universidad Veracruzana, (pp 4-88).
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masas. En *Revue française de sociologie*, (35-4) Monde étudiant et monde scolaire. (pp 511-532).
- Erikson, E. (1966). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Felouzis, G. y Perroton, J. (2007). Les marchés scolaires. Un analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 4(48).
- Felouzis, G (2008). Des mondes incertains: les universités, les diplomes et l'emploi. *Formation et Emploi*, 101. Numéro Anniversaire (pp 189-220).

- Gayraud, L., Simon-Zarca, G. y Soldano, C. (2011). Université: les défis de la professionnalisation, Marseille, *NEF*, 46, CÉREQ, Marseille.
- Ortiz Cárdenas, J., Martínez Flores, R. (2010). Las instituciones como campos de fuerzas que controlan, socializan y subjetivizan. *Veredas Especial*, México (227-240). UAM-Xochimilco.
- Panaia, M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos*, Buenos Aires: Miño y Dávila-UTNFRGP.
- Panaia, M. (Coord.) (2009). *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*. Buenos Aires: La Colmena.
- Panaia, M. (2011). (Coord.). *Trayectorias de graduados y estudiantes de ingeniería*. Buenos Aires: Biblos.
- Panaia, M. (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila UTN-FRA.
- Panaia, M. (2014). La inclusión social, a partir de las formas de ingreso a la universidad y las trayectorias de sus estudiantes y egresados, ponencia presentada en el *PRE-ALAS*, PATAGONIA, Calafate, mayo de 2014.
- Sarfatti Larson, M. (1977). *The Rise of Professionalism*. Berkeley: University of California Press.
- Sarfatti Larson, M. (1988). *A propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire*. *Sociologie et Sociétés*, 2(88).
- SPU Anuario, Secretaría de Políticas Universitarias (2010).
- Tousijn, W. (1994). *In concetto di professionalizzazione e la divisione del lavoro tra occupazioni*. *Sociologia del Lavoro*, 53, AIS, 99-115.
- Zarifian, Ph. (2013). Rapport social de service, client et valeur. *La nouvelle revue du travail*, 2/2013(pp1-14) NRT revues.org/737.

Artículo concluido el 26 de abril de 2015

Panaia, M. (2015). El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucional. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico dedicado a los nuevos estudiantes universitarios, 13(2) pp 53-72.

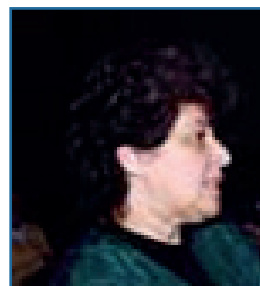
Publicado en <http://www.red.u.net>

Marta Panaia

Conicet-Uba

Instituto de Investigaciones "Gino Germani"

Mail: ptrabajo@cea.uba.ar



Socióloga. UBA. Master en Ciencias Sociales FLACSO. Dra. en Ciencias Económicas. UBA. Investigadora Principal del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones "Gino Germani". Docente regular de grado y Posgrado de Sociología del Trabajo. UBA. Docente de Posgrado en la Universidad Tecnológica Nacional. Coordinadora del Programa del Area de Investigación sobre Trabajo y Empleo-UBA. Especializada en Sociología y Economía del Trabajo; Sociología de las Profesiones; Mercados de trabajo regionales