



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Universidad Nacional De La Plata  
Facultad De Humanidades y Ciencias  
De La Educación Secretaría De Posgrado

# El derecho a la educación superior en acción:

Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017

*Tesis para optar por grado de Doctora en Ciencias de la Educación*

**Mag. Sandra Carbajal**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Dirección:  
*Dra. Laura Ravelli*



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

Co dirección:  
*Dra. Alicia Kachinovsky*

VER SI ME GUSTABA COMO PARA PROBAR BUENO LLEGUÉ A UNA EDAD C  
LO QUE SI ME COSTÓ FUE **MANEJARME** VENGO DE UNA FAMILIA MUY **POBRE**  
LAS AGRUPACIONES SON MUY **IMPORTANTES**  
VINE COMO POR **DESCARTE** EN REALIDAD A MÍ ME **ENCANTA** VENIR  
LO QUE PASA QUE A LA GENTE LA **BAJONEA** TE TIRAN A LA **DERIVA**  
VINE COMO POR DESCARTE EN REALIDAD NO SABES PARA QUÉ **LADO** VA  
PARA VER SI ME GUSTABA COMO PARA PROBAR  
Y LO QUE VEO POSITIVO TAMBIÉN ES EL TEMA DE LAS TECNOLOGÍAS,  
LOS GRUPOS DE **WHATSAPP** MUCHO EL CAMBIO NO TIENES **CON QUIEN**

Dedicatoria

*El viento no está pero los molinos siguen todavía*

Dedico mi trabajo a la fuerza y la potencia, la presencia y la compañía de la BEBA

–mi madre– y el NENE –mi padre–.

## Agradecimientos

Gracias....

A la vida

A la educación pública

A la universidad de la República

A las mujeres madre, hijas, amigas

Que me han acunado tantas veces en este tiempo

A los varones de mi familia y a mis amigos

Cuyo vínculo me estimula a re pensarme y re pensarlos

A mis tutoras, Laura y Alicia que a la vez me han

Acunado y estimulado a pensar-me todo el tiempo

Y particularmente agradezco a las mujeres y varones estudiantes

Que he conocido en la Universidad, y sobre todo en Facultad de Psicología.

Ha sido el encuentro con sus pesares, sus dificultades, sus interrogantes, sus deseos sus esperanzas y sus alegrías las que me han creado nuevas preguntas siempre... y pocas respuestas.

Algunas se transforman en formas de investigar, escribir, pensar... y hacer. Solo algunas...

Me quedo con la mayoría de sus interrogantes y de sus aportes en mi corazón. Agradezco a quienes optaron por inscribirse y colaboraron en proyectos de investigación que hemos coordinado con Karina Curione, y que iniciamos con Alejandra Gutiérrez como una hermosa aventura. A Fernanda por su saber paciente y respetuoso. A Graciela . Y me acompañarán siempre las experiencias de quienes como estudiantes confiaron y participaron narrando sus vidas. Les agradezco el esfuerzo y la dedicación de su presencia y sus palabras. Es a docentes y estudiantes a quienes ofrezco este trabajo.

## Resumen

El propósito de la presente tesis se centra en generar conocimiento sobre algunas particularidades de la permanencia estudiantil en relación al ingreso y acceso a las universidades desde la perspectiva del derecho a la educación.

Tiene como objeto de estudio las experiencias estudiantiles sucedidas en el año de ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en Uruguay, y toma el período 2007 a 2017.

De manera general, propone profundizar en el conocimiento de las cualidades subjetivas de las experiencias estudiantiles que pone en diálogo tres dimensiones de la subjetividad: en relación a sí (intrasubjetiva), en la relación entre pares y con docentes (intersubjetiva) y experiencias en relación a las propuestas institucionales (dimensión transubjetiva) durante el año de ingreso a la universidad en torno a la permanencia en la Facultad de Psicología.

Los objetivos específicos se centran en el estudio de la subjetividad en cada una de las dimensiones definidas. Se reconoce que los aspectos intra, inter y transubjetivos se interpenetran y forman parte de la complejidad del fenómeno humano, por lo que se aíslan solo a efectos analíticos.

La investigación se nutre de marcos teóricos multireferenciales: aportes sociológicos en torno a la igualdad/desigualdad en educación, los estudios sobre educación superior, y psicológicos en torno a la educación, la psicología social e institucional y el psicoanálisis.

El abordaje metodológico es de corte cualitativo y se trata de un diseño flexible con enfoque narrativo que adopta la perspectiva del estudio de caso instrumental. Como herramientas de recolección de datos primarios se realiza un total de diecinueve entrevistas individuales y cuatro grupales que aportan perspectivas diferentes y complementarias al análisis de las experiencias individuales y vinculares, a lo que se sumó la recopilación de fuentes documentales y estadísticas secundarias sobre la temática.

Los resultados colaboran con la comprensión de los efectos subjetivos de la experiencia vivida durante el año de ingreso a la Universidad, referido a los efectos de la transición que se sitúa en el orden del ser. En los aspectos vinculares da cuenta de efectos diferentes producidos por el relacionamiento entre pares, con docentes y en torno a las propuestas institucionales que dejan huellas en la subjetividad y se constituyen a la vez en señales de las posibilidades igualitarias de la universidad pública.

Palabras clave: universidad; experiencia; estudiantes; derecho a la educación, psicología;

Uruguay.

## Tabla de contenidos

Agradecimientos	p. 3
Resumen	p. 4
Tabla de contenidos	p. 5
Lista de Tablas	p. 10
Lista de Figuras	p. 10
Lista de Anexos	p. 10
<b>Introducción</b>	p. 11
Presentación del problema de investigación	p. 11
Fundamentación de la relevancia y pertinencia del problema en cuestión	p. 11
Objetivos y estrategia metodológica	p. 15
Decisiones sobre la organización de la tesis	p. 19
Decisiones sobre el estilo de presentación del texto	p. 25
<b>Capítulo 1</b>	p. 27
Algunos desafíos actuales para las universidades	p. 27
Introducción	p. 27
Ingreso y acceso	p. 29
Permanencia y desafiliación	p. 30
La Educación Superior en Uruguay	p. 33
La Facultad de Psicología	p. 37
<b>Capítulo 2</b>	p. 40
Antecedentes de investigaciones en la temática	p. 40
Introducción	p. 40

Del abandono a la permanencia	p. 40
Antecedentes históricos: Tinto y Latiesa	p. 42
Investigaciones actuales	p. 45
España y el Espacio Europeo de Educación Superior	p. 45
Las dimensiones en torno al abandono	p. 46
América Latina	p. 47
Las dimensiones en torno al abandono	p. 48
Argentina y Uruguay	p. 50
Dimensiones de análisis en torno al abandono	p. 51
Sobre la experiencia estudiantil	p. 55
Aportes desde la Psicología	p. 57
<b>Capítulo 3</b>	p. 61
Marco teórico referencial	p. 61
Introducción	p. 61
Aspectos sociológicos ligados a la igualdad / desigualdad en la educación	p. 62
Nuevos aportes de la sociología en torno a la igualdad / desigualdad en la educación	p. 65
El estudio de la experiencia	p. 68
La perspectiva decolonial	p. 68
Aportes sociológicos	p. 70
Aporte de los estudios sobre feminismo	p. 72
La subjetividad	p. 74
Construcción subjetiva y Constitución psíquica	p. 75
Dimensión intrasubjetiva	p. 76
a) Las transiciones	p. 76

Transición a la vida adulta	p. 77
Transición por migración	p. 80
Transición entre instituciones	p. 81
b) La identidad	p. 82
Dimensión intersubjetiva	p. 84
El vínculo entre sujetos	p. 84
La hospitalidad	p. 85
El vínculo entre docente y estudiante	p. 87
Dimensión transubjetiva	p. 89
El vínculo con la institución	p. 89
<b>Capítulo 4</b>	p. 96
Estrategia metodológica	p. 96
Introducción	p. 96
Tipo de diseño y estudio	p. 98
Tipo de diseño	p. 98
Estudio del caso y justificación: la Universidad de la República	p. 99
Estrategias de recolección de datos	p. 100
Decisiones sobre la muestra y temporalidad de la investigación	p. 103
Características de la población participante del estudio	p. 105
Detalle de la población participante en las entrevistas grupales	p. 106
Caracterización de la población participante en las entrevistas individuales	p. 108
Aspectos éticos y posicionamiento de la investigadora	p. 109
Posición de la investigadora en la construcción de los datos	p. 111
Sobre el análisis de resultados	p. 112

<b>Capítulo 5</b>	p. 118
Colores y matices: de la experiencia intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva	p. 118
Introducción	p. 118
Primera parte: Experiencias intrasubjetivas	p. 120
Particularidades generacionales	p. 120
Quiero seguir estudiando o quiero joda	p. 122
Adaptarte de nuevo al estudio	p. 125
Particularidades en varones y mujeres	p. 127
El esfuerzo de mi familia	p. 127
Por avatares de la vida no pude seguir...	p. 131
Me fueron surgiendo curiosidades	p. 134
Particularidades según territorio de origen	p. 136
No estoy muy segura de qué hacer	p. 137
Te pintan Montevideo como super malo	p. 141
El patrón me dijo que yo era inteligente	p. 149
Me dediqué a trabajar y me ha ido bien	p. 155
Segunda parte: Experiencias vinculares	p. 158
Experiencias intersubjetivas	p. 158
Desde la solidaridad al lazo con el conocimiento	p. 158
De lo inalcanzable a lo prescindible	p. 163
Experiencias transubjetivas	p. 178
Como pulgas ahí adentro	p. 178
Pensaba que era para eruditos	p. 187
Psicología: probar y probarse	p. 194
<b>Capítulo 6</b>	p. 202



Huellas y señales de la experiencia	p. 202
Introducción	p. 202
Experiencias de exilio	p. 204
Experiencias de herencias múltiples	p. 210
Experiencias de resistencia	p. 218
Experiencias transformadoras / de revuelta	p. 223
Experiencias de hospitalidades	p. 229
Experiencias de conflicto y desencuentro	p. 235
Experiencias de apuntalamiento	p. 241
<b>Capítulo 7</b>	p. 247
Reflexiones finales en torno a las cualidades de la experiencia estudiantil durante el año de ingreso	p. 247
Sobre la educación superior como derecho	p. 254
<b>Referencias bibliográficas</b>	p. 258

## Lista de Tablas

Tabla 1: Universidades de Uruguay	p. 34
Tabla 2: Descripción de matrícula de ingreso a la UdelaR	p. 35
Tabla 3: Matrícula estudiantil de ingreso	p. 38
Tabla 4: Distribución por sexo en entrevistas grupales	p. 106
Tabla 5: Distribución por edad y sexo en entrevistas grupales	p. 106
Tabla 6: Distribución por sexo en entrevistas individuales	p. 107
Tabla 7: Distribución por edad y sexo en entrevistas individuales	p. 108

## Lista de Figuras

Figura 1: Decisiones metodológicas	p. 97
Figura 2: Distribución según sexo de los entrevistados en entrevistas grupales	p. 107

## Anexos

Anexo 1: Pautas para entrevistas
Anexo 2: La población participante en el estudio
Anexo 3: Aval del Comité de Ética en Investigación de Facultad de Psicología
Anexo 4: Hoja de información
Anexo 5: Documento de Consentimiento informado
Anexo 6: Sistema de Codificación inicial realizada con Programa MAXQDA

## Introducción

### **Presentación del problema de investigación**

#### **Fundamentación de la relevancia y pertinencia del problema en cuestión**

La temática de interés de esta tesis se centra en la profundización de las posibilidades y dificultades estudiantiles en la permanencia en los estudios superiores en relación al ingreso y acceso a las universidades, desde la perspectiva del derecho a la educación. Este campo de investigación ha cambiado sustancialmente en los últimos años, aumentando su relevancia a nivel mundial. Se une a los cambios sucedidos en el ingreso a las universidades durante el siglo XX desde un sistema de élites a uno de masas, que ha modificado la composición de las instituciones y también el foco de los problemas.

Desde finales del siglo XX la educación superior ha sido colocada en agenda por Organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]; Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]) que en declaraciones mundiales y regionales desde 1998 a la actualidad (UNESCO, Paris, 1998; 2009, UNESCO-IESALC Cartagena de Indias Colombia, 2008, Córdoba Argentina, 2018) advierten la centralidad del tema y el rol de las instituciones. Toman el concepto de la educación superior como “un bien público” lo cual tiene por consecuencia la posición de que los estados deben asumir responsabilidad y brindarle a la Educación Superior el apoyo económico y gubernamental para asegurar no solo la equidad de acceso sino también la equidad de éxito académico estudiantil.

Si bien el impacto de estas declaraciones ha resultado diferente según las regiones, los gobiernos y las instituciones en los hechos se constata que la pertinencia y la calidad del

conocimiento, la responsabilidad de la institución educativa y la equidad en la educación formal, son temas centrales en el mundo actual. En la segunda mitad del siglo XX, la expansión de la educación superior (ES) a nivel mundial fue la más espectacular de la historia.

La primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) para el Siglo XXI, (UNESCO, París) lo reconoce:

La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior” (Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, 1998, pp. 97-98).

El crecimiento de las matrículas y de las tasas de escolaridad en el mundo, sucede en todos los niveles educativos. A la vez, el reconocimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en particular ha posibilitado el aumento en el número de personas que ingresan a las universidades.

En términos comparativos, la mayor expansión de la educación superior se dio en los países industrialmente más desarrollados. En América Latina, desde la década de 1980 esta tendencia se ha ido consolidando con diferentes ritmos. Particularmente, en los últimos quince años surge en la región cierto consenso en el plano de las políticas educativas sobre la importancia de tomar como eje la cuestión de la ampliación de derechos, considerando a la educación superior como bien social y público (Suasnábar y Rovelli, 2016).

Según datos del Banco Mundial (Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz, y Urzúa, 2017):

la educación superior en la región se ha expandido radicalmente en los últimos quince años, pues la tasa bruta promedio de matrícula (definida como el ratio entre la cifra de matriculados en educación secundaria y la población de edad 18-24 años) ha crecido del 21 por ciento al 43 por ciento entre el año 2000 y el 2013 (p. 2).

Los mismos autores reconocen que este crecimiento desde principios del siglo XXI ha tenido como resultado el aumento de “nuevos” (Ferreyra et al., 2017, p. 2) estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos bajos y medios escasamente representados antes en las universidades.

A la vez, la brecha existente entre la educación secundaria y la universidad en relación a las propuestas de enseñanza, los modos de vínculos docente estudiantil y en general en torno al acceso al conocimiento ha llevado a problematizar el primer año en la universidad en relación a la transición y sus dificultades. En la actualidad es tematizado por las políticas públicas, por las instituciones y también por el campo de producción de conocimiento en educación superior.

La sociología aporta una perspectiva relevante sobre las transiciones que considera diversas modalidades (Casal, García, Merino, y Quesada, 2006) determinada por itinerarios de inserción social, laboral y familiar que varían sustancialmente en función de la cultura y el territorio de origen del sujeto.

En relación al ingreso a las universidades, la heterogeneidad estudiantil determina la existencia de diferentes modos y efectos de la transición. Ezcurra (2007) sostiene que se observan estudiantes que acceden con menor capital cultural en relación a la cultura académica y que la composición de la población estudiantil actual muestra grandes diferencias y desigualdades. Por lo cual el ingreso abierto no necesariamente supone una

mayor democratización del nivel educativo, pues la igualdad de oportunidades que brindan los estudios universitarios se une a desiguales posibilidades de permanencia y terminalidad en función de orígenes socio económicos y educativos dispares (Chiroleu, 1998).

Tabaré Fernández, toma conceptualizaciones de Berstein (1994) y plantea que toda pedagogía tiene supuestos de clase social, por lo cual no cualquier pedagogía es eficaz con el objetivo de la democratización. El tipo de aprendizajes promovido por una pedagogía universitaria de aprendizajes autónomos, autorregulados, con libertad de elección y decisiones sólo es probable entre estudiantes que lo han realizado antes: “es decir cuando existe una continuidad naturalizada entre la pedagogía familiar y la pedagogía universitaria” (Fernández, 2009, p. 19).

La profundidad de la brecha existente y las particularidades de la transición se encuentran socialmente condicionadas (Ezcurra, 2007) en función del estrato sociocultural de pertenencia, que fija diferentes y desiguales oportunidades de acceso y permanencia desde la enseñanza básica. Estas disparidades persisten a lo largo de las trayectorias estudiantiles y vitales de los sujetos y generan inequidad en el acceso a las universidades. Esto conduce a la caracterización de la “puerta abierta” al ingreso como “puerta giratoria” (Engstrom y Tinto, 2008) que permite la entrada, pero no asegura la permanencia y el egreso.

Por consiguiente, hay una función democratizadora posible. Siguiendo las líneas de análisis de Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012) se pueden distinguir en relación a la democratización por lo menos dos planos: la democratización interna que refiere al cogobierno y la democratización externa, “que designa la representación que las diversas clases sociales tienen en la población universitaria” (p. 5).

Las posibilidades institucionales de incidir en los efectos de la transición se constituyen en analizadores de su perspectiva política en torno a la diversidad, la juventud, el derecho.

En relación a esto, las instituciones universitarias en general han comenzado a hacer propuestas de inclusión o de garantía de derechos de acceso y permanencia a la Educación Superior.

Al respecto, De Sousa Santos (2005) es categórico al afirmar:

Tal vez sea más correcto designar el área de acceso como acceso/permanencia o inclusive acceso/permanencia/logro, toda vez que lo que está en juego no es sólo garantizar el acceso sino también la permanencia y el logro de los estudiantes oriundos de las clases o grupos sociales discriminados (p. 52).

La transición desde la educación secundaria hasta la universidad constituye una brecha que se confirma en el alto número de estudiantes que se inscriben y no culminan el año y en un sinnúmero de experiencias que configuran diversos modos de tránsito durante el año de ingreso a la universidad determinantes en las decisiones y posibilidades de permanencia o desvinculación que son tratadas en esta tesis.

Especialmente en las universidades públicas de la región que mantienen el reto en relación a las oportunidades efectivas de ingreso, acceso y permanencia, considerar las características de quienes ingresan y la incidencia de la institución en su tránsito es relevante para situar las urgencias de democratización en el sentido de la universalización que vuelve la interrogante sobre el derecho (de todos y todas) a la educación superior. Por eso este estudio recupera una noción de movimiento en la propuesta de estudiar el derecho a la educación superior en acción: se trata de conocer en qué medida es posible la efectivización del derecho.

### **Objetivos y estrategia metodológica**

Considerando la importancia de retener al estudiantado en el sistema educativo, y tomando datos en relación tanto al alto número que ingresan como a quienes se desafilian durante el primer año, se considera de relevancia identificar diferentes experiencias

estudiantiles que permitan comprender la incidencia en la subjetividad de sucesos que facilitan o dificultan su permanencia en la institución.

Las experiencias estudiantiles al inicio de la formación universitaria, en particular en relación al acceso y la permanencia durante el año de ingreso a la universidad, se analizan en la trama entre la sociología de la igualdad/desigualdad en educación, los estudios sobre educación superior, la psicología social e institucional y el psicoanálisis, con el interés de aportar a una pedagogía inclusiva en el apoyo a la permanencia estudiantil.

El foco está en la dimensión subjetiva, y en ese sentido se busca conocer, lo que la persona rescata y subraya de aquello que vive como posibilidades u obstáculos desde la narración de su experiencia.

El objetivo general propone profundizar en el conocimiento de las cualidades subjetivas de las experiencias estudiantiles considerando tres dimensiones: experiencias subjetivas en relación a sí (intrasubjetiva), experiencias subjetivas vinculares (intersubjetiva) en la relación entre pares y con docentes y experiencias vinculares en relación a las propuestas institucionales (transubjetiva) durante el año de ingreso a la universidad en torno a la permanencia en la Facultad de Psicología.

Se plantean como objetivos específicos:

- Analizar las cualidades de las experiencias estudiantiles intrasubjetivas vinculadas a los efectos de la transición entre instituciones.
- Comprender el sentido que otorga la persona a la relación entre pares como posibilitadora de permanencia en Facultad de Psicología.
- Conocer el sentido que otorga la persona a la relación entre docente y estudiante como facilitadora de su permanencia en la institución.
- Identificar en qué medida los sujetos vinculan las propuestas institucionales con su posibilidad de permanencia.



Para cumplir con los objetivos propuestos se sintetiza a continuación el abordaje metodológico que se despliega en el capítulo correspondiente.

Se trata de un estudio de corte cualitativo y diseño flexible con enfoque narrativo (Hernández Sampieri y Fernández, 2003). Adopta la perspectiva del estudio de caso instrumental (Stake, 1999). Toma un servicio universitario que es la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR) para analizar las experiencias buscando obtener mayor claridad. El caso, por lo tanto, es un instrumento.

El tiempo de la tesis abarca el último ciclo de reforma de la educación superior en Uruguay. El comienzo del siglo XXI fue escenario de despliegue de reformas educativas regionales. La UdelaR particularmente llevó a cabo un sustancial proceso de transformación institucional problematizando su lugar y sus cometidos sociales y académicos.

Una serie de decisiones y debates comienzan en el 2007 con la propuesta rectoral del Dr. Arocena denominada segunda reforma universitaria. La tesis que se presenta culmina el trabajo de campo en 2017 y cierra una década de cambios de diversa índole en la universidad que buscaron ampliar el acceso a los estudios superiores. Se espera que los resultados de esta investigación puedan aportar a la evaluación de las propuestas realizadas.

Se tomó como objeto de estudio las experiencias de acceso y permanencia de la generación estudiantil que ingresó a Facultad de Psicología en el año 2016.

La recolección de datos se realizó a partir del segundo semestre de ese año y hasta julio de 2017. Paralelamente, se relevaron diversas normativas, documentos e información estadística relacionados con el objeto de estudio.

Las herramientas de recolección de datos utilizadas fueron entrevistas grupales (en el año 2016) y entrevistas individuales en profundidad (desde diciembre de 2016 y hasta junio de 2017) que indagaron los aspectos subjetivos relacionados con las particularidades de la experiencia.

El análisis incluyó la codificación y los agrupamientos realizados, así como la interpretación. Se utilizó el programa informático MaxQDA como herramienta de codificación, almacenamiento y recuperación de datos.

El análisis de las particularidades de la experiencia se realizó organizando tres dimensiones en relación a los aspectos subjetivos relevados. La narración de la experiencia en los aspectos intrasubjetivos permitió recuperar la huella vivencial relativa a la transición entre instituciones. La dimensión intersubjetiva estudió los aspectos vinculares que se analizan en la relación entre pares y con docentes y finalmente una dimensión institucional que se refiere a la significación de la propuesta vincular de la institución hacia el estudiantado que ingresa como posibilitadora –o no– de su permanencia (dimensión transubjetiva). Se tomaron como ejes de análisis: la generación de pertenencia, el sexo (las brechas de género se analizan a través de la variable sexo) y el territorio de origen. Las dimensiones definidas resultaron de utilidad a efectos del análisis, aun cuando se reconoce la arbitrariedad de esa división. Los aspectos intra, inter y transubjetivos se interpenetran e influyen recíprocamente en la complejidad del fenómeno humano, del cual no es posible dar cuenta en su totalidad.

La interpretación y profundización de los datos se realizó a través del análisis de contenido del discurso y del análisis psicológico que posibilitan interpretar aspectos que no surgen a nivel manifiesto (Pardinas, 1986).

La particularidad de la investigadora de ser a la vez docente universitaria desde hace más de veinticinco años, implica permanentemente el acercamiento y el alejamiento posibles en el estudio. Existe un conocimiento de la institución, a la vez que un desconocimiento de los fenómenos estudiados (Carli, 2012) que requiere generar otros conocimientos. La reflexividad y el análisis permanente de la implicación se constituyeron en tarea permanente.

La posición de quien investiga se sitúa en el reconocimiento de que los problemas de investigación existen no en un terreno del que se extrae la información, sino “como miembros plenos de una comunidad de pares extendida” (Hidalgo, 2006, p. 54).

El estudio de las experiencias que las personas entrevistadas ligán a sus posibilidades de permanencia se constituye también en un modo de acceder a un relato sobre la institución (Carli, 2012) productora de subjetividades y atravesada por las subjetividades que la producen (Kaës, 1998).

Esta investigación se nutre de marcos teóricos multirreferenciales, que buscan ampliar la comprensión en relación a la permanencia estudiantil universitaria.

El territorio teórico se sitúa en el cruce entre la sociología de la igualdad/desigualdad en educación, los estudios sobre educación superior, la psicología de la educación, social e institucional y el psicoanálisis.

### **Decisiones sobre la organización de la tesis**

La estructura de esta tesis se organiza en siete capítulos.

El primero, focaliza en algunos desafíos de la educación superior en la actualidad. Presenta las herramientas conceptuales que se constituyen en punto de partida del estudio y que refieren a la distinción entre ingreso y acceso (Rabossi, 2014). También se distingue entre las nociones de desvinculación, deserción y otras tradiciones teóricas para optar y fundamentar el concepto de desafiliación (Carbajal, 2011; Pichón Rivière, 1985) durante el año de ingreso como producto de la interacción entre sujetos e instituciones. El capítulo incluye la contextualización de la investigación en el marco de la Educación Superior en Uruguay y se describen las instituciones universitarias privadas y públicas actuales (Boado, 2004; Contera, 2008). Además, se justifica el período de trabajo que incluye esta tesis (2007-2017) desde el reconocimiento de la ampliación de las posibilidades de acceso a la UdelaR a

partir de 2007. La investigación abarca un periodo de diez años de cambios y específicamente indaga en la diversidad de experiencias de los sujetos, con el propósito de favorecer la permanencia estudiantil y la democratización de la Educación Superior.

El capítulo cierra con la descripción de la Facultad de Psicología en la que ancla el trabajo de campo. Se toma como caso instrumental dado que es uno de los servicios con matrícula de ingreso más elevada y el único de ellos en el que el ingreso se da en una sola carrera: Licenciatura en Psicología. Se reconoce como un servicio universitario con una larga tradición en la creación de propuestas para atender las necesidades estudiantiles, lo cual resulta importante para este estudio.

El capítulo 2 detalla antecedentes de investigaciones relevantes en torno a la permanencia y al abandono en las universidades que desde finales del siglo XX se han desarrollado en Iberoamérica. Luego se focaliza en estudios actuales especialmente en Argentina y Uruguay en relación a las universidades públicas.

Se realiza una síntesis histórica desde estudios tradicionales sobre abandono estudiantil (Latiesa, 1992; Tinto, 1975, 1989) que muestra cómo inicialmente el foco de las investigaciones se centró en las características estudiantiles para explicarlo a través de estudios cuantitativos. Sucesivamente se describe un viraje hacia trabajos actuales centrados en la permanencia de los sujetos y en los efectos de las propuestas institucionales. Esto ha dado lugar poco a poco a estudios de índole cualitativos y situados. La propuesta de investigación tiene puntos de encuentro importantes con los trabajos realizados en Argentina (Blanco, 2014; Carli, 2011, 2012, 2014; Pierella, 2014a, 2014b, 2018; Santos Sharpe, 2018) que profundizan en los aspectos individuales ligados a las propuestas institucionales, desde el estudio de la experiencia estudiantil que resultan antecedentes muy relevantes. Finalmente se enfatizan estudios realizados en Uruguay y situados en Facultad de Psicología (Cal, 2017; Carbajal, 2011; Curione, 2011; Gutiérrez, 2012; Pimienta, 2012; Santiviago, 2016).

Los antecedentes permiten afirmar que para conocer los factores explicativos de la permanencia y el abandono en el ingreso a la universidad es necesario estudiar las dinámicas específicas en cada universidad y aún en cada servicio universitario particular, según contexto geográfico, disciplinar y político.

A su vez, se considera que una investigación centrada en la permanencia que toma como objeto las cualidades diferentes de quienes ingresan, así como los efectos y afectos que se ponen en juego al ingreso al mundo académico, resulta facilitadora de propuestas pedagógicas de inclusión que adquieran sentido de derechos, cuestión que ha tenido menor tratamiento en los antecedentes relevados por lo que esta tesis busca constituir un aporte a esa área de vacancia.

En el capítulo 3 se despliega el marco teórico que orienta la presente tesis definiendo aquellos aspectos de las distintas tradiciones con las que es posible establecer la discusión.

Se instala la dimensión de la experiencia por dar lugar a la autoridad y el saber del sujeto de la educación. A la vez se fundamenta en que permite un conocimiento situado, particular, local en su enunciación. Se destaca el aporte de estudios decoloniales (Burke, 2002; Mignolo, 2002; Palermo, 2010), en la perspectiva de incluir el descentramiento de lo eurocéntrico, de las tradiciones de formación y abrir a la multiplicidad de miradas. Asimismo, se consideran los estudios sobre feminismo (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013; Scott, 2008) que permiten pensar en relación a la idea política de igualdad que incluye y se basa en el reconocimiento de la existencia de la diferencia. Y en particular sobre la especificidad de la diversidad femenina y de las experiencias de las mujeres. Continuando con esa indagación, se despliega la discusión sociológica centrada en las categorías de igualdad-desigualdad en la educación desde la sociología francesa hasta la actualidad en la región (Bourdieu y Passeron, 1967; Charlot, 2006; Coulon, 1995; Dubet, 2011b; Ezcurra, 2011a, 2011b; Gentili, 2009).

Por otra parte, se hace énfasis en las dimensiones analíticas de este estudio que están ligadas al sujeto y al sujeto en vínculo con otros y con la institución. En relación al sujeto, definido como sujeto de la experiencia (Carli, 2012; Dubet, 2010), se rescata la dimensión identitaria en términos de construcción con aportes sociológicos y psicoanalíticos que permiten pensarla a través de actos de identificación, en un proceso y no como esencia acabada, que aporta a la comprensión de vínculos posibles con y en las instituciones: Stuart Hall (2003), Laplanche y Pontalis (1996), Paul Ricoeur (1996), Leonor Arfuch, Catanzaro, Di Corí, Pecheny, Robin, Sabsay, y Silvestri (2005). Se profundiza en aspectos psíquicos y sociales que caracterizan la transición entre instituciones que incluye transiciones vitales diferentes en sujetos que ingresan a la universidad (Carli, 2011; Dubet, 2010; Viñar, 2009). En relación al vínculo se lo define desde la psicología social y el psicoanálisis como el encuentro de un sujeto con otro, en una relación bidireccional en la que afecta y será afectado. Esta perspectiva reconoce que el otro produce efectos subjetivos en la persona (Pichon Rivière, 1985).

Se agrega al concepto de vínculo la propuesta de modelo de aparato psíquico organizado en tres zonas diferentes referidas a los contenidos de las representaciones (Berenstein, 1995; Berenstein y Puget, 1997). Son nominados espacios psíquicos (Krakov y Pachuk, 1998) y se caracterizan como: intrasubjetivos, intersubjetivos y transubjetivos. Resulta una perspectiva teórica que metodológicamente permite argumentar las dimensiones de análisis.

Finalmente, los vínculos del sujeto con las instituciones que consideran la universidad como productora de subjetividades y atravesada por las subjetividades que la producen se fundamenta en la perspectiva del psicoanálisis institucional y la sociología de la educación: Kaës (1998), Carli (2012), Remedi (2006), Ana María Fernández (1999), Lidia Fernández (2006), y Pierella (2018).

El capítulo 4 se detiene en la estrategia y las decisiones metodológicas en el abordaje del tema. Se refiere al tipo de diseño y estudio que es cualitativo con enfoque narrativo. El abordaje metodológico recupera el concepto de identidad desde la postura teórica que la define constituida por una dimensión narrativa y una simbólica. Desde allí la identidad se construye narrativamente. (Arfuch et al., 2005; Ricoeur, 1996) por lo tanto metodológicamente se refuerza y se nutre con la narración de la experiencia con énfasis en experiencias personales y vinculares.

Se fundamenta la relevancia de analizar estas experiencias en el marco institucional de la UdelaR en virtud de su tradición democratizadora, de libre acceso y gratuita. A su vez, dentro de ella la Facultad de Psicología, por ser uno de los servicios con mayor número de estudiantes de ingreso.

La importancia de la narración (Arfuch et al., 2005) individual o a varias voces se considera al fundamentar como herramientas de recolección de datos entrevistas individuales no directivas y entrevistas grupales para indagar diversos aspectos relevantes de la experiencia estudiantil universitaria en relación con el acceso y la permanencia durante el tránsito por el primer año en la Facultad.

Como se mencionó en el marco teórico, se distinguen tres dimensiones de estudio: aspectos intra subjetivos, intersubjetivos (vinculares) e institucionales (transubjetivos) que toman como ejes de análisis la generación de pertenencia, el género y el territorio de origen.

Se explicitan decisiones sobre la muestra y la temporalidad de la investigación. Se realiza una caracterización de la población participante en el estudio, así como los aspectos éticos y el posicionamiento de la investigadora (Hidalgo, 2006). Se explica el procedimiento de análisis de resultados que consideró triangulación de datos para contrastar diferentes puntos de vista sobre el fenómeno con el propósito de lograr una visión más acabada del mismo (Forni, 2010).

La interpretación y profundización de los resultados se realizó a través del análisis de contenido del discurso y del análisis psicológico (Pardinas, 1986) como actividad constante a lo largo del proceso con una atención permanente al rigor a la vez que a la flexibilidad necesaria con el objetivo de la comprensión lo cual fue permitiendo una interpretación de los aspectos afectivos de la experiencia en las dimensiones consideradas para su análisis.

El capítulo 5 es el primero de los dos capítulos que presentan los principales resultados y su análisis a partir de las herramientas conceptuales introducidas en el apartado teórico.

La experiencia estudiantil se desglosa en tres dimensiones y considera como ejes de análisis el sexo, la generación de pertenencia y el territorio de origen definidos teórica y metodológicamente. En la primera parte del capítulo la dimensión intrasubjetiva, profundiza en relación a experiencias ligadas a la transición entre instituciones (Dubet, 2010; Ezcurra, 2011a, 2011b; Viñar, 2009), que se incluye en otras que suceden a la vez como la transición en relación a momentos psicoevolutivos o la producida por los efectos de la migración. Se encuentran que los cambios que narran son significados por el sujeto con tal relevancia que permite situarlos como movimientos identitarios.

La segunda parte del capítulo analiza la dimensión intersubjetiva, que considera los encuentros con y entre pares y la relación docente-estudiante para conocer en qué medida resulta favorecedora de la permanencia. Y la dimensión transubjetiva (institucional) que considera los aspectos psicosociales ligados a: la institución como espacio físico y organizacional, los significados otorgados a la universidad y la elección por la psicología. (Fernández, 2006; Frigerio y Diker, 2005; Remedi, 2006, 2008; Santos Sharpe, 2018).

El capítulo 6 retoma la perspectiva metodológica que refiere a la centralidad del sujeto para la comprensión de lo que acontece en torno a las posibilidades de acceso y permanencia. Las tres dimensiones subjetivas que en el capítulo precedente fueron aisladas analíticamente en éste se integran. El análisis permea en formas de tránsito que se reconstruyen como marcas



o huellas, “representaciones” (Santos Sharpe, 2018) de la experiencia. Se construyen a modo de metáfora siete tipos de experiencias: de exilio, de herencias, de resistencia, transformadoras/de revuelta, de hospitalidades, de conflicto y desencuentro y de apuntalamiento.

Los hallazgos analizados en este capítulo buscan aportar a la comprensión de los efectos subjetivos de la experiencia vivida durante el año de ingreso, que se constituyen también en señales de las posibilidades igualitarias de la universidad pública.

El capítulo 7 está dedicado a las consideraciones finales de la tesis. Se detallan los hallazgos más significativos de este estudio articulados con los objetivos, las dimensiones y los ejes de análisis que orientaron la investigación. Y se reflexiona acerca del aporte en relación a las posibilidades democratizadoras de la educación superior.

Por último, se realiza una reflexión en el contexto actual de la pandemia desatada por el Covid 19 y la necesidad de búsqueda de nuevas respuestas.

### **Decisiones sobre el estilo de presentación del texto**

En relación al estilo de la tesis se resolvió la utilización de lenguaje inclusivo. Este documento está redactado haciendo uso del lenguaje no sexista, tomando como referencia la *Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Jaén en España* (Guerrero Salazar, 2012). Procura alternativas que permitan salir del sexismo lingüístico. El lenguaje transmite los modelos y valores sociales, por lo cual se busca en este documento reflejar los cambios y movimientos que se están produciendo en las mujeres. Si bien es un punto de vista y una decisión personal, también subraya la responsabilidad de la universidad en la trasmisión de valores y el respeto a los derechos y libertades.

El estilo y la diagramación del texto, así como el formato de las citas y referencias se ajusta a los lineamientos establecidos en el Manual de Publicaciones de la American

Psychological Association (APA, 2010), y la Guía para citas y referencias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata (2017).

Se aplicó también el Estilo APA a las citas testimoniales de los sujetos de investigación, con la salvedad que, para preservar la identidad de los mismos, en lugar de usar el sistema de referencia autor-fecha, se aplicó un sistema de identificación de tres elementos: Sexo (Mujer o Varón), Grupo de Edad (A: 18 a 25 años, o B: 26 años o más), Lugar de procedencia (Montevideo o Interior).

## Capítulo 1

### **Algunos desafíos actuales para las universidades**

#### **Introducción**

En la actualidad la importancia del conocimiento científico y el desarrollo tecnológico como principal factor de desarrollo de los países sitúa a la educación con un valor estratégico en las sociedades que refuerza el rol que desempeñan las instituciones educativas. Nuevos horizontes y otros desafíos se les presentan en particular a las instituciones universitarias, tanto en sus tareas de formación profesional, técnica y en investigación, como en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento necesario en la sociedad.

Las demandas hacia las instituciones universitarias como espacios de producción de conocimiento, aumentan. Esto se complejiza al considerar también la enseñanza y la extensión, como funciones indisolublemente ligadas y el hecho de que la población estudiantil se cuadruplicara en la década de los 90 -respecto a las cifras de los treinta años anteriores –a nivel mundial. Estos fenómenos han dado lugar a particularidades de las instituciones universitarias en relación a la jerarquización de sus funciones y en la atención a la numerosidad estudiantil. Se generan grados de tensión entre la búsqueda de estrategias de enseñanza adecuadas a la numerosidad creciente y la investigación.

La indisolubilidad (entre enseñanza e investigación) se sostiene como un valor implícito, que es aceptado universalmente en el contexto de la educación superior sin atreverse a preguntar si es posible llevarlo a cabo en todos los enclaves universitarios en las actuales condiciones (Lembo Pallas, 2019, p. 23).

A la vez, otros nuevos desafíos para las instituciones universitarias en la actualidad se instalan como producto de avances tecnológicos de la información y la comunicación que

modifican la percepción de tiempos y distancias, lazos y expectativas y exigen cambios a nivel pedagógico.

La globalización, en suma, influye no sólo en las categorías básicas de percepción de la realidad (al transgredir la relación tiempo-espacio y forjarla bajo circunstancias de aceleración exponencial), sino que al posibilitar el desplazamiento de un punto a otro del planeta de grandes masas monetarias y de imágenes desorganiza las identidades, los lazos sociales y las expectativas individuales y colectivas (Aronson, 2007, p. 73).

Las repercusiones del desarrollo tecnológico en el conocimiento, han tenido su correlato en los cambios propuestos en las instituciones educativas en torno a la gestión del conocimiento, las habilidades personales y la formación permanente. A nivel mundial esto generó la importancia del rediseño de perfiles profesionales que jerarquicen la formación de competencias de empleabilidad, de destrezas cognitivas superiores que permitan la adaptación permanente a pruebas ante situaciones y problemas diferentes.

Estos cambios han promovido a la vez intercambios institucionales fuera de las fronteras de los países, verdaderas industrias educativas siguiendo el planteo de Aronson lo que hace difícil encontrar y definir un equilibrio entre la educación superior como bien público o como un bien de mercado o comercio de servicios.

En las universidades públicas que como la UdelaR ofrecen ingreso irrestricto que asegura ampliar las oportunidades de estudios, también exige tiempos, recursos humanos y materiales dedicados a pensar y ejecutar actividades de enseñanza de calidad. De este modo se ha generado una situación de tensión o conflicto entre la producción de conocimiento y la enseñanza que forma parte del contexto actual de la educación superior (Lembo Pallas, 2019).

Tomando los retos en relación a las oportunidades efectivas de ingreso, acceso y permanencia en las universidades públicas de libre ingreso que dan datos del aumento de la matrícula y del alto número de estudiantes que abandonan es posible situar el análisis en su

democratización en el sentido de su universalización. Y desde allí considerar las características de quienes ingresan y el efecto de las propuestas institucionales en la permanencia para poder considerar la perspectiva del derecho (de todas y todos) a la educación superior.

De allí que el debate sobre la misma (la universidad pública) siga teniendo una fertilidad notable, en tanto la universidad pública como tradición institucional y como cuerpo vivo encarna los desafíos y dilemas de garantizar de la mejor manera el derecho a la educación superior (Carli, 2014, pp. 16-17).

En este marco, el libre ingreso y la gratuidad para impulsar la inclusión de la heterogeneidad y diversidad de quienes aspiran formarse resulta imprescindible pero no suficiente.

### **Ingreso y acceso**

El ingreso se distingue del concepto de acceso. Rabossi (2014) plantea que el ingreso hace referencia a una decisión política, que se establece administrativamente y basa su lógica en el principio de igualdad. En este sentido, quienes finalizan la educación secundaria poseen las mismas oportunidades de ingreso. Y la democratización tendría que ver con asegurar posibilidades para que quienes hayan cumplido con los requisitos de egreso de secundaria puedan ingresar a la universidad.

Aún el ingreso libre e irrestricto por sí mismo resulta una herramienta difícil para favorecer la graduación, dado que no resuelve el problema de equidad “y menos aún en una sociedad en donde parte de la distribución de un bien cultural, como el de la educación se encuentra sesgado y en manos de los más privilegiados” (Rabossi, 2014, p. 4).

El concepto de acceso en cambio exige considerar la diversidad de las personas para favorecer la permanencia. Incluye condiciones socioeconómicas y cognitivas del sujeto

previas a su ingreso, y también incluye la permanencia y la graduación. “Cuando un sistema de ingreso se enfrenta a marcadas diferencias en el nivel socioeconómico de sus aspirantes, es deseable que un mecanismo diferencial se ponga en juego” (Rabossi, 2014, p. 4).

Basa su lógica en el principio de equidad, y “como constructo, el acceso a la vida postsecundaria puede ser definido como el conjunto de condiciones previas (y también posteriores) al ingreso y que determinarán en gran parte el éxito durante la carrera académica” (Rabossi, 2014, p. 2).

### **Permanencia y desafiliación**

Desde esta perspectiva la permanencia estará determinada por factores diversos que incluye además de las circunstancias personales el encuentro del sujeto con otros sujetos y con la institución en su trayectoria educativa que tendrá por resultado el avance académico y la titulación o el alejamiento del centro de estudios.

Este alejamiento se ha descrito históricamente como abandono y la palabra más común para nominarlo ha sido deserción. Este término usual en el ámbito militar hace referencia a traición, abandono, huida, características que se refieren a actos y actitudes asumidas por quien deserta. De modo que puede verse un énfasis puesto en las características y responsabilidades estudiantiles en el fenómeno.

En la revisión que realiza Eliézer de los Santos (2004) encuentra que en la bibliografía norteamericana el término más frecuente es *drop out* (abandonar, separar). También se usa el término *student attrition*: rozadura, colisión, trituración o molimiento de una cosa sobre otra, que alude a un proceso de pérdida, desgaste.

Tinto usa el término *student departure*, que se traduciría como la partida de quien está estudiando, y sería la situación a la que se enfrenta la persona cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. En Argentina Santos Sharpe (2018) conceptualiza la

discontinuidad, que da lugar a pensar en un proceso y en un devenir que no necesariamente determine una ruptura.

Optamos por el uso de “discontinuidad de los estudios” a fin de pensar qué elementos de esa experiencia estudiantil permanecen en las trayectorias post-universitarias, lugar desde el cual los sujetos construyen el relato de su tránsito por las carreras. Esto nos permite trabajar a la universidad como un espacio de construcción de subjetividades y al fenómeno tradicionalmente nominado como “abandono” no como una ruptura, sino como un proceso (Santos Sharpe, 2018, p. 17).

En esta investigación se subraya como punto de partida que el abandono de estudios al inicio de la vida universitaria no sucede y no puede explicarse por factores puramente individuales, como una decisión aislada de quien se va. La conceptualización (Carbajal, 2011) opta por el término desafiliación recurriendo para su fundamentación a la Psicología Social.

Para el psicólogo social Pichon Rivière (1985), a nivel vincular la afiliación es el grado mínimo de ligazón o vínculo que la persona inicialmente tiene en un grupo. Cuando un grupo se inicia las personas no se conocen entre sí y tampoco sabe cada una que lugar o rol ocupa. No hay aún compromiso afectivo ni sentimiento de pertenencia. Si esta ligazón se profundiza y las personas comienzan a conocerse, se logrará mayor grado de cohesión que genera sentimiento de pertenencia, confianza mutua y posibilidades de participación. Este es el concepto que se toma para proponer pensar la desafiliación, como el abandono inicial, prematuro, en ese primer escalón del vínculo. La desafiliación estudiantil sería entonces la desvinculación sucedida en los primeros momentos de encuentro con la institución, durante el año de ingreso. Y como todo vínculo señala la existencia de por lo menos dos figuras, la persona se afilia a algo, en este caso a la universidad. Del mismo modo en la desafiliación alguien la permite o promueve y alguien la ejecuta. La desafiliación, incluye la perspectiva de corresponsabilidad en relación a las posibilidades de acceso. El ingreso sucede

administrativamente, pero las condiciones de permanencia que conceptualmente plantea el acceso no suceden y se produce una pérdida: para el estudiante, para la institución, para la sociedad.

La decisión de ser y/o dejar de ser estudiante, desde esta perspectiva no sucede en un vacío individual sino como consecuencia de sucesos en la interacción con otros.

Las variaciones en los términos utilizados desde el histórico de deserción muestran que el cambio más notorio ha sido considerar la perspectiva de la responsabilidad de la institución y no solamente las cualidades del sujeto “desertor” en el fenómeno multicausal del abandono, y tomar así la permanencia como meta a lograr.

Los términos deserción y permanencia (o persistencia, arraigo, retención) han sido considerados componentes antagónicos de un mismo proceso académico que no se pueden desligar (Mendoza, Mendoza, Romero, 2014, p. 132). A la vez la permanencia no solo se liga a la retención estudiantil sino a la calidad del proceso, que se relaciona a las acciones que implementan las universidades para colaborar con el logro de la graduación.

Acordamos con la noción de permanencia como el resultado de un proceso de toma de decisiones que realiza, producto de las ayudas y vínculo interpersonal con los actores educativos, donde se movilizan los recursos personológicos en función de su crecimiento desde una participación activa de los mismos a través de acciones socioeducativas en los diferentes escenarios del contexto universitario que conducen a un tránsito exitoso para el egreso como un profesional competente (Peña Hernández, Martínez Sánchez y Calderius, 2019, pp. 99-100).

En esta tesis se considera que la permanencia no es necesariamente opuesta a la desvinculación, en tanto puedan aceptarse formas diversas de la permanencia. La conceptualización de discontinuidad (Santos Sharpe, 2018), agrega la perspectiva de una posibilidad de tránsito o de trayectoria educativa que permanece, aunque no de manera



continua. Es posible considerar entonces que la desvinculación podría revertir en re vinculación. Y allí se constituyen en términos que se complementan dejando de ser antagónicos. Y nuevamente la importancia de las estrategias institucionales de permanencia refuerzan su sentido dando o no al sujeto posibilidades de continuidad diferentes.

### **La Educación Superior en Uruguay**

Este estudio se realiza en Uruguay y en la Universidad de la República, única institución de estudios universitarios desde su creación en 1833 hasta el año 1984, en que surge la primera universidad privada -la Universidad Católica del Uruguay- (Poder Ejecutivo, 1984; Decreto Ley n.º 15.661, Universidades Privadas).

Su marco normativo se sustenta en la Ley Orgánica de 1958 según la cual tiene a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende (Artículo 2). Como indica Landinelli (2010), las características de autonomía, gratuidad, laicidad y cogobierno le permiten funcionar con prescindencia de otra autoridad.

En 1995 el Gobierno Nacional, establece el primer marco legal para el funcionamiento de universidades privadas decretando un sistema de regulación de la oferta privada de Educación Superior gestionado y supervisado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay (Poder Ejecutivo, 1995; Decreto 308/995). Se establecen desde ese momento otras universidades privadas: ORT, de la Empresa y Montevideo, cada una de ellas abocadas a un sector de la sociedad bien diferenciado que promovieron y dieron impulso a una mayor diversidad de opciones dentro del espacio académico y, por tanto, a una nueva institucionalidad universitaria.

Para elaborar la tabla 1 se tomaron los datos del Anuario Estadístico (Instituto Nacional de Estadística, 2016).

Tabla 1

*Universidades de Uruguay*

Universidad	Tipo	Año de creación <sup>a</sup>	Número de estudiantes <sup>a</sup>
Universidad de la República (UdelaR)	Pública	1833	130000
Universidad Tecnológica (UTEC)	Pública	2015	350
Universidad Católica del Uruguay (UCU)	Privada	1984	7127
Universidad ORT	Privada	1996	8194
Universidad de la Empresa (UDE)	Privada	1998	3133
Universidad de Montevideo (UM)	Privada	1997	1922

Nota. <sup>a</sup> Los datos fueron tomados del Anuario Estadístico del Instituto Nacional de Estadística (2016).

A partir del año 2007, la UdelaR se propone una estrategia sostenida de descentralización e inaugura sedes regionales en el interior del país. Se suma a la oferta pública a partir del año 2015 la creación de la Universidad Tecnológica del Uruguay.

Aun así, el 80% del estudiantado universitario asiste a la UdelaR. A partir de la década de 1990, la expansión de su matrícula estudiantil de ingreso ha sido muy importante y constante (tabla 2).

De acuerdo a los resultados del último censo estudiantil (2012), la población estudiantil efectiva ascendía a 85.905, que representan 109.563 inscripciones a nivel de servicios, y 130.941 inscripciones a nivel de carreras (Universidad de la República, 2012).

Tabla 2

*Descripción de matrícula de ingreso a la UdelaR*

Ingreso	Años			
	2007	2012	2015	2016
Matrícula <sup>a</sup>	17407	19334	23279	24807

Nota. <sup>a</sup> Los datos fueron tomados de Dirección general de Planeamiento. (2020). Ingresos de estudiantes a servicio: Serie 2007-2019. Recuperado de [https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/08/Ingreso-de-Estudiantes-a-Servicio-serie-2007-2019\\_web.pdf](https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/08/Ingreso-de-Estudiantes-a-Servicio-serie-2007-2019_web.pdf)

Entre los años 2012 y 2016 la matrícula de ingreso de la Universidad de la República se incrementó a una tasa anual promedio de 3,5%.

En una comparación histórica, los ingresos a la UdelaR en 1960 fueron de 3676 estudiantes y era la única universidad del país. En 2016 el número de ingresantes ascendió a 24.807 y convive con otra universidad pública (UTECE) y cuatro privadas (Estadísticas básicas de la UdelaR, Dirección General de Personal).

La eficacia de titulación de la UdelaR ronda el 28 % (promedio para el período 1999-2003), el 70% restante se compone de rezago, deserción y repetición (Boado, 2004). Al respecto, Uruguay presenta un perfil de ingreso de los más igualitarios de América Latina y un perfil de egreso que estaría favoreciendo a estudiantes de mayores ingresos, lo cual parece caracterizar a la Educación Superior en todo el continente según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) que permite acceder a la siguiente información:

En todos los países en consideración, a excepción de Uruguay, la mayoría de los que acceden a la educación superior provienen del 40% de los hogares con mayores ingresos per cápita familiares. En todos los países, el perfil social de los egresados es más alto comparado con el de los ingresantes, lo que permite inferir el sesgo del abandono hacia los ingresantes de menor nivel socioeconómico (SITEAL, 2005, p. 4).

Esta excepcionalidad en relación a la heterogeneidad estudiantil al ingreso, se asocia a la tradición latinoamericanista de la UdelaR, de defensa del ingreso libre y la gratuidad, ubicándose desde una concepción de educación superior como derecho, de igualdad de oportunidades para asistir a la educación universitaria. Esto produce un corrimiento de la mirada institucional desde la numerosidad al ingreso a la disminución brusca que sucede durante el primer año en todos los servicios universitarios que exige trabajar para no solamente impulsar sino también sostener la inclusión de la heterogeneidad y diversidad de quienes ingresan.

La tradición igualitaria de la Universidad de la República en Uruguay la obliga a mantener una mirada autocrítica y reflexiva para pensarse a sí misma y ubicarse en el curso de las transformaciones de la sociedad contemporánea en la que aumenta la fragmentación social y disminuyen los proyectos colectivos y los espacios comunes (Bauman, 2009; Beck, 1998; Morin, 2003). Mantener la interrogante acerca de cuál es el papel de la UdelaR en estas nuevas formas posibles de existencia funciona para orientar acciones y decisiones que permitan realizar cambios y ajustes específicos en ella sin perder de vista las particularidades y los logros de la educación en el país. Rescatar la dimensión colectiva y social del derecho a la educación, la interdependencia y la responsabilidad social de los sujetos se constituye en un imperativo para la universidad.

Frente a la mercantilización, la privatización y la comercialización de todo lo educativo, los educadores tienen que definir la educación superior como un recurso vital para

la vida democrática y cívica de la nación. Por consiguiente, los académicos, los trabajadores culturales, los estudiantes y los organizadores sindicales han de responder al reto uniéndose y oponiéndose a la transformación de la educación superior en un espacio comercial (Bauman, 2009, p. 23).

Es así que, en paralelo con la preocupación por mantener la ampliación de las posibilidades de ingreso, puede verse un aumento en las acciones institucionales que se realizan y toman en cuenta las problemáticas surgidas en torno al ingreso, la permanencia y el egreso.

A partir de 2007 la ampliación del acceso a la universidad es uno de los objetivos fundamentales planteados en la Segunda Reforma Universitaria promovida por el rector de la Udelar Prof. Rodrigo Arocena (período 2006-2014) Esto incluye la descentralización con la creación de centros en el interior del país, diversificación de la oferta, la vinculación entre el estudio y el trabajo y la creación del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), que ofrece orientación desde el último tramo de secundaria, acogida al ingreso, tutorías.

Los estudios que se realizan en la propia universidad también dan cuenta de ese proceso de reflexión. La presente investigación específicamente indaga en la diversidad de experiencias y se orienta a la comprensión de las necesidades y circunstancias de nuevos sujetos, con el propósito de favorecer la permanencia estudiantil ampliando la democratización de la Educación Superior. Este trabajo tiene la expectativa de contribuir a la toma de decisiones políticas y pedagógicas y a la evaluación de las mismas.

### **La Facultad de Psicología**

El diseño de investigación se basa en un estudio instrumental de caso, que toma la Facultad de Psicología de la Udelar. En ella se constituye en objeto de estudio las experiencias estudiantiles de la generación de ingreso en el año 2016.

La Facultad de Psicología es uno de los servicios universitarios que recibe mayor número de estudiantes cada año, junto con Ciencias Económicas, Medicina, Derecho e Ingeniería, con la particularidad que es la única de ellas en la que el ingreso se da en una única licenciatura.

En el año 2016, la matrícula estudiantil de ingreso mantuvo la tendencia de aumento sostenido y se situó en 2300. Entre un 30 % y un 40 % (Carbajal, 2011) no terminan de cursar el primer semestre. Si bien, aún no hay datos de “eficacia de titulación”, a modo de ejemplo, al considerar la relación ingresos/egresos para el año 2015, ingresaron 2047 estudiantes y egresaron 590.

Tabla 3

*Matrícula estudiantil de ingreso*

Ingreso	Años									
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Matrícula <sup>a</sup>	1.253	1.178	1.184	1.337	1.284	1.268	1.730	1.936	2.047	2303

Nota. <sup>a</sup> Los datos de la fila fueron tomados de Ingresos de estudiantes a servicio. Serie 2007-2019. Dirección general de Planeamiento. [https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/08/Ingreso-de-Estudiantes-a-Servicio-serie-2007-2019\\_web.pdf](https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/08/Ingreso-de-Estudiantes-a-Servicio-serie-2007-2019_web.pdf)

El aumento de la matrícula de ingreso entre 2007 y 2016 es claro en la tabla 3. El aumento mayor que se observa a partir del año 2013 se corresponde con un cambio de Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP) 2013 que habilita un tránsito flexible, incorpora la semestralización de sus cursos “en el entendido que contribuye a la accesibilidad y la permanencia de los estudiantes”, implementa un sistema de créditos que se otorgan por la realización de cursos obligatorios y optativos, prácticas y proyectos, integración a institutos de la Facultad y Trabajo final de grado que contribuye a la movilidad intra e interinstitucional,

en una propuesta curricular de tres ciclos (inicial, integral y graduación) organizados en una malla curricular de ocho semestres.

El nuevo plan se organiza en cinco módulos transversales: de Psicología, articulación de saberes, Metodológico, Referencial y Prácticas y proyectos que estructuran la formación estudiantil en torno a diferentes herramientas teórico-prácticas. El Módulo referencial en el año de ingreso propone el trabajo en grupos de 40 estudiantes para profundizar en aspectos generales de funcionamiento de la Universidad de la República y de la Facultad de Psicología en particular, y en la formación universitaria como responsabilidad individual y también de la institución.

Se reconoce como un servicio universitario que históricamente busca promover estrategias de encuentro entre docente y estudiante, con una larga tradición en la creación de organismos específicos para atender las necesidades estudiantiles. En la actualidad cuenta con un Programa de Renovación de la Enseñanza (Proren), que trabaja en el asesoramiento estudiantil y docente.

Y es allí que se propone analizar al inicio de la formación universitaria las experiencias que narran quienes ingresan, tomando los aspectos subjetivos e intersubjetivos que busque claves en lo vincular afectivo de la permanencia y la desvinculación para aportar a una pedagogía de inclusión.

## Capítulo 2

### **Antecedentes de investigaciones en la temática**

#### **Introducción**

El aumento de la matrícula estudiantil de ingreso a la educación superior, la diversidad de quienes ingresan y el alto número de personas que dejan de cursar ha producido interés investigativo en relación a la necesidad de comprender qué mecanismos inciden en la producción del abandono y cómo es posible favorecer la permanencia y los niveles de graduación.

En este apartado se busca dar cuenta de los antecedentes de investigaciones realizando una panorámica histórica sobre el tema inicialmente focalizado en el abandono y en las cualidades del estudiante que “deserta”. Luego se recuperan diferentes estudios académicos y empíricos valiosos actuales que muestran los avances en la comprensión de un fenómeno multicausal, complejo y dinámico. Sobre todo se considerarán investigaciones en ciencias sociales y educación desde 2007 a 2017 en Argentina y Uruguay, en relación a las universidades públicas. Finalmente se presentan investigaciones actuales desde el aporte de la psicología universitaria.

#### **Del abandono a la permanencia**

El abandono estudiantil universitario es un fenómeno de alcance mundial. Según Latiesa (1992) el crecimiento se da en la década de 1980 y se agudiza en la siguiente. En España, Austria, Francia y EEUU, alcanzó una tasa de 30 a 50 %. En Alemania, Suiza y Finlandia el 20 y 30 % (Latiesa, 1992). En América Latina, organismos internacionales como UNESCO y CEPAL encuentran que la deserción en las universidades latinoamericanas se



ubica en alrededor del 50 % (González, 2006; Vries, De León Arenas, Romero Muñoz y Hernández Saldaña, 2011) con diferencias según tipos de instituciones.

Las consecuencias, de diversa índole (económica, social, emocional) han dado lugar a investigaciones en su mayoría cuantitativas, que se han incrementado en los últimos años, en los que ha tomado cierta relevancia el aporte de la metodología cualitativa en la profundización de la temática.

Desde una perspectiva histórica los primeros estudios están centrados en el abandono estudiantil y surgen a nivel mundial principalmente a partir de la década de 1970. Aumentan significativamente en los años 90 y ya entrada la primera década del año 2000 se desarrolla significativamente en América Latina y el Caribe (Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A., 2018) desde la perspectiva de la permanencia como meta a lograr. De modo que si bien en la actualidad existen estudios diferenciados en relación al abandono y también a la permanencia en la educación superior, es posible afirmar que estos últimos surgen como producto de los primeros, cambiando el foco desde donde se procura comprender el fenómeno.

En la década de 1980, cuando había escasas investigaciones, sobre todo desde el ámbito de las ciencias sociales y la educación se consideró que el problema del abandono, se debía a factores directa y exclusivamente relacionados con las características de la persona del estudiante como: el bajo promedio en los estudios secundarios, el estado civil y la dificultad de quienes debían combinar estudio y trabajo (Vries et al., 2011, p. 32). Todas situaciones que la persona debía resolver si pretendía mantenerse en la educación superior, de lo contrario serían “desertoras”. En los años 90 se comenzó a subrayar cierta relación entre la decisión personal de abandonar y el papel de la institución. Más recientemente la discusión se centra en la responsabilidad institucional hacia la población estudiantil cada vez más heterogénea y numerosa (Espinosa y González, 2010). De modo que es posible considerar la existencia de un viraje desde el fenómeno del abandono hacia el de la permanencia que da lugar a

búsquedas de estrategias para favorecerla tomando en cuenta personas, espacios institucionales y sociales.

Diferentes estudios desde la sociología de la educación han hecho énfasis en alguna dimensión fundamental o en más de una, lo que permite describir diferentes enfoques teóricos explicativos (Torres, 2012, p. 34): psicológico, sociológico, economicista, organizacional, interaccionista, complementario o integrado. Cada enfoque ha sido base de diferentes modelos teóricos.

### **Antecedentes históricos: Tinto y Latiesa**

El modelo interaccionista de Persistencia de Vincent Tinto (Tinto y Pusser, 2006) se considera un referente en el estudio de la retención estudiantil en las universidades. Complejiza el abandono –drop out– desde una mirada multidimensional. Ya en 1975 produce un corpus teórico para explicar la transición hacia la universidad (Tinto, 1975), el cual avanza con propuestas en las siguientes décadas. Sus hallazgos refieren a la importancia del acople entre institución y estudiante. Contempla factores personales (origen socioeconómico), el pasado educativo (en secundaria, sobre todo), factores institucionales (cultura de la institución, apoyos económicos) y académicos (formas de enseñanza, exigencias). Y plantea que el proceso de permanencia es una función del grado de ajuste entre estudiante e institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración). De este modo la integración académica y social explica la permanencia en el sistema, y está influida por: “el bagaje de entrada del estudiante, los antecedentes académicos previos, el entorno familiar y las características personales, el compromiso inicial con la institución, la intención de finalizar los estudios y las interacciones positivas con el entorno” (González, Gazo y Fonseca, 2011, p. 16).

Encuentra que la mayor dificultad para permanecer y el mayor índice de abandono se centra en las primeras semanas posteriores al ingreso, por lo que califica de puerta giratoria el ingreso a las universidades.

Especialmente en las primeras seis semanas, pueden surgir grandes dificultades para una gran diversidad de estudiantes (nuevos, que reingresan, jóvenes, mayores, de entorno rural y de estratos socioeconómicos bajos), siendo más frecuente en la última fase del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo (Tinto, 1989) en Proyecto Alfa Guía (2013, p. 6).

Algunas de las recomendaciones realizadas por Tinto (1989, 2005) en relación al papel de las instituciones educativas están referidas a brindar asesoría académica en las etapas tempranas de la carrera, integrar actividades de las dependencias dedicadas a la admisión, orientación y servicios estudiantiles, promover cambios que fomenten e incrementen la interacción entre estudiantes y docentes dentro y fuera del aula. Además, recomienda el trabajo del alumnado ya avanzado en asesoría y orientación, grupos de estudio, pedagogías cooperativas, comunidades de aprendizaje y servicios de apoyo complementarios a las actividades de clases, incluyendo la reducción del tamaño de los grupos.

Si bien este modelo ha sido corroborado por diferentes estudios (Pascarella y Terenzini, 1980) se encuentra que es válido para el caso de universidades tradicionales. Para instituciones con sujetos o ambientes diferentes como estudiantes que constituyen minorías, o de otras edades alejadas de la edad teórica esperada, podría haber otros factores (Vries et al., 2011, p. 34), así como también resulta necesario corroborar la eficacia de las estrategias propuestas en cada caso particular.

También desde una perspectiva histórica en España se reconoce que a partir de la democratización del acceso a la educación superior sucedida en la segunda mitad del siglo XX con el aumento de la matrícula de ingreso se han realizado diversas investigaciones en

relación al abandono y la permanencia en las universidades, sobre todo a partir de 1980. Allí se ha constituido en referencia los estudios realizados desde la sociología por Margarita Latiesa (1992, 1996) en torno a la deserción estudiantil (nominación utilizada por esta autora).

En sus investigaciones encuentra -en la década de los años 90- que, si bien el porcentaje de abandono en España es muy alto, también hay grandes variaciones según el tipo de carrera, por lo que plantea establecer una tipología de carreras universitarias tomando como base las formas en que se dan los fracasos académicos. En algunas se debe al abandono, en otras a repeticiones sucesivas y por último en otras a las dos cosas al mismo tiempo. En cuanto al momento en que se produce la mayor tasa de abandono, subraya que en todas las universidades es en el primer año. En este aspecto también encuentra diferencias según tipo de carreras: en Ciencias Sociales el abandono se distribuye a lo largo de varios años mientras que en las carreras científicas y técnicas sucede sobre todo en el año de ingreso (Latiesa, 1996).

Concluye que la deserción está influida por diferentes factores y destaca el bajo rendimiento académico estudiantil que no tiene preparación y presenta deficiencias de conocimientos para enfrentarse a los requerimientos de la universidad (Latiesa, 1996, p. 50).

Subraya dos consecuencias de la deserción (Latiesa, 1992): una se refiere a la pérdida económica que significa y la segunda que interesa recalcar, es la disminución de la salud mental de la persona, asociada al fracaso.

Los estudios presentados, referentes en el campo de investigación, acuerdan en señalar que las mayores dificultades en la permanencia se dan en el primer año y que las mismas llegarían a producir afectación psíquica negativa al estudiantado. Ambos aspectos se consideran de interés en la propuesta de esta tesis.

## **Investigaciones actuales**

### **España y el Espacio Europeo de Educación Superior**

Existe en la actualidad una producción que ha adquirido cierta relevancia en los países iberoamericanos que en algunos casos dialoga o discute los argumentos de Latiesa y Tinto. En términos generales se encuentra que este último, es quien ha mantenido mayor influencia.

Las investigaciones empíricas en la educación superior son numerosas y sobre todo cuantitativas. En torno a las dimensiones de estudio, que es en las que esta investigación ha puesto el foco con mayor profundidad se encuentra que los factores individuales como determinantes en la permanencia siguen siendo estudiados y además se ha ampliado al estudio del efecto de las propuestas institucionales en la permanencia estudiantil.

En España muchos estudios se focalizan en la evaluación e impacto de las nuevas propuestas pedagógicas en relación a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que exige resultados en la búsqueda de evaluar la posibilidad de reducir el fracaso y aumentar la retención. Allí la creación del plan Bolonia ha implicado un cambio estructural y pedagógico. La similitud con los planes de estudio implementados en América Latina, y en Uruguay, particularmente en la Facultad de Psicología con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP) 2013, hace que resulte de interés dar cuenta de los hallazgos más relevantes.

Han comprobado que la propuesta metodológica con orientación académica, acompañamiento, clases reducidas, espacios y horarios para que el estudiantado trabaje en grupos, tiene efectos positivos en el aprendizaje y en la reducción del abandono al colaborar con la integración académica. También encuentran que esto sucede en quienes pueden concurrir tiempo completo a la institución. Subrayan que estudiantes que trabajan, o tienen a

cargo familia disponen de tiempo muy limitado de encuentro por lo cual no logran redes de apoyo ni cumplir con las exigencias de la nueva propuesta (Esteban García, Bernardo y Rodríguez-Muniz, 2015).

**Las dimensiones en torno al abandono.** Desde la sociología de la educación se subrayan como variables que intervienen en el abandono independientemente del tipo de institución y del tipo de título otorgado el rendimiento académico previo, asistencia a clase, relación con el profesorado y dedicación al estudio (Esteban García et al., 2015). Confirman - como resulta esperable- la relación entre un buen rendimiento en educación secundaria y la permanencia en la universidad. Sobre las variables dedicación al estudio y asistencia a clase encuentran que quienes permanecen manifiestan una mayor dedicación al estudio y un menor compromiso con otras actividades (incluido el trabajo). Asimismo, consideran haber recibido un trato ajustado a sus necesidades por parte del profesorado y cuentan con más experiencias grupales, a diferencia de lo manifestado por el grupo de quienes abandonan. La relación docente-estudiante colabora con el clima escolar y puede verse que en estudiantes que abandonan, esta relación es muy lejana. En este sentido Tinto (2005), ponía ya de relieve como resultado de sus investigaciones la influencia de las relaciones establecidas tanto entre pares como con personal de la facultad, en el abandono.

Encuentran vinculación entre la permanencia en la universidad, la asistencia a clase y la relación docente- estudiante. La propuesta del EEES exige mayor presencia, y se relaciona con el tiempo que se dedica a otras actividades, de modo que se encuentra que si trabajan y tienen familia, sobre todo el grupo de estudiantes de treinta años y más, en particular mujeres, presentan dificultades en mantener sus estudios (Jiménez y Márquez, 2014).

Considerando la sociología en torno a la igualdad y desigualdad en la educación otras investigaciones en España subrayan que se produce una auto selección de estudiantes a determinadas carreras según el origen social. Los cambios metodológicos introducidos en el

proceso de Bolonia dificultan combinar horarios de estudios y trabajo, por lo que estudiantes que ingresan trabajando, buscan opciones que se lo permitan. Daza y Elías (2013) plantean que es necesario primero cubrir las necesidades básicas que serían horarios suficientes que consideren responsabilidades laborales, aulas, estrategias de evaluación y recursos de información para luego poder lograr pertenencia, autoestima y auto realización con la inclusión social y académica, buenas calificaciones y aprendizaje autónomo.

No podemos caer en la trampa de suponer que la gratuidad de la educación implica igualdad o justicia para todos... corremos el riesgo de que se produzca un efecto no esperado en la implementación del proceso de Bolonia. Que este obstaculice el acceso y la persistencia de los estudiantes con menos recursos económicos, que tienen que trabajar mientras estudian. El proceso puede comportar un retorno hacia un modelo de universidad más elitista -ya no de masas (Daza y Elías, 2013, p. 29).

### **América Latina**

La importancia del abandono estudiantil en las universidades latinoamericanas también ha ido en aumento en los últimos años. El mismo se sucedió a la vez que la implementación en la mayoría de los países de una educación generalizada, y la acentuación del proceso de democratización de la educación primaria y secundaria que aumentó el ingreso a las universidades.

Esto, unido a la magnitud del fenómeno ha despertado el interés por la permanencia y ha dado lugar a diversos estudios y propuestas de mejora que se incrementan en los últimos años y muestra cierto consenso sobre la importancia del tema.

Los estudios conceptualizan distintas formas y momentos claves del abandono y dan cuenta de una gran heterogeneidad de situaciones institucionales. En todos los casos, se

expresan tanto las dificultades de medición como la certeza de la elevada tasa de abandono inicial (Boado, 2004).

Las investigaciones subrayan las diferentes y desiguales posibilidades estudiantiles para hacer frente al impacto de los cambios que incluye la transición. Puede verse, como en el resto del mundo, que el centro de los estudios se situó históricamente en las carencias o posibilidades del alumnado que determinarían su decisión de mantenerse o no, “hundirse o nadar” (“sink or swim”; Ezcurra, 2007, p. 21). Y en cambio en la actualidad se incluyen diferentes aspectos institucionales en la búsqueda de explicaciones.

Munizaga y otros sistematizan los estudios publicados en América Latina y encuentran que la metodología más utilizada, también es la cuantitativa y que varía en relación a las formas de registro y medición (Munizaga et al., 2018, p. 8).

Su perspectiva es que la búsqueda de explicaciones debe ser integrales lo cual requiere superar el plano cuantitativo privilegiado, para tocar los procesos subyacentes (Munizaga et al., 2018):

En la práctica la primacía de visiones unilaterales conduce al empleo de los clásicos análisis de regresión. El auge de las concepciones cuantitativas dificulta la comprensión del fenómeno y de sus mecanismos generadores, más allá del peso estadístico que tengan y, aunque se hicieron estudios cualitativos, en lo que conocemos, lo contextual no fue objeto de análisis (p. 43).

**Las dimensiones en torno al abandono.** Se ha considerado que las dimensiones que permiten explicar el abandono en las universidades de América Latina podrían ser diferentes que en Europa y EEUU. González (2006) señala como factores determinantes la falta de apoyos financieros, el desempleo juvenil, las insuficiencias en la preparación previa, la ausencia de orientación vocacional, la falta de preparación y actualización docente (González, 2006; Vries et al., 2011). Desde estas perspectivas la pobreza y la desigualdad en las



oportunidades educativas jugarían un papel más importante que factores institucionales que contribuyan al buen acoplamiento entre institución y estudiante.

Tedesco (1987) plantea que se trata de un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores que se refuerzan mutuamente: las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen popular determinan el desarrollo de aptitudes y expectativas que no favorecen el éxito escolar. A su vez estas particularidades son reforzadas por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan las bajas probabilidades derivadas del origen social. Esto conforma un circuito causal que se re alimenta constantemente (De los Santos, 2004; Tedesco, 1987).

Los resultados de investigaciones latinoamericanas son coincidentes en considerar el primer año en la universidad determinante en relación con la permanencia. Asimismo, también se confirma que el abandono temprano tendría efectos o consecuencias nocivas individuales en relación a la salud de los jóvenes (consecuencias emocionales por la disonancia entre las aspiraciones del joven y sus logros); sociales en términos de las expectativas familiares y finalmente institucionales por las pérdidas económicas de los países, las instituciones y las familias (González, 2006; Latiesa, 1996).

También puede observarse que el problema no está resuelto aún y que el fenómeno se mantiene.

En todos los casos, los hallazgos reiteran el hecho de que las universidades siguen siendo espacios para las personas más favorecidas desde el punto de vista social, educativo y económico, aspectos que colaboran con la permanencia y la graduación. En este sentido es posible plantear cierto agotamiento de la temática a nivel mundial.

Los estudios van ubicando el énfasis en la relevancia de proponer estrategias institucionales y pedagógicas que reconozcan la heterogeneidad de la población que pretende formarse en las universidades, lo cual requiere estudios cualitativos específicos. En esta línea

se reconoce que el problema debe analizarse en el contexto social y económico de la región y particularmente teniendo una visión general de los sistemas educativos. El acercamiento a las investigaciones realizadas en las universidades públicas argentinas provee datos relevantes para esta tesis por la cercanía tanto geográfica como de modelo de universidad. Y finalmente y en particular resultan relevantes los antecedentes locales que existen en Facultad de Psicología, que implica una muy incipiente acumulación de conocimiento desde la perspectiva psicológica, de interés para este estudio.

### **Argentina y Uruguay**

En Argentina y Uruguay la tasa de abandono estudiantil en los primeros años ronda el promedio latinoamericano que la sitúa en una magnitud cercana al 50% (Diconca, Dos Santos y Egaña, 2012; Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2008; Proyecto Alfa Guía, 2013). En el caso de la UdelaR y de acuerdo a las distintas disciplinas, este porcentaje fluctúa en un rango que va desde el 25 hasta el 50 % (Boado, 2004; Dos Santos, Diconca y Collazo, 2017) lo que plantea desafíos al proceso de democratización y a la selectividad social que se produce por lo cual es un tema de interés investigativo en las universidades públicas de ambos países.

El fenómeno del abandono estudiantil se ha complejizado alejándose de la responsabilidad exclusiva de las características previas de la persona, produciéndose, un viraje hacia la importancia de la permanencia. Esto ha dado lugar ya iniciado el siglo XXI a investigaciones que orientan en diferentes aspectos en torno a la relevancia de propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad de quienes ingresan a las instituciones universitarias. Esta perspectiva tiene su correlato en las nominaciones actuales que ya no refieren al abandono o la deserción sino a desafiliación (Carbajal, 2011; Fernández, 2010), desvinculación (Carbajal, 2011; Diconca et al., 2012), discontinuidad (Santos Sharpe, 2018),

conceptos que incluyen aspectos diferentes a la sola voluntad o responsabilidad estudiantil y que fueron desarrollados en el capítulo correspondiente.

Actualmente existen muchas investigaciones, que se enfocan en las particularidades de cada institución educativa, que se desarrolla en un contexto determinado y generalmente se basan en información de tipo estadístico.

En esta línea García de Fanelli (2014) presenta un análisis de las investigaciones realizadas en Argentina entre el 2002 y 2012 en relación al rendimiento académico y al abandono universitario (nominación utilizada por la autora). En ese período en general los estudios se centran en la propia institución, lo que permite el diseño de políticas ajustadas a cada situación.

**Dimensiones de análisis en torno al abandono.** García de Fanelli agrupa según la dimensión de análisis en factores individuales que inciden en el abandono y factores derivados de la organización institucional. A su vez postula que estos factores actuarán de diferente manera según el momento de la carrera en la que se considere el abandono o el rendimiento académico. Mientras para quien ingresa serán más significativos los factores individuales, para quienes tienen un grado de avance mayor en sus carreras, los factores organizacionales serán más relevantes. Y afirma “si bien algunos determinantes del plano individual son considerados como externos a la institución universitaria, ...la universidad tiene en sus manos la posibilidad de desarrollar políticas institucionales a fin de transformar estas condiciones iniciales” (García de Fanelli, 2014, p. 23).

Encuentra que los trabajos son en su mayoría de índole cuantitativa, y sobre todo focalizan en los factores individuales (sociodemográficos, socioeconómicos y socio educativos) y mucho menos en los aspectos organizacionales (concuerta con lo que plantean Munizaga y otros para América Latina en general) para explicar el abandono y el rendimiento, señalando áreas de vacancia en las investigaciones.

Se toman las dimensiones agrupadas por García de Fanelli y se relevan producciones científicas que profundizan en ellas:

**Factores individuales.** Los factores individuales más significativos señalan que: las mujeres logran mejores desempeños que los varones, es mejor el desempeño académico cuando el nivel educativo de padre y madre es más alto, a mayor número de horas de trabajo al inicio de la carrera peor rendimiento académico. En relación a la formación previa los estudios indican que incide favorablemente un buen promedio en secundaria y el haber cursado en institución privada. La edad revela que estudiantes más jóvenes obtienen mejores resultados (García de Fanelli, 2014, p. 24).

Otro grupo de investigaciones importantes que toman como eje las características individuales para estudiar el abandono y el rendimiento al ingreso, son realizadas por Goldenhersh, Adela Coria y Martín Saino (2011) con el objetivo de identificar y precisar líneas de acción que promuevan o faciliten la permanencia más allá del primer año de la carrera. También encuentran que el rendimiento en primer año es buen predictor del futuro desempeño académico, lo mismo que factores como el estudio alcanzado por padre y madre y la situación socio-económica familiar o individual durante el año de ingreso (Goldnhersh, et al., 2011).

En Uruguay, Custodio (2010) realiza lo que llama un perfil de desertores y considera que los factores que inciden en el fenómeno son: combinación de estudio y trabajo, extra-edad al ingreso, distancias entre las exigencias académicas en enseñanza secundaria y en la universidad, masificación, incompatibilidad horaria y costos económicos (p. 166).

Por su parte Diconca et al. (2012) estudia la desvinculación al inicio de una carrera universitaria y concluye que los principales factores asociados a ella se relacionan con las características de los cursos (modalidad del dictado, formas de evaluación, sistemas de aprobación), el momento en el que se produce (antes de que se inicie el curso o luego de haber

comenzado y durante el primer año), el área de conocimiento (las macroáreas de Ciencias y Tecnologías, así como las de Ciencias Agrarias poseen mayor desvinculación), y según el género (los hombres presentan mayor desvinculación que las mujeres).

*Factores derivados de la organización institucional.* En relación a los factores organizacionales se citan algunas investigaciones de relevancia: una en la Universidad Nacional de La Plata realizada por María Manuela López, Jessica Montenegro y Lucía Condenanza (2011), que siguiendo los criterios de democratización y selectividad para el ingreso a la Universidad, toman como objeto de estudio las políticas implementadas en la Universidad Federal de San Carlos (UFSCar) de Brasil y en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) de Argentina. y se proponen establecer un análisis comparativo de sus políticas educativas en cuanto al ingreso a la universidad. Encuentran que en la mayoría de los casos el número de jóvenes que acceden y permanecen en el nivel universitario disminuye considerablemente a medida que transitan los primeros tramos de la carrera y subrayan como punto de partida su posicionamiento político:

El ingreso irrestricto en Argentina, no sólo no resuelve lo que promete, sino que, más grave aún, elimina del discurso político el problema de la democratización, ya que al no haber restricciones se considera resuelto. No podemos hablar sólo de ingreso directo sin políticas que garanticen que los estudiantes ingresen y permanezcan (López et al., 2011, p. 11).

En el marco de esta discusión, analizan la estrategia de ingreso a la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, que da cuenta de una política que se propone no sólo garantizar el acceso sino también contribuir a la permanencia en el nivel universitario.

La propuesta pedagógica está referida a la realización de un curso introductorio con objetivos y acciones que toman en cuenta las dificultades en la transición entre instituciones, y hacen énfasis en la alfabetización académica, los contenidos disciplinares y la ambientación

universitaria. Concluyen que la propuesta implementada es inclusiva ya que integra diferentes aspectos que colaboran con el logro estudiantil.

La propuesta institucional relativa al sistema de becas para favorecer la permanencia de estudiantes con dificultades económicas fue focalizada en un estudio cuantitativo en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) por los investigadores Mario Oloriz, Juan Manuel Fernández y María Victoria Amado. Estudiaron cohortes desde el año 2000 al 2010, tomando el sistema de becas de la UNLu entre los años 2007 a 2010. Como conclusión, encontraron que la tasa de abandono de quienes participaron del programa de becas es inferior en un 36% respecto de la tasa de quienes no participaron del mismo.

Ezcurra (2011a, 2011b) ha estudiado el tema en diferentes investigaciones y señala la importancia de la responsabilidad institucional con estudiantes de nuevo ingreso, el compromiso docente, y la importancia de las estrategias de enseñanza que considere el vínculo y la interacción con otros. Destaca que la transición entre la educación secundaria y la universidad, si bien implica una dificultad para todo el estudiantado, se ve aumentada en quienes ingresan con déficit de capital cultural condicionado socialmente.

El planteo de Mastache, Monetti y Aiello (2019) reconoce las desigualdades y dificultades estudiantiles en estudios que realizan en la Universidad Nacional del Sur. Su posición se amplía al subrayar que se trata de sujetos que tienen algunas carencias y no de sujetos carentes. Por lo cual no se trata de una identidad incambiada y fija sino un estado que puede ser modificado. Las autoras marcan que su resolución no es privativa de quien ingresa a la universidad con algunas carencias, sino también de quien tiene una función docente que deberá dar espacios, recursos y orientaciones para superarlas.

### **Sobre la experiencia estudiantil**

La producción de conocimiento acumulado de aportes cuantitativos permite dar cuenta de aspectos relevantes y alertan en torno a la magnitud del fenómeno. Asimismo, los avances en la importancia de innovar en propuestas pedagógicas basadas en el reconocimiento de las diferencias y desigualdades de quienes ingresan a la universidad fundamentan la importancia de ampliar las investigaciones cualitativas y situadas. Desde esa perspectiva los estudios de las experiencias resultan de gran potencialidad. Permite rescatar los aspectos subjetivos, propios de cada persona procurando su comprensión.

El trabajo dirigido por la Dra. Sandra Carli que con un reconocido equipo docente centra sus investigaciones en el Área de Educación y sociedad en Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires profundiza en estudios sobre universidad pública y ubica la importancia de la experiencia estudiantil en diferentes aspectos.

Su perspectiva enfatiza la universidad como ámbito de inclusión y también lugar donde problemáticas sociales diversas coexisten. Desde esa articulación propone el estudio de la experiencia estudiantil. Toma en cuenta las vicisitudes del ingreso a la nueva institución y al nuevo territorio, las sociabilidades, las experiencias ligadas al conocimiento, la graduación. Fundamenta que el estudio de las experiencias estudiantiles permite comprender aspectos del devenir institucional, así como también considera la incidencia de la institución en la experiencia estudiantil:

La aspiración a una Universidad que cuestione sus propios fundamentos y que pueda ejercer un pensamiento crítico frente al aumento de demandas del mercado o la reducción de la formación universitaria y la generación de competencias profesionales puede repercutir sobre la experiencia de los estudiantes de modo particular, en tanto

históricamente se constituyen en sujetos de una institución conmocionada por cambios de diverso signo (Carli, 2011, p. 102).

Pierella (2014a) reflexiona sobre la diversificación y complejización de la experiencia estudiantil y plantea la relevancia del vínculo entre docente y estudiante:

Sostendremos, como hipótesis central, que el encuentro con algunos/as profesores/as ocupa un lugar crucial en la permanencia dentro de la universidad. De aquí se deduce que los profesores de los primeros años constituyen actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo (Pierella, 2014a, p. 51).

A la vez considera que esta tarea se hace más necesaria para estudiantes que ingresan en condiciones desventajosas desde el punto de vista socio-educativo: “si bien toda institución tiene una dimensión desconocida para los recién llegados, en ciertas circunstancias esto es interpretado como excesivo” (Pierella, 2014a, p. 56).

En el mismo sentido, los hallazgos de Santos Sharpe (2018) subrayan el vínculo docente estudiantil como elemento central no sólo por su función pedagógica, sino por su capacidad de integrar y generar cierto sentido de comunidad. El autor realiza la perspectiva de la importancia asignada a la función docente en la experiencia estudiantil 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” (Santos Sharpe, 2018, p. 108).

La experiencia estudiantil vinculada al género y la sexualidad rescata estos aspectos de la diversidad en procura de la superación de la discriminación lo cual adquiere sentido de derechos. Rafael Blanco (2014), encuentra que “las agrupaciones estudiantiles son espacios de producción de desigualdades en torno a las expresiones e identidades de género en su interior” (p. 196).



De modo que se encuentra en las producciones científicas movimientos que generan visibilidad sobre la importancia de la consideración de las diferencias y las singularidades de las personas para poder organizar y proponer una educación superior de calidad e inclusiva.

### **Aportes desde la Psicología**

Finalmente se subraya la relevancia de investigaciones nacionales que aportan conocimiento en relación al encuentro estudiantil con la institución en los que la consideración de lo psicológico pueda colaborar con su profundización.

En la Facultad de Psicología (UdelaR) estas investigaciones se inician en los últimos diez años. Se trata de estudios que hacen foco en la perspectiva estudiantil y toman en cuenta diferentes dimensiones.

Puede situarse en la línea de estudios que profundizan en características individuales la investigación realizada por Curione (2011) que, desde una perspectiva psicológica muy poco presente en ese momento, estudió perfiles motivacionales de estudiantes de ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico. Logró observar que el perfil motivacional predominante de logro caracteriza tanto a estudiantes al ingreso como quienes se ubican en los dos tramos siguientes (mitad y final de carrera), quienes presentan diferencias importantes en el perfil motivacional en lo que refiere al tipo de metas que se plantean, las creencias sobre la inteligencia y el tipo de atribuciones causales.

Otro grupo de investigaciones incipientes han estudiado la permanencia estudiantil considerando aspectos propios del sujeto en vínculo: Carbajal (2011) caracteriza la desafiliación como resultado de encuentros y sobre todo desencuentros entre las características del joven y las de la institución. Ubica las dificultades estudiantiles para permanecer, en la imposibilidad de adaptación a las dinámicas institucionales determinadas por las características de la persona, de la institución y las incoherencias derivadas de la falta

de correspondencia entre las propuestas políticas de la UdelaR y las prácticas pedagógicas docentes (Carbajal, 2011). Gutiérrez (2012) propone también una aproximación a la conceptualización del vínculo que se desarrolla entre estudiante e institución universitaria desde la perspectiva estudiantil. Busca reconocer claves conceptuales que permitan distinguir cómo caracterizan a la institución, y qué elementos destacan que hayan operado como puntos de sostén del lazo educativo. Con apoyatura en la teoría psicoanalítica concluye que la institución no es vista como un todo homogéneo, sino que es decodificada de distinta manera según los tipos de lazos que el profesorado presente a sus estudiantes como modo de relacionarse entre sí y con el saber.

Las ideas y los significados previos acerca de la formación universitaria en estudiantes que ingresan a la Facultad de Psicología de la UdelaR investigado por Pimienta (2012) aporta sentidos a la comprensión de las nuevas experiencias subjetivas que comienza a tener quien ingresa a la universidad que produce un alejamiento de algunas referencias identificatorias y acercamientos a otras.

Estudios exploratorios sobre estudiantes que son la primera generación de universitarios en la familia reconocen gran relevancia en los vínculos establecidos como sostén a la permanencia en la universidad (Ramos, 2017)

El sistema de becas y apoyos que ofrece la UdelaR, también es estudiado considerando aspectos psicológicos. Muestra las diferencias individuales y marca desigualdades: “para los estudiantes, el movimiento de identificar su problema y pedir apoyo requiere de cierto grado de autonomía que no es siempre el que el estudiante posee (Santiviago, 2016). Recomienda la existencia de estrategias de la universidad que una los apoyos que ofrece con la persona a la que se dirigen, ya que los “apoyos pasivos”, plantea, no pueden ser tomados por la totalidad de estudiantes que lo necesitan.

Finalmente, Cal (2017) ha estudiado la construcción del sentido acerca de ser universitario que otorgan estudiantes de los tramos medios de las trayectorias curriculares en distintos servicios de la UdelaR. La perspectiva teórica es psicoanalítica e institucional y la metodología es cualitativa con entrevistas en profundidad a estudiantes de avance medio, de tres carreras universitarias. Del análisis se recortan tres dimensiones: la primera ubica a la universidad como lugar. La segunda dimensión hallada tiene que ver con las herramientas que sienten que recogen en el tránsito para pertenecer y ser universitarios. La tercera y última que nombran como “*click* de cabeza” se refiere a la transformación subjetiva que implica un nuevo modo de verse y sentirse.

El recorrido realizado permite subrayar que para conocer los factores explicativos de la permanencia y el abandono al ingreso a la universidad es necesario estudiar las dinámicas específicas en cada universidad y aún en cada servicio universitario particular, según contexto geográfico, disciplinar y político. Lo mismo puede decirse en relación a las estrategias institucionales que promueven la permanencia, dado que ninguna estrategia de intervención aislada será suficiente y cada centro universitario deberá tomar medidas específicas lo cual vuelve sobre la necesidad de estudios que consideren las diferentes cualidades de las personas que ingresan, los efectos y afectos que se ponen en juego como modo de poder realizar propuestas pedagógicas de inclusión que adquieran sentido de derechos.

Se considera que una investigación centrada en la permanencia, que integre el saber interdisciplinario desde una perspectiva psicosocial con un enfoque cualitativo colabora con la ampliación de la comprensión de nuevos aspectos de una temática compleja.

Y en ese sentido se observa que existe cierta vacancia sobre la temática de estudio que desde la perspectiva estudiantil, situada, considere los aspectos subjetivos a través de la narración de sus experiencias y que vincule e integre los aspectos subjetivos individuales con los efectos del vínculo entre pares y con docentes, a la vez que la incidencia de los aspectos

institucionales en la subjetividad en relación a las posibilidades de permanecer en el año de ingreso a la universidad.

La propuesta de investigación que se presenta estudia las experiencias estudiantiles ligadas a la permanencia/ desafiliación en el primer año en la universidad y se posiciona en el cruce entre las dimensiones subjetivas (intrasubjetivas), intersubjetivas en relación a los pares y docentes e institucionales (transubjetivas), por lo cual pretende ser un aporte.

Particularmente se considera que en la Universidad de la República es de importancia generar conocimiento sobre el tema de la permanencia estudiantil desde la postura de que la misma si bien es subjetiva y particular puede rastrearse en los vínculos y propuestas que posibilita y anula la institución universitaria y los sentidos que adquiere para quien ingresa. En este sentido se considera un aporte a la democratización de la educación superior, con el objetivo permanente de la ampliación de derechos.

### Capítulo 3

#### **Marco teórico referencial**

##### **Introducción**

La construcción del marco teórico de esta investigación ha tomado como criterio la multirreferencialidad articulando conceptos sociológicos y psicológicos que permitan un acercamiento mayor al complejo objeto de estudio. Siguiendo la posición de Ana María Fernández (1999) se busca salir de la reducción disciplinar que tiende a simplificar lo complejo.

Ardoino (2005) desarrolla también la perspectiva de la importancia de un enfoque de multirreferencialidad como una posibilidad de incluir ópticas plurales que colaboren en la comprensión de un problema, y plantea: La multirreferencialidad abre lecturas plurales, usa lenguajes y lógicas disciplinares distintas, respetando sus particularidades...no unifica, sólo articula lecturas, saberes, comprensiones que son heterogéneas...Es un modo de pensar, de conocer, una forma de movilización del pensamiento en el proceso de pensar (Ardoino, 2005, p. 22).

El objeto de estudio refiere a las experiencias del sujeto en vínculo: con la institución, con el otro en tanto sujeto, y en relación a sí en un momento sociohistórico. Su complejidad también argumenta la relevancia de la multirreferencialidad. Los aspectos teóricos que se ponen en discusión para el análisis de los resultados, incluyen una perspectiva desde la sociología en torno a la igualdad/desigualdad en la educación superior, una noción de identidad de sujeto que permite profundizar en estos aspectos y enlazarlos con el ser estudiante, que toman en cuenta aspectos psicológicos y sociológicos. Asimismo, se trabaja una noción de vínculo y de institución que, desde el entramado entre la sociología y la

psicología de la educación, la psicología social y el psicoanálisis colaboren en la interpretación de la experiencia estudiantil. Se trata de puntos que se separan arbitrariamente para luego intentar integrarlos en el análisis de modo multirreferencial.

### **Aspectos sociológicos ligados a la igualdad / desigualdad en la educación**

La perspectiva de considerar la educación superior como un derecho convoca a situar el interés en favorecer no solamente la expansión de la matrícula estudiantil al ingreso sino también reducir las inequidades que permiten acceder y permanecer en ella a sectores históricamente excluidos, problemática considerada desde la sociología de la educación.

Es posible acordar que la importancia de la educación formal como mecanismo de legitimación y distribución de posiciones sociales hicieron posible históricamente la movilidad social o por lo menos cierta movilidad social, ligada a la disminución de la pobreza y la desigualdad.

La sociología funcionalista basada en el principio meritocrático explicó este proceso señalando a las posiciones sociales como el resultado de la capacidad y del esfuerzo individual, y a la institución escolar como la que identifica y selecciona los talentos que tendrán luego, como consecuencia, mejores lugares en el mundo del trabajo. El ingreso a la educación formal dependerá de las preferencias o capacidades de cada uno, las cuales se distribuirían azarosamente entre los diferentes grupos de población.

La crisis de la educación como mecanismo redistributivo en los años setenta, favoreció la emergencia de otras teorías explicativas. Dentro de ellas, resultan muy relevantes para este estudio las teorías de la reproducción. Como autores centrales de estas teorías Bourdieu y Passeron plantean que la selección técnica o académica oculta la selección social. Las desigualdades previas entre estudiantes, a medida que avanzan en la educación se tornan

invisibles y aparecen luego ya no como diferencias de origen social y cultural sino como fracasos individuales.

Extienden el concepto de capital propio de la teoría marxista, desde el ámbito económico al social y distinguen además el capital cultural, simbólico y social.

El capital cultural, que es el que más explica los diferentes tránsitos educativos de las personas refiere a los conocimientos logrados en función de la pertenencia a instituciones educativas y sociales, inicialmente partiendo de los aprendizajes en la familia que posibilita la posesión o incorporación de determinadas habilidades, conocimientos, etc.

Ligado a éste se describe el capital social que refiere a los lazos y redes de relaciones en las que el individuo crece y se desarrolla y con las que cuenta.

Se podría considerar a la educación y aún a la educación universitaria como un campo social, y desde allí plantear que en función del capital social y cultural determinado por la procedencia y pertenencia a determinado estrato sociocultural -y eventualmente socioeconómico-, las posibilidades de permanecer y obtener buenos resultados académicos van a ser diferentes.

Si el capital cultural marca grandes diferencias y desigualdades en la educación, las estrategias asumidas en función de la mayor o menor posesión de este capital, se reflejarán en diferentes (y desiguales) modalidades de tránsito en la educación. Es entonces que se puede aseverar que en el ámbito educativo en general y universitario en particular se va a generar una tendencia a reproducir y ampliar las diferencias sociales de origen. Y esta reproducción cultural -especialmente reproducción y ampliación de la diferencia en la cultura de la academia- se configura a partir del tránsito por las instituciones educativas preuniversitarias, y también por otras instituciones que se podrían denominar sociales, en particular la familia como la institución de mayor incidencia en esta perspectiva que perpetúa la reproducción de clase:

Entre todos los factores de diferenciación, el del origen social es, indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza... y, desde luego, mucho más que otros tan fácilmente perceptibles como, por ejemplo, el de la filiación religiosa (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 33).

Las probabilidades de ingresar a la enseñanza superior-siguiendo estos autores- son producto de una selección que sucede durante todo el sistema educativo, según el origen social de los individuos.

En el medio estudiantil el origen social se hace visible; a la vez es en las facultades de letras donde el origen social se hace más visible aún. De modo que aquellos estudios superiores a los que logran acceder estudiantes de estratos inferiores es en los que se percibe más su desventaja y eso explica los resultados que encuentran: eliminación, relegación y retraso en los estudios. Además, consideran que en estos sujetos puede verse una actitud que toma la forma de “pasivo escolar”. La persona más segura de sus dotes se muestra más independiente de las propuestas profesoras, con más libertad de elección que las menos favorecidas que muestran mayor dependencia de la Universidad. Estudiantes con mayor seguridad intelectual parecen mostrar más desapego, eligen varios estudios a la vez, aportan hábitos, actitudes de su medio social que les resultan útiles en el ámbito escolar. Para las clases privilegiadas, cultas, quien ingresa a la universidad ya tiene un saber que no requiere de esfuerzo adquirirlo.

Crear que se dan iguales oportunidades de acceso a la enseñanza superior y a la cultura más elevada por el hecho de procurar iguales medios económicos a todos los que poseen las “dotes” indispensables es quedarse a medio camino en el análisis de los obstáculos (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 48).

Así, las aptitudes escolares muestran no tanto las dotes naturales sino la afinidad entre la cultura del alumnado y lo que exige el sistema por lo cual los resultados serán diferentes



Mientras que para algunas personas el aprendizaje de lo que ellos llaman la “cultura de la élite” será una ardua conquista, para otras es una herencia que permite situarse en el ámbito académico con otra facilidad y familiaridad. El esfuerzo de quien aspira a la posesión de un capital cultural suele verse como forma de compensar carencia de dotes, cuando en realidad denuncia desventajas culturales, desposesión y aspiración a la posesión.

Son concluyentes al afirmar:

Es tal la eficacia de los factores sociales de diferenciación, que, aun cuando se consiguiera la igualdad en el aspecto económico, el sistema universitario seguiría consagrando las desigualdades mediante la transformación de los privilegios sociales en dotes o méritos individuales. Más aun, una vez conseguida la igualdad formal de probabilidades, la Escuela podría ofrecer la apariencia de la más completa legalidad al servicio de la legitimación de los privilegios (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 54).

Para estos autores, no se puede hablar de un estudiante universitario, como concepto homogéneo, integrado. Si bien los sucesos que viven son los mismos: falta de lugar, anonimato, largas colas, características docentes, puede verse que, para jóvenes de clases altas, el ambiente universitario es más familiar por lo cual se adaptan más fácilmente y dominan las técnicas de sociabilidad mejor que el resto. Suelen ser los sujetos más conocidos por sus pares, se sientan más cerca de la docente o del docente en el aula, lo que denota familiaridad, pero también seguridad.

### **Nuevos aportes de la sociología en torno a la igualdad / desigualdad en la educación**

Los aportes recientes de la sociología de la educación consideran además del origen socioeconómico el currículo y los procesos en el aula. Lleva la investigación a estudios microsociológicos que consideran la interacción entre profesorado y alumnado y al estudio del currículo. Desplaza el problema de las características sociales y culturales a la propia

escuela, como institución que provoca el fracaso escolar de los grupos más desfavorecidos (Bonal, 1998, p. 125). Además, incorporan variables de género y etnia, que ubican nuevas desigualdades en la educación y que resultan de interés para la interpretación de los resultados de la investigación que se presenta.

Aportes de Charlot (2006) también discuten con la teoría de la reproducción y considera que debe tomarse en cuenta la subjetividad. Cuestiona el concepto de transmisión del capital cultural, dado que considera que existe una tarea por parte de las personas (padres, educador, niño) y que no es solamente transmisión.

Subraya la relevancia de indagar la posición de cada estudiante como singular y en el transcurso de su historia, la cual si bien se relaciona con la posición social de la familia no se reduce a ella. Para ello, toma en consideración la actividad y las prácticas del individuo en el campo del saber: “el análisis de la relación con el saber ... se fija en la experiencia de los alumnos, en su interpretación del mundo, en su actividad” (Charlot, 2006, p. 36).

Distingue la “posición social objetiva” de cada uno de la “posición social subjetiva” y encuentra que aun cuando la posición de dos personas sea semejante se puede vivir subjetivamente de diferentes modos y esto produce una movilización personal diferente con resultados también diferentes (Charlot, 2006, p. 12).

Considera que la educación es a la vez la reproducción de las posiciones sociales y la formación de un sujeto “que tiene deseos (y un inconsciente), una historia singular, una actividad, que interpreta el mundo y lo que le ocurre” (Charlot, 2006, p. 13). Ubica al estudiantado como miembros de la sociedad ocupando una posición social en una sociedad desigual y también y a la vez como sujetos, lo cual da un espacio desde donde preguntarse no solamente lo que no tienen o no son, sino que es posible analizar las situaciones que viven, cómo las interpretan y entonces estudiar la relación con el saber y con la escuela, tomando la educación como actividad humana, que posibilita la formación de un ser humano.

Encuentra que la relación que las y los jóvenes tienen con el saber y con la escuela es social y que a la vez no está determinada (aunque sí influida) por la posición social, sino que se construye en la historia de un sujeto, que tiene una posición social y también deseos, historia, interpretación de su historia. “la educación es un triple proceso de hominización, de socialización y de singularización-subjetivación” (Charlot, 2006, p. 15).

No se trata desde esta perspectiva de naturalizar el fracaso o la desvinculación educativa por el origen socio-económico del sujeto ni tampoco desconocer la existencia de la desigualdad.

Coulon (1995) retoma la perspectiva reproductivista de Pierre Bourdieu desde el reconocimiento que la escuela trasmite la cultura de las clases dominantes, y tiene efecto de clasificación social y que la propia tarea pedagógica tiene efecto de reproducción, genera un hábito.

Sin embargo, la crítica de Coulon resulta de interés en este estudio porque avanza en el planteo de trascender el concepto de habitus, que no parece verse influido por todo aquello que el sujeto va aprendiendo. Y la universidad plantea el aprendizaje de nuevos conocimientos, nuevas relaciones con el saber y nuevas formas institucionales de vida que requieren ya no la puesta en práctica automática de hábitos sino de nuevos recursos, por lo que para este autor resulta muy importante considerar las estrategias personales que se ponen en marcha frente a lo nuevo.

Pertenecer a una nueva institución no equivale a la adhesión de las normas y los valores propios de la cultura local; no es estrictamente un proceso de socialización sino una tarea activa de construcción y consecución de una nueva identidad. (Coulon, 1995, p. 172).

Propone ampliar la noción de hábito con la de afiliación y dice:

El concepto de afiliación parece estar en mejores condiciones de informar acerca de los procesos institucionales y prácticos que actúan, más allá del efecto del hábito, al producirse el ingreso en una nueva categoría que se intenta adquirir y conservar, como es el caso del ingreso de los estudiantes en el primer curso de universidad (Coulon, 1995, p. 173).

Distingue tres fases que se inician con el ingreso a la universidad y avanzan hacia el logro del “oficio de estudiante”: fase de alienación, que es la entrada a un universo desconocido; de aprendizaje que implica la adaptación progresiva y finalmente el tiempo de afiliación en el que:

El estudiante tiene ya relativo dominio que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas ... Afiliarse, por lo tanto, es naturalizar por la vía de la incorporación las prácticas y la dinámica universitarias que no existen previamente en los hábitos estudiantiles (Coulon, 1995, p. 160).

Y en torno a la educación como posibilidad de movilidad social, rescata dos modos que genera tránsitos diferentes: la movilidad social por competición o por padrinazgo:

La primera se obtiene a través del esfuerzo personal del aspirante que busca estrategias pertinentes para el logro, aunque, no es posible anticipar resultados.

En cambio, la movilidad social por padrinazgo se da en elites que son reclutadas por otras elites. La categoría de elite no se conquista, sino que es otorgada y deja al margen las estrategias o esfuerzos de cada uno (Coulon, 1995, p. 127).

### **El estudio de la experiencia**

#### **La perspectiva decolonial**

Para realizar un aporte que tome en cuenta lo múltiple de las singularidades estudiantiles, se considera punto de partida imprescindible salir del discurso global y

cuantitativo para permitir la apertura a las particularidades que colabore con la comprensión y también con la generación de conocimiento local.

Y en este aspecto los estudios decoloniales defienden la perspectiva de incluir en la educación el descentramiento de lo eurocéntrico, de las tradiciones de formación aún en América Latina, abrir a la multiplicidad de miradas para instalar la dimensión de la experiencia y el acercamiento a un conocimiento situado, particular, local en su enunciación (Mignolo, 2002).

En el mismo sentido Palermo (2010) propone pensar los estudios universitarios desde un lugar otro, descentrado del proyecto global capitalista, eurocéntrico que tome en cuenta su localización geopolítica (donde se encuentra) su finalidad (para qué) y sus destinatarios (para quienes).

En relación al primer punto, defiende la legitimidad del conocimiento vinculado a su localización y entonces su posibilidad de autolegitimación.

El para qué refiere a la búsqueda de un pensamiento crítico que reconozca las formas de conocer del otro, que construya redes locales.

Y finalmente pensar los estudios universitarios en relación a hacia quienes van destinados, claramente hace referencia al estudiantado y la sociedad:

Si, como sostenemos, la universidad debe ser puesta en discusión en el lugar de producción latinoamericano, si su función y finalidad ha de ser decolonial, lo será en la medida en que pueda responder a las particularidades de aquellos para quienes han sido creadas: sus estudiantes en forma directa y la sociedad toda a través de sus mediaciones (Palermo, 2010, p. 57).

Esta perspectiva permite sostener la relevancia de profundizar en el conocimiento de la experiencia particular y única de quienes ingresan a la Facultad de Psicología desde el reconocimiento de las diferencias como posicionamiento ético y político. Es posible pensar

que la vida estudiantil en sus inicios puede ofrecer una oportunidad de comprensión diferente que permita crear conocimiento sobre el tema.

### **Aportes sociológicos**

El ingreso masivo a la educación, admite la existencia de sujetos con características diferentes a las “del heredero” descrito por Bourdieu y Passeron en la educación superior. Dubet (2005a) plantea que más importante que esto es la ausencia de un tipo contemporáneo de estudiante en la universidad. Es preciso dar cuenta de la singularidad del sujeto de la educación que se espera que la escuela de masas tome en cuenta. (Dubet, 2005b). Las particularidades de este sujeto remiten a su historia, sus movimientos, sus tiempos en relación a la educación y también al tránsito por otros espacios que constituyen su vida misma. Ser estudiante en la universidad no puede reducirse ni a su papel, ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios Dubet (2005a).

Será a la vez sujeto de deseo, de vínculo y social, con responsabilidad en su formación (Ferry, 1997) constituyéndose y siendo constituido por la institución (Kaës, 1998).

Dubet (2010) trabaja la noción de experiencia social, entendiéndose como aquella que se construye de un modo único para cada persona, que considera la heterogeneidad y la diversidad.

Distingue la experiencia a la vez como una manera de sentir, de ser invadido por un estado emocional intenso y por otro lado también como actividad cognitiva, relativa a una manera de construir lo real. Desde esta perspectiva la experiencia social no sería una forma de incorporación del mundo a través de las emociones sino una forma de construir el mundo (Dubet, 2010, p. 86).

“Estudia representaciones, emociones, conductas y las formas por medio de las cuales los actores dan cuenta de ellas” (Dubet, 2010, p. 229).

Poner el foco de análisis en las experiencias estudiantiles tiene como punto de partida el reconocimiento del sujeto singular con protagonismo en el proceso y en ese sentido el sujeto de la educación es sujeto de la experiencia. Larrosa (2009) señala que “el sujeto de experiencia sería algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos” (p. 14). Siguiendo los clásicos trabajos de Benjamin (2009) se toma a la experiencia como aquello particular y contingente, lo que se distancia de lo universal, abstracto, lo que acontece en el día a día y con base a lo cual le damos sentido a nuestra vida. Esta perspectiva se aleja de una mirada generalista para situarse en lo subjetivo, particular y propio. A lo cual se puede acceder reconociendo la autoridad del sujeto en relación a su propia experiencia:

Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y en el relato. Actualmente ya nadie parece disponer de autoridad suficiente para garantizar una experiencia y, si dispone de ella, ni siquiera es rozado por la idea de basar en una experiencia el fundamento de su autoridad (Agamben, 2001, p. 9).

La experiencia estudiantil no puede ser mirada de manera homogénea. Importan las características particulares (género, raza, clase y otras) que nos acercan al reconocimiento de sus identidades y sus formas de relación en la experiencia colectiva (Giroux, 1990). Para Touraine, esto permite ubicar las diferencias dentro de la comunicación pedagógica y considerar al sujeto no como informante sino como productor de sociedad (citado en Bonal, 1998, p. 203).

La experiencia universitaria (Carli, 2012; Dubet, 2010) se construye desde el sujeto y en el intercambio con los otros. A la vez la narración que el sujeto realiza sobre las

experiencias vividas posibilita la aparición de nuevos sentidos y maneras de pensarla (Edit Litwin, 2016) y es un modo de representarla (Dubet, 2010; Santos Sharpe, 2018, p. 45).

Permite tomar la perspectiva “que atienda a las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido para poner en cuestión una mirada generalista, introducir cierto realismo en los modos de pensar la universidad y narrar la historia del presente” (Carli, 2012, p. 26).

Escuchar la voz del estudiantado, tomar su cotidianidad como materia prima, reconociendo la autoridad en el relato y en la palabra de quien la evoca, permite rescatar las diferencias.

### **Aporte de los estudios sobre feminismo**

Se suma a esta perspectiva, local, igualitaria, que incluye las diferencias la que aporta el pensamiento feminista para considerar la especificidad de la diversidad femenina y de las experiencias de las mujeres en aspectos que son nítidamente distintos de las experiencias de los hombres. La idea política de igualdad incluye y se basa en el reconocimiento de la existencia de la diferencia. El opuesto a la igualdad es la desigualdad y es ésta (social, de género) la que sigue produciendo violencia e injusticia.

Creo que la única alternativa es negarse a oponer la igualdad a la diferencia, e insistir continuamente sobre las diferencias: las diferencias como una condición de las identidades individuales y colectivas, las diferencias como un desafío constante frente a la fijación de estas identidades, la historia como ilustración repetida del juego de las diferencias, las diferencias como el auténtico significado de la igualdad en sí misma (Scott, 2008, p. 218).

El dominio y la naturalización de la relevancia de lo masculino atraviesa las sociedades, las instituciones y las personas. Trinidad Mentado Labao (2013) se refiere a la



existencia de barreras externas que son sociales y condicionan relaciones de dominio y discriminación hacia la mujer como puede ser la discriminación salarial o de oportunidades laborales. Y también reconoce barreras internas que existen en las propias mujeres provenientes de patrones culturales, entre los que destacan el conflicto entre los roles de ama de casa y trabajadora.

En relación a las instituciones de educación superior, Buquet, Mingo, Moreno y Cooper en la Universidad Nacional de México encuentran que las desigualdades visibles no necesariamente se producen en las propias instituciones, sino que tiene que ver con los aspectos de la cultura y de las sociedades más generales. Sin embargo, remarcan que muchas veces éstas se mantienen y sostienen en estas instituciones. Las autoras hacen referencia a las responsabilidades en torno a los cuidados familiares y tareas domésticas que serían tema a resolver en cada hogar, pero alertan en relación a que en las universidades se preservan estas desigualdades (Buquet et al., 2013):

La cultura institucional de las universidades tiene profundamente anclados los significados tradicionales que aún oponen lo masculino a lo femenino a través de las disciplinas del conocimiento, de las jerarquías, de los espacios, de las capacidades y las responsabilidades (p. 32).

Francesca Gargallo (2008) acerca una perspectiva posible de la educación formal como un lugar que pueda dejar de ser un instrumento de repetición, asimilación y naturalización de pautas sexistas, si los sujetos de las mismas no son preconcebidos como neutros, que ocultan una naturalizada asignación de roles genéricos, sino como personas sexuadas, con derechos, presencias, intereses, historias individuales y colectivas, y aportes propios al conjunto de la sociedad.

Concebir la educación como posibilitadora de la liberación humana incluye el reconocimiento de las diferencias sin jerarquías que sitúen lo masculino como lo universal (Buquet, 2016).

### **La subjetividad**

Para Dubet (2010) la sociología de la experiencia es la sociología de la subjetividad (p. 226). De modo que para estudiar el sujeto de la experiencia es preciso profundizar en el conocimiento de su subjetividad.

La perspectiva que sostiene que el ser humano es siempre un ser social habilita a afirmar que lo subjetivo a la vez será intersubjetivo<sup>1</sup>. Del mismo modo es posible considerar que el sujeto forma parte de la institución y ella es parte de su espacio psíquico (Kaës, 1998).

En este sentido se considera esclarecedora la perspectiva del psicoanálisis vincular desde el cual Berenstein y Puget (1997) proponen un modelo de aparato psíquico organizado en zonas diferentes referidas a los contenidos de las representaciones, que denominan espacios psíquicos (Krakov y Pachuk, 1998) y que Spivacow (2002) describe como dimensiones:

- a) espacio (o dimensión) intersubjetivo, donde se expresa la relación del sujeto con sus representaciones de objeto o las representaciones del yo con relación a sí;
- b) espacio (o dimensión) intersubjetivo, que refiere a las formas en que el individuo se relaciona con las personas de su entorno cercano. Este espacio considera la bidireccionalidad de la relación sujeto-otros;

---

<sup>1</sup> El modo de pensar desde una perspectiva intersubjetiva puede situarse desde la obra de Freud, Winnicott y otros fundadores del psicoanálisis. En Argentina, la perspectiva intersubjetiva o vincular se inaugura con Pichon Rivière, Jannine Puget e Isidoro Berenstein. También existen aportes de relevancia en otras comunidades científicas.

c) espacio (o dimensión) transubjetivo que permite dar cuenta de las formas en que las personas se vinculan con las normas, leyes y valores de los macrogrupos de pertenencia. Se refiere a la influencia recíproca de un hecho psíquico con los códigos y propuestas institucionales que recibe, que a la vez forman parte del hecho mismo.

[Este espacio analiza esa] zona de continuidad ‘interioridad- exterioridad social’ entre el sujeto y las representaciones de origen cultural y social en que vive inmerso y están internalizadas. En las situaciones estables y favorables hay una tendencia del psiquismo a negar la incidencia de lo trans en la vida psíquica y sostener convicciones sobre la ‘naturalidad’ de las instituciones socioculturales y la ‘normalidad’ de la sociedad en que se vive (Spivacow, 2002, p. 2).

Finalmente, y siguiendo este modelo, las representaciones mentales del yo, en esos tres espacios sostienen tres expresiones de ser sujeto: sujeto de deseo, sujeto de vínculo y sujeto social.

Estas tres dimensiones resultan explicativas a efectos de la comprensión y el análisis de la experiencia subjetiva. Importa subrayar que se trata de un único suceder, una única experiencia y un único sujeto, por lo cual no existe una dimensión aislada o nítida. Cada una refiere a un aspecto parcial.

### **Construcción subjetiva y Constitución psíquica**

La perspectiva psicoanalítica de Bleichmar distingue la subjetividad como producto de las condiciones de la sociedad actual, de las características psíquicas, determinadas evolutiva y socialmente. Ubica (Bleichmar, 1999) los cambios en la subjetividad actual en la intersección de dos ejes: uno marcado por la producción de subjetividad, el otro por la

producción psíquica. Distingue entre condiciones de producción de subjetividad y condiciones de constitución psíquica:

La constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política.

Su estudio se inscribe en el intercambio con otros estudiosos del campo de la constitución de la subjetividad: antropólogos, científicos sociales, educadores. (Bleichmar, 1999, p. 4).

Desde esta perspectiva es posible articular la inscripción del psiquismo a nivel de la subjetividad social (política e histórica). Los modos históricos, que forman parte de la producción de subjetividad, “recubren” la producción psíquica para manifestarse en la vida social.

### **Dimensión intrasubjetiva**

#### **a) Las transiciones**

El ingreso a la educación superior implica una transición hacia una nueva institución que exige cambios más o menos relevantes de tránsito hacia una nueva cotidianeidad, y que en muchos casos se sucede en un momento psicoevolutivo que también es de transición.

La transición a la adultez, se constituye en un campo de estudios particular, que según Dávila León, se reconoce desde una diferenciación disciplinar: la psicología toma la

adolescencia en relación a la transición a la adultez mientras que la sociología conceptualiza la juventud (Dávila León, 2004).

El autor sostiene que "los conceptos de adolescencia y juventud corresponden a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes" (p. 86).

La sociología reconoce la transición a la vida adulta (Casal et al., 2006) que la considera:

En primer lugar, la transición como una articulación compleja de procesos de formación, inserción profesional y emancipación familiar. En segundo lugar, el paso de la pubertad a la emancipación familiar se construye socialmente en un marco sociopolítico determinado que configura un sistema político de transición

En tercer lugar, el sistema político de transición es sociohistórico y geopolítico (p. 19).

De este modo es imprescindible la consideración de que las trayectorias hacia la adultez no suceden en un vacío ni son generalizables. Se vinculan con el lugar social de la familia de origen, los eventos individuales y también con las normalizaciones que devienen de la dimensión política del Estado o sus instituciones afines, que intervienen sobre los itinerarios de los sujetos (Filardo, 2015).

**Transición a la vida adulta.** Aspectos psicológicos y subjetivos. La mayoría de las personas que ingresan a la universidad, provienen desde la educación secundaria directamente, a partir de los 17/18 años de edad. Para la psicología evolutiva, desde el punto de vista psicosocial es un momento de transición a la vida adulta que podría ubicarse como adolescencia/ juventud determinada a su vez por los cambios en la subjetividad producto de las condiciones de la sociedad actual.

Considerando la constitución psíquica los estudios psicológicos aportan a la comprensión de la adolescencia y la juventud. Autores locales como Sobrado (1978), Rita Perdomo (1998), Perdomo y Ruben (2004), Mercedes Freire de Garbarino (1992) han planteado tanto los límites difusos en relación a la edad de comienzo y finalización de la adolescencia como la relatividad histórica y social que determinan las características de la misma, por lo cual hay acuerdo en relación a su nominación en plural: adolescencias y juventudes como una construcción sociohistórica, cultural y relacional.

Stanley Hall a principios del siglo XX describe la adolescencia como la última gran ola del crecimiento humano, una ola que arroja al niño a las orillas de la edad adulta tan relativamente indefenso como tras un segundo nacimiento.

Entrar en el mundo adulto es un momento crucial que exige el pasaje de la heteronomía a la autonomía, y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento. Es un tiempo de transición que no puede desenvolverse pasivamente, sino al precio de una tensión importante y de una conflictividad, por lo menos interna. Salir de la ingenuidad (Kanziper, 2013, p. 49) en el sentido de lo dado, lo heredado y no cuestionado hasta ahora, posibilita que el sujeto reestructure su biografía transformándola en su historia. Esto implica la resignificación del pasado que será integrado y reordenado en la realidad intrapsíquica.

“La resignificación no es el descubrimiento de un evento que se ha olvidado, sino un intento por medio de la interpretación, construcción e historización de extraer una comprensión nueva del significado de ese evento enigmático y ocultado” (Kanziper, 2013, p. 48).

Se trata de procesar un cambio psíquico, de definiciones propias en relación a su historia que conlleva un elevado gasto anímico.

Se concluye la adolescencia cuando el proceso de maduración ha concluido. Éste supone el logro de la independencia afectiva, económica y la existencia de un proyecto de vida.

La transición no tiene fronteras claras. El logro de la autonomía en todos sus términos es un proceso, más o menos lento y conflictivo.

Los cambios que se producen en el sujeto se pueden conceptualizar como una crisis en el sentido de ruptura, y a la vez diferenciación y transformación, “ruptura en relación a lo que se viene siendo y transformación hacia lo nuevo a ser” (Frechero y Sylvursky, 2000, p. 25).

Toda adolescencia lleva además del sello individual, el sello del medio cultural, social e histórico en el que se manifiesta.

Algunas características de la sociedad actual son determinantes en la producción de un tipo de subjetividad que obstaculiza o enlentece el proceso de separación-individuación en esta etapa. Por un lado, se relaciona con la “adolentización” de la sociedad. Lo Joven hoy, como categoría o modelo a seguir llega hasta la vejez. Esto produce un resquebrajamiento o confusión de las diferencias generacionales, y de los lugares que cada persona ocupa en el entramado social-familiar, lo cual aumenta la competencia entre las generaciones. Viñar, (2009) psiquiatra y psicoanalista uruguayo, subraya la dificultad desde el mundo adulto en fijar límites y reglas precisas que son las que delimitan y determinan el conflicto intergeneracional. Esta crisis traería como consecuencia la dificultad en asumir un rol adulto diferenciado (Perdomo y Ruben, 2004, p. 41), como referente de un sujeto adolescente que necesita diferenciarse, lo cual puede verse en las familias y también en las instituciones educativas en las que la autoridad (Pierella, 2014b) ha entrado en cuestión.

A la vez la constatación en la actualidad de un mundo acelerado, efímero, de la imagen, la computación y la globalización (Viñar, 2009, p. 88) de cambios vertiginosos, que

promueve el consumo como modelo determina características subjetivas. Así, la identidad –o prótesis de identidad al decir de Víctor Giorgi (Perdomo y Ruben, 2004, p. 35) queda definida por la apropiación de bienes y la inclusión social determinada por la posesión de los mismos. Se privilegia el individualismo, el exitismo, el logro inmediato, lo efímero, en una propuesta de inestabilidad de valores y fugacidad de la mercancía.

En estas condiciones sociohistóricas de producción de subjetividad y de transiciones vitales, un joven posmoderno de un mundo hipermediado (Bertoni, 2005) arriba a la universidad, institución moderna. En una propuesta social en la que todo es efímero y pasajero (Frechero y Sylbursky, 2000; Viñar, 2009) las instituciones universitarias, presuponen al ingreso una vocación profesional que ata la elección de una carrera con una identidad que jerarquiza la trayectoria de formación universitaria por sobre otras experiencias de la vida juvenil. Esto produce un desfasaje que generaría una nueva crisis en la persona:

Los problemas de adaptación y desafíos a la vida universitaria parecen tener que ver con el enfrentamiento de dos culturas: por un lado la universidad, arraigada a criterios de “racionalidad instrumental”, propios de la modernidad, y por otro el estudiante actual posmoderno-hipermoderno, que maneja otros códigos y otros tiempos (Bertoni, 2005, p. 32).

La transición que significa el ingreso a la universidad se puede considerar una crisis en la que los fenómenos desencadenantes podrían situarse en las características y diferencias entre instituciones que incluye el impacto que le provoca, los fenómenos derivados de la migración (barrio, departamento) y los cambios internos producidos por las crisis evolutivas.

El concepto de crisis incluye a la vez el peligro y la oportunidad para la realización de un cambio, desafío que plantea la universidad a quien ingresa.

**Transición por migración.** En este aspecto se toma el aporte del psicólogo uruguayo Juan Carlos Carrasco quien conceptualiza las coordenadas de cotidianeidad que suponen para



cada persona una continuidad de tiempo, espacio y vínculos con las mismas personas, cosas y circunstancias (Carrasco, 2010), y finalmente también incluye un reconocimiento de sí en esas circunstancias. Es posible acercarlo al concepto de habitus (Bourdieu y Passeron, 1967).

La pertenencia a un lugar geográfico genera un modo habitual de vida en relación tanto a los acontecimientos y sucesos concretos que el sujeto vive en el medio en el cual habita como a las cosas, objetos y relaciones que se establecen. A la vez refiere a la internalización psicológica de ellos. Es la experiencia diaria, compartida, de un mundo común. La llegada y el establecimiento en la ciudad, el cambio de institución, producen cambios en aquella cotidianeidad (Carrasco, 2010) tanto en el aspecto espacial como en el temporal y vincular. Es necesario transitar un proceso de adaptación a nuevas formas de lo cotidiano.

**Transición entre instituciones.** Desde enfoques institucionales y organizacionales recientes, se abordan las complejas experiencias estudiantiles en relación con esta transición entre instituciones. Señalan que las experiencias del primer año en las universidades suelen resultar difíciles y requieren un proceso de ajuste académico y social. Las dificultades se ligan con la presencia de una transición que a la vez está atravesada por una desigualdad cultural de oportunidades socialmente condicionada que interpela a la institución. (Ezcurra, 2007) La autora sostiene además que las instituciones son responsables en el desarrollo de una enseñanza crítica, que parta de la existencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada. En otros términos, son responsables de atenuar la brecha entre el capital cultural de quien ingresa y las demandas académicas del establecimiento.

Gentili (2011) reconoce la desigualdad educativa como una de las consecuencias de la desigualdad social. Toma el concepto de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011a, 2011b; Gentili, 2011) que refiere a las nuevas fisonomías que adquieren los mecanismos de exclusión educativa, por lo cual se genera la posibilidad de la inserción institucional pero no es posible

revertir el aislamiento y la segregación social. Se permite el ingreso, pero no se favorece el acceso.

Considera también la actual universalización de las oportunidades de acceso a la escuela como una universalización sin derechos, y la expansión educativa como una expansión condicionada (Gentili, 2011, p. 36).

En relación a la primera afirmación se refiere al aumento en el número de personas que se “incluyen” unido a la persistencia de factores que impiden el desarrollo de las condiciones de realización. La expansión condicionada muestra que la segmentación social e institucional da a los sujetos que transitan los diferentes circuitos educativos, diferentes y desiguales oportunidades. La desigualdad social se articula con la desigualdad educativa y la permanencia queda ligada a la procedencia social.

En este momento histórico, la educación de masas y el cambio del tejido social muestra la convivencia de trayectorias sociales, culturales y formativas diferentes que conviven en el aula y en un escenario social de mayores desigualdades la educación aún es interpelada como productora de expectativas igualitarias (Carli, 2012)

## **b) La identidad**

Es necesario incluir la perspectiva teórica en relación a la identidad como construcción, que da cuenta de los efectos de las transiciones.

Desde la sociología, Oscar Dávila León, subraya que la construcción de la identidad se configura como uno de los elementos característicos y nucleares del período juvenil. Dicho proceso se asocia a condicionantes individuales, familiares, sociales, culturales e históricas determinadas. Por otro lado, es un proceso complejo que se constata en diversos niveles simultáneamente. Distingue la preocupación por identificarse a un nivel personal, generacional y social.

Tiene lugar un reconocimiento de sí, observándose e identificando características propias (identidad individual); este proceso trae consigo las identificaciones de género y roles sexuales asociados. Además, se busca el reconocimiento de sí en otras personas que resultan significativas o que se perciben con características que se desearía poseer y que se ubican en la misma etapa vital. Ello constituye la identidad generacional. Finalmente, también existe un reconocimiento de sí ligado a un colectivo mayor, un grupo social con el que se comparten aspectos comunes de la vida (identidad social) (Dávila León, 2004, p. 93).

Castells también desde una perspectiva sociológica refiere a tres formas diferentes de construcción de la identidad, con resultados también diferentes: de resistencia la conceptualiza como aquella generada por quienes se encuentran excluidos o cuestionados por una lógica de dominación. La identidad de legitimación o hegemónica es la que proviene de las instituciones dominantes de la sociedad. Es la más cuestionada ya que en tiempos de fluidez, la búsqueda de identidades que aseguren solidez y consistencia desde las instituciones “estalladas” parece estar comprometida. La identidad de proyecto es la que se construye buscando transformar la estructura social, genera sujetos, cuestiona, crea. (Castells, 2010)

Desde una perspectiva psicoanalítica el sujeto sólo puede constituir su identidad a través de actos de identificación.

Para Laplanche, la identificación es el proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste (Laplanche y Pontalis, 1996, p. 184). El desarrollo del yo se realiza gracias a las sucesivas identificaciones de distinta índole que aparecen desde los primeros instantes de la vida y a partir de la relación más precoz con la madre (Grinberg, 1980, p. 7).

La identificación es una construcción, un proceso nunca acabado, y, por tanto, se afina en la contingencia y bajo ningún punto constituye un sistema coherente. La identidad es un concepto estratégico y posicional. Por tanto, no implica un núcleo estable en el yo, es

decir, que el carácter continuista que se creía era condición a priori para la producción de la identidad queda desestimado en la actualidad. La identidad no se concibe como una esencia invariable, sino en un sujeto en proceso, nunca acabado, construyendo sentidos en movimiento (Kachinovsky, C s.f.; Viñar, 2009).

También para comprender la dimensión identitaria se reconoce el desarrollo que desde la Filosofía y la Antropología filosófica realiza Paul Ricoeur sobre el concepto de sí mismo. Trabaja la noción de ipseidad en dialéctica relación con la mismidad, vocablos provenientes de raíces etimológicas diversas, que considera como dos usos del término identidad:

Recuerdo los términos de la confrontación: por un lado, la identidad como mismidad (latín: *idem*; inglés: *sameness*; alemán: *gleichheit*); por otro, la identidad como ipseidad (latín: *ipse*; inglés: *selfhood*; alemán: *selbstheit*). La ipseidad, he afirmado en numerosas ocasiones, no es la mismidad (Ricoeur, 1996, p. 109).

La idea de mismidad, remite a “lo mismo” –idéntico, mientras que la de ipseidad, ipse– otro, referiría al plano de la alteridad. Introduce la reflexión sobre la relación dialéctica que ambas vertientes mantienen para su concepción de sí como otro/a. La identidad se produce en un juego de diferencias.

La transición a la vida universitaria que incluye además la transición evolutiva y el cambio en la vida cotidiana sitúa el año de ingreso como un período de movimientos que producen movilización interna de grado variable situados en el orden del ser a nivel de la identidad.

### **Dimensión intersubjetiva**

#### **El vínculo entre sujetos**

El concepto de vínculo desde la psicología social, como el encuentro de un sujeto con otro, en una relación bidireccional en la que afecta y será afectado reconoce que el otro en

tanto sujeto, produce efectos subjetivos en la persona (Pichon Rivière, 1985). La estructura vincular es compleja dado que incluye sujeto y objeto, su interrelación, y procesos de comunicación y aprendizaje mediados por la cultura o los determinantes histórico–sociales del vínculo y del sujeto.

La búsqueda de otro sujeto surge desde el nacimiento (Pichon Rivière, 1985) para cubrir la necesidad (o el deseo desde la perspectiva psicoanalítica) de sobrevivencia. En ese sentido todo vínculo está influido por experiencias anteriores y por lo tanto se encuentra históricamente determinado. Tendrá aspectos externos y aspectos internos, producidos por la internalización de aquellos a través de mecanismos de proyección e identificación.

Desde aquí es posible considerar que el estudiantado que ingresa a la universidad se encuentra con un nuevo comienzo, en el que se resignifican experiencias más tempranas y también se podrán construir encuentros novedosos y nuevas oportunidades.

En este comienzo, necesita resolver su adaptación a una institución desconocida y nueva que le produce ansiedades, temores y expectativas intensas. Esto requiere el desarrollo de una serie de “estrategias estudiantiles” que conjugan las posibilidades del sujeto con los efectos subjetivos que el otro le produce. Según Sosa y Saur se trata de “la puesta en funcionamiento de un conjunto de recursos diversos, que, si bien se ejercen individualmente, son siempre el resultado de condiciones de posibilidad configuradas a nivel social e institucional” (Carli, 2013, p. 243)

### **La hospitalidad**

Es de interés en el estudio considerar el vínculo intersubjetivo desde el concepto de hospitalidad hacia quien ingresa a la universidad desde fuera, como extranjera o extranjero:

Para Derrida, no hay vínculo social sin un principio de hospitalidad que refiere a la posibilidad de acogida como ley incondicional de la hospitalidad ilimitada o pura que consiste

en acoger a quien llega antes de ponerle condiciones, antes de saber su nombre. A la vez plantea la importancia de la generación de leyes y contratos que permitan una acogida efectiva, como postura ética y política.

La hospitalidad incondicional tiene que ver con recibir y aceptar a quien llega como es, lo cual requiere, condiciones y leyes que generarán la responsabilidad en quien tiene la función de hospedar. En ese sentido afirma que la hospitalidad define la responsabilidad de quien recibe. “Se trata de una relación de tensión: esta hospitalidad es cualquier cosa menos fácil y serena. Soy presa del otro, rehén del otro, y la ética ha de fundarse en esa estructura de rehén” (Derrida, 1997).

Desde la conceptualización de Derrida, considerar el idioma de la persona que llega forma parte del modo de la hospitalidad. La primera violencia sería que quien arriba debiera pedir hospitalidad en una lengua que no conoce.

Por consiguiente, tanto en el terreno político como en el terreno de la traducción poética o filosófica, el acontecimiento que hay que inventar es un acontecimiento de traducción. No de traducción en la homogeneidad unívoca, sino en el encuentro de idiomas que concuerdan, que se aceptan sin renunciar en la mayor medida posible a su singularidad (Derrida, 1997).

Lo plantea como apuesta ética y sitúa una responsabilidad por parte de quien hospeda - institución Universidad de la República en este estudio- siempre en cuestión, siempre perfectible, y en encrucijada.

Skliar, toma el concepto de hospitalidad propuesto por Derrida, para explicar cómo se generan en la actualidad situaciones diferentes que excluyen. Se trataría de una hospitalidad que subraya diferencias de valor, y produce desigualdades. Quien viene de fuera se considera desigual, y se excluye. Para este autor, El otro confunde el espacio de la mismidad y la

hospitalidad vira a hostilidad, por lo que, plantea, el hospedaje adquiere características coloniales.

“Coloniales en el sentido de una ley, que en apariencia igualitaria, universal, de pluralización del yo y/o de albergue de la diversidad, acaba por imponer la fuerza y la ‘generosidad’ de la lengua de la mismidad” (Skliar, 2002, p. 91).

Lo nomina hospitalidad hostil, porque busca normalizar y corregir a quien arriba, como modo de adquirir prevalencia lo cual produce violencia y trauma. La multiplicidad no es aceptada desde una condición de igualdad sino de tolerancia.

“La tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro, por el contrario, es una vez más, tal vez de manera más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro” (Skliar, 2002, p. 105).

### **El vínculo entre docente y estudiante**

Se considera conceptualmente el proceso educativo como una relación de comunicación, basada en el saber, y también en los afectos que circulan entre docentes y estudiantes que muchas veces condicionan e incluso determinan los logros y dificultades del proceso. En la relación pedagógica, los sentimientos y actitudes de estudiantes y docentes son un ingrediente relevante que subraya la importancia de la subjetividad en el encuentro y en la comunicación.

Para Violeta Núñez (2003), el vínculo educativo da la posibilidad de un encuentro intergeneracional que permite mantener y dar continuidad a la cultura. Lo estudia como: atadura, joya y juego. El vínculo educativo como atadura por su posibilidad de sujetar, dejar una marca que abra posibilidades al sujeto en relación a un porvenir. Como brillo en tanto el lugar de docente deja entrever, da tiempos para pulir, aprender y aprehender. Y esto

finalmente permite el juego o el salto a lo nuevo, desde la confianza intergeneracional. La educación como un legado patrimonial de inclusión que trasciende los contenidos.

Blanchard Laville se refiere a la relación pedagógica desde una perspectiva psicoanalítica y plantea: En el espacio de la clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos. El profesor es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condicionantes del contrato didáctico y también a su inconsciente. (Blanchard Laville, 1996, p. 80).

Esta autora postula que a nivel estudiantil el saber docente en el plano imaginario es el lugar del supuesto saber, lo cual genera un clima particular:

El clima hace que uno se sienta progresivamente omnipotente o incompetente. Lo que muestra que lo que es importante en la situación pedagógica no es lo que el profesor sabe sino lo que puede hacer con lo que sabe en la atmósfera transferencial que se ha instaurado.

Entre las proyecciones idealizantes y las negativas de los estudiantes, y las proyecciones idealizantes y las negativas del docente, se desarrolla dicha relación pedagógica (Blanchard Laville, 1996, p. 82).

Y en torno al saber docente, desde el campo de la educación, Alicia Fernández, distingue el saber del conocimiento:

El conocimiento es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal; se puede adquirir a través de libros o máquinas; es factible de ser sistematizado en teorías, se enuncia a través de conceptos. En cambio, el saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente, no puede aprenderse a través de un libro, ni de máquinas, no es sistematizable (Fernández, 2002, p. 145).

La autora jerarquiza la importancia del saber en la educación, por esa posibilidad del intercambio. La relación con el saber es una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo (Charlot, 2006) que posibilita la formación (Ferry, 1997) como un proceso singular



que se desarrolla en una trama de vínculos. Desde un enfoque psicodinámico incluye lo inconsciente, la historia, lo afectivo (Fernández, 2002).

Desde allí es posible fundamentar la relevancia del vínculo pedagógico en la formación.

En ese sentido el triángulo pedagógico clásico herbartiano de trabajo educativo constituido por la tríada didáctica: sujeto de la educación/agente de la educación//bienes culturales o conocimiento permite conceptualizar diferentes modelos.

### **Dimensión transubjetiva**

#### **El vínculo con la institución**

Se toman aportes de la psicología institucional y el psicoanálisis para considerar la institución objeto de vinculación y representación, que estructura y enmarca al sujeto “una institución particular-la educación en nuestro caso- pasa a conformar parte del mundo subjetivo y desde ahí hace posible la regulación social” (Fernández, 2006, p. 30). Se acuerda además que “las instituciones se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas” (Remedi, 2008, p. 25).

En el mismo sentido Coria (2006) conceptualiza la institución como un sistema cultural, simbólico e imaginario que regula las prácticas de los sujetos y es constituyente de su propia identidad; espacio de relaciones sociales raramente idílicas que establece fronteras entre su adentro y el afuera desde las que es posible la construcción de clausuras y alteridades, ideales e interdicciones, escritura de una novela institucional (Coria, 2006, p. 196).

En particular la institución universitaria como “institución de vida” tiene una función estructurante en relación a los procesos de construcción de la identidad (Coria, 2006; Remedi, 2008) dado que se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben (Remedi, 2008, p. 25).

Desde un punto de vista dialéctico se conforma, por un lado, por lo Instituido que representa el contenido a priori ya establecido y normatizado y por otro lado lo Instituyente, vinculado con la transformación, la implementación continua, de modo que lo institucional queda sometido a la articulación permanente entre la protección de lo ya existente y el cambio (Fernández, 1994). Esto se subraya dado que en esta investigación se detectan movimientos en torno a cambios en lo instituido que hablarían de posibilidades instituyentes de algunas propuestas.

La institución también se define como espacio en varias dimensiones: espacio físico concreto, espacio organizacional en el sentido de regulaciones; cultural: narrativas, símbolos, costumbres, que conjuga a la vez las exigencias o mandatos sociales con las necesidades subjetivas (Fernández, 2006, p. 32). Se reconoce como las reglas de juego, las normas, el lenguaje. Estos aspectos constituyen un marco en el que se despliegan los vínculos entre sujetos y grupos entre sí y con la institución y conforman el espacio psicosocial, que es la dimensión que para este estudio cobra particular interés.

Lidia Fernández propone que el espacio institucional a la vez que posibilita amenaza la destrucción lo cual muestra el carácter ambivalente de la relación sujeto-institución. Remedi (2004) plantea ambivalencia e identificación inestable con la institución, la institución a la vez como lugares de aprendizaje y malestar.

En esta trama de interacciones en el espacio institucional acontecen sucesos visibles y otros no visibles para los actores, pero que se articulan con los sucesos visibles. Avanzando, para René Kaës (1998) el estudio de los procesos psíquicos y de la vida psíquica de las instituciones no es accesible en general sino a partir del sufrimiento que en ellas experimentan los sujetos. En este sentido también el aporte teórico de Lidia Fernández es relevante:

El carácter ambivalente de la relación sujeto-institución y la ambigüedad de los mandatos sociales –poseedores siempre de una dosis de contradicción– instalan en un

plano no observable un suceder casi siempre grupal en el que el sujeto –el grupo de sujetos- lucha con otros y consigo mismo para cuidar y al mismo tiempo para destruir el espacio institucional (Fernández, 2006, pp. 32-33).

De este modo la institución se constituye en espacio de identificación que posibilita que el sujeto se adscriba a determinados rasgos en función de su trayectoria personal y que irán determinando una identidad coyuntural y lábil al decir de Remedi (2008, p. 41) inicialmente ligada a la empatía entre pares.

La idea de identidad o identidades no como certezas sino atravesadas por la ambivalencia, la vocación no como llamado interior sino como tentativas, los trayectos no definidos sino cambiantes, los tránsitos precarios (Dubet, 2006; Remedi, 2008) muestran lo inestable de las relaciones con las instituciones.

Carli (2012), lo plantea del siguiente modo: “la pregunta ¿qué querés ser?” (p. 83), reiterada tantas veces a los/as jóvenes en esta etapa parece borrar -recordando a Hall- los avatares del devenir de las identidades, el carácter temporario e inestable de las identificaciones, en este caso con las carreras.

Desde la perspectiva psicoanalítica de grupos e instituciones, Kaës (1998) va a referirse al entramado de los lazos que los sujetos establecen con las instituciones siendo constituidos y constituyentes al mismo tiempo (modo de concebir el entramado entre subjetividad e instituciones). De este modo las características que propone la institución producen efectos en los sujetos, y viceversa.

Para Bauman (2000) la preocupación de la sociología por la noción de identidad, es consecuencia del desmoronamiento de las instituciones modernas fundamentales como la familia, el Estado, la Iglesia.

En los rasgos que asume el vínculo entre la subjetividad de los estudiantes y la universidad podría leerse el declive de las instituciones de la modernidad en su

capacidad para interpelar a los sujetos e instituir identidades sociales estables, de alguna manera previsible (Ros, Benito, Germain y Justianovich, 2016, p. 36).

Las instituciones del siglo XXI, entre las que puede incluirse a las universidades, se asientan en un ideal institucional de calidad y excelencia que pone en riesgos a los sujetos por las exigencias internas excesivas que aumentan en función del ideal del yo de cada uno. Son descritas como managinarias por Aubert y Vincent de Gaulejac (1991) y estudiadas desde la pedagogía y el psicoanálisis por Remedi:

Los sujetos integrados a las instituciones de excelencia se ven impelidos a identificar su funcionamiento psíquico personal con el ideal institucional ... Las instituciones refuerzan este proceso identificatorio en una frase: o lo aceptas o te vas, arrastrando a los sujetos consciente o inconscientemente a interiorizar el modelo imaginario institucional (Remedi, 2006, p. 87).

La vida académica también se ha adaptado a procesos de tiempo, ritmos, modos de construcción del conocimiento que absorben los espacios de lo particular y propio. La profesionalización de la práctica académica, que se ha sentido fuertemente sobre todo en las ciencias sociales, ahora disciplinada y reglamentada ha cambiado las prácticas: criterios de productividad académica, medido en cantidad de producto, evaluación cuantitativa de la tarea, han generado otras prácticas ligadas al cumplimiento del ideal institucional cuantitativo de excelencia (Remedi, 2006).

Las nuevas condiciones de existencia, impactan en las subjetividades y en los modos de relacionamiento sociales. Los sujetos sociales en las instituciones se ven presionados a modos de vida conscientes, dotados de creciente autonomía y responsabilidad, pero, por el otro, ese proceso recarga al yo sobre individualizado que debe soportar un proyecto biográfico en el que se encuentra progresivamente solo y carente de toda red institucionalizada de apoyo. Se comprende el impacto que causa esto en el comportamiento de las y los jóvenes en la

educación lo cual requiere la reconfiguración de las instituciones educativas en torno a dispositivos y propuestas.

Desde la perspectiva de Byung Chul Han (2014) el cambio sería de la sociedad disciplinada a la sociedad del rendimiento (del cansancio) o del deber al poder. Plantea que mientras el deber hacer tiene un límite, esta libertad no lo tiene, genera una situación paradójica que no colabora con la organización del sujeto frente a una situación nueva.

Ana María Fernández, en el mismo sentido afirma que el desfundamiento de la base disciplinaria de las instituciones modernas que garantizaban el cumplimiento y el disciplinamiento “están dando paso a la formación de subjetividades más flexibles, en el marco de una sociedad que estimula la rápida satisfacción de “necesidades” y el estar a gusto consigo mismo. Es decir que estaríamos en presencia de una transformación colectiva de la significación imaginaria de la autonomía. De la obligación moral a cumplir con las reglas consensuadas, a valorar una autonomía basada en la realización personal, a ser íntegramente uno mismo, con las menores coacciones posibles. Las elecciones personales se legitiman en detrimento de las obligaciones reglamentarias. En este sentido es que decimos que se estaría forjando otra idea, otra valoración, otras prácticas de individuo libre (Fernández, 1999, p. 157).

En particular se agrega al efecto de las características de las instituciones actuales en el sujeto, la incidencia de la numerosidad estudiantil que ingresa a las universidades, que en general por la escasez de estrategias pedagógicas, se transforman en situaciones de masividad. Y en este aspecto se toma el aporte de Axel Honneth (2011) que considera el efecto en el individuo del reconocimiento que recibe de las instituciones y procura establecer un psicoanálisis que pueda ser comprendido desde la teoría del reconocimiento.

Se refiere a tres modos del reconocimiento social y su correspondencia en formas de desprecio:

1. El reconocimiento formal-cognitivo o jurídico en el ámbito social del derecho, la forma del desprecio tiene que ver con la desposesión de derechos y la exclusión (integridad social).
2. El reconocimiento afectivo en las relaciones emocionales, primarias de amor y amistad, las formas de desprecio refieren al maltrato, la violación (integridad física).
3. El reconocimiento de afecto devenido racional, en la solidaridad o comunidad de valor, la forma del desprecio es la indignidad e injuria (dignidad).

En todos los casos las experiencias de desprecio se unen a sensaciones afectivas de falta de reconocimiento:

Basta con seguir el hilo de las sensaciones afectivas que se asocian con formas de desprecio para establecer qué modalidad de reconocimiento es negada, es decir, qué lucha por el reconocimiento subyace a la acción de esas personas, aunque no puedan argumentarla (Honneth, 2011, p. 22).

Presenta la “invisibilidad” como el negativo de la noción de reconocimiento social. Refiere a la invisibilización como proceso activo que evidencia el desprecio, un comportamiento respecto de la persona como si ella no estuviera, mientras que por el contrario, la visibilidad reconoce a la persona. El individuo afectado sabe de su invisibilidad por la falta de reacciones específicas por parte de los demás. Por lo tanto se puede hablar de una invisibilidad social, lo que conduce a Honneth a una diferenciación entre “conocer” y “reconocer”. Mientras conocer es la identificación no pública de un individuo, reconocer se refiere a la apreciación como acto público en las que incluye el respeto, la solidaridad y el amor (Honneth, 2011, p. 32).

Analizar las experiencias estudiantiles desde la óptica del reconocimiento es un aporte para pensar las posibilidades de permanencia en la institución universitaria.

Como fue planteado al inicio del capítulo, los puntos nodales que se han considerado en este apartado de manera separada, se constituyen en base del análisis de los resultados que procuran un modo multireferencial de interpretación.

## Capítulo 4

### **Estrategia metodológica**

#### **Introducción**

La línea de interpretación que atraviesa la investigación refiere al derecho a la educación superior. Situada en el presente, se interesa en el futuro de las universidades públicas como posibilitadoras del ejercicio de este derecho en la ampliación del acceso, la permanencia y el egreso de sectores cada vez más heterogéneos de la población.

El reconocimiento de las profundas transformaciones sociales en el último cuarto del siglo XX permite constatar cambios también en las universidades, y en particular en el advenimiento de una nueva cultura juvenil y estudiantil.

La complejidad de estos cambios, así como lo parcial y local del conocimiento refuerza el sentido y la importancia de estudios cualitativos que atiendan con detenimiento y profundidad las diferentes dimensiones a conocer en relación al estudiantado. Se considera que profundizar el tema desde una perspectiva situada (Palermo, 2010) que facilite la observación y explicación de lo singular y particular colabora con la comprensión. Se trata de lograr un acercamiento a lo que la persona piensa y siente en relación a los temas que se pretenden investigar (Pineda, De Alvarado y De Canales, 1994). Por eso se consideró metodológicamente necesario acercarse a las experiencias individuales situadas, para luego volver a tejer lazos y conexiones hacia la perspectiva política de las instituciones que aporte nuevos sentidos de la educación superior en el interés por el futuro democratizador de las universidades públicas. Esto implica reconocer al estudiantado que ingresa como integrante de la institución y considerar las dinámicas propias del acceso, las experiencias y reflexiones sobre sus vidas, como constructoras de la vida universitaria.



Rescatar los aspectos subjetivos, propios de cada estudiante en relación a su ingreso y a la permanencia en la Universidad, es a la vez, un modo de construir un relato sobre las instituciones (Carli, 2012).

A estos efectos se tomó como objeto de estudio las experiencias de acceso ligadas a la permanencia del estudiantado que ingresó a Facultad de Psicología en el año 2016.

En el cuadro de la figura 1 se presentan sintéticamente las decisiones iniciales en relación a la institución universitaria que es la Universidad de la República, macro universidad pública que nuclea el 80 % de la población estudiantil universitaria del país. El servicio en el que ancla el estudio que es la Facultad de Psicología; uno de los cuatro que recibe mayor número de estudiantes cada año. La generación estudiantil que se tomó como universo fue la inscrita en el año 2016. Se realizó la recolección de datos a partir del segundo semestre de ese año y hasta julio de 2017. Las técnicas de recolección de datos incluyeron en el segundo semestre de 2016 la realización de cuatro entrevistas grupales y durante el 2017 las entrevistas individuales que fueron un total de 19.

Institución universitaria	Universidad de la República
Servicio	Facultad de Psicología
Informantes	Estudiantes inscritos en el año 2016
Período de tiempo	A partir del segundo semestre de cursos y hasta finales de tercer semestre (junio 2017)
Técnicas de recolección de datos	Entrevistas grupales (4) Entrevistas individuales (19)
Procesamiento y agrupamiento de datos	MAXQDA

*Figura 1:* Decisiones metodológicas

## **Tipo de diseño y estudio**

### **Tipo de diseño**

Se utilizó un abordaje cualitativo y un diseño flexible con enfoque narrativo (Hernández Sampieri y Fernández, 2003). El mismo requirió actividades que como en todo diseño cualitativo incluye la inmersión profunda en el ambiente y en la situación para la recolección de datos y el análisis en un proceso cíclico. En la práctica investigativa las decisiones metodológicas de recolección de datos y el análisis se han ido sucediendo de manera yuxtapuesta enriqueciendo la tarea.

En este trabajo, el estudio narrativo refiere a un pasaje o a una época de la vida de la persona situada durante el año 2016 y en relación a experiencias vinculadas al ingreso a la universidad. En ese sentido, siguiendo la división que propone Mertens de los estudios narrativos en: biográficos, de tópicos y autobiográficos (Hernández Sampieri y Fernández, 2003), el presente sería un estudio narrativo de tópicos dado que se enfoca en una temática o fenómeno. También se incluye en la categoría de autobiográficos, por ser testimonios orales sobre la vida de quienes participan. Es posible considerar que en particular se trata de un enfoque biográfico-narrativo y de diseño multi vocal (polifónico) porque se tomaron diferentes voces. Para conocer la dimensión subjetiva este estudio profundiza en la experiencia del estudiantado para conocer lo que le acontece en el día a día y que deja marcas que van definiendo y delimitando diferentes trayectorias y decisiones. El estudio de la experiencia como aquello singular y único que cada persona va significando da pautas sobre modos particulares del tránsito por la universidad.

Y para acceder a las experiencias estudiantiles se consideró la narración como vía de acceso.

“Tomar las narrativas para estudiar las diferentes dimensiones de la experiencia se constituye en una decisión casi irremplazable” (Arfuch et al., 2005, p. 38).

La narración se obtuvo a través de la realización de entrevistas individuales no directivas y entrevistas grupales para indagar diversos aspectos relevantes de la experiencia estudiantil universitaria en relación con el acceso y la permanencia durante el tránsito por el primer año en la Facultad.

Si los relatos de vida ponen la lupa en el modo en que los sujetos significan el mundo, podemos considerarlos como construcciones, versiones de una historia que la persona entrevistada relata a quien investiga a través, en este caso, de la entrevista (Santos Sharpe, 2018, p. 45).

### **Estudio del caso y justificación: la Universidad de la República**

Resulta relevante para la investigación analizar estas experiencias en el marco institucional de la UdelaR en virtud de su tradición democratizadora, de libre acceso y gratuita. A su vez, dentro de ella la Facultad de Psicología es uno de los servicios con mayor numerosidad estudiantil al ingreso y con aumento sostenido de la matrícula inicial desde los últimos años del siglo XX y hasta el presente. Tiene larga tradición en el interés de búsqueda de estrategias docentes de cuidado y atención al vínculo pedagógico. Estos aspectos permiten reconocerla como un servicio universitario de importancia para anclar el presente trabajo.

En el año que se toma para el estudio, 2016, ingresaron a Facultad de Psicología 2179 estudiantes. El número de docentes es cercano a 300 para todas las funciones y en todos los ciclos de enseñanza de grado y posgrado. Según datos de informe realizado por el Programa de Renovación de la Enseñanza (Proren) sobre esta población, las características demográficas indican una clara predominancia femenina que alcanza el 77 % en línea con la tendencia histórica de la facultad, así como de la propia UdelaR. En relación al lugar de procedencia se observa que el 58,4 % nació en la capital, la población que nació en el Interior es un 38 %, mientras que un 3,4 % nació en el extranjero.

El 74 % reside en Montevideo, mientras que del 26 % que reside en el Interior, la gran mayoría lo hace en Canelones (17,4 %), seguido de Maldonado y San José con distribuciones cercanas al 2 %. Estos tres son departamentos limítrofes con la capital.

La edad promedio de ingreso es de 25 años. La franja etaria entre 19 y 29 años, nuclea el 54 % del total, mientras que a los 17-18 años ingresan el 24 %. Cifra similar a lo que sucede con quienes tienen 30 años y más que son el 21 % de la población de ingreso.

El 37 % pertenecen a la primera generación de universitarios en sus familias.

El estado Civil se concentra en la categoría soltero/a, seguido de un 7,8 % que es casado y un 6,6 % que ha respondido que se encuentra en Unión Libre. Tan solo un 2,8 % de las personas están divorciadas.

### **Estrategias de recolección de datos**

Esta investigación se nutre de técnicas grupales e individuales de recolección de datos que en combinación permiten la emergencia de puntos de vista diferentes. El énfasis está puesto en las experiencias personales de estudiantes de ingreso. Considerando que el aspecto relacional es constitutivo del ser humano, el uso de entrevistas individuales y grupales complejizan y enriquecen los datos. Mientras las entrevistas grupales dan lugar al intercambio y a la construcción intersubjetiva de la experiencia, las individuales permitieron desde la narración, la profundización en relación a sus vivencias. Ambas dieron insumos para cumplir los objetivos de conocer las experiencias en relación a la transición entre instituciones y las iniciales en la institución universitaria que ligan con la permanencia. Asimismo, se constituyen en herramienta para profundizar en la relación entre pares y con docentes, y conocer la incidencia de las propuestas institucionales en la subjetividad. En las entrevistas individuales se resolvió utilizar la técnica no directiva en profundidad. Con ella se trata de “dejar hablar” al sujeto, considerando su autoridad en el discurso, apoyándolo desde la

escucha y disponibilidad de quien investiga. “Es así que surgirá una imagen a través de su discurso, donde él elegirá qué contarnos, qué callarse, recordará algunas cosas y olvidará otras, y es en ese interjuego de ‘recuerdos’ y ‘olvidos’ que emergerán sus vivencias” (Kachinovsky, 1996).

En este sentido, se acuerda con la perspectiva teórica (Arfuch et al., 2005) que plantea que la narración aparecería ligada no a un recuerdo que se trae desde el pasado al presente sino a una reconstrucción posible como parte misma de la identidad que se va constituyendo en el acto en que es narrada. Quien va realizando la narración, tiene que dar su versión de sí, lo cual tiene una dimensión de trabajo identitario que a efectos de este estudio resulta relevante.

Por otra parte, se consideró pertinente el uso de la entrevista grupal que permitió el intercambio entre quienes participan como instancia de profundización y discusión multidimensional de la temática que posibilitó la emergencia de la heterogeneidad de perspectivas. Se agrega a la construcción singular, la escucha y la participación en la construcción que hace el otro, lo que posibilita la “hibridación” (Arfuch et al., 2005, p. 31) en el sentido de apertura a nuevas posibilidades de ser y pensar. Se reconoce la posición del sujeto en una red de interdiscursividad social que posibilita también la afirmación identitaria. A la vez compartir experiencias y escuchar otras, va armando un entrecruce que permite una explicación a varias voces.

Para la planificación de las temáticas a incluir en las entrevistas, desde las preguntas de investigación se organizó una matriz de métodos en base a la cuales se constituyó una pauta de temas (Anexo 1) con apoyatura teórica, a indagar en todas ellas. En la consigna inicial se solicitó a la población participante el relato de las experiencias significativas al ingreso a Facultad y durante el primer semestre. Y se incluyó como relevante en el guión de temas a indagar: la caracterización de estudiantes previo a su ingreso: edad, sexo, procedencia

(geográfica, social, educativa). Su elección por la Universidad de la República y en particular por la Facultad de Psicología.

También el guión incluyó la búsqueda de las experiencias universitarias profundizando en el impacto al ingreso a la Facultad de Psicología en diferentes aspectos que incluyen el encuentro con nuevos conocimientos, las estrategias y ritmos de estudio, la relación pedagógica y los dispositivos de enseñanza. Y los vínculos entre pares en actividades curriculares, extracurriculares y gremiales. Asimismo, se consideró las condiciones materiales: biblioteca, fotocopidora, EVA, patio, cantina y las propuestas institucionales en la experiencia estudiantil.

La totalidad de las entrevistas fueron grabadas, con consentimiento (se explicita en los aspectos éticos) a fin de preservar la exactitud del sentido otorgado al relato. Luego fueron transcritas y permanecen en archivos digitales a resguardo de la investigadora. La confidencialidad y anonimato acordados, obligó inicialmente a alterar nombres, cambiar referencias a ciudades e instituciones educativas e incluso actividades laborales concretas. Esto no ha resultado suficiente, ya que la referencia reiterada a sexo, edad, lugar de procedencia permite cierta reconstrucción que podría conducir a la referencia de la persona entrevistada. Se consideró además que el material producto de esta tesis podrá ser recurso bibliográfico en la propia institución. Por esto los testimonios, que están transcritos textualmente, tienen escasas referencias. En algunos casos una sustitución total alteraría el sentido de lo que se busca, por lo cual se ha hecho lo mejor posible estos cambios, y es dable que en algunos casos quede desfigurado o poco claro por la sustitución u omisión realizada. Para cumplir con el objetivo referido a las experiencias institucionales fue necesario realizar un análisis documental examinando documentos propios de la Universidad de la República del período rectoral comprendido entre el año 2007 y el 2015 caracterizado por la creación de políticas institucionales dedicadas a la cuestión del acceso y la permanencia de estudiantes

ingresantes. Se revisó y conoció a través de datos cuantitativos secundarios, la cohorte de estudiantes que ingresaron a la Facultad de Psicología en el año 2016. Se indagaron ciertas características descriptivas de la población (perfil socio-demográfico) y antecedentes educativos de los ingresantes (información que obtiene el Programa de Renovación de la Enseñanza a través de formulario autoadministrado) que fue analizado para contextualizar el estudio y también para definir la composición de la población entrevistada.

### **Decisiones sobre la muestra y temporalidad de la investigación**

Se trató de una muestra por conveniencia (Hernández Sampieri y Fernández, 2003, p. 401) en su contexto natural. En su composición la muestra respeta la distribución según las variables sociodemográficas del ingreso a la licenciatura en Psicología procurando que no se sesgue la información y en este sentido se trata de una muestra diversa (Hernández Sampieri y Fernández, 2003, p. 397). No es probabilística y tampoco aleatoria. La característica es la facilidad de acceso, la disponibilidad de las personas a formar parte de la muestra en un intervalo de tiempo y poseer las características previstas. El requisito previsto fue pertenecer a la generación de ingreso 2016 y tener interés en participar. Las personas que fueron entrevistadas surgieron inicialmente de una lista en la que se habían inscripto en oportunidad de la realización de un formulario autoadministrado presencial a la generación 2016. En esa instancia se presentó la investigación y se solicitó que quienes tuvieran interés en participar lo aclararan. Esto la constituye en una muestra voluntaria de participantes (Hernández Sampieri y Fernández, 2003, p. 396).

Además, en varias entrevistas algunas personas consultaron sobre la posibilidad de incluir a otras para ser llamadas a participar, lo cual fue ampliando y diversificando la lista. Se procuró captar la mayor heterogeneidad posible de fenómenos o situaciones en relación a la temática.

Se define el momento de comienzo de la recolección de datos luego de finalizado el primer semestre de cursos, y posterior al primer periodo de exámenes. Esta decisión se asienta en considerar que el primer semestre transcurrido es el tiempo mínimo imprescindible para que todas y todos los estudiantes puedan a la vez tener suficientemente cercanas sus experiencias de ingreso, y situarse en un presente diferente al inicial, con posibilidades de elaboración de la transición y el cambio.

Se realizaron cuatro entrevistas grupales, con la colaboración de un equipo de investigación de estudiantes, con el objetivo de conocer los relatos de las experiencias en la institución. Aportaron datos sobre los significados que los y las estudiantes construyen en relación a su acceso y permanencia.

Cuando se consideró que se había llegado a la saturación de información, se decidió terminar.

Luego de analizar las entrevistas grupales, se realizaron entrevistas individuales que comenzaron al finalizar el segundo semestre de cursos y se extendieron hasta el final del tercer semestre (junio de 2017). Se lograron a través de la técnica bola de nieve, muestra en cadena o por redes (Hernández Sampieri y Fernández, 2003, p. 398).

Esta técnica permitió un muestreo amplio en función de rasgos relevantes que se consideraron importantes conociendo las características socio demográficas y educativas de la generación 2016, y que incluyeron: procedencia (interior - Montevideo), estudios secundarios (público-privado), edad al ingreso (entre 18 y 20 - más de 25), situación laboral (trabaja-no), grado de avance en la facultad (aprobó cursos -exoneró- no cursó). La información obtenida complementó las entrevistas grupales y sobre todo permitió la profundización del tema desde el punto de vista de la emergencia afectiva unida a las experiencias singulares. Se realizaron 19 entrevistas individuales –con la participación exclusiva de la investigadora–, y allí se consideró que se había llegado a la saturación de información.



La disposición, el interés en aportar, la seriedad y el respeto fue una constante en la totalidad de los casos.

### **Características de la población participante del estudio**

En este estudio participaron un total de 37 estudiantes, 18 lo hicieron en entrevistas grupales y 19 en entrevistas individuales. (En el Anexo 2 se esquematiza esta composición.)

Al observar sus características socio demográficas es posible reconocer que siguen las de la población estudiantil de ingreso a Facultad de Psicología. Se observa que el 65 % provienen del interior del país (21) y la mayoría son mujeres (27 estudiantes). De ellas cinco tienen hijos a cargo, y en tres de esos cinco casos se trata de hogares monoparentales.

La mayoría de las personas entrevistadas tiene entre 18 y 25 años (22) y a su vez la mayoría son mujeres (16). Considerando el lugar de procedencia: más de la mitad de quienes ingresan en un rango de edad entre 18 y 25 (16) proviene de distintas localidades del interior del país (11 mujeres y 5 varones), solamente seis son de Montevideo, de donde cinco son mujeres. Los y las jóvenes que vienen del interior se han radicado en Montevideo, a excepción de dos que viajan desde departamentos limítrofes.

El grupo etario que se sitúa entre los 26 y 43 años, constituye el 40 % (15 personas) del total, la mayoría mujeres (11). Viven en Montevideo, a excepción de una mujer que viaja diariamente.

Los varones en los dos grupos aparecen en el final del rango, o sea son los más grandes en cada uno de los grupos. Entre los 18 y 20 años, casi exclusivamente se encuentran mujeres y en el grupo de los adultos, el varón menor tiene 32 años.

Estas características ya muestran una heterogeneidad importante del estudiantado que ingresa y da pistas sobre la importancia de profundizar en el conocimiento de las singularidades para desde allí situar lo plural.

**Detalle de la población participante en las entrevistas grupales.** Se realizaron cuatro entrevistas grupales, en las que participaron dieciocho estudiantes, trece mujeres y cinco varones (tabla 4, figura 2).

Tabla 4

*Distribución por sexo en entrevistas grupales*

Sexo	M	H
Número de estudiantes	13	5

Tabla 5

*Distribución por edad y sexo en entrevistas grupales*

Edad	Nº estudiantes	Porcentaje (%)	Sexo	
			M	H
18-20	8	44,4	7	1
21-25	2	11,1	1	1
26-30	3	16,7	3	0
31-43	5	27,8	2	1
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>	<b>13</b>	<b>5</b>

Al considerar la distribución según sexo por tramo de edades (tabla 5), se observa que entre los 18 y 20 años, casi la totalidad son mujeres.

Estudiantes con edades entre 21 y 25 años, son dos, una mujer y un varón, ambos provienen del interior y viven en Montevideo. En el tramo entre 26 y 30 años, son tres mujeres, dos de ellas vienen del exterior y se radicaron en la capital, la otra viaja todos los días desde su ciudad de pertenencia. Entre 31 y 43 son tres varones y dos mujeres. Una de ellas tiene un hijo de 14 años y viaja desde una ciudad que limita con Montevideo, para venir

a facultad. Los tres varones viven en Montevideo, aun cuando originariamente dos de ellos se vinieron del interior hace años. Lo mismo que la otra mujer.

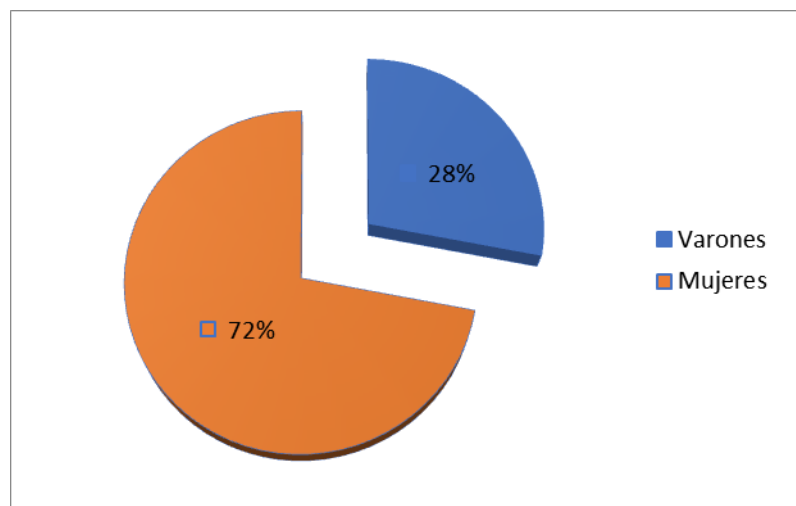


Figura 2: Distribución según sexo de los entrevistados en entrevistas grupales.

De las dieciocho personas que participaron en las entrevistas grupales, casi la mitad trabajan. En cuanto al lugar de origen cuatro son de Montevideo, diez son del interior del país y migraron a la capital, mientras dos más son del interior y viajan a diario a Montevideo (11 %). Hay dos estudiantes que han regresado últimamente de vivir en el exterior y se radicaron en Montevideo. Sólo una entrevistada tiene hijos.

Al considerar el total (18), la mayoría son mujeres (13) lo cual se corresponde con la realidad de la distribución por sexo en la Licenciatura en Psicología, que tiene una matrícula feminizada.

#### **Caracterización de la población participante en las entrevistas individuales.**

Descriptivamente se encuentra que de diecinueve estudiantes que participaron de las entrevistas individuales, la mayoría son mujeres, siguiendo la tendencia de la matrícula estudiantil en Facultad de Psicología (tabla 6).

Tabla 6

*Distribución por sexo en entrevistas individuales*

Sexo	M	H
Número de estudiantes	14	5

En la tabla a continuación se agrega la distribución por edad (tabla 7).

Tabla 7

*Distribución por edad y sexo en entrevistas individuales*

Edad	Nº estudiantes	Porcentaje (%)	Sexo	
			M	H
19-20	7	37,0	6	1
21-25	5	26,0	2	3
26-30	2	10,5	2	0
31-43	5	26,0	4	1
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>	<b>14</b>	<b>5</b>

Quienes participaron en las entrevistas individuales con edades entre 19 a 25 años (adolescentes jóvenes) fueron doce. Tres de ese total son de Montevideo (un varón y dos mujeres), y nueve de diferentes localidades del interior del país (tres son varones). De estos, siete dejaron sus hogares en el interior del país y hoy viven en Montevideo, mientras que dos mujeres, viajan para venir a Facultad desde departamentos limítrofes con Montevideo.

Quienes participaron en entrevistas individuales del grupo de adultos con edades entre los 26 y 38 años son siete personas (un varón). De las seis mujeres de este grupo cuatro tienen hijos a cargo.

Más de la mitad trabajan. Del total, nueve son de Montevideo, o sea casi la mitad, mientras que son del interior y migraron a Montevideo para estudiar siete. Hay tres estudiantes que son del interior y viajan cada día desde sus domicilios. Una cuarta parte (4) estudiantes mujeres tienen hijos a cargo y pertenecen al grupo etario adulto. En dos casos tienen pareja, en los otros dos son jefas de hogar. Una de ella viaja a clase desde otro departamento. El resto de las personas adultas entrevistadas viven en la capital, el ingreso a la universidad no ha implicado cambios de domicilio o migraciones.

### **Aspectos éticos y posicionamiento de la investigadora**

Esta investigación reconoce el Código de Ética del profesional Psicólogo/a (Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, 2001), de acuerdo al cual:

Los/as psicólogos/as al planificar, implementar y comunicar sus investigaciones deben preservar los principios éticos de respeto y dignidad con el fin de resguardar el bienestar y los derechos de las personas y en general en los seres vivos que participen en sus investigaciones (Art. 62).

Asimismo, la presente investigación fue evaluada y aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología (Anexo 3), como está previsto en el Decreto 379/008 (Consejo de Ministros, 2008) e incluye para su realización las consideraciones éticas previstas por el Poder Ejecutivo en relación a la investigación realizada con seres humanos.

En este sentido se creó una hoja de información que detalla objetivos y alcances (anexo n° 4).

En todos los casos, previo a la realización de las entrevistas se explicó con detenimiento la tarea, se dejó espacio para preguntas y dudas, y aun para la posibilidad de desistir de la entrevista. Luego se entregó la hoja de información sobre la investigación, además de la solicitud de consentimiento informado (anexo n° 5) que fueron leídos y

explicados a efectos de asegurar claridad y comprensión. Se habilitó espacio para el planteo de dudas.

Se solicitó permiso para la grabación de las entrevistas a fin de preservar la exactitud del relato, lo cual fue concedido en todos los casos. Se aseguró la confidencialidad y anonimato. Para cumplir con esto además de alterar nombres se han cambiado o anulado referencias a ciudades, instituciones educativas, actividades laborales concretas, y las citas de los testimonios aparecen incompletas en relación a datos que podrían resultar identificadores de las personas entrevistadas.

Se informó a quienes participaron que podrían desistir de su presencia por su sola voluntad y en cualquier momento, lo cual también está establecido en el Decreto 379/008 para la “investigación con seres humanos” aprobado por el Consejo de Ministros del Poder Ejecutivo (2008).

Se hizo regir el Principio de Beneficencia y de no Maleficencia contemplado en el mismo decreto regulatorio, que procura minimizar riesgos y favorecer eventuales beneficios. En este sentido se les comunicó que se suspendería el procedimiento ante el surgimiento de cualquier tipo de riesgo durante la tarea. Se consideró que este estudio revestía escasa probabilidad de riesgo de cualquier tipo. De todos modos, se aseguró actitud de apertura y precaución en caso de situaciones adversas ligadas a aspectos de desborde afectivo y otros. En ese caso, la investigadora se haría responsable de la búsqueda de recursos que hubiera que desplegar en tal situación.

Se consideró que los posibles beneficios hacia quienes participaron se encuentran en la revisión de sus experiencias que permitieran comprender y fortalecer su permanencia.

A su vez, está previsto que la investigación sea presentada públicamente en la Facultad de Psicología y recibirán invitación particular todas y todos los participantes. Se espera que

esa sea otra instancia de encuentro y posible comprensión y elaboración de sus experiencias del año de ingreso a la Facultad.

Finalmente, es un tipo de estudio que puede ser realizado en diferentes servicios universitarios, en diferentes niveles educativos adaptándolo según la especificidad de cada situación.

### **Posición de la investigadora en la construcción de los datos**

La particularidad de la investigadora de ser a la vez docente universitaria desde hace más de veinticinco años, implica permanentemente el acercamiento y el alejamiento posibles en el estudio. Existe un conocimiento de la institución, a la vez que un desconocimiento de los fenómenos estudiados que requiere generar otros conocimientos. La reflexividad (Hidalgo, 2006) y el análisis permanente de la implicación como posición de investigación se constituyeron en tarea permanente.

“Fue necesario generar cierto extrañamiento respecto de la universidad, esto es, reconocer su opacidad sin desconocer el compromiso en juego al pretender estudiarla, para afirmar así nuestro amplio desconocimiento e interrogarla” (Carli, 2012, p. 17).

Definir a los y las estudiantes como parte constitutiva de la Universidad de la República obliga a la reflexividad y genera un nuevo compromiso sobre el trabajo con sus experiencias. En las entrevistas realizadas, pudo verse la necesidad y el interés de hablar, contar, denunciar y también construir y aportar. Fue muy valorada la convocatoria que les permitió tener la palabra, lo que da una primera aproximación al sentimiento de ajenidad en el que sus experiencias transcurren y sitúan a la investigadora en la situación de amplificar sus voces. Requiere un posicionamiento difícil de sostener para quien investiga que permita a la vez interpretar lo que acontece, sin desconocer las expectativas generadas en quienes participaron en relación a ser escuchados y escuchadas.

Y esta entrevista la pondría acá también (como experiencia favorecedora de permanencia), porque realmente que te escuchen, el tener un espacio para venir a hacer un desahogo con alguien que de repente algo puede hacer es... porque realmente yo no encuentro lugar a dónde ir a hablar estas cosas (Mujer, Grupo B, Montevideo).

La posición de quien investiga se sitúa en el reconocimiento de que los problemas de investigación existen no en un terreno del que se extrae la información, sino “como miembros plenos de una comunidad de pares extendida” (Hidalgo, 2006, p. 54).

El lugar institucional y disciplinar de quien investiga aportó reflexividad como un componente inherente a la práctica científica (Hidalgo, 2006, p. 53) en relación a las particularidades del encuentro con quien como estudiante narra sus experiencias concretas.

También es posible pensar que el trabajo de indagación y construcción que la investigadora promueve en las entrevistas, aumenta las posibilidades de elaboración de la experiencia. Colabora en el trabajo psíquico del sujeto que pasa a tener más vías de tramitación de lo que ocurre. La elaboración que se da por el pasaje por la vida misma, y por la facultad, se engrosa o se refuerza al narrar, y va permitiendo una elaboración de la experiencia vivida, una revisión, una posibilidad de visitar la experiencia desde un presente y una identidad que va siendo diferente. Las fronteras difusas de la identidad permiten pensar que al narrar y narrarse el trabajo de campo produce movilización afectiva que tiene además un aspecto de intervención. La posición en relación a considerar que la identidad es narrativa (Arfuch et al, 2005) por lo cual, la narrativa es una forma de construcción de la identidad, permite argumentar que la estrategia metodológica lo favorece.

### **Sobre el análisis de resultados**

Se analizaron las diferentes experiencias estudiantiles durante el año de ingreso en relación a su permanencia en la institución universitaria.



El uso de técnicas grupales e individuales de recolección de datos permitió la triangulación de los mismos para contrastar diferentes puntos de vista sobre el fenómeno con el propósito de lograr una visión más acabada del mismo (Forni, 2010).

Pudieron abordarse diferentes aspectos para reforzar y complementar el conocimiento de la realidad que se estudia.

Se realizó una lectura de los hallazgos a la luz del marco teórico y los antecedentes.

Los datos recogidos fueron elaborados y codificados para lograr una sistematización que permitiera analizarlos. Se buscó en todo momento centrarse en la tarea de teorizar y contribuir al conocimiento, de modo que el manejo de los datos no se constituyera un fin en sí mismo (Coffey y Atkinson, 2003).

El análisis incluyó la codificación y los agrupamientos realizados, así como la interpretación. Si bien se parte de categorías analíticas, se distingue el análisis de los datos de la codificación. Esta, como un momento del agrupamiento de datos fue realizado con la colaboración del programa informático MAXQDA como herramienta de codificación, almacenamiento y recuperación de datos (Anexo 6). Una primera codificación consistió en el agrupamiento de palabras o temas claves, recurrentes y atípicos que dio lugar a la categorización.

La codificación no se consideró como un proceso mecánico sino con el objetivo de generar conceptos a partir de los datos y usar códigos como manera de lograrlo.

La acumulación de relatos biográficos fue permitiendo captar elementos comunes que constituyeron finalmente rasgos estructurales. Y en este sentido se consideraron los rasgos recurrentes y también los atípicos para el análisis.

Diseñar una intervención que hiciera posible relevar significaciones que ‘insisten’ por repetición, y también por omisión, por su rareza o modo insólito de presentarse. “La

identificación de lo que es recurrente, omitido o insólito se realiza desde la implicación y no desde un criterio objetivo del equipo” (Fernández, 1999, p. 15).

Se tomó del contenido del discurso lo medular que cada participante responde, aquellos aspectos o conceptos que se reiteran, así como aquellas ideas o conceptos que aparecen en pocas intervenciones y resultan atípicos.

La interpretación y profundización se realizó a través del análisis de contenido del discurso y del análisis psicológico. Pardinás (1986, p. 101) subraya la validez del análisis psicológico en las investigaciones, que posibilitan interpretar aspectos que no surgen a nivel manifiesto. El propio diseño de investigación –cualitativo- procura analizar qué es lo que hay detrás de lo que se expresa. Permite una interpretación de los aspectos afectivos de la experiencia que se considera relevante en este estudio. Se reconocen los límites de la pertinencia de la interpretación en relación a las experiencias definidas (Lahire y Bernard, 2006, p. 63).

Las narraciones facilitan el carácter interpretativo de la investigación partiendo de su revisión y análisis y tomando las diferentes perspectivas de las diferentes voces. Luego en diálogo con el marco teórico la interpretación de quien investiga se constituye en una nueva narración.

El análisis fue una actividad constante a lo largo del proceso de investigación, no como última fase sino como parte del proceso en un diseño de investigación cíclico (Coffey y Atkinson, 2003) que fue permitiendo captar, transformar e interpretar las complejidades que se estudian, con el objetivo de la comprensión “no hay una sola manera de analizar los datos cualitativos, es esencial hallar modos de usar los datos para pensar con ellos” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 3).

Se mantuvo una atención permanente al rigor a la vez que a la flexibilidad necesaria que permitiera profundizar en la comprensión. “El método no puede sustituir el conocimiento

sobre la temática a tratar, aunque es imprescindible tener un método” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 3).

Se construyeron tres dimensiones ejes de análisis de la variable “experiencia” que se nuclean en aspectos intrasubjetivos, intersubjetivos (vinculares) y transubjetivos (institucionales) fundamentados desde una perspectiva teórica.

Los aspectos intrasubjetivos consideran las experiencias desde la subjetividad, y la afectividad en relación a sí que posibilitan diferentes tácticas de permanencia. Se profundiza en conocer qué es lo que les impacta positiva y negativamente al ingreso, como se sostienen. Y se desagrega según: generación, género y territorio de origen.

En un sentido el aporte de Rovelli (2011) desde el campo sociológico define el concepto generación vinculado a la vida universitaria, lo cual colabora en pensar quienes se inscribieron en la universidad en el 2016 como generación:

A los fines analíticos, el concepto de “generación” resulta iluminador pues alude no tanto a una distinción etaria, sino al cambio verificado en las condiciones sociales, culturales y materiales de la vida universitaria. Se trata de un proceso en cuyo curso los sujetos –independientemente de su edad– se valen del capital científico-cultural que portan para organizar prácticas y trayectorias profundamente impregnadas por los valores de ascenso en el campo científico (Rovelli, 2011, p. 139).

También desde una perspectiva sociológica la generación conceptualmente entendida como “aquello que se socializa en el mismo contexto socio histórico a las mismas edades” (Filardo, 2015, p. 9) posibilitó en el presente estudio, realizado en la generación 2016, tomar las edades de quienes participaron para distinguir inicialmente rangos etarios que luego serán considerados como generaciones:

1. Un primer rango de edades que se toma como edad esperada para el ingreso a estudios universitarios según lo previsto por el sistema educativo. entre 18 y 20 años.
2. Jóvenes con comienzo tardío. Entre los 21 y 25 años.
3. A partir de 26 y hasta los 30 años se ubica el grupo de personas adultas jóvenes.
4. A partir de los 31 y hasta 43 años –que fue la mayor edad en las entrevistas realizadas–, son personas adultas.

A los efectos del análisis con esos cuatro rangos se realizó una agrupación en franjas que se toman como dos generaciones y se definen:

- Generación adolescente- joven: entre 18 y 25 años (Grupo A)
- Generación adulta: entre 26 y 43 años. (Hay una sola persona de 26 años, el resto a partir de 28) (Grupo B)

Según datos de acceso a la educación superior del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina el corte etario para considerar la tasa de escolarización lo realiza entre 18 y 24 años (SITEAL, 2018). En esta investigación, a efectos de definir generaciones, se realiza entre los 18 y 25 años.

La segmentación de los datos se realizó de modo binario a través de la variable sexo (mujeres-varones). Si bien se reconoce que es posible que exista población que no se identifique con estas categorías, no están representadas en las entrevistas y no aparecen tampoco en los datos socio demográficos realizados por la Facultad de Psicología. No obstante, resulta de interés poder avanzar en futuros estudios en la información suficiente que posibilite construir categorías que contemplen la diversidad de géneros según la auto adscripción de las personas. En cuanto a las brechas de género que se encontraron, también se analizan a partir de la variable sexo.

Por último, la mirada de la experiencia estudiantil considerando el territorio de origen se enmarca desde una perspectiva que trasciende los límites o fronteras geográficas. Se enuncia en términos de entrecruzamiento de múltiples dimensiones que incluyen lo social, lo cultural, lo económico, lo político. Si bien no todas ellas son tratadas en profundidad en esta tesis se señala que la referencia a territorio se considera un concepto en el cual lo central son las relaciones que se establecen entre los seres humanos y por lo tanto va más allá de la noción de espacio o lugar.

En este sentido Llanos-Hernández (2010) expresa: “El territorio es un concepto más flexible, no sólo continúa representando el soporte geopolítico de los estados nacionales, sino que dicho concepto constituye una manifestación más versátil del espacio social como reproductor de las acciones de los actores sociales” (p. 213).

En una entrevista no directiva la riqueza de la comunicación que establece quien es entrevistado no queda captada en el agrupamiento de datos. Las expresiones que se suceden en diferentes momentos de la narración dan cuenta de características de la persona, de la familia, de la peripecia vital y familiar que puede considerarse más ampliamente tomando la conceptualización de territorio de origen.

La segunda es la dimensión intersubjetiva (vincular) de la experiencia en la que se consideran los vínculos entre estudiantes y entre docentes y estudiantes para comprender su efecto en la permanencia durante el año de ingreso.

Y finalmente se analizan las experiencias institucionales -transubjetivas- que estudian la institución como espacio físico y organizacional, y como espacio psicosocial en los significados y representaciones que tiene para el estudiantado la Universidad de la República y la elección por la psicología buscando aspectos relevantes que aporten a la permanencia.

## Capítulo 5

### **Colores y matices: de la experiencia intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva**

#### **Introducción**

El ingreso irrestricto a la Universidad de la República, históricamente determinado y defendido por amplios sectores de su cogobierno, unido al aumento del egreso de estudiantes de educación secundaria ha tenido un efecto positivo en el aumento de la matrícula universitaria de ingreso.

Estudiantes con diferentes y nuevas características sacuden las estructuras de los servicios universitarios de la modernidad. El estudiantado universitario esperado y típico, caracterizado en la figura del heredero (Bourdieu y Passeron, 1967), no existe hoy (Dubet, 2005a). No es posible abordar la diversidad actual mediante un enfoque homogeneizante y excluyente. Se trata, en cambio, de reconocerla, para incluir a todas las personas, estudiantes universitarias, desde las diferencias y particularidades.

Esta investigación busca analizar la experiencia como aquello particular y contingente, lo que le acontece al sujeto durante el primer año en un servicio universitario en el día a día y que lo afecta, dejando marcas y efectos. Esta perspectiva se aleja de una mirada generalista para situarse en lo subjetivo, particular y propio. Cada experiencia es única y a la vez posee múltiples aspectos a considerar. Este estudio considera las dimensiones subjetivas de los factores intervinientes en las trayectorias estudiantiles en el primer año. Y las subdivide a efectos analíticos en una a primera parte donde se abordan las experiencias en relación al sujeto consigo mismo o experiencia intrasubjetiva. En la segunda parte se explora la experiencia del sujeto en vínculo (entre estudiantes y entre docente y estudiante) o experiencia intersubjetiva y finalmente la dimensión transubjetiva que atiende el vínculo del sujeto con la

institución de la que forma parte. En cada apartado se profundiza en una dimensión principal de la experiencia y sus diferentes cualidades a efectos de lograr un análisis comprensivo. Esas cualidades se constituyen en tres ejes de análisis: generación de pertenencia, sexo y territorio de origen.

Como se dijo, esta división adquiere sentido sólo a fines analíticos y exige permanentemente movimientos de pliegue y despliegue para acercarnos a asir el todo de la experiencia, del sujeto y de los sujetos.

Para esto se adopta el modelo descriptivo de rizoma en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica con una base o raíz dando origen a múltiples ramas, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro (Deleuze y Guattari, 1972, p. 13). Es el mismo sujeto el que tendrá experiencias intrasubjetivas y también vinculares con otros sujetos y con las propuestas institucionales a la vez que es posible situar a los sujetos en más de una de las características que se analizan en cada apartado. Esto significa que no hay puntos centrales —es decir, proposiciones o afirmaciones más fundamentales que otras— que se ramifiquen según categorías o procesos lógicos estrictos (Deleuze y Guattari, 1972, p. 35) lo cual también produce efectos y permite comprenderlos.

Esta mirada se constituye además en una decisión metodológica con el objetivo de la profundización analítica de los aspectos a estudiar. Se sitúa desde el reconocimiento de las diferencias, metafóricamente de los colores y matices de las experiencias de los seres humanos, no subordinados o jerarquizados, sino desde una diversidad fundada en la igualdad. Esta posición que metodológicamente es flexible y abierta, tiene su correlato en la universidad en la que se realiza el estudio, que es abierta, libre y democrática desde su ideario apoyado en la reforma de Córdoba de 1918 y ratificado en su Ley Orgánica de 1958 (Universidad de la República, 1958). La propuesta de la histórica frase: “la Universidad debe ser flexible,

pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino” (Guevara, 1959, p. 1) es un desafío ético universitario actual. Muchos de estos colores no ingresan a la universidad y muchas veces logran ingresar y sienten la expulsión desde la institución. Desde la perspectiva que considera que los distintos colores y matices de los seres humanos deben conocerse e incluirse es que esta investigación busca profundizar.

### **Primera parte: experiencias intrasubjetivas**

Este análisis agrupa las experiencias subjetivas en relación a sí y distingue particularidades generacionales, según sexo y territorio de origen.

#### **Particularidades generacionales**

Para la construcción de la generación de pertenencia al ingreso en este estudio se consideró la diversidad de edades existente. Las personas entrevistadas se sitúan en un rango amplio que va de 18 a 43 años (22 personas tienen entre los 18 y 25 años<sup>2</sup>, y entre los 26 y 43 años son 15). Las diferencias psicológicas que distinguen a la adolescencia-juventud de la edad adulta en torno a la independencia, el proyecto de vida, las responsabilidades laborales y familiares inciden en la perspectiva que tienen en relación a los diferentes temas de análisis.

Dubet subraya que decir que las y los estudiantes son jóvenes significa que su estilo de vida no está determinado exclusivamente por el estudio, sino que en cambio las problemáticas propias de la juventud también son determinantes. Este mismo argumento es posible considerarlo para otros momentos de la vida: decir que un estudiante es padre, es trabajador, es madre, es empleada, etcétera, determinan modos de estar y de ser en el mundo y como estudiantes, diferentes y singulares.

---

<sup>2</sup> Se recuerda que la edad promedio de ingreso en la generación 2016 fue de 25 años. Entre los 17 y 18 se concentró el 24 %. El 54 % tiene entre 19 y 29 años y de 30 años y más se encuentra un 21 % de la generación de ingreso a Facultad de Psicología en 2016.



Por ello, resulta instrumental tomar el concepto de generación (Filardo, 2015) para situar algunos puntos de encuentro y discrepancias en las experiencias que pueden ser explicadas de este modo.

Esta investigación busca situar en la referencia a generaciones tanto características psicoafectivas individuales como lugares sociales diferenciales, en un momento socio histórico, relacional y cultural.

Para esto, se toma la perspectiva teórica psicológica y sociológica que aportan al constructo de lo adolescente y lo adulto, y se construye a efectos del análisis un recorte generacional que ubica: una generación adolescente-juvenil en la que se incluyen estudiantes que tienen entre 18 y 25 años (Grupo A). Y una generación adulta, donde se ubican quienes tienen entre 26 y 43 años (Grupo B).

Estas dos generaciones, no pretenden homogeneizar al conjunto de los sujetos que tienen una edad o segmento de edades, sino que fueron construidas a los efectos del análisis para marcar algunas características iniciales y básicas que se encontraron y que pueden responder a una delimitación etaria.

La generación de procedencia determina particularidades en relación a lo que consideran más importante y lo que les resulta más desafiante en sus experiencias al ingreso a la universidad que permite rastrear y delinear además de una identidad individual, aspectos de una identidad generacional, que hace a características de quienes se ubican en la misma etapa vital (Dávila León, 2004, p. 93).

Esto implica el reconocimiento de la construcción identitaria como un proceso, individual y también colectivo y social. Y en él, el inicio a la vida universitaria es una experiencia nueva a la vez que una reedición de comienzos anteriores con efectos diversos.

Siguiendo este criterio a continuación se analiza la generación adolescente joven y más adelante la adulta en procura de sus particularidades.

**Quiero seguir estudiando o quiero joda**

La generación adolescente-joven se encuentra en un período particularmente clave en relación al proceso de desarrollo de la personalidad. Las decisiones empiezan a tomar distancia del punto de vista adulto y también de los pares. Comienzan a delinearse objetivos a mediano y también a largo plazo y el proyecto de vida, hasta ahora idealista, empezará a efectivizarse como modo de fortalecer el proceso de maduración afectiva (Freire de Garbarino, 1992; Perdomo y Ruben, 2004; Sobrado, 1978). A esto se suma la transición entre instituciones (Bertoni, 2005; Ezcurra, 2007). De modo que el ingreso a la Universidad se corresponde para esta generación con el tránsito por una etapa vital caracterizada por su fuerte transicionalidad respecto a una identidad adulta.

En particular, dicho proceso evolutivo supone transformaciones originales en los modos de representar(se) a sí y a los otros, lo cual interpela la permanencia de las representaciones temporales e identificatorias instituidas hasta entonces. El proyecto identificador en la adolescencia implica la construcción representacional (desde el presente) de un saber propio que, no sólo elabora los enunciados que constituyeron las piezas inaugurales del tejido identificador, sino que también incluye posibilidades inéditas de resignificación de lo vivido (y fantaseado), habilitando la proyección de futuro como búsqueda autónoma de nuevas significaciones (Grunin, 2009, p. 35).

La transición es un proceso inevitable, común a todo ser humano y que está presente en todo momento histórico. En estos sujetos además de la transición a la vida adulta, el pasaje de la educación secundaria a la universidad determina movimientos importantes: cambian los grupos de pares, las lógicas institucionales, los espacios geográficos, las prácticas de enseñanza, los vínculos. El “viaje de iniciación” Carli (2012, p. 102) como lo nomina Sandra Carli, de salida de la esfera privada a la esfera pública, de la adolescencia a la adultez incluye múltiples aprendizajes. La movilización afectiva causada por las nuevas situaciones y que

incluye nuevos modelos identificatorios y la resignificación de lo vivido requiere ser elaborada en un trabajo psíquico de integración en un proceso de “autoconstrucción continua del Yo por el Yo” (Aulagnier, 1977, p. 167).

La persona adolescente joven ingresa a la universidad con experiencias estudiantiles cercanas en el tiempo. Sin embargo, son muy diferentes a las inaugurales en la universidad. En las entrevistas aparece una fuerte referencia a la autonomía personal que necesitan para responder a las nuevas propuestas institucionales. En esa dirección, algunos testimonios señalan:

En la residencia, hay mucha gente, y por ahí empiezas a estudiar sin ganas de estudiar y terminas re copado porque el texto está re copado y termina buenísimo el estudio. Pero a veces ponele te vas con muchas ganas de estudiar y el texto se vuelve denso y vos sabés que están todos juntos y vos estás ahí estudiando y sentís alguna risa y quieres ir a juntarte. También estamos en una edad que todo nos tienta y queremos salir y queremos juntarnos de tarde y los días no nos dan. Y a veces te preguntás, ¿vos querés seguir estudiando o querés joda? (Mujer, Grupo A, Interior).

La transición entre dependencia e independencia, heteronomía y autonomía es sentida fuertemente en esta generación de estudiantes. El conflicto que en la adolescencia estuvo relacionado con la autoridad (externo), ahora se interioriza, lo cual tiene que ver con el proceso de madurez que implica una renuncia, no por un conflicto con sus progenitores sino por una elección personal.

“Claro y ahora se me terminó la libertad y se me terminó la libertad por una decisión mía por mi futuro y eso es a lo que voy, antes no podía salir por mis padres, pero ahora” (Mujer, Grupo A, Interior).

Esto da la pauta del trabajo psíquico que implica la construcción del proyecto identificatorio y la transformación que se sucede, partiendo de la resignificación de

experiencias pasadas. La referencia de la estudiante en torno a la libertad, “que se terminó por una decisión mía”, tiene que ver con el concepto de “libertad responsable” que está construyendo y que resulta central en el mundo académico:

La universidad apela, en tal sentido, a una actitud consecuente con dicho principio por parte del estudiante, al mismo tiempo que la promueve. La ausencia total o parcial de tal actitud se relaciona, fundamentalmente, con los aspectos más inmaduros de la personalidad (factor psicológico) de los implicados. Se trata de sujetos que aún no abandonan ciertas características adolescentes, cuyo desempeño se habría visto favorecido en secundaria por propuestas pedagógicas más directivas y más conservadoras (Kachinovsky, 1996).

El ingreso a la universidad sitúa al sujeto en circunstancia de definiciones, a la vez que no tiene los recursos suficientes aun desde el punto de vista de su madurez afectiva para enfrentarlo. Kachinovsky refiere a estos aspectos en investigación realizada en Facultad de Medicina: “jóvenes que aún no abandonan definitivamente su identidad adolescente y son exigidos a responder con suficiente madurez a esta nueva y precaria identidad universitaria” (Kachinovsky, 1996).

La transición entre instituciones en momentos de transición afectiva interna produce una modificación del equilibrio psíquico que puede generar sensación de vulnerabilidad en el sujeto. Esto “puede ir en contra de su autoconfianza y de otros componentes de su estabilidad personalógica o debilitarlas considerablemente” (Universidad de la Habana, Centro de estudio para el perfeccionamiento de la educación superior, 2014, p. 31).

“Primero pasé re mal ... eran demasiados cambios me costó mucho, era todo muy diferente de estudiar en el liceo a estudiar en facultad” (Mujer, Grupo A, Montevideo).

En suma, la generación adolescente-joven que ingresa a la universidad se vuelve protagonista de experiencias absolutamente diferentes de las de secundaria, que le exigen

ubicarse desde una perspectiva de adultez que aún no ha desarrollado. Se encuentra con el mundo adulto en el ámbito académico, con lógicas y prácticas diferentes a las conocidas.

Ponen el énfasis en la posibilidad o dificultad en relación al cambio de vida que implica lograr la independencia y autonomía que el vínculo pedagógico y las lógicas institucionales le exige. Aparece la incertidumbre, el desafío y el temor en torno a sus posibilidades de asimilar la diferencia con sus experiencias liceales y en sus dudas acerca del acierto en torno a la decisión vocacional.

Esto resulta común en esta generación, y tiene matices y diferencias considerando el territorio del origen y el sexo, que se desagregan y analizan más adelante.

### **Adaptarte de nuevo al estudio**

La generación adulta desde el punto de vista psicoafectivo se encuentra en términos generales en un momento vital de independencia y autonomía logradas. Poseen responsabilidades sociales, familiares y laborales permanentes que incluyen relaciones de pareja formalmente comprometidas y/o responsabilidades en el cuidado y educación de hijos e hijas. Se encuentra que para las mujeres y varones adultos el ingreso a estudios universitarios implica un cambio en relación a sus responsabilidades, que ahora se amplían. El mayor desafío ha sido volver a estudiar y poder mantenerlo es lo que buscan:

“El adaptarte de nuevo al estudio... es lo que más me costó. Eso hasta aún hoy se me hace difícil” (Varón, Grupo B, Montevideo).

Mantener la decisión de estudiar en una vida adulta con otras responsabilidades e intereses y vencer la inseguridad que les genera el regreso al ámbito estudiantil se presenta como el desafío mayor y en algunos casos con angustia porque se ve con incertidumbre. Con particularidades que se irán considerando, el centro de la experiencia parece situarse allí.

El retorno al estudio como una oportunidad y un reto muchas veces involucra el regreso a un proyecto que ha estado pendiente y que ahora puede efectivizarse. Incluir los estudios universitarios como un componente de su identidad adulta es central, más que lo vocacional en sí mismo.

En suma, para las dos generaciones el ingreso a la universidad es una decisión desafiante desde el punto de vista personal frente a lo cual se sienten a prueba. Implica un cambio de vida en comparación a experiencias y responsabilidades anteriores en diferentes aspectos, que obliga a realizar adaptaciones y cambios.

Si bien se encuentran diferentes tipos de afectaciones marcadas por la pertenencia generacional, en ambas generaciones se puede describir un trabajo psíquico, y en este sentido involucra aspectos conscientes, pero también otros preconscientes e inconscientes para elaborar las urgencias que le plantean los estímulos externos y los propios, transformándolos en representaciones de sí.

Se trata de movimientos en la construcción identitaria, diferenciados en cada generación. En adolescentes-jóvenes se centran en el pasaje hacia la adultez. En este proceso el ser estudiante en la universidad se integra al logro de la independencia afectiva, económica y la construcción de un proyecto de vida. En el grupo adulto, la identidad actual busca adquirir nuevos atributos dados por los estudios universitarios. De modo que en diferentes aspectos ambas generaciones se encuentran en proceso de construcción de nuevos atributos identitarios que producen una movilización afectiva importante. Puede percibirse la identidad como el ir siendo, la apuesta a llegar a ser, sucesivamente constituyéndose a través de experiencias e identificaciones en el tiempo, que implican a la vez una posicionalidad relacional con actualizaciones temporarias.

Sin desconocer la riqueza del concepto psicológico de crisis de identidad propuesto por Erickson (1963) en el siglo XX para el período adolescente, la perspectiva actual de Hall

(2003) da más amplitud para pensar los cambios que a nivel del ser se producen también en la adultez. Considerar identidades provisionales y cambiantes (Carli, 2012) y no una identidad plena, ubica como permanente el logro del ser. Una concepción no esencialista de la identidad dada en un proceso de devenir, más que en una esencia permanente, que determina la posibilidad de enriquecimiento del sujeto y que se une a movimientos psíquicos de cambios que alteran el equilibrio interno.

### **Particularidades en varones y mujeres**

En este apartado se distinguen particularidades en la experiencia de varones y mujeres y asociadas a la generación de pertenencia. Desde la variable sexo se sitúan diferencias en relación a las identidades de género.

Se considera que el sexo biológico es un rasgo arbitrario y que muchos otros factores podrían ocupar ese ‘lugar’ alrededor de los cuales se habrían podido construir ‘identidades’ diferenciales entre las personas. Ser mujer, por ejemplo, se define en relación con otras identidades de género (Santos Sharpe, 2018, p. 184).

Se analiza cómo se configuran y sobre todo cómo operan las diferencias de género en las personas que acceden a la universidad.

### **El esfuerzo de mi familia**

En las mujeres adolescentes jóvenes el estudiar en la universidad se encuentra fuertemente ligado al deseo, de un modo particular. La importancia del deseo de sus progenitores en relación a ser universitaria, y el deseo de lograr lo que su madre y/o su padre no pudieron se constituye en una meta. Es esperable que el momento evolutivo en el que se encuentran, de transición hacia la independencia y la autonomía, no permita una delimitación clara entre el deseo de la familia y el propio en diferentes aspectos. En relación a estudios

universitarios es muy significativo. Puede verse en algunos casos como un mandato internalizado, que muestra lazos familiares posibilitadores y que en algunos se convierte en exigencia desde la familia o en responsabilidad personal en relación a cumplir ese deseo. Es posible rastrear también el conflicto entre cumplir o alejarse de ese mandato. Genera sentimientos de culpa y conflicto la discriminación entre el deseo propio y el ajeno, del mismo modo que el cumplir o no con aquello que siente como mandato o deber. Estas situaciones de conflicto producen angustia en diferentes grados. El testimonio siguiente permite aclarar este punto:

Claro a mí me pasa por el esfuerzo que hicieron mis padres para que llegara acá y como que, a mí me dolería mucho decirles a mis padres voy a dejar la facultad no podría. O sea, mis padres no hicieron la universidad, pero yo vi lo que pasaron mis padres. No pudieron estudiar y yo que se mis padres siempre me hablaban me decían si no estudias, vas a pasar lo mismo que nosotros, o sea vas a ser empleada, pero nunca vas a poder hacerte los gustos, vas a vivir como nosotros. Vos ahora si querés algo nosotros no podemos dártelo y vos tampoco se lo vas a poder dar a tu hijo (Mujer, Grupo A, Interior).

El conocimiento de la vida de privaciones y sacrificios de la familia, y el esfuerzo que realizan hoy para que sus hijas puedan estudiar, obliga a no fallar. En este sentido puede verse fuertemente que cumplir con los padres y las madres, es lograr lo que no pudieron y lo que hoy desean darle. A la vez, aparece su deseo también, dos aspectos difícilmente discriminables. Las particularidades del deseo de ser universitaria se interpretan con las siguientes interrogantes que pueden resultar gráficas a efectos de la comprensión: ¿Deseo de quién y de qué? ¿Es el deseo de ella o de la familia? Y el deseo acerca de estudios universitarios ¿Es su deseo? ¿O su deseo es cumplir el deseo familiar?



Esta confusión generada por la escasa discriminación, se puede ejemplificar en la siguiente respuesta de una estudiante:

“Bueno venirme para Montevideo era cómo tenía que ser así creo yo, por mi familia”  
(Mujer, Grupo A, Interior).

No es por ella, o no es sólo por ella, también por su familia. El deseo propio se mezcla con el deseo del otro. No es que no esté el deseo propio, sino que a la vez se confunde con el familiar.

En el mismo complejo de sentimientos también aparece la culpa, como aspecto importante si se separa del deseo familiar y/o si falla.

En mi familia nadie está en la universidad y ta, y eso como que me dio ganas porque como dijo ella también, yo vi a mis padres esforzarse pila para que yo esté bien y digo ta, no quiero pasar por lo mismo, quiero tener mi vida quiero tener mi trabajo, o sea quiero tener un propósito en la vida (Mujer, Grupo A, Interior).

Nuevamente el esfuerzo y sacrificio previo en el entorno, obtura o posibilita estar y permanecer en la universidad.

Se encuentra que la situación y sobre todo la historia familiar pueden constituirse en un motor o en una carga pesada con la que lidiar. El conflicto interno generará un grado variable de sufrimiento psíquico, debilitando el goce y el rendimiento en términos generales. Ello podría tener efectos en las posibilidades de adaptación, así como en el rendimiento intelectual y en la permanencia en la institución.

Otra carga, y otro sufrimiento diferente también ligado al deseo, puede verse en algunas mujeres de esta edad que muestran tener un deseo propio definido, que choca o entra en colisión con el de referentes familiares. En estos casos, estudiar en la universidad tiene que ver con cumplir su deseo yendo en contra del deseo en general del padre.

En estudiantes mujeres, en las que el mandato familiar es el de permanecer en el lugar de origen y mantener una tradición que permita seguir siendo igual, encuentran la resistencia parental a efectuar cambios que las aleje. La carga que implica el revelarse e ir en contra del deseo del otro, es importante y angustia.

Mi padre primero no quería que yo viniera a Montevideo por nada del mundo, y mamá tampoco quería, pero me apoyó y fue la que logró que papá me dejara y ahora dos por tres papá me dice yo sé que eso que estás estudiando no te va a dar nada no te vas a poder mantener en un futuro (Mujer, Grupo A, Interior).

“Ninguno está de acuerdo o sea ni mi madre ni mi padre. Porque no confían en los psicólogos” (Mujer, Grupo A, Interior).

Finalmente se encontraron situaciones que inicialmente se perciben como de apoyo y que resultan de presión familiar hacia la joven transformándose en una carga también. Son casos en los que las personas adultas, referentes de la familia, buscan organizar a la distancia los tiempos y las responsabilidades académicas dejando poco espacio para la reflexión y la decisión de la estudiante:

También fue más porque mi padre... da todo, da todo, da todo, da todo. Todo, todo no me entra, todo no puedo hacer. Entonces ya este año arranqué con el tema de que la mitad de las cosas sí se las cuento a mi padre y la otra mitad las afronto porque en realidad es mi carrera. Yo la tengo que hacer y lo que le parezca a él bueno hasta ahí (Mujer, Grupo A, Interior).

En síntesis, en todos los casos estudiados de mujeres adolescentes jóvenes, aunque en diferente medida, la decisión por estudiar en la universidad está unida a cierto mandato familiar y el deseo de la familia suele confundirse con el propio. Estas jóvenes deberán continuar un proceso de maduración que las sitúe en la posibilidad de definir sus deseos y expectativas con independencia. Así como en otros aspectos, transitar hacia la madurez

incluye desprenderse del deseo del otro y lograr autonomía. La universidad y la migración podrían constituirse en herramientas facilitadoras. Es posible considerar la educación superior como un derecho que en las mujeres posibilite la emancipación y la universidad un lugar que permita superar la discriminación en relación a mandatos sociales que aun sitúan a las mujeres como aquellas ligadas o responsables de las familias (Gargallo, 2008).

En este proceso los lazos afectivos familiares pueden aparecer como un factor protector o en cambio como un factor desestabilizador. Se generan diferentes niveles de tensión y conflicto interno según los casos, que promueven conductas para disminuirlo.

Es posible afirmar que para permanecer en la universidad y en la capital, la joven deberá diferenciarse de la familia en un proceso continuo de maduración. Esto genera inicialmente un conflicto personal entre el deseo de hacerlo y la culpa o el dolor que implica el alejamiento, la diferenciación y la separación. La vivencia de no ser igual, y aun buscar ser diferente, marca un nivel de exilio y/o la fantasía de traición que cada una atraviesa de manera singular en un proceso que involucra a la vez la permanencia y el cambio. Analizar más adelante el territorio de origen permitirá conocer otras particularidades.

### **Por avatares de la vida no pude seguir...**

En la generación de mujeres adultas, el deseo en relación a estudios universitarios también es central, la particularidad refiere a la realización del deseo postergado.

Se encuentran experiencias muy similares entre ellas y diferentes a las más jóvenes: si bien todas trabajan, ninguna está conforme con su formación y/o con la tarea que desempeña como trabajadora. La necesidad de superación en relación al conocimiento y al trabajo que realizan las impulsa a seguir estudiando como una experiencia enriquecedora para ellas y su familia.

Se aprecian experiencias previas de frustración, comienzos fallidos en otras carreras, en otros momentos de sus vidas. Experiencias de dolor y muertes cercanas que determinaron efectos permanentes y responsabilidades tempranas. Maternidades también tempranas, lo cual hizo que otras decisiones ligadas a un proyecto a largo plazo en lo laboral y personal no fueran priorizadas en ese momento, por la inmediatez o urgencia en la resolución de situaciones familiares. En el presente, con otra distancia, buscan profundizar su formación.

Así lo narran las mujeres:

“Yo después del liceo en realidad estuve en *stand-by* trabajando. Falleció mi papá entonces bueno tuve como otras responsabilidades económicas y también emocionales y me dediqué a trabajar” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

“Terminé sexto año de liceo con 18 años con [nombre de hijo/a- en referencia a que fue madre siendo estudiante liceal] ... después por temas y avatares de la vida no pude, tuve que interrumpir más que nada por el tema económico” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En todos los casos priorizaron otras responsabilidades. Hoy se encuentran en situaciones laborales inestables o poco calificadas, en algunos casos con apremios económicos y poco sostén familiar. Asisten a Facultad en transporte público o bicicleta.

En sus familias no hay profesionales, solo en un caso comenzaron estudios universitarios, pero los abandonaron tempranamente. Se encuentra una situación desventajosa en el sentido de sus posibilidades de avance académico lo cual es posible ligarlo a la distribución desigual de tareas en el hogar según el género (Buquet et al., 2013) alerta en el sentido de considerar que esto es algo que tiende a considerarse como propio de la familia y que por lo tanto es allí donde debe resolverse. Sin embargo, comprueba lo que también aparece en esta investigación en relación a que en tanto estas mujeres logran ingresar a la universidad la atención a esta desigualdad no es ajena a la institución educativa que las recibe.

En consecuencia, el ingreso a la universidad se constituye en un desafío personal de realización, así como en una búsqueda de nuevas y mejores oportunidades laborales y de reconocimiento social y personal. De modo que la educación superior se ha vuelto una aspiración en sus vidas. Este hallazgo permite pensar conceptualmente en relación al proyecto identificadorio (Aulagnier, 1977) de autoconstrucción continua del Yo por el Yo, y en los aspectos ligados al tiempo, no como una secuencia lineal, sino en un proceso complejo y heterogéneo, desde la necesidad del sujeto de proyectarse e identificarse.

En estas mujeres se abre una distancia-tiempo entre el Yo y su proyecto, que se mantuvo como carencia en el tiempo y es lo que las mueve a realizarlo en el presente. La diferencia entre el Yo futuro y el Yo actual permite emprender el movimiento. El acceso al proyecto identificadorio, a encontrarse con esa búsqueda, demuestra que ha podido superar la renuncia a aquellas relaciones y objetos soportes de su ser hasta ese momento (Aulagnier, 1977, p. 173). Y entonces se encuentra disponible para emprender nuevas búsquedas identitarias.

A los 19 quedé embarazada, a los 20 tuve a [nombre del hijo] y bueno hice como primero la vida de familia y todo lo que incluye eso y bueno llegué a una edad que dije no, no, ahora tengo que hacer algo con este cerebro. (Mujer, Grupo B, Montevideo).

El ingreso a la universidad se constituye en el logro de un proyecto identificadorio que busca bienestar y reconocimiento en relación a sí mismas.

“No tengo ningún apuro, el tema mío es llegar, no me importa la edad. Es un logro personal que tengo acá, no sé desde que tengo 18, 19 y bueno, a los 36 se me da la oportunidad.” (Mujer, Grupo B, Interior)

Si bien visualizan dificultades para permanecer y avanzar las relacionan con responsabilidades familiares y personales que las sitúa en un ritmo propio que deberán ir monitoreando para poder cumplir su deseo y sus expectativas. Las mismas tienen que ver con

permanecer más que con la urgencia de avanzar y terminar. El placer y la sensación de deseo postergado y cumplido por haber llegado a la universidad es central de modo que el trayecto formativo puede verse más placentero y sin urgencias.

El orden de género (Buquet et al., 2013) que organiza y jerarquiza la sociedad en función de las diferencias “naturales” entre los seres humanos, puede traslucirse en la perspectiva de estas mujeres que han tomado ciertas responsabilidades sociales referidas a los cuidados familiares como prioritarios en sus vidas. El lograr hacerse un lugar y considerar su estudio entre las prioridades, derribando sus propias barreras internas, avanza en la posibilidad de una identidad que las aparte de la desigualdad de género y las sitúe en el ámbito universitario, reservado a través de los siglos a lo masculino. Y en el cual, al inicio puede encontrarse cierta sensación en ellas de habitar un lugar que no les pertenece y en ese sentido intrusas (Buquet et al., 2013) ya que las regulaciones de género que operan a nivel social, en muchos casos contribuyen a que los sujetos se piensen como ajenos a la institución o a la disciplina (Santos Sharpe, 2018, p. 200). Se analizará con otro énfasis al considerar el territorio de origen.

### **Me fueron surgiendo curiosidades**

En las entrevistas realizadas, las experiencias de los varones tienen cualidades diferentes a las de las mujeres. En los más jóvenes el ingreso aparece ligado a un deseo y a un proyecto personal, con mayor o menor apoyo familiar. No apareció la perspectiva que se ve en algunas mujeres de esta edad, en relación a la fuerza del mandato familiar y al conflicto interno que genera.

Si bien sus temores y ansiedades tienen las cualidades de la generación a la que pertenecen, sus experiencias se acompañan de una sensación de mayor libertad en la elección. Los condicionamientos familiares y/o sociales no son significativos en los discursos.

Estos varones adolescentes jóvenes sienten la importancia del apoyo familiar a la vez que libertad y autonomía en la decisión:

No, ellos no, ellos siempre me dieron carta libre digamos, elegí lo que vos quieras que no va a pasar nada. En ese sentido estoy bastante agradecido que siempre me dijeron, siempre, en el liceo también, siempre me apoyaron y me dijeron que yo tenía que decidir, mi decisión era la que va a valer. No en ese sentido si, ... y en el momento que dije que quería seguir estudiando me dieron para adelante (Varón, Grupo A, Interior).

Los varones adultos entrevistados manifiestan estar conformes con sus logros laborales, en una posición económico-social reconocida que han desarrollado en los años previos. Buscan en la universidad la profundización de conocimientos y nuevas perspectivas laborales para su futuro.

El escenario de ... como de edad como decir si tengo 34 y estoy casado tengo mi empresa, me va súper o sea soy una clase media o media baja y me va súper bien en mi empresa o sea como que cualquier persona que mira de afuera dice: para qué vas a empezar algo si estás re bien (Varón, Grupo B, Montevideo).

En síntesis, en relación al género del estudiantado entrevistado que ingresa a la universidad, se encuentra que las mujeres se enfrentan en todas las edades a un tipo de dificultades para avanzar en sus estudios relacionadas específicamente con las restricciones sociales de género. Adoptando la metáfora del techo de cristal, como aquellas vallas sutiles que generan impedimentos en las organizaciones para que las mujeres ocupen puestos de jerarquía como los hombres con igual preparación, es posible que en el ámbito académico se localicen también estas barreras externas (Mentado Labao, 2013, p. 116) casi invisibles. Se encuentra una situación de desigualdad importante, en el sentido que en las familias son las mujeres las que asumen, en la mayoría de los casos, el cuidado y la permanencia en el seno familiar que suele generar un conflicto entre ser ama de casa y trabajadora o estudiante. Es

posible que esto también determine las dificultades en discriminar el deseo propio y aun poder jerarquizarlo (barrera interna). La persistencia de la segregación vertical o techo de cristal se mantiene aún de manera evidente y con efectos sociales reconocidos. Involucra a la vez estereotipos familiares y sociales e incluso la automarginación o autopostergación de la propia mujer. (Mentado Labao, 2013, p. 117).

Es posible encontrar una diversidad de formas en que las relaciones de género socialmente conformadas encarnan y se mantienen en la vida de las instituciones de educación y por eso la importancia de reconocerlas para buscar combatirlas (Buquet et al., 2013). Apuntalar y atender particularmente las dificultades con que las mujeres transitan estudios, sería un modo de disminuir, en tanto siga existiendo, esa brecha inicial. Distinguir y estudiar los vínculos entre la universidad, la vida cotidiana, el género y la sexualidad desde la experiencia estudiantil es una perspectiva muy relevante que este estudio no se propone. Sin embargo, reconoce que se viene realizando (Blanco, 2014) y resulta central para pensar la complejidad de las identidades a la vez que las responsabilidades de la institución universitaria en ellas.

### **Particularidades según el territorio de origen**

Además de lo común dado por la generación de pertenencia y el género, la procedencia geográfica y familiar determina movimientos y migraciones que producen un grado variable de movilización afectiva.

A su vez, la procedencia se asocia a un modo de vida, a cualidades de los vínculos y de los tiempos que justifica la nominación territorio de origen (Llanos-Hernández, 2010) que como concepto abarca la procedencia geográfica y además da cuenta de características socio culturales, psíquicas y vinculares de los sujetos asociadas a ella.



Es posible acordar que el ingreso a la universidad en este sentido implica cambios en diferentes grados y aspectos, que generan niveles variables de movilización afectiva con mayores o menores grados y ritmos de elaboración. El cambio en las coordenadas de cotidianidad (Carrasco, 2010) en el mismo sentido que el cambio en el habitus (Bourdieu y Passeron, 1967) hace que el reconocimiento de sí y los significados también se modifiquen. Y previamente deberán internalizarse. Esos cambios se ligan tanto al aspecto espacial como al temporal y vincular.

Se analizarán las experiencias poniendo el foco en estos aspectos, que tiene particularidades según la generación de pertenencia.

### **No estoy muy segura de qué hacer**

La generación adolescente-joven entrevistada que es montevideana vive con padre y madre o con uno de los dos, en familias con trabajos estables. La mayoría pertenecen a la primera generación que llega a estudios superiores en la familia (a excepción de dos), con la particularidad que en todos los casos en su misma generación ya existen estudiantes en la universidad.

Podría decirse que la vida cotidiana, tanto en los aspectos espaciales como temporales y vinculares se mantienen y en la mayoría existe un conocimiento transmitido en relación a lo que significa ingresar a la universidad.

En todos los testimonios se encuentra que la movilización afectiva mayor se asocia a la incertidumbre y la precariedad en relación a la permanencia en la Facultad, sienten que se trata de una prueba, una búsqueda en relación a lo que quieren para su futuro, todavía incierto y en construcción:

Yo al principio no estaba segura de lo que iba a hacer incluso había pensado no ir a la facultad porque no había encontrado algo... No era súper decidido, no dije así entro

derecho a Psicología, ¿no? Fui descartando cosas y medio como que le quería dar la posibilidad a la facultad porque quieras o no también que todos tus amigos vayan a facultad y uno que sea la única que no (Mujer, Grupo A, Montevideo).

El carácter contingente (Carli, 2012, p. 81) de la decisión en torno a la elección de carrera se relacionaría con la precariedad de las decisiones en el período adolescente –joven y podría ser uno de los factores que expliquen la inestabilidad durante el año de inicio, lo cual fue analizado en las particularidades generacionales.

En estudiantes con antecedentes de familiares profesionales y que han ido a liceo privado, los cambios en la cotidianeidad tienen que ver con los movimientos que implicaron la transición liceo-universidad:

Fue un cambio porque yo por ejemplo en el liceo iba ocho horas todos los días al liceo y pasé a la facultad y es como que vengo un día vengo tres horas como muchísimo. Entonces eso me generó bastante tiempo libre y en realidad eso me permitió yo qué sé el año pasado me dediqué a facultad y como tenía tiempo libre hice un servicio, un voluntariado, practiqué inglés que hace mucho no tocaba, como que el ingreso a facultad también me permitió hacer otras actividades que cuando estaba en el liceo era imposible (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Lo que está puesto a prueba en este ejemplo refiere a la autonomía y al ejercicio de la libertad responsable, salir de lo endogámico y dependiente hacia lo exogámico y autónomo o de la esfera privada a la esfera pública (Carli, 2012).

Es posible pensarlo desde la importancia de la libertad en el uso del tiempo, para promover interrogantes en torno al deseo, al proyecto, lo cual es necesario para su maduración y desarrollo. Lo que hasta ahora sucedió de modo más o menos automático o por deber ahora puede ser pensado. Y este tiempo será determinante para organizar su propio deseo en relación a su proyecto de futuro.

Se presenta entonces como un año de prueba, de reflexión, bisagra entre lo necesario y obligatorio y lo elegido.

El varón entrevistado de la generación adolescente joven que es de Montevideo, también proviene de liceo privado, vive con su familia, tiene antecedentes familiares universitarios, hace tres años que terminó el liceo y tiene trabajo independiente:

Entonces terminé el liceo y ya tenía alumnos y ya tenía como media mi vida encaminada, pero a medida que fueron alumnos y más que nada niños en clases particulares fueron surgiendo cosas que me fueron despertando curiosidades de hecho mi madre es [Profesión], entonces empezamos a compartir cosas (Varón, Grupo A, Montevideo).

Se encontró que quienes no tienen experiencias familiares universitarias y provienen de territorios de origen socioeconómicamente desfavorecidos, mantener desde el punto de vista geográfico y vincular su vida habitual no alcanza para sostener las ansiedades que surgen frente a lo desconocido. Se sienten a prueba en relación a sus capacidades y posibilidades para transitar la universidad:

“En mi familia nadie está en la universidad y ta... Yo ni tengo computadora. Buscando trabajo sigo...” (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Ingresan precariamente. El primer año lo usan para informarse y “probar”, también para volver más adelante a la misma u otra facultad si las experiencias lo favorecieran.

Resulta en algunos casos un año de prueba entre lo imposible y lo posible, y esa es la experiencia más relevante. Necesitan definir en qué medida puede ser posible sostener esta decisión, para después definirse desde el punto de vista vocacional. Esto sumado a que son adolescentes-jóvenes, que hace que evolutivamente sus decisiones de futuro sean inciertas, crea un panorama de inseguridad, desconocimiento y carencias que vulnera la permanencia

(Ezcurra, 2011a; Pierella, 2014a). La calidad de la “prueba” durante el primer año será determinante para sus decisiones de futuro.

Podría pensarse que para estudiantes que viven en Montevideo, van a liceos públicos de la capital y provienen de familias con educación formal básica y escasos recursos económicos, la universidad se les presenta como algo más o menos desconocido y ajeno, por lo cual en muchos casos no está significada como opción. Sin embargo, hay un número importante de jóvenes que aún en estas condiciones se acercan e ingresan a la Universidad. Tomarían las primeras experiencias como una prueba en relación a sus posibilidades y capacidades que le permitan aventurar o no un proyecto identificatorio que incluya los estudios universitarios.

O sea que en términos generales en esta franja etaria el ingreso a la universidad para probar aparece en todos los casos, y refiere tanto a la elección de carrera y entonces también a un proyecto de futuro, como a la posibilidad de ubicarse, poder ser y permanecer en la universidad. En el primer caso la posición de probar se sitúa en la elección vocacional, en el segundo caso en probarse o ponerse a prueba ante sí acerca de la posibilidad de pertenencia, poder ser y sostenerse en la universidad. Se trata de una nueva categoría que intentan adquirir y conservar y que implica una tarea activa de construcción de una nueva identidad. Para adolescentes jóvenes que no han tenido modelos identificatorios que les haya facilitado poder pensarse en la educación superior, la prueba consiste en ganarse la pertenencia con el esfuerzo personal y sin certeza de los resultados, en este sentido se trata de una conquista. En los otros casos la prueba se sitúa más en lo vocacional, ya estaría otorgada la posibilidad del lugar de universitario (Coulon, 1995, p. 127).

### **Te pintan Montevideo como super malo**

En relación a estudiantes que son del interior del país, se dan dos situaciones diferentes: quienes se radicaron en Montevideo al ingresar a la universidad y quienes continúan viviendo en el interior y viajan.

Quienes provienen de diferentes departamentos del país, en la mayoría de los casos son de la ciudad capital o de pueblos cercanos a ella. Han asistido a secundaria en el sector público y son la primera generación universitaria en sus familias. Pertenecen en su totalidad a la generación de adolescentes jóvenes. No hay entre las personas entrevistadas estudiantes de la generación adulta que sean del interior y hayan migrado a estudiar Psicología, lo cual es un dato que subraya la importancia de las políticas universitarias de descentralización que puedan favorecer la continuidad de estudios en personas adultas.

Para estudiantes del interior del país que se radican en Montevideo con el objetivo de proseguir estudios, la Facultad de Psicología sería una opción para jóvenes que viven con sus familias, que no tienen trabajo, que no tienen otras responsabilidades. La migración geográfica constituye un “viaje de iniciación” (Carli, 2012, p. 102) realizado desde situaciones de dependencia familiar y que se constituye en oportunidad de independencia, crecimiento personal y aprendizaje.

Migrar a la capital exige la adaptación a una nueva realidad que es geográfica, de costumbres y de vínculos a la vez. Y este desafío implica transitar y trascender la experiencia inicial de extranjería (Carli, 2012; Maceiras, 2003) cuyos resultados y efectos podrán determinar la permanencia o no en la capital. La llegada y el establecimiento en la ciudad producen cambios en la cotidianidad (Carrasco, 2010) tanto en el aspecto espacial como en el temporal y vincular por lo cual es necesario transitar un proceso de adaptación.

Analizándolos uno a uno, se encuentra que desde el punto de vista espacial, en todos los casos la ciudad se torna protagónica, en ella se conjuga un espacio diferente, lugares desconocidos y también es narrada como un tiempo diferente, acelerado, desconocido y confuso.

Lo que sí me costó fue manejarme en Montevideo me daba miedo porque allá te pintan a Montevideo como algo súper malo, si sales te van a robar, te va a raptar el taxista o algo. Cuando empecé a tener amigas y a salir a bailar empecé a darme cuenta que no era como lo pintaban entonces me empecé a manejar bien. Ahora voy a lugares que no conozco y me guio por mapas o por las calles, nombre de las calles (Mujer, Grupo A, Interior).

Es unánime el impacto y los temores que les produce la ciudad, con independencia de sexo y de posición socioeconómica. Se vio en personas con padre o madre profesionales, que viven en apartamentos propios la misma vivencia que quienes comparten una residencia, que provienen de familia obrera:

Yo me vine a los 18... yo no me acostumbraba o sea no quería vivir acá, primero que nada...te lo habrán dicho otras personas, uno viene con miedo a Montevideo escuchas mucho. Primero que nada, ves el informativo y el informativo es casi todo Montevideo y todo lo que pasa en el informativo en general es malo, robos, rapiñas, no sé qué... (Varón, Grupo A, Interior).

El desconocimiento de los lugares físicos y las nuevas dimensiones urbanas les genera desorientación externa que, unido a la experiencia de salida de lo endogámico y restringido del lugar de origen, produce en el mundo interno efectos de inseguridad y un reconocimiento de si ligado a sensaciones de inadecuación, incapacidad, torpeza e ignorancia. Esto produce sentimientos de angustia de intensidad variable.

Yo me encerraba en casa de lunes a viernes esperando a que llegara el viernes para que viniera mi novia o yo irme a [ciudad de origen], era un fin de semana cada uno. Fue eso y eso me pasó dos años. (Varón, Grupo A, Interior).

Las coordenadas de cotidianidad también se alteran en relación a los tiempos. Se reconoce en los relatos una representación, percepción y uso del tiempo particular. La percepción del tiempo, no lineal sino ligado a una significación (Santos Sharpe, 2018) da cuenta de los aspectos culturales y subjetivos en relación al mismo. Hay una percepción interna del tiempo (tiempo perceptivo para Laplanche, 1996) que el sujeto estima y que le permite organizarse. Este tiempo perceptivo se une al tiempo social y cultural que tiene que ver con los modos de vida y los ritmos de los colectivos y las sociedades (Laplanche, 1996) que por eso mismo se modifican por efecto de la migración.

Por un lado, cierta desubicación en relación a las distancias: todo les parece lejos, todo les lleva más tiempo de lo que creen, llegan tarde o muy temprano. Aprenden que deben cambiar hábitos en relación a medios de transporte, lo que antes era caminando ahora será en ómnibus. Deben adecuar el tiempo a las nuevas distancias y a los nuevos modos de desplazamiento.

El tiempo en relación a los ritmos también es diferente y desconocido. La migración incluye cambios de ritmos que desubican a la persona: sienten que todo es más rápido, que ellos son lentos, que no les da el tiempo para todo lo que deben hacer. Encuentran dificultades para volver a su lugar de origen con la frecuencia que pensaban porque les quita tiempo, en algunos casos aceptan la limitación:

A mi casa el año pasado pasa que como son casi 5 horas de viaje no me rendía ir un fin de semana cualquiera, tenía que agarrar algún fin de semana largo, vacaciones. Por ejemplo, el receso del año pasado me fui todo el receso y fui cuatro veces en el año (Mujer, Grupo A, Interior).

En otros casos deciden irse todos los fines de semana y no atienden sus responsabilidades ligadas al avance curricular, nuevamente por falta de tiempo. Es posible analizar este fenómeno considerándolo como resistencia al cambio. Para el psicoanálisis y para la Psicología social la misma surge frente a lo nuevo y en relación a dos miedos básicos del ser humano: el miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) que se manifiesta al abandonar lo conocido y que es el sentimiento de quedarse sin lo que se posee y el temor a perder lo que se tiene y el miedo al ataque (ansiedad persecutoria) que se presenta como el temor hacia lo desconocido, hacia las nuevas condiciones de vida del sujeto (Pichon Rivière, 1985). Habitualmente son temores que coexisten desencadenando un enfrentamiento de fuerzas donde una parte pugna por la ruptura y quiere dar cabida a planteos instituyentes, y la otra parte empuja hacia la repetición de modos de pensar, sentir y hacer procurando mantener lo instituido. Las dificultades para enfrentar la nueva situación favorecen que ambos miedos o ansiedades se instalen en el mundo interno y genera que el sujeto quiera a la vez mantener la antigua cotidianeidad y la actual, estar acá y allá, hacer lo que hacía antes y además lo que hace ahora. Sienten urgencias en lograr una adaptación posible porque visualizan el desequilibrio causado por la transición. Se trata de transitar una renuncia en relación a sí en un modo de vida pasado, y ese aspecto es el que van valorando para definir si es posible o no mantener el proyecto de estudiar psicología en Montevideo.

En ese sentido también es posible pensar el año de ingreso como un tiempo de prueba, que aceptan y reconocen como año de búsqueda, manteniendo la fantasía del regreso a lo que eran y tenían, con la misma intensidad que el deseo de poder seguir en Montevideo y en la universidad. Es por esto que los cambios que se les presentan son a la vez eventos temidos y deseados.

En algunos casos la decisión de migrar es igual o más importante que la de realizar estudios universitarios. Es una decisión ligada al proceso de madurez afectiva. Las y los



jóvenes que provienen del interior, reconocen que estudiar en la universidad requiere avanzar en su independencia. Esto genera vivencias y sentimientos diferentes que van desde una gran dificultad en salir de un ámbito de cuidado y sostén hasta otras en que la migración ya prevista y deseada resulta una forma de salir del “aburrimiento” y en esa medida se constituye en una oportunidad (temor y deseo en relación al cambio). Los testimonios muestran estas variantes:

La venida sí fue para mí fue bastante complicada, yo soy muy de mi familia, soy muy pegada a mis padres, además mis hermanas están allá. Tengo tres hermanas. Se extraña pila, más en el primer año que uno siempre está llamando y eso, pero se extraña pila, hay gente que no, a mí al menos me pasó que extrañaba (Mujer, Grupo A, Interior).

“Me vine para acá sobre todo para independizarme más porque allá hay la carrera. Ya mi novia se había venido el año anterior” (Varón, Grupo A, Interior).

Los cambios en relación a los vínculos que eran habituales también los afecta. A la vivencia de extranjería en relación al lugar se agrega en los relatos la soledad y la orfandad sentida en ese momento inicial (Carli, 2012, p. 91) en relación a su lugar de origen y a su familia, que buscan disminuir de diferentes modos.

Puede verse que hay estudiantes que viajan todos los fines de semana a su lugar de origen, aunque consideren que debieran quedarse. En cambio, en otros casos se encuentra que no viajan por varios meses para no desconcentrarse y procurar adaptarse a lo nuevo. Y también existen aquellos casos que vuelven al lugar de origen y no regresan a Montevideo.

El estudiar en la universidad genera un sentimiento de soledad y desprendimiento en relación al resto de la familia y venir del interior a Montevideo se constituye además en un exilio geográfico.

Por esto se torna particularmente relevante el apoyo familiar. Las mujeres y los varones adolescentes –jóvenes que provienen del interior subrayan su importancia tanto en relación a la migración como a la continuidad de los estudios universitarios.

Sentir el apoyo de la familia, que puede ser económico, pero sobre todo de contención afectiva brinda sensación de seguridad para sentir que el “viaje” que están emprendiendo es posible. Esto colabora con la adaptación a lo nuevo y con la permanencia. Este apoyo se liga a la importancia que adquieren las expectativas parentales. Y se encontró en familias con formación profesional y un nivel económico que les permite alquilar o comprar apartamento, y también en familias con trabajos obreros y salarios restringidos.

Ellos en realidad siempre fueron muy libres que nosotros eligiéramos siempre libremente que era lo que queríamos estudiar. Siempre con la vista de estudiar o sea mi madre siempre dice como el legado que ellos van a dejarnos que nosotros pudiéramos estudiar entonces es como algo más libre. Mientras que nosotros estemos bien y nos guste si yo decido cambiarme ahora va a estar bien (Mujer, Grupo A, Interior).

Se vio que en los casos en que no sienten o no tienen el apoyo, las dificultades aumentan en relación a su deseo y posibilidades de permanecer. Todas las personas entrevistadas poseen en su generación, hermanos o hermanas, primos, novias u otros familiares o amistades que también estudian en la Universidad y con quienes mantienen vínculos estrechos. En muchos casos forman parte de una familia en la que hermanos y hermanas mayores ya viven en Montevideo, lo que hace que tanto la perspectiva familiar sobre el tema como la adaptación se realice con menores costos afectivos. Y a la vez se constituye en un acompañamiento que evitaría o mitigaría el impacto inicial de orfandad y extranjería que produce lo desconocido (Carli, 2012, p. 112).

Y ahora estoy viviendo con mi hermana. Mi hermana ya estaba viviendo acá hacía 3 años, primero vivió con mis tíos y ahora el año antes cuando yo estaba en sexto papá

compró un apartamento para que ya quedara cuando yo me viniera. (Mujer, Grupo A, Interior).

“No extrañaba tanto porque mis hermanos estaban todos acá, soy la más chica entonces vivo con mi hermana en una residencia” (Mujer, Grupo A, Interior).

La mayor parte de los y las estudiantes del interior que estudian en la universidad se radican en Montevideo. Sin embargo, para quienes viven en departamentos limítrofes se generan situaciones diferentes dado que muchas veces no toman la decisión de mudarse a la capital, sino que realizan largos y costosos viajes diarios para asistir a clases, manteniendo su familia, sus vínculos y muchas veces su trabajo en el departamento de origen. Son jóvenes que mantienen su pertenencia geográfica, su vida, sus vínculos y a la vez quieren realizar cambios.

“Trabajo ocho horas en mi ciudad, soy administrativa. Trabajo ocho horas allá, pero a veces me quedo más, por ejemplo, esos dos viernes anteriores y se me complicó bastante para estudiar o sea para ir llevando la lectura” (Mujer, Grupo A, Interior).

Yo no vivo acá soy del interior, entonces y tampoco conseguí ni el hogar, no lo pedí tampoco no solicité porque yo tenía miedo vivir en Montevideo porque había venido pocas veces. Siempre está eso del interior de que Montevideo es peligroso y todo (Mujer, Grupo A, Interior).

Son situaciones que aparecen como posibilitadoras dado que implican cambios menores en la cotidianeidad; sin embargo, se encuentra que pueden obturar el avance y el logro. Esta doble situación de ser del interior y permanecer viviendo en su lugar de origen, a la vez que estar y estudiar en Montevideo, se encontró relacionada con el apoyo o falta de apoyo familiar en el proyecto iniciado y con el conflicto interno que esto genera. En algunas mujeres adolescentes jóvenes pertenecientes a familias obreras, sin antecedentes de estudios universitarios y en quienes la educación universitaria no estaba incluida como una posibilidad

en la familia, se vio que el proyecto de estudiar en Montevideo, no es apoyado. Es posible pensar que las lógicas familiares que ubicaban al hombre fuera del hogar y a la mujer como quien queda y cuida a la familia, permanezcan en muchos pueblos y ciudades del interior del país y en la base de las familias de jóvenes mujeres que buscar salir para formarse y encuentran la negativa y la resistencia familiar o la presión. El estudio luego del liceo y apartada del núcleo familiar, no es concebido como opción por parte de la familia, además de que aceptarlo implica una pérdida.

Se genera una brecha en relación a la familia de origen que deja a la joven sola y se vuelve un factor que desestabiliza y entorpece el cambio. Aumenta la inseguridad y disminuye el entusiasmo.

La permanencia en el origen y el cambio hacia lo nuevo y diferente aparecen como fuerzas opuestas, sentimientos encontrados que dan cuenta del conflicto psíquico.

Como que estoy re entusiasmada acá y después llego a casa y me desentusiasmo, me desanimo o sea...Porque pila de veces me pasó que pilas de charlas que hubieron que me gustó o sea que me hubiera gustado venir y no vine y nadie me dijo no vengas (Mujer, Grupo A, Interior).

Parte de las dificultades al ingreso a la universidad tienen que ver con esta ambivalencia, a la vez que apuesta a venir y ser diferente, teme-desea volver y esto significa fracasar en ese intento. Ahí es posible ver el conflicto que significa ser diferente en situaciones en que para las familias no se constituye en una expectativa. Además, aparece el probar (probarse) en relación a las dificultades en los estudios universitarios, totalmente desconocidos. La movilización interna en estas situaciones puede constituirse en un obstáculo y requiere de mecanismos adaptativos y muchas veces intervenciones psicológicas para resolverla.

Hasta aquí es posible sintetizar de acuerdo a los testimonios, que para estudiantes de Montevideo lo más visible al ingreso es la incertidumbre y en muchos casos el desconocimiento en relación a la elección de la profesión. En algunas situaciones se agrega la necesidad de información para resolver aspectos económicos que le facilite la permanencia.

Para adolescentes jóvenes que provienen del interior del país los movimientos propios de la migración –total o parcial- que incluyen la urgencia de cumplir su deseo-necesidad de independencia y autonomía vital resultan centrales al ingreso a la universidad para poder definir si permanecer es o no posible. Y requieren una atención especial que se une a los académicos a considerar. Para quienes vienen del interior resolver la adaptación a los efectos de la migración de modo satisfactorio influye directamente en la percepción de sí en torno a sus aptitudes y capacidades, sobre lo cual las experiencias pedagógicas del primer año de facultad determinarán resultados posibilitadores o devastadores.

Una joven de Montevideo dice:

Es más fácil para la gente de Montevideo dejar, que para los del interior, porque tienen más cosas que perder... Si sos de Montevideo como que es mucho más fácil: dejas y arrancas otra cosa el año que viene (Mujer, Grupo A, Montevideo).

### **El patrón me dijo que yo era inteligente**

En la generación adulta –26 años y más– la totalidad de las personas entrevistadas viven en Montevideo o zona metropolitana, en su mayoría son de Montevideo, se mudaron desde el interior del país hace años o vienen cada día desde departamentos limítrofes con Montevideo, como sucede en el grupo de adolescentes- jóvenes. O sea que la variable migratoria y de cambio de residencia no aparece.

Sin embargo, es posible analizar el territorio de origen en relación al origen social y económico que es lo que sobresale en las narrativas y que muestra experiencias diferentes en hombres y mujeres que determina modos de ingreso diferentes a la universidad.

Todas las mujeres de este grupo relatan sucesos vitales muy relevantes en la infancia y la adolescencia, tanto las que en ese momento vivían en Montevideo como las que vivían en el interior del país: tener hijos, muerte de padre o madre tempranas, que determinaron responsabilidades en relación a sí mismas y al cuidado de otras personas que han estado y están a su cargo. En los testimonios de las mujeres de esta generación se recoge:

“Yo tenía 17 años cuando quedé embarazada” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

“Tengo 33 años y tres hijos, el mayor de 18 años” (Mujer, Grupo B, Interior).

“Soy madre soltera, trabajo si, y ahora estudio” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Así como relatos de tres situaciones de muertes de padre o madre en su infancia o adolescencia temprana.

De orígenes socio económicos desfavorecidos, y con responsabilidades tempranas, todas han tenido experiencias laborales poco calificadas.

“Yo trabajé siempre desde los 8 años. Vengo de una familia muy pobre, de gurisa empecé a trabajar con cama” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En algunos casos vuelven del exterior, luego de experiencias fuera del país.

Actualmente luego de años de dedicación al trabajo y a las responsabilidades familiares han encontrado cierta estabilidad vital que hace que se permitan cumplir su deseo en relación a la formación académica y la inquietud por continuar estudios buscan transformarla en una realidad. Al respecto, una entrevistada sostiene:

Y bueno, ahí emprendimos un desafío que a mí siempre me gustó, y siempre dije, lo había postergado por trabajo, por cosas personales, porque tengo un hijo también -ya

lo dije, de 14 años- Y bueno, esta era la etapa de empezar digamos. Ya está crecido el nene, y no requiere de tantos cuidados (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Todas trabajan y encuentran que es un momento en que pueden adecuar sus horarios laborales al estudio:

“Hago este horario de 6 a 12 me queda toda la tarde libre, genial. En esta empresa yo ingresé por INEFOP era justamente un programa de yo estudio y trabajo” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Procuran organizar el estudio con la exigencia determinada por las rutinas y responsabilidades cotidianas que van logrando con esfuerzos. No aparecen reclamos hacia la institución, aun cuando no son trayectorias visibles que la institución considere especialmente. Carli (2012) en el mismo sentido hace referencia a esto y sostiene: “los itinerarios cotidianos de las estudiantes madres revelaron esfuerzos diarios para dar respuesta a demandas universitarias, laborales y familiares. Una lectura de género permite reconocer la invisibilidad de estas trayectorias estudiantiles” (p. 131).

En estos ejemplos se une a la perspectiva de género el capital cultural. Bourdieu y Passeron desde la Teoría de la Reproducción alertan en el sentido que la selección académica oculta la selección social. Las desigualdades de partida a medida que avanzan en la educación se tornan más o menos invisibles y en la universidad aparecen ya como fracasos individuales.

La importancia de concretar un proyecto postergado o enlentecido aparece como central en la decisión de ingresar a la Universidad, que se une con la búsqueda de mejores condiciones laborales.

Lo primero que me impulsa a venir a Facultad es la búsqueda de mejores condiciones de vida y también el interés por la psicología que siempre me interesó, pero nunca me había animado a hacer una carrera Universitaria porque siempre estuve cómo trabajando mucho y creía que no me iba a dar (Mujer, Grupo B, Montevideo).

El deseo es personal y aparece enlazado con el apoyo y el impulso que reciben en relación a sus capacidades, lo cual ha resultado un estímulo para emprender la decisión, como una prueba. El apuntalamiento recibido en torno a sus posibilidades intelectuales forma parte de la historia personal, y genera cierto grado de confianza para ingresar y probar:

“Aparte todo el mundo me decía que lástima vos que te iba bien en el liceo con buenas notas” (Mujer, Grupo B, Interior).

Mi madre está chocha, mi madre está orgullosa que la nena va a la facultad y mi familia también. Algunos se sorprendieron, algunos tienen ese pensamiento como que ya estoy grande pero igual todos me dan para adelante. Mi abuela se quedó feliz cuando le dije, mi abuela ya no está, pero como sorprendida, para ellos era como una cosa que guauuu, ir a la universidad (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En los discursos de las mujeres aparece el deseo y el afecto ligado al saber a través de referentes que posibilitaron un lazo que les permitió restituir o construir una relación con el saber a través del ingreso a la universidad. Se trata de una relación que se encontraba discontinuada, no cortada ni fracturada, como algo que siempre existió, pero no se había concretado. Una confianza y una posibilidad que se mantuvo con el tiempo y que ahora se pone a prueba.

Cuando yo hice sexto mi profesora de filosofía no le gustaba lógica, entonces nos dio todo psicoanálisis. Yo tenía 17 años encantadora, amé, me encantó lo que escuchaba, me encantaba ir a la clase, me encantó escuchar y siempre me quedó ese amor por la psicología. Bueno después cómo te decía la vida te va llevando por otros caminos y hoy llegué (Mujer, Grupo B, Montevideo).

El lazo con el interés por el conocimiento es muy fuerte y ha logrado mantenerse con los años. Desde el planteo de Charlot (2006) en relación a la importancia de la relación con el



saber, se encuentra que en la vida de estas mujeres el deseo de saber se mantuvo sin vínculo con lo escolar, hasta ahora que logran integrarlo con el ingreso a la universidad.

En esta vinculación y en esta permanencia del deseo por el saber aparece la importancia del otro que se constituye en referente o intermediario:

Personajes que hacen lazo con la institución del saber, que cumplen la función de intermediarios, en el sentido que lo plantea Kaës (2010) ... Algunos docentes suelen desempeñar esta función de intermediación con la cultura, despertando en el aprendiz una corriente afectiva que puede persistir a lo largo de toda la vida. En tales situaciones la educación se constituye en experiencia de mutua afectación (Kachinovsky, 2017, p. 24).

Estos “personajes” (profesora, patrón, tío, etc.) se tornan particularmente determinantes como referentes alternativos en la vida y de la vida, y se presentan como modelos identificatorios sustitutos que permiten un lazo con el deseo de saber, cuando, en circunstancias desfavorables, fallan los modelos familiares (Kachinovsky, 2017). Esto muestra que la relación con el saber y con la escuela es social (Bourdieu, 1988) y a la vez no está determinada, aunque sí influida por la posición social. Es una relación que el sujeto construye en su historia desde una posición social y también desde sus deseos y la interpretación que realiza de su historia (Charlot, 2006, p. 15). Esto da lugar a considerar la posibilidad de resultados diferentes aun partiendo de una misma “posición social objetiva”. La “posición social subjetiva” en cambio tiene que ver con las experiencias singulares que generarán historias también singulares (Charlot, 2006, p. 12).

El relato que sigue ayuda a comprender este aspecto:

Empecé de empleada doméstica y el patrón me dijo que como yo era inteligente, ... porque leía muchos libros me iba a hacer cargo del hijo de él que tenía discapacidad.

Y fue el que me obligó, creo que al mes que me anotara en el liceo (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En algunos de estos casos es en los vínculos educativos que se han sentido concebidas desde la posibilidad y no desde la carencia (Martinis, 2006). Estas experiencias con docentes en la infancia y la adolescencia les han permitido sostener la confianza en la posibilidad de imaginar un futuro posible y deseado de enriquecimiento académico.

La confianza que recibe el sujeto desde otro que considera calificado apunta y determina la apertura a la posibilidad: “El rescate y la apertura de una posibilidad suponen una acción educativa capaz de trascender la inmovilidad que produce una situación que ‘parece’ inmodificable” (Martinis, 2006, p. 7).

Siguiendo este planteo, lo educativo se vincula al desarrollo de una imaginación radical, que permite pensar un futuro que no está, pero que puede ser. En estas mujeres es lo que las ha impulsado.

A la vez se encuentra que ellas mismas ejercen influencia sobre todo a nivel familiar y en relación a sus hijos e hijas que las visualizan como referentes, modelos identificatorios para sí.

El desafío personal en torno a sus posibilidades y capacidades las motiva y las angustia. Se sienten a prueba en relación a adaptarse nuevamente al estudio, organizando los tiempos con las responsabilidades familiares y laborales que deberán mantener. La incertidumbre se llena con deseos y temores. Poder permanecer y aun poder egresar es superar una prueba que refiere a la sensación de ser intrusas, estar en un lugar no previsto para ellas. Entonces sin urgencias para egresar, el centro es permanecer. En relación a la decisión vocacional no aparecen dudas importantes.

“No tengo ningún apuro, el tema mío es llegar, no me importa la edad, es un logro personal que tengo acá. No sé desde que tengo 18, 19, y bueno, hoy se me da la oportunidad” (Mujer, Grupo B, Interior).

### **Me dediqué a trabajar y me ha ido bien**

Los varones adultos relatan experiencias desde otros territorios de origen y el ingreso a la universidad se realiza desde circunstancias y con objetivos muy diferentes a las mujeres de la misma generación. Todos los entrevistados viven en Montevideo, relatan experiencias laborales exitosas, estudios terciarios o universitarios previos, familias de origen con estudios universitarios u otros integrantes de la familia de su generación que están estudiando en la universidad. Uno tiene padre profesional y su madre es empresaria, otro fue antes a la universidad privada, otro es profesional universitario. Tienen buenos trabajos, con reconocimiento social en relación a la tarea que desempeñan, con locomoción propia para asistir a facultad, con trabajos que les permiten flexibilidad horaria.

Me dediqué a trabajar me ha ido bien y tengo mi propia empresa soy asesor financiero. Mi padre es profesional. El escenario de... como de edad como decir si tengo [dice su edad] y estoy casado, tengo mi empresa, me va súper o sea soy una clase media o media baja y me va súper bien en mi empresa. Como que cualquier persona que mira de afuera dice: para qué vas a empezar algo si estas re bien (Varón, Grupo B, Montevideo).

El ingreso a la universidad es considerado una forma de enriquecer sus trabajos y de avanzar en el desarrollo personal, eventualmente realizar un cambio hacia la profesión de psicólogo en algún momento de su futuro.

Estos casos se acercan desde el punto de vista teórico a la caracterización del heredero descrito por Bourdieu y Passeron (1967), sujetos con herencia cultural, económica y social

que los sitúa en la universidad como un lugar propio y conocido y no como algo que deberá ser conquistado.

Estas herencias de capital social y cultural determinado por la procedencia y pertenencia a un estrato sociocultural -y eventualmente socioeconómico-, favorecen las posibilidades de permanecer y de obtener buenos resultados académicos.

Han tenido y tienen dificultades al ingreso por las diferencias que encuentran en relación a otras experiencias, propias y de la familia, pero no las visualizan como impedimento. La pertenencia y familiaridad que encuentran les permite jerarquizar y disfrutar los aspectos positivos de la institución más que las dificultades que se les presentan:

Hoy en esta facultad te puedo decir que no estamos muy lejos de lo que era la Universidad Católica hace seis años atrás cuando yo fui, o cinco años atrás, en lo que es salones, en lo que es la prolijidad en la facultad en sí, no? Y lo que veo positivo también es el tema de las tecnologías, los grupos de whatsapp, Facebook, siento que es todo más fácil (Varón, Grupo B, Montevideo).

La distinción que realiza Coulon (1995) entre movilidad social por competición y por padrinazgo aporta sentido a las diferencias que suceden en estas experiencias estudiantiles. El autor plantea que la movilidad por competición la obtiene la persona con su esfuerzo, buscando estrategias para el logro, pero no es posible anticipar resultados. En el segundo caso, en cambio, se trata de elites que reclutan elites. Y en la categoría de elite no siempre son necesarios las estrategias o los esfuerzos personales, y la misma es otorgada por pertenencia a un grupo social (Coulon, 1995, p. 127).

Podría afirmarse que en los varones adultos ya existen marcas de afiliación (Coulon, 1995) que le permiten una adaptación a la universidad con menores sobresaltos.

En suma, el territorio de origen determina grandes diferencias en el ingreso a la universidad. Para quienes son del interior del país, la decisión incluye previamente la

determinación de dejar su lugar de origen y radicarse en Montevideo, lo cual en general resulta una oportunidad de independencia, libertad y crecimiento que valoran. También se constituye en un gran desafío a lo que se suma el que implica el ingreso a la universidad. Si bien es llamativo, puede verse que la elección por la psicología no parece ser lo más relevante o conflictivo, ya que lo central es transitar el desarraigo de la migración y/o el ingreso a la universidad.

Para quienes son de la capital, en las jóvenes, la urgencia por ser independientes pueden visualizarla en la autonomía en el estudio que les exige la universidad. En este aspecto es central para ellas la distancia en relación a secundaria y la incertidumbre en torno a la elección vocacional.

En el caso de la generación adulta, dado que la migración ya ha sucedido, queda la adaptación a los estudios y la inclusión de este proyecto en su vida laboral y familiar como el desafío mayor. La decisión por estudiar psicología aparece más segura y definida que en edades anteriores.

En relación con las expectativas de iniciar estudios universitarios, las mujeres adultas en todos los casos buscan cumplir con una meta postergada, mientras que en los hombres adultos resulta una decisión surgida en relación a sus propios trabajos y desarrollos actuales. Los varones de ambas generaciones se encuentran en una situación vital diferente y la narración que comparten de su vida está más centrada en el disfrute, con menos temores e incertidumbres que las mujeres.

El territorio de origen familiar muestra diferencias en relación a la importancia y el apoyo que sienten, lo cual les resulta determinante para continuar.

Sobre todo en la generación adulta se encontraron amplias diferencias socio económicas entre hombres y mujeres, asociadas a las responsabilidades familiares que mantienen estereotipos de roles. Esto determina una sobrecarga y sobre exigencia en las

mujeres en torno a la permanencia y el avance en estudios universitarios, que fue analizado en el apartado referido a las particularidades según sexo.

El vínculo educativo que se instala en la universidad y en el año de ingreso, podrá reforzar la confianza de cada estudiante o en cambio clausurarla (Martinis, 2006). Y entonces, más que el capital educativo previo o el capital cultural con el que llega, que es diferente y desigual, pero que en definitiva es el que le permitió llegar a las puertas de la universidad, lo que resulta determinante tendrá que ver con la relación de posibilidad o clausura que internalice desde el vínculo con la institución universitaria. Tema que se analiza en los próximos apartados.

### **Segunda parte: Experiencias vinculares**

En esta sección se analizan las experiencias en diferentes vínculos. Aquellas referidas al relacionamiento entre estudiantes y con docentes se definen intersubjetivas, mientras que las experiencias en torno a las propuestas institucionales son las transubjetivas.

#### **Experiencias intersubjetivas**

Las cualidades del vínculo pedagógico en la universidad han sido históricamente tema de debate dada la complejidad inherente a la numerosidad estudiantil que desborda las aulas y desafía a la docencia.

En una institución universitaria que como la Facultad de Psicología de la Universidad de la República recibe cada año una generación que supera los 2000 estudiantes, el encuentro y el reconocimiento entre docente y estudiante y aún entre estudiantes se presenta como un desafío.

**Desde la solidaridad al lazo con el conocimiento.** Se toman los vínculos entre estudiantes como dimensión de análisis y se exploran las experiencias en función de vínculos

presenciales y virtuales y el efecto de ellos en la permanencia institucional. Muchos de los aspectos analizados son comunes al tomar la población según sexo y territorio de origen. Se realiza un recorte en función de la generación de pertenencia que muestra solo algunas variantes. En términos generales, las referencias que aparecen en las personas entrevistadas en relación al encuentro entre estudiantes resultan positivas. Se aprecia un vínculo de solidaridad y acompañamiento al interior de la generación de ingreso:

Hay mucha gente que me ha dicho, che cuando quieras tomamos unos mates o algo de eso. O salimos de clase y me dicen ¿qué vas a hacer ahora?, y yo vengo a la facultad y me voy no me quedo en el patio a charlar salvo que tenga un puente que me pasó este semestre. La única vez que me pasó que esperaba una hora y media para ir a otra clase y ahí había un compañero que me quedaba charlando pero él por ejemplo se quedaba charlando una hora y media y cuando yo me iba a clase él se iba (Varón, Grupo A, Interior).

En la generación más joven el vínculo cobra importancia como forma de sostén, reconocimiento y ubicación en un ámbito desconocido. En ese sentido los encuentros con compañeros y compañeras de la misma generación resultan un estímulo frente a la soledad en la que –según relatan– se encuentran. El vínculo entre pares aparece aquí como forma de cubrir una necesidad (Pichon Rivière, 1985) ligada a la cercanía con el otro.

“Conocí a dos chiquilinas y hasta el día de hoy nos vemos ... fue algo que me hizo motivar, pensar que no estaba tan sola, estaba sola, pero no tan sola” (Mujer, Grupo A, Interior).

La generación adulta, comprende la relevancia del vínculo entre pares, aunque en sus experiencias no lo encuentran algo central:

“Creo que es un poco la edad mía... estoy casado, no deposito mucho más en venir acá” (Varón, Grupo B, Montevideo).

A la vez, se aprecia en ambos grupos etarios que la mayoría concurre a facultad para cumplir con las actividades curriculares obligatorias, con escasa previsión de tiempo y espacio para otras. Carli (2012) hace referencia a estudiantes con estos modos de acercamiento, como “usuarios pragmáticos” (p. 125), que describe como personas que disponen de escaso tiempo para permanecer fuera de las actividades curriculares por restricciones laborales o familiares.

En los casos estudiados en cambio el pragmatismo no estaría dado por la escasez de tiempo ya que sucede también en quienes no trabajan. Se trata de un modo de acercamiento, sucesivo, que al inicio está limitado a lo imprescindible en ese momento que es concurrir a clases. Es posible considerarlo una modalidad de tránsito de la generación de ingreso universitaria que la sitúa como usuarios pragmáticos.

En relación a las actividades curriculares obligatorias en todos los casos consideran necesario contar con alguien para organizarse y resolver dudas académicas y administrativas. Para esto, jerarquizan el encuentro con estudiantes de generaciones anteriores en la carrera y es lo que recogen los siguientes testimonios:

Lo único que tuve yo cuando tenía dudas que no podía, me superaban hablé con una vecina de mi amiga que está estudiando psicología que está en tercero creo ya y bueno y ella me ayudó un poco, Ella fue la que me ayudó también a empezar y me acuerdo que yo le preguntaba (Mujer, Grupo A, Interior).

Resultan muy relevantes también las propuestas académicas que estudiantes del propio gremio les realizan. Por ejemplo, las dos agrupaciones gremiales estudiantiles existentes ofrecen mesas de información en el hall de entrada y clases de repaso programadas, previas a los parciales. Es un lugar alternativo que toman como un centro de información y de aprendizaje, del cual se apropian. Las estrategias necesarias para entender las nuevas lógicas, organizarse y estudiar, encuentran sostén en estas propuestas. Reconocen que existen diversos



modos de informarse, no todos claros ni de fácil acceso. En esa sobreabundancia deben seleccionar aquella fuente que les resulte confiable, relevante, accesible y en su mayoría eligen información dada por estudiantes. Se hace necesario enfrentar las carencias o debilidades institucionales y en este sentido Carli (2012) conceptualiza las tácticas estudiantiles y las contraponen a la falta de estrategia institucional.

“Si me pusiera ahora a buscar algo iría a la página de psicología, preguntaría a compañeros, si, preguntaría sobre todo a compañeros más avanzados” (Varón, Grupo A, Interior).

Es posible considerar en estos casos que se trata de la elaboración de tácticas artesanales (Carli, 2012, p. 41) de resolución de la dificultad para procurar permanecer en una institución cuyas estrategias no están claras para quienes recién llegan.

A modo de ejemplo:

Si, las agrupaciones son muy importantes porque están para nosotros, después hay apoyos en la facultad si...en el patio se ha acercado gente y me han informado bien, también los pibes que se ponen en las mesitas ahí viste y esos son parte de los que ayudan a integrar (Varón, Grupo B, Interior).

Estos vínculos se extienden a las redes virtuales. Existen propuestas organizadas a través de redes sociales virtuales como Whatsapp y Facebook que todas las personas entrevistadas reconocen como oportunas y necesarias. Estas redes de interacción también son administradas por estudiantes. Ambos grupos etarios las consideran información institucional y las eligen como medio para informarse y realizar preguntas. Para el grupo adulto se constituye en la vía principal de información:

Creo que el estudiante tiene acceso a sacarse todas las dudas que quiera. Tenés a Agrupa 58 que también escribís una duda de lo que sea, o sea, ¿mañana va a estar

lindo el día?, y te dicen sí, creo que sí, te contestan todo en todos los lugares (Varón, Grupo B, Montevideo).

La globalización y con ella las tecnologías digitales y de comunicación ponen en cuestión los modos de encuentro tradicionales, los lazos, lo colectivo. Y en este sentido, se encuentra que para estudiantes que ingresan a la universidad, en soledad y con dificultades o pocas oportunidades de intercambios el medio digital es valorado. Parece constituirse a su vez en un modo de comunicación y sostén frente a la incertidumbre inicial.

En un sentido es posible acordar que los medios digitales pueden interpretarse como una forma de protección y huida frente a una realidad imperfecta (Han, 2012). A la vez el medio digital aleja y privilegia la falta de mirada, la ausencia del otro. Sin embargo, es posible pensar que la situación de masificación al ingreso a la Facultad de Psicología no resulta inclusiva dado que no permite el reconocimiento de la persona y en cambio el encuentro a distancia, puede funcionar como un espacio que da lugar al inicio del vínculo con la institución. Las redes sociales virtuales y las tecnologías de la información actuarían como vehículo favorecedor del vínculo estudiantil y como un modo de protección frente a las ansiedades que despierta lo nuevo y desconocido. A la vez se puede pensar que en tanto identifican como institucionales estas redes diseñadas y coordinadas por estudiantes, funcionan como lazo o atadura a la nueva institución (Núñez, 2003) Esta propuesta vincular, que es estudiantil admite recibir desde la institución cierto reconocimiento que les otorga un lugar inicial, más o menos precario.

Sitúan a estudiantes de generaciones previas como parte de la institución en la que su sensación es de extranjería. Y es desde esa institucionalidad que se encuentran con la hospitalidad -desde la perspectiva de Derrida- incondicional, que no les pregunta cuánto saben o de dónde vienen. Esto funda una condición de posibilidad frente al impacto y desasosiego inicial:

“Prefiero ir al Centro de Estudiantes que a Bedelía, no hay que hacer cola y te tratan mejor” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Desde la percepción de sentir buen recibimiento y aceptación, comienza a generarse la existencia de un vínculo que asegura un clima de confianza y posibilidad entre estudiantes. El lazo con la institución queda posibilitado desde allí. En este sentido es que se considera un vínculo de acogimiento, en el que son estudiantes quienes cumplirían el lugar de “iniciadores” (Petit, 2001).

Aquello que podía verse como de solidaridad generacional deviene un vínculo que inicia o inaugura a quienes llegan a la institución. Recibir el investimento de los pares les otorgaría un lugar como estudiantes entre estudiantes, lo cual resulta posibilitador de la permanencia.

Es un vínculo que otorga seguridad y a la vez va tejiendo el encuentro con el conocimiento, gestándose entre estudiantes la atadura y el brillo de la joya (Núñez, 2003). Desde esta perspectiva se describe y se descubre un vínculo educativo dado por la tríada estudiante-estudiante-conocimiento. Quien inicia y media en relación a la organización y también al conocimiento es un estudiante. Un vínculo de confianza se vuelve posibilitador de uno académico.

Que el sujeto pueda identificar vínculos que resulten tranquilizadores y habilitadores a la vez que un aporte desde el punto de vista académico es muy relevante en estas primeras experiencias. Para la generación adolescente joven cumplirían además la función de sostén, mientras que para la generación adulta se constituye en un lugar seguro al que eligen recurrir a efectos de avanzar en la comprensión académica y organizativa de la institución.

**De lo inalcanzable a lo prescindible.** En este apartado las experiencias estudiantiles se estudian tomando como dimensión de análisis el vínculo docente estudiantil en la relación

pedagógica. Se distinguen variantes que se encontraron según sexo y generación de pertenencia.

Estos vínculos estarán influidos por las propuestas institucionales de encuentro y también por las experiencias vividas en la historia personal, ya que en la relación docente-estudiante se movilizan y reactualizan aspectos conscientes e inconscientes de la historia del sujeto (Ibáñez, Carbajal y Palumbo, 1998).

Se toman para el análisis las siguientes propuestas institucionales de encuentro entre estudiante y docente en relación al acceso al conocimiento: clases curriculares, horarios de consulta y actividades académicas extracurriculares (Mesas Redondas, Conferencias). En ellas se busca comprender el tipo de vínculo, la movilización que produce desde la experiencia estudiantil y su efecto en las posibilidades de permanencia en la institución.

La generación adolescente joven encuentra un tipo de relacionamiento muy diferente a sus experiencias en secundaria. Subrayan la carencia del intercambio con docentes sobre todo en interacciones informales. Chocan con una distancia que inicialmente es física y donde lo espontáneo y personal del encuentro se desvanece. La importancia y la necesidad del intercambio las sitúan en relación al conocimiento y también se refieren a la cercanía, el apoyo y el acompañamiento que no encuentran (Pierella, 2014b).

Yo le contaba a mi hermana que el profesor es inalcanzable porque después de clase lo querés ver y no lo encontrás por ningún lado. Te dicen que está en el instituto vas y no está, le mandas mail no contesta es como súper distante. En el liceo era todo lo contrario o sea el profesor sale de la clase y se sienta a tomar mate con los alumnos (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Esta necesidad que manifiestan estudiantes sobre todo de la generación adolescente joven no parece resolverse con las propuestas académicas de actividades extracurriculares como Mesas Redondas y Conferencias organizadas por el colectivo docente desde los

institutos de la Facultad. Y tampoco con los horarios de consulta docente (espacios semanales fijos -por reglamento institucional- de una hora que tiene cada docente y que están publicados en la página web de la Facultad para el intercambio con estudiantes que quieran asistir, libremente). Las actividades extracurriculares son masivas, en cambio los horarios de consulta son individuales. Sin embargo ambos son espacios abiertos por lo cual quien quiera acceder deberá decidirlo y acercarse. Esta conducta ligada a una postura activa y autónoma, no es la que les surge inicialmente. Narran testimonios como el que sigue:

Habiendo otras opciones y eso, es como que antes de venir a decirle al profesor capaz que es más fácil averiguar por otro lado. Mismo el hecho de ir en otro horario que no es el de la clase, no es fácil (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Conocen la existencia del horario de consulta docente y las actividades académicas que se realizan, aun así la generación adolescente joven no lo incorpora como posibilidad de aprendizaje, no sienten la habilitación para utilizarla. Consideran que hay una distancia relacionada al conocimiento, que no les permite acercarse. Si bien es posible acordar que la vida académica (Coulon, 1995) “se constituye en un factor que puede disminuir el abandono escolar, entendiendo que ella comprendería el apego o identidad institucional, los contenidos académicos y las relaciones de amistad entre los pares” se encuentra que las actividades extracurriculares y aún la asistencia al horario de consulta docente, no parecen tener efectos positivos en la integración a la institución para quienes ingresan, sobre todo en la generación adolescente joven. Es posible afirmar entonces que es en ciertas circunstancias y de cierto modo que la vida académica actuaría como factor protector.

Requerirán transitar un tiempo de adaptación –que implicará el tránsito por la fase de alienación y de aprendizaje- antes de poder apropiarse de las herramientas que se le ofrecen (Coulon, 1995) y que deberán utilizar autónomamente, en la denominada fase de afiliación.

Corresponde señalar además que se trata de propuestas no comunes en el ámbito educativo de secundaria de donde provienen la mayoría de las experiencias previas de las personas entrevistadas. Inicialmente lo nuevo y desconocido de la propuesta no genera acercamiento sino la tendencia a quedarse en lo “viejo y conocido” (resistencia al cambio) y en definitiva aquello que es resignificado desde su historia, que es concurrir a clase. Se encuentra así que durante el año de ingreso la tendencia estudiantil es a ser “usuarios pragmáticos” (Carli, 2012), que asisten puntualmente a las actividades curriculares obligatorias.

Aun así, la concurrencia a clase y las asignaturas obligatorias también se les presentan como una experiencia nueva y diferente a la que deberán adaptarse.

En primer ciclo los dispositivos de enseñanza se agrupan básicamente en dos propuestas: las clases teóricas, en aulas muy grandes con capacidad para 300 estudiantes. El tamaño del salón obliga al uso de micrófono desde el lugar docente que está dispuesto en un espacio central y separado del auditorio. Y los llamados grupos “chicos”, por comparación con los teóricos masivos en aulas que albergan 45 personas.

En relación al vínculo pedagógico en el grupo chico, relatan experiencias positivas:

Si, para mí está re bueno eso, podés ir y plantearle algo que te pasa por ejemplo muchos iban y pedían que le aconsejen con tal cosa, que le convenía y ella nos decía desde su punto de vista. Y me decía que no había que apurarse con las materias, hay que disfrutar la carrera o sea nos decía cosas que ningún otro profesor te dice, no te dice tanto teórico sino su experiencia no sé, no algo tan teórico y cerrado (Varón, Grupo A, Interior).

Valoran el sostén y el acompañamiento docente en el proceso de aprendizaje, la participación que les posibilita la metodología utilizada. También rescatan el tipo de evaluación, y subrayan sentir el reconocimiento a la singularidad.

Se trata de un dispositivo y una propuesta pedagógica que se acerca a sus experiencias de formación anteriores, que propone la comunicación entre docente y estudiantes y que funciona como lugar de referencia. En este aspecto la organización curricular y el tipo de dispositivo utilizado parecen cruciales en relación al vínculo pedagógico. Desde la perspectiva de Mastache et al. (2014) se trata de una tarea docente imprescindible al ingreso: los docentes debieran asumir que la tarea incluye también una función de sostén emocional, de continente afectivo (Bion,1997) , que se caracterice por la receptividad, el soporte y la tolerancia frente al desconocimiento y la desorientación propios del alumno que ingresa a una institución que le es ajena y a las ansiedades que le despierta el aprendizaje (p.146).

Se encuentra que efectivamente valoran estos espacios y a la persona que cumple el rol docente por la intencionalidad en relación a generar situaciones de visibilidad, de vínculo, de trabajo colectivo, de discusión y encuentro. Para Pierella (2011) la existencia de docentes en quienes pueden confiar toma un lugar central en las experiencias estudiantiles del año de ingreso.

Son vínculos que les permiten salir del anonimato de la masa, mantener cierta continuidad en relación a experiencias previas como estudiantes, recuperar su nombre, su identidad. La visibilidad se anuda con el reconocimiento hacia la persona (Honneth, 2011), que es lo que aparece en los testimonios con mucha fuerza.

Estas experiencias contrastan con las que narran sobre los cursos teóricos. Coinciden en la relevancia que adquiere para comprender, para seguir el curso, para conocer otras perspectivas y organizarse. De un modo la clase teórica colaboraría en ligar al sujeto con el saber dado que produce una movilización interna la palabra docente, que es narrada como una persona valorada en tanto representante del saber. Pierella (2011) profundizando en términos de autoridad, encuentra que la búsqueda de seguridad en la fuerza y el conocimiento del

“otro” es lo que sitúa al docente en una figura de autoridad ligada a esos aspectos en el inicio a la vida universitaria.

“A mí me encanta venir a los teóricos yo trato de no faltar nunca a clase porque yo tengo mucha memoria auditiva, entonces cada cosa que dicen me parece súper importante” (Mujer, Grupo A, Montevideo).

En aquellas personas que están realizando su primera experiencia universitaria la importancia que adquiere la palabra y el saber docente en el curso teórico, ligado a la distancia física dada por los grandes espacios y los grandes números coloca el lugar docente en el orden de lo sagrado (Carli, 2012; Pierella, 2015). Esto facilita la idealización como mecanismo defensivo que podría aumentar la sensación de lejanía en el vínculo:

Aunque tuviera dudas no sé por un tema del profesor... no sé es como una cosa de capaz que lo molestas es como que al profesor de facultad yo le tengo cierto respeto (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Muchos testimonios reconocen el saber docente y a la vez padecen una sensación de ignorancia en relación al propio, que genera una distancia que no facilita el intercambio en el vínculo pedagógico.

Blanchard Laville (1996) plantea que el saber que posee el docente, funciona en el estudiantado como un *supuesto saber* en el plano imaginario, que produce una atmósfera transferencial. Esto permite pensar que lo importante en la situación pedagógica no es tanto lo que el profesorado sabe sino lo que puede hacer con lo que sabe en la atmósfera transferencial que genera (citado en Grieco, 2012, p. 56).

Sí, a veces sí, a veces capaz me ha dado pereza preguntar algo que capaz no era tan importante se lo hubiera preguntado, pero si tengo esperar por veinte que pregunten antes que yo, me voy. Está ese problema todo el tiempo está ese problema de la



masividad en todo, en todo momento está ese problema (Varón, Grupo A, Montevideo).

La dificultad para el intercambio parece desencadenarse inicialmente como efecto de la numerosidad que surge como desborde y produce la vivencia de falta de lugar y de reconocimiento. Siguiendo la perspectiva de Honneth la falta de reconocimiento se liga a la vivencia de “invisibilidad” referido a un comportamiento respecto de la persona como si ella no estuviera. No se ven sus necesidades, sus capacidades e incluso su identidad.

Se encuentra en muchos casos que lo que necesitan para su crecimiento académico en estos primeros momentos tiene que ver con un vínculo de reconocimiento y acompañamiento que le brinde sostén, confianza, y lugar (Pierella, 2014b) en relación a sus posibilidades de acceso al saber.

Claro no tener al profesor algo como tan extraño, algo que lo encontrás si mandas mail un mes seguido y lo buscas por todos lados y averiguas cuál es su hora de consulta para ir y preguntarle cualquier cosa. Para preguntarle un tema o para preguntarle cosas chiquitas es como que tenés que estar una semana dando vueltas para encontrar al profesor por lo menos a mí me pasó capaz que a otro no (Mujer, Grupo A, Montevideo).

En este sentido la distinción entre saber y conocimiento da cuenta de la necesidad del estudiantado de encuentro con el saber docente conceptualizado como aquel que es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente, y no puede aprenderse a través de un libro, ni de máquinas. A diferencia del conocimiento que es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal y se puede adquirir a través de libros o máquinas (Fernández, 2002, p. 145).

Desde esta diferenciación se trataría de la necesidad al ingreso de encuentro con la persona portadora del saber desde quien y con quien se espera un intercambio de saberes lo

cual no aparece en las propuestas pedagógicas que atienden la numerosidad estudiantil. En cambio, se jerarquiza el acceso al conocimiento autónomamente.

Esto genera sensación de vulnerabilidad y riesgo que angustia dado que el reconocimiento queda atado a un modo de actuar y aprender autónomo y en solitario. El temor a la expulsión, a quedar fuera, aumenta la desconfianza y disminuye las posibilidades de acercamiento, que a la vez resulta imprescindible para construir su identidad universitaria.

La construcción identitaria desde el nacimiento va sucediendo con el otro. Poder ser alguien para alguien, ser uno entre otros, y con otros que lo reconocen va permitiendo la construcción de la identidad a lo largo de la vida. La búsqueda de un lugar, de parecerse, se hace necesaria dado que los lugares son relacionales e identificatorios.

El ingreso a la universidad permite el encuentro con otras fuentes de identificación diferentes a aquellas referencias que hasta ahora daban sostén identitario (Pierella, 2011) Si se considera la importancia de que el estudiantado logre su filiación universitaria como un atributo de su identidad, será condición sentir el reconocimiento como estudiante.

En gran medida la validación de esa identidad vendrá del lugar docente. Desde allí cobra sentido la importancia para la generación adolescente joven, inicialmente, del deseo docente en relación a su lugar, su importancia (Blanchard Laville, 1996). Y especialmente el reconocimiento ligado a la apreciación social del rendimiento y de las capacidades individuales que recibiría en el vínculo académico, en los intercambios en las clases, en las evaluaciones (Honneth, 2011). En situación de numerosidad estudiantil y con las estrategias pedagógicas utilizadas, se encuentra que en algunos casos lo que sienten que reciben tiene que ver con sus carencias subrayadas como atributos del ser, no como estados que se pueden modificar (Mastache et al., 2014, p. 146).

Estas experiencias, en función de otras previas y actuales vulneran en diferente medida la confianza estudiantil en torno a sus posibilidades de permanencia y pertenencia.

La vivencia de un vínculo distante y desafectivizado convierte el lugar docente en depositario de los temores e incertidumbres iniciales y provoca desconfianza. El sujeto desde el lugar docente valorado e idealizado puede convertirse en un ser temido. Lo que aparecía como muy bueno sucesivamente tiende a ser desvalorizado. “la autoridad universitaria se dirime en las tensiones que oscilan en la época entre el respeto, el reconocimiento y la desacralización” (Carli, 2012, p. 156).

De este modo el docente “amenaza” el lugar de estudiante, aumenta su inestabilidad e inseguridad. Es una experiencia que relatan la mayoría de las personas entrevistadas; una forma de encuentro o de desencuentro intergeneracional que anula o cuestiona el contrato de pertenencia y moviliza ansiedades ligadas al sentimiento de exclusión.

Se genera un tipo de vínculo en el que no sienten la habilitación, el reconocimiento de su valor y de sus posibilidades de saber y aprender. Estos sentimientos pueden ser nuevos o reeditar experiencias previas de rezago y exclusión diversas lo cual generará diferentes posibilidades identitarias o ninguna. En esta última situación estudiar en la universidad dejará de ser un atributo o intento de atributo de la identidad para constituirse en una frustración o ser vivido como una incapacidad propia.

Algunos testimonios de estudiantes en relación a la palabra del docente en las clases teóricas repletas dan cuenta de la sensación de amenaza:

“Los profesores al principio nos decían ahora están llenas, pero después de dos semanas se vacían. De mi parte no me hace nada porque yo voy a seguir adelante lo que pasa que a la gente la bajonea” (Mujer, Grupo A, Interior).

Si en lugar de investir y reconocer, el mensaje que significan es de exclusión o rechazo (Kachinovsky, s.f.) queda amenazada la posibilidad de ser y pertenecer. Esto genera sentimientos de angustia y ansiedad, que es posible situarlos en términos de desasosiego identitario (Derrida, 1997). Pone en juego diferentes mecanismos que se despliegan y pueden

operar como potencia a efectos de lograr la inclusión o como un bloqueo y da la medida del desgarró que sufre quien vive la destitución identitaria. Desde esta perspectiva pueden comprenderse algunas respuestas estudiantiles.

“Que los profesores quieren quedarse con esos que están totalmente siempre trabajando y dando todo por la facultad y eso también como que influye en uno porque a veces uno se cuestiona ¿soy el estudiante que los profesores quieren?” (Mujer, Grupo A, Interior).

A la vez esa necesidad de sentir aceptación y seguridad, unido al temor que genera la amenaza se manifiesta de diferentes modos, casi extremos en cada persona. Desde una perspectiva el profesorado es lo mejor y cada estudiante debería hacer lo que le piden y lo que se espera para formar parte, y en el otro extremo aparece la confrontación. La primera situación se ve fuertemente en la generación adolescente joven, mientras que en las mujeres adultas el lugar docente es vivido mayoritariamente como una amenaza a la permanencia.

Desde una percepción idealizada de docente a una absolutamente persecutoria (conspiración), o también desde la idealización al desprecio. Si el objeto es despreciado no necesita ser envidiado (Baranger, Baranger y Mom, 1982): desde el lugar de estudiante, la envidia hacia el lugar docente tendría relación con su ubicación imaginariamente de completud en cuanto al saber. Pierella lo plantea desde la conceptualización de autoridad:

Se puede colocar a alguien en el pedestal eternamente o bajarlo de él en un segundo.

Si compartimos, con Sennett (1982), la idea de que en la base de la autoridad está la búsqueda de una fuerza que sea sólida, garantizada, estable, la mínima evidencia de que ese otro no cumple con estos requisitos puede ser motivo de su disolución como autoridad (Pierella, 2015, p. 433).

Una mirada desde la teoría del vínculo permite afirmar que cuando la comunicación no existe o no es clara, como se aprecia en situaciones de numerosidad no planificada, el

vínculo entre los sujetos puede adquirir características particulares, en las que la desconfianza y la reivindicación que se experimenta en relación a los demás constituye un tipo de vínculo de características paranoides o en cambio un tipo de vínculo depresivo que se caracteriza por la culpa y la expiación (Pichon Riviere, 1985).

En las entrevistadas más jóvenes puede interpretarse como un vínculo caracterizado en diferentes grados por la culpa hacia sí mismas, en el sentido de la aceptación de sus cualidades como carentes y ellas mismas como una carga para el profesorado, lo cual deberán resolver para poder ser aceptadas. Esto genera actitudes de sumisión y complacencia. Puede verse que atribuyen más a sí mismas las dificultades y entonces son tolerantes con los sucesos que narran en torno a la relación docente-estudiante. Para Castells (2010) se trata de la búsqueda de *identidad de legitimación*: procurar ser como se espera, adaptarse a lo que se le dice y aceptarlo como forma de buscar la pertenencia y la identidad.

Cuando, por ejemplo, tú tienes que saber cosas que no las sabes y ellos tiene una postura como de molestia, también cuando uno piensa o actúa distinto a lo que ellos esperan, quizás o sea obviamente ellos no lo hacen queriendo quizás hay algunos que sí, no sé (Mujer, Grupo A, Interior).

. En cambio, pude verse en las mujeres adultas actitudes de enfrentamiento hacia la figura que sienten amenazante, lo cual Pichon Riviere explica como un tipo de vínculo que adquiere características paranoides. Desde la sociología Castells (2010) considera *identidades de resistencia* a aquellas que buscan su lugar desde la denuncia, el enfrentamiento ante la exclusión o la sensación de su inminencia. Es un vínculo que genera un desgaste que angustia y sostiene a la vez. El siguiente testimonio da cuenta de la confrontación y la amenaza:

Esa sensación de que es un filtro y de que esto es como imaginarme que es como un gran laboratorio y que en realidad no pasan las personas digamos más capaces o

dedicadas, sino que pasamos lo que somos como más fuertes emocionalmente (Mujer, Grupo B, Interior).

En un grado más comprometido de desencuentro, Santos Sharpe (2018) en sus estudios hace referencia a estudiantes que relatan vínculos poco empáticos y relaciones de poder existentes en las que comparan el trato docente con el *bullying* (p. 107). En esta investigación, la propia estudiante lo nomina de ese modo. El desencuentro es sentido como maltrato:

En el primero, en el segundo [semestre] también, bueno en el segundo hubo un profesor que me hacía *bullying* para mí me hacía *bullying* porque de hecho la primera clase yo participé y él dijo que de hecho como qué no podíamos ir a dar la opinión, que tiene que ser una opinión fundada y yo hablé creo que era bastante fundado en realidad sobre el tema del objeto discreto (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En el extremo, la proyección de sentimientos de desconfianza e inadecuación en algunos casos produce la sensación de tener enemigos, de sentirse atacada y es lo que perciben al hablar de “conspiración”:

El tema de la relación docente yo siento que hay docentes que realmente a mí me hacen pensar que son parte de un plan conspiratorio mira así te lo digo, a veces cuando se me va la cabeza digo ¿pero esta gente recibe algo a cambio por las cosas que hacen, por las cosas que no hacen, por las cosas que dicen que van a hacer y no terminan haciendo o lo terminan haciendo al revés?, porque si pusiéramos una cámara está para hacer un sketch adentro de la facultad (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Analizando la perspectiva de los varones, se encuentra que sobre todo en los de Montevideo y adultos si bien manifiestan algunas dificultades no las adjudican a docentes ni a las propuestas institucionales.

Entienden que es la diferencia de edad lo que cambia la perspectiva por lo que consideran que la inmediatez y la escasa tolerancia a la frustración serían características de estudiantes adolescentes jóvenes que les dificulta la adaptación a una institución organizada desde el mundo adulto para personas adultas.

Los varones de Montevideo e interior adultos en su mayoría se perciben más independientes del reconocimiento y de la autoridad docente, (Pierella, 2015) y encuentran adecuado el vínculo establecido:

“Me gustó, estuvo bueno...las materias me parece que estaban bien abordadas, los docentes yo por lo menos tuve buenos docentes, me gustó, me gustó.” (Varón, Grupo B, Montevideo).

No hacen referencia a la necesidad o expectativa de sostén en relación al conocimiento y consideran adecuadas las estrategias pedagógicas. Esto puede relacionarse con el lugar socio-cultural de procedencia y los lugares logrados en el mundo académico que trazan una línea de continuidad y cierta familiaridad que les produce confianza en relación a sus posibilidades de permanecer en la universidad. El conocimiento del mundo académico, el lugar social de pertenencia, genera diferentes experiencias que permiten una adaptación menos costosa desde el punto de vista del desgaste afectivo que significa (Pierella, 2014d).

En síntesis, el vínculo docente estudiantil en la universidad adquiere atributos diferentes a otros vínculos académicos previos.

Para la mayoría al ingreso y en el proceso de construcción de una identidad universitaria que se aleja de las identificaciones previas, toman relevancia figuras ligadas a la confianza, al cuidado, la contención y el reconocimiento (Pierella, 2014a). Figuras iniciadoras que puedan reconocerlas como personas capaces de aprender.

El vínculo pedagógico entre docente y estudiante en las situaciones de masividad actuales está marcado por distancias físicas que disminuyen lo espontáneo del encuentro

generado por el deseo de quienes participan. A estas se le suma la distancia simbólica o afectiva en torno al lugar docente como de supuesto saber versus el desconocimiento y las dificultades que encuentran en el acceso al conocimiento. Esto sucede en relación al vínculo con docentes de cursos teóricos. En cambio, en propuestas pedagógicas institucionales que prevén grupos pequeños (40 estudiantes) puede verse un tipo de vínculo docente-estudiante diferente. Este aspecto se profundiza en el siguiente apartado desde la perspectiva de las propuestas institucionales.

Puede decirse que, si bien la percepción del tipo de relacionamiento existente no es muy diferente en la narración de las personas entrevistadas, lo que cambia es la expectativa y la necesidad en relación a él. Mientras algunas necesitan del reconocimiento, apoyo, proximidad y aceptación para reforzar su permanencia y su identidad universitaria, otras muestran cierto distanciamiento respecto de la necesidad de vínculos con docentes e incluso con estudiantes. Esta diferencia está dada por la generación de pertenencia y también por el territorio de origen. La generación adolescente joven necesita el sostén y el apoyo que le permita confianza en sus posibilidades. A la vez las expectativas sobre el propio desempeño, están socialmente condicionadas. De modo que en estudiantes que además son primera generación de la familia en la universidad, sin experiencias previas ligadas a la academia, es posible que tengan poca confianza de sí, y el miedo al fracaso será mayor (Ezcurra, 2011a; Santos Sharpe, 2018). De este modo se constituye en obstáculo a la permanencia y genera frustración, o solo se ve como una propuesta diferente, lo cual puede depender del grado de seguridad y confianza internas previas.

Para Ezcurra (2011a) la importancia de las experiencias académicas cotidianas iniciales en la universidad determina más la permanencia que las características que trae el estudiantado. Y en ellas el rol docente en el aula resulta vital. Por esto, desde su perspectiva todos los esfuerzos que se realicen en relación a estudiantes de primer ingreso requieren el



compromiso profesoral. Y la consideración en torno a la importancia de las pedagogías en los inicios (Camillioni).

Es preciso tener un lugar, para luego identificarse y reconocerse estudiante. Esa pertenencia a la institución permitirá la integración que resulta imprescindible para favorecer la permanencia, disminuyendo las posibilidades de exclusión “voluntaria” (Tinto, 1989).

O sea que los factores institucionales y los personales o singulares (académicos y voluntarios en la clasificación de Tinto, 1989) actúan en forma sinérgica, potenciándose mutuamente. Que la persona pueda sentirse incluida y formando parte, se relaciona a la vez con las formas de vínculo que propone la institución y con las experiencias estudiantiles previas y actuales.

La búsqueda de un lugar de identificación y pertenencia va determinando formas de construcción de la identidad. Generar *identidades de proyecto* (Castells, 2010) que puedan efectivamente construirse y desplegarse desde una alianza pedagógica pero también humana que potencie la creatividad, el cuestionamiento constructivo, el crecimiento se presenta como desafío.

Anudando estos resultados obtenidos con el análisis en relación a los vínculos entre estudiantes es posible aventurar la hipótesis de cierta sensación de caída de la red social del reconocimiento (Honneth, 2011) que puede motivar en algunos casos la protesta y la resistencia como forma de luchar contra la experiencia de desprecio (Honneth, 2011, p. 145). Y también motiva la búsqueda de otros espacios de reconocimiento, que quizá en la universidad se vislumbran en el reconocimiento entre estudiantes.

Es posible pensar que la ausencia o escasez de propuestas de comunicación cercanas y de apoyo por parte de la institución y/o el desconocimiento de las mismas genera la búsqueda de otros referentes. Y ahí la figura del otro, como par ocupa un lugar destacado en el discurso estudiantil. Carli (2012) considera que ante la ausencia o indiferencia institucional

(profesores) el lazo con la institución se realiza entre estudiantes y en ese sentido Pierella afirma que adquiere alguna forma de autoridad (Pierella, 2014a, p. 209).

### **Experiencias transubjetivas**

El ingreso a la Facultad de Psicología implica el arribo a una nueva institución.

A la importancia de lo subjetivo propio y vincular, se agrega lo que le sucede a quien inaugura una experiencia institucional, en relación a códigos y propuestas que generan influencia en el sujeto, y que a la vez lo conforman. En ese sentido se conceptualiza como transubjetiva y se reconoce también como experiencia vincular.

La institución universitaria como “institución de vida”, (Remedi, 2008) inscribe las relaciones humanas que se suceden y resulta estructurante en la construcción identitaria (Coria, 2006).

Esto permite el análisis de los vínculos que se promueven y obturan desde el espacio institucional y cómo es interpretado y sentido por el estudiantado que ingresa. Por esto interesa profundizar en la dimensión psicosocial (Fernández, 2006, p. 32) de la institución, para analizar la incidencia subjetiva de la propuesta institucional en relación al espacio físico y organizacional, los significados que le otorga el sujeto a la institución universitaria y su elección por la disciplina psicológica. Se busca comprender las experiencias y representaciones que ligan al sujeto con la institución y conocer su efecto en la permanencia estudiantil. Estas detallan algunas particularidades que surgen según género y generación de pertenencia.

**Como pulgas ahí adentro.** La institución como espacio físico y organizacional permite analizar las condiciones materiales con que recibe al estudiantado, como una propuesta que genera efectos en él, por lo tanto, como una propuesta vincular.

La impresión inicial en relación al espacio físico institucional en todos los casos ha sido de asombro y agrado. Reconocen lugares que consideran adecuados como la biblioteca y la fotocopidora, y otros como el patio, la cantina y los baños que les resultan agradables.

Cuando venía para acá primero que nada me habían dicho que era como un despelote ... y a mí me impresionó en realidad lo lindo. O sea, el edificio para lo que yo tenía pensado está mucho más lindo. Está todo mucho más arreglado mucho más limpio, los baños me impresionaron, sobre todo los baños, me impresionó la prolijidad (Mujer, Grupo B, Interior).

En el tiempo que han transcurrido en la institución los espacios físicos comunes se han convertido en lugares que eligen con fines de estudio y también como espacios de socialización que valoran:

La biblioteca, me gusta pila, me parece un buen espacio ya sea para venir a estudiar solo o juntarte con alguien a estudiar o para los mismos grupos que me parece que es práctica la biblioteca para juntarse si la utilizan (Varón, Grupo B, Montevideo).

También reconocen lugares que no son físicos como el espacio virtual de aprendizaje (EVA), una plataforma informática que provee bibliografía e información de cursos por parte de la institución y que valoran.

En cambio, los distinguen de aquellos que especialmente habitan como ingresantes:

Uno cuando no conoce es como que te asustas, los salones, imposible entrar. Me acuerdo que con una compañera nos llegamos a sentar hasta digamos el escritorio, el docente mirando para allá y nosotros de espaldas entonces esas cosas como que te desaniman (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Encuentran una diferencia amplia entre el impacto inicial en relación a los espacios institucionales comunes, y aquellos previstos para recibir a la generación de ingreso. Son vividas como dos propuestas organizacionales diferenciadas. Una sensación de ajenidad en

relación a los espacios comunes que resultan atractivos, mientras que los que reconocen propios, no generan sensación de hospitalidad:

Y en este sentido lo que impacta, nuevo y desconocido tiene que ver inicialmente con el desborde que genera la numerosidad:

Llegas acá te chocas con que son muchos compañeros, con que un profesor te habla por micrófono, que no se sabe el nombre, nadie se conoce, y es como que a veces no sabías con quien quejarte si tienes un problema (Mujer, Grupo A, Montevideo).

El alto número de estudiantes en una misma clase aparece como un recuerdo del ingreso que les resulta significativo. Las cualidades del espacio físico que no alcanza para albergar a toda la población estudiantil, generan condiciones materiales que no resultan atractivas y que impactan. A la vez producen la vivencia de lo imprevisible e inabarcable de la llegada, que desde el punto de vista subjetivo remite a la ausencia de bienvenida. Asimismo, la numerosidad como característica cuantitativa, que el espacio físico no puede abarcar y que las estrategias pedagógicas no logran organizar, produce una cualidad vincular propia de la masificación ligada al anonimato y al desconocimiento del otro (Carbajal y Maceiras, 2003).

Lewkowicz y Corea (2004) toman la metáfora del galpón para dar cuenta de los cambios de las instituciones en la actualidad que buscando acoplarse a las condiciones cada vez más mercantiles ven amenazada su consistencia “de esta manera-sin función ni capacidad a priori- de adaptarse a la nueva dinámica-se transforman en galpones y las condiciones de encuentro no están garantizadas” (p. 35).

La consecuencia afectiva de las condiciones materiales será lo que describen como falta de reconocimiento y mal venida. La numerosidad no planificada, que desborda deja una marca de malestar y genera la sensación de extranjería, de una llegada imprevista, no planificada ni deseada por la institución.

“En sí, no me sentí recibida esa es la palabra, no me sentí, no sentí ni bien ni mal, pero todo el mundo me lo decía que era así la universidad entonces no me sorprendí” (Mujer, Grupo A, Interior).

Mientras el impacto inicial lo describen como pasajero y del pasado, la percepción posterior de lugares vacíos da cuenta de ausencias que resulta una amenaza:

Me di cuenta por ejemplo el primer día estábamos como pulgas ahí adentro y después ya te dabas cuenta de lugares vacíos, que van a uno y no les gusta y ya está, ¡y hay gente que te dice ay! yo me anoto a todo y después veo (Mujer, Grupo A, Interior).

La marca ligada al desborde y a la vez la percepción de que muchas personas dejan de asistir, traduce la vulnerabilidad y fragilidad de la permanencia estudiantil. Y puede cuestionar la propia fragilidad. La inscripción de esta marca en el psiquismo estará determinada por la historia personal a la que se agrega la experiencia universitaria.

Hay casos en los que posteriormente algo de la representación de ese tiempo inicial pasado se conserva, y mantiene el temor en relación a la permanencia institucional. Es un malestar que se desplaza a problemas que sienten como personales en torno a la dificultad en la decodificación de las propuestas. Se analizan a continuación:

En este tiempo inicial como estudiantes desconocen, lo cual es esperable, los aspectos organizacionales relativos al funcionamiento de las reglas y las formas de comunicación, así como también el contenido académico. La organización del tiempo, la cantidad y densidad del material bibliográfico, las inscripciones a cada asignatura y cada semestre, el acceso a EVA, los créditos, la malla curricular, la decisión en relación a las asignaturas que querrán cursar, requiere un tiempo de adaptación, un “oficio” que deberán lograr (Coulon, 1995). Implica un aprendizaje que les permitirá compartir el lenguaje del grupo, interpretar los acontecimientos e identificar códigos, lo que Coulon (1995) llama marcadores de afiliación.

Si bien les resultan atractivas y positivas algunas propuestas de la organización,

aparecen dificultades dado que el desconocimiento de las mismas dificulta los beneficios del uso (biblioteca, EVA, inscripciones). Se trata de una distancia cultural en algunos casos y de socialización en una nueva propuesta académica e institucional (Carlino, 2005; Mastache et al., 2019) que en términos generales no es reconocida por la institución por lo cual el esfuerzo de adaptación es mayor.

Me pareció genial el tema de EVA y de poder hacer trabajos por EVA y que el material porque si vos te pones a sacar fotocopias de todo es muy costoso...

Pero al principio es como muy loco todo porque es nuevo, venís de un liceo que conoces lo chiquito que era y venías de conocer a gente del otro año a lo sumo. Acá es muchísima gente y caras que ni conoces no tenés como esa familiarización de la facultad, EVA es otro mundo (Mujer, Grupo A, Interior).

El mayor impacto y desajuste se observa en estudiantes más jóvenes (Grupo A) varones y mujeres. Viven grandes diferencias en relación a sus experiencias de escolarización previas, y encuentran que sus estrategias de resolución de tareas, sus habilidades cognitivas, que antes les permitían avanzar en los estudios, ahora ya no, y deben cambiarlas.

Aparecen nuevas “reglas de juego” (Mastache et al., 2019) que en muchos casos la institución toma como universalmente conocidas, actúa desde ese supuesto y queda en desventaja quien no las conoce:

Como que nadie me iba a decir che mirá que tenés que ir a hablar con tal persona o sea que si yo quería en el caso de la nota si yo quería que la cambien yo tenía que ir a averiguar con quien hablar, averiguar el mail, qué tenía que hacer, no sé... moverme más por mi cuenta... (Mujer, Grupo A, Montevideo).

En el caso de quienes vienen del interior del país además se sienten en desventaja y piensan que sus instituciones de origen han determinado su dificultad actual. Las mujeres

adultas encuentran las mismas trabas que estudiantes más jóvenes, y las explican también por su situación personal, ligadas a responsabilidades familiares y laborales que atender:

Sí, en realidad una de las cosas que me pasa ahora era que a veces como que me frustro un poco porque realmente necesito más tiempo me gustaría avanzar más y no me da porque sé que la escolaridad es importante. También el tema de que hay cursos que necesitas dedicación y realmente el trabajar... Pasa que claro trabajo porque también tengo la necesidad de trabajar porque bueno hay que pagar las cuentas y ... Yo trabajo de noche y me estoy dando cuenta que me cuesta mucho más retener la información, estoy más cansada entonces eso afecta la parte cognitiva un montón (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Siguiendo la metáfora del galpón que utilizan Lewkowicz y Corea, la institución (ya devenida galpón) con escasas estrategias de encuentro, opera como si el sujeto ya estuviera constituido por las marcas disciplinarias. Sin embargo, en muchos casos quien ingresa carece de una subjetividad institucional. “Se arma, entonces el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real: Se inicia el malentendido” (Lewkowicz y Corea, 2004, p. 35).

Y este “malentendido” se da sobre todo con estudiantes que cuentan con menor capital previo en relación a los modos de hacer institucional que desconocen cómo manejarse en la institución en lo cotidiano del quehacer estudiantil.

La masificación inicial no facilita el intercambio, el “desacople subjetivo” se mantiene, y la soledad en el proceso se instala. En función de la significación personal de la experiencia el sujeto puede interpretar como dificultades o carencias personales todo lo que no comprende. Se encuentra que lo atribuye a su edad, a su procedencia, al liceo al que concurrió. Esto no colabora con la posibilidad de permanencia porque genera sentimientos de

inadecuación y desajuste. Hay un modo de ser y estar en relación al estudio, al conocimiento en general que ya no resulta operativo, y hay otro que aún no encuentran. Desde el punto de vista sociológico el concepto de habitus (Bourdieu y Passeron, 1967) como una disposición fuerte y duradera, de la persona como producto de la interiorización de lo externo, en determinadas condiciones, permite pensar que cuando las condiciones externas se modifican los habitus pueden funcionar “a contratiempo” y las prácticas resultar inadecuadas en función de que las condiciones presentes son otras que las condicionantes pasadas que formaron ese habitus (Carbajal, 2011). A la vez los modos de ser, vivir y hacer de un sujeto se encuentran estrechamente relacionados y determinados por el medio socioeconómico de referencia y queda así, ligado a la identidad.

En el caso de la generación adolescente joven la identidad ligada al ser estudiante liceal ha desaparecido, y la universitaria deberá ser construida (Pierella, 2011) Se requiere un tránsito y un tiempo para asimilar y encontrar aquello que le permita nuevamente identificarse y valorarse como estudiante en una identidad estudiantil diferente. El tiempo que transcurre en esta falta de adaptación a la nueva institución y a la nueva condición genera frustración, sentimientos de incapacidad, causa malestar y dolor variable, determinada por las trayectorias previas. Para quienes la experiencia universitaria en la familia no tiene antecedentes es posible acordar que provienen de un medio social y cultural diferente al que transitan los “herederos” (Bourdieu y Passeron, 1967). Los “marcadores de filiación” (Coulon, 1995) universitarios no existen aún en estos casos. Se han socializado en una cultura que no es la que la universidad espera y da por supuesto que tienen incorporada sus estudiantes (Mastache et al., 2019). Esto aumenta la inseguridad en relación a sí y la sensación de inadecuación lo cual produce afectación psíquica de diversa índole y va en contra de la permanencia.

En los varones adultos, en cambio, las dificultades que relatan tienen menor intensidad y efecto en ellos. Con otras experiencias previas, universitarias o laborales, pueden



interpretar como posibilidades las lógicas y propuestas de la Universidad porque no les resulta ajeno o extranjero aquello que viven. Se trata de personas con experiencias propias o cercanas ligadas a la academia, que los sitúa con una familiaridad diferente en el ámbito universitario. El capital cultural de las familias e instituciones educativas previas determina “marcadores de filiación” a la vida universitaria que les permite un grado de certeza e incluso de disfrute.

Si no hay asiento tenés después acceso a EVA, tenés a algún compañero que grabó el audio, tenés la página open psico que ahí de algunas materias tenés el material también. Aparte de todo eso sabes que a la tercera semana ya tenés asiento asegurado, tenés algunos lugares con aire acondicionado, tenés hasta tres proyectores en algunas clases cuando son clases grandes, los asientos están en buen estado con posabrazos con todo, por eso te digo (Varón, Grupo B, Montevideo).

Considerando las diferencias, importa avanzar en las experiencias de aquellas personas entrevistadas que sienten la institución como un lugar en el que no caben, que no les resulta hospitalaria, lo cual unido a la propia inseguridad en relación a sus capacidades, produce diferentes grados de afectación psíquica. Desde la perspectiva psicoanalítica de grupos e instituciones, Kaës (1998) se refiere al entramado de los lazos que los sujetos establecen con las instituciones siendo constituidos y constituyentes al mismo tiempo. (Modo de concebir el entramado entre subjetividad e instituciones). Las características que propone la institución producen efectos en los sujetos, y viceversa.

Este movimiento de identificación y pertenencia o de alejamiento, implica procesos de constitución psíquica individual y de pertenencias colectivas que revelan a la institución como productora de subjetividad a la vez que como posibilitadora u obstaculizadora del equilibrio y bienestar psíquicos (Bleichmar, 1999).

En el entramado de lo psíquico con lo social se pone en diálogo el modo de concebir la estructuración psíquica como un proceso dinámico, con el modo de concebir las instituciones

como constitutivas de subjetividad. En particular en torno a la universidad como un espacio de producción de subjetividades y experiencias culturales (Pierella, 2011), se genera la interrogante en relación a la afectación que resulta en un sujeto en proceso de maduración psíquica y de búsquedas identitarias el encuentro con una institución que produce una subjetividad relativa a carencia, incapacidad, extranjería.

Mucho el cambio, como que te tiran a la deriva y no tenés con quien apoyarte no sabes para qué lado vas a agarrar y aparte nunca tenés como hacerte compañeros hay grupos que somos pila en la clase eso no me preocupa, pero el tema mío es que capaz que a veces no tienes con quien apoyarte que te ayude un poquito (Varón, Grupo A, Interior).

Los sujetos más vulnerables serán aquellos en proceso de maduración psíquica (grupo de adolescentes jóvenes) y aquellos con experiencias previas desfavorables para los cuales el nivel de adversidad puede resultar insostenible. Estudiantes en situación desfavorable en términos de alfabetización académica (Santos Sharpe, 2018), que han tenido una socialización diferente, sienten la desventaja en una institución que privilegia y naturaliza el capital cultural ligado a la academia.

Desde la perspectiva que considera que la institución sostiene la identidad del sujeto, provisoriamente es posible afirmar que la institución sostiene la identidad a condición que sea una y que esté determinada. En cambio, los movimientos identitarios que se producen en los sujetos desde una y hacia otra identidad transcurren con un sostén precario y discontinuado: la institución se representa como lugar ajeno en algún sentido, y por lo tanto un lugar que deberá ganarse. También y a la vez la institución aparece como un lugar donde encuentran acogimiento y traducción (Derrida, 1997) Son experiencias de lugares institucionales bien diferenciados que ubican a las generaciones estudiantiles más avanzadas y al gremio

estudiantil como componentes de la organización institucional desde donde reciben la hospitalidad incondicional.

**Pensaba que era para eruditos.** La institución Universidad de la República como espacio cultural conjuga símbolos y representaciones que los sujetos significan de diferentes modos y que inciden en sus experiencias.

La decisión de seguir estudios universitarios, en todos los casos y con independencia de cuál sea la tendencia vocacional está determinada por lo que representa para la persona y también para su entorno familiar y social el ingreso a la Universidad de la República.

Esta representación refiere a la imagen o idea que se hace el sujeto y en este sentido coincide con el término “ideas previas” (Pimienta, 2012):

Aludiendo al conjunto de supuestos, ideas o creencias que el estudiante ingresante construye acerca de la formación universitaria. Se trata de ideas previas, percepciones y significados referidos a la educación formal en sentido amplio, por tanto, producidos por los actores en el espacio educativo -entre otros componentes mediante el análisis de las representaciones que dan significado a sus prácticas cotidianas. Estas ideas, que pueden ser analizadas desde una perspectiva filosófica, psicológica o didáctica, afectan a los procesos cognitivos de los individuos y tienen por lo general un carácter implícito (p. 62).

Estudiar las ideas previas acerca de la universidad - y también luego de la psicología como disciplina-involucra conocer significados explícitos y también implícitos, que dan cuenta de aspectos singulares, familiares y sociales. También permite observar los cambios que la propia persona percibe y relata como efecto de las experiencias en el año de ingreso que podrían tener implicancias en la permanencia. En este sentido Santos Sharpe analiza las representaciones previas y las posteriores y distingue tres tipos: mantenidas, en colisión y con nuevo sentido y afirma:

Una representación previa revela un cúmulo de expectativas sobre la disciplina y el proyecto de vida en general, pero incluso esas expectativas pueden cambiar en distintos momentos del tránsito estudiantil por la carrera debido a que se articula con experiencias distintas (Santos Sharpe, 2018, p. 116).

En este estudio se analizan las ideas previas considerando algunas particularidades encontradas según el territorio de origen y la generación de pertenencia.

El ingreso a la educación superior resulta en todas las edades y circunstancias un evento diferente, especial y valorado, más o menos desconocido. En todas las entrevistas se encuentra que existe una gran diferencia entre transitar la educación secundaria y la universidad y jerarquizan el haber llegado a ella.

Para las jóvenes de Montevideo se puede interpretar como una decisión y un logro importante, pero también y a la vez una opción que podría ser modificada. Cierta permisión en torno a un cambio de decisión posible que da cuenta de lo precario y cambiante de los tránsitos educativos (Carli, 2012).

“O sea si hago [se refiere a estudios universitarios] bien, mucho mejor pero no es algo que esté mal visto en mi casa si no iba a la facultad, no, no” (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Para quienes vienen del interior del país, la representación de la universidad como un lugar muy valorado, los sitúa en el acceso a algo idealizado, desconocido a lo que -sin embargo- han podido llegar. Esto les hace sentir en situación de privilegio:

Yo, es como medio personal. Tenía como un prejuicio, como que la facultad era re inaccesible, no sé por qué, nunca hice facultad... y que te matabas pila de años... Pero también porque era lo que escuchaba... Y este año dije bueno, me anoté, aunque sea en algunas materias... (Mujer, Grupo A, Interior).

“Ahora sos universitario, es como una motivación de mantener esa postura de que sos universitario de que ahh, porque está estudiando o ahora que está allá en Montevideo. Eso es lindo, como ese lugar que te ponen” (Mujer, Grupo A, Interior).

La universidad aparece significada como un lugar diferente y exclusivo, y en algunos casos como el legado que dejan los adultos a la juventud en la familia, lo cual exige cuidar ese legado y genera un compromiso, una deuda paterno/materno filial:

Yo tengo que saber que mis padres empezaron a trabajar a los 9 años y yo eso lo veo te juro como un sacrificio y no quiero, o sea ellos hicieron lo posible para que yo no pase por lo mismo y me parece que esta re bien que yo esté estudiando y ellos me ayudan en todo (Mujer, Grupo A, Interior).

Estudiar en la Universidad y en Montevideo, para jóvenes del interior, implica un desafío y un compromiso que va más allá de las posibilidades económicas de la familia. Es visualizado como un cambio hacia la maduración y sobre todo de enriquecimiento personal que coloca a la persona en un lugar de mayor valor para la familia, y también en relación a la comunidad de pertenencia. Reconocen que es algo que no sucede en toda su generación de secundaria, sino solamente en algunos casos:

“Llegar a la facultad es mucho más difícil, así que los padres allá se contentan con que terminen el liceo...” (Mujer, Grupo A, Interior).

A las mujeres adultas entrevistadas, la universidad también se les presenta como un desafío hacia un lugar valorado, al que han logrado llegar. Sin embargo, también se percibe como un lugar que no es de ellas, se sienten casi intrusas (Buquet et al., 2013). Algo del orden de lo prohibido se pone en juego en sus reflexiones:

Y cuando llegas... o sea yo consideraba que esto era para eruditos, como que uno cuando no ha venido a la facultad tiene prejuicios o preconceptos... Yo con el tema de

que me embaracé joven y todo lo demás, terminé el liceo y no había hecho más nada (Mujer, Grupo B, Interior).

A diferencia de las jóvenes, la identidad adulta se ha construido en relación a otros aspectos que no son los académicos. En su historia personal, las familias marcaron otras metas posibles, en las cuales los estudios universitarios no estaban. Esto refuerza la representación de que no es para ellas, que no está previsto que estén, que es para y de otros.

“No había escuchado que nadie me dijera ponete a estudiar. Mi madre me había hecho hacer un curso de repostería y cocina en CECAP” (Mujer, Grupo B, Interior).

Yo no me acuerdo de que las monjas.... no a mí nunca me dijeron ni me mencionaron para estudiar. Mi madre me decía vos tenés que trabajar y dedicarte a cuidar a tus hermanas. Y mis hermanos y primos todos están en el ejército (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En las familias y también en las comunidades en que el capital cultural y social es escaso, los estudios universitarios no se verían como un derecho sino como una excepción que se da sólo en algunos casos. Y permite explicar el concepto de intrusas que Buquet resalta en estas situaciones.

En síntesis, en estudiantes del interior varones y mujeres, y en las mujeres adultas la distancia percibida entre sus experiencias académicas anteriores y las de la universidad, la distancia geográfica, de cultura, de identidad previa la transforma en una opción de privilegio y una meta casi inalcanzable con diferentes grados de idealización. Desde esa perspectiva sería una opción de muy difícil acceso y ahora que lo han logrado, ingresarían en la categoría de privilegio.

Todas las personas entrevistadas rescatan el aporte que ha resultado el encuentro con lecturas académicas, interesantes y desconocidas, que les han permitido ampliar sus conocimientos. Lo subrayan como un hallazgo de importancia en sus vidas.

“El contenido curricular es muy interesante a mí en la vida me ha servido encontrarme con ciertos autores” (Mujer, Grupo B, Interior).

“También me ha brindado un montón de cosas positivas la facultad entre ellas todo el conocimiento, el sentido crítico” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

El acceso y la profundización en relación al conocimiento como un medio para avanzar en su formación (Ferry, 1997) es considerado de importancia aun con independencia del egreso. Si bien esto es válido para todos los casos, se encuentran situaciones de conflicto entre la atracción hacia el estudio y el deseo de saber más y por otro lado el temor a no poder, a no llegar a lo que se espera para ser estudiante en la universidad.

Es posible considerar que, si la idealización en relación a lo que significa ingresar a la Universidad, es alta, el temor a ser capaz de transitarla también puede ser muy alto. En algunos casos la adaptación a los modos y métodos de estudio universitarios son tomados como una prueba en relación a sus posibilidades y capacidades. Las siguientes narraciones se consideran suficientemente claras al respecto:

El estudiar para facultad es muy distinto me parece que eso también es como más... Entrás y ya arrancabas con textos, textos y textos y eso también te va como llevando, te daba como una frustración yo no sabía estudiar así. Yo el año pasado me sentía muy frustrada, entré a la facultad y sentía la frustración de querer más, rendir mucho más pero como que no te daba porque había herramientas que sentía que me faltaban como para rendir como yo quería (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Lo mismo les sucede con el vocabulario que no comprenden. Si bien en todos los casos hay un desconocimiento del vocabulario técnico, en otros se trata de dificultades más generales:

Sí, yo diría que eso es lo principal, el hecho de que digamos la sociedad no académica, no sé cómo decirlo, pero no tiene el mismo vocabulario que la universidad. Entonces hay pila de palabras, pila de cosas que, como me ha pasado que yo entiendo que hay

compañeros que quieren expresar una idea y terminan expresando otra porque quieren utilizar unas palabras que se utilizan acá pero no las entienden en realidad (Mujer, Grupo A, Interior).

En general hacen énfasis en que el vocabulario que poseen no les resulta apto para comprender la bibliografía, las evaluaciones escritas, la clase teórica. Aparece como un aprendizaje necesario que deben lograr a la vez que los contenidos, los tiempos, las lógicas. A la vez que reconocen lo que la facultad ofrece en el sentido de formación y discusión académica hay estudiantes que temen no llegar a lo que se necesita. Son quienes ingresan con un instrumental cognitivo más precario, por la formación en secundaria y la escolarización de la familia (Kachinovsky, 1996), que determina un capital educativo escaso. Esto genera una brecha que se agrega a otras y que va determinando sentimientos de inadecuación (Kachinovsky, 1996), que mantiene la idea previa ligada a la universidad como un espacio valorado y exclusivo que deberán ganarse.

El vocabulario utilizado da cuenta de la instrumentación cognitiva y de las competencias lingüísticas del sujeto del aprendizaje. Por tales motivos no es ajena a un capital cultural de base y los fenómenos de reproducción social operan.

Llegué y yo que sé... el vocabulario básico el mío y ellos te hablaban de cosas que digamos era distinto. Quizás el nivel de estudios digo yo de un pueblo no sería como el de un liceo normal de Montevideo. Yo hallé eso que había conocimientos que yo en el liceo de allá yo no los tenía, no los traía digamos (Mujer, Grupo A, Interior).

Se encuentra que la afectación psíquica producida por estos sentimientos de inadecuación determina desde la visión de las personas involucradas un descenso en el rendimiento intelectual y en la concentración al estudio.

La actividad mental o el trabajo psíquico necesario en la relación con el saber, es decir, la transformación del sujeto a través del proceso por medio del cual se apropia del



objeto queda recortada o disminuida dado que lograr la adaptación a la nueva situación requiere de él.

No es una dificultad de contenidos. Me parece que la dificultad estaba más en mis formas y en cómo yo me sentía en el momento de, por todo lo que sucedía como que te disminuye un poco el ritmo el estar extrañando, el querer irte, todas esas cosas como que no ayudan, aunque te dediques a estudiar es como que tenés la mente en varias cosas (Mujer, grupo A, interior).

En suma, la representación que el estudiantado tiene en relación a lo que significa formar parte de la universidad está determinada por sus experiencias previas y su historia personal y familiar. Se liga al capital cultural y social que posee. Esto fijará un abanico de distancias entre sí y la institución. Ella aparecerá más distante y ajena cuanto más idealizada sea considerada. Entonces el desafío y la vulnerabilidad y precariedad de su permanencia serán mayores, porque la ajenidad que siente también es mayor.

Esto puede ser motivo para que toda dificultad o fracaso refuerce la idea de ajenidad y la sensación personal de desajuste o de incapacidad que disminuya sus posibilidades de permanencia.

Se encontró en cambio que los varones adultos, y el varón de Montevideo del Grupo A, relatan conocimientos y acercamientos previos en relación a los estudios superiores propios o familiares. La Universidad la consideran accesible y disponible. Las dificultades que transitan las comparan racionalmente con otras, y no les resultan agobiantes:

Bueno, yo tuve la posibilidad de estudiar, hacer un curso corto en una universidad privada hace varios años, que hice gestión comercial en marketing y ventas, y también había comenzado la Facultad de Derecho cuando tenía 19. Y vi las diferencias al poco tiempo. Hoy en esta facultad te puedo decir que no estamos muy lejos de lo que era la

Universidad Católica hace seis años atrás cuando yo fui (Varón, Grupo B, Montevideo).

Nuevamente se constata que la pertenencia a un estrato socio cultural determina experiencias educativas que coloca a algunos sujetos en situación ventajosa al ingreso a la vida universitaria.

**Psicología: probar y probarse.** En este apartado interesa conocer las características de la elección por la disciplina psicológica, lo cual genera visibilidad sobre el grado de certeza –real o imaginada- con que transita el primer año.

También se analizan las ideas previas sobre quienes eligen estudiar psicología y ser profesional de la disciplina y la perspectiva familiar sobre la elección. Ambos aspectos, aunque de diferente manera, pueden relacionarse con las posibilidades de permanencia. Pimienta (2012) afirma que:

Los colectivos de estudiantes al ingreso a la Universidad poseen representaciones pregnantes acerca de la formación y educación universitaria. Las mismas lo predisponen y afectan en sus dinámicas de adaptación a la institución, en los procesos de aprendizaje, en la consolidación de la orientación vocacional, e incluso en el rendimiento curricular (p. 243).

Se analiza la perspectiva estudiantil según generación de procedencia que marca diferencias en torno al tema.

En relación a la elección de carrera en la gran mayoría de los casos entrevistados la Facultad de Psicología ha sido la única opción en la que se han inscrito, aún cuando no con la misma convicción o certeza. En varones y mujeres adolescentes jóvenes de Montevideo y del interior del país, se encuentran testimonios en que la elección por la psicología aparece como un interés secundario:

Yo empecé psicología, no era la carrera que quería hacer, quería estudiar medicina pero para el lado de la psiquiatría y ta me pareció que medicina eran muchos años y bueno como que no iba a aguantar no sé y también me gustaba psicología. (Varón, Grupo A, Interior)

Para los estudiantes entre 18 y 25 años, sin diferencias según procedencia, sexo, tipo de educación, el ingreso a la Facultad de Psicología ha sido una opción o un intento después del cual tomarán nuevas decisiones. Se constituye en una prueba (Pimienta, 2012). No aparece un deseo fuerte en torno a la disciplina en sí misma. Quizá está más centrado en el desafío de realizar estudios universitarios en general y sobre todo en probar.

Esto da cuenta de la precariedad o contingencia (Carli, 2012) de las decisiones vocacionales, en la que también se encuentra el ingreso a Facultad de Psicología.

Carli (2012) subraya el atributo de contingente “que acentúa el carácter relacional de las identidades, su indeterminación y la presencia de un exterior constitutivo que las define y amenaza” (p. 81) para pensar la inestabilidad del año de ingreso a la universidad y la precariedad de las trayectorias estudiantiles. En esta franja etaria que se encuentra en un momento evolutivo caracterizado por el cambio y la búsqueda en relación al futuro puede considerarse un tipo de elección “mediatizada por la evitación conflictiva” (Kachinovsky, 1996). Esta se vincula a opciones realizadas sin demasiado fundamento, con escaso compromiso personal con el proyecto y puede interpretarse un modo de postergar el enfrentamiento con la resolución vocacional. “Podríamos decir que se trata de pseudo-elecciones en las que no se han tramitado aún los micro duelos que toda elección requiere” (Kachinovsky, 1996).

Como se analizó en el apartado referido a territorio de origen, para estudiantes del interior implica la posibilidad de conocer e independizarse y es ese el motivo más claro de

elección y quizá también el más “fuerte” en contraposición con lo “débil” (Carli, 2012) de la elección por la disciplina.

Me quería venir, ya estaba cansada, pueblo chico ya quería otra cosa. Aparte que el liceo ya me tenía aburrída porque yo hacía Derecho, en realidad nada que ver psicología, no hay mucho para hacer que tenga que ver y Medicina sabía que no me gustaba y medio como que estaba aburrída (Mujer, Grupo A, Interior).

En el grupo de personas adultas, algunas se anotaron en psicología como segunda opción y como no lograron acceder a la primera, se quedaron en psicología:

No, a mí se me ocurrió de último, iba pasando y en realidad quería estudiar fisiatría, hice la prueba y no llegué al puntaje. Iba pasando un día y decidí anotarme, pero ya conocía la carrera, he conocido psicólogos, no es una cosa que me disguste y dije bueno voy a probar. Más bien por lo social, me gusta la parte de social (Mujer, Grupo B, Interior).

O han tenido antes tentativas y trayectos educativos culminados o no, (licenciatura en comunicación, Odontología, o sin terminar: diseño industrial o ciencias de la comunicación, cursos cortos en universidades privadas, artes escénicas) y en el presente vuelven a una idea anterior en relación a estudiar Psicología:

“Es como que tenía un debe con la psicología y de ver qué onda con el mundo de la psicología” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Todas las experiencias estudiantiles estudiadas nos acercan a la perspectiva de la elección no en el sentido de la vocación como llamado interior sino como tentativas, pruebas, los trayectos no definidos sino cambiantes, los tránsitos precarios (Carli, 2012) En la generación de 25 años y menos la describen como más o menos azarosa, incluso “por descarte” como manifiestan. En la generación adulta, después de otros tránsitos, en el presente la elección aparece más consolidada que en la de adolescentes jóvenes.

En cambio, pueden encontrarse en todas las edades algunos elementos comunes y relevantes en relación al deseo hacia la psicología.

En ese sentido en muchos testimonios aparecen otras personas de la familia que han estudiado psicología: hermana, madre, hermano, tía, un profesor de secundaria.

“Después yo tengo una tía que es psicóloga, dos tías que son psicólogas y a mí siempre no sé cómo que me llamó la atención la carrera” (Mujer, Grupo A, Montevideo).

“Mi hermano hizo unos años de psicología, mi tía estudió psicología tres años, pero no tienen el título” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Y también en todas las edades la mitad de las personas entrevistadas relatan experiencias ligadas a la atención psicológica personal derivada de dificultades o pérdidas tempranas: fallecimiento de padre, de madre, depresión, dificultades de socialización, violencia de género.

A los quince, dieciséis años por un problema que tuve personal que empecé con una psicóloga y ahí fue cuando dije, me ayudó tanto en mi problema que yo quiero hacer lo mismo yo quiero devolver algo de lo que me dieron (Mujer, Grupo B, Interior).

Es posible considerar esto en el sentido de la elección vinculada a la identificación, el querer ser psicólogo/ a como otro, o ser para otras personas como alguien fue conmigo. En función de las diferentes experiencias esa identificación se relaciona con consultas o tratamientos psicológicos y en ese sentido con querer sanar/sanarse y en otros casos con experiencias de formación en psicología cercanas.

En todos los casos el interés se relaciona con el deseo ligado a la identificación y al conocimiento y sanación personales: conocer/se y/o sanar/se forma parte de la atracción por la psicología y en algunos casos se perciben dudas en torno a sus posibilidades de hacerlo.

De este modo puede pensarse la posibilidad de permanencia en los estudios relacionada con la debilidad o la fuerza de este deseo y el desafío de lograrlo.

Esto relativiza, o genera otros sentidos en torno a la idea de la elección de la psicología como “descarte” que aparece en la mayoría de los testimonios. Puede interpretarse como la posibilidad de sostener o no la inquietud-curiosidad en conocer/se, sanar/se y esto es lo que se constituye en una prueba o una tentativa.

Este es el segundo modo de interpretar el probar, y refiere no ya a la elección vocacional sino a la acción de ponerse a prueba.

Un montón de gente que entra por descarte le termina gustando, le dedica un montón y por ende le va bien, no necesariamente pero generalmente sí. Otro porcentaje probablemente lo que le debe pasar es que simplemente está, ve si fluye (Varón, Grupo A, Montevideo).

En el mismo sentido pueden interpretarse algunos testimonios que manifiestan que ingresaron a psicología con la idea de profundizar en su formación, por la importancia de la cultura en general, no necesariamente ligada al ejercicio de la profesión o incluso no ligada a la obtención de un título.

Este tipo de motivo de tránsito por la universidad en un sentido puede considerarse una cualidad de la democratización de la educación superior que enriquece la vida de la persona al interactuar en campos de conocimiento y vínculos diferentes (Mastache et al., 2019, p. 71) ejercitando modos de pensamiento crítico cada vez más amplios.

Como en los siguientes testimonios:

Hace unos años tengo como una manera de pensar que me gustaría por un tiempo prolongado seguir estudiando, pero no una carrera no carreras en sí sino que materias de diferentes carreras tampoco estoy súper decidida que sea a lo que me voy a dedicar pero me parece que es muy interesante la carrera y es algo que quiero estudiar y quiero llevarme el conocimiento (Varón, Grupo A, Interior).

Sin embargo, se encontró en estos casos que cambiaron esta idea previa (representación con nuevo sentido desde la perspectiva de Santos Sharpe, 2018) luego de conocer y situarse en la facultad y dos semestres después quienes iniciaron estudios por interés de hacer algunas asignaturas, se plantean que quieren obtener el título.

Aparecerían movimientos de acercamiento sucesivo a lo desconocido, como una prueba, acercándose y probándose poco a poco para saber si es posible e irse definiendo a la vez que van transitando. Dávila León (2004) describe como trayectorias de aproximación sucesiva, a aquellas que se realizan por tanteo. El aumento de la confianza en sus posibilidades favorecería la permanencia.

Estos acercamientos sucesivos le permiten a la vez probar en relación a la disciplina y entonces a la elección que está realizando y también probarse desde el punto de vista de su inclusión en estudios universitarios. Se constituye en un modo particular de tránsito durante el primer año que da cuenta de la necesidad de conocer y contrastar sus ideas previas. Algunas experiencias permitirán afianzar sus decisiones, sus posibilidades y capacidades y tendrán como efecto la permanencia y la graduación o en cambio otras definirán su alejamiento. Se presenta así como un desafío para la persona y sobre todo en relación a las aspiraciones democratizadoras de la universidad.

La reiteración de testimonios que dicen elegir la Facultad de psicología por descarte, puede interpretarse también en el sentido de ir despojándose de otros intereses, más tradicionales en todos los casos, luego de lo cual la psicología aparece como algo novedoso, diferente a lo previsto y por lo tanto que también deberá ser probado y probarse en ella:

Es como la facultad para hacerla por descartes, mucha gente termina en la Facultad de Psicología porque no sabe qué hacer y tiene la obligación moral ya sea por la familia o la sociedad en general de tener que hacer una facultad y entonces bueno no me gustan los números, no me gusta derecho, me gusta hablar con la gente, pruebo psicología,

aparece psicología y se encuentra que tiene que leer un montón (Varón, Grupo A, Interior).

Uno de los entrevistados manifiesta:

“La psicología ofrece una oportunidad muy general y muy seductora, es algo muy común a gustos muy generales, la psicología nos incumbe a todos” (Varón, Grupo A, Montevideo).

La perspectiva del entorno familiar en relación a la elección por la psicología permite conocer el grado de aprobación que recibieron y es también una medida de la representación de la familia –que influye en la perspectiva personal- asociada a la profesión. La noción de influencia se toma en el sentido planteado por Carli (2012) “como aquello que expresa la trama de intersubjetividad en la que toman fuerza las decisiones ‘individuales’” (p. 85).

La influencia también puede funcionar como presión de grado variable lo cual dependerá no sólo de la actitud de la familia sino también de la vulnerabilidad o fortaleza psicológica de quien la recibe.

Si bien en términos generales han obtenido aprobación familiar en relación a los estudios universitarios, se encuentran algunos casos (5) en que las familias no aprueban en particular estudiar psicología:

Por ejemplo, mis padres siempre me han apoyado, sin embargo, si le digo a mi familia que voy a estudiar psicología me dicen vas a quedar loca o ya estás loca y, yo estoy acostumbrada a que mi familia me tirara pa delante. Mismo mis amigos siempre te dicen algo de eso (Mujer, Grupo A, Interior).

Esta desaprobación muestra la representación de la psicología ligada al peligro, a la locura y a la posibilidad de enloquecer de quien la estudia. En menor medida y ya no como desaprobación sino como advertencia o comentario, aparece en la gran mayoría (a excepción de un caso) en el entorno cercano la asociación entre psicología y locura:



“O te preguntan: ¿vas a estudiar Psicología? y te responden ay, vas a tener mucho trabajo porque hay un millón de locos en la vuelta [risas]” (Varón, Grupo A, Interior).

Las fantasías en torno a la locura se repiten en todas las edades y sobre todo en los comentarios de pares y de estudiantes de otras carreras universitarias. Es posible que estas ideas estén ligadas a representaciones sociales. Tomando la conceptualización que desde la Psicología social ha realizado Moscovici y Farr (1984) las representaciones circulan en la sociedad y van moldeando modos de pensar y actuar. La representación social refiere a la interpretación de la realidad, mediada por la sociedad y la cultura. Y en este sentido la reiteración de la asociación psicología y locura parece transversalizar las perspectivas de todos los vínculos del grupo de personas entrevistadas. Comentarios que no están ligados al conocimiento o la experiencia concreta sobre el ejercicio de la profesión psicológica en la actualidad, sino que se trata de posiciones rígidas y más o menos automáticas en relación a la tarea psicológica que queda asociada a la locura y fantasías en relación a quienes estudian psicología.

Es posible que también muestre, aunque dicho desde los demás temores propios en torno a la locura. Y en esa medida también se constituye en una prueba.

En este capítulo el análisis desde diferentes perspectivas de la dimensión subjetiva en torno a las experiencias estudiantiles da cuenta de la incidencia de los encuentros y desencuentros personales, la significación y la determinación de los eventos vitales como factores intervinientes en las trayectorias estudiantiles. Asimismo, subraya la complejidad del fenómeno humano al cual es posible acercarse en profundidad y siempre parcialmente.

## Capítulo 6

### Huellas y señales de la experiencia

#### Introducción

Este estudio apoyado en una visión cualitativa reconoce a la persona como sujeto de su propia experiencia, con autoridad para participar aportando a la vida institucional desde el enigma que representa su presencia. La importancia de la narrativa en la construcción discursiva de la identidad permite una interpretación de los diferentes niveles de significación que nos muestra. (Kachinovsky, 1996). La identidad narrativa propuesta por Regine Robin como intervalo entre la mismidad y la ipseidad lleva a reconocer lo ficcional en el relato, por más testimonial que se pretenda. Es así que surge una imagen a través del discurso, donde la persona elige qué contar, qué callarse, recordará algunas cosas y olvidará otras, y es en ese interjuego de “recuerdos” y “olvidos” que emergen sus vivencias (Kachinovsky, 1996).

El trabajo de análisis de la narración no busca ser representativo estadísticamente sino colaborar con la comprensión de los aspectos subjetivos de las experiencias en relación al acceso y la permanencia en la Universidad, y desde ellos construir un relato sobre las instituciones (Carli, 2012).

En el capítulo precedente las narrativas fueron analizadas sucesivamente en las dimensiones intra, inter y transubjetivas de la experiencia estudiantil.

Realizando una lectura transversal se encuentran elementos que insisten, que vuelven a enunciarse. Cuando esto sucede es porque se ha constituido en símbolo y entonces hay algo a lo que es necesario darle un significado. Ese significado es lo que estudia este capítulo, que asume “lo ficcional” (Robin, 1993) del análisis metafórico que se realiza.

Se rescatan y ensamblan los aspectos que insisten para generar algunas formas o figuras (Carli, 2011; Pierella, 2014a, 2014b; Santos Sharpe, 2018) que se sitúan en el nivel de lo subjetivo enlazando las tres dimensiones estudiadas previamente.

Considerando que la experiencia determina marcas, y tomando las experiencias mismas como marcas que conectan con la propia historia se caracterizan aquellas que mantienen mayor pregnancia y fuerza en los testimonios. A la vez tendrán diferentes grados de significación y diferentes modos de combinación. Cuántas y qué tipo de experiencias se combinen en el tránsito durante el primer año dará como resultante experiencias facilitadoras u obstaculizadoras de la permanencia en la institución universitaria, señales también de las posibilidades igualitarias de la universidad pública.

Sin la pretensión de agotar la realidad que siempre es más compleja que la tenacidad humana por clasificar y modelizar, se distinguen siete tipos de experiencias de ingresantes a modo de metáforas que surgen del análisis.

La metáfora tiene una función referencial “tomada al pie de la letra la expresión metafórica resultaría falsa o peregrina (bizarra) o insensata...” (Forni, 2010, p. s/d)

Se toman referentes teóricos representativos de los conceptos que se detallan como metáfora, y se incluye en cada una la cita literaria que pretende reforzar la comprensión de la vivencia experiencial. El uso de la cita literaria se fundamenta en su eficacia para anticipar conceptos que la ciencia encuentra con posterioridad (Deleuze, 1973). Se distinguen siete tipos de experiencias que, sin pretender ser exhaustivas, resultan representativas de algunas de las narrativas estudiantiles encontradas durante la investigación. Se trata de experiencias de: exilio; herencias múltiples; resistencia; hospitalidades, transformadoras /de revuelta; conflicto y desencuentro y experiencias de apuntalamiento.

### Experiencias de exilio

... *tras tanto acá y allá yendo y viniendo.*

—Francisco de Aldana.

*El joven cangrejo*

*El padre se lo quedó mirando un rato severamente, y luego dijo:*

*- ¡Ya basta! Si quieres quedarte con nosotros, camina como todos los cangrejos. Si quieres hacer lo que te parezca, el arroyo es bastante grande. Vete y no regreses más.*

—Gianni Rodari, *Cuentos Por Teléfono.*

Para el diccionario de la Real Academia Española, el exilio hace referencia al abandono del lugar donde el sujeto vive, que puede ser realizado voluntariamente o de manera coercitiva. En cualquier caso, hay una situación de necesidad, de urgencia y apremio en esa decisión inevitable.

El sentir la expulsión o saberse en situación de riesgo si no toma la decisión de irse genera un tipo de experiencia, que Viñar y Ulriksen (1993), psicoanalistas de Uruguay describen y analizan a punto de partida de las situaciones de exilio que se sucedieron en el país en la década de los años setenta.

Estas experiencias implican en su constitución misma para el sujeto alejarse de lo familiar y quedar aunado a lo extranjero y desconocido.

Carli (2012, p. 113) analiza la experiencia de extranjería que refiere a la ajenidad en el ámbito universitario de personas no porteñas que contrapone al ciudadano y Santos Sharpe (2018, p. 212) en la figura del forastero profundiza en diversos modos en que se presenta la experiencia de ajenidad y que determina la discontinuidad en los estudios.

El concepto de exilio que se elige en este estudio busca reforzar la descripción de una forma que adopta la experiencia estudiantil referida a las vivencias producidas por el

alejamiento de lo familiar, y la extrañeza de lo no familiar. Esto genera a modo del trabajo de duelo, una experiencia de sufrimiento a la vez que el desafío de construir a partir de la pérdida. Lo familiar para el sujeto refiere no solamente a personas, sino que se trata de la interiorización de aspectos externos que pasan a formar parte de su ser, y que al desaparecer genera vivencias de despersonalización. Sentimientos de dolor al separarse de sus raíces y alejarse de sus representaciones familiares. En la experiencia estudiantil se encuentran sentimientos ligados a la sensación de aquello perdido o lejano que causa nostalgia (el liceo, la familia, las características del lugar).

“Se extraña pila uno que está acostumbrada a estar con la familia se extraña pila más en el primer año que uno siempre está llamando y eso, pero se extraña pila, mis hermanas están allá, mis padres están allá...” (Mujer, Grupo A, Interior).

“Si, yo conozco gente que dejó ponele en segundo año su carrera porque no podía acostumbrarse a estar en Montevideo y se fueron a su casa” (Varón, Grupo A, Interior).

“Es que te lo planteas muchas veces, yo muchas veces me dije, porque tengo que estar pasando así, me vuelvo, me vuelvo para [su lugar de origen] y chau” (Varón, Grupo B, Interior).

Son experiencias que producen efectos de sufrimiento y a la vez exigen adaptación y resultan gratificantes en diferentes modos y medidas (la ciudad, la universidad, la residencia):

“Pero ta me fui adaptando y la facultad es re linda y vas conociendo gente y digamos vas llevándola, vas armando grupos de estudio, entonces ahí como que la vas llevando un poco mejor” (Mujer, Grupo A, Interior).

El refugio frente a la angustia que produce lo perdido o lejano, puede centrarse en el estudio, en el acceso al conocimiento. Se constituye en una búsqueda para escapar a la nostalgia y a la soledad y otorgar sentidos a la nueva experiencia. Esto les resulta a la vez fascinante y frustrante y genera ambivalencia de sentimientos y de deseos.

La búsqueda del grupo cuando sucede entre quienes se sienten iguales, en situación de exilio, también es un refugio y resulta muchas veces la repetición de dogmas y experiencias que posibilitan elaborar o mitigar la experiencia de exilio y que en sus formas extremas adoptan un funcionamiento tipo gueto, de autoexclusión.

“Formamos como un grupito de los de (localidad del interior) y nos veíamos y siempre nos juntábamos o algo de eso” (Mujer, Grupo A, Interior).

El encuentro entre estudiantes que están viviendo lo mismo, da lugar a la aceptación, al acompañamiento y a la elaboración.

Hay una imagen, un reconocimiento de sí y que recibe de los demás que se derrumba, se desvanece y genera crisis de angustia ante la necesidad de reencontrarse.

Viñar y Ulriksen (1993) lo analizan como “la dialéctica entre la persona y el personaje”. La separación de la persona de su lugar tiene por consecuencia que el “personaje” construido con y por los otros se diluya. La persona queda escindida del personaje construido en la historia familiar, social y educativa y pasa a ser un ser desconocido, también para sí.

Las experiencias previas que permitían situarse en cierto tipo de reconocimiento, como persona, como amigo o amiga, como estudiante ya no le permiten reconocerse:

“Si, nunca me quedé a examen ni nada en el liceo, y no sé porque se supone que sí logré salvar el liceo, acá me tendría que ir bien pero no [risa nerviosa]” (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Se reconocían estudiantes que se destacaban en el liceo, que obtenían buenas calificaciones, que no perdían exámenes y ahora no se reconocen:

Me cuesta porque al ser un liceo muy chico ... y acá es distinto estaba acostumbrada a que me fuera bastante bien. Nunca quedé en un examen en el liceo y acá me re costó el primer examen por ejemplo que digamos te da una sensación de que quizás no puedes

... perder un examen! ...pero no es así, perder un examen es lo más común del mundo acá (Mujer, Grupo A, Interior).

El tránsito de la persona en su vida por un tipo de familia y de vínculos en general, con determinado reconocimiento personal y escolar, produce una forma de ser y actuar.

Con el ingreso a la universidad muchas de las prácticas pasadas resultan inadecuadas en función de que las condiciones presentes son diferentes a las condicionantes pasadas.

Las prácticas ligadas al rendimiento intelectual son en las que se desconocen más, porque no obtienen los mismos resultados que antes:

“Y me sentía incompetente. Porque aparte en el liceo no te preparan a cómo desarrollar algo o te dicen vos desarrolla, sintetiza y bueno vos lo haces y ellos te dicen que está bien,... claro cuando venís acá nada que ver... no está bien” (Mujer, Grupo A, Interior).

Se sienten en un lugar diferente, que no les pertenece. Y en este sentido aparecen urgencias en relación al regreso: “el mito de la vuelta” en la experiencia subjetiva del exilio (Viñar y Ulriksen, 1993). La interrogante aquí es doble ¿no hay regreso posible? ¿Hay regreso posible?

La incertidumbre del regreso unida a la incertidumbre en relación al tiempo, al momento en que ese regreso será posible le produce aceleración que en ocasiones hace que vuelva compulsivamente a su casa. Desaparece por unos días para ir a su lugar de origen, o lo contrario, deja pasar largos períodos sin volver, y se angustia. Esto dependerá de la resultante de la lucha entre las exigencias académicas y el deseo que no siempre van en el mismo sentido. También se encuentra que estudiantes “nuevos” (Ezcurra) regresan más seguido a la familia, alejada de las normas y valores universitarios.

Son frecuentes los sentimientos ambivalentes entre querer volver y querer quedarse en Montevideo, querer que les vaya bien para quedarse, que les vaya mal para poder irse, estar allá y acá a la vez.

“El espíritu funciona como un magnetófono de dos pistas, que graba dos mundos, dos universos con significados no siempre compatibles.” (Viñar y Ulriksen, 1993, p. 85).

Yo no vivo acá soy del interior, y tampoco conseguí ni el hogar, no lo pedí tampoco no solicité porque yo tenía miedo vivir en Montevideo porque había venido pocas veces entonces siempre está eso del interior de que Montevideo es peligroso y todo.

Vengo solo los miércoles, un día solo, eso fue primero por el tema del abono porque si no tenía que cambiarlo más rápido y también fue porque tenía menos tiempo porque a lo que yo llego allá, y después tengo que trabajar allá (Mujer, Grupo A, Interior).

El exilio coloca al sujeto ante la disyuntiva de lugares posibles de ser. Y la pregunta acerca del regreso como amenaza o aún como deseo se sitúa en un sitio diferente al de la partida, con otros conocimientos, otras experiencias, por lo cual representa el regreso de una persona nuevamente extranjera, que espera ser quien era. Entonces el regreso posible es otro, desde otro lugar y hacia otro lugar, aunque el mito esté en la pretensión de volver a lo que dejó y en el momento en que estaba y era.

Volver también es el reencuentro con la alteridad, el otro, que marca un no reencuentro dado el cambio y las diferencias. Volver es el reencuentro con la dependencia de la familia, la adolescencia. Volver es el reencuentro con la ilusión de los estudios que no se pudieron realizar. Volver es pensar, ¿y ahora qué hago? Siempre será un retorno otro.

A nivel familiar también se le transmiten y se incorporan sucesos ligados al sufrimiento por la ausencia, el espacio vacío y también ligados al orgullo porque el sujeto está cumpliendo la misión familiar. Charlot (2008) plantea:

¿Será que aprender es traicionar? Porque quien aprende cambia. ¿A partir de qué momento cambiar es traicionar? ¿Tengo derecho a aprender a leer cuando mi madre es analfabeta? ¿Aprender a leer cuando mis padres no saben leer? ¿Estoy traicionando a mis padres, a mis orígenes? (p. 20).



El ingreso a la universidad como experiencia de exilio se encuentra entonces de diferentes maneras, no siempre asociado a aspectos geográficos, aunque es más claro verlo bajo los efectos de la migración.

En todos los casos tiene que ver con un cambio que deja a la persona en situación de soledad, de distancia en relación a su vida previa lo cual posibilita el avance a la vez que da señales en relación a un estado al que ya no va a volver.

La experiencia de exilio posibilita el reconocimiento propio desde otro lugar, diferente:

Pero ese conflicto de diferencias, al aportar lo heterogéneo, hará del exilio una riqueza más que una miseria y nos alimentará de una diversidad contradictoria que nos salva, tal vez, del encierro mortífero en lo homogéneo, de la alienación que representa la ilusión de la completud (Viñar y Ulriksen, 1993, p. 91).

La elaboración de estas vivencias permitirá reconocerse diferente a la vez que con mayor seguridad en relación al cambio y a sí, para poder disfrutarlo.

*Se me ocurre que vas a llegar distinta  
no exactamente más linda  
ni más fuerte  
ni más dócil  
ni más cauta  
tan sólo que vas a llegar distinta  
como si esta temporada de no verme  
te hubiera sorprendido a vos también  
quizá porque sabes  
cómo te pienso y te enumero  
después de todo la nostalgia existe  
aunque no lloremos en los andenes fantasmales  
ni sobre las almohadas de candor  
ni bajo el cielo opaco*

*yo nostalgio  
tu nostalgias  
y cómo me revienta que él nostalgie (...)*

—Mario Benedetti.

### **Experiencias de herencias múltiples**

*El alfarero.*

*A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.*

*Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.*

*Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla".*

— Eduardo Galeano, Ventanas sobre la Memoria.

La metáfora de la herencia como un tipo de experiencia se enlaza a las conceptualizaciones de Bourdieu y Passeron de la sociología francesa del siglo XX.

La llegada a la universidad, desde la óptica de la teoría de la reproducción no es una opción individual sino el resultado de un entramado socio cultural en el que la vida familiar se desenvuelve. De este modo las familias procuran mantener o acrecentar su posición a través de lo que Bourdieu y Passeron llaman estrategias de reproducción social, que definen como:

Conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 122).

Así, las aptitudes escolares muestran no tanto las dotes naturales sino la afinidad entre la cultura que porta la persona y lo que exige el sistema por lo cual los resultados serán diferentes. Mientras que en algunos casos el aprendizaje de lo que los autores llaman la “cultura de la élite” será una ardua conquista, en otros es una herencia que permite situarse en el ámbito académico con otra facilidad y familiaridad (Carbajal, 2011, p. 44).

En esta investigación se toma la idea de la herencia como metáfora. Ella crea su opuesto que sería el sujeto de la carencia en lo que se hereda que Dávila León (2004) lo describe como “los desheredados [buscando profundizar] no en los que reciben buenas dotes de los distintos tipos de capital, sino en los que provienen de los grupos con bajos niveles de capital cultural, social y económico a la vez.” (p. 24).

En ambas situaciones la predisposición sería determinante y en parte también paralizante en relación a la posibilidad de ocurrencia de algo diferente. Por eso interesa la perspectiva de Charlot que rescata la tarea de las personas desde su subjetividad y no únicamente la transmisión o recepción de capital. La distinción que realiza entre “posición social objetiva” y “posición social subjetiva” da lugar a pensar que aun si la posición de dos personas es semejante se puede vivir subjetivamente de diferentes modos y esto produce una movilización personal diferente con resultados también diferentes (Charlot, 2008, p. 12). El autor reconoce que la educación refuerza la reproducción de las posiciones sociales y a la vez da lugar para pensar en el sujeto y preguntarse no solamente lo que no tiene o no es como determinante sino también dar lugar a los deseos, la historia singular, la interpretación de su historia. “la educación es un triple proceso de hominización, de socialización y de singularización-subjetivación” (Charlot, 2008, p. 15).

En esta línea resultan interesantes las interrogantes que sobre el tema plantea Skliar:

¿Qué podemos hacer, qué cabe hacer, qué es posible hacer con la herencia educativa que nos toca? Y reflexiona en el sentido que:

Si, por un lado, existe la necesidad de una fidelidad con la herencia (pues por eso es 'herencia' y por eso, también, nosotros somos 'herederos'), existiría, por otro, la necesidad de una infidelidad con la herencia (pues por eso un 'heredero' no es nunca una réplica de la 'herencia'). (Skliar, 2006, p. 2).

Tomando estas perspectivas, en esta investigación el hallazgo tiene que ver con la construcción de diversas herencias que se pueden rastrear en las experiencias estudiantiles que permiten acceder y permanecer en la universidad, aunque de diferentes modos y con diferentes certezas.

Se distinguen y construyen tres tipos de herencias: de lugar social, por mandato familiar y herencia de una posibilidad.

La herencia de lugar social: se ubica en estudiantes que llegan a un estudio universitario con antecedentes familiares universitarios. Tendría correspondencia con la descripción del heredero estudiado por Bourdieu y Passeron. Los conocimientos logrados en función de la pertenencia familiar y social posibilitan la posesión o incorporación de determinadas habilidades, conocimientos (capital cultural) y redes de relaciones (capital social) en las que el individuo crece y se desarrolla. Ellas facilitan un tipo de identificación que contribuye en general al tránsito por la universidad, y en particular a la adaptación en el año de ingreso facilitando las posibilidades de permanecer y obtener buenos resultados académicos.

Entre todos los factores de diferenciación, el del origen social es, indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 33).

Un segundo tipo de herencia se refiere a aquella que recibe el sujeto por mandato familiar: se trata de estudiantes de familias no universitarias que siempre jerarquizaron la educación superior y desearon que sus hijos e hijas pudieran acceder a ella como modo de cambiar una historia de sacrificios o de frustración. Con o sin capital educativo previo, en el ambiente familiar se ha privilegiado y subrayado la continuación de estudios como medio para avanzar. Es ésta la herencia transmitida por la familia y que puede contribuir al éxito académico. Aquí aparece el mito de la movilidad social (mi hijo el doctor).

En estos casos el ingreso a la universidad estuvo siempre como una meta a lograr, un camino ya trazado:

“Bueno venirme para Montevideo era cómo tenía que ser así creo yo, por mi familia, mi padre era lo que pensaba y en realidad lo que yo quería también.” (Mujer, Grupo A, Interior).

“Claro, era como una decisión que ya estaba tomada, ... por suerte también tomé la misma decisión porque si no, hubiera sido un problema.” (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Y finalmente herencia de una posibilidad: casos en que si bien en las familias los estudios no estaban representados como aspiración, sí por fuera de ella. En otros vínculos educativos o sociales aparecen seres humanos “iniciadores” que creyeron y libidinizaron a la persona transformándola en heredera de una posibilidad, de una capacidad que más temprano o más tarde logra anclar en el ingreso a la universidad. Diversas pueden ser las “influencias” recibidas, en el sentido de la construcción intersubjetiva de las decisiones (Carli, 2012).

Al liceo venían los de Expo EDUCA a dar charlas y también por el tema del hogar estudiantil vinieron a hablar. Y así, otras personas me han no sé... apoyado nunca se me habría ocurrido a mi ... porque no sé. [Explica que en la familia no había conocimiento ni interés en el estudio] Y no solo vienen los que vienen de afuera sino

las propias personas que te rodean que te impulsan, a mí me ayudó una vecina. Ella me dijo que se podía y eso y empezamos a averiguar (Varón, Grupo A, Interior).

Carli (2012) encuentra también que “en los relatos de estudiantes con padres no universitarios y de procedencia popular, fueron en algunos casos los pares generacionales quienes transmitieron la posibilidad misma de los estudios superiores. Ellos abrieron un horizonte no imaginado previamente” (p. 84).

En el mismo sentido en este estudio se recogen narraciones que dan cuenta cómo desde la solidaridad entre pares se tornan experiencias de acogimiento que resultan iniciadoras.

“Una amiga de mi hermana está en tercero y medio como que yo le preguntaba a ella como eran las cosas más o menos y bueno ella me ayudó pilas con eso” (Mujer, Grupo A, Interior).

Estas tres cualidades de la herencia: social, por mandato o como posibilidad, generan experiencias diferentes, dado que, si bien en todos los casos la persona heredera se siente en la posesión de un lugar y de un capital, cambia lo que Bourdieu define como la tecnología del trabajo intelectual. La misma está distribuida de manera diferencial según características familiares que determinarán experiencias educativas personales diferentes y desiguales:

Hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña, sino que es menospreciada (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 170).

Las diferencias en relación a la familiaridad o no con las lógicas académicas producen diferencias en las posibilidades de adaptación a las exigencias académicas y administrativas, que hace que en algunos casos se transite con mucha angustia e incertidumbre:

Yo hallé que había conocimientos que yo en el liceo de allá yo no los tenía, no los traía digamos y una persona que dice que dan por sentado que hay cosas que las sabes eso es así, que hay cosas muchas veces por vergüenza... yo te decía no levantaba la mano para preguntar. Anotaba digamos en lo que es el bordecito de la cuaderola palabras y las iba buscando en casa y así manejándome me fue bien (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En cambio, cuando existe una herencia social y cultural se encuentra un conocimiento propio y familiar de las lógicas académicas, como marcas de afiliación previas, que sitúan a la persona con una actitud de mayor confianza en relación a la adaptación inicial.

Sobre todo, en relación a las herencias por mandato familiar y a las herencias por posibilidad, se ha visto que el compromiso personal en relación a “lo heredado”, se acerca a veces a experiencias de resistencia, por el esfuerzo que implica resolver la distancia entre lo que son y lo que deberían ser:

Yo creo que también es falta de un conocimiento general de las familias porque hay gente que la familia es muy culta y viene de otra formación y quizás no se lo dio el liceo, que yo siempre digo que mi liceo era, bueno mi liceo desde que yo estaba ahí veo que en comparación con otros liceos mismos del departamento era como más precario en conocimiento. Pero por ejemplo la información de la familia, como te crían, de cómo la posición que te hacen tener hacia el conocimiento es importante. En mi familia nunca se habló de conocimiento en general en realidad como que lo básico, valores y a meterle para seguir adelante, porque era así (Mujer, Grupo A, Interior).

“A mí me parece que antes las mujeres antes tenían que trabajar y generalmente lo hacían de doméstica, cómo educas a un adolescente para que vaya a la universidad, siendo que la madre nunca escuchó de la universidad” (Mujer, Grupo B, Interior).

También se encuentran situaciones en que el apoyo que otorga la herencia torna presión de las familias, que angustia y genera desequilibrios.

Muchas veces las expectativas parentales ejercen una presión de grado variable que depende no sólo de la actitud de la familia sino también de la vulnerabilidad psicológica de quien las recibe y del tipo de dependencia en juego.

La familia procura apoyar a su hijo o a su hija desde el conocimiento y la confianza que le han depositado. El desconocimiento del funcionamiento y de las dificultades que en la universidad debe afrontar, muchas veces genera una presión importante.

Malestar, hay momentos que realmente la paso mal de salirme alergias hasta soñar que alguien me dice tenés que estar estudiando o sea llega un momento que es como que decís bueno por qué lo hago, qué me corre, qué apuro tengo. Entonces bueno estoy como en esa etapa (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Algo similar sucede con el mecanismo de sostén que proporcionan las becas universitarias que obliga a determinado desempeño para poder continuar con la beca otorgada. Por lo cual quedan en situación de dependencia o subordinación. Si bien es algo valorado porque la consideran necesaria, la cuestionan por la presión que representa la contrapartida de salvar exámenes para mantenerla. Lo que sucede a nivel familiar, en los casos en que el apoyo deja de serlo y desde una perspectiva de poder y control genera presión, lo mismo pasa con las becas universitarias que muchas veces resultan una presión que cuestiona a la persona acerca de sus posibilidades. Al decir de una estudiante:

Soy becaria también del Fondo de Solidaridad y bueno esa es otra digamos otra exigencia que ellos te exigen una escolaridad global y anual entonces como que a



veces no te puedes dejar estar, tenés que más o menos cumplir. Tengo que salvar para la beca, el 50 % (Mujer, Grupo A, Interior).

La consideran necesaria cuando ingresan porque no tienen trabajo inicialmente, pero es una aspiración dejar de usarla y trabajar, como modo de salir de la dependencia hacia la independencia y también de probarse:

Con mi hermana resolvimos que vamos a tener que seguir trabajando que igual es un alivio porque tener ese peso de que no te puedes pasar. Nos dividimos una trabaja cada año, así mamá ayuda más a la que no trabaja y así estamos, porque es complicado también ese tema y no nos presionamos tanto con el tema de las notas que a veces yo qué sé tuviste un mal día y te fue mal y no es porque no sepas, tuviste un mal día (Mujer, Grupo A, Interior).

Es posible considerar que en los casos en que lo que se hereda es la confianza en sus posibilidades, y no está acompañado de un capital social y cultural ligado a la academia (movilidad social por competición) el sujeto inicia el tránsito académico desde una inferioridad de condiciones. En cambio, la herencia de capital cultural, académica, social (movilidad social por padrinazgo) pone al sujeto directamente en situación de privilegio elitista ya que sus marcas de afiliación coinciden con las que se reconocen en la universidad (Coulon, 1995, p. 127).

Una estudiante sintetiza la diversidad de experiencias de esta manera:

En toda la misma generación que hay algunos que viajan, otros que trabajan, otros que tienen hijos, otros que están viviendo acá y les va genial porque tienen todas las facilidades y capaz que otros no tienen todas las facilidades y también les va bien porque hay algunos que tienen mejor coeficiente intelectual y es cierto que leen solo una vez y ya le queda todo. Depende también, hay otros que sólo quieren estudiar y se enfocan solo en estudiar. Yo soy una persona que sí quiero tener un futuro pero

también me gusta vivir el día a día y yo sé conozco que hay personas que no, que están solo en eso, en eso, en eso, y ya está, todo depende de cada persona me parece. Y está bien (Mujer, Grupo A, Interior).

El reconocimiento y la validación de las diferentes herencias que permiten llegar a la universidad, sitúa el foco en la aceptación de la diversidad y obliga a la adecuación entre los discursos y principios institucionales inclusivos y las prácticas pedagógicas-vinculares que promuevan tal inclusión.

Para vivir

*Te dejan sus herencias,  
te marcan un sendero,  
te dicen lo que es malo  
y lo que es bueno, pero...  
Ni los vientos son cuatro,  
ni siete los colores,  
y los zarzales crecen  
junto con las flores  
y el sol sólo es el sol si brilla en ti.  
La lluvia sólo lluvia si te moja al caer.*

—Joan Manuel Serrat.

### **Experiencias de resistencia**

*Había una vez dos ranas que cayeron en un recipiente de nata. Inmediatamente se dieron cuenta de que se hundían: era imposible nadar o flotar demasiado tiempo en esa masa espesa como arenas movedizas. Al principio, las dos ranas patalearon en la nata para llegar al borde del recipiente. Pero era inútil; sólo conseguían chapotear en el mismo lugar y hundirse. Sentían que cada vez era más difícil salir a la superficie y respirar. Una de ellas dijo en voz alta: “-No puedo más. Es imposible salir de aquí. En esta materia no se puede nadar. Ya que voy a morir no veo por qué prolongar este sufrimiento. No entiendo qué sentido tiene morir agotada por un esfuerzo estéril.”*

*Dicho esto, dejó de patlear y se hundió con rapidez siendo literalmente tragada por el espeso líquido blanco. La otra rana, más persistente o quizá más tozuda, se dijo: “- ¡Uff... No hay manera! Nada se puede hacer por avanzar en esta cosa. Sin embargo, aunque se acerque la muerte, prefiero luchar hasta mi último aliento. No quiero morir ni un segundo antes de que llegue mi hora.” Siguió pataleando y chapoteando siempre en el mismo lugar, sin avanzar ni un centímetro, durante horas y horas. Y de pronto, de tanto patlear y batir las ancas, agitar y patlear, la nata se convirtió en mantequilla. Sorprendida, la rana dio un salto y, patinando, llegó hasta el borde del recipiente. Desde allí, sólo le quedaba ir croando alegremente de regreso a casa.*

— Extraído de [https://www.wattpad.com/257651292cuentos con moralejas](https://www.wattpad.com/257651292cuentos-con-moralejas)

La definición más elemental de la resistencia como un vocablo con una significación dada por la lengua es la de oposición o tenacidad.

La variante es el concepto psicoanalítico freudiano que conceptualiza como resistencia a todas las fuerzas que dentro del sujeto operan en contra del Yo y de sus deseos de cambiar (Ágreda, 2010).

Son defensas inconscientes que protegen de la angustia que supone la toma de conciencia de los conflictos, pensamientos y deseos inaceptables (Monzón, 2012). La resistencia tiene una doble faz, a la vez obstáculo y motor del cambio. Ambos significados permiten ilustrar situaciones comunes que insisten en las narrativas.

En las experiencias estudiantiles aparece la intención de cambiar y a la vez el oponerse al cambio que como mecanismo interno procura mantener un equilibrio previo.

La magnitud y potencia del cambio, permite pensarlo como crisis vital (Fernández Moujan, 1989), porque arranca al sujeto de lugares de seguridad y lo expone ante el peligro de lo desconocido. (Kachinovsky, 1996) En ese sentido se trata de una pérdida o desprendimiento que dará a la vez la posibilidad de creación de lo nuevo. El concepto de crisis incluye a la vez el peligro y la oportunidad para la realización de un cambio.

El ingreso a la universidad es un cambio que puede situarse como una crisis en la que los fenómenos desencadenantes podrían ubicarse en las características y diferencias entre instituciones, los fenómenos derivados de la migración, las crisis evolutivas.

Por eso se puede considerar que esos cambios serán posibles si se cumplen determinados requisitos. Se puede cuestionar y cambiar aspectos hasta ahora seguros y conocidos de relaciones con la familia, con los pares, con docentes, con el conocimiento

” cuando la angustia ante lo desconocido es tolerada” (Fernández Mouján, 1989, p. 60), cuando la estructuración psíquica sostiene la movilización que provoca la modificación del Yo causada por la crisis (Fernández Mouján, 1989).

Ese cambio y esa crisis en algunos casos se resisten en el sentido de soportar lo desconocido que encuentran en la nueva institución. Las dificultades que se les plantean son tomadas en algunos casos como carrera de obstáculos a saltar y, donde puede verse cierto goce en el logro:

Yo siento que lo tengo que hacer como sea porque es algo que me gusta y los obstáculos que haya los trataré de superar o sea por motivos como esos de cómo entrar a EVA igual que bedelías, la escolaridad, lo voy a pasar. Yo creo que es como dice mi madre que ta no sos la única que lo vas a pasar va a haber mucha gente, y muchos lo lograron así que vos podes, todos podemos (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Es posible pensarlo desde el punto de vista del mérito en el esfuerzo, que se ajusta a la perspectiva de las instituciones manageriales que plantean Aubert, N. y De Gaulejac, V. (1991), o a de la sociedad del rendimiento (del cansancio) de Byung Chul Han (2014) en la que el sujeto sobrecargado debe soportar solo y carente de redes el esfuerzo para conseguir el logro.

Es posible también, trazar una línea de continuidad con la figura del rechazo que analiza Santos Sharpe (2018) referido a quienes argumentan haber discontinuado sus estudios por desacuerdos con lo que denominan “la estructura universitaria” (p. 230). La misma se refiere a la organización institucional de la universidad o la carrera elegida. Como experiencia ligada a la permanencia la persona se plantea resistir, lo cual puede transformarse en experiencia de discontinuidad en casos en que ya no le resulte posible salvar más obstáculos.

Desde una perspectiva psicoanalítica se puede describir la resistencia en relación a obstáculos personales ligados a aspectos afectivos más o menos conscientes, que generan ambivalencia y temor a permanecer en la universidad. Aparece el deseo y el malestar lo cual exige un trabajo para lograr sostener y aguantar:

“Si a mí también se me dificultó mucho el comienzo, pero como dije hoy, me lo puse como una meta entonces sé que tengo que hacer o sea quiero hacerlo, pero que paso mal, paso mal” (Varón, Grupo B, Interior).

Algunas veces la resistencia tiene que ver con la oposición en relación al deseo de figuras relevantes en sus vidas:

“Mi padre primero no quería que yo viniera a Montevideo por nada del mundo, y mamá tampoco quería ...ahora no es tanto como la primera vez, la primera vez estaba negado” (Mujer, Grupo A, Interior).

Cuando se trata de mandatos familiares a los que buscan oponerse o de los cuales necesitan diferenciarse, la internalización de un vínculo afectivo opuesto a su deseo genera ambivalencia interna. Una estudiante que viaja desde el interior, y que su padre le pide que no solamente estudie, sino que también se ocupe de la casa plantea:

Esta segunda vez (se refiere al segundo semestre) pude hacer todo: pude limpiar en casa y trabajar y estudiar y viajar. Ahora me pasó eso que me desmotivé porque dije es

mucho, no voy a llegar, voy a tener notas insuficiente pero ta,... no sé (Mujer, Grupo A, Interior).

Por un lado y en un sentido aparece el querer cumplir su deseo ingresando a la universidad a pesar de la negativa del entorno. A la vez lo hace de una manera que no le permite avanzar y resulta una forma de mantenerse fiel a sus raíces. También puede interpretarse como la ambivalencia entre cumplir con su deseo o cumplir con el deseo del padre, en este caso.

En esta misma línea, la resistencia puede verse también en experiencias estudiantiles que implican por un lado y en un sentido la inscripción a la universidad con el deseo de estudiar, a la vez el primer año dedican su tiempo a los vínculos sociales, descuidan el estudio y obtienen resultados que consideran insatisfactorios, que en algunos casos tiene por resultado volver a sus lugares de origen. Y el fracaso suele aparecer como tranquilizador. Existe la intención y el movimiento en el sentido del cambio y a la vez la oposición como mecanismo defensivo interno e inconsciente que procura mantener un equilibrio previo protegiendo de la angustia que supone la toma de conciencia de los conflictos.

Ejemplo: “es como que estoy luchando siempre: bueno en realidad qué quiero, quiero seguir o quiero joda y bueno me gusta salir, pero también quiero futuro” (Mujer, 19 años, Montevideo).

Que estas resistencias se constituyan en motor u obstáculo de modo que la crisis se transforme en posibilidad o el grado en que resulta una u otra cosa, determinará experiencias ligadas a la permanencia o al abandono.

*No te rindas, aún estás a tiempo  
De alcanzar y comenzar de nuevo,  
Aceptar tus sombras,  
Enterrar tus miedos,  
Liberar el lastre,*

*Retomar el vuelo.  
No te rindas que la vida es eso,  
Continuar el viaje,  
Perseguir tus sueños,  
Destrobar el tiempo,  
Correr los escombros,  
Y destapar el cielo.  
No te rindas, por favor no cedas,  
Aunque el frío queme,  
Aunque el miedo muerda,  
Aunque el sol se esconda,  
Y se calle el viento,  
Aún hay fuego en tu alma  
Aún hay vida en tus sueños.(...)  
Porque cada día es un comienzo nuevo,  
Porque esta es la hora y el mejor momento.  
Porque no estás sola, porque yo te quiero.*

—Anónimo.

### **Experiencias transformadoras / de revuelta**

#### **Espiral**

*Regresé a casa en la madrugada, cayéndome de sueño. Al entrar, todo oscuro. Para no despertar a nadie avancé de puntillas y llegué a la escalera de caracol que conducía a mi cuarto. Apenas puse el pie en el primer escalón dudé de si ésa era mi casa o una casa idéntica a la mía. Y mientras subía temí que otro muchacho, igual a mí, estuviera durmiendo en mi cuarto y acaso soñándome en el acto mismo de subir por la escalera de caracol. Di la última vuelta, abrí la puerta y allí estaba él, o yo, todo iluminado de Luna, sentado en la cama, con los ojos bien abiertos. Nos quedamos un instante mirándonos de hito en hito. Nos sonreímos. Sentí que la sonrisa de él era la que también me pesaba en la boca: como en un espejo, uno de los dos era falaz. «¿Quién sueña con quién?», exclamó uno de nosotros, o quizá ambos simultáneamente. En ese momento oímos ruidos de pasos en la escalera de caracol:*

*de un salto nos metimos uno en otro y así fundidos nos pusimos a soñar al que venía subiendo, que era yo otra vez.*

—Microrrelato de Enrique Anderson Imbert, Argentina 1910-20

(<https://narrativabreve.com/cuentos-cortos-latinoamericanos>)

La escucha atenta y el análisis de las entrevistas realizadas permiten encontrar que la perspectiva del cambio que se sucede en los sujetos al ingreso a la universidad implica algo más que la sumatoria cuantitativa de nuevos sucesos. Se refiere a transformaciones que es posible situar en el orden del ser. Y en ese sentido se trata de un cambio que atraviesa coordenadas identitarias.

Regine Robin (1993) toma el concepto de Paul Ricoeur de ipseidad y mismidad, para distinguir una identidad flexible de una identidad fija, entre las cuales se produce o se sitúa un intervalo. Y el atravesar determinadas situaciones de vida y de experiencias implica salirse de sí hacia otro, y en ese sentido sería un cambio de identidad.

Se trata de alguien que deviene otro, y que no va a volver a ser quien era. El cambio implica entrar en la piel de ese otro ser (que es otro y es el mismo). Se crea algo especial, nuevo, diferente y extraño, algo que no existía antes de esa experiencia.

Yo creo que hay herramientas por ejemplo que hay un antes y un después de Foucault. Te brinda conceptos y herramientas para ver la realidad ... nada, un gran ejemplo Foucault y toda la lectura en realidad. Conocimientos históricos también de saber sobre la propia historia de nuestro país, sobre filosofía, todo eso para mí brinda una capacidad crítica en cualquier ámbito. Yo ya no leo, para mí no leo un libro con la misma mente, no veo las noticias con la misma mente ni con la misma sensibilidad, no ando por la calle con la misma sensibilidad y eso es maravilloso, es angustiante un poco también, pero es maravilloso (Mujer, Grupo B, Montevideo).



Esto genera sentimientos de extrañeza que movilizan al sujeto. La referencia que realiza la estudiante en relación a lo maravilloso y angustiante a la vez de ese cambio, da cuenta de ello.

El trío conceptual: extranjero, extrañamiento y extrañeza a que hace referencia Robin (1993, p. 22) ayuda a comprender este cambio total que se produce: un sentimiento de extranjería, de no reconocerse, que asombra y produce un sentimiento de extrañeza.

Se trataría de movimientos identitarios en los que puede notarse alguien que narra y un sujeto, por momentos son iguales, por momentos diferentes.

Hay momentos que estoy desmotivado y tengo ganas de dejar, pero es también algo de esta generación de pensar el ahora, es verdad, nuestra poca capacidad, yo soy muy así. Me he llegado a cuestionar esa cosa de dejar, pero después lo bajo un poco a tierra y digo no, para, tu vida cambió, tu vida cambió y cambió para bien, entonces quedate (Varón, Grupo A, Montevideo).

La ambivalencia entre seguir y dejar, quedarse o marcharse se sitúa no ya en lo geográfico sino en el lugar del ser, del cómo ser. Y la problemática identitaria situada en el cambio vital.

No se puede hablar de una identidad sin que ésta no sea problemática...Uno empieza a hablar de una identidad cualquiera sea, cuando no está seguro de su identidad, cuando hay una distancia o un problema, así se trata de una dificultad para asumir esta identidad, de una doble polarización o de múltiples identidades posibles (Robin, 1993, p. 36).

Resulta relevante y aparece en las narrativas el cambio profundo que significa la experiencia universitaria:

Por más que yo tengo muchas cosas para reclamar de la institución también me ha brindado herramientas para poder tener un poco más de voz entonces bueno en ese

sentido como que está bueno. Y también me ha abierto como puertas a interesarme por otras cosas por la lectura de los textos, por la filosofía y me dan ganas como de saber mucho más (Mujer, Grupo B, Interior).

El tener voz, el poder alzar la voz se enlaza con el lugar y la pertenencia al mismo y también refiere a la identidad.

La universidad como espacio que posibilita la identificación, se presenta como un desafío. El pasaje de identidad de extranjero a la identificación y al encuentro con un lugar dado por la pertenencia universitaria proporciona una posibilidad de ser y de permanecer que se crea y se recrea en el encuentro entre los sujetos que habilitan o no esa transformación. Se trata de transformar espacios de anonimato, de identidades generalizadas, en lugares de desarrollo del ser. El “fuera de lugar” interroga directamente a la identidad:

“Uno cuando no ha venido a la facultad tiene prejuicios o preconceptos y cuando llegas o sea yo consideraba que esto era para eruditos” (Mujer, Grupo B, Interior).

La fantasía de la elite, “la raza superior”, con la que no encuentran posibilidades identificatorias cuestiona acerca de un lugar posible. “Se trata del pasaje permanente desde la desterritorialización a la reterritorialización” (Robin, 1993, p. 36).

En las narrativas es posible visualizar que algo de lo que les sucede va más allá del cambio que implica la nueva institución, los nuevos vínculos y la nueva ciudad. Y que todo esto genera otros efectos subjetivos. Vienen por un cambio y se encuentran con otro mundo que genera otro ser, o nuevas cualidades del ser que moviliza, asombra y atrapa.

Retomando las palabras de las personas entrevistadas: el cambio de vida, el cambio de sensibilidad, el cambio de mente, el tener más voz, que aparecen como aspectos del ser que va siendo permite situar esta experiencia como de revuelta identitaria.

Otra cosa digamos que es más personal, lo he comentado con otras personas que también les pasa que, no sé si va...en la identidad que uno se crea dentro de la facultad, pero uno empieza

a ver las cosas de otra forma. Y te das cuenta por ejemplo cuando hablas con tus compañeros que se quedaron que repitieron en el liceo y están allá, que el cambio... no sé si es el cambio de ciudad, si el cambio de institución o si es lo nuevo que estudias o si es, debe ser todo junto que te hace ver todo lo que vos veías de otra forma, como que sos otro” (Mujer, Grupo A, Interior).

La revuelta o giro del sujeto sobre sí mismo (Castoriadis, 2008) le habilita a comprender que puede moverse, que no está determinado ni obligado a estar siempre en la misma posición. Para Cal las experiencias transformadoras que distingue como “hacer el click” tiene que ver con el ser universitaria o universitario que “se subjetiviza como ser independiente (en relación con los adultos-padres-docentes) y tener ‘cierta cabeza’, crecer, saber más o estudiar más. Ser libre” (Cal, 2017, p. 201).

A la vez esta transformación que vive en relación a sí, también genera impactos y efectos en sus vínculos. De modo que la formación individual de la identidad también depende de la apreciación y reconocimiento social que recibe el propio trabajo dentro de la sociedad (Honneth, 2011).

El ser universitario se constituye en un atributo de la identidad en proceso y el reconocimiento por parte del Otro, el investimento libidinal para llegar a ser forma parte de esta transformación. Hay estudiantes que relatan que la familia les dice que están diferentes. A la vez, y a modo de círculo el reconocimiento que reciben también transforma y (con)forma la identidad. Esta posibilidad de transformación del ser, angustiante, compleja y desafiante se presenta como una potencia para el sujeto.

“Hoy la vida psíquica sabe que su salvación reside en brindarse el tiempo y el espacio necesarios para las revueltas -romper, recordar, rehacer-: la revuelta encarna lo más vital y prometedor de nuestra cultura” (Kristeva, 2001).

La angustia está generada por el sufrimiento inicial que produce el advenimiento y la brusquedad del cambio y que torna en desafío de pertenecer, crecer y transformarse/ser transformado por la institución. La movilización defensiva e identificatoria que se produce en el sujeto será variable, y en todo caso importante.

Desde la perspectiva de Kaës, de la institución como sistema de vinculación en el cual el sujeto es parte interviniente y constituyente (Kaës, 1998) a la vez que va creciendo en relación a su sentimiento de pertenencia va siendo transformado por la institución. De este modo la transformación subjetiva producida tiene como base de despegue la institución universitaria que desde su historia y sus sentidos podrá potenciar los efectos. Se acuerda con la perspectiva de Pierella (2011):

Admitimos la potencialidad de la Universidad para provocar transformaciones en las identidades. Esas experiencias de reconfiguración identitaria ante la cual los sujetos se posicionan portando una historia previa tiene para nosotros el valor de hacer de la Universidad una instancia de producción de subjetividades y de experiencias culturales, aspecto soslayado dentro de lo que a menudo se presenta como la “función” de la universidad (p. 48).

Contrapunto

*Si pudiera ser yo misma*

*Yo misma al fin*

*De una vez*

*Pues aunque quiera*

*Sucede*

*Ni yo misma lo sabría*

*Cuando la noche es el día*

*Ni cuando soy*

*Sin saber*

...

*Ser yo misma si pudiera  
 Templo en guitarra sombría  
 y al punto el otro contesta  
 De las entrañas coplero  
 Sucede que no podrías.*

—Clara Silva.

### **Experiencias de hospitalidades**

*En los suburbios de La Habana, llaman al amigo mi tierra o mi sangre.  
 En Caracas, el amigo es mi pana o mi llave: pana, por panadería, la fuente del buen  
 pan para las hambres del alma; y llave por...  
 -Llave, por llave- me dice Mario Benedetti.  
 Y me cuenta que cuando vivía en Buenos Aires, en los tiempos del terror, él llevaba  
 cinco llaves ajenas en su llavero: cinco llaves, de cinco casas, de cinco amigos: las  
 llaves que lo salvaron.*

—Eduardo Galeano, “Celebración de la amistad”, *El libro de los abrazos*.

Para la lengua española la hospitalidad se define como: virtud que se ejercita con peregrinos, menesterosos y desvalidos, recogéndolos y prestándoles la debida asistencia en sus necesidades. Buena acogida y recibimiento que se hace a los extranjeros o visitantes. Estancia de los enfermos en el hospital (Real Academia Española, 2014b).

A su vez, la conceptualización realizada por Derrida aporta a la comprensión del sentimiento estudiantil en relación al recibimiento inicial. El autor describe una hospitalidad pura:

“No hay cultura ni vínculo social sin un principio de hospitalidad. Este ordena, hace incluso deseable una acogida sin reserva ni cálculo, una exposición sin límite al arribante” (Derrida, 1997, p. 33).

Al ingreso a la universidad, puede traducirse como experiencia de acogida y buen recibimiento hacia quien llega y que en primer término se da en las relaciones con estudiantes,

que se encuentran también transitando sus primeras experiencias y que se constituyen en relaciones de solidaridad:

También algún compañero que no tuviera acceso a internet en la casa veníamos y ponele yo ayudaba a solicitar la beca o le explicaba una página donde mostraba algún evento y digamos horarios extras digamos que nos quedábamos después de clase (Varón, Grupo A, Interior).

Mi relación con los estudiantes es buena sobre todo con los que son más grandes que yo. Me he dado cuenta, a partir de que los conocí cada vez que hay un trabajo en grupo por más que ahora no somos más compañeros los hago con una mujer de unos 40 años, 42, un maestro que tiene más o menos eso, tiene unas 37 y dos compañeras de unos 27, 28 años (Varón, Grupo A, Interior).

Narran sensaciones de bienestar y aceptación entre estudiantes:

Me gustó, me gustó también el hecho de que hay cosas que yo escucho de mis amigas que van a otras facultades que son como que si vas de determinada manera vestido... No, yo acá siento como que hay de todo y cada uno con lo de él y no hay como que te miro mal eso me gustó también. Que no es como prejuicio así de lejos y esas cosas no. Que a cualquiera le hablas y cualquiera te contesta eso que otras experiencias de mis amigas que a mí acá no, eso me gustó también (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Sensación de bienestar y familiaridad en relación al espacio físico cuando ingresan:

Yo les contaba a mis compañeras que me pasa que a veces yo en la facultad me siento como que estuviera en mi casa y es raro porque ni en la casa de una amiga me pasa eso y acá sí. Estoy sentada y de repente es como qué no sé, es raro, porque yo sé que es una institución yo miro que están los pastos no sé, pero es como, como si fuera mi casa (Mujer, Grupo A, Interior).

Una sensación de experiencia buena y positiva que genera tendencia a estar y permanecer se encuentra en los relatos estudiantiles.

La hospitalidad pura o incondicional desde la perspectiva de Jacques Derridá para estudiantes que ingresan a la universidad se refiere a la sensación de aceptación y reconocimiento sin condiciones. Lo cual es absolutamente importante como vivencia al ingreso. Esto sucede fundamentalmente entre pares y en relación a los aspectos materiales comunes que ofrece la institución.

Sin embargo, cuando las experiencias de hospitalidad refieren al mundo académico adulto, de quienes provienen las reglas y las condiciones de la hospitalidad, se encuentran relatos en los que aparecen desencuentros y “malentendidos” (Lewkowicz y Corea, 2004) en relación a ella. Aquí se describen otras vivencias:

“Las clases del segundo semestre estaban llenas y los profesores tenían que tratar de que los estudiantes sigan adelante, los profesores tenían que facilitar, y hacían lo contrario” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Se trata de experiencias de hospitalidad y que a la vez les resultan hostiles y en ese sentido se vuelven confusas y confusionantes. La posibilidad de ser y de tener un lugar se constituye si solo sucede para algunas personas y no para todas. Esta bienvenida inicial e incondicional va tiñéndose de sensaciones de inseguridad y desconfianza, también en relación al vínculo entre pares:

Sí, yo las primeras clases llegaba cuarenta minutos antes para poder tener un lugar y poder sentarme en la clase. Si llegaba cinco minutos antes me sentaba en el piso y si llegaba diez minutos tarde me sentaba en el piso afuera de la clase. Eso fue en las primeras clases igual, es fuerte, ese fue mi primer contacto con la facultad... después hay estudiantes que vienen porque sí, y se van... (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Ese lugar, inicialmente inclusivo, que a su vez no puede sostener la numerosidad, genera vivencias de amenaza de exclusión y divide al estudiantado en procura de encontrar un lugar seguro. Por un lado, quienes logran resistir y permanecer y por otro quienes efectivamente deberán excluirse, irse, desaparecer. Además, y dolorosamente el que se va queda como único responsable de su partida, y es una persona desaparecida por la que nadie pregunta ni se pregunta. “vienen porque si, y se van” comentan.

Es posible considerar que la numerosidad estudiantil al ingreso marque la inclusión cuantitativa, pero ésta no asegura una modalidad vincular inclusiva y genera vivencias de eliminación o en menor medida de amenaza permanente.

Skliar hace referencia a la existencia de: “inclusiones cuantitativas, globales, políticamente correctas y sensiblemente confusas. Exclusiones que se instalan en todos los cuerpos y que atraviesan dimensiones ignoradas.” (Skliar, 2002, p. 86). Aparecen como reglas no dichas, condiciones que se sienten y que tienen que ver con el juego de las diferencias y las desigualdades. En la búsqueda de inclusiones cuantitativamente importantes que pretenden incluir lo plural y diverso, terminan imponiendo un dominio sobre quienes ingresan. Skliar lo nomina hospitalidad hostil. En los testimonios puede leerse como una suerte de imposición ideológica, en el sentido de no aceptar la heterogeneidad de ideas:

Me parece que a ver no estoy totalmente seguro de lo voy a decir pero me parece, por momentos me ha parecido que le falta laicidad a la facultad. Varias veces me ha pasado, pasa que nadie acá dice o sea no he escuchado cosas explícitas, pero si he visto muchas cosas implícitas que a mí no me gustan porque me parece que hay mucha gente que está desinformada o sea por lo tanto vulnerable a que cualquiera tenga incidencia en lo que piensa y en lo que después dice sin argumento propio, sin argumento, capaz que si con argumento ajeno. Entonces me parece que a veces pasa mucho eso para un mismo lado siempre, eso por un lado que pasa lo he visto en varios



profesores, como si solo de una manera se pudiera ... pensar (Varón, Grupo A, Interior).

Se propone conceptualizar este fenómeno en este estudio como pseudo hospitalidad condicionada. Porque las condiciones que impone la hospitalidad son vividas como de aceptación de algunas y no de todas las personas que ingresaron. Y la diversidad parece trocar en diferencias de valor. La hospitalidad ligada a quien se muestra como un igual, al que tiene la misma lengua, como una normalización de la diversidad que genera violencia y negación de las diferencias. El hospedaje y los lugares ofrecidos, plantea Skliar finalmente son lugares coloniales “en el sentido de una ley, que, en apariencia igualitaria, universal, de pluralización del yo y/o de albergue de la diversidad, acaba por imponer la fuerza y la ‘generosidad’ de la lengua de la mismidad.” (Skliar, 2002, p. 91) y “la tolerancia del hospedante reafirma la inferioridad de quien llega” aporta Bauman (citado en Skliar, 2002, p. 105).

La hospitalidad para quien ingresa a la universidad incluye su necesidad de reconocimiento de sus potencialidades. Sin embargo, el anonimato que se impone unido a las reglas institucionales, produce experiencias ligadas a vivencias de invisibilización. El sujeto estudiante siente que no se considera su pensar, su forma de estar porque habría una forma de pensar y estar que es la que asegura la permanencia. La sensación de tener que ser de alguna manera, actuar de forma que no comprende o no está dicho, o no sabe produce vivencias traumáticas y de amenaza de exclusión.

Ezcurra (2007) afirma que la transición entre instituciones requiere un ajuste, que es académico y también social, que resulta más difícil en algunos casos:

Cuanto mayor es la brecha entre el primer año del grado y las experiencias educativas previas, entre el perfil real de los alumnos de nuevo ingreso y el perfil esperado, entre el capital cultural de esos estudiantes y la cultura académica dominante (p. 15).

Por lo cual, si bien las dificultades se ligan a la transición, la misma está socialmente condicionada y entonces se vuelve central el lugar de la institución, y en particular de la enseñanza para tomar en cuenta el déficit de capital educativo estudiantil al ingreso e incluir las diferencias sin estigmatizar las desigualdades.

Una mirada a la época actual de pérdida de solidez y estabilidad en los vínculos (2009) de cambios en el lugar del adulto (2009) en relación a las nuevas generaciones también permite aventurar un vínculo pedagógico que lleve las marcas de la liquidez en el sentido del debilitamiento del lazo social, y la predominancia de la fugacidad, la fragilidad, la discontinuidad y la desvinculación (Bauman, 2009).

Para Lewkowicz y Corea (2004) las marcas subjetivas que generan las instituciones actuales y producen sufrimiento son otras que aquellas de las viejas instituciones disciplinarias.

Ya no se trata de alienación y represión sino de destitución y fragmentación; ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino de un clima de anomia... Los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita las acciones; los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida (p. 31).

“No hay un referente que vos sepas. Te dicen bedelía, pero bedelía está lleno, o hay una persona detrás de la computadora que vos ves que no está como para prestar una charla” (Mujer, Grupo A, Interior).

Me llamó la atención un poco a veces que si tenés un problema... bedelía no te sabe solucionar algunas cosas. No me acuerdo en este momento que, pero como que vos le preguntas al profesor ¿profe cuándo entrega las notas?, ah, eso con bedelía, como que él no sabe. Y le preguntas a bedelía y es lo mismo, no digo que es lo mismo, pero le

preguntas otra cosa y ah, eso no es parte de bedelía eso parte de... yo que sé (Varón, Grupo A, Interior).

Sin embargo, en un escenario líquido, de flujo rápido e impredecible, más que nunca se hacen necesarios lazos firmes y fiables de amistad y confianza mutuas (Bauman, 2009, p. 144).

La hospitalidad sigue siendo a la vez una necesidad al ingreso a la nueva institución, y condición de existencia de la Universidad de la República que se esfuerza en albergar la heterogeneidad estudiantil. Sin embargo, la hospitalidad se presenta inestable, insegura, que aparece y desaparece, que deviene hostilidad, que confunde, generando diferencias de valor. Incide de manera diferente en los sujetos y produce diferentes consecuencias en torno a su posibilidad de permanencia en la educación superior.

*Sólo digo compañeros  
No digo nombre ni seña,  
Sólo digo compañeros*  
—Daniel Viglietti.

### **Experiencias de conflicto y desencuentro**

*Igual que el mosquito más tonto de la manada yo sigo tu luz aunque me lleve a morir. Te sigo como les siguen los puntos finales a todas las frases suicidas que buscan su fin. Igual que el poeta que decide trabajar en un banco.*

—Deseos de cosas imposibles. La oreja de Van Gogh.

El término conflicto es polivalente, y en ese sentido puede dar cuenta de la realidad de las personas entrevistadas, que muestran gran diversidad y múltiples experiencias.

La adaptación a una nueva realidad es una exigencia que el sujeto transita, que pone en movimiento al psiquismo y que implica siempre cierto nivel de conflicto psíquico —desde la

perspectiva psicoanalítica- y tensiones internas dado que lo nuevo provoca un desequilibrio, de grado variable según los niveles de estructuración psíquica logrados y la dimensión de las exigencias impuestas.

La propuesta pedagógica de la Facultad de Psicología, la educación previa que hayan transitado, la adecuación entre el estudio y otras responsabilidades, los procesos de migración, demandan un intenso trabajo de adaptación y por lo tanto no están exentos de conflictos.

Kachinovsky (1996) toma la presencia de lo nuevo como si se tratara de un cuerpo extraño que el aparato psíquico procura asimilar y tramitar integrándolo.

Inicialmente es esperable que gran parte de la energía psíquica se dirija hacia la tramitación del nuevo rol, y quede poca disponibilidad para las demandas curriculares en las que muchas veces disminuye el rendimiento.

Las ciencias sociales hacen una extensión del concepto de conflicto, considerando las diferentes formas que adopta como rivalidad o choque que podrá ser consigo mismo, con el mundo, con lo social, con la institución. En grado menor también el desencuentro que se produce entre dos partes se toma en esta categoría.

Desde ambas perspectivas el conflicto implica tendencias encontradas y excluyentes que generan finalmente “callejones sin salida” (Santos Sharpe, 2018) para quienes no pueden resolver las contradicciones que puede tratarse de dilemas internos, o choques y diferencias vinculares.

En la figura de la encrucijada que propone Santos Sharpe (2018) el conflicto aparece en el relato y determina experiencias de discontinuidad: “Cuando se decide discontinuar la carrera, los sujetos dentro de este relato articulan un discurso que exterioriza la decisión y que salva el ideal de individuo soberano en tanto que ‘no le quedaba otra opción’” (p. 255).

Tiene que decidir en la encrucijada –conflicto- planteado.

En relación a la nueva institución, lo más visible tiene que ver con el desencuentro entre lo que esperaban y lo que reciben. Esto encarna sobre todo en la figura docente. Las diferencias entre las experiencias previas de una educación y un encuentro personalizado y la distancia que genera la masividad al inicio provocan un desencuentro:

“Y es fundamental, con los docentes que me han tratado bien que tratar bien no significa que me nombre que me salude en el pasillo, significa que cuando yo lo preciso está ese es un buen docente” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En realidad yo tenía muchas expectativas, tuve muchos momentos lindos y también descontentos con esto, con el tránsito en sí por la facultad que uno viene con una base educativa con la secundaria que es completamente... no te preparan para insertarte en una facultad con todo lo que es la autonomía, la exigencia que se debe, que es parte de la formación académica que está bueno. Pero en realidad vos venís con una expectativa después te encontrabas en ese... como un vacío es decir en el tema de informarte, entender... (Mujer, Grupo A, Interior).

En palabras de Carlino (2005): “los ingresantes a la universidad se encuentran con una cultura académica universitaria diferente a la cultura preponderante en la escuela media, de donde provienen” (p. 1).

La expectativa no cumplida, ligada a experiencias previas, de docentes disponibles como guías en el estudio, provoca enfrentamiento con la institución y con el lugar docente en particular. La falta de conocimiento de las reglas y las lógicas por parte del estudiantado, que no son aclaradas, sino que se parte de considerar que ya las debe saber, facilita el desencuentro, que no favorece el sentimiento de hospitalidad y pertenencia:

¿Quién tiene la culpa las de bedelía que no vinieron o la profesora que llegó media hora tarde?, entonces uno no, ... Todavía entran y -eso también crea una confusión en

el alumno-, no porque bedelía no hizo tal cosa, te dice la docente. Es como que si no trabajaran todos para lo mismo (Varón, Grupo A, Interior).

La sensación de desorganización que reciben no favorece el tránsito, causa enojo y enfrentamientos.

Dubet concluye en este sentido que la universidad de masas produce sensación de incertidumbre que será más fuerte en algunos casos generando una selección social y escolar:

La universidad suele parecer una anarquía organizada, un exceso de anarquía y de burocracia, las reglas pesan y son inciertas para los recién llegados ... Los estudiantes de la universidad de masas están dejados a su suerte. Así se realiza una especie de selección social y escolar, basada no en el rigor de las pruebas sino en la incertidumbre de las situaciones (Dubet, 2005a, p. 57).

Las desigualdades sociales y de capital cognitivo previos dado por el privilegio familiar de pertenencia se convierten en mérito en el ingreso a la universidad y penetra en los sujetos más desfavorecidos que, ante dificultades académicas, suelen inculparse a sí mismos de sus carencias (Ezcurra, 2007) aumentando el desencuentro y la sensación de extranjería.

Esto puede producir un conflicto interno en relación a su representación en torno a lo que significa ser estudiante y su sensación de carencia que determina un sentimiento de responsabilidad o presión personal para lograr la inclusión. La sensación y el miedo de hacer su mejor esfuerzo y no lograrlo se torna una experiencia de riesgo porque la decisión de irse se le presenta como urgente (Martinis, 2006).

“Me doy cuenta de que la cantidad bibliográfica, de contenido bibliográfico que tenemos no corresponden con los tiempos o por lo menos no da para simular a mi entender y con la poca capacitación que tengo no alcanza” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Es posible también describir cierto conflicto interno, en la existencia de deseos de signo contrario, no del todo conscientes, que generan angustia, confusión y agotamiento y que

se observan sobre todo bajo los efectos de la migración en adolescentes jóvenes. El distanciamiento físico del núcleo familiar primario reactiva el conflicto “dependencia-independencia”. La necesidad de adaptarse a lo nuevo sin la presencia de una figura adulta que contenga explica el intenso sufrimiento psíquico en algunos casos (Kachinovsky, 1996).

A veces hay momentos de, no sé si extrañas o algo, pero empezás a soñar cosas y de repente despertaste medio raro y decís tal vez tenga que volver un tiempo a casa. Pero en si no, o sea yo ponele voy allá y no siento que tenga nada que hacer allá (Varón, Grupo A, Interior).

Aparece el deseo de estar en un lado y en otro, en una decisión y otra, generalmente ligado al momento evolutivo en el que se encuentran, de maduración y desprendimiento, que genera sentimientos ambivalentes.

Cuando el deseo propio va en contra del deseo parental, además de un posible conflicto con la familia, se genera un conflicto interno en torno a su propio deseo:

“Yo creo que es el miedo a no tener el respaldo de mi casa, yo lo veo desde ese punto de vista como que estoy re entusiasmada acá y después llego y me desentusiasmo” (Mujer, Grupo A, Interior).

Me decía que lo que estaba estudiando no me iba a dar para nada, me dijo es una porquería y él dice que los psicólogos tratan a los locos, es como lo habla papá también es bueno, pero también tiene eso que es muy machista en algunas cosas no en todo, porque hay machistas extremos, pero papá no, tiene algunos aspectos ahí (Mujer, Grupo A, Interior).

Otras veces el conflicto interno, se sitúa en relación a lo que han internalizado como dispuesto para el lugar que ocupan desde la historia de la familia.

Aparece como un destino fijado, o prefijado que genera un conflicto, como un cruce de caminos en el que se encuentra el psiquismo y se plantea seguir aferrado al mandato parental o a su deseo y entonces ser diferente.

“Mi madre me decía vos tenés que trabajar y dedicarte a cuidar a tus hermanas, y mis hermanos y primos todos están en el ejército” (Mujer, Grupo B, Interior).

En este ejemplo además de salir del mandato familiar requerirá salir de la carencia para situarse en la posibilidad, y esto la ubica en ser diferente, que puede resultar algo deseado y temido a la vez, dado que incluye los riesgos del exilio.

“Me apoyaron, pero me ha tomado tanto tiempo, o sea me toma mucho tiempo estudiar, concretar. Mi madre hizo magisterio, pero dejó también, hay como una historia familiar de abandonos de carrera, como que es como la cruz de la familia” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En este ejemplo la historia familiar refiere a abandonos de carrera, requiere un proceso por parte del sujeto salir de ese “mandato” mientras tanto el conflicto psíquico obtiene el beneficio de ser como mamá y explica el fracaso.

Algunas veces las dificultades que viven determinan tal magnitud de conflicto que no pueden procesar psíquicamente y son expresados a través del cuerpo:

“Me genera malestar hay momentos que realmente la paso mal de salirme alergias hasta soñar que alguien me dice tenés que estar estudiando o sea llega un momento que es como que decís bueno por qué lo hago, que me corre, que apuro tengo, entonces bueno estoy como en esa etapa” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

El trabajo psíquico que implica la construcción del proyecto personal que incluye estudios universitarios, expone al sujeto a un proceso de adaptación. Parte de las dificultades al ingreso a la universidad tienen que ver con esta transformación, que inicialmente genera deseo y temor a la vez. La apuesta a sostener sus estudios y ser diferente también angustia.



Buscan medirse para comprobar si es posible mantenerse y sentirse pertenecientes al mundo académico. Para Dubet (2010) la experiencia estudiantil debe entenderse como un recorrido, y en él se vuelven estudiantes o desertan.

El conflicto por momentos está puesto en relación a lo externo, (la autoridad) y por momentos se trata de la interiorización del mismo (elección personal). En el proceso de transformación del sujeto la apropiación e interiorización del conflicto permitirá comprenderlo y enfrentarlo en los casos en que la “magnitud” del mismo le resulte más o menos manejable para sus recursos psíquicos. En situaciones en que el conflicto abarca esferas vitales diferentes puede tornarse insostenible y a modo de “callejón sin salida”, producir el alejamiento del intento de logro de una identidad profesional universitaria.

*¡Ay! ¡Cuántas veces al reír se llora!  
¡Nadie en lo alegre de la risa fie,  
Porque en los seres que el dolor devora  
¡El alma llora cuando el rostro ríe!*

*Si se muere la fe, si se huye la calma,  
Si solo abrojos nuestra planta pisa,  
Lanza a la faz la tempestad del alma  
Un relámpago triste: La sonrisa.*

*El carnaval del mundo engaña tanto  
Que la vida son breves mascaradas;  
Aquí aprendemos a reír con llanto  
Y también a llorar con carcajadas.*

—Juan de Dios Peza, *Reír llorando* (<https://www.biblioteca.org.ar/libros/89015.pdf>).

### **Experiencias de apuntalamiento**

*Diego no conocía el mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.  
Viajaron al sur.*

*Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.*

*Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura,*

*Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: ¡ayúdame a mirar!*

—Eduardo Galeano, “La función del arte”, *El libro de los abrazos*.

El apuntalamiento hace referencia a la posibilidad de sostener, de afirmar (Real Academia Española, 2014a). Este significado tiene su correlato en la noción de apuntalamiento a partir de los desarrollos psicoanalíticos: la indefensión dada por la prematuración original del infante al nacer requiere de la asistencia ajena. El bebé humano, a diferencia del resto de los animales, necesita para sobrevivir, luego del nacimiento, de otro ser humano que satisfaga sus necesidades inicialmente biológicas que serán las posibilitadoras del desarrollo psíquico. La constitución del yo va siendo lograda desde un “yo auxiliar materno” que satisface las necesidades biológicas a la vez que inviste desde el deseo, como pulsión de vida (Bleichmar, 1999).

Este factor biológico de desvalimiento, crea las primeras situaciones de peligro y la necesidad de ser amado, que ya nunca abandonará al hombre. Será este estado de desvalimiento el que “empuja al sujeto al vínculo”.

En los momentos de incipiente vida universitaria se presentifica o actualiza aquel desvalimiento temprano y el otro, se vuelve prioritario (Laplanche, 1996). La situación de indefensión y falta de herramientas- prematuración -del estudiantado cuando ingresa a la universidad determina la importancia del apuntalamiento para poder “sobrevivir”. Desde otra perspectiva teórica se sitúa el aporte de Bruner (1987) que, con la noción de andamiaje, explica la estructuración que el adulto realiza en la tarea de enseñanza para potenciar las posibilidades de aprender, y en ese sentido andamiar, apoyar, sostener.

A diferencia de las experiencias de conflicto se constituyen en experiencias de apuntalamiento aquellas en que aparecen factores favorecedores que sostienen y colaboran en la permanencia estudiantil (existencia de grupo, familia, docentes, etcétera).

Se distingue el apuntalamiento que llamamos familiar o de vínculos primarios y el institucional que refiere a aquel recibido en las instituciones de pertenencia que han dejado marcas subjetivas y en particular a la universidad.

Hay experiencias estudiantiles en las que las familias, las amistades de la misma generación, en general los vínculos afectivos previos han resultado relevantes.

El apuntalamiento a la decisión de emprender estudios universitarios que recibe desde sus vínculos primarios ubica al sujeto en el lugar de “el elegido”, refuerza su potencia, lo impulsa y sostiene. El deseo y la confianza recibida y posiblemente resignificada le permite el despegue. Ejemplo:

“Bueno, mi padre lo que me transmitió en su momento que él no tuvo la posibilidad, eran otros tiempos y le hubiese gustado. Era lo que me decía a mí cuando era adolescente y yo no hacía caso como que no me daba ...y él siempre me decía no, tú tenés que aprovechar. Por algo pasó el tiempo y después recién ...es una construcción personal y ya está, es real” (Varón, Grupo B, Interior).

Los modelos identificatorios en la historia personal también resultan un apoyo. En algunos casos se trata de modelos a seguir, en otros de modelos que deberán superar (en el otro extremo generarán conflicto).

“Mi mamá no terminó sexto de escuela porque mi mamá quedó huérfana cuando tenía 9 años y bueno ha tenido una vida muy difícil y se ha ido superando claro después que falleció papá fue mi madre la que nos tuvo y la que nos mantuvo” (Mujer, Grupo B, Interior).

En la institución resultan experiencias de apuntalamiento aquellas en las que aparece el grupo en la clase, estudiantes de otras generaciones, docentes que reconocen y acompañan. Pierella (2014a) encuentra como facilitadores de la permanencia en las experiencias estudiantiles reconocer algunas personas “significativas” que operan como referencia, principalmente en el grupo de pares y en docentes.

En relación al vínculo entre pares, el sujeto que llega es investido por otro, que desde su calidad de estudiante lo reconoce como par, como sujeto capaz de aprender (Kachinovsky, s.f.) y funciona como sostén en esta etapa inicial de desvalimiento:

“De compañeros sí, como que hay ahí una conexión especial, está bueno, a diferencia de ( nombra otra facultad) por ejemplo me parece que esta facultad tiene mucha más comunicación entre los pares” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

“O sea, yo me hice amigos afuera de clase, compartiendo cosas para hacer, de repente, no entendía, o sea si empezaba, todo tipo “pah, ¿te animás a decirme tal cosa?” y de ahí empezábamos, pah, si hoy trajimos el repartido ta: “¿pudiste leerlo?” y, hasta el día de hoy tengo amigos y amigas que, eh... quedamos a coincidir en alguna materia para poder juntarnos a estudiar... pero ta, Referencial también me hice un grupo re lindo de gente” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Se trata de experiencias de sociabilidad y aprendizaje (Carli, 2012; Pierella, 2011) que resultan habilitadoras para quien ingresa en un universo desconocido.

También se relatan experiencias con docentes que ocupan un lugar desatacado porque alientan, apoyan, responden sus dudas. Manifestando “voluntad de reconocimiento” (Pierella, 2011, p. 34) hacia ellos como sujetos.

Especialmente subrayan la propuesta pedagógica del Módulo Referencial en el primer año, como sostén para sus dudas y ansiedades. Desde la perspectiva de Ezcurra (2007) las prácticas académicas cotidianas serían primordiales durante el primer año como

posibilitadoras de la permanencia estudiantil y marca la retención no como propósito sino como resultado de una mejor educación (Ezcurra, 2007).

En ese sentido se encuentra que la asignatura Inicio a la formación en psicología y Formación Integral del Modulo referencial actúan apuntalando la identidad desde el reconocimiento y la confianza. En estos espacios aparecen estudiantes y docente conjuntamente como figuras relevantes:

Si, la docente es muy, claro capaz que también es la materia que ella hace, incluye a toda la opinión de todos y eso me pareció muy interesante o sea sentirse importante en la opinión de uno en lo que uno aprendió, me gustó mucho esa clase y con ella me sentí muy bien, muy cómoda, como preparaba las clases, como integraba a todos (Varón, Grupo A, Interior).

Ejemplo con los grupos estos chicos Referencial y me parece son grupos que están buenos con la idea esa de conocer gente dentro de la masividad en grupos más pequeños. Y me parece un buen apoyo en el tema del estudio yo al menos conseguí hacer buenos compañeros que si precisabas un resumen o no entendías algo o bien preguntas ya sea por WhatsApp o por lo que usamos en facultad, como el intercambio que se da de pares en el tema de cuando se llegan los parciales y eso me parece que eso ayuda muchísimo que a mí me ayudó pila cuando se venían los parciales y eso (Mujer, Grupo B, Interior).

El rol docente y el aula resultan primordiales en la experiencia de ingreso (Carli, 2012; Pierella, 2014a) en el sentido de la importancia de las prácticas académicas sostenidas.

Los aspectos materiales que ofrece la institución como soporte: biblioteca y fotocopidora, plataforma EVA así como espacios agradables en el patio y baños inclusivos, espacios de apoyo académico si bien se consideran positivamente no actuarían específicamente como sostén al ingreso.

Ezcurra (2007) subrayando la centralidad del rol docente en el primer año sentencia: “de ahí el efecto limitado que poseen per se las actividades de información, orientación y apoyo que no comprometen las prácticas académicas en su cotidianeidad” (p. 42).

*Para analizar por donde seguir*

*Y elegir el modo;*

*Para aligerar*

*Para descartar,*

*Para analizar y considerar*

*Solo me hace falta que estés ahí*

*Con tus ojos claros*

—León Gieco, *Razón de vivir mi vida*.

Los hallazgos analizados en este capítulo buscan dar profundidad a la comprensión de los efectos subjetivos en relación al acceso y permanencia en la Universidad.

Se encuentra que el tipo de experiencia vivida, así como la combinación que puede darse entre ellas en el mismo sujeto en el tránsito durante el primer año dará como resultante huellas facilitadoras u obstaculizadoras de la permanencia en la institución universitaria, señales también de las posibilidades igualitarias de la universidad pública.

## Capítulo 7

### **Reflexiones finales en torno a las cualidades de la experiencia estudiantil durante el año de ingreso**

El objetivo general propuesto en esta investigación se ha centrado en profundizar en las cualidades subjetivas de las experiencias estudiantiles durante el año de ingreso a la universidad para determinar posibilidades y dificultades de permanencia en la Facultad de Psicología.

Se desagregaron en tres dimensiones de análisis: la primera refiere a los aspectos individuales (intrasubjetivos) de la experiencia en relación a la transición entre instituciones. La segunda es la dimensión vincular (intersubjetiva) que se estudió entre pares y con docentes y finalmente la incidencia subjetiva en relación a las propuestas institucionales (dimensión transubjetiva) durante el año de ingreso a la universidad en relación a la permanencia en la Facultad de Psicología.

A la vez la agrupación en tres ejes surgidos del análisis: generación de pertenencia, sexo y territorio de origen configuraron diversidad de experiencias de permanencia que finalmente fueron organizadas metafóricamente como huellas y señales. Particularmente se considera que en la Universidad de la República es de importancia generar conocimiento de estos fenómenos como aporte a la democratización de la educación superior.

Se encontró que las experiencias estudiantiles en el primer año son vividas con incertidumbre, aún como una posibilidad en la que la amenaza de la desafiliación está presente en muchos casos. Ambos eventos –posibilidad y amenaza- se sitúan desde una multideterminación con diferentes resultados e incluye los aspectos estudiados en cada uno de los objetivos propuestos.

En relación al objetivo de analizar las cualidades de las experiencias estudiantiles al ingreso considerando la transición entre instituciones se profundiza en la dimensión intrasubjetiva. Se comprueban hallazgos previos (Carli, 2012; Pierella, 2014) que encuentran que el sujeto que ingresa a la universidad se vuelve protagonista de experiencias absolutamente diferentes a las ocurridas en la educación formal previa. La llegada al mundo académico acarrea exigencias cognitivas y organizativas nuevas y complejas. El encuentro con el debate teórico y la problematización de la realidad propuesta, amplía su concepción del mundo y se presenta como un desafío que involucra un crecimiento y desarrollo en el sentido de la formación.

Los efectos que suceden en la persona las transiciones entre instituciones, evolutiva y hacia una nueva cotidianeidad, generan cambios que hacen que comiencen a sentirse diferentes. Les resultan angustiantes y generalmente fascinantes, cualitativamente significativos. Provocan movimientos de revuelta que es posible situarlos en el orden del ser. La transición va determinando un proceso en el sujeto, en trabajo psíquico de búsqueda y apropiación de sentidos permanente (Viñar, 2009).

Los modos de ser, vivir y hacer cambian ampliamente. Esto permite incluir la experiencia estudiantil de ingreso a la universidad como una transición que determina cambios a nivel de identidad. Se encuentra que el pasaje de una institución a otra, hace a una transición también desde una y hacia una nueva identidad. No como una trayectoria lineal, de pasaje de un estado a otro, sino trayectorias laberínticas y reversibles (López, 2005) diversas, más o menos vulnerables e inciertas.

Las experiencias estudiantiles dan cuenta de un “ir siendo”, movimiento en que se percibe la identidad en proceso (Remedi, 2008; Viñar, 2009) la apuesta a llegar a ser, sucesivamente constituyéndose a través de experiencias e identificaciones (Carli, 2012;



Pierella 2011) en el tiempo en las que el sexo, la generación de pertenencia y el territorio de origen geográfico y social determinan variantes.

Puede considerarse que la transición se realiza a través de acercamientos sucesivos a lo desconocido, que resultan pruebas en relación a las posibilidades de permanecer.

Esta tesis sostiene además que los primeros tiempos de esta transición que va produciendo una transformación, son de gran impacto y genera ritmos acelerados en la búsqueda de una rápida adaptación a lo nuevo. Se produce una movilización afectiva interna de ansiedad y angustia que requiere un trabajo psíquico por parte de la persona. Generalmente no está exento de cierto conflicto que genera un grado variable de sufrimiento psíquico. Una consecuencia de esto es que la actividad mental necesaria en la relación con el saber queda recortada o disminuida por el esfuerzo que requiere la atención a la nueva situación, por lo cual el rendimiento intelectual y la concentración al estudio pueden debilitarse. Esto a la vez podría tener efectos en las posibilidades de adaptación y en la permanencia en la institución.

Otro objetivo de la investigación es el de comprender el sentido que otorga la persona a la relación entre pares como posibilitadora de permanencia.

Al poner el foco en la importancia de las relaciones que se tejen en la universidad y que la universidad promueve se encontró que el relacionamiento entre estudiantes resulta muy relevante al ingreso. En particular el encuentro con estudiantes de otras generaciones, con experiencias y saberes que intercambian ofrece un vínculo que inicia o inaugura a quien ingresa, le otorga un lugar, reconocimiento y aceptación como estudiante. Se trata de un clima de hospitalidad incondicional que genera confianza sobre todo en sus posibilidades cognitivas adaptativas y facilita el proceso de construcción de la identidad estudiantil universitaria. Esto permite ir estableciendo un lazo con la institución que le otorga sostén y a la vez teje el encuentro con el conocimiento. En este sentido se transforma en un vínculo de acogimiento que otorga una condición de posibilidad frente al impacto y desasosiego inicial.

Tomando el triángulo pedagógico clásico de trabajo educativo, como propuesta teórica los hallazgos de esta investigación permiten proponer la generación de un triángulo pedagógico, que se conforma entre estudiantes y con el conocimiento. Desde esta perspectiva se describe un vínculo educativo dado por la tríada estudiante/estudiante/conocimiento.

Este encuentro inicial (Núñez, 2003) e iniciático, que se produce entre estudiantes se constituye en una marca de reconocimiento de ser alguien del que algo se espera lo que da a quien ingresa una esperanza y una posibilidad de permanecer y ser.

Otro objetivo de esta investigación también se relaciona con la dimensión intersubjetiva, referido a conocer el sentido que otorga la persona a la relación entre docente y estudiante como facilitadora de permanencia en la institución.

Se encontró que en las clases teóricas el compromiso docente en relación al tema y en la clase genera interés. La movilización interna que produce la palabra desde el lugar del saber, contribuye inicialmente a ligar al sujeto con el conocimiento.

También encuentran dificultades en torno a la exigencia ligada a la autonomía en el aprendizaje y la falta de sostén académico en el proceso. Esto genera angustia porque requiere adaptaciones inmediatas. De este modo, el lugar docente “amenaza” el lugar de estudiante, genera inestabilidad e inseguridad. La figura docente de cursos teóricos se describe más centrada en un rol de evaluación y control, que de sostén habilitador del aprendizaje lo cual confirma hallazgos previos (Carli, 2012, Pierella, 2014).

Las condiciones de hospitalidad estarían condicionadas desde el lugar docente a una adaptación rápida a la nueva propuesta. Se encuentran casos que necesitan el reconocimiento, el apoyo, la proximidad para reforzar la permanencia y la identidad estudiantil. En otros casos en cambio se muestra cierto distanciamiento respecto de la necesidad de vínculos con docentes e incluso con estudiantes. De este modo se constituye en obstáculo a la permanencia

y genera frustración, o solo se ve como un suceso aislado, lo cual puede depender del grado de seguridad y confianza interna logrado en el tránsito educativo y social previo.

En quienes se percibe la necesidad de aceptación que le otorgue seguridad, ésta se manifiesta de diferentes modos, casi extremos: desde una perspectiva el lugar docente es idealizado por lo que como estudiantes deberían lograr ser como interpretan que se espera para formar parte, y en el otro extremo aparece la confrontación.

Se concluye que no existe una relación de confianza inicial en el vínculo docente estudiante. Esto muestra cierta desconfianza que es interna también y que se proyecta en el afuera aumentándole e incluye los temores e incertidumbres iniciales. En esos casos el lugar docente no se constituye en figura de autoridad desde el punto de vista de la confianza y la afectividad (Pierella, 2014d). Avanzando en este sentido esta tesis propone que se trata de un sentimiento mutuo: el estudiantado no reconoce el lugar docente con autoridad desde el punto de vista de sus necesidades de sostén y encuentro y a la vez desde el lugar docente, considera que no se le reconoce ni se inviste la singularidad estudiantil.

También se encontró que jerarquizan la importancia de algunos espacios curriculares que prevén el encuentro entre docente y estudiante, que permiten el acompañamiento en la construcción del conocimiento a través del trabajo en grupos reducidos en los cuales resulta relevante la figura docente y también el acompañamiento y la identificación entre pares.

En relación al objetivo de identificar en qué medida los sujetos vinculan las propuestas institucionales con su posibilidad de permanencia es posible considerar que el sujeto se liga a la institución desde cierta percepción de lugar, de bienvenida, de posibilidad que sobre todo está puesta en el vínculo entre estudiantes que como hospedantes, cumplen una función de iniciación y de traducción y dejan una huella que sostiene a quien ingresa.

La institución tanto desde el punto de vista espacial como en torno a la representación que tienen de ella es valorada y en muchos casos deslumbra al estudiantado al ingreso.

Sin embargo, se encuentra que en muchos casos sienten que es un lugar que no es propio, y deberían ganárselo. Llegar a formar parte puede resultar un arduo camino que sitúa a quienes no tienen tradición académica en un lugar de aspirante, por lo que deberá demostrar las cualidades que le permitirán constituirse en parte de la institución.

Desde el punto de vista subjetivo puede considerarse que el lugar y la identidad universitaria son ajenos. Los espacios institucionales que albergan la numerosidad de la generación estudiantil que ingresa, aparecen desbordados. Se presenta como algo imprevisible o inabarcable que no ofrece bienvenida. La dificultad desde la institución para desarrollar estrategias que a modo de andamiaje (Bruner, 1987) faciliten el desarrollo de las habilidades de los estudiantes produce sentimientos de vulnerabilidad y fragilidad en la permanencia. El territorio de origen desde el punto de vista geográfico y socio familiar determina grandes diferencias en la adaptación posible.

Quienes poseen marcas de afiliación (Coulon, 1995) educativa y social ligadas a la academia se ubican más rápidamente en la educación superior como un lugar propio y conocido. En cambio, sujetos que viven la universidad como un lugar que deberá ser conquistado sienten la vulnerabilidad y el temor a la exclusión (Skliar, 2006) que persisten en el tiempo desplazado a dificultades que consideran personales y ligadas a su trayectoria educativa previa y a sus orígenes sociofamiliares.

Estos movimientos de identificación y pertenencia implican procesos de constitución psíquica individual y de pertenencias colectivas que revelan a la institución como productora de subjetividad y a la vez como posibilitadora u obstaculizadora del equilibrio y bienestar psíquicos.

En el entramado de lo psíquico con lo social, poniendo en diálogo el modo de concebir la estructuración psíquica como un proceso dinámico con el modo de concebir las instituciones como constitutivas de subjetividad, es posible aventurar el grado de afectación

que resulta en un sujeto en transición (en algunos casos en proceso de maduración psíquica) el encuentro con una institución que en parte no le otorga reconocimiento, que le causa sensación de incapacidad y ajenidad.

Desde los hallazgos de esta investigación es posible constatar que la institución –en declive al decir de Dubet– presenta dificultades para sostener al sujeto en la sucesión de cambios identitarios. Reconocer además que las características de las trayectorias estudiantiles son diversas y cambiantes permite poner en discusión como hipótesis de trabajo en relación a la producción de subjetividad: en qué medida los tránsitos precarios estudiantiles por las instituciones determinan características de las instituciones actuales, y/o a la vez de qué manera la subjetividad que producen las propias instituciones determina tránsitos e identidades estudiantiles precarios y contingentes. Siguiendo esta hipótesis la falta de estabilidad y la falta de lugar que le devuelve la institución determinaría que salgan y entren, que se vayan y no vuelvan, siempre en la búsqueda de un lugar.

Se trata entonces de discutir cómo la institución estructura al sujeto y sostiene o no su identidad inestable y cambiante (Kaës, 1998).

Se propone otra hipótesis en relación a nuevas posibilidades de vínculo entre sujeto e institución que surgen en esta investigación. Se acepta como punto de partida que siempre las instituciones producen algún tipo de subjetividad, aun desde el agotamiento o el desfondamiento. Una institución moderna, que propone un proyecto a largo plazo, con vínculos efímeros, o sin ellos, con escasas figuras de autoridad adultas de sostén, que busca albergar la diversidad de la población que ingresa y no propone suficientes estrategias de inclusión, genera algún tipo de subjetividad. A la vez es posible delinear otras. Allí es donde aparecen las nuevas estrategias –o las tácticas desde la perspectiva de Carli– que genera el estudiantado.

Es posible considerar la existencia de movimientos instituyentes que empiezan a sostener al sujeto desde otros lugares y que da esperanzas para pensar la posibilidad del despliegue de un espacio otro, que albergue la mismidad y la otredad (Skliar, 2006). La hospitalidad que tiene lugar desde la recepción que encuentran entre estudiantes, desde algunas propuestas pedagógicas, desde algunos lugares docentes, puede producir movimientos de inclusión institucionales.

Si antaño la Universidad era el espacio de encuentro de estudiantes y docentes, quizá esta universidad pública del siglo XXI pueda constituirse en la unión de grupos de estudiantes. Descentrado de la figura docente, y fortaleciendo la autonomía y la potencia estudiantil en las universidades públicas. Toda una política de derechos asentada sobre la solidaridad estudiantil parece excesiva, aunque esperanzadora y audaz y el estudiantado como gobernante debe saberlo.

### **Sobre la educación superior como derecho**

La perspectiva inicial de esta tesis considera el estudio de las experiencias estudiantiles un modo de acceso a la institución.

Por un lado y en un sentido las experiencias producen marcas subjetivas en el sujeto que potencia o no la permanencia estudiantil en la institución. A la vez esas marcas, es posible situarlas como marcadores institucionales que subrayan a la educación superior desde la perspectiva del derecho -de todos y todas- a la educación. Hay diferencias que determinan desigualdades que hacen que para algunas personas la educación superior sea una oportunidad, que la aleja de la perspectiva del derecho. Se toman como señales y se sintetizan a continuación:

Un desafío de las instituciones de educación superior que plantea los hallazgos de esta tesis se sitúa en relación a las desigualdades a que se enfrentan las mujeres para acceder y

sostenerse en la educación superior. Reconociendo el aumento constante de la población femenina en la universidad, generar modos de acceso y permanencia posibles en la academia es relevante.

En este sentido es imprescindible el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación para incluir estrategias pedagógicas (a distancia), subrayar la importancia de la propuesta de mantener y reforzar la descentralización de la universidad, de calidad, completa y programada, para procurar el acercamiento de personas adultas que no vendrán a estudiar a la capital.

La constatación de que las trayectorias estudiantiles son diversas y cambiantes insiste en situar la importancia de la educación superior en contribuir con la cultura, que posibilite la inclusión y participación efectiva de las personas. En esta investigación y como hallazgo excedente pudo verse que los estudiantes tienen diferentes aspiraciones en relación al estudio, todas legítimas, y estudiar sin el objetivo de la titulación y el ejercicio profesional puede ser uno de ellos. Transmitir valores, garantizar una enseñanza que potencie el desarrollo personal y social es un reto de la educación superior relevante en sí mismo.

Es incuestionable la importancia que la institución, representante del mundo académico reciba y acepte a quien llegue y realice la preparación necesaria que genere condiciones de posibilidad de permanencia de lo contrario parece ir en contra de la responsabilidad en favorecer la formación de la persona que tiene la educación superior.

El vínculo educativo que se instala en la universidad podrá reforzar la confianza propia estudiantil o en cambio clausurarla (Martinis, 2006). Y entonces, más que el capital educativo previo o el capital cultural con el que llega, y que en definitiva es el que le permitió llegar a las puertas de la universidad, lo que resulta determinante tendrá que ver con la relación de posibilidad o clausura que internalice desde el vínculo con la institución universitaria.

La hospitalidad es una necesidad de quien llega, y también condición de existencia de la Universidad de la República que se esfuerza en albergar la heterogeneidad estudiantil de ingreso. Sin embargo, ésta se presenta inestable, insegura, como una hospitalidad que aparece y desaparece, que troca en hostilidad, que confunde, generando diferencias de valor que incide en cada uno de manera distinta produciendo diferentes consecuencias en relación a su permanencia en la educación superior.

La hospitalidad como apuesta ética sitúa una responsabilidad y una flexibilidad por parte del hospedante- institución Universidad de la República- siempre en cuestión, siempre perfectible, y en encrucijada. La ética de la hospitalidad es el motor de la democratización de la educación, porque ampliar el uso del conocimiento va en contra de los intereses personales de quienes ya tenemos ese privilegio.

Pensar la educación superior como un derecho ubica la discusión también en las representaciones que sobre la misma existen. En la investigación se constata el mantenimiento de la representación de la universidad como elitista. Es preciso deconstruir tempranamente, desde las instituciones sociales (familia y escuela), esta representación, lo cual es responsabilidad también de la propia universidad abierta e inclusiva que debe propender a transformarse en una opción posible y elegible. La importancia de la divulgación desde la educación primaria y secundaria de la educación superior como un derecho resultaría determinante en muchos casos.

Si la universidad de puertas abiertas, pretende dar lugar a las diferencias que amplíe su perspectiva democratizadora resulta imprescindible mantener sus propios movimientos de revuelta. La Universidad podrá incidir en cambios sociales desde su propio cambio en el que considerar los sujetos de la institución es central.

Esto sitúa la discusión en torno a las pedagogías específicas para el ingreso a la universidad, nombradas en este estudio como pedagogías de inclusión.



Desde aquí, se propone pensar cómo y de qué manera generar propuestas pedagógicas de inclusión que permitan el despliegue de identidades de proyecto (Castells, 2010). A la vez que puedan efectivamente construirse y desplegarse desde una alianza que potencie la creatividad, el cuestionamiento constructivo, el crecimiento humano.

Por último, en el actual contexto de la pandemia desatada por Covid 19 se considera que nuestro objeto de estudio adquiere un renovado interés en particular en relación al efecto de los nuevos modos de comunicación pedagógica y estudiantil y su incidencia en la subjetividad que se espera puedan ser retomadas y profundizadas por indagaciones que aporten a un nuevo escenario pospandemia.

El cambio brusco sucedido en 2020 hacia modalidades de enseñanza exclusivamente a distancia, con personas en situaciones diferentes en relación a posibilidades de acceso a la conectividad y a las tecnologías está generando nuevas dificultades y desafíos.

El inicio a la vida universitaria en condiciones de distanciamiento y el vínculo pedagógico a través de dispositivos electrónicos exige un grado de autonomía estudiantil para lograr la apropiación de contenidos que podría determinar interrupciones o abandonos de nuevo tipo (Ramírez y Rodríguez, 2020). Estudiar las trayectorias educativas en estas condiciones, así como conocer la situación de quienes aspiran a ingresar a la universidad, permitirían actualizar una temática compleja que mantenga la perspectiva del derecho a la educación.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia: Ensayo sobre la destrucción de la experiencia* (7.<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: Hidalgo.
- Ágreda, M. (2010). La resistencia dentro del proceso terapéutico. *Revista de Psicoanálisis, psicoterapia y salud mental*, 3(7).
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (Trad. M. Guerra, 3.<sup>a</sup> ed.). México D. F.: Manual Moderno.
- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Arfuch, L., Catanzaro, G., Di Corí, P., Pecheny, M., Robin, R., Sabsay, L., y Silvestri, G. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades* (2.<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Aronson, P. (2007). *Notas para el estudio de la globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- Aubert, N. y De Gaulejac, V. (1991). El coste de la excelencia: ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos? Barcelona: Paidós.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Baranger, M., Baranger, W. y Mom, J. (1982). Proceso y no proceso en el trabajo analítico. *Revista de Psicoanálisis*, 39(4), 527-549.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (2009). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Berenstein, I. (1995). Psicoanálisis de familia y pareja. *Psicoanálisis ApdeBA*, 17(2), 239-263.
- Berenstein, I., y Puget, J. (1997). *Lo vincular: Clínica y teoría psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

- Bernstein, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. (Clases códigos y control Tomo iv). [Primera edición en inglés 1990]. Madrid, Ediciones Morata.
- Bertoni, E. (2005). *El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso* [Documento de Trabajo n.º 3]. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/EL-ESTUDIANTE-UNIVERSITARIO.pdf>
- Blanco, R. (2014). La politización de lo cotidiano en la militancia estudiantil. En S. Carli (Comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil: Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Davilo.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo, en subjetividad y propuestas identificadoras. *Revista Ateneo Psicoanalítico*, 2.
- Boado, M. (2004). *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*. Montevideo: IESALC- UNESCO.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Paidós. España.
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: Una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, 44(abril), 27-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818003>
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento: De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Cal, R. (2017). *Ser estudiante universitario. Significaciones en estudiantes de distintos servicios de la Udelar*. Maestría en Enseñanza Universitaria. CSE.
- Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso. Servicio: Facultad de Psicología* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo).  
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/5477>
- Carbajal, S., y Maceiras, J. (2003). Con-viniendo una ética en nuestras prácticas: Buscando el encuentro. En *VI Jornadas de Psicología Universitaria* (pp. 36-39). Montevideo: Psicolibros.
- Carli, S. (2011). Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La Universidad Pública y la sociabilidad estudiantil. En G. Frigerio y G. Diker (Comps), *Educación: Figuras y efectos del amor*. Entre Ríos: CEM.
- Carli, S. (2012). *El estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2013). Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia. En *Universidad y Sociedad. Aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*. Ed: Pontificia Universidad Javeriana Bogotá; pp. 146 - 161
- Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Carrasco, J. C. (2010). Psicología Crítica Alternativa: Psicología Crítica exilio. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1(1), 113 - 144. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/17/198>

- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista de Sociologia*, 79. Recuperado de <https://papers.uab.cat/article/view/v79-casal-garcia-merino-quesada>
- Castells, M. (2010). Globalización e identidad. *Quaderns de la Mediterrània* 14., 254-262.
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Charlot, B. (2008). La relación de los alumnos con el saber y con la escuela. *Revista Quehacer Educativo*, 91(octubre), 12-20. Recuperado de <https://www.fumtep.edu.uy/index.php/sindicales/item/379-la-relaci%C3%B3n-de-los-alumnos-con-el-saber-y-con-la-escuela>
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la universidad: Sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(7), 3-11.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C., y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Mendoza. Ediciones IEC-CONADU, Universidad Nacional de General San Martín.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Recuperado de <https://www.rau.edu.uy/docs/paris1.htm>
- Consejo de Ministros. (2008, agosto 14). Decreto n.º 379/008. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/379-2008>

- Contera, C. (2008). La educación superior en Uruguay. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 533-554. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200013>
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. (2001). *Código de Ética*. Recuperado de <https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>
- Coria, A. (2006). Transmitir y heredar: Configuraciones intra e intergeneracionales en la pedagogía académica en Córdoba, Argentina, 1960-1975. En M. Landesman (Coord.), *Instituciones educativas: Instituyendo disciplinas e identidades*. México D.F.: Casa Juan Pablos.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Curione, K. (2011). *Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico* (Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4898>
- Custodio, L. (2010). Caracterización de los desertores de Udelar en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En T. Fernández (Coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas* (pp. 153-168). Montevideo: Universidad de la República.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Ultima década*, 12(21), 83-104.
- Daza, L., y Elias, M. (2013). ¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual. *Revista Tempora*, 15(enero), 71-91. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4749>
- De los Santos, J. E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/628Santos.PDF>

De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Educación superior y Sociedad*, 9(2), 97-113.

Deleuze, G. (1973). *Presentación de Sader-Masoch: el frío y el cruel*. Barcelona: Taurus.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1972). *Capitalisme et Schizophrénie*. París: Minuit.

Derrida, J. (1997). *Sobre la hospitalidad* [versión digital]. Recuperado de

<https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad.htm>

Diconca, B. (Coord.), Dos Santos, S., y Egaña, A. (2012). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: Udelar.

Dos Santos, B. S., Diconca, B., y Collazo, M. A. (2017). A qualidade da educação superior e suas relações com o ingresso, a motivação e a permanência: uma análise comparativa Brasil-Uruguai. *Congresos CLABES*, 2, 1-10.

Dubet, F. (2005a). Los estudiantes. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, 1(julio-diciembre). Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>

Dubet, F. (2005b). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista Colombiana de sociología*, 25, 63-80. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11322/11979>

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Complutense.

- Engstrom, C., y Tinto, V. (2008). Access without Support is not Opportunity. *Change The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46-50. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3200/CHNG.40.1.46-50>
- Erickson, E. (1963). El problema de la identidad del yo. *Revista uruguaya de psicoanálisis (en línea)*, 2-3, 1-70. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196305020304.pdf>
- Espinosa, O., y González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7, 21-35.
- Esteban García, M., Bernardo, A., y Rodríguez-Muniz, L. (2015). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de pedagogía universitaria*, 2, 1-60.
- Ezcurra, A. M. (2011a). Enseñanza universitaria, una inclusión excluyente: Hipótesis y conceptos. En N. Elichiry (Ed.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ezcurra, A. M. (2011b). *Igualdad en la educación superior: Un desafío mundial*. Buenos Aires: UNGS.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A (2002). *La inteligencia atrapada*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (Comp.). (1999). *Instituciones estalladas*. 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.



- Landesman (Coord.), *Instituciones educativas: Instituyendo disciplinas e identidades*. México D.F.: Casa Juan Pablos.
- Fernández, T. (2009). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior de Uruguay. *Revista de la Educación Superior*, 38(4), 13-32. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n152/v38n152a2.pdf>
- Fernández, T. (Coord.). (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC, Udelar.
- Fernández Mouján, O. (1989). *Crisis Vital. Un Modelo de Transformación en Psicoanálisis y Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferreya, M. M., Avitable, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington DC: Banco Mundial. Recuperado de <http://www.codajic.org/node/2543>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación* [versión digital]. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/220031556/Ferry-Concepto-de-Formacion>
- Filardo, V. (2015). *Cuadernos temáticos de la ENAJ: Vol. 1. Cambios y permanencias en las transiciones a la vida adulta de los jóvenes en Uruguay (2008-2013)*. Montevideo: INJU.
- Forni, P. (2010). La triangulación en investigación social: cincuenta años de una metáfora. *Asociación Latinoamericana de Ciencia Política*. Trabajo presentado en el V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, ALACIP, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/pforni/26>
- Freire de Garbarino, M. (1992). *Adolescencia*. Montevideo: Roca Viva.
- Frigerio, G., y Diker G. (Comp.). (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Frechero, A., y Syrbursky, M. (2000). *La migración de cada año. Jóvenes del interior en*

*Montevideo*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

- García de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-40.
- Gargallo, F. (2008). El feminismo y la educación en y para nuestra América. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 17-26.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad.: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. *Revista Complutense De Educación*, 3(1), 285.
- Goldenhersh, H., Coria, A., y Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 96-120.
- González, L. (2006). Repitiencia y deserción universitaria en América Latina. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Ed.), *La metamorfosis de la educación superior: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005* (pp. 156-168). Caracas: IESALC.
- González, M. Á., Gazo, P. F., y Fonseca, M. T. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Grieco, L. (2012). *La dimensión grupal de la relación con el saber: estudio de un caso en el escenario de la Educación superior* (Tesis de maestría, Facultad de Psicología,

- Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/2657>
- Grinberg, L. (1980). *Teoría de la identificación*. Madrid: Tecnipublicaciones.
- Grunin, J. N. (2009). Proyecto identificatorio, historia y temporalidad en la clínica grupal de púberes y adolescentes con problemas de simbolización. *Anuario de Investigaciones*, 16, 33-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139945003>
- Guerrero Salazar, S. (2012). *Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Jaén* (ed. digital). Recuperado de [http://inie.ucr.ac.cr/images/revista/Guia\\_lenguaje\\_no\\_sexista1.pdf](http://inie.ucr.ac.cr/images/revista/Guia_lenguaje_no_sexista1.pdf)
- Guevara, E. (1959). Discurso al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Central de las Villas [versión digital]. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm>
- Gutiérrez, A. (2012). (En)lazo con la Universidad: investigación biográfico-narrativa de estudiantes universitarios: estudio de caso (Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la Republica). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/2653>
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita `identidad`? En S. Hall y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Hernández Sampieri, R., y Fernández, C. (2003). *Metodología de la investigación* (3.<sup>a</sup> ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hidalgo, C. (2006). Reflexividades. *Cuadernos de Antropología Social*, 23, pp. 45-56.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Ibáñez, A., Carbajal, S., y Palumbo, R. (1998). Interacción docente-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Fascículos de Autoaprendizaje*, 2.

- Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Anuario Estadístico 2016*. Recuperado de <https://www.ine.gub.uy/anuario-estadistico>
- Jiménez, M. L., y Márquez, E. (2014). Ir a la universidad después de los 30: dificultades y factores facilitadores. *Aula Abierta*, 42, 1-8.
- Kachinovsky, A. (Coord.). (1996). *Ciclo Básico: Fracaso escolar temprano*. Manuscrito inédito. Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Montevideo.
- Kachinovsky, A. (2017). Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 125, 11-28.
- Kachinovsky, C. (s.f.). Los Diferentes, Vol. VII: Multiplicidad de las identidades en un tiempo de exclusión [publicación en blog]. Recuperado de <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0404/identidades.htm>
- Kaës, R. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales: Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires: Paidós.
- Kanziper, L. (2013). Adolescencia: el fin de la ingenuidad. *Querencia: Revista de Psicoanálisis*, 14(Febrero), 46-55.
- Krakov, H., y Pachuk, C. (1998). *Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*. Buenos Aires: Del Candil.
- Kristeva., J. (2001). *La revuelta íntima: Literatura y psicoanálisis* (Trad. Irene Agoff). Buenos Aires: Eudeba, Impreso.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Landinelli. (2010). Alcances contemporáneos de la reforma universitaria de Córdoba. En C. Suasnábar, D. Del Valle, A. Didriksson, y L. Korsunsky (Coords.), *Balances y desafíos hacia el CRES 2018, Cuaderno 1: Aportes para pensar la Universidad*

- Latinoamericana*. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180518125923/Balances\\_y\\_desafios.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180518125923/Balances_y_desafios.pdf)
- Laplanche, J. (1996). *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J., y Pontalis, J.-B. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-45). Buenos Aires: FLACSO.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XXI.
- Latiesa, M. (1996). Tipología y causas de la deserción universitaria y el retraso en los estudios *Revista para las Universidades de Habla Española y Portuguesa*, 5(set-oct).  
Recuperado de <http://dialogo.ugr.es/anteriores/dial05/11-5.htm>
- Lembo Pallas, M. (2019). La articulación entre enseñanza e investigación en la trayectoria académica de reconocidos investigadores universitarios (Tesis de Maestría en Educación, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23168>
- Lewkowicz, I., y Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Llanos-Hernández, L. (2010). . El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es)
- López, M. M., Montenegro, J., Condenanza, L. (2011). Acceso y permanencia en la universidad pública: los casos de Argentina y Brasil [versión digital]. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25929/1.21.pdf>
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IPE.

- Maceiras, J. (2003). Universidad y mundo del trabajo. En Universidad de la República, Facultad de Psicología (Comp.), *VI Jornadas de Psicología Universitaria* (pp. 107-110). Montevideo: Psicolibros.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante.
- Mastache, A. V., Monetti, S., y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría*. Montevideo: CSE.
- Mendoza, L., Mendoza, U., Romero, D. (2014). Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación superior. *Escenarios*, 12(2), 130-137.
- Mentado Labao, T. (Coord.). (2013). Barreras de género para el desarrollo profesional de las mujeres universitarias en Europa y América Latina. En J. Beltrán y A. Teodoro (Coords.), *Educación superior e inclusión social: Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales* (pp. 111-120). Buenos Aires: Miño y Davila.
- Mignolo, W. (2002). *Historias locales, diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2008). Deserción estudiantil en la Educación Superior colombiana [versión digital]. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)
- Monzón, S. (2012). El trabajo de las resistencias desde la psicoterapia psicodramática bipersonal. *Revista Psicoterapia y psicodrama*, 1(1), 124-130.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S., y Farr, R. (1984). *Social representations*. New York: Cambridge University Press.

- Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 19-47). Barcelona: Gedisa.
- Palermo, Z. (2010). La universidad latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Otros logos: Revista de estudios críticos*, 1(10), 20-33. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/>
- Pardinas, F. (1986). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales* (29.<sup>a</sup> ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- Pascarella, E., y Terenzini, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología (2013) Disponible en <https://psico.edu.uy/noticias/publicacion-del-plan-de-estudio-2013>
- Peña Hernández, Y., Martínez Sánchez, N., y Calderius, M. J. (2019). Apuntes históricos sobre la permanencia estudiantil en el contexto universitario cubano. *EduSol*, 19(66), pp. 98-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6843949>
- Perdomo, R. (1998). *Los adolescentes uruguayos hoy*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Perdomo, R., y Ruben, B. (Comps). (2004). *Ser adolescente ser joven (hoy)*. Montevideo: Argos.

- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pichon Rivière, E. (1985). *El proceso grupal: Del Psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *RAES*, 3(3), 26-48. Recuperado de [http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_3\\_pierella.pdf](http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf)
- Pierella, M. P. (2014a). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 60(abril-julio), 51-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333038006.pdf>
- Pierella, M. P. (2014b). Entre la desacreditación y el reconocimiento: La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira De Educação*, 19, 893-912.
- Pierella, M. P. (2014c). *La autoridad en la universidad: Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Pierella, M. P. (2014d). La autoridad profesoral en la Universidad contemporánea: Aportes para pensar las transformaciones del presente. *Perfiles Educativos*, 35, 140-156.
- Pierella, M. P. (2015). La autoridad de los profesores universitarios: un estudio centrado en relatos de estudiantes de letras. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 427-442. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015041589>
- Pierella, M. (2018). A 100 años de la Reforma: Desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. *Trayectorias universitarias*, 4, 16-22.
- Pimienta, M. (2012). *Significados e ideas previas acerca de la formación universitaria en estudiantes ingresantes a facultad de psicología de la Universidad de la República*.



(Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo).

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/2658>

Pineda, E. B., De Alvarado, E., De Canales, F. H. (1994). *Metodología de la investigación:*

*Manual para el desarrollo de personal de salud* (2ª. ed.). Washington D.C.:

Organización Panamericana de la Salud.

Poder Ejecutivo (Uruguay). (1984, noviembre 20). Decreto Ley n.º 15.661: Universidades

Privadas. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-ley/15661-1984/1>

Poder Ejecutivo (Uruguay). (1995, agosto 29). Decreto n.º 308/995: Reglamentación del

decreto ley 15.661 relativo al sistema de enseñanza terciaria privada. Recuperado de

<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/308-1995>

Proyecto Alfa Guía. (2013). *Marco Conceptual sobre el abandono: Hacia la construcción*

*colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el*

*abandono estudiantil en la educación superior* [versión digital]. Recuperado de:

<https://studylib.es/doc/5128784/marco-conceptual-sobre-el-abandono>

Rabossi, M. (2014). Acceso (¿ingreso?) a las universidades nacionales Argentinas:

permisividad y consecuencias. *Páginas de Educación*, 7(2), 1-25. Recuperado de

<http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688->

[74682014000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682014000200005&script=sci_arttext)

Ramírez, M., y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la

pandemia, ¿continuar, interrumpir o desistir? En *Educación y pandemia: Una visión*

*académica* (pp. 103-109). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de

México.

Ramos Duarte, S. (2017.). Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y permanencia

en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios

- en su familia. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/17293>
- Real Academia Española. (2014a). Apuntalamiento. En Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/apuntalamiento>
- Real Academia Española. (2014b). Hospitalidad. En Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/hospitalidad>
- Remedi, E. (Coord.). (2004). *Instituciones educativas: Sujetos, historias e identidades*. México D.F.: Plaza y Valdés.
- Remedi, E. (2006). Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia. En M. Landesman (Coord.), *Instituciones educativas: Instituyendo disciplinas e identidades*. México D.F.: Casa Juan Pablos.
- Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo: Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. México D.F.: Casa Juan Pablos.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. México D.F.: Siglo XXI.
- Robin, R. (1993). *Identidad, memoria y relato: La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Secretaría de Posgrados, Facultad de Ciencias Sociales.
- Ros, M., Benito, L., Germain, L., y Justianovich, S. (2016). Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. Aportes para pensar los desafíos a las experiencia pedagógicas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3022>
- Rovelli, L. (2011). *Movilidad académica, lógicas institucionales y actividad científica: Un estudio sobre investigadores universitarios en las universidades nacionales de Quilmes, General Sarmiento y San Martín* (Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1586>

Santiviago, C. (2016). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportan a su comunidad en la misma* (Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo).

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/9221>

Santos Sharpe, A. I. (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad: Un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires* (Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/79760>

Scott, J. (2008). *Género e Historia*. Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2005). *La Educación Superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad*. Recuperado de [http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/educacion\\_superior.pdf](http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/educacion_superior.pdf)

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (ca. 2018). *Perfiles de país: República Oriental del Uruguay*. Recuperado de <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/10/republica-oriental-del-uruguay>

Skliar, C. (2002). Y si el otro no estuviera ahí. *Educação & Sociedade*, (23)79, 86-110.

Skliar, C. (2006). *Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)*. Buenos Aires: FLACSO.

Sobrado, E. (1978). *Acerca del ser sujeto*. Montevideo: Imago.

Spivacow, M. (2002). La perspectiva intersubjetiva y sus destinos: la terapia psicoanalítica de pareja. *Aperturas psicoanalíticas: Revista internacional de psicoanálisis*, 11.

Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=205>

- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª. ed.). Madrid: Morata.
- Suasnábar, C., y Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0010>
- Tedesco, J. C. (1987). *El desafío Educativo*. Buenos Aires: Latinoamericano.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51.
- Tinto, V. (2005). Student retention: What next? *National Conference on Student Recruitment, Marketing, and Retention*. Recuperado de [http://hr.fhda.edu/\\_downloads/Student-Retention-What-Next\\_.pdf](http://hr.fhda.edu/_downloads/Student-Retention-What-Next_.pdf)
- Tinto, V., y Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. Recuperado de [https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto\\_Pusser\\_Report.pdf](https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf)
- Torres, L. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior. Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad de la Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. (2014). *Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología*. La Habana: UH.
- Universidad de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2017). *Guía para citas y referencias*. Recuperado de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/institucional/areas/gestion-editorial-y-difusion/guia-para-citas-y-referencias-publicaciones-de-la-fahce>

- Universidad de la República. (2012). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado Universidad de la República: Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. Recuperado de [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129#heading\\_429](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129#heading_429)
- Universidad de la República. (1958, octubre 29). *Ley n.º 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>
- Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilce.
- Viñar, M., y Ulriksen, M. (1993). *Fracturas de la memoria*. Montevideo: Trilce.
- Vries, W., De León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., y Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000400002&script=sci_arttext)

## **Anexo 1**

### **PAUTAS PARA ENTREVISTAS**

El tipo de entrevista que se realiza es semiestructurada, con una estrategia de entrada abierta y con preguntas precisas en el desarrollo, si son necesarias. La duración aproximada es de una hora y treinta minutos.

**Periodo de realización de entrevistas grupales:** julio de 2016 a noviembre de 2016

**Periodo de realización de entrevistas individuales;** diciembre de 2016 a junio de 2017

#### **Pauta para las entrevistas**

Inicialmente se contextualiza la entrevista, se explicitan los objetivos, se entrega hoja de información y consentimiento informado. Se intercambian dudas. Se solicita utilizar grabador. Posteriormente se inicia con una pregunta amplia para dar lugar a que la estructuración del campo pueda realizarla quien acude a la entrevista. En función de las respuestas se indagará con niveles de profundidad creciente.

Las consignas abiertas generales son dos: una de inicio y una de cierre:

Consigna de inicio:

Relata las experiencias significativas en relación al ingreso a Facultad

Consigna de cierre:

¿Que necesitarías o hubieras necesitado para favorecer tu permanencia durante el primer semestre?

La entrevista se planificó en forma de bloques, que indagan distintos aspectos

## **Bloque 1. Características del sujeto y decisiones previas en relación al ingreso a estudios superiores:**

Este bloque indaga el sujeto de la formación. Sus escenarios escolares, familiares previos.

Historia de formación, determinantes histórico- familiares. Relevancia del estudio.

Importancia de lazos afectivos, sociales. Trabajo.

Se interesa por la situación familiar y social ligada a la historia personal y educativa que el sujeto considera relevante como posibilidad y dificultad en torno a la decisión de realizar estudios superiores. Y luego en particular a la decisión de estudiar psicología.

La pauta orienta en los siguientes tópicos, como guión de temas:

Cómo y cuándo fue la decisión de ingresar a la universidad

Cuáles son sus intereses y sus expectativas (estudio, tiempo libre, amistades, trabajo, etc)

Quien lo asesoró, en qué medida tuvo acompañamiento, motivación, presión.

Si conoce otras personas que hayan estudiado o estén estudiando en la universidad

Cuál es la formación de padre, madre, hermanos o hermanas.

Cuál es la opinión de la familia y el significado que tiene estudiar en la universidad.

Cuál es la opinión y el significado que tiene estudiar psicología, en lo personal y familiar.

## **Bloque 2. Llegar a la Facultad de Psicología.**

En particular en este bloque se considera la importancia del modo de llegada y encuentro con la institución.

La pauta orienta en los siguientes tópicos:

Qué conocimiento previo posee sobre el lugar físico, el programa de estudios, el barrio donde se ubica.

¿Qué recordás de los primeros días?

Se considerarán interrogantes según particularidades del territorio geográfico del que vienen.

**Bloque 3. Ingresar y permanecer en la Facultad:**

Específicamente se refiere a las experiencias en el tránsito durante el primer semestre. Desde lo general a lo particular se procura conocer la modalidad del relacionamiento con docentes, grupos de pares, propuestas pedagógicas, infraestructura.

La pauta orienta en:

Cómo fueron sus primeras experiencias

Relación con pares (actividades curriculares, extracurriculares, gremiales y sociales)

Relación con docentes (vínculo pedagógico, clases teóricas y grupos chicos, evaluaciones)

Infraestructura institucional. (Biblioteca, fotocopidora, EVA, patio, salones)

Aspectos administrativos (tiempos, atención de bedelía)

Propuestas institucionales académicas (tutorías, Programa de renovación de la enseñanza, horarios de atención de docentes, conferencias abiertas)

Propuestas culturales: baile de bienvenida, clases de salsa, otras.

Indagar experiencias que lo llevarán a tener deseos de abandonar en algún momento del primer semestre.



## Anexo 2

## LA POBLACIÓN PARTICIPANTE EN EL ESTUDIO

## ENTREVISTAS GRUPALES

## GRUPO 1

Sexo	Edad	Procedencia	Datos relevantes
Mujer	19	Maldonado	Vive en Mvdeo. Independiente. No trabaja.
Varón	43	Montevideo	Profesional.
Mujer	18	Treinta y Tres	Hermana psicóloga. Vive en Residencia, en Mvdeo.
Mujer	18	Tacuarembó	Vive en Mvdeo. Independiente. Padre comerciante.
Mujer	29	Montevideo	Volvió de vivir en Europa. Trabajo independiente.

## GRUPO 2

Sexo	Edad	Procedencia	Datos relevantes
Mujer	36	Las Piedras	Madre soltera, un hijo. Terminó liceo después de los 30 años. Trabaja
Mujer	26	Montevideo	Vuelve de vivir en otro país de Sudamérica. Estudios universitarios previos sin terminar. Trabaja en cocina.
Varón	32	Montevideo	Trabaja. Estudios previos en otro servicio de la Udelar y en universidad privada.
Varón	22	Montevideo.	Trabaja en feria

## GRUPO 3

Sexo	Edad	Procedencia	Datos relevantes
Sexo	edad	Procedencia	
Mujer	19	Montevideo	Siempre quiso ser psicóloga
Mujer	18	Montevideo	Siempre quiso ser psicóloga. Abandonó.
Mujer	18	Montevideo	Madre universitaria/padre liceo
Varón	33	Salto	Trabaja en Farmacia. Quería hacer ETM

## GRUPO 4

Sexo	Edad	Procedencia	Datos relevantes
Sexo	Edad	Procedencia	
Mujer	35	Rivera (vive en Mvdeo)	Madre soltera
Varón	20	Salto (vive en Mvdeo)	
Mujer	19	Montevideo	
Mujer	29	Canelones (viaja)	Padre profesional. fallecido
Mujer	24	Maldonado (viaja)	

## ENTREVISTAS INDIVIDUALES

Sexo	Edad	Procedencia	Vive con:	Otros datos
Varón	25	Melo	Vive en apto en Montevideo.	Padre y madre profesionales
Mujer	20	Pueblo de Rocha)	Vive en Montevideo. Residencia.	Padre y madre liceo incompleto.
Mujer	28	Montevideo.	Vive con hermanos	Padre fallecido.
Mujer	19	Treinta Y Tres	Montevideo. Residencia.	Padre administrativo
Mujer	19	Soriano	Apto en Montevideo	Madre fallecida. Padre profesional.
Mujer	31	Montevideo	Esposo e hija	Padre obrero. Esposo profesional.
Varón	34	Montevideo	Esposa	Padre profesional, madre empresaria.
Eliana	33	Montevideo	Tres hijos y esposo	Trabaja de noche, en comercio. Padre obrero
Mujer	37	Las Piedras (viaja)	Hija.	Padre fallecido
Varón	21	Treinta y Tres	Residencia	Madre y abuela.
Mujer	20	Montevideo	Con padre y madre	Padre chofer.
Mujer	19	Montevideo	Con padre y madre	Fue a liceo privado. Padre profesional
Mujer	22	Soriano	En residencia	Padre y madre trabajo rural.
Varón	19	Minas	Apto (ayuda el tío)	Obrero.
Mujer	22	Las Piedras (viaja)	Con padre y madre.	Padre: construcción
Mujer	33	Montevideo	Con sus tíos	Madre fallecida.
Varón	21	Montevideo	Con su madre	Liceo privado. Madre Madre profesional
Mujer	29	Montevideo	Hijo de 11 años	Padre obrero.
Mujer	19	Florida	Con padre y madre (viaja)	

Montevideo, 05 de Octubre de 2016.

En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de investigación: **“El derecho a la educación superior en acción: experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República”**, a cargo de Sandra Carbajal.

El Comité considera que:

Debe incluirse en el apartado de consideraciones éticas la explicitación de beneficios directos e indirectos para los participantes.

En el caso de que se realicen entrevistas individuales deberá firmarse un consentimiento independiente.

Debe incluirse los nombres de todos los investigadores que participen del estudio y tengan acceso a los datos

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución solicitando que se modifiquen las observaciones realizadas.

Pase a notificación de Sandra Carbajal. (responsable del proyecto).

*P. Marfacci*  
*P. M. Bacc*

*Viobina G. ...*  
*[Signature]*  
*[Signature]*  
*Pablo no loco*

*[Signature]*  
*[Signature]*

## Anexo 4

### HOJA DE INFORMACIÓN

En el marco de la investigación “*El derecho a la educación superior en acción: experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República*” realizado por la psicóloga Sandra Carbajal, Prof. Adj. De la Facultad de Psicología, en su doctorado en Educación, solicitamos tu colaboración y te invitamos a participar .

El objetivo del proyecto es conocer e indagar las experiencias estudiantiles en relación a las propuestas institucionales orientadas a promover su acceso y permanencia durante el año de ingreso a Facultad de Psicología.

En esta instancia estamos trabajando con la generación de ingreso 2016. Por ello te invitamos a participar de una entrevista para intercambiar sobre tus puntos de vista sobre el tránsito por el ciclo inicial. Se trata de conocer: experiencias con pares, relación docente-estudiante, cambio y adaptación en relación a las propuestas institucionales anteriores y actuales, posibilidades que brinda la institución en relación a promover su permanencia. Perspectivas.

Los datos serán registrados en audio mediante grabadora digital para realizar un adecuado tratamiento científico de la información.

El material recabado será sistematizado y analizado de forma **confidencial**. Se utilizarán procedimientos adecuados para preservar la identidad de quienes participan de la investigación (cambio de nombres personales, supresión de referencias identificatorias, etc.). Sólo los/as investigadores/as que participan de la investigación tendrán acceso completo a los registros los cuales serán utilizados solamente para la sistematización de la información.

Los resultados de esta investigación permitirán conocer más sobre el tránsito estudiantil por el Ciclo Inicial , y pueden aportar a la mejora de la calidad de la enseñanza en Facultad de Psicología.

Ante cualquier duda, puede comunicarse con la investigadora responsable del proyecto, Mag. Sandra Carbajal a la siguiente dirección electrónica: [carbajal@psico.edu.uy](mailto:carbajal@psico.edu.uy)

La participación en esta instancia es libre y voluntaria, Consideramos que participar en estas instancias no supone ningún tipo de riesgo para quienes lo hacen. De todos modos podrás retirarte en cualquier momento en que lo consideres, sin necesidad de dar explicaciones. En ese caso o aun si te niegas a participar, eso no ocasionará ningún perjuicio ni inconveniente.

Los beneficios de la participación tendrán que ver con poder realizar un aporte en la producción de conocimientos sobre el tema de la permanencia y desafiliación del estudiante que ingresa a la Facultad.

## Anexo 5

### DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

En el marco de la investigación “*El derecho a la educación superior en acción: experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República*” realizado por la psicóloga Sandra Carbajal en su doctorado en Educación, solicitamos tu colaboración y te invitamos a participar.

El objetivo del proyecto es conocer e indagar las experiencias estudiantiles en relación a las propuestas institucionales orientadas a promover su acceso y permanencia durante el año de ingreso a Facultad de Psicología.

En esta instancia estamos trabajando con la generación de ingreso 2016. Por ello te invitamos a participar en una entrevista individual (grupal según el caso) para conocer tu punto de vista sobre el tránsito por el ciclo inicial y tus experiencias a este respecto.

Los datos serán registrados en audio mediante grabadora digital para realizar un adecuado tratamiento científico de la información.

El material recabado será sistematizado y analizado de forma **confidencial**. Se utilizarán procedimientos adecuados para preservar la identidad de quienes participan de la investigación (cambio de nombres personales, supresión de referencias identificatorias, etc.).

Sólo los/as investigadores/as que participan de la investigación tendrán acceso completo a los registros los cuales serán utilizados solamente para la sistematización de la información.

Los resultados de esta investigación permitirán conocer más sobre el tránsito estudiantil por el Ciclo Inicial del nuevo Plan de Estudios, y pueden contribuir en el largo plazo a mejorar dicho Plan, y en ese sentido aportar a la mejora de la calidad de la enseñanza en Facultad de Psicología.

Ante cualquier duda, puedes comunicarse con la investigadora responsable del proyecto, Mag. Sandra Carbajal a la siguiente dirección electrónica: [carbajal@psico.edu.uy](mailto:carbajal@psico.edu.uy)

Al firmar, acepto las condiciones acordadas en el presente documento y acepto participar de esta investigación. (Usted **tiene derecho a no participar** sin que esto suponga ningún tipo de inconveniente).

FIRMA DEL/LA ESTUDIANTE:.....

ACLARACION: .....

FIRMA DE LA INVESTIGADORA RESPONSABLE: .....

ACLARACIÓN            Sandra Carbajal.

## Anexo 6

### SISTEMA DE CODIFICACIÓN INICIAL REALIZADA CON PROGRAMA MAX QDA

Los códigos de los dos tipos de entrevistas son similares, aun cuando la profundidad en las entrevistas individuales dio lugar en esta primera codificación a diferentes formas de los agrupamientos:

Codificación surgida de entrevistas individuales.

**Interface** (tiempo que transcurrió entre su último estudio y la universidad. otras actividades que realizó en ese tiempo)

6° año liceal: preparación, conocimiento previo de Fac [21]

Tiempo de la interface [19]

Liceo p-priv, [9]

Int/Mvdeo [23]

Con quien vivia/vive [16]

Otras experiencias universitarias previas o actuales [24]

#### **Al ingreso a la universidad [8]**

Vive con [20]

Hermanos y otros [19]

En términos generales, el ingreso [35]

Primer impacto

Como considera en general su experiencia en la universidad en el primer año

Becas [12]

Procedencia: Montevideo-Interior [37]

Trabajo [44]

Elección de carrera [43]



Cuando tomó la decisión

Quien colaboró con ello

Formación del padre [19]

Visión de la familia en relación a su elección [30]

Edad [21]

Formación de la madre [21]

**1as.exps. [23]**

Impresiones al ingreso [26]

Administrativas (bedelia) [15]

Espacios físicos [22]

Con el conocimiento. [40](En qué medida le pareció atractivo lo que aprende, como estudia)

Dudas de contenido. [13] (como resuelve sus dudas en relación a bibliografía, evaluaciones, etc.)

Criterios de evaluación. [37]

bibliografía [7]

Cursos y aprobación de cursos y exámenes. [49] (que cursos realizó y qué aprobó en el primer semestre)

Con estudiantes [74]

Con docentes [83]

Horario de consulta [18]

Clases teóricas [64]

activs. extracurriculares [32]

Proren [28]

Gremio estudiantil [14]

Clases chicas y referencial. [54]

Dificultades al inicio de la carrera [97]

Que motiva la permanencia [41]

(Características y situaciones personales que facilitan su permanencia)

(Características de las propuestas institucionales que facilitan su permanencia)

(En ambos casos deben funcionar como motivadores para continuar sus estudios)

Has pensado en abandonar [32]

(*Que* características o situaciones personales le dificultan seguir en la facultad.

Que características o propuestas de la institución le dificultan continuar en facultad.

En ambos casos son situaciones desmotivantes.)

Que debería aportarle la facultad [48] (Desde la experiencia que ha tenido en el primer año, en qué aspectos necesita algún aporte desde la institución y cuál sería)

- Sistema de códigos [402] iniciales utilizados para agrupamiento de datos en las entrevistas grupales.

### **Interface [21]**

#### **Características personales previas**

Liceo publico/privado [6]

Sexto año preparación [1]

Con quien vivia [1]

Madre/formación [10]

Padre/formación [13]

Hermanos/formación [4]

Trabajo [13]

Hijos [1]

Edad [18]

Procedencia [16]

Mudanza/con quien vive [8]

Becas [4]

### **Experiencias al ingreso**

Que debería aportar la institución [3]

Facilitadores de permanencia [27]

Dificultades al inicio/ has pensado abandonar [28]

Relaciones con docentes [7]

Relaciones con otros estudiantes [17]

Gremio [0]

Actividades extracurriculares/proren [8]

Cursos y aprobaciones [22]

Clases chicas [7]

Clases teóricas [10]

Horarios de consulta [4]

Dudas de contenido [1]

Bibliografía [3]

Criterios de evaluación [11]

Primeras experiencias/impresión inicial [31]

Relación con el conocimiento [15]

Espacios físicos [6]

Administrativos [17]

Elección por la psicología [35]

Otras experiencias universitarias [11]

Visión de la familia [23]