



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Tesis de Maestría para la obtención del título de Magister en Psicología y Educación

“Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia”

AUTORA: Sofía Ramos Duarte
DIRECTOR DE TESIS: Joaquín Rodríguez Nebot
DIRECTORA ACADÉMICA: Sandra Carbajal Toma

Montevideo, Uruguay
Agosto de 2017

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Contenido	Pág.
RESUMEN	3
CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO II –PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1. Formulación del problema y preguntas de investigación	9
2. Contexto de la investigación	10
3. Antecedentes del problema	19
4. Justificación	28
5. Objetivos	29
CAPÍTULO III – ESTRATEGIA METODOLÓGICA	30
1. Participantes de la investigación: población y muestra	30
2. La entrada al campo y composición de la muestra	33
3. Codificación de la muestra	35
4. Técnicas de recolección de datos	36
5. Técnicas de análisis de los datos	38
6. Consideraciones éticas	39
CAPÍTULO IV - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	41
1. Vínculo, grupalidad y redes	41
2. Institución, habitus y capital cultural	46
3. La elección vocacional	51
4. Interfase y transición a la Universidad	54
5. Afiliación, permanencia y trayectoria educativa	58
6. El proceso migratorio	63
CAPÍTULO V – ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	67
1. La transición a la Universidad	68
1.1. El proceso de transición	68
1.2. Facilitadores y obstaculizadores en el proceso de inserción y permanencia en la Universidad	81
1.3. La transición y el proceso migratorio	100

1.4. Encuentros y desencuentros en el ingreso a la Universidad	110
2. Los procesos de elección	114
2.1. La elección vocacional	114
2.2. La Universidad como elección	118
3. Los vínculos entre pares	129
3.1. La figura del tutor estudiantil	129
3.2. El establecimiento del vínculo entre estudiantes	132
3.3. El aporte del trabajo en grupos pequeños	136
3.4. El vínculo entre pares como aporte a la inserción y permanencia en la Universidad	139
CAPÍTULO VI - CONSIDERACIONES FINALES	150
1. El rol de la Universidad en la inserción y permanencia estudiantil en la actual coyuntura	150
2. Transición, inserción y permanencia estudiantil: principales desafíos	153
3. El aporte del vínculo entre pares desde la mirada del estudiante	156
CAPÍTULO VI – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
CAPÍTULO VII - MATERIAL COMPLEMENTARIO – ANEXOS	168
Anexo A – Pauta entrevista en profundidad	168
Anexo B – Pauta grupo focal	170
Anexo C – Hoja de información y términos de consentimiento informado	173

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla y contenido	Pág.
Tabla 1. Distribución de los participantes de los grupos focales y entrevistas individuales	35
Tabla 2. Facilitadores y obstaculizadores en el proceso de inserción y permanencia de los estudiantes en la Udelar	81

RESUMEN

El contexto que da surgimiento a este estudio se vincula principalmente con dos elementos. Primero, con estudios recientes que introducen el componente de la integración social en la Educación Superior como un elemento que incide en las posibilidades del estudiante de sentirse parte de la institución y permanecer en ella. Segundo, la Universidad de la República (en adelante Udelar) como escenario en que se enmarca esta investigación ha sufrido una serie de transformaciones durante las últimas décadas, que involucra una creciente expansión y diversificación de su matrícula estudiantil y oferta académica, lo que se traduce cada año en más estudiantes que provienen de los más diversos contextos socioeconómicos y culturales. La presente investigación pretende constituir un insumo para la construcción de conocimiento en torno al aporte de los vínculos entre pares en los procesos de inserción y permanencia en la Udelar de los estudiantes que son primera generación de universitarios en su familia. Constituye un estudio cualitativo de tipo exploratorio, que apunta a conocer la percepción de sus protagonistas, los estudiantes, respecto a la incidencia del establecimiento y la consolidación de vínculos con pares en sus procesos de integración y afiliación a la institución. Los resultados dan cuenta de los principales factores en juego en la transición a la Universidad y los procesos de elección vocacional, así como la identificación de un conjunto de elementos o circunstancias que se constituyeron como facilitadores u obstaculizadores en el proceso de inserción en la Udelar, donde los vínculos entre pares cobran gran relevancia. Asimismo, evidencian los principales impactos en los estudiantes y su entorno al inaugurar el ingreso a la Universidad en su familia. Este estudio podría constituir un insumo para el desarrollo de las políticas existentes de apoyo y orientación a los estudiantes, haciendo énfasis en la construcción de redes sociales que apunten a su integración social e institucional.

PALABRAS CLAVE: Vínculo, Afiliación, Permanencia, Universidad

ABSTRACT

The context that gives rise to this study is linked mainly with two elements. First, the existence of recent studies that introduce the component of social integration in Higher Education as an element that affects the student's ability to feel part of the institution and remain in it. Second, the University of the Republic (hereinafter Udelar) as the place where this research is framed has undergone a series of transformations during the last decades, involving an increment and diversification of its student population and academic offer, which means that every year arrive more students who come from the most diverse socio-economic and cultural contexts. The present research aims to constitute an input for the construction of knowledge about the contribution of the relationship between peers in the processes of insertion and permanence in the Udelar of first generation students that arrives to university in their family. It is a qualitative study of an exploratory type, aiming to know the perception of its protagonists, students, regarding the incidence of establishment and the consolidation of their bonds with peers in the integration processes and affiliation within the institution. The results presents the main factors involved in the transition to the University and in the processes involved in vocational choice, as well as the identification of a set of elements or circumstances which were constituted facilitators or obstacles in the process of insertion in the Udelar, where peer-to-peer bonds are highly relevant. Likewise, they show the main impacts on the students and their environment when they become the first in the family who achieves the entrance to University. This study could constitute a contribution in the development of existing policies as well as the support and orientation for students, emphasizing the construction of social networks that aim at their social and institutional integration.

KEY WORDS: Bond, Affiliation, Permanence, University

CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN

Este estudio se enmarca en la Universidad de la República como mayor institución de Educación Superior (en adelante ES) a nivel público en el Uruguay. En la actual coyuntura de su sistema educativo y específicamente en el contexto universitario se observa una constante expansión y un fuerte crecimiento de la matrícula estudiantil. Esto constituye una tendencia estructural, nuclear y global (Ezcurra, 2011), lo que en nuestro país se ve reflejado principalmente en las últimas décadas. Como se expresa en el apartado correspondiente al contexto, esto va acompañado de la feminización de la matrícula y el ingreso de estudiantes que hasta el momento no accedían a la Universidad, fundamentalmente de estratos socioeconómicos desfavorecidos. Entre otros aspectos a destacar, se puede mencionar que más de la mitad de la población actual de la Udelar está compuesta por estudiantes que son los primeros universitarios en su familia de origen (DGP, 2013).

Esto plantea ciertos desafíos a la institución, ya que si bien la política de ingreso irrestricto y esta expansión se sustentan en una concepción de inclusión social y democratización del acceso a la ES, estos cambios no se ven acompañados de un incremento proporcional en de las tasas de graduación de las Universidades (Trow, 2005; UNESCO, 2010; OECD, 2010). Esto se traduce en un número elevado de estudiantes que se desvinculan, fenómeno que se observa fundamentalmente durante los primeros años de su tránsito por la institución. Tal como plantea Carbajal (2011) “el libre ingreso es condición necesaria pero no suficiente para considerar la equidad de la educación universitaria en un país democrático” (p.10).

La transición a la Universidad resulta un proceso complejo e involucra una multiplicidad de cambios e impactos tanto a nivel subjetivo en los estudiantes que deciden materializar su proyecto de formación en esta institución, como a nivel de su entorno familiar y social inmediato. Esto supone el despliegue de un conjunto de estrategias de adaptación e inserción por parte de los estudiantes, en el marco del proceso de afiliación social e intelectual que deben transitar para favorecer su continuidad educativa.

Estudios recientes (Tinto, 2006; Gómez y Álzate, 2010, Diconca, 2011) ponen en evidencia que la desvinculación estudiantil constituye un fenómeno complejo y multifactorial, donde entran en juego variables subjetivas, institucionales y del contexto en que la Universidad se encuentra inmersa. Estos hallazgos dan cuenta de la existencia de un vínculo con al menos dos componentes, lo que produce un corrimiento del foco de la responsabilidad que desde

otras formas de concebir la desvinculación, se ubicaba del lado del estudiante a través del uso de términos como 'abandono' o 'deserción'.

En este sentido, se trata de la intersección y el vínculo entre éstos -sujeto e institución educativa-, donde existe una serie de elementos o variables en juego que este estudio se propone conocer con mayor claridad y profundidad para procurar incidir en aquellos que se identifican principalmente en la órbita institucional.

Por este motivo, esta investigación otorga el protagonismo a los estudiantes que, siendo los que inauguran en su familia el ingreso a la Universidad, han transitado por estos procesos y logrado permanecer en la institución.

Asimismo, resulta importante mencionar que en calidad de egresada y docente universitaria, la investigadora procura expresar a través de este estudio un compromiso con la tarea realizada en el marco del apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes en la Udelar, y un interés en profundizar en el conocimiento de la temática para procurar la mejora de las estrategias de orientación educativa a continuar desarrollando.

Se trata de un estudio de tipo exploratorio que procura conocer la incidencia del establecimiento de vínculos entre pares en el logro de la inserción y la permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia.

Cabe señalar que la permanencia es entendida en este trabajo en los términos que plantean Mosca y Santiviago (2013) quienes la vinculan con el proceso de transición a la Universidad y el ingreso efectivo de los estudiantes, ubicándose este último al cierre de la etapa de interfase, que comprende a los estudiantes del último año de Enseñanza Media Superior y durante sus dos primeros años de tránsito por la Universidad. Por otro lado, se toman los aportes de Fernández y Ríos (2014) en relación al concepto de persistencia, "entendiendo por tal aquel comportamiento que ratifica al año siguiente la elección de programa e institución educativa a la que accedió" (p.117).

En otro orden, al remitirse al vínculo entre pares este estudio refiere a aquel que es establecido entre los estudiantes, independientemente de su pertenencia a una misma generación de ingreso a la Universidad o no.

A continuación, se desarrollan brevemente los contenidos y forma de organización de esta tesis:

En el *Capítulo I* se realiza una introducción al tema de investigación, que se centra en la incidencia de los vínculos entre pares en estudiantes de la Udelar que son los primeros universitarios en su familia. Se presenta asimismo un esbozo de la coyuntura actual de esta institución educativa en nuestro país que da el marco y fundamento a la realización de este estudio.

En el *Capítulo II* se desarrolla el problema, las preguntas y objetivos de la investigación, presentando el contexto que le da surgimiento y los principales antecedentes vinculados con la temática elegida. Se presenta también la justificación de la elección del tema y la relevancia de investigar en esta área.

En el *Capítulo III* se describe la estrategia metodológica utilizada en este estudio que es de corte cualitativo, incluyendo la población y muestra con el consiguiente proceso de selección, composición y codificación. A continuación se presentan las técnicas de recolección y de análisis de los datos, dando cierre al capítulo con las consideraciones éticas inherentes al proceso investigativo.

En el *Capítulo IV* se desarrollan los fundamentos teóricos y referentes conceptuales que sustentan esta investigación, organizados en seis apartados. Este marco teórico da comienzo a través de los conceptos de vínculo, grupalidad y redes, como elementos centrales en este estudio en base a la temática de la inserción y la permanencia de los estudiantes en la Universidad y la incidencia de la integración social en el logro de estos procesos. Se desarrollan a continuación los conceptos de institución, habitus y capital cultural para dar cuenta del marco en el que se inscribe la investigación y las características de los estudiantes que actualmente la habitan. Se incluyen posteriormente algunos referentes clave en torno a los procesos de elección vocacional y de transición a la Universidad en el período de la denominada interfase, pasando por la conceptualización de afiliación, permanencia y trayectoria educativa desde la perspectiva de diversos autores contemporáneos. Por último, se esbozan algunos elementos centrales vinculados al proceso migratorio que transitan los estudiantes del interior del país que comienzan a residir en Montevideo a partir de su ingreso a la Udelar.

En el *Capítulo V* se presentan el análisis y la discusión de los resultados obtenidos. La interpretación de los resultados se realiza a partir del análisis de tres dimensiones que

emergen de la sistematización de los datos obtenidos en el trabajo de campo. La primera dimensión es la de la transición a la Universidad, que involucra un conjunto de procesos, encuentros y desencuentros en el ingreso a esta institución, y la identificación por parte de los estudiantes de factores o situaciones que operaron como facilitadores u obstaculizadores en su proceso de inserción y permanencia. Asimismo, se incluyen algunos elementos distintivos para aquellos estudiantes del interior del país que transitan un proceso migratorio. La segunda dimensión involucra los procesos de elección, tomando por un lado la elección vocacional y por otro lado la Universidad como elección. La tercera dimensión es la de los vínculos entre pares, y comprende cuatro elementos fundamentales: la figura del tutor estudiantil; la forma en que se establece el vínculo entre estudiantes; el aporte del trabajo en grupos pequeños; y por último el vínculo entre pares como aporte a la inserción y permanencia en la Universidad.

En el *Capítulo VI* se esbozan algunas consideraciones finales que pretenden retomar los elementos transversales que emergen del presente estudio. Cuenta con tres ejes, estando el primero centrado en el rol de la Universidad en la inserción y permanencia estudiantil en la actual coyuntura institucional, del país y la región. El segundo eje se encuentra vinculado con los principales desafíos que involucran los procesos de transición, de inserción en la institución y permanencia de los estudiantes en la Educación Superior en la actualidad. Y el tercer eje hace foco en los aportes del vínculo entre pares a los procesos de inserción y permanencia en la Udelar desde la mirada del estudiante.

En el *Capítulo VII* se incluyen las referencias bibliográficas y en el *Capítulo VIII* los materiales anexos.

CAPÍTULO II –PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Formulación del problema y preguntas de investigación

El enfoque que se brinda en la presente investigación, se enmarca en la actual coyuntura de la Educación Superior en nuestro país y parte del supuesto de que los vínculos entre estudiantes constituyen un aporte en el proceso de transición a la Universidad, contribuyendo a la inserción plena de los estudiantes en la institución, y por lo tanto a su permanencia e ingreso efectivo. En este sentido, se procura lograr un acercamiento a la percepción de los estudiantes a este respecto, para lo cual se los invita a remitirse a los momentos previos e iniciales de su ingreso a la Udelar para problematizar y reflexionar en torno al impacto inherente a los procesos de elección transitados así como identificar aquellos elementos que facilitaron u obstaculizaron su inserción y permanencia en la institución.

A partir de este estudio se procura dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles constituyen los principales aportes de los vínculos entre pares percibidos por los estudiantes de primera generación de universitarios en su familia en el marco de su proceso de inserción y su permanencia en la Universidad de la República?

¿Cómo se establecen los vínculos entre estudiantes durante el proceso de transición a la Universidad?

¿En qué aspectos inciden las redes vinculares en los procesos de elección de los estudiantes?

¿Cuáles elementos o situaciones constituyen para los estudiantes facilitadores u obstaculizadores en su proceso de inserción en la Educación Superior?

¿Cómo se producen los procesos de implicación y afiliación del estudiante con la institución educativa universitaria?

2. Contexto de la investigación

El contexto global de la Educación Superior

Para comenzar a presentar el contexto de la investigación, se esboza brevemente la situación actual de la Educación Superior en un sentido amplio y global, para luego profundizar en la actual coyuntura de la Universidad de la República del Uruguay, escenario institucional donde se desarrolla este estudio.

Ezcurra (2011) plantea que la ES ocupa un papel decisivo desde principios del Siglo XXI a nivel internacional, erigiéndose como uno de los fundamentos del poder para los Estados. Afirma que en las últimas cuatro décadas se ha producido un aumento exponencial de la matrícula estudiantil, definido por la autora como “una masificación intensa, continua y sin antecedentes de la educación superior en el mundo. Una tendencia estructural, nuclear y global” (Ezcurra, 2011, p. 12). Esto se ve reflejado en términos numéricos muy claros, siendo en el año 1970 un total de 28,6 millones de estudiantes a nivel mundial, y en el año 2007 esta cantidad asciende a unos 152,5 millones (UNESCO, 2009).

Uno de los principales impactos de este aumento en la matrícula de ingresos constituye el acceso de franjas sociales que hasta el momento eran mayoritariamente excluidas del nivel terciario del sistema educativo, lo que podría asumirse como parte de un proceso de inclusión social. No obstante, el aumento en las tasas de matriculación en la ES en América Latina no se ve acompañado por un incremento proporcional en las de graduación (Ezcurra, 2011). Esto se encuentra asociado con la desvinculación estudiantil, que ronda el 31% según un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en dieciocho países (OECD, 2010).

Esto es planteado por Ezcurra (2011) como un elemento significativo, denominando a este fenómeno *inclusión excluyente* ya que diversos estudios (Tinto, 2004; Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009) muestran que los estudiantes que provienen de las franjas socioeconómicas más desfavorecidas presentan menores probabilidades de continuar en la institución.

La Universidad de la República

La Universidad de la República constituye “la principal institución de educación superior y de investigación del Uruguay. (...) Es una institución pública, autónoma y cogobernada por sus docentes, estudiantes y egresados” (Udelar, 2017, p.1), nucleando a más del 80 % de los estudiantes de nivel terciario universitario con una oferta de más de 120 carreras de Grado.

Su matrícula ha tenido un aumento significativo en las últimas décadas, variable que debe considerar el carácter de institución pública, gratuita y de acceso irrestricto de la Udelar. Como se expresa en el informe del Censo estudiantil del año 1999, “en los últimos 39 años la población ha tenido un crecimiento sostenido, que ha cuadruplicado su población de 1960” (DGP, 2000, p.6).

Tomando en cuenta los últimos períodos intercensales, según datos aportados por el último Censo de Estudiantes de Grado realizado en el año 2012, “durante el período 1960-2012 se puede observar un crecimiento sostenido del número de estudiantes de grado de la Udelar por servicio” (DGP, 2013), pasando de un total de 15.320 en 1960 a 85.905 efectivamente inscriptos en 2012. Este documento refleja a su vez que el número de estudiantes ingresantes a la Udelar en su totalidad asciende a 18.928 para ese año (DGP, 2013). Esta tasa de crecimiento ha aumentado paulatinamente siendo más elevada durante los últimos años, observándose que entre el año 2000 y el 2012 el ingreso aumentó un 58,7 % (MEC, 2013).

Se produce asimismo una creciente feminización de la población estudiantil que ronda en la actualidad el 60%, y un aumento en el número de estudiantes que ingresan a la Universidad luego de culminar Enseñanza Media.

Planteado en términos de movilidad absoluta (lugar de nacimiento/lugar de residencia) se puede observar que un 67% de los estudiantes que provienen del interior residen en Montevideo (DGP, 2013). Asimismo, de los estudiantes que cursan su carrera de Grado en forma exclusiva en Montevideo, un 35,6% son originarios del interior del país.

Respecto al nivel de ocupación, resulta elevado el porcentaje de estudiantes de la Udelar que trabajan ubicándose en un 60%; mientras que un 15,5% si bien no se encuentra ocupado busca empleo. A su vez, el 60% de los que trabajan lo hace con una carga horaria superior a 30 horas semanales (DGP, 2013).

Si nos remitimos a unos 25 años atrás, la Encuesta Continua de Hogares 1992/93 refleja que “mientras los hogares de menores ingresos matriculan en la Universidad sólo al 7.2% de sus jóvenes, los más pudientes los multiplican por 6 inscribiendo al 44.2%” (Brovetto, 1998, p.37). En la actualidad, se observa que el perfil socioeconómico que accede a la ES ha ampliado el número de estudiantes que provienen de sectores más desfavorecidos o que anteriormente no llegaban a este nivel, ascendiendo a un 54% la proporción de estudiantes de la Udelar que son primera generación de universitarios en su familia, es decir que ninguno de sus padres son o fueron estudiantes del nivel terciario (DGP, 2013).

En lo que refiere a la edad de la población estudiantil en la Udelar, según datos del último censo (DGP, 2013) un 13,1% tiene menos de 20 años, un 40,8 % tiene entre 20 y 24 años, un 24,3% tiene entre 25 y 29 años, mientras que un 21,8% tiene 30 años o más.

Asimismo, si bien la institución se encuentra inmersa en un intenso proceso de Reforma Universitaria y descentralización de su oferta educativa, se destaca que la matrícula de estudiantes se encuentra mayoritariamente cursando en la ciudad de Montevideo, ascendiendo este porcentaje a un 94,9 % en relación a quienes se encuentran estudiando en los Centros Universitarios Regionales ubicados en el interior del país (DGP, 2013).

Esta coyuntura, enmarcada en la Segunda Reforma, supone diversas transformaciones de cara a la flexibilidad curricular, la curricularización de la Extensión, y la incorporación de la Investigación en la formación de Grado, apuntando a la enseñanza activa (Udelar, 2011). Esto ubica al estudiante en el centro mismo de su proceso de aprendizaje, y a la institución educativa jugando un rol fundamental en lo que respecta al logro de la inserción plena de sus estudiantes en la vida universitaria y la dinámica institucional. Este proceso conlleva diversos cambios que se encuentran actualmente en gestación y otros ya definidos, que hacen foco fundamentalmente en quienes aprenden y en cómo es transitado ese proceso por parte del estudiante.

El diseño e implementación de dispositivos y estrategias que apunten a la integración social y académica de sus estudiantes, procura contribuir a su ingreso efectivo, potenciando sus trayectorias educativas, siendo esta una de las metas que se propone la Universidad, apuntando al desarrollo a nivel país. Como plantea Arocena (2013) durante el ejercicio de su rectorado, “la generalización de la educación avanzada es condición imprescindible para el desarrollo productivo y social a largo plazo del Uruguay” (p.1).

Esto vuelve necesaria la instrumentación de estrategias de orientación y acompañamiento a los estudiantes, teniendo en cuenta que la contracara a esta realidad institucional, consiste en el elevado número de estudiantes que se desvincula, que en algunos Servicios asciende a casi la mitad de la población durante el primer año de su tránsito por la Udelar. Tomando los datos de un estudio realizado por Serna (2005) destaca que “para el 2002, las carreras con valores más altos de desvinculación registraban guarismos por encima del 47%” (Diconca, 2011, p. 11).

Principales propuestas o programas de inserción y permanencia en la Udelar

Se mencionan a continuación las principales propuestas u organizaciones a nivel central¹ que procuran aportar desde la Udelar a la integración entre estudiantes a través de diversos mecanismos de participación, lo que contribuye en el proceso de inserción y a la permanencia de los estudiantes en la institución.

El Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)

Este Programa se encuentra radicado a nivel estructural en la Comisión Sectorial de Enseñanza, y se propone:

contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, apoyando a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de la educación media superior y los primeros tiempos universitarios, así como a lo largo de toda su trayectoria estudiantil. En este sentido, busca aportar a su inserción plena a la vida universitaria, potenciar sus trayectorias educativas y acercar los recursos que la Universidad posee. (CSE, 2017)

Centra su mirada en el apoyo y respaldo estudiantil a lo largo de toda la trayectoria educativa, impulsando un conjunto de estrategias de acompañamiento y orientación a los estudiantes, tanto a nivel central como en las diferentes dependencias de la Udelar, que se constituyen como dispositivos de integración que procuran aportar a la construcción y consolidación de redes vinculares, promoviendo una mayor adhesión entre los estudiantes, de los estudiantes con la institución educativa y con los demás actores involucrados. Dentro de sus principales propuestas se puede mencionar el impulso de la línea tutorías entre pares, el apoyo y orientación a estudiantes universitarios becarios, la orientación y

¹ Se excluyen aquí las propuestas descentralizadas y específicas de cada Servicio ya que estas son variables y no generalizables a toda la Udelar.

reorientación vocacional, los dispositivos para la democratización del acceso a la información, entre otros.

La Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU)

La FEUU es la organización gremial que nuclea a los estudiantes de la Udelar y fue creada en el año 1929 (FEUU, 2017). Se encuentra integrada en representación de los estudiantes por las Asociaciones y Centros de Estudiantes de los diferentes Servicios Universitarios.

En el marco de las principales actividades desarrolladas e impulsadas por la FEUU, cabe destacar la importancia que reviste como organización que nuclea y organiza a los estudiantes universitarios en todo el país, promoviendo a través de diversas comisiones y grupos de trabajo la participación y toma de decisiones en el marco del cogobierno, el compromiso con los derechos humanos y el impulso a la reflexión y acciones desarrolladas en pos de atender a las necesidades y problemáticas de la comunidad en un momento determinado.

El Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU)

El SCBU de la Udelar comprende un conjunto de servicios sociales que tienen como principal objetivo mejorar la calidad de vida de sus trabajadores y estudiantes, destacándose entre otros las áreas salud, becas, cultura, deporte, alimentación y recreación (SCBU, 2017).

Entre sus diversas propuestas, se destacan las áreas de cultura y deporte como aquellas que promueven en gran medida la integración entre estudiantes de diversas procedencias y carreras universitarias, constituyendo actividades de carácter extra académico donde se participa desde el ser universitario, independientemente del Servicio del que cada integrante proviene.

Los Servicios Universitarios

Se entiende por Servicio Universitario toda aquella dependencia de la Udelar que se organiza bajo el formato y denominación de: Facultades, Institutos Asimilados a Facultad, Escuelas dependientes de Facultades o Rectorado y los Centros Universitarios Locales.

Para el presente estudio, se toma como muestra estudiantes que provienen de tres diferentes Servicios Universitarios, uno por macroárea de conocimiento de la Udelar. Así, por el Área Ciencias de la Salud se toma a la Escuela de Parteras (EP) de Facultad de Medicina, por el Área Social y Artística a la Facultad de Información y Comunicación (FIC), y por el Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU). Se esbozan a continuación las principales características de cada uno de ellos, y se presentan datos de los ingresos y egresos totales del período 2014-2016, con datos aportados por las Bedelías de la EP y la FIC, y por la Oficina de Evaluación Institucional y Acreditación de la FADU.

Escuela de Parteras - Facultad de Medicina

La Escuela de Parteras pertenece a Facultad de Medicina, Universidad de la República. La Facultad de Medicina es fundada en año 1875 y en 1877 se inician los cursos de partería con cuatro estudiantes (EP-FMed, 2017).

Como dato significativo de su historia, en 1881 egresa la primer partera universitaria del Uruguay siendo éste el primer título otorgado por la Facultad de Medicina, y en 1915, es decir 38 años más tarde se reglamenta el libre ejercicio de la profesión. En el año 1996 se aprueba la homologación del título de Partera a Obstetra Partera, el cual permanece hasta la actualidad. En el marco de un convenio de la Udelar con la Universidad Nacional de Entre Ríos de Argentina, en el año 1992 se crea la Carrera Binacional de Obstetricia que recibe las estudiantes en el departamento de Paysandú- Uruguay.

Asimismo, en el año 2004 se produce un incremento en un 50% en la matrícula de ingreso a la sede de Montevideo donde se dicta la carrera Obstetra Partera, cuyo título fue homologado en el año 1990.

Una de las características a destacar de la Escuela de Parteras es que en la actualidad no cuenta con un edificio propio para el dictado global de las clases, por lo que éstas son

impartidas en distintos emplazamientos, fundamentalmente en las instalaciones del Centro Hospitalario Pereira Rossell, Hospital de Clínicas, Facultad de Medicina (edificio central y anexos), Instituto de Higiene, entre otros.

Respecto a la población estudiantil, tomando el período de los últimos tres años (2014 al 2016), se observa que el número de ingresos es de 454, 431 y 429; mientras que el número de egresos para los mismos años es de 19, 15 y 38 respectivamente (Fuente: Bedelía Escuela de Parteras). En este sentido cabe señalar que resulta significativa la proporción de estudiantes que se desvincula o se encuentra en situación de rezago ya que en ninguno de los casos la tasa de graduación llega a un 10% de la de ingresos. Un factor que podría considerarse un atenuante ante estos datos, es la existencia de una porción de estudiantes que se inscribe en la carrera Obstetra Partera para avanzar en ciertas Unidades Curriculares que luego revalidan al ingresar a otra carrera que presenta acceso restringido dentro del Área Ciencias de la Salud. Según datos del perfil del estudiante de ingreso a la Escuela de Parteras (EP, 2017) este porcentaje asciende a un 33% para la generación 2017. Para estos estudiantes, si bien se registra una no continuidad en esta carrera, la desvinculación no llega a constituirse como institucional ya que continúa eligiendo la Udelar, bajo otra opción de formación.

Por último, se destaca que para este mismo período (2014-2016) más de la mitad de la población que ingresa proviene del interior del país, siendo 52,2%, 56,40% y 55,40% respectivamente, dato que resulta elevado en relación al promedio general de la Udelar que ronda el 35,6% (DGP, 2013).

Facultad de Información y Comunicación

La Facultad de Información y Comunicación imparte formación en tres carreras de Grado sin restricción al ingreso, que constituyen las Licenciaturas en Ciencias de la Comunicación, en Archivología y en Bibliotecología.

Esta Facultad es de reciente creación como tal, que es resultado de la articulación en un sólo Servicio de lo que constituía por un lado la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM), actual Instituto de Comunicación; y la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA), actual Instituto de Información. Esto indica que si bien ambos Institutos cuentan con amplia historia y experiencia dentro de la Udelar, como única organización ha funcionado en forma muy reciente contando con un edificio propio que fue

inaugurado a principios del año 2017, por lo que se encuentra en pleno proceso de articulación entre sus diferentes componentes y colectivos docentes, estudiantiles, egresados y funcionarios.

Según datos aportados por la Bedelía del Servicio, el número de ingresos durante el período 2014-2016 es de 995, 946 y 762 estudiantes respectivamente. Por su parte, el número de egresos es de 189, 233 y 202 para este mismo período cada año. Respecto a la distribución interna de estudiantes en las tres carreras, se destaca que el porcentaje de estudiantes en la Licenciatura en Comunicación se sitúa por encima del 80% tanto en los ingresos como los egresos durante esos tres años.

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo cuenta con una larga trayectoria en la Udelar desde su creación en el año 1915 como Facultad de Arquitectura, si bien anteriormente se dictaban cursos vinculados en el marco de la Facultad de Matemática y Ramas Anexas desde el año 1889. Bajo su nueva denominación procura tomar el espíritu y esencia de la diversidad de carreras de Grado que imparte, siendo éstas Arquitectura, Licenciaturas en Diseño de Comunicación Visual, Industrial (Perfil Producto/Textil), de Paisaje, Integrado, estas últimas se imparten en forma exclusiva en el interior del país. Cabe señalar que existe un acceso restringido por cupos a las carreras Licenciatura en Comunicación Visual y Diseño Industrial.

Las carreras que se dictan en Montevideo se imparten en el edificio central de la FADU y en el de la Escuela Universitaria Centro de Diseño cuya creación data del año 1988 en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura, ubicándose su incorporación a la Udelar en el año 2009 (EUCD-FADU, 2017).

A continuación se presentan los datos aportados por la Oficina de Evaluación Institucional y Acreditación de la FADU que resultan de relevancia en este estudio, en base a las tres carreras que se imparten en la sede ubicada en Montevideo.

Respecto al número de ingresos durante el período comprendido entre el año 2014 y el 2016, este asciende a un total de 1.093, 1.190 y 1.174 estudiantes respectivamente; siendo el número de egresos 365, 324 y 337 estudiantes para estos mismos años. Cabe destacar

que no se logró acceder al número de egresos de las carreras de Diseño Industrial para 2015 y 2016 por lo que la información aquí presentada resulta un dato parcial.

En lo que refiere a la distribución de los estudiantes a la interna de las carreras, se puede mencionar como datos relevantes que más de la mitad de los ingresos son para la carrera Arquitectura, siendo 57% el porcentaje promedio sobre el total de ingresos para el período mencionado. Cabe destacar que esta proporción aumenta significativamente en el porcentaje de egresos, que asciende a un 92% para la carrera arquitectura sobre el total del año 2014.

Por último, se puede observar que el porcentaje de estudiantes que son primera generación de universitarios en su familia se ubica en el entorno de la mitad de la población total de ingresos, siendo de 53% en 2014 (este año incluye sólo carrera arquitectura), 55% en 2015 y 44% en 2016. Este dato se relaciona con la tendencia expresada en el último censo de la Udelar donde este porcentaje asciende a un 54% en la totalidad de la matrícula universitaria (DGP, 2013).

3. Antecedentes del problema

En este apartado se presentan los principales antecedentes de investigaciones existentes a nivel nacional que se vinculan con la temática central de este estudio llevadas a cabo en los últimos 20 años. Cabe señalar que si bien se esbozan los hallazgos que guardan alguna relación con este estudio, no existen investigaciones directamente vinculadas con el abordaje aquí realizado.

La temática de la inserción del estudiante en la Udelar y su permanencia en la institución es presentada como una problemática que cobra vigencia en la actual coyuntura institucional y a nivel país. La Udelar ha sido tradicionalmente desde sus inicios una institución educativa que no presenta restricciones para el ingreso de los estudiantes en la mayor parte de su oferta de formación de Grado. No obstante, el escenario de la Udelar hoy invita a profundizar en la construcción de conocimiento a partir de la creciente expansión y diversificación de su población estudiantil. En este sentido, la mirada que ofrece el presente estudio pretende arrojar luz sobre el aporte que constituye la construcción y consolidación de los vínculos entre pares en la inserción y permanencia en la Udelar, a partir de la perspectiva de estudiantes que inauguran en sus familias de origen el ingreso al nivel terciario universitario.

Los antecedentes son organizados por temática tal como se expresa a continuación:

Por un lado, aquellos que se centran en identificar y explicar aquellos factores que inciden en la desvinculación estudiantil en la Educación Superior de nuestro país, procurando abordar la complejidad del fenómeno de la desafiliación estudiantil universitaria, en vinculación con el acceso y la permanencia en la Udelar, aportando asimismo a la conceptualización y problematización de este fenómeno en nuestro contexto. Tal es el caso de Boado (2005), Fernández (2010), y Diconca (2011).

A continuación se presentarán tres estudios que constituyen tesis de Maestría en Psicología y Educación, estando los dos primeros vinculados con la responsabilidad institucional en la permanencia estudiantil en la Udelar, haciendo foco en las políticas institucionales (Carbajal, 2011) y en la percepción del estudiante respecto a los apoyos de la institución (Santiviago, 2017). Y un tercer estudio, que se centra en el lazo establecido de los estudiantes con la institución educativa y aquellos factores que oficiaron como facilitadores u obstaculizadores en su continuidad en la Udelar (Gutiérrez, 2012).

En lo que respecta a la población estudiantil que migra a la ciudad de Montevideo para materializar su proyecto formativo terciario en la Udelar, se presentan dos investigaciones vinculantes. Por un lado, Frechero y Sylburski (2000) aportan elementos interesantes sobre el proceso migratorio estudiantil y diversos aspectos involucrados que complejizan la integración de los estudiantes en los estudios terciarios en el marco de un nuevo contexto de convivencia. Por otro lado, se presenta la tesis de Maestría en Sociología de Maceiras (2005) donde se arriba a la identificación de un conjunto de estrategias desplegadas por los estudiantes del interior del país que contribuyeron a su continuidad en la Educación Superior.

Por último, se esbozan los principales resultados de un estudio sobre desigualdad y movilidad intergeneracional en la educación universitaria en Uruguay (Carbajal, Colombo y Rovner, 2017), que aborda la problemática desde una perspectiva de derechos y de igualdad en el acceso a los servicios educativos. Se entiende que el análisis realizado constituye un aporte vinculado a la población de estudiantes que son los primeros en acceder a la Universidad en su familia, siendo en algunos casos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos.

Para comenzar, se esbozan aquí las principales características del estudio llevado adelante por Boado (2005) "*Una aproximación al fenómeno de la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*". Como objetivo principal se plantea explorar la titulación, la deserción y el rezago estudiantil a partir de información recabada en la Udelar y el Ministerio de Educación y Cultura, en vinculación con los objetivos y las definiciones planteados por los comités interinstitucionales para la evaluación de la ES. Se incorporan asimismo entrevistas a Decanos, a informantes calificados, y a estudiantes que se desvincularon de las carreras de Abogacía, Medicina, e Ingeniería Civil, con el objeto de conocer la perspectiva de los distintos actores involucrados en este fenómeno. Los principales resultados que resultan de relevancia aquí señalan que la eficiencia de titulación durante el período 1999-2003 fue en promedio del 28%, encontrándose el porcentaje restante en situación de rezago o desvinculación, lo que según el investigador responsable se explica parcialmente como esperable en base a las características de la institución (pública, gratuita y de acceso irrestricto). Por su parte, los principales determinantes de la desvinculación son presentados por los estudiantes como de índole *personal o individual* donde se destaca que perciben una diferencia en el esfuerzo y perseverancia que logran dedicar frente al que este nivel educativo les exige. En otro orden, el investigador advierte que esta percepción se encuentra asociada a un conjunto de factores de tipo *subjetivo* que comprende fundamentalmente lo vocacional y el interés por la carrera; otros que resultan *externos* a la

institución como la compatibilidad entre estudio y ocupación; otros relativos a la forma de *funcionamiento* de cada Servicio o carrera a nivel de exigencia académica, el ambiente o clima institucional y vínculo establecido con los docentes, falta de relación entre la formación impartida y los ámbitos de inserción profesional a futuro, entre otros. Por último, mencionar que los actores institucionales entrevistados identifican la importancia de las dimensiones motivacional y vocacional al momento de iniciar una carrera universitaria, así como el impacto negativo que puede resultar el fenómeno de la numerosidad estudiantil en las aulas y las condiciones que la institución ofrece a los estudiantes en lo que respecta a lo edilicio.

Por su parte, la investigación coordinada por Fernández (2010) titulada “*La desafiliación en la Educación. Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*”, procura realizar una revisión y sistematización de la bibliografía internacional sobre el concepto de desafiliación educativa y conocer los principales factores que inciden en esta. En el capítulo 2 el autor distingue diversos enfoques existentes en las teorías explicativas del fenómeno de la desafiliación que enfatizan diversos aspectos, que van desde lo individual o social, vinculado a elementos normativos y de la organización institucional, hasta la concepción de la educación con un papel instrumental para la obtención de una ocupación, pasando por la inclusión de factores sociales e identitarios. El autor asimismo un esquema de las investigaciones sobre la temática del abandono y la desafiliación que comprende los niveles de análisis micro-social (que se encuentra representado por el sujeto y su entorno familiar), macrosocial (vinculado con la representación de la sociedad en su conjunto) y meso social (implicaría un espacio intermedio entre lo local y las organizaciones). Por su parte, en el capítulo 9 la tesista Lorena Custodio presenta los principales resultados vinculados a los motivos de desvinculación de una carrera universitaria remitidos por los estudiantes, tomando una muestra representativa de 17 Servicios Universitarios. Estos se organizan en el siguiente orden, a partir de su grado de incidencia en las respuestas: la simultaneidad entre trabajo y estudio; los horarios de los cursos que no resultan convenientes; las dificultades a nivel familiares y/o personales, la situación socioeconómica del estudiante, la las expectativas de inserción profesional poco claras, y dificultades a nivel de la exigencia y rendimiento a nivel académico. Aparecen en menor medida el factor vocacional y la preparación recibida en Educación Media que consideran insuficiente.

La investigación titulada “*Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*” fue llevada a cabo por un equipo de la Comisión Sectorial de Enseñanza con Diconca (2011) como coordinadora. Este estudio tuvo como objetivo “realizar una aproximación a la desvinculación inicial de los estudiantes que comienzan una carrera en la Udelar” (Diconca, 2011, p.29). La unidad de análisis fue el Curso, estando la muestra constituida por 22 Unidades Curriculares que abarcan tanto las diversas áreas y Servicios que componen la Udelar, como en lo que refiere a las modalidades de cursado y evaluación. En este estudio se establecen dos tipos de desvinculación, una denominada preinicial en que el estudiante se inscribe pero no llega a iniciar un curso, y una inicial en que lo comienza y luego deja de asistir. Conceptualmente se adopta el término desvinculación que sitúa el fenómeno en el campo relacional donde al menos dos actores se ven involucrados, a diferencia de quienes utilizan deserción o abandono, ubicando la responsabilidad principalmente en el estudiante. Respecto a los resultados de esta investigación, se destacan tres grupos o macro categorías de motivos que según los estudiantes incidieron en su desvinculación. Estos son: Sociales y Personales, Estratégicos, Institucionales. Dentro de estos, los que tienen mayor peso resultan ser los motivos sociales y personales que se vinculan principalmente con lo vocacional, con ciertas dificultades al compatibilizar horarios de clases o de estas con el trabajo, y con aquello que depende del entorno del estudiante que resulta externo a la institución. Por su parte, los motivos estratégicos se vinculan con la estrategia diseñada por el estudiante que ingresa a una carrera de libre acceso para avanzar curricularmente, para luego cambiarse a una de acceso restringido o que le exige una determinada formación previa de bachillerato. Y por último, los motivos que los estudiantes identifican como institucionales, relacionados tanto con el clima o ambiente institucional y las modalidades de enseñanza, como con elementos que se ubican por fuera de este ámbito, donde se sitúa la formación previa con que cuentan de la Educación Media.

La investigación llevada adelante por Carbajal (2011) sobre “*La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad. El caso de Facultad de Psicología*”, se interroga respecto a cuál es la responsabilidad de la Universidad respecto del alejamiento del estudiante que ingresa. Este estudio cuya metodología es de corte cualitativo, se propone conocer las principales propuestas y políticas que la institución desarrolla que operan como facilitadores u obstaculizadores en el logro de la permanencia estudiantil. Esto es realizado a partir del análisis de las estrategias desplegadas por los docentes al momento de recibir a los estudiantes en Facultad de Psicología desde la percepción estudiantil, visión que es complementada con la de docentes y autoridades del Servicio y la Udelar a nivel central. Una de los principales hallazgos indica que dentro del proceso de adaptación del estudiante a la dinámica institucional que se vuelve necesario de cara a su permanencia, se

pueden identificar factores de índole personal e institucional, ubicándose en este último lo que refiere al vínculo con los docentes y las políticas desplegadas por el Servicio. Según el análisis realizado surge una contradicción entre el discurso planteado a nivel de las autoridades del Servicio y las estrategias institucionales impulsadas, lo que se ve reflejado en que la responsabilidad de la permanencia es situada en el estudiante, dejando un pequeño margen a la influencia de lo institucional en este fenómeno. En este sentido, la investigadora encuentra que los dispositivos diseñados para aportar a la permanencia estudiantil no cuentan con un respaldo o no se encuentran jerarquizados por ésta, lo que deriva en dificultades en el encuentro entre su existencia y los propios estudiantes. Una de las principales conclusiones a las que arriba consiste en que la decisión de permanecer o desvincularse se ubica en el vínculo del estudiante con la propuesta institucional. Esto es planteado por la autora como una paradoja, ya que si bien este Servicio se posiciona conceptualmente desde una jerarquización de lo vincular y el relacionamiento entre los sujetos, el estudiante que ingresa percibe una falta de cuidado en este sentido. Por último, se destacan dos elementos que inciden en la permanencia estudiantil. Por un lado, la percepción de los estudiantes de una falta de protección o desinterés por parte de la institución, que surge a partir de la falta de claridad en la propuesta que le es presentada inicialmente. Esto, lejos de promover el afianzamiento de la vocación y la construcción de autonomía esperada en este nivel, opera como un desestímulo para continuar. Por otro lado, la autora advierte sobre los efectos de la masificación en la permanencia estudiantil, lo que marca la importancia de brindar desde la institución espacios de acompañamiento que resulten del orden de lo personalizado para aportar a su proceso de adaptación e inserción en contextos tan numerosos, principalmente durante el primer año.

Por su parte, la tesis de maestría de Santiviago (2017) titulada *“Percepciones y valoraciones de los estudiantes del interior del país becarios del Fondo de Solidaridad sobre los apoyos de la Universidad de la República como aporte a la continuidad en la misma”*, constituye el antecedente más reciente de este estudio. Se plantea como objetivo central producir conocimiento en torno a los apoyos de la Udelar que según la percepción de los estudiantes constituyeron un aporte para su permanencia en la institución. Asimismo, se propone caracterizar los apoyos, analizando su uso y valoración por parte de los estudiantes. La población que compone la muestra incluye estudiantes que son beneficiarios de la beca del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país con al menos un año de tránsito en la institución. La investigadora arriba a la clasificación de dos tipos de apoyo de la Udelar. Por un lado, los de vida universitaria formales que son creados por la institución con el propósito de constituir un apoyo, son concretos y se focalizan en una problemática específica. Se

ubican en esta clasificación las transferencias de bienes y servicios, los académicos, los dispositivos de orientación vocacional, la presencia de la Udelar en ferias de oferta educativa, las visitas guiadas a los Servicios como estudiantes de Enseñanza Media, las bienvenidas y ciclos introductorios, los tutores estudiantiles, los centros y asociaciones de estudiantes, la bedelía, la plataforma educativa virtual de la Udelar, las Unidades de Apoyo a la Enseñanza, y el Programa de Respaldo al Aprendizaje. Por otro lado, se encuentran los apoyos de vida universitaria informales que resultan naturales ya que no son creados a tales efectos, no focales y son percibidos luego de su uso, es decir resignificados a posteriori. Entre otros, se pueden mencionar los vínculos entre pares, el vínculo entre el estudiante y el docente, y las redes sociales. Concluye que para que los apoyos se constituyan como tales para el estudiante no sólo debe existir la herramienta ofrecida por la institución sino que debe ser identificada y usada para ser valorada. En tanto que, para ser considerada como un aporte a la permanencia su uso debe establecerse mediante un vínculo que resulte positivo para el estudiante, de otro modo sólo es considerado una herramienta, no constituyéndose como un apoyo o aporte.

Gutiérrez (2012) desarrolló la tesis de maestría "*Lazo con la universidad. Investigación Biográfica - Narrativa de estudiantes universitarios*", haciendo foco en el lazo educativo como lazo social que establecen los estudiantes con la Udelar. Toma como muestra estudiantes de diversas carreras de Grado en diferentes períodos de la historia reciente de nuestro país que considera significativos. Se plantea como objetivo producir conocimiento en torno la caracterización de la Udelar que realizan los estudiantes a partir del modo en que establecen un vínculo con la institución en clave de lazo educativo, que contribuyó a su continuidad. Asimismo, procura comprender el fenómeno de la desvinculación a partir de la identificación de aquellos elementos distintivos que operan como facilitadores u obstaculizadores para la consecución del proyecto formativo del estudiante. Como principales hallazgos de este estudio cualitativo, se puede mencionar que la caracterización de la Udelar es llevada adelante por los estudiantes a punto de partida de aquellos docentes que oficiaron como sostén en el establecimiento de un vínculo con la institución. Una de las conclusiones centrales a las que arriba la investigadora establece que la construcción y la instalación del vínculo educativo supone, por un lado, docentes ejerciendo un rol que parte de un deseo de saber y de enseñar. Y por otro lado, requiere de estudiantes con un deseo de saber y pasibles de ser seducidos por la propuesta que el docente tiene para ofrecerles. En este sentido, plantea la autora que los estudiantes desarrollan en el transcurso de su trayectoria educativa un conjunto de estrategias que contribuyen a su permanencia en la institución, destacándose en este estudio la importancia que reviste el establecimiento y la

consolidación de vínculos de cercanía con los docentes, siendo el saber lo que media en este lazo interpersonal.

El texto de Frechero y Sylburski (2000) “La migración de cada año: jóvenes del interior en Montevideo” presenta los principales resultados y conceptualizaciones surgidas en el marco de una propuesta de investigación-acción del programa de extensión universitaria denominado “Rutas” desarrollado con jóvenes del interior del país que migran a Montevideo para cursar sus estudios terciarios, a cargo de un equipo integrado por docentes y estudiantes de Facultad de Psicología, Ciencias Sociales y Ciencias de la Comunicación. Partiendo de lo surgido en las primeras instancias de intercambio con los estudiantes, las autoras del texto identifican que la migración estudiantil constituye una problemática compleja que reviste una gran relevancia social. Como un primer aspecto a destacar, se constata que la oferta de formación en el interior del país continúa siendo escasa, lo que supone la necesidad de migrar a Montevideo para un número importante de jóvenes que deciden continuar estudiando. Las autoras expresan que los estudiantes del interior del país presentan una mayor tendencia a la desvinculación, dato que toman del Censo de Estudiantes del año 1988. Plantean la confluencia de tres elementos a considerar que vuelven compleja esta problemática, siendo éstos: el proceso migratorio, la elección vocacional, y la etapa vital de los estudiantes (mayoritariamente adolescencia y tránsito hacia la juventud). La elección vocacional involucra un proceso complejo en el que inciden e interactúan diversos componentes entre los que destacan los personales, los familiares y el entorno o contexto sociocultural. En este marco, expresan que se empiezan a conjugar la historia personal y familiar de vinculación con la educación en general y específicamente a nivel terciario, así como las ideas previas con que el estudiante cuenta respecto las opciones de formación, los roles ocupacionales y expectativas o fantasías vinculadas al proceso migratorio en sí mismo. Surge como uno de los aspectos fundamentales el cambio de sociedad que la migración supone para estos estudiantes, quienes manifiestan sentirse bajo “la calidad de inmigrante en su propio país” (Frechero y Sylburski, 2000, p.44), ya que comienzan a convivir bajo diferentes lógicas de funcionamiento y organización de la cotidianidad, contando asimismo con otra percepción y manejo de los tiempos. Por último, señalan las autoras que los estudiantes luego de transitar el primer año en Montevideo, pueden comenzar a resignificar y contactar con la experiencia que están transitando, donde se ponen en juego los recursos internos con que cada uno cuenta para relacionarse con su entorno y adaptarse al nuevo contexto para permanecer y reafirmar o no su proyecto formativo en la ES. Uno de los elementos que según este estudio se erige como fundamental en este proceso, constituye la posibilidad de establecer y consolidar nuevos

lazos y vínculos que ofician como redes sociales de apoyo. Esto aporta a la permanencia e inserción de los estudiantes principalmente cuando transitan por vivencias de soledad, ajenidad o desarraigo en diversos momentos de su trayectoria.

Por su parte, Maceiras (2005) desarrolla una tesis de Maestría en Sociología titulada “*Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República*”, cuyo objetivo central se vincula con la identificación de aquellas estrategias desplegadas por los estudiantes del interior del país que contribuyen u obstaculizan el proceso de inserción y permanencia de los estudiantes en la Udelar y en Montevideo. Este estudio de carácter cualitativo toma para la muestra estudiantes que cumplen ciertas condiciones: ser migrantes, jóvenes, universitarios, y becarios del Fondo de Solidaridad. El investigador analiza el conjunto de cinco estrategias a partir de dos variables, la diferencia de género y la distancia geográfica entre el lugar de origen de los estudiantes y Montevideo. Éstas son: a) la *estrategia para vincularse con la familia* que ocupa un lugar central en relación al proceso emancipatorio, incidiendo en los modos de vinculación con el nuevo contexto; b) la *estrategia de generación de autonomía*, que involucra la díada dependencia-independencia como parte de este proceso, donde la familia vuelve a tener un rol fundamental en las posibilidades de sostener y acompañar al estudiante ante momentos de soledad y la sensación de añoranza de su lugar de origen; c) la *estrategia de integración a la Universidad*, involucra fundamentalmente las redes vinculares entre pares y con la institución donde en el encuentro con otros que comparten una misma situación o similar intervienen procesos identificatorios que aportan en gran medida al proceso de integración del estudiante. El autor arriba a la conclusión de que el ámbito que resulta más propicio para el logro de la integración entre estudiantes es el universitario. d) la *estrategia de integración en Montevideo*, se vincula principalmente con el grado de apropiación de un nuevo espacio físico que los estudiantes van desarrollando a partir del quiebre que involucra el proceso migratorio en la cotidianeidad de estos jóvenes, pivoteando entre sentimientos de pertenencia y de ajenidad. e) la *estrategia de manejo expresivo según género*, que da cuenta de cómo se comportan y expresan los estudiantes a partir de la diferenciación entre las conductas de los actores de ambos sexos, destacándose que los del sexo femenino exhiben una mayor soltura para expresar ciertos afectos y percepciones.

Por último, se presenta un estudio de Carbajal et al. (2017) titulado “Desigualdad y movilidad intergeneracional en la educación universitaria. Uruguay 1999-2014” que cuenta con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Se toma como fuentes de datos los siguientes: la Encuesta Continua de Hogares, los Censos de estudiantes de la Udelar, el Sistema de Gestión de Bedelías y formularios de ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Este trabajo se propone conocer la incidencia del logro educativo de los padres y madres en Uruguay en los logros y aspiraciones en la educación de sus hijos, a partir del año 1999. Esto refiere por un lado a la influencia como un elemento que potencia y por otro como limitante, tomando como eje central el acceso y el grado de avance curricular en la Educación Superior. Se establece la interrogante respecto a si la reciente expansión de la matrícula en la Udelar ha posibilitado una composición más heterogénea de la población universitaria, a partir de las variables que refieren a las características de su hogar y background familiar. Uno de los principales resultados es que al inicio del período que comprende esta investigación -1999 al 2014- la movilidad intergeneracional se encontraba estable y comienza a reducirse en la ES al comienzo de la década del año 2000, lo que se vincula con la coyuntura del país que se encontraba en ese momento atravesando una crisis económica de relevancia. Mencionan los autores que esto podría afirmar la existencia de una mayor resiliencia de los jóvenes de hogares que provienen de un clima educativo más favorable, lo que se refleja en mayores tasas de permanencia entre estudiantes con padres o madres que cuenta con un nivel educativo más alto. Por último, tomando los datos de los censos de la Udelar, los investigadores mencionan que durante el período que comprende el estudio se observa una tendencia al incremento de la movilidad educativa intergeneracional, tomando indistintamente la variable de la educación de la madre o del padre del estudiante. Señalan asimismo que resulta fundamental que las políticas educativas se enfoquen en ampliar las posibilidades de graduación de Enseñanza Media y de acceso al nivel terciario ya que aquellos estudiantes que logran ingresar a la educación universitaria y provienen de familias con un nivel educativo bajo, una vez instalado su proyecto de formación demuestran grandes avances en la carrera.

4. Justificación

Según reflejan los resultados de estudios recientes, la integración social y académica estudiantil se erigen como elementos clave para el logro de la permanencia y continuidad en las instituciones educativas (Coulon, 1997; Tinto, 2006; Gómez y Álzate, 2010).

La relevancia de la construcción de conocimiento en torno a la temática elegida en esta investigación radica principalmente en lograr un acercamiento a la percepción estudiantil respecto al aporte del componente vincular entre pares en sus procesos de afiliación e inserción de cara al ingreso efectivo y continuidad en la ES, en el contexto de la Udelar como la mayor institución del nivel terciario público del Uruguay.

Se toma el componente relacional ya que el establecimiento y consolidación de los vínculos entre pares, es decir la integración social, se encuentra asociada con las percepciones de pertenencia y referencia, con las características socioeconómicas de los estudiantes, la relación con sus compañeros y con los niveles de participación y compromiso con diversos espacios de interacción extra-académicos dentro de la institución de Educación Superior.

La Udelar asiste en las últimas décadas -tal como se menciona en el contexto de esta investigación- a un crecimiento significativo en su matrícula que va acompañado de una diversificación respecto a la población que accede actualmente a sus carreras de Grado. Esto se refleja principalmente en que más de la mitad de sus estudiantes son los primeros universitarios en su familia de origen (DGP, 2013). Tomar esta población como participante en este estudio constituye un elemento clave, ya que se parte de una escasa o nula historia de vinculación de estos estudiantes con la institución, que encuentran grandes divergencias entre sus expectativas e ideas previas sobre la Universidad y lo que efectivamente encuentran al ingresar. Por ende, deben desarrollar un conjunto de estrategias de inserción y adaptación activa a la realidad (Pichon Rivière, 1971) para vincularse con la institución y el nuevo contexto académico que los recibe.

En el apartado correspondiente a los antecedentes, se presentan algunas investigaciones que si bien guardan relación con el problema abordado en el presente estudio, evidencian cierta carencia de producción de conocimiento ajustada a nuestro contexto educativo a nivel Público Terciario Universitario, que contemple los diversos factores involucrados en los procesos de inserción y permanencia estudiantil desde una perspectiva cualitativa, con un énfasis en los aspectos vinculares entre pares.

Cabe señalar que la elección de esta temática como problema de investigación radica asimismo en un interés de carácter profesional, vinculado a la tarea desempeñada en calidad de docente universitaria en el marco del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Udelar. El diseño e implementación de estrategias de apoyo y orientación a los estudiantes desde antes que ingresen a la institución y a lo largo de su trayectoria educativa, vuelve fundamental una constante revisión de la praxis y evidencia la necesidad de construir conocimiento que se ajuste a nuestra realidad y coyuntura actual para lograr los objetivos que la orientación educativa en la ES requiere. Esto supone asumir un compromiso con la posibilidad de transformación de la realidad, desde la responsabilidad que se entiende puede y debe asumir la institución respecto a la integración y permanencia estudiantil.

En el proceso de investigación esto involucró en forma permanente la realización del análisis de la implicación (Lourau, 1987), tanto en lo que refiere a las implicancias inherentes al desarrollo del rol docente en forma simultánea con el proceso investigativo, así como en la problematización de la experiencia personal de transición a la Universidad, proceso migratorio y demás elementos propios de la investigadora responsable vinculados con la temática abordada.

5. Objetivos

Objetivo General

- Producir conocimiento en torno al aporte de los vínculos entre pares a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República de estudiantes de primera generación de universitarios en su familia.

Objetivos Específicos:

- Conocer la percepción de los estudiantes respecto a los vínculos entre pares como un factor que contribuye en su inserción en la institución educativa y construcción del sentido de pertenencia a esta.
- Indagar cómo se establecen y consolidan los vínculos entre estudiantes durante el proceso de transición a la Universidad.
- Interpretar la incidencia de las redes vinculares en los procesos de elección de los estudiantes.
- Identificar elementos que constituyen facilitadores u obstaculizadores en la inserción en la Universidad de estudiantes que inauguran en sus familias el ingreso a esta institución de Educación Superior.

CAPÍTULO III – ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La presente investigación involucra un estrategia metodológica de enfoque cualitativo que refiere a la “que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1984, p.20). Esta perspectiva procura abordar las problemáticas desde un proceso inductivo y una mirada fenomenológica, donde se apunta a su comprensión desde el marco de referencia de quienes participan, tomando al escenario de la investigación y las personas como un todo, e involucrando al investigador en este proceso, que desde esta perspectiva es sensible a los efectos que causa sobre el objeto de estudio (Taylor y Bogdan, 1984). En términos de Ruiz Olabuénaga (2007), la investigación cualitativa “equivale a un intento de comprensión global (...). Cada objeto de investigación debe ser entendido como un Texto en un Contexto” (p.55).

A partir de los antecedentes que se presentan en el apartado correspondiente, se puede observar que si bien existen estudios que se encuentran vinculados con el tema de esta investigación, no abordan la temática tal y como aquí se propone.

El diseño de este estudio es de tipo exploratorio, ya que “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Batthiány y Cabrera, 2011, p.33). Se propone conocer la perspectiva de los estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios en su familia respecto al aporte de los vínculos establecidos con sus pares en su proceso de inserción y permanencia en la Udelar. En este sentido, apunta a una profundización del conocimiento sobre el tema de investigación en general, y una mayor comprensión del mismo ajustada al contexto actual de la mayor institución educativa universitaria pública de nuestro país.

1. Participantes de la investigación: población y muestra

Población

La población de la presente investigación está compuesta por estudiantes de la Universidad de la República que constituyen la primera generación de universitarios en su familia, con al menos dos años de tránsito por la institución.

Los criterios para delimitar la población se mencionan a continuación:

- *Institucional*: estudiantes de la Universidad de la República de tres Servicios Universitarios, uno por Macroárea de conocimiento: Facultad de Información y Comunicación (Ciencias Sociales y Artística), Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat), Escuela de Parteras de Facultad de Medicina (Ciencias de la Salud).
- *Temporal*: estudiantes de ingreso efectivo en la institución, es decir con al menos dos (2) años de tránsito por la institución dentro de una misma carrera de Grado, independientemente de su avance curricular.
- *Logro educativo familiar*: estudiantes que son primera generación de universitarios en su familia de origen, es decir que ninguno de sus padres realizó ni completó estudios en la Universidad.

La delimitación *institucional* responde al escenario en el cual se propone desarrollar este estudio, apuntando a contar el aporte de un Servicio por macro área. La elección de los tres Servicios fue realizada tomando por un lado a Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo que como tal tiene larga tradición en la Udelar presentando una matrícula de ingreso que supera los 1.000 estudiantes cada año y diversidad en su oferta de Grado, siendo algunas de sus carreras de ingreso restringido por cupos. Por otro lado, se toma a la Escuela de Parteras que constituye una escuela universitaria que depende estructural y administrativamente de otro Servicio (Facultad de Medicina), y que al no contar con un único edificio propio sus estudiantes reciben clases en múltiples espacios en el transcurso de cada jornada académica. Asimismo, cuenta con una matrícula de ingreso que ronda los 450 estudiantes por año, de los cuales como se menciona en contexto de la investigación, un tercio sólo se inscribe con el objeto de avanzar curricularmente hacia el ingreso en otra carrera que les presenta en la actualidad restricciones al ingreso. Por último, la Facultad de Comunicación e Información constituye un Servicio que como tal y en un edificio propio tiene una breve historia ya que nuclea las carreras que anteriormente se impartían en dos Servicios diferentes e independientes.

La delimitación *temporal* responde a dos definiciones conceptuales. Por un lado, se funda en la noción de persistencia definida por Fernández y Ríos (2014) a partir de “la inscripción al siguiente año en el mismo nivel, centro educativo y programa” (p.117). Por otro lado, se vincula con el concepto de interfase de Mosca y Santiviago (2013) quienes plantean que

esta etapa comprende el último año de Enseñanza Media y los dos primeros años de tránsito del estudiante por la Educación Superior. Expresan los autores que esto da cuenta del ingreso efectivo del estudiante y por tanto constituye un criterio para definir la permanencia en la Universidad.

La delimitación en base al *logro educativo familiar* parte de la composición actual de la matrícula universitaria donde más de la mitad de sus estudiantes inauguran en sus familias el ingreso a la Universidad. Esto supone una escasa vinculación previa con la institución y sus lógicas de funcionamiento, lo que podría exigirle el desarrollo de un *plus* de estrategias para insertarse en el nuevo contexto educativo.

Muestra

Al tratarse de una muestra cualitativa la representatividad es estructural, aludiendo a la representación de la estructura de las relaciones que se producen en el conjunto de personas que se estudia. Se emplean en este caso muestras pequeñas no aleatorias ya que no se apunta a lograr una representatividad estadística sino a incluir una diversidad de contextos y participantes tal que permitan un acercamiento a la comprensión del fenómeno estudiado. Tal como expresan Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Pilar Baptista (2010), en los estudios cualitativos la muestra está compuesta por “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, (...) sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p.562).

Respecto al tipo de muestra, en la presente investigación se emplea la muestra por cadena o por redes y la muestra teórica o conceptual (Hernández Sampieri et al., 2010). La muestra por cadena o por redes, supone la identificación por parte del investigador de un conjunto de participantes que se consideran clave y luego de contar con sus aportes, se solicita a éstos el contacto de otras personas que podrían ser participantes en esta investigación. Una vez obtenidos los datos, se los contacta y en caso de contar con su aceptación voluntaria de participación son incluidos en la investigación. Por su parte, la muestra teórica o conceptual es utilizada por el investigador para procurar comprender un determinado concepto, teoría o fenómeno, para lo que toma casos que considera pueden contribuir a tales efectos, eligiendo a los participantes a partir de que cuentan con uno o varios atributos que aportan al desarrollo de su teoría.

La selección de unidades de muestreo es interrumpida en el presente estudio bajo un criterio de saturación teórica, es decir cuando se arriba a un punto de saturación por la

cantidad de información recogida, lo que es alcanzado cuando “los nuevos datos comienzan a ser repetitivos y dejan de aportar información novedosa” (Ruiz Olabuénaga, 2007, p.66).

Para la composición de la muestra se tuvo en cuenta:

- La presencia de las tres macro áreas de conocimiento de la Udelar;
- La diversidad de carreras de los Servicios elegidos que cuentan con variada oferta académica;
- La participación de estudiantes provenientes de Montevideo y del interior del país en tanto en las entrevistas como en los grupos.

2. La entrada al campo y composición de la muestra

Luego de contar con el aval institucional de los tres Servicios Universitarios involucrados y de la Comisión de Posgrados de Facultad de Psicología, se procede a realizar la convocatoria a estudiantes para promover su participación en los grupos focales y entrevistas individuales.

Por un lado, se los convoca a partir de un contacto inicial con uno de los participantes que involucra a otros que podrían estar interesados en participar y cumplen con las características de la población que este estudio requiere. Por otro lado, se realiza una convocatoria abierta a tutores estudiantiles que participaron en programas de tutorías en su Servicio o a nivel central en PROGRESA. En el caso de la Escuela de Parteras, se coordina con Centro de Estudiantes para dar difusión a la convocatoria.

Por último, se coordina con Decanatos o Direcciones, asistentes académicos y/o equipos docentes para presentar la propuesta a los estudiantes y convocarlos a participar en el marco de diversas Unidades Curriculares y actividades que se mencionan a continuación por Servicio. En la FADU la convocatoria se realizó en los cursos dictados por el Departamento de Enseñanza de Anteproyecto y Proyecto de Arquitectura (DEAPA). En Escuela de Parteras en el Taller de Preparación para el egreso e inserción laboral y los cursos Clínica Obstétrica II, y Educación para la Salud. En la FIC fue llevada a cabo en los cursos Archivos históricos, Comunicación Organizacional, Comunicación y Extensión Rural, Metodologías participativas de investigación, Educación para los medios, y los Seminarios de Periodismo y de Comunicación Educativa y Comunitaria.

Entrevistas

Se realizaron seis entrevistas en profundidad, dos por Servicio Universitario, siendo en estos casos seleccionados un estudiante de Montevideo y uno del interior del país para cada caso. Todas son llevadas a cabo en una sala de la sede del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA,) acondicionada a los efectos que esta situación amerita. Se da comienzo con la lectura de la Hoja de información y Consentimiento Informado para luego de aclarar dudas y contar con la voluntad del estudiante de participar, y su autorización para grabar la entrevista, luego de lo cual se procede a realizar las preguntas en base a la pauta que se adjunta en Anexos.

Grupos

Se realizaron en total cuatro grupos focales, de entre uno y dos encuentros cada uno de 1:30 horas de duración. Los tres primeros fueron llevados adelante en un salón en la sede del PROGRESA y el último en la Escuela de Parteras.

El Grupo 1 estuvo compuesto por tres participantes de sexo femenino, siendo dos estudiantes de la FIC y una de la FADU. Una de las estudiantes proviene de Rocha, otra de Montevideo y la otra de Paysandú.

El Grupo 2 contó con la participación de cuatro participantes, siendo una de sexo femenino y tres del masculino, todos estudiantes de la FADU. Dos provienen del departamento de Canelones, uno de Artigas y uno de Tacuarembó.

El Grupo 3 estuvo compuesto por tres participantes de sexo femenino, todas estudiantes de la FIC. Una de las estudiantes proviene del departamento de Río Negro y las otras dos de Montevideo.

El Grupo 4 contó con la participación de cinco participantes, siendo todas de sexo femenino y estudiantes de la Escuela de Parteras. Tres provienen del departamento de Montevideo, una de Paysandú y la otra de Lavalleja.

3. Codificación de la muestra

Los participantes fueron codificados en primer lugar por la entrevista o el grupo al que pertenecen (E1, E2, sucesivamente hasta E6 para entrevista; G1, G2, G3 y G4 para los grupos). En segundo lugar por el sexo (F para femenino, M para masculino), seguido del Servicio Universitario (EP para Escuela de Parteras, FIC para Facultad de Información y Comunicación, FADU para Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo). Por último, se los codifica por el departamento de procedencia.

Se presenta a continuación una tabla con la codificación de la totalidad de los estudiantes que participaron en los grupos y las entrevistas.

Entrevista	Sexo	Servicio Universitario	Carrera	Depto de procedencia	Lugar de realización
1	M	EP	Obstetra Partera	Cerro Largo	PROGRESA
3	F	FIC	Lic Ciencias de la Comunicación	Montevideo	PROGRESA
2	F	EP	Obstetra Partera	Montevideo	PROGRESA
4	M	FADU	Arquitectura	Cerro Largo	PROGRESA
5	F	FADU	Arquitectura	Montevideo	PROGRESA
6	F	FIC	Lic Ciencias de la Comunicación	Florida	PROGRESA
Grupo	Sexo	Servicio Universitario	Carrera	Depto de procedencia	Lugar de realización
1	F	FADU	Arquitectura	Rocha	PROGRESA
	F	FIC	Lic Ciencias de la Comunicación	Montevideo	
	F	FIC	Lic Ciencias de la Comunicación	Paysandú	
2	M	FADU	Arquitectura	Tacuarembó	PROGRESA
	M	FADU	Lic Diseño Comunicación Visual	Artigas	
	F	FADU	Arquitectura	Canelones	
	M	FADU	Arquitectura	Canelones	
3	F	FIC	Lic Archivología	Montevideo	PROGRESA
	F	FIC	Lic Bibliotecología	Montevideo	
	F	FIC	Lic Ciencias de la Comunicación	Río Negro	
4	F	EP	Obstetra Partera	Montevideo	ESCUELA DE PARTERAS
	F	EP	Obstetra Partera	Montevideo	
	F	EP	Obstetra Partera	Montevideo	
	F	EP	Obstetra Partera	Paysandú	
	F	EP	Obstetra Partera	Lavalleja	

Tabla 1. Distribución de los participantes de los grupos focales y entrevistas en profundidad

4. Técnicas de recolección de datos

En el presente estudio son utilizadas dos técnicas de recolección de datos: entrevista en profundidad y grupo focal. En ambos casos se tomó registro mediante grabación de audio que luego fue transcrita en forma textual como insumo principal para el desarrollo del análisis, previa autorización expresa de los participantes en el Consentimiento Informado.

La elección de la técnica *entrevista en profundidad* se vincula con la importancia de dar un papel central a la voz de los participantes, su experiencia, vivencias y perspectiva en torno al tema de investigación. Como expresan Taylor y Bogdan (1984) las entrevistas en profundidad constituyen “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101). La entrevista en profundidad procura comprender más que explicar, apuntando a obtener de respuestas subjetivamente sinceras del entrevistado y apelando más al componente emocional que al racional que éstas comprenden.

Se pueden mencionar como aspectos principales de esta técnica su carácter individual, holístico y no directivo (Ruiz Olabuénaga, 2007). Con individual, se alude a los participantes involucrados en la situación de entrevista, que son el entrevistador y el entrevistado. Por su parte, su carácter holístico refiere a que el entrevistador realiza un recorrido por el universo de significados del entrevistado, en torno al tema en que se procura profundizar. Y por último, el no ser directiva apunta a que si bien el entrevistador va a tener el control y la dirección, la entrevista no se debe desarrollar desde una postura rígida respecto a los contenidos y al vínculo establecido entre ambos actores.

En el marco del presente estudio se realizaron seis entrevistas en total, a dos estudiantes por Servicio Universitario, uno de Montevideo y uno proveniente del interior del país. La pauta de entrevista² diseñada procura conocer diversos aspectos involucrados en la transición a la Universidad, los procesos de elección y los facilitadores u obstaculizadores que los entrevistados identifican en su inserción y permanencia como estudiantes de la Udelar.

La técnica del *grupo focal* fue elegida con motivo de procurar un acercamiento a la percepción de los participantes, tanto desde su singularidad como en aquellos aspectos que pueden tener o encontrar en común mediante el intercambio a nivel grupal, respecto a una

²Ver Material complementario - Anexo A - Pauta Entrevista en profundidad

misma temática. A este respecto, Morgan (1996) plantea que mediante la utilización de esta técnica se obtienen datos que serían de más difícil acceso sin la presencia de la interacción que se produce a nivel grupal.

Como expresan Hernández Sampieri et al. (2010) la unidad de análisis de esta técnica es el grupo y lo que éste expresa o construye, siendo fundamental el intercambio ya que “existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva del problema” (p. 606). Para llevar a cabo los grupos, se debe reunir a un conjunto de personas y se abordan diversas categorías, creencias, experiencias y emociones que resulten de relevancia para el tema en cuestión en la investigación planteada.

Scribano (2008) menciona que es una técnica que si bien se alinea en gran medida con otras, resulta fundamental presentar algunos elementos en los que difieren y que las alejan entre sí. Una de estas técnicas es la del *grupo de discusión*, siendo un aspecto que los diferencia que los grupos focales cuentan con un mayor grado de estructuración y de intervención de quien lo coordina para regular los intercambios que en el mismo suceden. Por otro lado, los grupos focales se diferencian de las *entrevistas grupales* ya que en estas últimas se procura que los participantes emitan su opinión individual a la vez que se encuentran bajo una presión social grupal, no interviniendo o interrumpiendo el resto de los participantes mediante un intercambio, tanto sea para manifestar su conformidad o disconformidad con lo planteado por los demás.

En el presente estudio se llevaron a cabo cuatro grupos focales en total, siendo heterogénea su composición, de entre tres y cinco estudiantes, acorde con lo planteado por Hernández Sampieri et al (2010) respecto al tamaño adecuado para los grupos. Para su realización, se elaboró una pauta³ que aborda las mismas temáticas que la entrevista en profundidad, apuntando a conocer las vivencias y experiencias de los estudiantes respecto a su transición a la Universidad, los procesos de elección y los facilitadores u obstaculizadores que identifican en su inserción y permanencia en la Udelar. Cabe aclarar que las preguntas incluidas en esta pauta constituyeron una guía para el abordaje de estas temáticas y no necesariamente fueron desarrolladas en el orden y bajo la expresión que allí aparece, dependiendo estos aspectos de la dinámica grupal y el énfasis puesto en una u otra temática para cada caso.

3 Ver Material complementario - Anexo B - Pauta Grupo Focal

5. Técnicas de análisis de los datos

A partir de los datos obtenidos en el presente estudio, se establecen dimensiones de análisis en base al método de análisis semántico (Rodríguez Nebot, 2004). Esto involucra un análisis de contenido, donde se hace énfasis en la co-ocurrencia de los significantes, aquello que se repite que da la tensión al discurso, siendo este un sistema de análisis que remite al texto, donde “la repetición de determinados conceptos o palabras conforman un tipo particular de cadena asociativa. (...) Podemos detectar la primacía de determinados significantes sobre otros” (Rodríguez Nebot, 2004, p.112).

Como plantea el autor, este análisis supone dos niveles. Un primer acercamiento que se realiza in situ con los participantes a partir de los temas comunes, en articulación con aquello que hace a la singularización de los sujetos, abarcando contenidos vinculados al proyecto de vida, los procesos de elección y transición en juego, mandatos familiares y sociales, entre otros.

Y en un segundo nivel, se realiza un análisis semántico ideológico a posteriori, donde a partir de la línea y tensión discursiva, se procede a la búsqueda de significaciones en determinados ejes. Estos surgen de las frases, acuerdos y contradicciones internas en cada nivel o tema, y van dando lugar a los sentidos y significaciones que otorgan los participantes en la presente investigación a las temáticas abordadas en vinculación con la forma en que transitaban su experiencia de inserción en la Universidad.

En esta instancia, en términos del autor se lleva adelante un *semanálisis* (Rodríguez Nebot, 2004), donde a partir de distinguir palabras denominadas *llave* en la cadena asociativa de un grupo o de un sujeto se produce un pasaje a otro territorio a través del denominado *punte*, que a punto de partida de estas palabras genera la apertura a nuevas y diferentes significaciones que conectan y articulan nociones con conceptos. Este autor propone el uso del término palabra-punte ya que esto involucra el anticipo de lo que luego deviene en acontecimiento.

Estas palabras llave son identificadas a partir de su calidad de significantes, siendo las que adquieren una potencia de sentido y permiten la apertura de temas con otros. Tal como expresa el autor, cada una de estas palabras:

marca la variación de la cadena discursiva y esto es lo que da pie a la constitución de un emergente (...). Abre el sentido del discurso, abre la cadena, es el eslabón por el

cual uno conecta con otro plano de significaciones. (Rodríguez Nebot, 2004, p.121-122)

En otro orden, se realiza el análisis de la co-ocurrencia, que surge a partir de la existencia de un conjunto de palabras que dan sentido a las otras, repitiéndose y reiterándose en forma constante en el discurso de los participantes, que en este estudio nos remiten a las instancias de entrevista en profundidad y de grupo focal, poniendo de relieve diversos gradientes en el nivel de fragmentación o unificación de sentido existentes.

A partir de este método, surge en este estudio la identificación de tres dimensiones de análisis, que refieren a la transición a la Universidad, los procesos de elección de los estudiantes, y los vínculos entre pares en su proceso de inserción y permanencia en la Udelar. Estas son desarrolladas en el capítulo correspondiente al análisis y la discusión, en articulación con diversos referentes teóricos y conceptos que se consideran de relevancia para cada tema.

6. Consideraciones éticas

La presente investigación fue evaluada y aprobada por el Comité de Ética en Investigación de Facultad de Psicología, e incluye las consideraciones éticas inherentes al trabajo con seres humanos postuladas por la Comisión de Bioética y Calidad Integral de la Atención en Salud perteneciente a la Dirección General de Salud del Ministerio de Salud Pública del Uruguay.

En este sentido, la participación de los estudiantes en esta investigación fue en forma libre y voluntaria, quienes fueron previamente informados sobre la misma en forma clara y detallada a través de la Hoja de Información y el Consentimiento Informado (ver Anexo). Allí se detallan los objetivos, metodología, y las medidas tomadas para la preservación de confidencialidad de los participantes; así como la posibilidad de contactarse con la investigadora responsable para acceder a los datos y/o resultados de la investigación.

Asimismo, se informó a los participantes que podrían desistir de su calidad de tales por su sola voluntad en cualquier momento del proceso, haciendo regir el Principio de Autonomía establecido en el Art. N° 4 del Capítulo 2 Decreto de Ley N° 515 para la "Investigación con Seres Humanos", elaborado por el Consejo de Ministros del Poder Ejecutivo (2008).

Se entregó una copia a cada participante de la hoja de información y el Consentimiento Informado, que fueron leídos y explicados a los efectos de asegurar su claridad y entendimiento, habilitándose posteriormente un espacio para el planteo de dudas e inquietudes a ser respondidas hasta que cada participante considere que es suficiente.

Del mismo modo, se hizo regir el Principio de Beneficencia y de no Maleficencia, contemplado en este mismo Decreto regulatorio, a partir de la lectura y firma del Consentimiento Informado, apuntando a minimizar riesgos y favorecer eventuales beneficios. Así, se comunica a los participantes que se suspendería el procedimiento ante la posibilidad de cualquier tipo de riesgo para el/los participante/s, entendiendo al riesgo como “la posibilidad de daños en la dimensión física, psíquica, moral, intelectual, económica, financiera, sociocultural o espiritual del ser humano en cualquier fase de la investigación y de sus derivaciones” (Poder Ejecutivo, 2008, p.2).

Cabe señalar que si bien se considera que este estudio revestía escasas posibilidades de riesgo de cualquier tipo para los participantes, esto no fue en desmedro del mantenimiento de una actitud de apertura y precaución por parte de la investigadora ante la eventual aparición de alguna adversidad no prevista durante el proceso. Se aclara a los participantes que en tal caso, la investigadora a cargo sería responsable de aquello que pudiera resultar un perjuicio para los mismos, así como de la búsqueda y obtención de los recursos que fuera necesario desplegar para compensar la mencionada situación.

En lo que refiere al otro componente del binomio a considerar, el de los beneficios, se destaca que los participantes pueden haberse visto beneficiados en relación al logro de mayores niveles de comprensión y/o visualización de los factores que han incidido en su permanencia en la institución, y específicamente los aportes que sus construcciones vinculares con otros estudiantes han tenido en este sentido.

CAPÍTULO IV - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este apartado se desarrollan algunos conceptos y teorizaciones que procuran oficiar de soporte y marco para la presente investigación.

Se da comienzo con el desarrollo de la temática central que involucra el concepto de vínculo, la grupalidad y las redes, en el entendido de que resulta fundamental para dar cuenta de un elemento central en el logro de la integración de los estudiantes de primera generación en la Universidad.

A continuación se desarrolla la institución como concepto y como escenario principal donde se desarrolla este estudio. Se incorporan y presentan asimismo las nociones de habitus y capital cultural como elementos clave para comprender cuál es el bagaje con que el estudiante cuenta y qué aspectos le resultan familiares al ingresar a la Universidad y cuáles pueden constituir facilitadores u obstaculizadores de su proceso de inserción y adaptación a la institución.

Luego se introducen algunos de los factores que entran en juego en los procesos de elección vocacional, en vinculación con su incidencia en la construcción del sentido de pertenencia y afiliación del estudiante en la Universidad, en la medida que comienza a materializar su proyecto formativo en los estudios terciarios.

Esto se articula con la interfase y la transición a la Universidad, etapa que resulta fundamental y decisiva en lo que refiere a la afiliación institucional y las posibilidades de permanencia del estudiante. Conceptos como trayectoria educativa y afiliación se vuelven claves en el desarrollo de esta temática, lo que es seguido por un apartado que da cuenta de las principales nociones involucradas en el proceso migratorio por el que transita una gran parte de la masa estudiantil universitaria en nuestro país.

1. Vínculo, grupalidad y redes

Un primer concepto a desarrollar es el de *vínculo* que es abordado en la presente investigación desde una perspectiva de la psicología social pichoniana, partiendo de que este surge en las interacciones entre sujetos que se nutren a través de esa red vincular (Pichon Rivière, 1979), donde las experiencias e intercambio con otros dan lugar a diversas vivencias de satisfacción y/o de frustración. Este autor define al vínculo como la manera

particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento. Este concepto constituye un elemento fundamental que transversaliza este estudio ya que hace foco en las interacciones entre estudiantes-pares y su contribución a su permanencia e integración en la mayor institución universitaria pública de nuestro país.

Tal como mencionan Frechero y Sylburski (2000), a partir del ingreso a la Universidad se debe apuntar a la generación y fortalecimiento de redes vinculares entre los estudiantes, donde el aprendizaje se construye y potencia en la interacción, a la vez que se desarrolla un sostén desde lo afectivo que aporta a su integración a la institución. Es así que “se vuelven claves los encuentros con iguales, el intercambio de información, la comunicación viabilizada por códigos comunes” (Frechero y Sylburski, 2000, p. 51). Este encuentro e intercambio con otros estudiantes que transitan una situación similar, constituyen instancias esenciales que involucran canales de comunicación en común que los nuclean en el marco de este colectivo del cual forman parte, lo que “contribuye a su integración social a esta nueva comunidad académica, aportando a la construcción de un futuro sentimiento de pertenencia a la institución” (Santiviago y Mosca, 2013, p. 4).

Se configura y reconfigura así una *matriz de aprendizaje* (Pampliega de Quiroga, 1994), que se puede instituir como espacio de referencia entre pares y como red vinculante para quienes recorren los primeros tiempos de tránsito por la institución. Esta constituye

la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. (...) es una estructura socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales, sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos (Pampliega de Quiroga, 1994, p.57).

Las experiencias que el sujeto va adquiriendo durante el tránsito por los estudios universitarios y los diferentes espacios de intercambio con docentes y pares que la institución le propone, constituyen en cierta medida *dispositivos de agenciamiento* (Deleuze, 2007) que habilitan espacios donde los sujetos logran aprehender-se con otros -pares estudiantes- y pasar a formar parte de un colectivo más amplio que comienzan a habitar y sentir propio.

A este respecto, Rodríguez Nebot (2010) desarrolla el concepto de *transversalidad*, partiendo de los planteos de Félix Guattari que datan del año 1964 vinculados en su surgimiento a los *grupos sometidos* y los *grupos sujetos*, siendo posteriormente ampliados por el autor, trascendiendo esa inicial vinculación directa con los grupos y las organizaciones. Así, Rodríguez Nebot (2010) arriba a la noción de transversalidad como “una modalidad de constitución y de producción de diferentes efectos de poder y agenciamientos. (...) permite visualizar las re-configuraciones grupales que se dan en el campo de las organizaciones , y el mismo se amplía al campo de la subjetividad” (p. 182). En este sentido, se torna en un vector de fuerza que a partir de su accionar culmina en la producción de un acontecimiento en su devenir, atravesando para ello diversos sentidos lógicos y territorios existenciales.

Esto se vincula con la noción de poder en Foucault (1979) quien rompe con la clásica concepción y lo define como una relación de fuerzas, no ya como un objeto que se localiza en una institución o el propio Estado y es ejercido unilateralmente. Este autor estudia las relaciones de dominación a partir de los hechos o acciones, estableciendo un vínculo de mutua determinación entre ambos elementos en juego en esta relación de fuerzas que se establece (Foucault, 1976).

Esta forma de concebir las relaciones de poder se ve reflejada en las instituciones en general, y específicamente en las educativas donde “lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada” (Foucault, 1976, p. 189). Esto se retomará más adelante, en el apartado que desarrolla el concepto de institución.

Al respecto del impacto de la grupalidad y los vínculos en los procesos de integración entre los sujetos, se toma a Rodríguez Nebot (2010) quien plantea que éstos

son los agenciamientos a través de elecciones de grupos afiliación, pertenencia y pertinencia. Es cuando se “eligen” las circunstancias de acción afecto y acompañamiento (...). Nos adherimos a estas formas y conformamos agrupamientos e identidades colectivas a partir de rasgos comunes (...) espacios y tiempos compartidos, que se proponen finalidades y tareas recíprocas y comunes. Aquí los lazos emocionales-afectivo-libidinales, están para las amistades; la relación intertransferencial es muy fuerte y es predominante. (Rodríguez Nebot, 2010, p.35).

Es aquí donde la grupalidad adquiere relevancia. En este marco se vuelven fundamentales los procesos identificatorios entre pares y con los docentes. Para Freud (1921), la

identificación constituye un elemento esencial en la constitución del yo, definiéndola como “la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con una persona” (p.26). La misma conforma en el transcurso de la vida del sujeto una imagen sobre sí mismo, siendo más activo el proceso durante los primeros años hasta la adolescencia inclusive. Asimismo, consiste en la asimilación de una propiedad o atributo de otra persona, transformándose el sujeto en ese proceso. Vuelve posible dos hechos fundamentales de la cultura humana: la vida psíquica y el lazo social.

Se entiende así que la identidad como “efecto de múltiples identificaciones imaginarias y simbólicas tiene siempre lugar en la relación con el otro y con el Otro, con la alteridad imaginaria y simbólica” (Correa, 2010, p.1). Esto involucra un cúmulo de elementos que se comparten o se perciben de tal modo, lo que incrementa el sentimiento de pertenencia a un grupo y promueve cierta homogeneidad entre los sujetos, que “al identificarse se anulan y/o reducen las diferencias y se apaciguan las tensiones.” (p.1). Por su parte, Erikson (1971) define la identidad como el producto del interjuego entre lo psicológico y lo social. Involucra un sentimiento de continuidad donde el sujeto se siente sí mismo, a la vez que debe producirse un reconocimiento de esta continuidad y mismidad por parte de los otros para dar lugar a la formación identitaria, lo que otorga un gran valor al intercambio vincular entre sujetos.

Por su parte, Vincent Tinto (1987) de la Universidad de Siracusa, se erige como uno de los teóricos más influyentes sobre el fenómeno de la desvinculación post secundaria, introduciendo las nociones de *integración social y académica* como elementos clave para la permanencia de los estudiantes en la institución educativa. Propone un modelo explicativo multifactorial del abandono estudiantil que comprende elementos que provienen de la etapa anterior al ingreso, y los que transcurren desde que el estudiante ingresa a la vida universitaria. Así, se tornan fundamentales las experiencias sociales y académicas de los estudiantes al ingresar a la institución, que van a contribuir a su proceso de integración y continuidad en la misma. Según cómo transite el estudiante esta etapa, se verán reforzadas o debilitadas aquellas motivaciones con que el estudiante inicia su trayecto formativo, lo que según este autor lo lleva entre otros factores a persistir o desvincularse.

En este sentido, “el rendimiento académico y las interacciones con los profesores, así como los programas extracurriculares y la relación con pares son factores que pueden contribuir a la integración y reforzar la persistencia” (Tinto, 1993 en Ezcurra, 2011).

El concepto de persistencia desarrollado por este autor (Tinto, 1989) da cuenta de un proceso que parte de la necesaria integración del estudiante a la institución, vinculada a la transición a la universidad, abarcando diversas etapas por las que debe transitar para permanecer. Menciona que para superarlas, los estudiantes deben sortear dos obstáculos: por un lado, cierta dificultad en realizar el necesario desprendimiento de las formas y estilos de aprendizaje que utilizaba en el nivel educativo previo; y por otro lado lo propio del proceso de adaptación a lo que la institución le exige a nivel del desempeño intelectual y social inherente a la vida universitaria.

Najmanovich (2008) nos propone un recorrido histórico en torno a la construcción del concepto de *red social*, ubicando en Barnes (1954) un antecedente fundante quien lo define como un nuevo modo de distinguir y configurar los vínculos sociales. Plantea la autora que los intercambios con otros nos permiten crear el mundo con ellos produciéndose un enriquecimiento mutuo permanente (Dabas y Najmanovich, 1995), y que en una red “sólo hay afluentes, recorridos, inicios múltiples, entrecruzamientos” (Najmanovich, 2008, p.174).

Desde el enfoque del pensamiento complejo de Morin (1996), la autora conceptualiza los vínculos no ya a partir de las conexiones que se pueden establecer entre estructuras fijas e independientes, o entidades -es decir objetos o sujetos- que existen previamente, sino como emergentes que se asocian con una dinámica de autoorganización (Najmanovich, 2008). Así, las *redes dinámicas* tal y como las concibe la autora se vinculan con la transformación del lazo social en el último período, involucrando una complejidad organizacional constitutiva a partir de su carácter multidimensional y transformador.

En esta misma línea, Dabas (1998) plantea que la noción de red social está constituida por el entrecruce de la red vincular y la red nocional, estando la vincular conformada por las diversas relaciones que cada sujeto entabla.

Las redes sociales son la descripción de ciertas interacciones; en algunas circunstancias éstas surgen naturalmente, y en otras lo que surge es el intento de organizar esas interacciones. Esta autora plantea la importancia del trabajo en red, el cual define como “una estrategia vinculatoria, de articulación e intercambio entre instituciones y/o personas, que deciden asociar voluntaria y concertadamente sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para el logro de fines comunes” (Dabas, 2006, p.230).

Esta perspectiva de trabajo en red, es uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en el proceso de integración del estudiante a la universidad, desde una perspectiva que

concibe al sujeto como ser activo, co-constructor y transformador de la realidad que lo rodea, así como la misma lo constituye y transforma a él. En otras palabras, una red se construye con la acción de cada persona en su contexto propio, la cual redundará en el conjunto, produciendo una transformación que potenciará la red en su totalidad. En palabras de Dabas (1998), la red social:

implica un proceso de construcción permanente, tanto individual como colectivo. Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (...) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos (p.42).

2. Institución, habitus y capital cultural

En la presente sección se desarrolla el concepto de institución como escenario donde este estudio se desarrolla, y luego se toman algunos elementos vinculados a la elección de los estudiantes por la Universidad teniendo en cuenta que son primera generación en su familia de origen y entorno más cercano.

Tomando los desarrollos de Lourau (1975) en torno al análisis institucional, postula a la misma como un lugar de producción y reproducción de las relaciones sociales de producción, movimiento de lo instituyente y de lo instituido que producen institucionalización en su devenir. Así, el significado particular, dinámico, de la *institución*, se refiere al acto de instituir, de fundar, de modificar aquello que se denomina instituido. Institución como espacio de producción de subjetividad, involucra una multiplicidad de fuerzas en pugna, que trascienden los posibles límites que a nivel físico y espacial definen y delimitan a las organizaciones. Así, “la institución no es una cosa (versión sociologista) ni un fantasma (versión psicologista), sino un proceso: el movimiento de las fuerzas históricas que hacen y deshacen las formas” (Lourau, 1980, p. 78).

Por otra parte, Castoriadis (1998), postula que es la institución lo que mantiene la unión de una sociedad, siendo esta una institución que habilita la construcción de otras instituciones en este proceso. Desarrolla “la institución de la sociedad como un todo, entendiendo por institución normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos, y métodos de hacer

frente a las cosas y de hacer cosas” (p.71). En esta línea, desarrolla el concepto de *imaginario social* (Castoriadis, 2007), lo define como un magma de significaciones imaginarias sociales encarnadas en instituciones. Como tal, “regula el decir y orienta la acción de los miembros de esa sociedad, en la que determina tanto las maneras de sentir y desear como las maneras de pensar” (p.89). Esto supone que las significaciones imaginarias no constituyen meramente representaciones de algo que se encuentra *allí* con plena independencia respecto a ellas, más bien que son constitutivas del ser de la sociedad y de la historia, posicionando la cualidad creadora de las sociedades, tanto en sujetos específicos como esos ámbitos de lo social-histórico dentro de una comunidad, que se va transformando en este proceso.

Para Enríquez (2002) la educación y la formación se ubican por detrás del funcionamiento y formas de regulación y organización de lo que denomina *institución universal*, donde sus integrantes deben llegar a acuerdos y un mismo pensamiento. Esto implica una lucha constante para mantener cierta dinámica organizacional y apaciguar aquellos posibles conflictos inherentes a la vida cotidiana de la institución.

Este autor plantea la existencia de una divergencia entre esta institución universal y cómo esta se materializa a nivel organizacional y el establecimiento de las dinámicas propias de su funcionamiento, lo que implica en la institución educativa una serie de mediatizaciones y la intermediación por parte de todos los actores involucrados en materia de formas de enseñanza-aprendizaje, metas logradas y no logradas a nivel institucional, entre otros.

El ingreso y la permanencia de los estudiantes en una institución, constituye un desafío y un proceso necesario en la construcción identitaria, de conocimiento y reconocimiento de los sujetos involucrados. Como plantea Frigerio (2004), “las instituciones lo que reparten, distribuyen, es reconocimiento. (...) Es algo que uno necesita porque uno necesita pertenecer, necesita fiilarse (...). Uno pertenece a una institución por necesidad, uno no es sin institución” (p.10).

Según esta autora, esta forma de concebir la institución conlleva sin embargo el establecimiento de una relación ambigua de los sujetos con la ley (Frigerio, 2004). Por un lado, a partir del carácter normativo que rige a una institución determinada, los sujetos muestran una actitud vinculada a la protección, el apoyo y reconocimiento desde su condición de seres sociales. Por otro lado, esta actitud convive con cierta molestia o incomodidad de los sujetos ante la puesta de límites y renuncias que esta misma ley impone.

En este sentido, el concepto de institución resulta fundamental a la hora de dar visibilidad a los procesos por los que transita cada uno de los estudiantes que comienzan a cursar sus estudios universitarios, con sus múltiples atravesamientos e historias que los singularizan, y con un imaginario respecto a aquello que encontrarán en este nuevo espacio de formación. Aquí las subjetividades se comienzan a entrecruzar, involucrando el componente afectivo, iniciando un proceso de construcción de nuevos vínculos, que oficiarán de sostén y para promover una cada vez mayor adherencia de los estudiantes entre sí y con la institución que se encuentran actualmente habitando y sus lógicas de funcionamiento, que pueden diferir en cierta medida de aquellas que conocían. Esto se relaciona con las expectativas e ideas previas del estudiante respecto a las características de la institución, su estructura y formas de organización, modelos de enseñanza - aprendizaje, modalidades o criterios de evaluación que la misma presenta, entre otros.

En este sentido, la institución educativa tiene mucho para revisar y re-pensarse, para lo cual se consideran fundamentales los aportes del autor Bourdieu (2008), plasmados a través del concepto del *homo academicus*, mediante el cual

pretende mostrar al campo universitario como un espacio de constante lucha, de desigualdades, de competencias y de formas de dominación institucionalizadas y por todos aceptadas y reproducidas. (...) ...lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de las jerarquías legítimas, es decir, aquellas propiedades adquiridas que funcionan como capital para producir los beneficios específicos que el campo provee. (Bourdieu, 2008 en Olvera, 2009, p.2).

Plantea el autor que frecuentemente se responsabiliza a los estudiantes incorporando elementos, recursos o técnicos en el aula, centrando la dificultad en éstos y no en el programa, las estrategias pedagógicas y el vínculo docente-estudiantes. Se pierde así visibilidad sobre estos fenómenos y procesos que son multicausales y que generalmente involucran al menos dos partes en interacción.

Se vuelve pertinente introducir aquí el concepto de *capital cultural*, ya que se encuentra vinculado con los niveles de desvinculación y de éxito en la permanencia de los estudiantes en la Universidad.

El capital cultural es desarrollado por Bourdieu (1987) con el objeto de crear una unidad de medida que permita visualizar las diferencias entre estudiantes vinculadas no sólo a lo económico sino con un énfasis en lo cultural. Así, es entendido por este autor como la

acumulación cultural inherente a una clase, que se hereda o adquiere a través de los procesos de socialización. Cuanto más alta es la clase social de un individuo, mayor peso tendrá en el mercado simbólico cultural. En este sentido, la noción de capital cultural se impone;

en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. (Bourdieu, 1987, p.11).

Plantea el autor que las prácticas culturales de las personas se encuentran fuertemente vinculadas con la interiorización inconsciente de esquemas afectivos, de valores y de cognición (Bourdieu, 1987). Este capital cultural está conformado entonces por diversos elementos de las esferas económica y familiar, involucrando aspectos tales como el logro educativo de los padres, el acceso a la cultura, a la bibliografía y los hábitos de estudio, entre otros.

Asimismo, Bourdieu (1987, 2000), distingue tres tipos de capital: el económico, el social y el cultural, a los cuales luego agrega un cuarto tipo, el simbólico. El capital *económico* se caracteriza por su capacidad de ser convertido en dinero y por tanto involucra el poder. El capital *social* está vinculado al lugar que el individuo ocupa en la sociedad; y el capital *cultural*, como se menciona anteriormente, involucra diversos aspectos como el conocimiento y las capacidades o destrezas incorporadas denominadas *habitus* (Bourdieu, 1997), en estrecha vinculación con el componente educativo en juego desde edades tempranas, lo que a posteriori se ve complementado en el transcurso de sus trayectorias y elección vocacional. Por otra parte, el capital *simbólico* adviene como tal en forma posterior a la adquisición de los otros tres, e involucra un conjunto de elementos intangibles que son propios del sujeto que ven condicionada su existencia al reconocimiento que los demás hacen.

La noción de capital cultural resulta fundamental en el presente estudio a partir de su vinculación con las lógicas de transmisión del mismo y el componente educativo inherente a las prácticas que involucra. Tanto su incorporación como el tiempo que requiere dedicar a la misma, van a depender del punto de partida del capital cultural acumulado de la familia, por lo que si el sujeto cuenta con bienes culturales (libros ,cuadros, arte, entre otros), los irá incorporando en forma directa a partir del efecto educativo inherente a su existencia.

En la medida que el capital cultural se adquiere en forma paulatina y continua durante el proceso vital de un sujeto, se encuentra fuertemente vinculado a lo educativo, siendo un concepto clave a la hora de problematizar el rol que juegan las instituciones en la producción y reproducción de ciertas condiciones sociales que generan desigualdad de oportunidades.

El concepto de capital cultural es desarrollado a partir de la constatación de que las carencias económicas por sí solas no logran explicar ciertas dificultades asociadas a sus trayectorias educativas a las que se enfrentan niños procedentes de determinadas clases sociales.

Si bien esta noción surge en contextos educativos iniciales, otros autores retoman esta línea de trabajo y la problematizan a la luz de otras instituciones de nivel más avanzado. En este sentido, Ezcurra (2011), realiza un análisis de la relación existente entre el capital cultural y logro o éxito educativo de los estudiantes en la Educación Superior, donde menciona que existe un “capital cultural esperado, un factor de orden institucional primordial, sumamente potente, un condicionante de fracaso académico y, por ende de aquellas diferencias en el logro educativo y en la reproducción de la desigualdad” (p.42). Esto lleva a la autora a plantear un modelo de responsabilidad institucional, donde se debe conocer y reconocer que cada vez más estudiantes con un capital cultural diferente acceden a la Educación Superior, lo que ubica a la institución con un papel central en el desarrollo de estrategias de permanencia que contemplen esta heterogeneidad en la creciente matrícula estudiantil con que se cuenta cada año.

Como se menciona en el contexto institucional, un 54% de los estudiantes de la Universidad de la República son primera generación de universitarios en su familia (DGP, 2013), ubicando en los inicios de la cursada a un cúmulo de estudiantes que históricamente no accedía a la Educación Superior. Según diversos autores (Tinto, 2006; Ezcurra, 2011; Diconca, 2011) esta nueva coyuntura interpela la responsabilidad institucional y estudiantil en lo que a su integración refiere, debido a que deben desarrollar una serie de estrategias para sentirse parte y vincularse con la institución y sus formas de funcionamiento que generalmente desconocen por provenir de familias cuyo conocimiento de los elementos involucrados en el ser estudiante universitario no es directo y experiencial. Esto se vincula con lo planteado por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar, donde “de acuerdo a los antecedentes teóricos y empíricos, es posible utilizar el máximo nivel educativo alcanzado por los padres de los estudiantes como indicador del clima educativo del hogar de origen de los mismos” (DGP, 2013, p.47).

Estos datos aportan elementos a la hora de reflexionar y conocer el peso que puede tener el capital cultural en la permanencia y egreso de los estudiantes en la institución. Ezcurra (2011) plantea que la proporción de estudiantes que egresa asciende en forma sustantiva cuando los padres cuentan con estudios superiores culminados, es decir que si bien los estudiantes que cuentan con otro capital cultural (padres no universitarios) logran acceder a la Educación Superior, no logran graduarse en la misma proporción que estudiantes con tradición familiar de estudios terciarios universitarios.

Cabe introducir en esta línea, el concepto de *habitus* de Bourdieu (1988), quien lo define como un “sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción” (p. 26).

Supone la capacidad de producir prácticas que serán a la vez distintas y distintivas (Bourdieu, 1997), abarcando no sólo las prácticas en sí mismas sino también la forma en que estas se llevan adelante y se expresan. Involucran modos de sentir, actuar y pensar y según este autor, se encuentran fuertemente vinculados a la posición social que el sujeto ocupe.

En lo que respecta al tránsito y las posibilidades de continuidad de los sujetos por el sistema educativo, Ezcurra (2011) retoma este concepto y concluye que los que provienen de familias con cierto capital cultural logran construir un *habitus* que habilita su tránsito por la institución a partir de algo que les resulta del orden de lo familiar, aumentando sus posibilidades de lograr una trayectoria exitosa.

3. La elección vocacional

Si se parte del concepto de *vocación*, en la presente investigación se entiende la misma en los términos de Mosca y Santiviago (2010), que la definen como

una construcción permanente, como un constante juego dialéctico entre la subjetividad y el contexto. Comienza a formarse en los primeros años de vida y conforme con los diferentes modelos identificatorios y espacios de socialización, va tomando distintos nombres que en un momento determinado podrán o no constituirse en una carrera u oficio, en aquello a lo cual nos queremos dedicar. (p.13)

Tanto la elección vocacional como la transición a la Universidad, abarcan diversos elementos que las vuelven complejas por la multiplicidad de factores en juego. Estos se vinculan con la etapa evolutiva que se encuentra transitando cada estudiante, implicando para un elevado número el pasaje hacia el mundo adulto, lo que interactúa a su vez con la primera materialización de una elección propia del sujeto respecto a su proyecto formativo.

En este marco, la construcción de un proyecto de vida que incorpore al estudio como uno de sus ejes articuladores, involucra un proceso complejo en el que inciden múltiples factores de carácter personal, familiar, del contexto socioeconómico y cultural, del acceso a información sobre las opciones de formación y los recursos existentes, entre otros. Asimismo, en los procesos de elección vocacional existen otros elementos a considerar que contemplan la etapa evolutiva, donde vemos que “las características de nuestro sistema educativo hacen que tal decisión deba realizarse en pleno transcurso de la adolescencia, constituyéndose la elección vocacional-ocupacional en un elemento más de la construcción de la identidad adulta” (Frechero y Sylburski, 2000, p.34).

Los datos etarios que se exponen en el apartado correspondiente al contexto de la investigación señalan que un elevado número de estudiantes se encuentra transitando la etapa de la juventud o el pasaje de la adolescencia hacia esta. Tal como plantea Margulis (1996),

la juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte con la generación a la que se pertenece en tanto memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial, con la clase social de origen como moratoria social y período de retardo, con el género según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o la mujer, y con la ubicación en la familia que es el marco institucional en el que todas las variables se articulan. (p. 29)

Cabe mencionar aquí algunos elementos que caracterizan a la transición a la Universidad, que como plantean Mosca y Santiviago (2013) abarca el período previo a la culminación de la Enseñanza Media y los primeros dos años a partir de su ingreso al nivel terciario. Tomando en cuenta las características de nuestra población universitaria en términos etarios y de los procesos internos que deben transitar los involucrados, vemos que esta transición se encuentra como plantean estos autores marcada

por tiempos institucionales, que no siempre se encuentran en consonancia con los tiempos subjetivos. La finalización de la enseñanza media, implica para muchos una ruptura en la inercia curricular, ruptura que lleva a un pasaje hacia lo desconocido,

con los consecuentes temores, reacciones y expectativas que esto conlleva. (Mosca y Santiviago, 2013, p.3)

Estos aspectos vuelven más complejo el proceso de elección vocacional, que es de por sí generador de cambios y movilizaciones, en un momento de conformación y tránsito hacia una identidad adulta y la construcción de un proyecto de vida en su articulación con el proyecto formativo. Asimismo, la *elección vocacional* puede o no estar vinculada con la elección de esta carrera de Grado, ya que en reiteradas ocasiones los estudiantes manifiestan a los docentes durante el primer año, no encuentran -al menos en un inicio- aquello que procuraban encontrar u obtener en el tránsito por esta cursada, existiendo una brecha importante entre sus expectativas y la realidad imperante.

Por otra parte, al ingresar a la formación terciaria universitaria los estudiantes identifican grandes diferencias y divergencias en los modelos y dispositivos pedagógicos en las clases dictadas según cada docente y asignatura que se imparte. Este aspecto es, en reiteradas ocasiones, vivenciado por los estudiantes como una falta o fracaso en su propio proyecto de formación, lo que frecuentemente es reforzado desde la propia institución y algunas prácticas docentes desarrolladas en ese marco.

Otra característica que es explicitada frecuentemente por los docentes y en ocasiones por los propios estudiantes, constituye la existencia de cierto grado de desconocimiento de los Planes de Estudios y los Programas de las diferentes Unidades Curriculares que constituyen la propuesta de formación de Grado que cada uno ha elegido. En este sentido, no sólo se produce el encuentro entre las expectativas y la realidad institucional, sino el encuentro con esta propuesta curricular que en gran medida les es desconocida y que contiene una lógica bien diferente a la de Enseñanza Media.

En este sentido, los cambios que se suceden a partir del ingreso son múltiples, ubicándose uno de ellos en el cambio de una cultura institucional que les resulta conocida a otra con características diferentes. En este sentido, una vez que el estudiante ingresa a la Universidad, el desafío constituye el logro del sostén y continuidad del proyecto de formación con que llega a la institución, sostener ese deseo, ese anhelo que de algún modo precipitó su elección.

Tomando aquí los desarrollos del Socioanálisis en nuestro país, Rodríguez Nebot (2010) postula que “la subjetividad se agencia en tres vectores de fuerza, comprendiendo la diversidad temporal y espacial” (p.32). Los mismos son: el deseo, el interés y el anhelo. La

confluencia de estos vectores, involucra los tres tiempos: pasado, presente y futuro, y de algún modo supone aquello que se debe apuntalar, para el logro del mencionado sostén que habilite la continuidad educativa, en vinculación con una elección vocacional que el sujeto explicita al inscribirse y cursar en una de las opciones que se le proponen.

En la medida que desde la institución o mediante la interacción con otros estudiantes-pares, se habilitan espacios de participación, el sujeto construye autonomía, y podrá adaptarse mejor y más prontamente a este nuevo contexto que se vincula con su elección vocacional y su proyecto formativo. En el entendido de que hay niveles de producción en el deseo, es decir, ya que el sujeto lo que quiere es producir algo, para no sentirse enajenado, se siente *sí mismo* cuando está gestionando algo. En el deseo lo que se observa es en cierto modo la mismidad del sujeto. Tal como plantean Frechero y Sylburski (2000), abrir o ampliar a los estudiantes,

la posibilidad de recurrir a espacios para transformarlos en lugares, acción que no se realizará sino colectivamente, con otros jóvenes que se hallan en una situación similar. Sin duda que con la apoyatura teórico-técnica apropiada, encontrarán la posibilidad de gestionar las apropiaciones que deseen hacer, y tendrán la oportunidad de transitar no ya por espacios, sino por lugares contruidos según su potencial deseante. (p. 67)

4. Interfase y transición a la Universidad

En el presente apartado se desarrollan diversos conceptos vinculados al proceso de transición de los estudiantes a la Universidad denominado interfase, que abarca el período del *pre-ingreso*, lo que comprende fundamentalmente a los estudiantes del último año de Enseñanza Media Superior; y el *ingreso efectivo* a la Universidad, que involucra los estudiantes durante sus dos primeros años en la institución (Mosca y Santiviago, 2013).

En esta línea, Aguilar Rivera (2007) plantea que la transición a la Universidad constituye un período donde los ingresantes aprenden a ser universitarios. Deben pasar de su condición de alumno del secundario a ser estudiantes de la Universidad. Coulon (1997), menciona que existen tres momentos por los que transita el estudiante en el marco de este proceso, “el primero que llama de aculturación y alienación, implica una ruptura con su condición de estudiante de secundaria, al que sigue un período de transición” (Coulon, 1997 en Diconca, 2011, p.21).

Esto conlleva a la incorporación de diversos códigos en el proceso de construcción del *oficio del ser estudiante universitario* (Camilloni, 2010), lo que determina la asimilación y acomodación de lo ya incorporado en etapas formativas anteriores a la actual. Para el estudiante esto constituye un desafío, ya que implica visualizar, descifrar e incorporar los mismos, lo que incide directamente en su proceso de construcción identitaria como estudiante universitario. El inicio de este proceso, involucra diferentes niveles; cómo transitar, con quiénes, qué tipo de participación y compromiso se requiere en este nuevo contexto de aprendizaje, para lo cual es fundamental el desarrollo de estrategias que tomen en cuenta la importancia de los primeros tiempos del tránsito por los estudios universitarios de cara al ingreso efectivo y la permanencia en la institución. Así, como plantea Aisenson (2002) los estudiantes deberán adaptarse y ajustarse “a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar sus instituciones y asimilar sus rutinas, lo cual implica un proceso de resocialización y una reorganización de las relaciones de los sujetos con ellos mismos y con los demás” (Aisenson, 2002 en Virgili, 2011, p.2).

En este sentido, el denominado oficio del estudiante o del alumno surge como una nueva categoría a adquirir y conservar en este proceso de transición hacia un nuevo contexto formativo. Como plantean Gómez y Álzate (2010),

tener éxito en la universidad pasaría, entonces, por un proceso de afiliación institucional e intelectual. Al lado del dominio de los contenidos universitarios, una carrera de estudiante exitosa exigiría la capacidad de insertarse activamente en este nuevo mundo para comprender los códigos, las exigencias implícitas y así dominar rápidamente las rutinas. (p. 87)

Uno de los principales referentes en el desarrollo de este concepto a nivel de educación primaria es Perrenoud (2006), quien concibe la tarea del alumno como un oficio que se debe aprender y construir involucrando diversos procesos de socialización inherentes al tránsito escolar. Así, mediante contacto con distintos actores en el transcurso de su desarrollo vital (familia y grupo social, maestros, compañeros, entre otros), los tendrá como referencia para conformar y consolidar su “ser estudiante” vinculado a la construcción del oficio de tal. Afirma el autor que “ser alumno es un oficio, dado que implica trabajar, cumplir tareas y horarios, seguir rutinas. Ser alumno tiene una finalidad específica y es una ocupación reconocida” (Perrenoud, 2006, p.51).

Este período de transición supone un *conflicto*, entendido el mismo en tanto condición inherente al ser humano y sus interacciones, y supone para el estudiante un desafío y ruptura con su cotidianidad y con los espacios que habitualmente transita, tanto a nivel

formativo como en los ámbitos familiar y social. En este sentido, para los estudiantes en general, y los de ingreso en particular, el proceso del pasaje e inserción en la Universidad es transitado como una *crisis*, lo que alude según Frechero y Sylburski (2000) a “separación, diferenciación, discriminación. Separación en relación a lo que se viene siendo y transformación hacia lo nuevo a ser” (p.89).

Si partimos del concepto de *crisis*, la Real Academia Española lo define como “cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados” (RAE, 2017a), se vuelve fundamental el desarrollo de estrategias institucionales que habiliten un mejor tránsito por esta etapa inaugural e inaugurante de los sujetos, apuntando a su ingreso efectivo y su permanencia en la Universidad. Esto implica que un posicionamiento institucional que asume su responsabilidad (Ezcurra, 2011) en el proceso de integración y afiliación del estudiante y por ende en sus posibilidades de lograr la persistencia (Tinto, 2004).

Al momento del ingreso a la Universidad, se produce el encuentro entre las ideas previas, expectativas y conocimientos del estudiante, con la realidad imperante a nivel institucional, donde se logran diversos grados de inserción a la vida universitaria, dependiendo en gran medida del desfase existente entre ambas y de su abordaje por parte de la institución que los recibe, su permanencia o no en los estudios terciarios.

Dentro de los factores que influyen en la permanencia de los estudiantes en la Educación Superior, recientemente se incorporan los aspectos sociales y vinculares, a la luz los resultados de diversas investigaciones y conceptualizaciones (Tinto, 1987; Pascarella y Terenzini, 1991; Coulon, 1997; Astin, 1999; Diconca, 2011; Virgili, 2011).

Tinto (1987) desarrolla un modelo multifactorial para explicar el fenómeno que denomina deserción, identificando la existencia de dos tipos: la *exclusión académica*, que se asocia a elementos exclusivamente de tipo académico y de rendimiento; y la *deserción voluntaria*, relacionada con una inadecuación del estudiante al entorno institucional universitario desde un componente social.

Así, la transición desde otros espacios educativos (Enseñanza Media Superior u otras instituciones de formación Terciaria no Universitaria) que difieren de la Universidad tanto en su organización como en las modalidades de enseñanza-aprendizaje y evaluación del conocimiento, presenta ciertas complejidades para los estudiantes al momento de insertarse en este nuevo contexto institucional. Para este autor, los factores que inciden

mayoritariamente en la inserción y permanencia del estudiante “se vinculan con los propósitos y el compromiso de los estudiantes, y con el grado de integración social académica que el estudiante logre tras sus vivencias en la institución” (Tinto, 1987 en Custodio, 2010, p. 156).

En esta línea, Diconca (2011) propone utilizar el término *desvinculación* para nominar este fenómeno, ya que “alude explícitamente a la relación de por lo menos dos componentes, ubicando la problemática en un campo relacional, adelantando así su complejidad”. Esto marca una diferencia con conceptos como la deserción, el fracaso o abandono de los estudios, que portaban una cierta connotación negativa, ubicando al estudiante como principal responsable de este complejo y multicausal fenómeno.

Por su parte, Fernández (2010) desarrolla diversos enfoques conceptuales en torno al término *desafiliación*, todos vinculados a la multiplicidad de factores involucrados en este proceso, algunos hacen un énfasis en el sujeto que interrumpe su trayectoria, otros involucran también a la institución educativa como protagonista.

En esta línea, el autor desarrolla el concepto *desafiliación educativa*, desde la perspectiva de Castel (2000), y la define como:

una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica (...), la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (Fernández, 2010, p. 184).

Tinto (2004) identifica la existencia de siete factores que influyen en los estudiantes que se desvinculan de la Universidad, que se mencionan a continuación: 1) la falta de claridad respecto a los objetivos o metas que persiguen al ingresar a los estudios universitarios; 2) dificultades a nivel socio-económico para afrontar los estudios o la percepción de los estudiantes respecto a los costos que implica y sus posibilidades; 3) las dificultades que pueden presentar los estudiantes ante las exigencias a nivel universitario, aspecto que complejiza el proceso de adaptación a la institución; 4) ciertas dificultades que pueden presentar por no sentirse parte o perteneciente a la comunidad institucional, lo que frecuentemente se debe a que son recibidos por un ambiente que les resulta hostil y una institución que no siempre logra tener en cuenta sus necesidades y potencialidades; 5) dificultades a nivel académico respecto a las habilidades y estrategias de aprendizaje

requeridas en la Educación Superior; 6) los aprendizajes que logran los estudiantes, inciden en sus posibilidades de permanecer; 7) el grado de compromiso por parte del estudiante no siempre es el que la institución exige o espera, estando en ocasiones influido o disminuido por otras actividades extra universitarias, como ser laborales o familiares.

Más adelante, este autor va a definir la primera etapa de transición a la Universidad como la *era del involucramiento* (Tinto, 2006), donde el estudiante deberá desarrollar un compromiso que es por un lado a nivel personal, y por otro lado se vincula en gran medida con las posibilidades que desde la institución se le ofrecen para integrarse a nivel social y académico.

Por su parte, Astin (1999) y Pascarella y Terenzini (2005) afirman que el vínculo entre estudiantes y de los estudiantes con los docentes en entornos extra áulicos contribuye al logro de la integración del estudiante en la vida académica. Por su parte, Coll (2010) propone ampliar la concepción clásica de los aprendizajes, planteando que los mismos se construyen también en los espacios extra áulicos, siendo estos aprendizajes del orden de lo implícito o incidental, a diferencia del aprendizaje voluntario o intencional que involucra agentes educativos que tienen como propósito facilitar el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes a partir de una intencionalidad educativa.

Esto pone en evidencia la importancia que reviste la red vincular que se construye en los diversos espacios (intra y extra aula) en los procesos de integración y afiliación institucional de los estudiantes desde el momento de su ingreso a la misma.

5. Afiliación, permanencia y trayectoria educativa

En este apartado se desarrolla el concepto de trayectoria educativa desde una perspectiva que procura tomar el contexto actual de la Educación Superior en creciente expansión de su matrícula y heterogeneización de la población estudiantil que recibe en sus distintas carreras de Grado. Asimismo, se aborda el concepto de afiliación institucional y el de permanencia ya que se encuentran en permanente interjuego a la hora de reflexionar en torno a las formas que van encontrando los estudiantes de pertenecer y transitar sus estudios en la Universidad.

Tal como se menciona en el contexto institucional, la problemática de la permanencia y el ingreso efectivo de los estudiantes, se complejiza si se toma en cuenta la heterogeneidad

cada vez más creciente de la población estudiantil, en lo que respecta a diversos aspectos, como ser los socioeconómicos, culturales, historia familiar en vinculación con los estudios terciarios, la formación con que los estudiantes ingresan a la Universidad, entre otros. Así lo menciona el ex Rector de la Udelar “el crecimiento del ingreso ha ido acompañado de una notoria heterogeneidad de la formación previa” (Arocena, 2014, p.1).

Esto supone que la institución educativa ocupa un rol determinado en la inserción de los estudiantes, teniendo en cuenta que la contracara a esta realidad institucional consiste en el elevado número de estudiantes que se desvincula de la misma, principalmente durante los primeros dos años de su tránsito formativo. Para los estudiantes de ingreso, y con un mayor énfasis los del interior del país, los procesos de apropiación de los nuevos espacios y lógicas institucionales, van a ser los que aporten a la construcción del sentido de pertenencia en este nuevo contexto.

Así, la construcción del sentido de pertenencia se encuentra fuertemente vinculada con el concepto de *afiliación*, desarrollado por diversos autores. Para Pichon Rivière (1979), es el grado mínimo de ligazón que un persona establece con un grupo, que en caso de instaurarse da lugar a la construcción del sentimiento de pertenencia y habilita un espacio de cooperación y construcción colectiva de saberes. Cabe señalar que en el capítulo correspondiente al análisis y discusión, se desarrolla el esquema del *cono invertido* que plantea este autor (Pichon Rivière, 1971), como forma de presentación y acercamiento a los principales datos obtenidos en el presente estudio.

Por su parte, Coulon (1995) distingue dos tipos de afiliación que los estudiantes deben transitar para permanecer y sostenerse en los estudios terciarios universitarios. Por un lado, la afiliación *institucional* que se vincula con el conocimiento que los estudiantes logran sobre las formas de funcionamiento, objetivos y organización de la institución. Por otro lado, la afiliación *intelectual*, que comprende aquellas estrategias vinculadas al trabajo intelectual del estudiante y que incluye el lenguaje y prácticas discursivas específicas de la disciplina elegida y del ámbito terciario.

En este sentido, las posibilidades de los estudiantes de permanecer, se encuentran fuertemente vinculadas con la apropiación de ciertos códigos propios del nuevo contexto institucional y el logro de cierto sentido de pertenencia. Esto se vincula con la construcción de la identidad del ser estudiante universitario, que como plantean Mosca y Santiviago (2013) “al ser parte de la representación singular y por tanto de cada quién, genera

pertenencia y viceversa, requisitos fundamentales para sentirse a gusto en un lugar y mejor predispuesto para los procesos de aprendizaje” (p.7).

Asimismo, la participación en actividades desde un rol cada vez más activo por parte de los estudiantes, aumenta sus posibilidades de permanecer y sentirse parte de la institución y los recursos que la misma ofrece. Esto se relaciona con el grado de involucramiento que el sujeto puede ir desplegando y su capacidad de incidir en el entorno que lo rodea y en el que se encuentra inmerso. En este sentido, la participación se vincula con el tránsito hacia el logro de cada vez mayores niveles de autonomía por parte de los estudiantes, entendida la misma como la que habilita a los estudiantes a identificar y reconocer “ sus debilidades y desde allí buscar en forma individual o colectiva, los apoyos necesarios para poder sortear los obstáculos de los que se trate” (Mosca y Santiviago, 2013, p. 9).

Teniendo en cuenta la conformación actual de la matrícula estudiantil universitaria en nuestro país, como se menciona anteriormente, se observa que un 54% de los estudiantes de la Udelar provienen de familias que no cursan ni han cursado estudios terciarios (DGP, 2013). Esto, según plantea Ezcurra (2011) constituye una desventaja ya que estos estudiantes llegan a la institución con “un menor nivel de aspiraciones educativas y de conocimiento de la vida universitaria y mayores dudas sobre sí mismos” (p.35). Esto puede resultar un factor que incide en gran medida en las posibilidades de lograr trayectorias exitosas para estos estudiantes, principalmente durante los primeros tiempos de su tránsito por la institución, y que esto “daría lugar a una experiencia muy difícil y hasta amenazante” (Pascarella y Terenzini, 2005 en Ezcurra, 2011, p.37).

Ezcurra (2011) advierte sobre otro fenómeno que está sucediendo en la Educación Superior en el marco de la creciente expansión de la Educación Superior y del ingreso de estudiantes que anteriormente no accedían a la misma. Menciona que se genera un efecto de *puerta giratoria* (Tinto, 2004) donde un número importante de estudiantes así como ingresan a la institución se van rápidamente y se desvinculan, lo que la autora denomina como *inclusión excluyente*. Si bien logran acceder, un elevado porcentaje no logra permanecer. Según una investigación desarrollada por Engle y Tinto (2008) los más afectados resultan ser los estudiantes de bajos recursos económicos y/o aquellos que son primera generación de universitarios en su familia. En este estudio que abarca del año 1996 al 2001, se constata que el número de estudiantes que se desvincula es cuatro veces mayor en sectores con estas características (Engle y Tinto, 2008 en Ezcurra, 2011, p. 24).

Esto es desarrollado por la autora como un *estatus en desventaja* que da cuenta de una desigualdad social en el acceso y posibilidades reales de permanencia, vinculada al capital cultural (Bourdieu, 1987) y económico de quienes acceden a los estudios universitarios en la actualidad.

Ante estos planteos, la autora afirma la existencia de una *responsabilidad institucional* (Ezcurra, 2011) en el desarrollo e implementación de políticas no sólo de acceso a la Educación Superior sino de permanencia y graduación que contemplen la complejidad del fenómeno en la actual coyuntura institucional.

En lo que refiere al término *trayectoria*, este es definido por la Real Academia Española como el curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución (RAE, 2017b). Las formas de concebirla y conceptualizarla han ido variando a lo largo de la historia y según el ámbito al que se adscribe su uso. Si se toma el concepto vinculado a lo educativo, vemos que en un sentido estricto o tradicional la trayectoria “delinea condiciones de escolarización y recorridos posibles en el sistema” (Briscoli, 2016, p.2).

No obstante, autoras como Nicastro y Greco (2009) desarrollan este concepto desde una perspectiva más amplia, definiendo la trayectoria como “un recorrido, un camino en construcción permanente (...) un itinerario en situación” (p. 23). Esta mirada permite incluir posibles interrupciones o desvíos, así como las diversas formas y tiempos en que es posible transitar el camino en el marco de la construcción de cada trayectoria.

Para estas autoras, la trayectoria involucra sujetos que son acompañados en su recorrido y construcción, lo que supone asumir las relaciones y fenómenos existentes entre quienes se encuentran involucrados en el camino (Nicastro y Greco, 2009). Asimismo, profundizan en el vínculo entre trayectoria y dos variables: el tiempo y la narración.

Pensar la trayectoria y su relación con la *temporalidad* supone concebirla circunscrita a una historia, de la que si bien podrá establecer un punto de inicio o de partida, poco se podrá definir sobre el punto de llegada ya que no se puede conocer cabalmente en forma anticipada, encontrando en su recorrido sentidos que requieren de una construcción y redefinición permanente. En este sentido, plantean que “una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente, y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja” (Nicastro y Greco, 2009, p.27).

Por otra parte, la relación entre trayectoria y *narración* supone según estas autoras asumir una trayectoria como su propio relato, siendo el foco el sujeto que la transita y qué sentidos va adoptando el camino que ha transitado y cuáles son aquellos vínculos que ha establecido con su entorno. Así, afirman que “volver a mirar lo ya conocido habilita (...), que el significado de estos discursos o textos, empiecen a ser otros, cuando se reescriben en el momento en que la experiencia de cada uno de entrecruza con el otro” (Nicastro y Greco, 2009, p. 35). Esta concepción rescata la singularidad de los recorridos y las significaciones que los mismos tienen para sus protagonistas, los estudiantes.

Asimismo, se plantea la existencia de un vínculo entre trayectoria y pensamiento, bajo el supuesto de la materialización de un conjunto de acciones que se encuentran en el marco de ese pensamiento, el cual es puesto en juego al llevar a cabo esa acción. En este sentido, mencionan las autoras que el pensamiento no se ubica en forma totalmente anticipada a la acción, sino que “la orienta y la potencia en la medida que ella modifica el pensamiento mismo” (Nicastro y Greco, 2009, p.35).

En otro orden, el concepto de trayectoria es desarrollado por Terigi (2009) desde una perspectiva que procura ampliar y problematizar la forma en que los sujetos transitan por las instituciones y construyen su itinerario de formación. Realiza sus aportes partiendo del sistema educativo escolar, mencionando que las *trayectorias escolares teóricas* son aquellas que se definen desde el sistema educativo a partir de sus formas de organización, siendo estas trayectorias las que “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009, p.12). Esta autora identifica que la estructura basada en niveles, la organización en forma gradual de la currícula y la temporalidad de los diferentes grados de formación en forma anual, son tres rasgos fundamentales en la constitución de este tipo de trayectorias que denomina como *encauzadas*.

A partir de esta forma de concebir las trayectorias, Terigi (2009) incorpora una nueva categoría, las *trayectorias reales o no encauzadas*, que suponen considerar que existen sujetos que no realizan recorridos lineales por el sistema educativo, es decir no siguen el cauce que se pretende a partir de los tiempos y formas de cursar postulados por un programa o propuesta formativa predefinida, sino que “transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009, p.12).

Esta mirada amplía las perspectivas a la hora de pensar en las formas en que los estudiantes transitan por la institución, quitándoles la exclusividad en la responsabilidad por

lo que usualmente era concebido como un desvío ya que los sujetos no lograban realizar trayectorias completas y en forma ininterrumpida. Así, “se trata de problemas específicamente producidos en las instituciones educativas, y que por lo mismo, los desacoplamientos en las trayectorias escolares deben atenderse sistémicamente” (Briscoli, 2016, p.3).

En este sentido, implica asumir que la institución puede aportar a la construcción de itinerarios que sean más flexibles y que contemple la diversidad y singularidad de quienes eligen transitarlas. Como advierte Terigi (2009),

en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos. (p.15)

Esto se vincula con lo que plantea Frigerio (1992) respecto al fracaso escolar tal como se lo concibe en su sentido más estricto o clásico desde el que no se logra dar cuenta de la complejidad de este fenómeno, “entendido este como divergencias del desempeño escolar respecto a jerarquías de excelencia que actúan como normas y que pueden expresarse en desigualdades reales de capital cultural” (p.32).

6. El proceso migratorio

Tal como se menciona en el contexto de la presente investigación, resulta elevado el número de estudiantes que migra desde diferentes puntos del interior del país hacia la ciudad de Montevideo para estudiar en la Udelar, donde se concentra casi la totalidad de la población de esta institución.

En el marco del crecimiento de la matrícula estudiantil en la Udelar, se observa un incremento en el porcentaje de estudiantes que provienen del Interior del país, superando en la actualidad un tercio del total de estudiantes. De éstos, se observa que dos tercios se radica en la capital del país y el otro tercio elige mayoritariamente viajar periódicamente para participar de las diferentes actividades académicas propuestas por su Servicio Universitario.

Tal como plantea Maceiras (2005) “la experiencia migratoria se ha convertido en un componente importante del imaginario social de la sociedad del interior toda. Movilidad interna que no se percibe como un fenómeno estabilizado, sino por el contrario, como un proceso continuo y en crecimiento” (p.6). Para los estudiantes que la transitan, el proceso de adaptación involucra el despliegue de un conjunto de estrategias destinadas a tales propósitos, a partir de su instalación en un nuevo entorno tanto a nivel geográfico como en lo que respecta a la situación que están transitando.

Este proceso migratorio estudiantil implica en este sentido un cambio importante en la cotidianeidad de los estudiantes, involucrando en cierto modo un *cambio de sociedad*. Tal como plantean Frechero y Sylburski (2000), el joven del interior arriba a un espacio que concentra la mitad de la población del país, distribuida en un urbanismo extenso, heterogéneo y complejo, que desarrolla diferentes lógicas de funcionamiento y de tránsito por los espacios entre otros aspectos que hacen a la configuración de diagramaciones vinculares muy diferentes respecto a las formas de relacionamiento ya conocidas y manejadas por los estudiantes en su lugar de origen.

El encuentro entre estudiantes que provienen de diferentes entornos trae aparejada una serie de elementos que se ponen en evidencia en el modo en que se vinculan entre sí y con el nuevo contexto de convivencia, implicando entre otros aspectos diferentes lógicas de administración de la vida cotidiana (Maceiras, 2005). En este sentido, frecuentemente experimentan una “creciente desterritorialización de los referentes simbólico-culturales de la vida y de la identidad colectiva e individual, lo que (...), origina sentimientos o realidades (...) de aparente conexión con lo lejano y de desarraigo o desapego con respecto a lo más próximo” (Entrena Durán, 1998, p. 183-184).

Las posibilidades de integración y permanencia de los estudiantes del interior del país, se encuentran así íntimamente ligadas a sus posibilidades de desarrollar ciertos recursos personales y disposiciones que habiliten su adaptación al proceso de desterritorialización de sus habitus locales (Maceiras, 2005).

Así, un aspecto que es compartido por este grupo de estudiantes, consiste en la calidad de *inmigrante en su propio país*, con que queda investido el ‘recién llegado’. Posee muchos de los rasgos de la extranjerización: comparte la lengua con la nueva comunidad, pero no sus códigos; comparte la historia nacional pero no los devenires locales y se ve forzado a reconstruir una vida cotidiana basada en nuevas

lógicas prácticas (horarios, tránsitos, velocidades, etc.) y sostenida en coordenadas de espacio-tiempo diferentes a las conocidas. (Frechero y Sylburski, 2000, p. 47)

Es decir que esta condición y vivencia de la ajenidad y de ser *extranjero en su país* desafía el rol de la institución que los recibe y de los docentes y/o profesionales encargados de su orientación, enfatizando la importancia de la intervención desde el acompañamiento y el apoyo a los estudiantes en esta etapa de su proceso vital. Es así que se vuelven claves las instancias de intercambio y encuentro con iguales para el desarrollo de estrategias de adaptación e integración en la ciudad capitalina y la vida universitaria.

Las situaciones de traslado inherentes a los procesos migratorios, son frecuentemente vivenciadas y transitadas desde cierto registro de ruptura y violencia, que cuenta con mayores y menores márgenes en lo que respecta a la elección y a los tiempos necesarios para llevarlas adelante y elaborarlas, independientemente de la distancia física real que involucre ese traslado.

En este contexto, es el grupo de pares el que en gran medida habilita a un sostén de este proceso de inserción en el nuevo contexto formativo y de convivencia. El encuentro e intercambio con otros estudiantes que se encuentran en una situación similar, constituyen instancias esenciales que involucran canales de comunicación en común que los nuclean en el marco de este colectivo del cual han elegido formar parte. Esto contribuye a su integración social en una nueva comunidad académica, lo que aportará a la construcción del sentido de pertenencia a la institución y a su adaptación en este nuevo contexto que se vincula con su elección vocacional y su proyecto formativo.

En este sentido, para los estudiantes de ingreso, y con un mayor énfasis los del interior del país, los procesos de apropiación de los nuevos espacios y lógicas institucionales, van a ser los que aporten a la construcción del sentido de pertenencia en este nuevo contexto. Para quienes lo transitan, el proceso migratorio conlleva un conflicto, constituyendo momentos de rupturas más que de continuidades, que demandan la creación y re-creación de nuevas subjetividades en este nuevo contexto y cotidianidad a habitar y transitar.

En esta misma línea, según una investigación llevada a cabo en Facultad de Ingeniería de la Udelar (Curione y Míguez, 2012), tomando una misma cohorte generacional, en un período de 5 años, se constata que de un 45% de estudiantes matriculados que provienen del interior del país (2005) esto desciende a un 28% hacia el final de la carrera. Si bien estos datos involucran sólo un Servicio Universitario del Área Ciencias y Tecnologías, aportan

elementos que desafían a la institución en el marco del diseño de estrategias para promover la plena y efectiva inserción de estos estudiantes que ven transformada su cotidianidad toda. En reiteradas ocasiones, esto sucede en forma un tanto abrupta y precipitada en relación a su momento y proceso vital.

En este sentido, la integración social se vuelve fundamental, ya que en el marco del proceso migratorio sucede en algunos estudiantes que ciertos “rasgos de la ciudad que al principio podían resultar atractivos, comienzan a pesar. El anonimato y la masificación imponen cambios abruptos en los modos vinculares” (Frechero y Sylburski, 2000, p.47)

Del mismo modo que el resto del colectivo, los estudiantes del interior del país deben transitar un camino donde logren cada vez mayor autonomía en su desempeño dentro de la institución educativa. La familia de origen y las formas en que ésta acompaña los procesos de toma de decisiones y la adaptación a Montevideo, inciden en cómo el estudiante va a transitar este período.

En consonancia con lo planteado, surge frecuentemente en el relato de estos estudiantes una cierta dicotomía entre las vivencias respecto a Montevideo y su ciudad de origen (Frechero y Sylburski, 2000), apareciendo valoraciones de carácter negativo con la primera y positivas con la segunda, vinculadas a ideas previas, expectativas y el encuentro con la realidad al arribar a un Hogar o residencia estudiantil u otro tipo de alojamiento.

La percepción subjetiva del tiempo establece una divergencia entre la ciudad de origen junto a los hábitos y ritmos con que el estudiante se manejaba y encontraba familiarizado, y los que se encuentra en la ciudad capitalina. Como plantea Maceiras (2005), “en la Capital, la vivencia del tiempo y de los espacios, está en términos generales codificada según modalidades que se acercan más a los ‘ritmos maquínicos’, y se alejan más de los ‘ritmos humanos’ [Virilio, 1996]” (p.8).

De este modo, ciertas conductas que en primera instancia se vinculan con el mantenimiento de una identidad de carácter individual y colectiva, podrían pensarse como la materialización de una conducta reactiva de reafirmación de lo local, ante las vivencias que le genera a los estudiantes del interior del país algunas características del nuevo entorno y de la vida cotidiana que la ciudad de Montevideo les presenta.

CAPÍTULO V – ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Para el desarrollo del presente apartado, se establecen tres dimensiones de análisis en base al método de análisis semántico (Rodríguez Nebot, 2004) que es desarrollado en el capítulo correspondiente a la estrategia metodológica.

En el transcurso de este análisis, se retomarán sucintamente los referentes teóricos anteriormente desarrollados, en articulación con las percepciones de los estudiantes que se obtienen a partir de su discurso.

Las dimensiones de análisis se organizan en base a: la transición a la universidad, los procesos de elección, y los vínculos entre pares como aporte al proceso de inserción y permanencia de los estudiantes en la Universidad de la República.

En la dimensión *la transición a la Universidad* se desarrollan cuatro sub ejes de análisis, iniciando por las principales diferencias existentes entre la Enseñanza Media y la Educación Superior en el proceso de transición a la Universidad. Se continúa con la presentación de aquellos facilitadores y obstaculizadores identificados por los estudiantes en su proceso de integración y permanencia en la institución. En un tercer sub eje se ubican los principales elementos presentados por los estudiantes del interior del país que migran a la ciudad de Montevideo para cursar la Educación Superior. Y por último, se esboza un conjunto de situaciones y vivencias de los estudiantes en el ingreso a la Universidad que resultaron en encuentros y desencuentros entre sus expectativas e ideas previas y la realidad institucional.

En la dimensión *los procesos de elección* se establecen dos sub ejes de análisis, comenzando por los elementos en juego en la elección vocacional de los estudiantes, y continuando con la Universidad como elección en estudiantes que inauguran en su familia el ingreso a esta institución y el impacto que esto supone para sí mismo y su entorno.

En la dimensión *los vínculos entre pares* se ubican cuatro sub ejes de análisis que parten de la existencia previa, conformación y sostén de las redes vinculares estudiantiles en el marco del proceso de inserción y permanencia en la Universidad de la República. Se inicia con la figura del tutor estudiantil, para continuar con el establecimiento de los vínculos entre estudiantes, avanzando hacia el aporte del trabajo en grupos pequeños. Para finalizar, se desarrollan los principales elementos que erigen al vínculo entre estudiantes como un aporte en su inserción y permanencia en la institución.

1. La transición a la Universidad

En esta dimensión, encontramos tres elementos a destacar por su relevancia en el abordaje de la temática central del presente estudio. Por un lado, el proceso de transición a la Universidad y las diferencias que los estudiantes encuentran con los niveles anteriores del sistema educativo. Por otro lado, la identificación y valoración de un conjunto de facilitadores y de obstaculizadores en el proceso de integración y la permanencia de los estudiantes. A continuación, se desarrollarán aquellas variables en juego en el marco del proceso migratorio de los estudiantes del interior del país que transitan su trayecto de formación en la Educación Superior en la ciudad de Montevideo. Y por último, se presenta una síntesis de los encuentros y desencuentros que percibieron los estudiantes en el ingreso a la Universidad.

1.1. El proceso de transición

Un primer aspecto a presentar que emerge del relato de los estudiantes es la percepción de un conjunto de diferencias entre ambos niveles del sistema educativo, es decir entre la institución de Educación Superior a la que ingresaron y la de Enseñanza Media como espacio de formación previo donde cursaron su trayecto anterior.

Remiten por un lado a una divergencia entre los modelos y dispositivos pedagógicos desarrollados en ambos niveles, así como en las modalidades de evaluación. Esto se traduce frecuentemente en ciertas dificultades que los estudiantes mencionan respecto a su rendimiento académico inicial en la Universidad, encontrándose con sensaciones de frustración y desmotivación principalmente ante los primeros resultados obtenidos en sus calificaciones de cursos o instancias de evaluación. Como se verá más adelante, esto incide en gran medida en las proyecciones que el estudiante realiza respecto a su continuidad educativa, principalmente durante los dos primeros años. Retomando los planteos de Gómez y Álzate (2010):

tener éxito en la universidad pasaría, entonces, por un proceso de afiliación institucional e intelectual. Al lado del dominio de los contenidos universitarios, una carrera de estudiante exitosa exigiría la capacidad de insertarse activamente en este nuevo mundo para comprender los códigos, las exigencias implícitas y así dominar rápidamente las rutinas. (p. 87)

Esto se puede ver expresado en las palabras de estas estudiantes:

G4.F. EP. Montevideo (c) *“La evaluación y las clases eran distintas, las clases eran gigantes y vos no podías preguntar mucho”*

G1.F.FADU.Rocha. *“Acostumbrarse a esa dinámica, que tenés que incorporar un marco teórico y eso después lo incorporás a la parte práctica, eso no es algo que te den en el liceo. En el liceo tenés las materias, por más que tenés práctico y teórico, va muy de la mano y no hay una diferenciación, acá en facultad se marca mucho más, y en todas las materias”*

Asimismo, se observa durante los primeros años un desconocimiento respecto a la organización de la malla curricular y las modalidades de cursado existentes, así como las posibilidades que brinda la Educación Superior a través de la flexibilidad curricular de optar dónde y qué rendir o cursar en un semestre determinado. Esto se vincula con la idea de construcción de itinerario y diseño de la propia currícula, de la que el estudiante logra apropiarse en momentos más avanzados de la carrera y no al inicio. En este sentido, los estudiantes manifiestan que hubiera sido importante para ellos contar con esta información previo a su ingreso, lo que hubiera redundado en una mejora y fortalecimiento de su proceso de transición a la Universidad. Entre otros aspectos aparece la necesidad de incorporar prontamente estos códigos institucionales, lo que se traduce a modo de ejemplo en la posibilidad de realizar una inscripción responsable y ajustada a sus posibilidades y disponibilidad horaria.

Esto se ve reflejado en los relatos que se presentan a continuación:

G3.F. FIC. Río Negro *“Como diferencias, yo creo que el tema de los cupos, que no había suficiente lugar. Y que en el liceo era un cuadernito así ya estudiabas para un examen y en la Facultad ya eran libros”*

G3.F. FIC. Montevideo (a) *“La decisión de: a esto voy, a esto no, o vas a todo. Ese fue el cambio, me costó un poco al principio adaptarme”*

G3.F. FIC. Río Negro. *“perdía todos los exámenes. Después no me adaptaba porque no entendía cosas, no tenía amigos. Al principio yo no pensaba que si no sabía algo para un examen era preferible no darlo. Me metía a dar todo y perdía”*

En esta misma línea, aparece el elemento de la organización, ya que la Udelar funciona de forma diferente a Enseñanza Media u otras instituciones de formación, resultando para el estudiante un tanto difícil de comprender y capturar rápidamente, lo que complejiza el proceso de adaptación ya que desconoce en gran medida su estructura y recursos. Esto

implica que generalmente no accede a su uso en tiempo y forma, es decir en el momento o situación donde le hubiera resultado más útil.

Aquí se presenta esto en sus palabras:

G.2.M. FADU.Artigas. *“Yo me acuerdo en el liceo en el interior, en la UTU, empezaban las clases y estaba todo ordenado, sabías el salón, estabas acostumbrado a eso. Acá no es así, hay una lista gigante Es todo como un descubrimiento”*

G1.F.FIC. Montevideo. *“Me costó bastante el primer año sobretodo. Me costó pila, adaptarme, el tema del funcionamiento de lo que es la facultad, el tema de bedelías, los trámites, las cosas, fue todo un cambio bastante fuerte, que lo sentí, aunque no me di cuenta hasta un tiempo después de haberlo pasado, en el momento no era tan consciente”*

G4.F. EP. Montevideo (b) *“No tenía idea de que existía la beca, todas mis compañeras eran todos del interior, todas tenían beca, todas sabían, yo no tenía idea, porque tampoco en mi familia nadie sabía nada”*

G1.F.FADU. Rocha. *“Los profesores de facultad y no hay excepción de ninguna siempre te dicen que ellos están en determinada oficina, en determinado lugar que vos puedes ir a preguntar y ahí va en vos en moverte. Para mí las herramientas están. Yo en los primeros años no lo hice, hasta 2º, 3er año no me acercaba a un profesor y le preguntaba, no tenía claro qué ir a hacer”*

Otro punto en que los estudiantes manifiestan encontrar grandes diferencias, es en lo que refiere al nivel de exigencia que supone la Educación Superior respecto a la Enseñanza Media, lo que se traduce entre otros aspectos en la cantidad y complejidad de los textos de apoyo al estudio. Esto se vincula con la responsabilidad institucional respecto al ingreso y la importancia de la instrumentación de políticas de inserción que se ajusten a la población que actualmente recibe la Udelar, ya que como expresa Maceiras (2005) esta "no posee una estrategia definida a priori que apunte a reforzar el capital cultural y lingüístico de aquellos que llegan al nivel terciario y que provienen de familias de bajo nivel cultural, con lo que se puede presumir que las diferencias en el patrimonio heredado van a mantenerse presentes" (p.14).

En este sentido, los estudiantes perciben que al ingresar a la Universidad no contaban con la totalidad de herramientas necesarias o requeridas institucional y académicamente para afrontar esta etapa, reflejándose esto principalmente en una desmotivación para continuar la carrera y/o en el rendimiento académico. Esto es presentado en las investigaciones de

Boado (2005) y Fernández (2010) como uno de los factores que incide en gran medida en la desvinculación estudiantil al ingreso.

Aparece en el relato de los estudiantes una diferencia en el tiempo que deben dedicar al estudio a nivel de la Udelar, lo que traen principalmente vinculado a la preparación de instancias de evaluación, como ser exámenes y entrega de trabajos o proyectos.

Para ejemplificar los aspectos mencionados, se presentan a continuación algunas de las expresiones presentadas por los estudiantes:

G3.F. FIC. Montevideo (b) *“Al retomar los estudios, eso sí fue un cambio terrible, porque quería escribir y no llegaba, quería estudiar y no me concentraba. Yo me tenía como buena estudiante y me di cuenta que era un desastre”*

G3.F. FIC. Río Negro *“Me re bajoneaba. Lloraba porque perdía los exámenes. Yo siempre sentí presión porque mi madre trabajaba para mandarme y yo estaba perdiendo los exámenes”*

G.2.F. FADU.Canelones. *“Es un cambio tremendo. En el liceo no estudiaba, me alcanzaba con leer y ya estaba. Ahora es meses antes, tenés que empezar a prepararte todo. Eso fue lo que más me cambió”*

G1.F.FIC. Montevideo. *“Yo en el liceo tenía facilidad, estudiando poquito me alcanzaba y me iba bien, en la facultad venía acostumbrada, lo trasladé y me di contra la pared, no era nada que ver. Me costó bastante, me chocó porque dije ‘es otra cosa, es otro nivel’ más allá de que me lo habían dicho”*

G.2.F. FADU.Canelones. *“De los programas, yo no sabía usar nada, y alguien me dijo: ‘En primero no precisás nada’. En primero tenés introductorio de taller y precisás todo, fue horrible”*

En vinculación con esto, surge en aquellos estudiantes que asisten a clases en más de un establecimiento de la Udelar -lo que sucede al cursar una carrera impartida en una dependencia de una Facultad⁴-, la identificación de una diferencia en el nivel de exigencia y en el tipo de vínculo docente-estudiante que cada espacio establece o habilita. Esto se puede observar en los siguientes relatos:

G4.F. EP. Montevideo (c) *“En la Escuela de Parteras en la evaluación no son tan exigentes y tenés la oportunidad de decir: yo esto no lo entendí”*

4 Ver Escuela de Parteras en Capítulo Contexto institucional.

G4.F. EP. Lavalleya *“Medicina era mucho más frío, eran mil ciento no se qué en mi generación, eras un número, no eras nadie. Acá en la Escuela de Parteras cuando llegamos a pesar de que éramos 300, era mucho más individual, más cálido el trato desde el primer día, te transmitían: nosotros entendemos el proceso que ustedes están pasando”*

Respecto al rol del docente en la Universidad durante el período de transición e integración del estudiante a la institución, surge en la mayoría de los casos un sentimiento de soledad y percepción de lejanía de esta figura en lo que refiere a la orientación y asesoramiento personalizado, lo que es visualizado fundamentalmente como un efecto de la numerosidad estudiantil en aula. Rescatan aquí figuras de cercanía con las que contaban en Enseñanza Media a través de algún docente, adscripto u orientador de la institución.

Cabe aquí detenerse en la distinción de algunos términos vinculados a la matrícula estudiantil y el número de estudiantes que transitan por la Universidad. Masificación, numerosidad y multitud, conceptos que si bien tienen puntos en común reflejan distintas formas y condiciones en que los sujetos se agrupan y llevan adelante una actividad en común, así como en los niveles de producción que éstos suponen.

En primer lugar, la masificación es definida por Maceiras (2004) como “una condición que remite a la calidad de la relación entre los actores, es por tanto una cualidad vincular (...), la numerosidad refiere a cantidad (...) es el terreno fértil para el desarrollo de modalidades de relacionamiento masificadas” (p.60). En este sentido, al utilizar el término *numerosidad* en el presente estudio se toma éste en su carácter fenomenológico, a partir del número de individuos que conforman aquella agrupación a la cual se busca referir.

Por su parte, si bien el concepto *masificación* y el fenómeno de la psicología de las masas ha sido ampliamente conceptualizado desde el psicoanálisis y cuenta posteriormente con otros desarrollos, se entiende que no da cuenta cabalmente de los procesos de subjetivación que suceden entre los individuos que forman parte del colectivo estudiantil hoy en nuestra institución. Asimismo, este término puede tener una connotación negativa si se toma en un sentido estricto vinculado a las masas oprimidas y los niveles de producción material que la misma supone.

En este sentido, se arriba al concepto de *multitud* desarrollado por Hardt y Negri (2004) que surge como una nueva clase global emergente en el marco del capitalismo. Según estos autores, quienes integran la multitud no sólo producen bienes materiales sino que participan en su producción a nivel cultural, social, económico y político. Esto lo podemos pensar en el

contexto universitario donde estos niveles de producción transversalizan las aulas y los saberes que allí circulan.

Continuando con estos autores, ofrecen otra perspectiva desde la cual pensar al sujeto-estudiante como parte de una agrupación social y contempla la pluralidad como una de sus características, constituyendo "singularidades que actúan en común" (Hardt y Negri, 2004, p.133). Respecto a los niveles de producción de la multitud, los autores plantean que cuando ésta trabaja es cuando puede producir en forma autónoma "trabajando, la multitud se produce a sí misma como singularidad" (Hardt y Negri, 2000, p.343).

Se presentan a continuación algunos efectos que perciben los estudiantes de la multitud en la Udelar a partir del fenómeno de la numerosidad y el tipo de vínculo establecido con los docentes en ese contexto de aula:

G4.F. EP. Montevideo (a) *"Y estás sólo en realidad, de repente en el liceo le decías al profesor "esto no lo entiendo" y te explicaba, y en facultad no había chance, mil y pico, y si te acercabas no te iban a dar pelota, eras vos contra el sistema"*

G3.F. FIC. Río Negro *"Tenías que quedarte afuera, no entrabas en el salón, quedarte parada sacando apuntes y eso"*

E1.F.FIC. Florida. *"No hay quien diga cuando inicias el proceso: te va a costar adaptarte, te va a costar esto, te va a costar lo otro"*

G2.M.FADU.Artigas. *"Las clases masivas en la Universidad saturan al docente, y no tienen paciencia para explicarte. Si te perdiste, les vas a preguntar y se estresan"*

En contraposición a esto, algunos estudiantes relatan experiencias de clases más pequeñas donde logran establecer otro tipo de vínculo con los docentes, lo que se vincula con lo planteado por Santiviago (2017) respecto a esta figura que cuando es percibida por los estudiantes como un apoyo "la clave también está en el vínculo y la interacción, donde resultan particularmente relevantes las experiencias personalizadas" (p.116). Esto se puede visualizar en las siguientes frases que ponen en énfasis en el vínculo y la interacción:

E5.F.FADU.Montevideo *"Tener buenas relaciones con los profesores creo que también es importante. Las relaciones que tenés con los profesores en facultad de arquitectura no creo que se de en otras facultades, más que nada en taller. Es un vínculo bastante estrecho que te ayuda, te motiva, que ellos pasaron por lo mismo"*

G2.M.FADU.Tacuarembó. *"Yo creo que va en el vínculo que tengas con el docente, también es un vínculo importante a la hora de tener afinidad, te motiva o te desmotiva"*

El ingreso a una institución con una población estudiantil que presenta un fuerte crecimiento en las últimas décadas como es la Udelar, cuyo aumento más significativo fue de un 34,9% en el período 2000-2012 (MEC, 2013), involucra en ocasiones grandes cambios para los estudiantes respecto al carácter de anonimato en el que frecuentemente perciben estar inmersos. Esto surge de su comparación con el número de estudiantes con que compartían sus clases anteriormente y el entorno institucional en que cursaron su estudios secundarios, que traen en su discurso como algo del orden de lo familiar. Esto último se ve reflejado principalmente en la percepción de los estudiantes que provienen del interior del país y que cursaron todo el nivel de Enseñanza Media con un mismo grupo en un mismo centro educativo. Según expresa Frigerio (2004), “las instituciones lo que reparten, distribuyen, es reconocimiento. (...) Es algo que uno necesita porque uno necesita pertenecer, necesita filiarse (...). Uno pertenece a una institución por necesidad, uno no es sin institución” (p.10).

La categoría de anonimato aparece como una modalidad existencial de un individuo, cuyas circunstancias o entorno le resulta ajeno, ante lo cual ve dificultadas sus posibilidades de reconocerse en su entorno y a quienes lo habitan. En este sentido, al iniciar la vida universitaria la vivencia resultante es la de haber pasado de ser conocido-reconocido a no serlo y pertenecer a una amplia masa estudiantil que les resulta inabarcable, lo que merma las posibilidades del surgimiento de lo propio identitario. Tal como expresa Maceiras (2005), detrás de este carácter de anonimato “hay sufrimiento por la no individuación en el ámbito universitario, y esto trae reminiscencias por el liceo en tanto ámbito de pleno reconocimiento por compañeros y profesores” (p.46).

Esto se puede ver reflejado en algunos de los fragmentos del discurso de los estudiantes, que se mencionan a continuación:

G4.F. EP. Montevideo (b) *“Para mí fue un shock, totalmente. Yo hice la escuela y el liceo en el mismo barrio, tenía todos mis compañeros, me conocían todos los profesores, todo el mundo. Y cuando llegué acá, éramos como 200 el primer día, todas en el mismo salón. Nadie me hablaba. Me sentía sapo de otro pozo, fue re shockeante, me tuve que ir haciendo en todo”*

E1.F.FIC. Florida. *“Es un universo completamente distinto pasar del liceo que éramos 30 en la clase, éramos todos conocidos, a pasar a ser un malón de estudiantes, éramos 300. Llegar primero una hora antes para poder agarrar lugar, y a veces llegabas tarde y quedabas afuera y no escuchabas porque no había forma. Eso también, pasás a ser uno más del montón y ta... maneja te como puedas. Es mucho el cambio, es muy grande”*

E1.F .EP. Cerro Largo. *“Yo estaba muy acostumbrada al liceo, que sabían quién eras vos, sabían quiénes eran tus padres porque habían ido al mismo liceo. Entonces ahí te sentías: vos no sos nadie, hay mucha gente y vos sos uno más en esa cantidad de gente. Ahí me di cuenta, esto no es nada que ver a lo que yo pensaba”*

Respecto al tránsito de estudiante por el sistema educativo, aparece la percepción de que las instituciones de educación media desarrollan una relación cercana con quienes se encuentran cursando, así como una identificación y cobertura de las necesidades que el estudiantado puede presentar. Por lo tanto, manifiestan que en este nivel previo contaron con ciertas facilidades que se brindan al estudiante para su tránsito, que no estarían presentes en la Universidad. Esto se vincula con el creciente nivel de autonomía que se espera de los estudiantes en la Educación Superior, en el marco de la construcción del oficio del estudiante universitario (Perrenoud, 2006; Camilloni, 2010), durante el período de transición en que los ingresantes aprenden a ser universitarios (Aguilar Rivera, 2007). Cabe destacar que esto inicialmente es vivenciado por los estudiantes como una falta de interés por parte de la institución y no como parte del proceso hacia la construcción de su autonomía y protagonismo en el propio proceso de aprendizaje.

Esto remite al antiguo concepto de *anomia* desarrollado por Durkheim (1982) quien plantea que el sujeto entra en una zona limítrofe y extrema que puede llegar al suicidio, cuando percibe que no tiene un lugar en el mundo y que no es bien recibido en el lugar en que se encuentra. En este sentido, el autor menciona que este fenómeno tiene lugar en el momento en que los vínculos sociales se van debilitando hasta el punto de no operar en forma adecuada en los proceso de integración entre los sujetos.

Para Durkheim (1982), esto produce en los sujetos dificultades para realizar sus pasiones o deseos, lo que deriva en una permanente situación de frustración y malestar, momento en que se anhela aquello del orden de lo novedoso que el individuo asume redundará en un mayor placer para sí. En sus palabras, “tiene sed de cosas nuevas, de goces ignorados, de sensaciones sin nombre, que pierden todo atractivo en cuanto son conocidas. Por ello, al menor revés le faltan fuerzas para soportarlo” (Durkheim, 1982, p.13). Esto se puede vincular con esta vivencia de los estudiantes como falta de interés de la institución en mantener un vínculo más cercano y brindarles mayores facilitadores al ingresar, instancia ante la cual un elevado número de estudiantes se desvincula cada año. Entre otros aspectos, se podría pensar que esto sucede porque no encuentra un lugar, su lugar, en nuestra Universidad.

Se presentan a continuación algunas frases que dan cuenta de los aspectos arriba mencionados:

G3.F. FIC. Montevideo (b) *“Venís entrenado, en el liceo te dan todo servido. Llegás a la Universidad y tenés que hacerte todo vos. A los exámenes te tenés que anotar vos, es más autónomo”*

G2.M.FADU.Tacuarembó. *“Adaptarme a la facultad fue todo un desafío porque vos venís con la idea del liceo y llegás a la facultad y hay cierta presión que ya no la tenés, en la facultad, te formás porque vos querés que eso pase. En el liceo están más pendientes de vos, es como algo más controlado. La universidad no, la universidad es otro mundo, si vos te dejás estar es tu problema, nadie va a estar diciéndote: hacé esto”*

G2.M.FADU.Canelones. *“si querés llegar a algo, sos vos el que se tiene que preocupar. Ese fue el gran cambio. O sea te pueden guiar, pero vos elegís cómo y qué estudiar, vos te manejas, ese fue el gran cambio”*

Respecto al relacionamiento con otros estudiantes, se evidencia cierta dificultad en el establecimiento y consolidación de estos vínculos, en la medida que el avance curricular no se da en forma homogénea y conjunta con toda la generación que ingresa cada año, lo que implica un cambio constante del entorno inmediato de pares con los que se comparten las clases y actividades de estudio. Esto complejiza el proceso de inserción del estudiante al ámbito universitario, ya que este depende en gran medida de la integración social y académica que logre durante su ingreso a la institución (Tinto, 1987).

Asimismo, surge en este contexto que en algunos Servicios Universitarios un elevado número de estudiantes cambia de carrera, ya que la elegida no era su primera opción vocacional. Esto sucede principalmente en el marco de la movilidad estudiantil, mediante la cual comienzan a cursar unidades curriculares en una carrera de libre ingreso para solicitar el reconocimiento de los créditos aprobados una vez logren ingresar a otra carrera que cuenta con acceso restringido por cupos.

Estos aspectos se ven reflejados en los siguientes relatos de los estudiantes:

G4.F. EP. Montevideo (a) *“Parece que estuvieras en una facultad nueva todos los años. Pásas con alguien, se suma gente que quedó retrasada, viene gente de otros años”*

G4.F. EP. Montevideo (c) *“Lo más complicado era terminar de conocer a todos, te cambiaban de grupo todo el tiempo, mucha gente. Cada vez que empezabas un año era*

todo de nuevo. De primero a segundo de la generación 2014 pasamos 8, de las 200 que empezamos. Siempre tenés que adaptarte a todo”

G4.F. EP. Montevideo (a) *“Hay gente que se suma acá porque nosotros no tenemos prueba de ingreso de repente hacen clases compartidas, te hacés un compañero de estudio y después te dice: voy a hacer imagenología. Ta, lo perdí”*

En este contexto institucional, aparece en el relato de algunos estudiantes el fenómeno de la desvinculación de sus compañeros de generación, lo que identifican principalmente durante el primer año de cursado.

Diversos estudios presentan resultados que se condicen con esta percepción, donde el aumento de la matrícula estudiantil de ingreso que resulta una tendencia estructural, nuclear y global (Ezcurra, 2011), no se ve acompañado de un incremento de las tasas de graduación de las Universidades (Trow, 2005; UNESCO, 2010; OECD, 2010). En nuestro país, el estudio realizado por Serna (2005) da cuenta de un dato relevante: el porcentaje de desvinculación más alto dentro de las carreras de la Udelar se ubica por encima del 47% en el año 2002.

Por su parte, Diconca (2011) señala que la desvinculación estudiantil constituye un fenómeno multifactorial de especial interés para la Udelar y sus diferentes colectivos docentes, principalmente en lo que refiere al momento de inicio de las carreras universitarias. Esto se relaciona con los planteos de Camilloni (2010) que ubica el primer año de la Universidad como el de confirmación de la carrera en el que es fundamental la orientación a los estudiantes.

Esta variación constante que identifican algunos estudiantes en el presente estudio respecto a sus pares en clase cada año, puede dificultar el intercambio e interacción que como se ha mencionado resultan fundamentales para integrarse y permanecer en la Universidad, principalmente en la actual coyuntura institucional. Vemos esto expresado a través de la voz de los estudiantes:

G4.F. EP. Montevideo (b) *“En primer año, a mitad de año es menos de la mitad de gente”*

G3.F. FIC. Río Negro *“las únicas dos personas que conocía dejaron, quedé sola ahí”*

Por último, emerge en la percepción y vivencia de los estudiantes, una dificultad en lo que refiere al sentirse parte, donde a partir de la pertenencia a una nueva cultura académica, se

comienzan a conocer nuevos términos y surge la necesidad de incorporar nuevos y diferentes códigos de comunicación y de conocimiento de las lógicas institucionales.

Esto se vincula con los tres momentos por los que transita el estudiante en el marco del proceso de afiliación a la Universidad desarrollados por Coulon (1997). Inicialmente, se transita por una etapa que el autor denomina de *aculturación y alienación*, que supone la primera ruptura y abandono de las referencias y orientaciones con que contaba en etapas anteriores. Este es un momento en el que puede sentirse aislado inclusive estando rodeado de una multitud de compañeros en una clase, ya que esto supone el pasaje de un estatus social a otro y un quiebre con lo transitado en la etapa previa al ingreso. Le sigue la etapa de *transición*, donde el estudiante comienza a incorporar ciertos códigos de comunicación y modos de vincularse con su entorno y con el conocimiento. Es aquí donde se pone en evidencia el aprendizaje y dominio de ciertas reglas y lógicas institucionales, ante lo cual se logra el desarrollo de estrategias que habilitan una progresiva adaptación por parte de quienes la transitan. Por último, el estudiante arriba a la etapa de la *afiliación* en la que reafirma su elección y sus intenciones de continuar estudiando, a partir de haber sorteado las dificultades que las etapas anteriores le presentaban. La instalación en esta etapa erige al estudiante como miembro de la comunidad universitaria, con un mayor conocimiento y manejo del lenguaje, normas y exigencias que la institución le presenta. Si el pasaje por estas etapas resulta exitoso, el estudiante pasa de la condición de novato a la de aprendiz y luego se considera miembro afiliado (Coulon, 1997).

En términos pichonianos, el estudiante inicia su tránsito por la institución pasando de una etapa de confusión e indiscriminación inicial vinculada al momento de la *pre tarea* (Pichon Rivière, 1971), donde las ansiedades básicas se encuentran vinculadas con el temor a la pérdida de estructuras preexistentes y el miedo al ataque ante la situación nueva. A esto le sigue una etapa de ajuste y centramiento en la *tarea*, momento en que son elaboradas estas ansiedades a nivel grupal, lo que posibilita el trabajo en torno a un determinado tema. A partir de esto se arriba a la construcción de un *proyecto* académico, momento en que el grupo puede plantearse objetivos y una planificación, pasando el estudiante a constituirse como universitario, proceso que puede involucrar uno o dos años desde que el estudiante ingresa.

Se evidencia en este proceso la importancia de la construcción del oficio del estudiante (Perrenoud, 2006; Camilloni, 2010) que al momento de ingresar a la Universidad aún no ha desarrollado. En su relato, aparece fuertemente una sensación de carencia respecto al manejo de determinadas herramientas que serían necesarias para adaptarse en ese

contexto, que cada estudiante generalmente adquiere y desarrolla posteriormente en el intercambio con otros compañeros, tutores estudiantiles o en espacios de formación externos a la institución.

Para reflejar estas vivencias, se presentan a continuación algunas frases alusivas:

G3.F. FIC. Río Negro *“El primer año no me sentí integrada, yo iba escuchaba la clase y me iba para casa. No me sentía parte de la facultad, tal vez si hubiera armado un grupo de estudio me adaptaba más rápido. Me costaba el tipo de gente, era gente común pero por la forma de hablar me parecían muy cultos, muy académicos, y yo no me hallaba como perteneciente a ese grupo, me sentía mucho menos”*

G3.F. FIC. Río Negro *“Lo más difícil fue tener que adaptarme a que no tenía mi banco”*

G3.F. FIC. Montevideo (b) *“Empezás a encontrar que no es la materia, es la unidad curricular. Llegás y decís: ¿será esto lo que quiero hacer? Epistemología por ejemplo fue una unidad curricular que nunca me gustó y me planteé: ¿realmente quiero hacer esto?. Enfrentarse a terminología que no es la habitual, tener que hacerte todo vos, venís medio limitado, como gurisito chico, te sentás y esperás que te lo hagan. Ese fue el gran cambio, ese fue un cambio”*

G3.F. FIC *“Era mucho. También ver cómo hablaban los otros, levantar la mano y hablaban y eran palabras que nunca había usado. La mitad de las cosas no las entendía, me costó. Ahí decía, “no soy suficientemente buena porque no hablo como ellos. Después me fui dando cuenta que no era tan así y me adapté”*

En esta misma línea, aparece la importancia que reviste la apropiación de los espacios en el marco del proceso de integración a la institución y a la ciudad por parte de los estudiantes de reciente ingreso a la Udelar. Esto se vincula por un lado con el espacio institucional y por el otro con el espacio en la ciudad de Montevideo para quienes provienen del interior del país.

Dentro del espacio institucional se pueden mencionar los salones, patios, bibliotecas, lugares de reunión con pares para estudiar o diseñar un trabajo grupal a entregar, el centro de estudiantes, entre otros. Contar con estos espacios tanto físicos como de participación y poder utilizarlos aparece como algo muy valorado por los estudiantes, resaltando entre otros aspectos los aprendizajes que allí suceden, que en base a los planteos de Coll (2010) se podrían conceptualizar como incidentales. Este autor propone ampliar la concepción clásica de los aprendizajes, planteando que los mismos se construyen también en los espacios extra áulicos.

La posibilidad de contar con espacios para ser transformados en lugares, es parte del proceso de apropiación de éstos por parte de los estudiantes en el marco de su adaptación a la Universidad y a la ciudad de Montevideo para quienes provienen del interior del país (Frechero y Sylburski, 2000).

Esto se puede ver reflejado en los siguientes fragmentos de su discurso:

G2. F. FADU. Canelones. *“El año pasado tuvimos noche de encierro, “se quedan todos toda la noche trabajando” Éramos 80 estudiantes, todos por computadora, era impresionante, sin dormir. Noche de encierro, te encerras a trabajar, estuvo buenísimo”*

G2.M.FADU. Artigas. *“Desde el primer momento tenés como una apropiación. A nivel de institución, te das cuenta cómo canalizar tus preocupaciones a nivel de carrera, y aprendes a canalizar cómo podés desarrollar ciertas cosas. A mi me pasa con tutorías que es un espacio que me encanta, me pasa con el centro de estudiantes que milité. La facultad es como que te va agarrando y vos vas buscando para quedarte, para no irte más te metes en esto, te metes acá y allá”*

G2. F. FADU. Canelones. *“Yo he estado 15 horas en facultad. Y hay gente que va expresamente al estanque a tomar mate, no sé si pasa en otras facultades que van. El espacio se presta”*

Respecto a los estudiantes del interior del país, la dimensión del espacio es vincula por algunos de ellos con la posibilidad de contar con un lugar del que puedan apropiarse para desarrollar sus tareas cotidianas de convivencia y estudio durante su estadía en Montevideo. Se exponen a continuación algunas frases que dan cuenta de esto:

E6.F.FIC. Florida. *“Fui buscando... la forma de encontrar un espacio, entre mis padres y yo compramos un escritorio, una computadora, una impresora. Con pequeños cambios fui encontrando y armando mi pequeño espacio digamos, como parte del proceso de adaptación”*

G1.F.FADU.Rocha. *“Yo soy recontra familiar, y soy de extrañar pila, eso de haber armado el espacio, mi escritorio, mi cuartito de estudio, le digo yo. Tener mi espacio, eso me facilitó pila el adaptarme”*

1.2. Facilitadores y obstaculizadores en el proceso de inserción y permanencia en la Universidad

Esta dimensión de análisis, procura presentar un conjunto de facilitadores y de obstaculizadores que son identificados y valorados como tales por los estudiantes en el marco de su proceso de integración y permanencia en la Universidad.

Al momento de plantear esta interrogante a los estudiantes, se procura conocer en qué medida la institución aporta a través de sus estrategias de acceso e integración algunos elementos o factores que facilitan su ingreso y permanencia, o si estos fenómenos se encuentran ligados a aquello que se produce en forma espontánea, quedando librados al encuentro entre el estudiante y una serie de recursos humanos y materiales que aportan en este sentido. Los principales facilitadores y obstaculizadores identificados son presentados en la siguiente tabla y desarrolladas posteriormente:

Facilitadores	Obstaculizadores
Cursos Introdutorios y Bienvenidas	Saturación de información al ingreso
Espacios de apoyo y unidades curriculares orientadas a la práctica	Desarraigo y desconocimiento del nuevo espacio
Conocimiento previo de grupo de pares	Dificultades en compatibilidad del estudio con otras actividades
Establecimiento de nuevos vínculos con pares	El hábitat universitario
Tutores estudiantiles	Dificultades en términos administrativos y de gestión institucional
Participación en actividades extracurriculares y de cogobierno	Exigencia a nivel académico en la Educación Superior
Apoyo familiar y del entorno	No establecimiento de vínculo de cercanía con los docentes ⁵
Vínculo de cercanía con los docentes	
Organización del aula en grupos pequeños	

Tabla 2. Facilitadores y obstaculizadores en el proceso de inserción y permanencia de los estudiantes en la Udelar

⁵ Este ítem se desarrolla en forma conjunta con el facilitador "Vínculo de cercanía con los docentes".

Se presentan a continuación un conjunto de elementos, situaciones, recursos y circunstancias que según el relato de los estudiantes constituyeron **facilitadores** en su proceso de inserción en la institución. No obstante, cabe aclarar que estos no surgen en forma directa y espontánea sino que fueron contruidos a medida que los participantes diagramaban sus respuestas en el caso de las entrevistas individuales, y en el intercambio en el marco de los grupos focales. Esto podría reflejar que los estudiantes no los tenían claramente identificados o definidos en calidad de tales, sino que estos aparecen en la medida que cada estudiante vuelve a tomar contacto con el momento de su ingreso a la Universidad y cuáles fueron los factores incidieron en su decisión de permanecer y continuar su trayectoria dentro de la carrera e institución elegidas.

- *Cursos Introdutorios y Bienvenidas*

Tanto las actividades de integración como las jornadas de bienvenida institucional o cursos introductorios, son valorados en forma muy positiva por parte de los estudiantes. Se destaca su carácter de actividad académica introductoria a la carrera y a la institución, así como su potencialidad como espacio de integración social entre estudiantes y de conocimiento de la institución, siendo fundamental su realización en el momento que el estudiante ingresa.

Los Cursos Introdutorios son desarrollados como una de las primeras actividades institucionales de recepción para los nuevos estudiantes, y se plantean como objetivos generales: aportar a la construcción de sentido de pertenencia a la institución educativa por parte de los ingresantes, procurando minimizar el impacto inherente a la transición; promover la integración de los ingresantes entre sí y con el resto de los actores de la institución; informar sobre recursos institucionales, modalidades de cursado, estructura de funcionamiento, entre otros (Santiviago et al., 2012). Se destaca así la importancia que revisten “las acciones institucionales implementadas para fomentar y facilitar la plena inserción del estudiante en la misma, pudiendo oficiar como facilitadores u obstaculizadores durante estos primeros tiempos universitarios” (p. 4).

Aquí se presentan algunos fragmentos que dan cuenta de esto:

E1.F. EP. Cerro Largo. *“A nosotros, en la Escuela de Parteras nos hicieron una bienvenida, con un psicóloga, nos hicieron una maquinaria para la gente del interior, nos daban para adelante. La Escuela es como una familia, sinceramente, y ayuda mucho a los estudiantes del interior por eso, porque te hacen una bienvenida, Es una semana introductoria que te lavan la cabeza y te dejan como nueva”*

G1.F.FADU.Rocha. *“el Seminario Inicial es re importante porque ahí tenés un montón de personas, no sólo los tutores sino que tenés profesores que están a cargo de los cursos y los ayudantes. Tenés una introducción a lo que es el trabajo, a cómo se trabaja en facultad. La dinámica de taller, de trabajar muchísimo en grupo que capaz que no se da tanto en el liceo, es re importante, en el 90% de las materias trabajas en grupo en una mesa grande”*

G1.F.FIC. Paysandú. *“está el introductorio, eso me facilitó, me ayudó a ver lo que es la carrera en su totalidad porque todos presentan el taller, presentan las orientaciones que uno puede hacer, entonces desde el principio supe cuál iba a elegir”*

G2.F.FADU.Canelones. *“Una cosa que me gusta, que se hace con los estudiantes de primero, es el FARQ 360 [jornada de integración a cargo del centro de estudiantes]. Es una herramienta social importante”*

G2.M.FADU.Canelones. *“El seminario era para integrarse, te obligaban a hacer grupo. Yo no conocía a nadie. En mi grupo del seminario daba la casualidad que ninguno nos conocíamos entre sí, todos nos unimos. Fue mejor de lo que esperaba yo al menos”*

- *Espacios de apoyo y unidades curriculares orientadas a la práctica*

La existencia de determinados espacios de apoyo y acompañamiento previstos para la generación de ingreso a cargo de docentes, se constituye como un factor que contribuye a los procesos de inserción de los estudiantes en la institución, principalmente por percibir que se contempla la situación por la que se encuentran atravesando y fundamentalmente la identificación de un recurso al cual pueden recurrir cuando requieren una orientación.

Por su parte, se destaca como un facilitador el acercamiento a instancias prácticas al inicio de la carrera, con lo cual se logra un contacto temprano con lo que será el futuro ejercicio profesional, a través de determinadas Unidades Curriculares que así lo prevén. Esto es percibido por el estudiante como un factor que estimula a continuar, a partir de ampliar y/o reafirmar aquello que lo motivó a elegir la carrera.

Esto se relaciona con los resultados obtenidos en un estudio realizado con estudiantes que se desvincularon tempranamente de la Udelar (González et al., 2015), donde surge que aquellos estudiantes que lo hicieron por motivos vocacionales, “identifican que a raíz de lograr sus primeros acercamientos al futuro rol profesional y posibles ámbitos de inserción (...), encuentran una fuerte divergencia con aquello que se imaginan respecto al desempeño profesional” (p.6-7).

En las siguientes frases se puede observar algunos de estos elementos presentados:

G4.F.EP. Montevideo (a). *“Lo que tiene es que en realidad es una carrera que en primero cuando entré ya tenías enfermería, eso te estimulaba. En segundo sabías que sí o sí ibas a estar con una paciente. Como que te estimula a que es tan corto tiempo para ejercer o ver algo más en vivo, no solo lo teórico, te aguantas más”*

E2.F. EP. Montevideo. *“Como factores protectores... me encontré en primer año en la materia psicología, fui a hablar con la docente y ahí encontré un acompañamiento que fue corto pero fue un apoyo significativo”*

E5.F.FADU. Montevideo. *“Después el segundo semestre fue cuando me encantó, fue cuando tuve taller por primera vez, y dije: sí, esto es para mí, y me quedé”*

E1.F. EP. Cerro Largo. *“La Escuela particularmente lo que tiene es que es como una familia, somos pocas, nos conocemos, si tenés un problema te escuchan, te apoyan y te acompañan en todos los procesos. Nos hicieron hacer una historia de por qué habíamos elegido la carrera. Para mí fue muy gratificante, me ayudó mucho. Aparte tenía el miedo ¿cómo será facultad?, ¿podré encarar todo esto de Facultad, el estudio diario?”*

- *Conocimiento previo de grupo de pares*

Para aquellos estudiantes que ingresan a la institución junto a un grupo de pares con los que transitaban Educación Media, esto constituye un facilitador en lo que respecta a su integración ya que parten de contar con un grupo de referencia previamente conformado que afirman disminuye algunos de los efectos inherentes al proceso de transición a la Universidad. En este sentido, al momento de ingresar a la Universidad se vuelven claves los encuentros con iguales (Frechero y Sylburski, 2000), principalmente en estas instancias donde se identifica en los estudiantes una tendencia a aferrarse a aquello que ya conocen ante el temor que les puede generar el cambio, el encuentro con lo nuevo y desconocido (Maceiras, 2005). Se toman aquí algunas expresiones de los estudiantes para ejemplificar lo mencionado:

G4.F.EP. Montevideo (a) *“Entramos un grupito del colegio y no nos enfrentamos mucho al cambio, porque seguíamos nosotros en otra institución en realidad. No era tan grave porque tenías a un conocido al lado, de toda la vida. En realidad fue un proceso que lo hicimos todos juntos”*

G1.F.FIC. Montevideo. *“El hecho de entrar con un grupo de compañeros y amigos que estaban más o menos en la misma facilitó bastante. Capaz si hubiera entrado sola al ser*

algo totalmente nuevo lo que empezaba, hubiera sido diferente. Yo soy tímida, me cuesta al principio relacionarme, el no estar sola me ayudó bastante al arrancar la facultad”

- *Establecimiento de nuevos vínculos con pares*

Los estudiantes destacan aquí el rol que ocupa el establecimiento de nuevos vínculos con otros estudiantes como un aporte a su proceso de inserción e integración a la institución. Se puede pensar fundamentalmente a partir de procesos identificatorios (Freud, 1921) mediante los cuales los estudiantes perciben que aquello por lo que se encuentran transitando es algo del orden de lo compartido con otros, que se encuentran en su misma situación o similar, a saber: de ingreso a la Universidad, de vivenciar ciertas incertidumbres y desconocimientos de las lógicas institucionales imperantes, así para algunos casos el haber transitado por un proceso migratorio desde el interior del país hacia Montevideo.

En este marco, cobran relevancia la noción de vínculo (Pichon Rivière, 1979) y la de integración social (Tinto, 1987, 1993) en la medida que dan cuenta de los procesos mediante los cuales los estudiantes interactúan y se integran. Su establecimiento fortalece y amplía las posibilidades que el estudiante se plantea de permanecer e incorporarse a la nueva cultura académica de la cual comienza a formar parte.

Surge en el discurso de los estudiantes, la motivación que constituye contar con estos vínculos en momentos en que se encontraban inestables o en situaciones límite respecto a su continuidad en la carrera. Cabe aquí retomar la importancia de la construcción de redes sociales (Najmanovich, 2008; Dabas y Najmanovich, 1995; Dabas, 1998, 2006) teniendo en cuenta el carácter vincular y transformador que éstas revisten para los estudiantes en su proceso de integración a la institución.

Se presentan a continuación algunos fragmentos del discurso de los estudiantes que ejemplifican lo planteado:

E1.F.EP. Cerro Largo *“la gente que fui conociendo, principalmente gente de otros departamentos que me contaban que también había sido una experiencia muy traumática venirse, no soy la única al menos, eso también te ayuda”*

E3.F.FIC. Montevideo. *“Y los facilitadores, de repente que te juntas con dos compañeros más, eso sí porque el apoyo entre pares es fundamental”*

E3.F.FIC. Montevideo. *“En ese momento tenía una muy buena compañera de estudio, que ahí sí podía identificarla como un facilitador para que yo trabajara porque colaboró mucho,*

me ayudó mucho en todo sentido y logramos grandes cosas, rendimos materias, hicimos trabajos en grupo, salvamos re bien”

E4.M.FADU. Cerro Largo *“La propia gente que uno va conociendo. Que de pronto es de acá y tienen esa disponibilidad de darte una mano y ayudarte”*

E6.F.FIC.Florida. *“Tener el entorno de compañeras y amigas que vinieron de otros lados y de compañeras de facultad fueron un pilar muy importante. Si no hubiera sido por ellas hubiera dejado la Facultad hace mucho tiempo. Varias veces dije: me tiene harta, no voy a a seguir más. Me decían: No! vamos a terminar. Eso ha influido pila también”*

E6.F.FIC.Florida. *“Si no hubiera tenido los compañeros que tuve... no hubiera terminado. Fueron un apoyo incondicional en todo momento. Más allá de los momentos que quería dejar. Los pares son fundamentales, sin tener ese apoyo no hay forma”*

- *Tutores estudiantiles*

Surge el tutor estudiantil como una figura que reviste gran importancia para los estudiantes al momento de ingresar e interiorizarse con el conocimiento de la institución, lo que facilita la transición a partir de contar con la experiencia ya transitada por el tutor como estudiante que tiene un mayor avance curricular (Durán, 2007; Santiviago y Mosca, 2010). Esto sucede a través del establecimiento de un vínculo de cercanía entre pares, partiendo del manejo de un mismo canal de comunicación y de compartir la condición de ser estudiantes. Por un lado, consideran un gran aporte la posibilidad de contar con un referente al cual recurrir para recibir orientación, principalmente durante los primeros tiempos de su tránsito por la institución. Y por otro lado, manifiestan sentirse más cómodos al acercarse a un tutor estudiantil que a la figura del docente universitario, que al menos inicialmente percibe como lejana, distante y en algunos casos prácticamente inaccesible. Esto se puede observar en sus palabras:

E4.M.FADU. Cerro Largo *“Esa persona que sabe cómo fue el tránsito y te deja el camino más fácil para vos llegar también”*

E5.F.FADU. Montevideo. *“Al principio teníamos los tutores en facultad, me decía “calmate, no es tan malo” o me daba consejos de repente qué materia dar y no dar exámen. La tutora en realidad fue tremendo apoyo, en el estrés de cuando me tenía que anotar en las materias tenía mucho miedo. Sentir ese apoyo fue super bueno, la tutora la tengo que resaltar”*

G1.F.FADU.Rocha. *“Tenés una orientación muy marcada que desde el primer día, te muestran cómo son las cosas. Lo bueno es que tenés referentes, es lo que le veo importante a las tutorías, vos vas y le preguntas a una persona. Yo he tenido dudas con*

respecto a mi carrera y he llamado a mi tutor, y el tipo se sienta y habla conmigo. Tener una persona de referente que te ayuda a transitar el camino”

- *Participación en actividades extracurriculares y de cogobierno*

Otro de los elementos que se erige como facilitador, constituye la participación en actividades de diferente tipo que trascienden lo estrictamente curricular y la carrera que se encuentra cursando cada estudiante. Se destacan por un lado las actividades de deportes y recreación en el marco del Servicio Central de Bienestar Universitario, y por otro la participación en espacios de cogobierno, lo que se ve fortalecido por el momento en que se acerca el estudiante a participar. Cuanto más pronto se produzca esta participación, mayor será el nivel de involucramiento y apropiación de las posibilidades transformadoras que puede otorgarle esto a nivel de la institución y los cambios o mejoras que se quieren generar. Como plantean Mosca y Santiviago (2013) “participar no es sólo una cuestión de estructura, es necesaria la motivación a hacerlo y esta se encuentra en estrecha relación con la capacidad de incidir o no sobre los problemas o propuestas de las que se trate” (p.8), donde quien está entusiasmado, se involucra y participa.

En este punto, cabe observar el aporte que la participación en este tipo de actividades puede constituir para el estudiante en el marco de la construcción de la identidad como estudiante universitario y por ende del oficio del estudiante (Perrenoud, 2006; Camilloni, 2010), teniendo en cuenta que no lo hace ya desde una carrera en particular sino en un sentido más amplio y desde un rol fundamentalmente activo.

Se destaca en este punto, el impulso y desarrollo de una multiplicidad de actividades por parte de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) que como organización nuclea estudiantes de todos los Servicios Universitarios de la Udelar. Dentro de los principales dispositivos extracurriculares, se pueden mencionar los de bienvenida a las generaciones que ingresan cada año (jornadas de integración, bailes de bienvenida, charlas sobre cogobierno, entre otros), los Encuentros de estudiantes por carreras o por áreas de conocimiento, y las comisiones abiertas que funcionan a nivel central y descentralizado en torno a las más diversas temáticas, de interés general, universitario, comunitario o a propuesta de grupos estudiantiles minoritarios. Este cúmulo de actividades aporta entre otros aspectos a la construcción del ser estudiante universitario y nomina a los estudiantes generacionalmente como tales, trascendiendo las posibles barreras o diferencias entre las distintas carreras de la Universidad.

Continuando en esta línea, se incluyen aquí también las actividades de ocio y esparcimiento vinculadas al conocimiento de la ciudad y sus espacios, por parte de los estudiantes del interior del país.

Se pueden evidenciar estos aspectos a través de los siguientes relatos de los estudiantes:

E2.F.EP. Montevideo. *“al inicio empecé a militar en el centro de estudiantes (...) siento que no podía escapar a eso o quedarme a un costado. Habían muchas cosas que eran y son un tema de un compromiso, desde hacer acuerdos hasta discrepar rotundamente en lo que es la formación. Me encontré que realmente el estudiante tiene parte, tiene voz y voto. Eso me lo imaginaba pero no tan real como terminó sucediendo”*

G4.F.EP. Montevideo (a). *“Lo que tiene la Udelar, no sólo la Escuela, es el tema del orden estudiantil, vos podés participar de los contratos de una materia, sentís que aprobando esa materia, formaste parte. De alguna manera te obligan a ser parte y te invitan también, que de repente en UTU, en el liceo o en el IPA no pasa”*

E6.F.FIC.Florida *“Todo ese abanico de posibilidades que tiene Montevideo, me gusta quedarme acá también. No es ir a la facultad y acostarme a dormir, puedo hacer otras cosas, puedo formarme aparte de lo académico digamos, en otros aspectos”*

G1.F.FIC.Paysandú. *“A mi por ejemplo en lo social esto que da Bienestar Universitario, por ejemplo ir al Teatro, yo lo utilice, porque también es parte de lo que uno necesita, el ocio, la recreación, eso es importante en la Universidad. Tiene que ver con el ámbito más de lo recreativo que creo que también es muy importante y que hace a la identidad de ser universitario, cuenta muchísimo”*

G2.M.FADU. Canelones. *“No es obligatorio ni en todos los talleres se hace, nos propusieron ‘van a trabajar todo el fin de semana que viene, los docentes vamos a andar en la vuelta, vengán y trabajen’ y ahí nos encerramos todo el fin de semana en Facultad que no cierra. Esta genial, la vida de noche en la facultad”*

- *Apoyo familiar y del entorno*

Tanto el apoyo familiar como del entorno inmediato del estudiante, son planteados como un factor que reduce en cierto modo algunas ansiedades propias del ingreso y la transición a la Universidad. Aparece por un lado el apoyo de tipo económico que contribuye al sostén de muchos estudiantes en su proyecto de formación terciaria, y por otro el apoyo psicoafectivo de acompañamiento en su proceso de inserción, adaptación y permanencia en este proyecto en su transcurso por la institución.

En este marco, se debe tener en cuenta que la condición de ser primera generación de universitarios en su familia de origen, conlleva ciertas expectativas y consideraciones que se encuentran desarrolladas en la dimensión de análisis correspondiente a los procesos de elección y la Universidad como elección.

La importancia que reviste este apoyo se expresa del siguiente modo, en sus palabras:

E2.F.EP. Montevideo. *“Sin mi madre y mi padre no lo hubiera podido hacer, ni ahí, aplaudo a la gente que lo logra.”*

E6.F.FIC.Florida. *“Yo creo que también me apoyó tener a una de mis primas acá que hacía un año que estaba estudiando y ella tenía más conocimiento de todo lo que se podía hacer”*

E6.F.FIC.Florida. *“Mis padres sin duda, han sido los que me han apoyado todo el tiempo en este proceso, si bien ha sido un proceso de crecimiento académico, también hay un proceso de crecimiento personal y de maduración y de individualización”*

G3.F.FIC.Montevideo (b). *“La gente que está en la vuelta que acompaña te ayuda para que puedas hacer lo otro, también la familia, incide en lo académico, vos hacés mejor lo académico porque tenés una familia que te acompaña. En mi caso todos ayudaron a que ese espacio siguiera, me parece que una cosa ayuda a llevar la otra”*

- *Vínculo de cercanía con los docentes*

El relacionamiento entre estudiantes y docentes cobra relevancia en el marco del proceso de integración de los estudiantes en el nuevo entorno de formación. Tal como plantea McKeachie (1978) este vínculo debería ser considerado como parte integrante de la práctica profesional del docente. En este sentido, como expresa Gutiérrez (2012) el lazo educativo que el estudiante establece con la institución se entabla en gran medida a partir del vínculo con los docentes, lo que constituye un aporte a su continuidad en la institución y su inserción en la vida universitaria.

Los estudiantes destacan en el marco del presente estudio principalmente los aspectos positivos del establecimiento de un vínculo de cercanía con los docentes, siendo este uno de los aspectos en que mayores diferencias encuentran con la Enseñanza Media. Tal como se plantea en la sección anterior, aquellos estudiantes que perciben el vínculo como cercano son quienes más lo valoran en forma positiva dentro de su proceso de adaptación e inserción en las aulas universitarias. Por su parte, quienes no lo perciben de este modo afirman que esto puede constituir un gran desestímulo para la continuidad e integración del

estudiante en la institución, por lo que figura como obstaculizador la no existencia de este tipo de vínculo.

Un aspecto a tener en cuenta en este marco, constituye la diferencia generacional que supone el vínculo docente-estudiante en una elevada porción de la masa estudiantil de la Udelar en la actualidad. En tal sentido, dependiendo de las características de cada docente, la construcción de este vínculo y las posibilidades de generar la cercanía que el estudiante reclama, podrían verse obstaculizadas o eventualmente tomar un mayor tiempo.

Como se ha mencionado anteriormente, la Educación Superior transita en la actual coyuntura una serie de transformaciones vinculadas al aumento significativo de su matrícula estudiantil en las últimas décadas, el contexto socioeconómico y político en el cual se encuentra inmersa y la heterogeneidad que caracteriza al colectivo estudiantil que hoy accede y constituye la Universidad. Como se ha mencionado, esto se enmarca en la Udelar en la Segunda Reforma de su Ley Orgánica, que entre otros aspectos involucra una revisión de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y formas de concebir a los sujetos participantes en estos procesos, ubicando al estudiante como protagonista. Tal como plantean Benito y Cruz (2005) “es él (guiado y motivado por su profesor) quien se enfrenta al reto de aprender y asume un papel activo en la adquisición del conocimiento” (p.16).

Cabe destacar que el logro de este tipo de vínculo con los docentes, es identificado por los estudiantes que participan en el presente estudio principalmente en aquellos contextos áulicos que se enmarcan en dispositivos pedagógicos con grupos pequeños y/o grupos donde se promueve el trabajo subgrupal entre estudiantes.

Las transformaciones mencionadas refieren asimismo a la organización del aula y del rol docente, lo que redundaría en la construcción de un vínculo diferente entre los docentes y los estudiantes, y entre los estudiantes y el conocimiento. Como expresan estas autoras, “las metodologías docentes deben ir más allá de la clase magistral y permitir la generación del conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo. (...) El profesor deberá dedicar parte de su tiempo al seguimiento o acompañamiento de alumnos” (Benito y Cruz, 2005, p.16-17). En este sentido, es el grupo pequeño uno de los ámbitos que permite la realización de este acompañamiento y seguimiento del estudiante por parte del docente, así como la inclusión de otro tipo de estrategias como ser las tutorías entre pares, el aprendizaje colaborativo, entre otros.

A continuación se presentan algunos extractos donde los estudiantes explicitan su valoración positiva respecto al establecimiento del mencionado vínculo:

G1.F.FIC. Paysandú. *“Los profesores juegan un rol importante, el vínculo alumno-profesor. A mí me pasó que tuve una profesora que me marcó mucho el vínculo. Es muy importante el respeto de alumno-profesor. Ir a consultar algo y que respondan a tu consulta”*

G1.F.FADU.Rocha. *“la interacción con profesores es re importante, la dinámica de taller implica que tengas mucha interacción, eso hace que te sientas muy parte del meollo”*

G4.F.EP. Montevideo (a). *“los docentes se podrían poner de punta ‘esto es así’, pero estimulan mucho el compañerismo en realidad”*

- *Organización del aula en grupos pequeños*

Por último, otro elemento que se erige como facilitador para los estudiantes en general, y particularmente para aquellos que han realizado un cambio de carrera, siendo la última opción elegida la que cuenta con una matrícula estudiantil más pequeña. Valoran particularmente el encontrarse en grupos menos numerosos de clase, logrando entablar con mayor facilidad el vínculo con docentes y con nuevos compañeros estudiantes.

Cabe aquí definir a qué refiere el grupo pequeño al que se hace mención en la presente investigación. Primero que nada, resulta relevante distinguir entre las nociones de grupo y de colectivo. Grupo, entendido en los términos de la psicología social pichoniana, que lo define como “conjunto de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se plantea explícita e implícitamente una tarea, que constituye su finalidad” (Pichon Rivière, 1971, p. 152). Por su parte, el término colectivo se vincula con una afiliación institucional a la que adscriben los sujetos en un sentido más genérico, siendo uno de sus ejemplos la nominación o pertenencia como estudiante universitario perteneciente a una generación determinada por el año de ingreso a la institución. En síntesis, mientras que en el colectivo el individuo de algún modo se diluye en la amplitud de agrupación de la que forma parte, en un grupo se puede desarrollar otra capacidad de singularización de los sujetos que la integran.

Respecto al número de integrantes de un grupo, se toman los aportes de diversos autores que establecen que los dispositivos grupales en un escenario ideal deberían rondar en el entorno de las 8 personas (Bach, 1975; Foulkes, 1981), para que se produzca una sensación cognitiva grupal que va disminuyendo en la medida que este número aumenta. Si bien esto lo refieren a la práctica psicoterapéutica, en el presente estudio esto se puede

pensar en el marco de la importancia de la participación de los estudiantes universitarios en pequeños grupos dada la riqueza que le aportan las interacciones que en estos pueden producirse.

En este sentido, Anzieu, Béjarano, Kaës, Missenard y Pontalis (1978) expresan que un grupo está conformado por un conjunto de personas que se constituye de forma tal que cada una de ellas perciba a las demás, tanto en forma individual como desde una relación social recíproca. Esto supone para la Universidad un desafío respecto a la organización de sus aulas y dispositivos de enseñanza-aprendizaje en el contexto actual institucional, para promover espacios de real intercambio e interacción entre los estudiantes y de los mismos con los docentes.

Algunos de estos elementos son percibidos por los estudiantes, quienes lo expresan a través de las frases que se presentan a continuación:

E2.F. EP. Montevideo. *“Me sentí más cómoda en Parteras que en Medicina, porque es más chico, infinitamente más chico. En sí me quedé en la Escuela porque me sentí mucho más cómoda con la estructura de la institución y con el Plan de Estudios”*

G4.F.EP. Lavalleja. *“el trato era mucho más cálido, más personalizado a pesar de que éramos 300. Si vos tenías un problema, o querías comentar algo, te podías acercarse al profesor, y decirle “mira, a mi me pasa esto”, era como que te prestaba el oído. Obviamente que en Medicina no, terminaba la clase y el profesor se desaparecía”*

No obstante, esto es presentado y vivenciado por algunos estudiantes como un elemento que podría obstaculizar o complejizar la construcción de la autonomía del reciente ingresante, en el entendido de que algunos Servicios pueden establecer formas de relacionamiento y lógicas institucionales que de algún modo se asemejan a las de espacios de formación anteriores, no favoreciendo este camino que el estudiante debe transitar en la Educación Superior. Esto se observa en la frase de esta estudiante:

G4.F.EP. Paysandú. *“La institución a veces es muy madre, te trata como escuela, ‘los hijos’. Siempre trata de cuidar. Por un lado está bueno, pero por el otro uno tiene que soltar a veces”*

Se presentan a continuación algunos factores que desde la percepción de los estudiantes constituyen **obstaculizadores** en el proceso de inserción e integración del estudiante en la Universidad. Un primer elemento a destacar es que, a diferencia de los facilitadores cuya explicitación requirió una elaboración, surge en forma espontánea por parte de los estudiantes la enumeración de un conjunto de obstáculos que consideran fueron complejizando su proceso de adaptación y permanencia en la institución.

A modo de ejemplo, se presentan estas frases de estudiantes que comienzan con un planteo genérico para luego desarrollar con mayor detalle las dificultades encontradas:

E3.F.FIC. Montevideo *“Dificultades por las que pasamos todos, no creo que hayan muchos de los estudiantes de la Universidad de la República que digan: está de más, está buenísimo”*

E4.M.FADU. Cerro Largo *“Cuando entramos no sabíamos, estábamos en el aire, no sabíamos cómo estaban organizadas las materias, casi nada entendíamos. Hoy tenemos muchísimo más claro todo”*

A continuación, se desarrollan brevemente los principales obstaculizadores que surgen de la percepción de sus protagonistas, los estudiantes.

- *Exigencia a nivel académico en la Educación Superior*

En vinculación con lo presentado en la sección anterior sobre la transición a la Universidad, donde se presenta un conjunto de elementos en los que los estudiantes encuentran grandes divergencias entre la Educación Superior y la Enseñanza Media, surge como un factor obstaculizador el de la exigencia académica que supone el tránsito por los estudios universitarios. Esto lo destacan en relación al momento de preparar y rendir instancias de evaluación y el rendimiento que logran en los cursos, que no necesariamente coincide con el que esperaban.

El estudiante ingresa a una institución que si bien es de libre acceso a la mayor parte de sus carreras de Grado, exige un conjunto de herramientas y metodologías de estudio que debe desarrollar y apropiarse rápidamente para poder insertarse y avanzar a nivel académico. Frecuentemente esto es planteado como preocupación por parte de los docentes y diferentes colectivos universitarios, ubicando la problemática en el nivel anterior - la Enseñanza Media- donde no se imparten estos conocimientos con los que según esta concepción deberían llegar a la Universidad.

Más que definir en cuál de las dos instituciones (Enseñanza Media o Superior) se ubica el mayor grado de responsabilidad, se propone aquí hablar en términos de una corresponsabilidad, es decir una responsabilidad que es compartida. Si bien existen ciertas nociones básicas y conocimientos con los que el estudiante debería arribar a un nivel de Educación Terciaria, la institución que los recibe debe aceptar que en las diferentes carreras de Grado que imparte, se exige al estudiante un conjunto de metodologías y herramientas aplicadas al estudio y al aprendizaje que son específicas de la disciplina y/o del área de formación elegida. Esto plantea a la Udelar el desafío de acercar al estudiante a estas durante el primer año, para darle la posibilidad de su pronta incorporación y uso.

Cabe señalar que si bien esto trasciende el objeto de estudio de la presente investigación, resulta relevante mencionarlo ya que se traduce para el estudiante en un problema de índole metodológico y atañe a sus posibilidades de permanecer y sentirse parte de la cultura académica. Esto supone problematizar cuáles son las herramientas que aporta la institución para contemplar y potenciar las posibilidades que los estudiantes que ingresan hoy a la Udelar tienen de desarrollar los modos de producción y las estrategias de estudio requeridas, no sólo a nivel de la Educación Superior sino también disciplinar.

Esto se puede vincular con la construcción del oficio del estudiante (Camilloni, 2010), mediante la cual existe una serie de códigos y normas a incorporar así como estrategias de aprendizaje adaptadas y ajustadas a las exigencias de la Educación Superior, que distan de las que el estudiante manejaba anteriormente. Esto en ocasiones puede resultar un proceso complejo en el medio del cual quienes lo transitan deberán adaptarse “a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar sus instituciones y asimilar sus rutinas, lo cual implica un proceso de resocialización y una reorganización de las relaciones de los sujetos con ellos mismos y con los demás” (Aisenson, 2002 en Virgili, 2011, p.2).

Vinculado a lo planteado líneas arriba, la construcción del oficio del estudiante resulta directamente proporcional a las posibilidades del sujeto y las brindadas por la institución para la comprensión y el discernimiento de las cuestiones metodológicas y herramientas para el estudio que la Educación Superior requiere.

Esto se ve reflejado en las siguientes frases de los estudiantes, donde expresan su percepción respecto a las exigencias académico institucionales:

E5.F.FADU. Montevideo. *“Eso sí me costó, aprender a dar exámenes, ni en el liceo, nunca había dado exámenes. Eso de querer abarcar todo y el terror de perder y ta bueno nada, pero sobreviví y después seguí dando exámenes de por vida [risas]. El choque principal que siento que tuve en ese cambio liceo-facultad fue preparar y dar examen por primera vez”*

G4.F.EP.Lavalleja. *“Yo creo que un punto de quiebre por así decirlo es el introductorio de segundo donde recibís mucha información junta, y mucha gente ha dejado después de eso. Llega un momento que decís: no puedo retener más. Me pasé con una compañera que teníamos afinidad. Un día dijo: yo no puedo y no vino más”*

- *Saturación de información al ingreso*

Existe un cúmulo de información -principalmente sobre la Universidad, el Servicio Universitario y la carrera de Grado a la que se ingresa- que se vuelve fundamental para la pronta inserción de los estudiantes y la captura de las principales características y lógicas de funcionamiento a nivel institucional. No obstante, los estudiantes perciben que el caudal de información resulta en cierto modo inabarcable y difícil de comprender para quienes se encuentran ingresando a una institución con características que difieren en diversos aspectos de las conocidas en espacios de formación anteriores, lo que se ve acentuado en los estudiantes primera generación de universitarios en su familia.

Si bien el conocimiento de esta información es considerado fundamental por los estudiantes para su manejo e inserción en la Universidad principalmente durante los primeros tiempos, perciben que en ocasiones es abordada en forma superficial y muy breve al inicio de la cursada, lo que dificulta que el estudiante pueda comprender e incorporar su relevancia y utilidad en ese momento.

Esto se vincula con lo que plantea Santiviago (2017) respecto al conocimiento y uso que los estudiantes realizan de los apoyos o recursos que la Udelar ofrece y dispone para aportar a sus trayectorias educativas. En este sentido, expresa que “los estudiantes mencionan apoyos que no valoran como tales, porque aunque puedan tener carácter de herramienta no saben para qué es, para qué puede servir, ni lo relacionan con ninguna problemática en particular y por tanto no lo usaron, y no piensan en la posibilidad de hacerlo” (p.120).

A este respecto, Rodríguez Nebot (1998) tomando los planteos de Enzensberger (1988) sobre los medios de comunicación y el manejo de la información, plantea que el exceso de información equivale al registro *cero*. Esto supone para el sujeto una sobresaturación cognitiva del canal como efecto de la multiplicación infinita de la comunicación. De este modo, no hay forma de asir-la, de tomarla y apropiarse de la misma, por lo que el exceso de información deriva en la nada, en *cero*. En el ámbito universitario, esto se traduce en que el cúmulo de información transmitida al estudiante durante sus primeros días en la institución, suele no llegar al destinatario bajo un formato y en un momento en el que este lo pueda incorporar y comprender cabalmente.

Esto se refleja en algunas frases que los estudiantes manifiestan, que se presentan a continuación:

G3.F. FIC. Montevideo (b) *“Te inunda la información, muchas veces te inundás”*

G1.F.FADU. Rocha. *“Para mi lo más complicado es aprender a tomar la decisión a por ejemplo qué materia me anoto, y manejar los horarios. Enterarte que tenés que anotar por la página de bedelías. Que tenés que hacer una ficha inicial que es obligatoria, conocer EVA, cómo manejarte, cuándo tenés que ir a determinadas cosas”*

E1. F.EP. Cerro Largo. *“Entender el peso de cada materia, saber lo que es un crédito, esas cosas son sumamente importantes y por más que vos ingreses en la facultad, te anotás, todas las cosas que son como agregado que por ahí no son tan agregado, se van quedando en el camino. Las charlas iniciales te dan ese preámbulo: estamos acá, tenés esto para manejarte, te decimos una vez, cómo y maneja te”*

- *Desarraigo y desconocimiento del nuevo espacio*

Para los estudiantes del interior del país, resulta complejo el proceso de apropiación de los nuevos espacios que comienzan a transitar, tanto a nivel de la ciudad para aquellos que migran a Montevideo, como de la institución y el lugar de convivencia, sea éste un hogar estudiantil o alojamiento compartido con familiares o pares.

Surgen elementos como el desconocimiento de información sobre la ciudad y los traslados, sentimientos de extrañeza y temor a lo desconocido ante un espacio muy amplio en términos sociodemográficos, y la necesidad de una mayor previsión de los tiempos que deben dedicar, ya que en muchos casos se trata de distancias mayores que requieren utilizar un medio de transporte, al que no necesariamente estaban habituados en su ciudad de origen.

Cabe destacar que estos elementos se vinculan principalmente con el desarraigo inicial de sus ciudades de origen y el proceso de adaptación a la ciudad de Montevideo (Frechero y Sylburski, 2000; Maceiras, 2005), donde se evidencia que la percepción de estas dificultades va disminuyendo a partir de la paulatina incorporación de costumbres y modos de vida a su cotidianidad, y del uso y conocimiento que van adquiriendo de los recursos y espacios que esta ciudad les ofrece.

A continuación se puede ver esto reflejado en las palabras de los estudiantes:

G1.F.FIC. Paysandú. *“Una de las cosas que más me costó son los ómnibus, muchas veces dejaba de salir porque no sabía dónde tomarlo, dónde bajarme. Yo creo que toda persona que se viene para acá le pasa, después se adapta, las cosas nuevas, empieza a disfrutar de Montevideo, se va pasando eso de estar llorando y querer irse. Otra dificultad que tuve fue el tema de los horarios, de manejarme por ejemplo, salir una hora antes de mi casa para poder llegar en hora”*

E1.F. EP. Cerro Largo. *“A mí por ejemplo, el primer año que fue muy difícil, yo vivía a cuatro cuadras de facultad y no me animaba a ir sola, no conocía nada, me acompañaba mi hermana hasta que me dijo: tenés que ir sola”*

- *Dificultades en compatibilidad de estudio con otras actividades*

Como se expresa en el contexto de la investigación, un número elevado de estudiantes en la Udelar articula estudio y trabajo, ascendiendo a un 60% del total de la matrícula del año 2012 (DGP, 2013). Si bien este fenómeno ha ido en incremento en la institución durante las últimas décadas, desde la percepción de los estudiantes surge que encuentran grandes dificultades para lograr compatibilizar ambas actividades, la académica y la laboral, lo que vinculan en algunos casos con la alta carga horaria de estudio y en otros con la distribución de ésta en diferentes horarios del día.

Por su parte, esta dispersión horaria de las clases y actividades de práctica que caracteriza a algunos Servicios Universitarios, es vivenciada por los estudiantes como un obstáculo para la realización de otras actividades extra académicas y personales, no pudiendo retornar a sus hogares durante el día entre una actividad académica y la siguiente, sea por motivos económicos o de distancia al lugar de residencia actual.

Se presentan aquí algunos fragmentos del discurso de los estudiantes que dan cuenta de esto:

E1.F.EP. Cerro Largo. *“Sí estuve buscando trabajo, pero cuando me dijeron los horarios no me combinaba nunca con los horarios de la Escuela”*

G4. F.EP. Montevideo (c) *“No piensan muchos los horarios para la gente, la gente que trabaja pierde un año y se va repartiendo. Es imposible trabajar, no hay turnos”*

G4.F.EP.Lavalleja. *“No podés elegir la noche porque te puede tocar guardia, no trabajas en ningún horario, básicamente”*

G4. F. EP. Paysandú. *“A veces tenés una clase a determinada hora y a las 5 horas tenés otra, tenes un espacio ahí”*

- *El hábitat universitario*

La construcción del espacio y la ubicación de los cuerpos en este, ha sido un tema ampliamente estudiado y problematizado por diversos autores, entre los cuales se destaca Foucault (1976) quien describe el modelo del panóptico como un dispositivo que permite el ejercicio del control y vigilancia de los cuerpos, a partir del estudio y análisis de la arquitectura de las instituciones carcelarias. Para que un hábitat o territorio determinado se constituya como tal y se mantenga funcionando, necesita de un conjunto de mecanismos y dispositivos de control establecidos a tales efectos.

Esto supone el desarrollo de una micropolítica del manejo y control de los cuerpos y de los mismos en el espacio. Estos espacios pueden estar excedidos por la numerosidad de los cuerpos que los habitan, lo que desemboca en la producción del efecto contrario: la no posibilidad de control y la eventual desvinculación de un cierto número de sujetos de estos espacios que no llegan a ocupar o apropiarse. Puede constituir asimismo un efecto de resistencia al dominio, que suele ocurrir a partir del fenómeno de la sobrepoblación en un espacio cerrado.

En el contexto universitario en nuestro país, se observa la existencia de una estructura edilicia que no logra albergar a la totalidad de estudiantes que recibe cada año en la mayoría de los Servicios Universitarios. Esto se debe principalmente a que fueron construidos en ciertas condiciones que han cambiado sustancialmente, destacándose el crecimiento de la matrícula estudiantil que no se ve acompañado de un aumento proporcional en el plantel docente ni en la ampliación de los espacios físicos donde se imparten las clases. Esto genera efectos en los sujetos que transitan por esta institución,

tanto a nivel de las vivencias de los estudiantes y sus posibilidades de habitar los lugares que le ofrece la academia, así como efectos sobre los docentes llegando en algunos casos al síndrome de burn out.

En este sentido, surge en el discurso de los estudiantes que la constitución de una multitud en el marco de la numerosidad estudiantil constituye un factor que inicialmente dificulta el proceso de integración del estudiante a la institución y la vinculación con sus pares y entorno inmediato, dado que asisten a aulas que se encuentran sobrepobladas y con un número ampliamente mayor de estudiantes al que compartían en la Enseñanza Media.

El factor de lo edilicio es identificado asimismo como un obstaculizador de los procesos de inserción institucional al ingreso, en vinculación por un lado con esta numerosidad estudiantil, y por otro con las dificultades que encuentran algunos estudiantes al asistir a clases en más de un edificio y tener que trasladarse para ello, así como las condiciones en que se encuentran estos espacios para recibir a los estudiantes.

Esto se puede observar en las palabras de los estudiantes que se presentan a continuación:

E3.F.FIC. Montevideo. *“Hay un montón de dificultades que van desde lo edilicio, a la cantidad de personas, y un montón de cosas, y eso se sufre”*

G4.F.EP. Montevideo (b). *“Como obstáculo, en primero, eso de no tener un lugar fijo único para tener clase, andábamos para todos lados”*

E3.F.FIC. Montevideo. *“Es mucho más fácil encontrar motivos para irte que para quedarte, que no escuchás nada, que llegás tarde y te tenés que sentar en el patio”*

- *Dificultades en términos administrativos y de gestión institucional*

Existe un factor que es planteado por los estudiantes como un obstaculizador y un desestímulo en sus procesos de inserción y conocimiento de la institución, que se vincula con la gestión institucional y los trámites de carácter administrativo que realizan ante diferentes secciones de su Servicio Universitario, principalmente la bedelía. En este marco, ubican lo relativo al sistema de inscripciones a cursos y exámenes, destacando la dificultad que encuentran los estudiantes frecuentemente en algunos Servicios para obtener cupo para cursar en forma reglamentada ciertas Unidades Curriculares en determinado semestre.

Esto se vincula con lo que plantea Santiviago (2017) respecto a las bedelías, que si bien constituyen “uno de los apoyos que los estudiantes perciben y le asignan un lugar

privilegiado desde lo que suponen debería ser (...), es un apoyo que lo identifican como tal, pero que en tanto lo valoran negativamente se transforma en obstáculo” (p.106).

Asimismo, los estudiantes mencionan los paros o asambleas docentes como un factor desmotivante ya que supone en algunos casos la suspensión o levantamiento de clases, y en otros la postergación del comienzo de la actividad práctica preprofesional.

Se presentan a continuación algunas de las frases que dan cuenta de esto:

G2.F.FADU. Canelones. *“Que hayan cupos tranca pila, estaba acostumbrada a hacer todo en el liceo y acá es elegite una o dos, y demás das el exámen”*

G4.F.EP. Montevideo (a). *“Después te encontrás con temas administrativos, que te tiran para atrás. Que decis ‘largo todo’, por lo burocrático en realidad, no las materias. Seguís por el amor al arte, porque te gusta”*

G2.M.FADU. Artigas *“Hay un problema que la Universidad aumenta cupos pero tiene como una estructura que no va al mismo ritmo del aumento de cupos”*

G2.M.FADU. Canelones. *“El tema de los cupos y adaptarse a eso, adaptarse a Bedelía, creo que es lo más complicado”*

G4.F.EP. Paysandú. *“Para segundo año, cuando estaba toda la expectativa de hacer la prácticas grupales, hicimos un paro porque no teníamos lugar para hacer la práctica, fueron unos meses de ¿qué hago? está trancado, no vamos a tener lugar para hacer la práctica”*

1.3. La transición y el proceso migratorio

Como se menciona en el contexto de la presente investigación, resulta elevado el número de estudiantes que migra desde el interior del país a la ciudad de Montevideo para materializar su proyecto de formación terciaria en la Udelar. El proceso migratorio conlleva un conjunto de elementos, algunos de los cuales son presentados aquí a partir de la percepción de los estudiantes.

Se desarrollan a continuación cuatro componentes que se ponen en juego en este proceso y que en algunos casos complejizan la transición de los estudiantes a la institución educativa, ya que se adicionan estos que resultan específicos para quienes provienen de diferentes puntos del país. Estos componentes son: los vínculos previos al ingreso; el desconocimiento del nuevo hábitat y sus recursos; las estrategias adoptadas en el proceso de adaptación; y los principales cambios identificados entre el lugar de origen y el de residencia actual.

- *Los vínculos previos al ingreso*

La existencia de redes vinculares previas al momento de ingresar a la Universidad constituye para los estudiantes del interior del país un factor valorado en forma altamente positiva, principalmente debido a que perciben que estos vínculos aportan un sostén y acompañamiento en todo el proceso. Incluyen dentro de sus relatos tanto a aquellos familiares o conocidos que se encuentran radicados en Montevideo, como a otros estudiantes con los que transitaban en forma conjunta el nivel de Educación Media e ingresaron junto con ellos a la Udelar. En este sentido, como plantea Maceiras (2005), se identifica en estos estudiantes,

una permanente búsqueda de vínculos sociales continuados y durables que están alejados de formas superficiales, rápidas y contextualizadas que se asocian más a las características de los pobladores capitalinos. Es en este sentido que podrían interpretarse muchas conductas apuntando a la implementación de relaciones con una fuerte impronta por mantener la identidad colectiva y la de sí mismos como sujetos (p.8).

A continuación se puede ver reflejado en el discurso de los estudiantes, la valoración positiva de quienes contaron con ese tipo de vínculo:

G2.M.FADU.Tacuarembó. *“La familia de mi padre es de acá, mi abuela estaba viviendo acá cuando vine a estudiar. Tenía un apoyo, no era que estaba sólo, es diferente, adaptarte te cuesta”*

G2.M.FADU.Artigas. *“Si te venís en grupo tenés un respaldo, tenés confianza, tenés con quien hablar. No tenés que construir todo eso, es bien distinto”*

En el siguiente fragmento de una estudiante se puede observar que cuando se trata de un grupo de pares que se conoce previamente e ingresa a diferentes carreras universitarias, este sostén puede tender a debilitarse:

E1.F.EP. Cerro Largo. *“Mis amigas se vinieron todas, pero todas estudiamos carreras diferentes. Entonces, cuando me vine estaba cada una en lo suyo y casi nunca nos podíamos juntar”*

Por su parte, aquellos estudiantes que no contaban con este tipo de vínculo reafirman su importancia, ya que según expresan hubiera constituido un facilitador para transitar su

proceso migratorio y de inserción en la ciudad. Esto se puede observar en las frases que se presentan a continuación:

G2.M.FADU.Artigas. *“Si vos te podés venir con otra persona que sea de tu lugar de origen, es muchísimo más fácil. Es fundamental de repente para equilibrar la tensión, que la venida para acá sea en pares. ¿cómo lo hice yo que vine sólo? sufriendo, no me quedaba otra”*

G2.F.FADU. Canelones. *“La gente que viene de Montevideo viene con grupos armados y vienen todos a la facultad. Si venís de afuera, venís sólo”*

E4.M.FADU.Cerro Largo. *“No tenía familiares o conocía gente previamente a venir a Montevideo, fue difícil”*

G2.M.FADU.Artigas. *“La falta de compañeros para compartir es lo que más extrañé. Estaba sólo, sin novia y sin amigos. La tuve que remar bastante, me costó pila adaptarme. Antes contaba la semana, los días para ir a Artigas, pero ta me la tenía que bancar. En las salidas allá venía acostumbrado de un entorno bastante libre a nivel de entretenimiento y círculo de amistades, a nada, a reconstruir todo de cero. El primer año me costó bastante”*

- *El desconocimiento del nuevo hábitat y sus recursos*

Surge en el discurso de los estudiantes un conjunto de relatos de situaciones por las que transitaban durante los primeros tiempos de su conocimiento e inserción en la ciudad de Montevideo, que son percibidos como dificultades u obstáculos en el marco de este proceso. Estos se vinculan por un lado con el desconocimiento del hábitat, los espacios y recursos con que cuenta esta ciudad, y por otro lado con ideas previas que no necesariamente luego se condicen con la realidad, respecto a la vida cotidiana en materia de seguridad, transporte, manejo del lenguaje, entre otros.

Algunos de estos elementos se ven expresados por Frechero y Sylburski (2000) quienes plantean que “la masificación es uno de los elementos que colabora a afirmar el imaginario de peligro en torno a Montevideo. La ciudad y los otros, por desconocidos, son sentidos como hostiles. El desconocimiento se transforma en amenaza” (p.41).

A continuación se presentan fragmentos del discurso de los estudiantes donde esto se puede ver reflejado:

E1.F.EP. Cerro Largo. *“En realidad cuando me vine, está el miedo que te ponen en el interior que te roban. No me permitía salir sola a caminar a la rambla, o por 18 a mirar vidrieras, despues empece a salir más, a conocer lugares que no conocía y me empezó a gustar más”*

G2.M.FADU.Canelones. *“A mí eso de las calles me costó. Esas cosas de tener miedo y no conocer, volvías todo para atrás o caminabas más por no saber bien”*

G4.F.EP.Lavalleja. *“Como anécdota así, con una compañera fuimos al Cerro y cuando regresamos nos tomamos el ómnibus en el sentido contrario, llegamos re tarde a una clase que teníamos”*

G2.F.FADU.Canelones. *“No me sabía manejar, las calles y todo, cero, de a poco aprendí”*

En las frases que se presentan a continuación, se puede observar que los estudiantes cuando no cuentan con cierta información que les sería útil para el manejo en el nuevo hábitat, expresan un cierto temor a preguntar, principalmente vinculado a que esta situación dejaría en evidencia su desconocimiento y su no-ser-nativo del lugar:

G2.M.FADU.Artigas. *“De Artigas te venís con el portuñol a cuestras, y me acuerdo que una de las cosas que más temor me daba era cuando me tenía que enfrentar a una situación de comprar algo o ir a algún lugar, de dudar cómo se hablaba, entonces ni preguntaba”*

G3.F.FIC.Río Negro. *“Acá en Montevideo me perdí varias veces, me bajaba en otro lado, no quería preguntar”*

- *Las estrategias adoptadas en el proceso de adaptación*

En el marco del proceso migratorio, los estudiantes desarrollan un conjunto de estrategias para adaptarse e insertarse no sólo en la Universidad sino en el nuevo hábitat que los recibe, la ciudad de Montevideo.

Esto se relaciona con los planteos de Pichon Rivière (1971) respecto al desarrollo por parte de los sujetos de determinados niveles de adaptabilidad ante situaciones nuevas, que inicialmente les pueden generar cierta resistencia al cambio. En este sentido, tal como expresa, la adaptación activa a la realidad constituye “un concepto dialéctico en el sentido de que en tanto el sujeto se transforma, modifica al medio, y al modificar el medio se modifica a sí mismo. Entonces, se configura una espiral permanente” (Pichon Rivière, 1971, p.51).

Este autor menciona que la adaptación activa a la realidad y el aprendizaje se encuentran íntimamente ligados. En los estudiantes universitarios que provienen del interior del país esto se expresa frecuentemente en la adopción de estrategias que inicialmente los mantienen vinculados con su ciudad de origen, a partir de lo cual van aprendiendo y desarrollando redes vinculares con pares y lugares en el nuevo hábitat.

Estas estrategias que son desplegadas por los estudiantes se vinculan fuertemente con las planteadas por Maceiras (2005), entre las cuales destacan: la de vinculación con la familia de origen, la de generación de autonomía, la de integración a la universidad y a la ciudad de Montevideo.

Estos elementos pueden ser pensados asimismo a la luz de los planteos de Rodríguez Nebot (2010) respecto a las personas que presentan la condición de inmigrantes, que según expresa se encuentran ante la imposibilidad de elaborar un duelo, ya que no sólo se pierde sino que también se gana, el sujeto se encuentra en tránsito entre dos fantasmas, debiendo para insertarse y adaptarse al nuevo lugar desarrollar determinados habitus, concepto que toma de Bourdieu (1988).

En el proceso migratorio, el sujeto transita duelos que como plantea este autor llegan a ser significativos, en sus palabras: “se trata de pérdidas parciales. (...) el integrante que se fue no significa una pérdida absoluta en el sentido de muerte, (...) es la pérdida de la formalización real del vínculo, (...) adquiere la conformación de un fantasma. Está y no está” (Rodríguez Nebot, 2010, p.45).

En esta misma línea, Sayad (2011) define al sujeto inmigrado como un *atopos*, es decir que no tiene lugar o ha sido desplazado, no siendo ciudadano pero tampoco un extranjero. En este sentido, plantea la existencia de una paradoja vinculada a la doble ausencia, estando el sujeto por un lado ausente en el lugar de origen, y por otro lado ausente en el lugar de llegada. Tal como expresa Gonçálvez (2017) en base a los planteos de Sayad (2011) “ni verdaderamente del lado de lo Mismo, ni totalmente del lado de lo Otro: el inmigrante se sitúa en ese lugar ‘bastardo’ en la frontera del ser y del no ser social” (p.27).

En la frase que se presenta a continuación se ponen en evidencia en cierta forma los aprendizajes que conlleva el enfrentar diversas situaciones que hacen al desarraigo, el desconocimiento del nuevo hábitat y transitar la vida cotidiana en una realidad que guarda cierta distancia de la que conocen previamente. Lo vemos en sus palabras:

E4.M.FADU. Cerro Largo *“Si sos de aquí conoces mucho más. Pero creo también, haciendo comparación por arriba, creo que la gente del interior tiene más cancha, muchas más calle que alguien de acá, al menos es una persona que pasó por miles de cosas. Es una visión totalmente distinta de lo que es todo. Nacer en un lugar distinto y estar en una realidad distinta, aprendés de todo y muy rápido”*

Una de las estrategias adoptadas para afrontar el desarraigo que mencionan los estudiantes, constituye la de viajar en forma frecuente a su ciudad de origen para mantenerse vinculados. No obstante, expresan esto va disminuyendo conforme avanzan curricularmente y aumenta la carga horaria y exigencia de la carrera de Grado que se encuentran cursando, o bien cuando se sienten más contenidos y adaptados al nuevo entorno. Esto se puede ver reflejado en sus palabras:

G4.F.EP. Paysandú *“Al principio sí viajaba seguido. Ahora voy una vez al año o dos, antes iba si podía todos los meses”*

G4.F. EP. Lavalleja. *“Yo al principio viajaba todas las semanas, este año empecé a viajar menos, porque me están exigiendo más con las guardias y todas las materias de la Escuela”*

E6. F.FIC.Florida. *“Al principio me iba todos los fines de semana y si había algún paro en el medio o alguna cosa me iba también. Y ta después empecé a ir menos. Ahora mis padres vienen también, hemos ido incorporando eso de ir y venir a Montevideo”*

E1.F.EP. Cerro Largo. *“Los primeros años principalmente que fueron muy difíciles para mi, viajaba cada dos meses porque el viaje implica un costo. A medida que me fui adaptando mejor a acá, que fui haciendo amistades, eso bajó”*

Surge como estrategia de adaptación la posibilidad de vincularse con estudiantes que se encuentren en una misma o similar situación, habiendo procesos identificatorios en juego y cierta necesidad de sentirse parte de un colectivo más amplio, de una grupalidad. En los términos de Maceiras (2005) se observa una “disposición a identificarse como jóvenes en primer lugar, y más todavía en tanto están viviendo una forma particular de juventud como estudiantes universitarios del interior” (p. 54). Tal como lo expresa esta estudiante:

G1.F.FADU.Rocha. *“Para mí fue importante escuchar gente hablando de tú, para no sentirme la única canaria. De ver otra gente que habla igual que yo o peor, gente de afuera también. Eso para mi fue: bueno, no estoy tan desubicada, no me siento tan fuera de casa. En mi grupo de amigas de facultad, mis amigas son la mayoría del interior y todas padecemos vivir en Montevideo. Es gente que mal o bien te entiende y encontrar eso fue muy importante. No*

sentirme sola en: soy del interior, uh, estoy entre un montón de capitalinos y voy a morir acá. Encontré pila de gente del interior, eso fue super amigable cuando entré a Facultad”

La posibilidad de conocer la ciudad de Montevideo, recorrerla y apropiarse de la utilización de un conjunto de actividades y recursos que la misma ofrece, se erige como otra de las estrategias adoptadas por los estudiantes del interior del país, especialmente valorada por quienes provienen de ciudades más alejadas de la capital, por lo que contar desde sus inicios con menos posibilidades de viajar en forma frecuente a su lugar de origen, sea por motivos económicos y/o de tiempo. Se presentan a continuación extractos del discurso de los estudiantes donde esto se puede observar:

G2.M.FADU.Artigas. *“Te transformás en un explorador y explorás, te mandas, tratás de salir al mundo y conocer”*

E6.F.FIC.Florida. *“Hay para hacer miles de cosas desde bailes a visitas guiadas al Teatro Solís por ejemplo, no se me hubiera ocurrido venir a una Visita guiada. También he salido a bailar, he conocido gente, a los parques, la plaza, a la rambla, un montón de cosas, ahora lo tengo más incorporado”*

Por último, se presenta aquí la frase de una estudiante de Montevideo que refiere a una estrategia institucional adoptada para contemplar a los estudiantes del interior del país, lo que se da en un Servicio Universitario que cuenta con un elevado porcentaje de estudiantes del interior del país, principalmente durante el primer año. Tal como lo expresa en sus palabras:

G4.F.EP. Montevideo (a). *“Cuando mi generación entró por ejemplo, no nos ponían clase los viernes, para que la gente del interior se fuera antes. Y si los lunes no venías a clase se tomaba en cuenta si eras del interior”*

- *Principales cambios identificados entre el lugar de origen y el de residencia actual*

Se presentan a continuación las principales diferencias que identifican los estudiantes del interior del país entre aquello que caracteriza su ciudad de origen y Montevideo como nuevo hábitat que los recibe.

Asimismo, se identifica que en el marco del proceso de inserción y adaptación al nuevo contexto, los estudiantes transitan por diversas sensaciones, afectos, percepciones, entre

otros, donde inicialmente tienden a visualizar elementos negativos que dificultan este proceso y se vinculan con la resistencia al cambio (Pichon Rivière, 1971).

En este sentido, suelen aferrarse a aquello que les resulta familiar y conocido, resaltando como positivo aquello que caracteriza o los conecta con su lugar de origen. Esto se puede vincular con la noción de habitus de Bourdieu (1988), quien lo define como un “sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción” (p. 26).

Continuando con el autor, el habitus se vincula con el conocimiento y las capacidades o destrezas incorporadas a lo largo de la historia del sujeto, involucrando formas de pensar, sentir y actuar donde la manera en que percibe el entorno incide en cómo opera en él.

En los estudiantes del interior del país esto se traduce en un intento de mantener y/o añorar ciertas costumbres y modos de vida que son los habituales en el lugar de origen. La contracara a esto resulta en cierto sentimiento de extrañeza y extranjería de todo lo que se les presenta como nuevo y diferente en el hábitat montevideano. Tal como plantean Frechero y Sylburski (2000), el proceso migratorio implica para los estudiantes un cambio de sociedad ante lo cual se enfrentan a cierta dicotomía entre las vivencias respecto a Montevideo y su ciudad de origen, apareciendo valoraciones de carácter negativo con la primera y positivo con la segunda, vinculadas a sus ideas previas, expectativas y el encuentro con la realidad.

Como expresa Maceiras (2005), teniendo en cuenta que existen diversos elementos que “operan desterritorializando la inscripción de lo simbólico y lo cultural, los reconocimientos de reafirmación de lo local pueden ser pensados en términos de reacción frente a lo avasallante que se presenta ‘lo montevideano’” (p.8).

En este marco, surge en el discurso de algunos estudiantes la percepción de no contar con figuras de referencia o cercanas que puedan oficiar de sostén en su proceso de adaptación e integración, primando en estos casos un sentimiento de soledad y mayor desarraigo. Esto se puede ver expresado en las palabras de esta estudiante:

E1.F.EP. Cerro Largo. *“Esto de con quién hablo, con quién lloro, porque allá tenía a mamá, pero si la llamaba se iba a sentir mal, entonces te tenías que tragar eso. Yo extrañaba, me quería ir. Sabía que me tenía que quedar acá, pero tenía unas ganas enormes de irme. Fue*

una crisis muy grande que tuve, y llegar a casa, no ver a nadie. La casa sola, una casa enorme, era un bajón, y yo que no me animaba a salir a ningún lado”

Perciben asimismo grandes diferencias en las estrategias de vinculación, lógicas de administración de la vida cotidiana (Maceiras, 2005) y diversas expresiones de la densidad y amplitud demográfica, que se traduce no sólo en la numerosidad que abarca la mitad de la población del país, sino un conjunto de elementos que esto trae aparejado. Uno de los principales que este autor señala es que

el joven migrante se encontrará con la inexistencia del saludo por ejemplo, lo cual, se puede aventurar, se constituye en una expresión del anonimato. En el interior, el tránsito por los espacios colectivos así como por los privados tiene un ritmo propio, en general más lento, más humano, acompañado del reconocimiento de ‘el otro’, y el saludo ahí estaría mostrando la potencia de los encuentros (Maceiras, 2005, p.8).

A continuación se presentan algunos fragmentos del discurso de los estudiantes donde esto se ve reflejado:

E1.F.EP.Cerro Largo. *“Me ha pasado con compañeras de clase que son de Montevideo y compañeras que son del interior, no sé cómo explicarlo, somos más cuidadosas en los comentarios, somos mas perfil bajo, que esa gente de Montevideo que va a estudiar a una Universidad pública y ta”*

E1.F.EP.Cerro Largo. *“El trato de la gente es diferente acá (...) es como que ponen más distancia”*

G4.F.EP.Lavalleja. *“La gente no se fija tanto en los demás, es como que en el interior somos pocos y nos conocemos más, acá cada cual hace su vida”*

G4.F.EP. Paysandú. *“A mí me llamó la atención la cantidad de gente, creo que el primer shock de andar por 18, la montonera de gente en la calle. En Paysandú cruzabas de a uno. Y la gente que se vestía extraño, esas cosas no las ves en el interior”*

Respecto al manejo de los tiempos, costumbres y formas de transportarse en la ciudad los estudiantes perciben una amplia diferencia, donde como mencionan Frechero y Sylburski (2000) “en cuanto a la temporalidad, los ritmos de Montevideo, cada vez más veloces, determinan una percepción subjetiva del tiempo muy diferente a las de las ciudades del interior” (p.37). Esto se ve expresado en las siguientes frases:

E4.M.FADU.Cerro Largo. *“Yo creo que el valor que adquiere el tiempo acá, me parece es lo fundamental. Es un valor intangible que uno no lo puede comprar y que en algún momento*

se le va a terminar. Tener tiempo acá en Montevideo me parece lo más valioso. En el interior me parece que uno lo tiene en abundancia. Acá cuidar cada minuto es fundamental. Por eso mismo, uno vive acá más estresado también, más ocupado todo el tiempo. Después obviamente el tamaño de la ciudad, medios de transporte, medios de comunicación, en las modas de todo tipo, cómo se viste la gente, cómo habla, cómo se relaciona, cómo conoces o no a tus vecinos”

E6.F.FIC.Florida. *“Primero que nada el transporte, allá viajábamos caminando, acá para ir a cualquier lado te tenés que tomar ómnibus. La cantidad de gente también, el cuidado que hay que tener también, al ser una ciudad más grande hay más peligro”*

G1.F.FADU.Rocha. *“Hay mucha gente y todo el mundo está acelerado, todo el tiempo, anda todo el mundo rápido. O yo soy muy tranquila o la gente está muy alterada acá. Cuando recién llegué me costó mucho, emocionalmente pasaba de mal humor, pero después te vas acostumbrando. Te bajás de un ómnibus, te subís a otro. Corres literalmente, te contagiás”*

Otro de los elementos que surge en el discurso de los estudiantes es el vinculado al hábitat y los micro espacios. Manifiestan que al migrar a Montevideo no percibían los nuevos espacios como propios, tanto a nivel de la convivencia viéndose obligados a compartirlos con otros estudiantes, como a nivel de la institución educativa, donde inicialmente no lograban sentirse parte, fundamentalmente debido a la numerosidad estudiantil en términos fenomenológicos. En el marco del proceso de adaptación activa a la realidad, esto implica que los estudiantes construyan la posibilidad de recurrir a espacios para transformarlos en lugares (Frechero y Sylburski, 2000) para así poder apropiarse de éstos.

Se presentan a continuación algunos fragmentos donde los estudiantes expresan esto:

E6.F.FIC.Florida. *“no encontraba un lugar, no sentía que el apartamento fuera mi espacio, no tenía un lugar para estudiar, me costó acostumbrarme”*

G3.F.FIC.Río Negro. *“Lo más difícil fue tener que adaptarme a que no tenía mi banco, como en el liceo y que todo me quedaba lejos, allá todo me quedaba a 15 minutos como mucho, y acá tenía que tomar ómnibus que tardaba 45 minutos”*

E6.F.FIC.Florida. *“Lo que más me costó era la convivencia, salir del entorno familiar, para vivir con personas que nunca había convivido, en un entorno extraño, si bien el apartamento lo había adornado como yo quería, no era mi casa”*

Por su parte, algunos estudiantes eligen no radicarse en la ciudad de Montevideo y viajar a diario, principalmente aquellos cuya ciudad de origen es cercana. En estos casos, no transitan el desarraigo y expresan no haber tenido grandes dificultades en este sentido, si

bien el ingreso a una institución educativa que no se encuentra en su ciudad de origen les implicó establecer nuevos vínculos. En palabras de este estudiante:

G2.M.FADU. Canelones. *“Creo que la gran diferencia es que yo viajaba, entonces no extrañaba, no tenía el sentimiento de extrañar y al venir sólo, me tuve que empezar a hacer amigos, todo de nuevo. Pensaba: yo soy nuevo me tengo que hacer amigos de todos”*

1.4. Encuentros y desencuentros en el ingreso a la Universidad

Se presenta a continuación una breve síntesis de los encuentros y desencuentros que percibieron los estudiantes en el ingreso a la Universidad, respecto a las ideas previas y expectativas con las que arribaron a la institución y la realidad imperante.

Para esto, se tomará sucintamente la herramienta del holograma institucional de Rodríguez Nebot (1998) quien lo define como un “dispositivo semiótico que permite analizar, evaluar y planificar la intervención socioanalítica. (...) Permite construir una figura topográfica que permite diseñar un mapa y el diagrama de una serie de estrategias que se desarrollan en dicho campo” (p.28).

Este autor plantea un conjunto de ejes a nivel vertical y horizontal que se entrecruzan, que se mencionan a continuación. Los ejes horizontales son: la toma de decisiones, el capital, el poder, las dinámicas de grupo, las legalizaciones, el ilegalismo, el hábitat y lo trans-institucional. Los ejes verticales son: el proyecto, lo realizado lo no realizado, lo realizado impensado.

De estos entrecruces, se tomarán aquellos que más se destacan en vinculación con los objetivos y tema central de estudio de la presente investigación.

- *El proyecto*

Según este autor, el proyecto involucra tanto lo instituido como los objetivos y estrategias, en articulación con la existencia de un orden lógico simbólico y de un imaginario social que lo sostiene (Rodríguez Nebot, 1998). Así, entra en juego el eje de la toma de decisiones, donde el sujeto comienza a ver materializado un proyecto de formación que deriva de un conjunto de factores en juego previos al momento preciso de su inscripción en la Universidad o el comienzo de los cursos.

Se despliegan aquí todos aquellos elementos vinculados con las expectativas e ideas previas de los estudiantes sobre cómo es la Universidad, qué espera la institución, qué elementos incidieron en los procesos de elección vocacional, qué nivel de expectativa familiar existe respecto a ser los primeros en ingresar a una carrera terciaria universitaria, entre otros.

- *Lo realizado*

Este es el eje de los actos y las determinaciones, donde se pueden producir y expresar logros, fracasos y rectificaciones del proyecto (Rodríguez Nebot, 1998). Tal como plantean Frechero y Sylburski (2000), “luego de iniciados los cursos es que el joven confronta las fantasías que tenía acerca de la profesión con la realidad de la misma y las posibilidades que ofrece. Es el momento donde se ratificará o no el proyecto” (p.53).

En el marco de lo realizado por los estudiantes universitarios, se puede ver cómo se cruza un conjunto expectativas puestas en juego y de decisiones que el sujeto ha adoptado con lo que efectivamente encuentra en el proceso de transición a la Universidad. Esto se vincula con lo que expresa Camilloni (2008), donde “cada vez más se entiende el primer año como un año de apoyo al estudiante, de orientación para el aprendizaje y de confirmación para la carrera” (Camilloni, 2008 en Diconca, 2011, p.69).

En este sentido, surge en el discurso de los estudiantes una serie de expresiones que dan cuenta de los facilitadores y obstaculizadores que fueron encontrando durante su proceso de inserción en la institución, a lo que se adiciona el proceso migratorio que transitan los estudiantes que provienen del interior del país.

Entre otros, se pone en juego aquí el cruce con el eje del hábitat (Rodríguez Nebot, 1998) que involucra aquellos espacios donde es desarrollado el accionar y la vida cotidiana de los sujetos y la regulación mediante el poder de la distribución de sus cuerpos y su dominio. Este se ve expresado tanto a nivel de los espacios que ofrece la Udelar al estudiantado, así como los que ofrece la ciudad de Montevideo a los que migran.

- *Lo no realizado*

En este eje se puede observar que prima aquellos que no pudo ser, las imposibilidades, ante lo cual Rodríguez Nebot (1998) propone interrogarse respecto a si se trata de problemáticas

que devienen del plano del deseo, del discurso o son de un nivel práctico. Asimismo, si se encuentran puesto en juego determinados mecanismos de defensa o resistencias al cambio, entre otros. Este último concepto de Pichon Rivière (1971) es señalado en el anterior subapartado, en vinculación con el proceso migratorio de los estudiantes del interior del país y cierto nivel de rechazo y desencanto con el nuevo espacio que se encuentran habitando mientras transitan la formación terciaria en Montevideo.

Asimismo, entrarían aquí todos aquellos que estudiantes que por diversos motivos se desvinculan de la Udelar. Si bien no constituyen parte de la población participante de la presente investigación, cabe mencionarlos ya que no logran culminar y realizar el proyecto que se propusieron en esta institución.

- *Lo realizado impensado*

Por último, se presenta aquí el eje de lo realizado impensado, que involucra todas aquellas acciones que no fueron planificadas o no formaban parte de las expectativas de los involucrados, pudiendo ser vivenciadas en un registro de logro o de fracaso.

A este respecto, se podría tomar el discurso de los estudiantes de la Udelar respecto a lo que perciben inicialmente como fenómenos o circunstancias avasallantes o conflictivas. Entre las principales que mencionan, se destacan: el formar parte de una multitud (Hardt y Negri, 2000) y asistir a clases muy numerosas, el no conocer o ser reconocidos por sus pares o entorno inmediato, cierta excesiva distancia en el vínculo entre docentes y estudiantes, entre otros.

Los que provienen del interior del país, afirman que encontraron grandes diferencias entre uno y otro contexto de convivencia, principalmente en lo que refiere a las lógicas de regulación de la vida cotidiana. Entre éstas, se pueden mencionar: el desconocimiento de las dimensiones y formas de funcionamiento del transporte y ubicación de los distintos espacios que deben frecuentar para residir y estudiar; e ideas previas con ciertas connotaciones negativas de inseguridad que dificultaron un manejo fluido por la ciudad.

Ante esta realidad, los estudiantes debieron desarrollar un conjunto de estrategias para lograr permanecer e integrarse en la ciudad y en la institución, lo cual los fue enfrentando al

despliegue de nuevos recursos personales, la construcción de vínculos que habilitaran un sostén en este proceso, entre otros.

En este sentido, valoran en forma altamente positiva aquellos dispositivos o espacios de participación que les permitieron facilitar su tránsito y comenzar a sentirse parte de la institución. Destacan en este punto, las actividades de integración propuestas por la institución generalmente enmarcadas en las bienvenidas y cursos introductorios a la carrera, así como las actividades de cogobierno y las que ofrece el Servicio Central de Bienestar Universitario.

Esto se relaciona con lo que plantea Santiviago (2017) donde expresa que los estudiantes perciben que este tipo de actividades dan cuenta de una preocupación por parte de la institución hacia los estudiantes, a la vez que “no esperan que frente a la masividad con la que se encuentran se realicen propuestas dirigidas particularmente a ellos. No lo esperan y los sorprende” (p.108).

2. Los procesos de elección

Dentro de esta dimensión de análisis, se ubican por un lado los procesos de elección vocacional de los estudiantes, y por otro lado la Universidad como elección y lo que esta conlleva teniendo en cuenta que los participantes del presente estudio se caracterizan por ser la primera generación de universitarios en su familia.

2.1. La elección vocacional

En este subapartado se desarrollan los principales factores que incidieron en el proceso de elección vocacional de los estudiantes, que surgen a partir de su discurso y de su consideración respecto a cómo y con quienes lo transitaron. Esto cobra relevancia en el marco de este estudio, en la medida que se procura conocer y presentar en qué medida los estudiantes perciben que sus redes vinculares han contribuido en sus procesos de elección previos y posteriores a su ingreso a la Universidad.

En este sentido, cabe señalar que la elección por una carrera terciaria abarca no sólo el momento de definición e inscripción sino que se relaciona con el período de transición, que como plantean Mosca y Santiviago (2013) inicia antes de culminar la Enseñanza Media y finaliza tiempo después del ingreso efectivo del estudiante. Expresan que esta “se encuentra marcada por tiempos institucionales, que no siempre se encuentran en consonancia con los tiempos subjetivos” (p.3).

Resulta relevante considerar que esta suele constituir la primera elección personal respecto al itinerario educativo, siendo el punto de partida para la concreción del proyecto vocacional del sujeto. Así, la elaboración de este proyecto involucra un proceso complejo en el que se articulan diversos componentes, entre los que se pueden mencionar los personales, familiares y contextuales (Frechero y Sylburski, 2000); y los inconscientes, subjetivos (intereses, aptitudes, gustos, autopercepción), interpersonales (ideales, referentes y familia) y sociales vinculados al valor social que se asigna a las opciones de formación y laborales (Mosca y Santiviago, 2010).

En estas frases pueden verse reflejados algunos de estos elementos:

G2.M.FADU.Tacuarembó. *“La presión que tenés es que si querés estudiar algo, a los 15 años ya tener que ir eligiendo, hay como paquetes armados que vos tenés que elegir, ahí ya te vas metiendo, llegué hasta acá común a todos y después tengo que elegir”*

G1.F.FIC.Montevideo. *“Me llevó bastante entrado el liceo decidirme por algo que me gustara, me acuerdo que en el liceo me agarraban las psicólogas y me hacían test vocacionales. Tenía claro que me gustaba pero no sabía a qué carrera volcarme, me apuraban”*

Se presentan a continuación los principales factores que inciden en el proceso de elección vocacional, desde la perspectiva de los estudiantes. Estos son: el entorno familiar, lo vocacional, los profesionales orientadores, el mercado laboral y rol ocupacional, y los modelos identificatorios.

- *El entorno familiar*

Los estudiantes destacan que resulta fundamental el apoyo del entorno familiar para la continuidad educativa. Lo explicitan principalmente a partir de la transmisión de valores o del interés y el lugar que se le da al estudio, independientemente de la carrera elegida.

Esto se ve expresado en los siguientes fragmentos de su discurso:

G2.M.FADU.Artigas. *“Yo creo que en mi caso había un impulso fuerte de mi madre por seguir estudiando, en principio siempre me inculcó lo del desarrollo, el estudio estaba muy vinculado a seguir creciendo. La intriga de seguir aprendiendo es una cosa que heredé. La motivación viene por ahí, de familia”*

G3.F.FIC.Montevideo (b). *“En mi casa, mi esposo e hijos, me apoyaron desde el principio. Lo vieron como algo normal, como ya venía estudiando, era continuar estudiando”*

E2.F. EP. Montevideo. *“Asumir un “desafío” o una actividad a hacer, una cosa a desarrollar, lo que sea, a lo concreto o a lo más etéreo, eso si lo tengo muy marcado por parte de mi padre, que es asumir algo y terminarlo, no dejarlo inconcluso, tratar de no andar por ahí con asuntos pendientes”*

- *Lo vocacional*

Tal como se menciona anteriormente, el proceso de elección vocacional resulta complejo y multifactorial. Mosca y Santiviago (2010) definen la vocación como “una construcción permanente, como un constante juego dialéctico entre la subjetividad y el contexto” (p.13). Plantean que comienza a formarse durante los primeros años de vida, y se nutre a partir de

los espacios de socialización por los que transitan los sujetos y los modelos identificatorios con que cuentan en el transcurso de su trayectoria e itinerario formativo. En este recorrido puede ir tomando diversos nombres, que a futuro se verán o no materializados en carreras u oficios en vinculación con la ocupación en la que los sujetos se visualizan desempeñando.

El factor de lo vocacional aparece íntimamente ligado con los intereses y el deseo de realización personal según expresan los estudiantes. Esto se condice con la concepción de estos autores que entiende la vocación como camino del deseo (Mosca y Santiviago, 2010).

Esto es expresado por los estudiantes como un elemento que impulsa no sólo la elección de una opción de formación, sino también la motivación para continuar. En sus palabras:

G1.F.FADU.Rocha. *“Te tiene que gustar, por más que tengas buenos profesores y compañeros, Si tenés una meta, lo vas a seguir haciendo por más que te cueste. Ahí juega lo personal”*

G3.F.FIC.Montevideo (b). *“Yo veo la carrera como parte de lo que me interesa, que me gusta, cumplo conmigo. No tengo la presión de hacerlo por alguien. Lo hago por gusto personal”*

G2.M.FADU. Tacuarembó. *“Está bueno tener la posibilidad de hacer lo que te gusta y no sentir presión. Tener la posibilidad de elegir fue lo que más me impulsó a seguir estudiando”*

- *Los profesionales orientadores*

En el marco del proceso de elección vocacional, los estudiantes valoran positivamente el haber recibido orientación por parte de un profesional, donde principalmente destacan su contribución para conocer más opciones de formación y en algunos casos para afirmar una decisión que venían procesando. Esto se observa en los fragmentos de su discurso que se presentan aquí:

E5.F.FADU.Montevideo. *“Al principio tuve como un período de indecisión, no sabía que hacer. Lo decidí cuando terminé el test de orientación vocacional. En realidad no estaba 100% convencida pero estaba copada”*

E6.F.FIC.Florida. *“Arranqué Facultad de Química, hice el primer semestre y no me gustó, dejé, me volví a Florida en el segundo semestre. Después hice un test vocacional y empecé comunicación”*

- *El mercado laboral y rol ocupacional*

Las posibilidades de inserción laboral vinculadas a una opción de formación se erigen como otro de los factores que incide en los procesos de elección vocacional, operando como un estímulo o como un elemento que contribuye a que el sujeto desestime la idea de elegir una carrera, lo que se encuentra sujeto a la brecha existente entre las ideas previas o expectativas y la información a la que el sujeto accede sobre estas posibilidades en el mercado laboral. Este se puede ver reflejado en las frases que se presentan a continuación:

G2.M.FADU.Artigas. *“Mi vieja me decía: mirá el mercado, mirá las posibilidades de trabajo. Las recomendaciones de la familia eran: ¿de qué vas a trabajar? ¿hay trabajo?”*

G3.F.FIC.Montevideo (a). *“Yo me anoté en un programa de culminación de estudios secundarios, y después que terminé algo quería seguir y así fue que decidí hacer Archivología. No era lo que más me fascinaba, lo encontré primero como de utilidad en lo que trabajaba, que pudiera ayudarme a mejorar en el trabajo y bueno seguí ahí, esa fue una de las razones que me llevó a hacer la carrera”*

Asimismo, aparece el conocimiento del rol ocupacional como un elemento que vincula a los estudiantes con el futuro ejercicio profesional, lo que expresan constituye un estímulo al comenzar una carrera, fundamentalmente cuando ésta cuenta con actividades prácticas desde sus inicios. En sus palabras:

E2.F. EP. Montevideo. *“Observación de parto era lo que te definía continuar o irte”*

G4.F.EP.Lavalleja. *“Cuando arrancás Parteras enseguida ves lo que vas a hacer a futuro, eso me ayudó a quedarme en esta carrera”*

- *Los modelos identificadorios*

Se incluyen aquí la incidencia de diversos modelos identificadorios que se gestan a partir de figuras que resultaron motivantes en el marco del proceso de elección de los estudiantes. Se incluyen aquí aquellos de carácter primario con los que el estudiante llega a tener algún tipo de contacto, sea familiar, de su entorno o en instituciones educativas; y los de carácter secundario que se presentan para algunos estudiantes a partir de los medios masivos de comunicación.

Tal como plantean Frechero y Sylburski (2000) “suelen pesar en gran medida los modelos identificadorios conocidos haciendo que se elija en función de ‘ser como’ tal o cual figura

idealizada” (p.34). Vemos esto expresado en las palabras de sus protagonistas, los estudiantes:

A partir de los *medios masivos de comunicación*:

E3.F.FIC.Montevideo. *“Miraba una telenovela de tarde y había un personaje que trabajaba en una agencia de publicidad. Me encantaba eso, y empecé a decir: yo quiero esto”*

A raíz del conocimiento de *egresados profesionales*:

G4.F.EP. Paysandú. *“Cuando hice el liceo fue que me dieron ganas de seguir la Facultad. Y en ese momento yo tuve mi parto en el Pereyra con una partera que me encantó, fue como un estímulo para hacer la carrera”*

G4.F.EP. Montevideo (b). *“La abuela de mi mejor amiga es partera y hablé con ella. Fue como que por ahí empecé: qué tal si hago esto. Vine y me anoté”*

E5.F.FADU.Montevideo. *“Por una conversación que tuve con un amigo de mi madre que me contaba copado, él tenía una inmobiliaria, el hijo era arquitecto y la hija estaba en la escuela de construcción.Me empecé a copar y dije: es por ahí”*

Por la motivación de los *docentes de Enseñanza Media*:

G1.F.FIC.Paysandú. *“Yo en la UTU tenía un profesor de Publicidad él nos hablaba de la carrera de Comunicación y a mí me gustaba cómo daba la clase, como docente cercano a nosotros, por eso me decidí a hacer Comunicación”*

G2.M.FADU.Canelones. *“Arranque con eso en el liceo, a hacer perspectiva. Mi profesor de dibujo me dijo: seguí por este lado, esta rama. Y ahí recién entre en Arquitectura, no tenía esa vocación de arquitecto antes”*

2.2. La Universidad como elección

Como se expresa en el contexto de la presente investigación, más de la mitad de la población de la Udelar en la actualidad proviene de familias cuyo máximo nivel educativo alcanzado es previo a la Educación Superior. Ser los primeros universitarios en la familia, involucra para los estudiantes un peso simbólico y un conjunto de expectativas depositadas en su ingreso y pasaje por la institución. Impacta fundamentalmente en diferentes niveles de la subjetividad del estudiante, y en el entorno familiar y social inmediato.

En este subapartado se desarrollan los principales elementos en juego en la Universidad como elección llevada a cabo por estos estudiantes, donde una vez que ingresan a la institución deben desarrollar un conjunto de estrategias de cara a su inserción y permanencia, a partir de un nulo o escaso conocimiento de las formas y lógicas de funcionamiento de la Universidad ya que no cuentan con una historia familiar de vinculación previa con la institución y sus características.

Se presentan a continuación dos líneas de análisis, por un lado aquellos factores que tuvieron mayor incidencia en la elección de los estudiantes de la Universidad como institución de Educación Superior; y por otro lado el impacto que esta elección y el ingreso a la Universidad tuvo en entorno del estudiante y su familia.

2.2.1. Factores que inciden en la elección por la Universidad como institución

Si bien en el apartado anterior se desarrollan los factores que según la percepción de los estudiantes incidieron en su proceso de elección vocacional, en este subapartado se hará énfasis en el desarrollo de aquellos elementos que tuvieron una influencia en la elección por la Universidad como institución de Educación Superior.

Estos son mencionados aquí y explicados líneas debajo, siendo los principales identificados los siguientes: como forma de ascenso social y mejora de las condiciones laborales; como forma de acceso a un mayor nivel educativo que la familia de origen; la Educación Superior como un *continuum* del nivel anterior.

- Como forma de ascenso social y mejora de las condiciones laborales

Tanto el ingreso como la posibilidad de egresar de una carrera universitaria continúan estando impregnados en la actualidad de un imaginario de ascenso social y económico. Si nos remontamos al proceso histórico que da lugar a este imaginario tal como es concebido hoy, la vinculación entre la educación y el ascenso social comenzó a gestarse en el contexto rioplatense a principios del Siglo XIX (Reis, 2007), siendo en esa coyuntura sociocultural la formación universitaria en general y el título de doctor en particular visualizados en términos de Reis (2007) como una “llave mágica que permitía ingresar a los círculos cerrados de la sociedad constituida” (p.5).

Así, plantea esta autora que la educación impartida en las universidades pasa en ese momento a ocupar un lugar fundamental en los procesos de conformación de las clases sociales altas, siendo una de las principales vías de ascenso social (Reis, 2007). De esto surge principalmente en las clases medias el ideal de equidad social a partir del componente educativo. Esto se vincula con que el acceso a la educación que se imparte desde el Estado a nivel formal constituye “una de las variables explicativas para comprender los procesos de conformación de identidades y las relaciones entre diferentes sectores de la sociedad” (Reis, 2007, p.3).

A partir del discurso de los estudiantes de la Udelar que participan en la presente investigación, cobran vigencia las palabras expresadas por Florencio Sánchez (2000) en “M’hijo el doctor”, ya que la elección por la Universidad como institución se realiza -entre otros factores- como una vía de ascenso social que tiene connotaciones de crecimiento socioeconómico para quienes la transitan.

Esto se conjuga con la creciente heterogeneidad de la población estudiantil universitaria actual en nuestro país, donde a punto de partida de una estrategia institucional tendiente a la democratización del acceso a la Educación Superior, se produce un aumento significativo en la matrícula ante lo cual acceden a la Udelar estudiantes provenientes de diversos estratos sociales y contextos socioculturales que anteriormente no lo hacían.

Para los estudiantes que inauguran en su familia el ingreso a la Universidad, estos elementos cobran gran relevancia al momento de explicitar los motivos por los cuales tomaron esta opción de formación. Esto se puede ver plasmado en las siguientes frases de los estudiantes:

G2.M.FADU.Artigas. *“Quizás uno tiene una ambición de estatus. En algún momento creo que pensé: “pah, qué orgullo sería para mis viejos que llegue con un diploma universitario”, eso pesa, te lo auto exigís por la cultura”*

G2.M.FADU. Canelones. *“La única influencia para que me reciba de algo fue mi abuela que siempre me decía: yo quiero que firmes como doctor delante de tu nombre. Cuando decidí hacer Arquitectura me dijo: ah, pero no me vas a firmar doctor adelante”*

G4.F.EP. Montevideo (a). *“Mi padre me decía: vos naciste para ser princesa, vos no nacés para esto, no vas a ser peluquera. Lo de princesa es porque para ellos yo necesito un título, no puedo ser como ellos que eran comerciantes, mi generación nació para más”*

G3.F.FIC. Río Negro. *“Me gusta también el saber que hoy me pongo a estudiar porque tengo un exámen o cosas así, en vez de decir: hoy voy a ponerme a cocinar para alguien*

como hace mi hermana que tiene familia. En sí a mi me gusta mi rol, el rol que yo cumpla dentro de la familia”

E6.F.FIC.Florida. *“En mi entorno más cercano, claro en mi familia o sea, es como un orgullo digamos que un hijo o un nieto o lo que sea, venga y haga una carrera y se esté por recibir y todo lo demás. Eso es lo que surge de la familia, del entorno más cercano, el orgullo de que la primer generación de la familia pueda tener un título universitario terminado”*

Asimismo, la elección por la Universidad es presentada por los estudiantes como una opción que consideran amplía sus opciones de acceso al mercado laboral a futuro, a partir de contar con un estudio terciario universitario y las herramientas teórico-prácticas que este les proporciona. A este respecto, Panaia (2008) expresa que las Universidades se enfrentan al desafío de tender puentes entre la institución y el mercado de trabajo, a fin de lograr una mayor articulación entre estos dos ámbitos y proveer al estudiante de un conjunto de conocimientos y habilidades ajustadas a la realidad y necesidades de desarrollo de un país.

Si bien esto no es ampliamente desarrollado en la Udelar, las ideas previas con que cuentan los estudiantes respecto a las posibilidades de inserción laboral constituyen un factor de gran relevancia en su elección por la institución en general, y por una u otra carrera de Grado en particular. A continuación, se presentan fragmentos del relato de los estudiantes donde esto se ve expresado:

E5.M.FADU. Montevideo. *“Siempre lo que me intentaron hablar mis padres fue que se arrepentían de no haber seguido una carrera universitaria. Me decían: capaz si yo tuviera un título universitario tendría otras posibilidades que hoy en día no estoy teniendo. Y eso me influyó bastante”*

G2.M.FADU.Tacuarembó. *“Es como un concepto que está armado: si no sos estudiante universitario, no. En parte es así, vos podés hacer lo que vos quieras pero ta.. si sos estudiante universitario no sé... el mundo laboral te lleva a estar preparado, te exige que tengas herramientas para muchas cosas”*

G3.F.FIC. Río Negro. *“Me impulsó seguir que ya había empezado y que no iba a dejar. Y también retarme a mí misma, quería hacerlo, no quería volver a mi ciudad sin el papelito. Montones venían y se iban. Me imaginaba que si terminaba la facultad iba a conseguir trabajo”*

Los estudiantes oriundos del interior del país, destacan que en su ciudad de origen no contaban con la diversidad de opciones de formación terciaria que les presenta la capital,

por lo que su elección por la Universidad se encontraba en el horizonte de sus posibilidades en muchos casos con gran antelación al momento mismo de la inscripción.

En este sentido, en el imaginario social de las comunidades del interior del país, la migración estudiantil a Montevideo se constituye para muchos como un proyecto de larga data. Como expresan Frechero y Sylburski (2000), “la migración se instituye primero como proyecto colectivo de una comunidad, que luego va adquiriendo formas en el grupo familiar y cuyos sentidos últimos serán los otorgados por el joven de modo personal y singular” (p.57). Así, los estudiantes comienzan su proceso migratorio conjugando aquellos temores, fantasías y expectativas que les son propios con los de sus familiares y la comunidad en la que se encuentran insertos en su ciudad de origen.

A continuación se presentan algunas frases de los estudiantes que dan cuenta de estos elementos:

E4.M.FADU. Cerro Largo. *“Era algo no tanto de afinidad a la carrera, sino más bien el hecho de venir y hacer algo, va por ahí me parece. Siempre la idea era estudiar en la Universidad, como vía para encontrar un futuro, ya que las posibilidades que hoy en día hay en el interior en los casos que no hay centros de estudio a nivel terciario, son mucho más reducidas”*

E1.F.EP. Cerro Largo. *“Los del interior lo único que tenemos para salir adelante es venir acá a Montevideo a estudiar, porque en el interior no hay estudios terciarios que puedas hacer. Mi padre siempre me dijo que teníamos que estudiar, siempre en la mira de decirnos que nos vinieramos que acá había más oportunidades”*

- Como forma de acceso a un mayor nivel educativo que la familia de origen

Ser la primera generación de universitarios en su familia, es percibido por los estudiantes como un elemento que incidió en gran medida en su elección por esta institución, siendo uno de los factores en juego la idea de superar el logro y nivel educativo alcanzado a nivel familiar, accediendo y culminando estadios de la formación que no fueron parte de su historia hasta el momento.

Esto puede ser pensado en clave de la vinculación entre los mandatos familiares y la elección vocacional de los estudiantes. Frecuentemente esta última se ve influenciada por el hecho de ser los primeros en ingresar a la Universidad en su núcleo familiar cercano, lo que podría estar sujeto a nivel inconsciente o implícito al cumplimiento de aquello que sus antecesores no lograron, a nivel de sus anhelos, sueños y las propias elecciones o

aspiraciones vocacionales de sus padres. Aquí, el estudiante podría verse enfrentado a una paradoja o un doble discurso, donde se espera que siga un modelo familiar y a la vez que lo trascienda y supere los logros educativos y económicos de su familia de origen.

En este sentido, aparece como una meta a alcanzar para los estudiantes que participan en este estudio la realización de fantasías o deseos no cumplidos de sus familiares directos. Esto lo vinculan mayoritariamente a las posibilidades de acceso que cada uno de estos actores tuvo a oportunidades de formación de esta índole. En sus palabras:

E3.F.FIC.Montevideo. *“Fue mi familia la que siempre me impulsó a alcanzar metas y objetivos más ambiciosos de los que ellos habían tenido. Nunca me lo cuestioné, para mi estudiar y llegar a la Universidad siempre fue una tarea que tenía que hacer, no estaba librado. Para mí ha sido tan importante porque viniendo de una familia de personas analfabetas, tener todo ese impulso de una familia con esas características en términos de educación, es super importante”*

E4.M.FADU.Cerro Largo. *“Si bien no reniego de lo que ellos lograron, creo que es lo que se pudo, hoy en retrospectiva mirando a sus padres, mis abuelos y las posibilidades que tenían... yo quería ir más allá o por lo menos intentarlo”*

E6.F.FIC.Florida. *“Mis padres siempre me decían: la única herencia que nosotros les vamos a dejar a vos y a tu hermana es la carrera. Era un objetivo que tenían, mandarnos a los dos a la Universidad”*

G1.F.FIC. Montevideo. *“A mí me incentivaron mis padres sobretodo porque ellos dejaron el liceo y siempre dicen que se arrepintieron. Siempre trasladándonos a mi y a mi hermano que querían que nosotros termináramos, no querían que siguiéramos su camino, que progresáramos un poco más”*

G2.M.FADU. Artigas. *“Ahora lo pienso porque estamos participando de esta mesa, nunca me lo había cuestionado. Ese ideal lo tengo en el fondo: soy el primero de la familia. Puede ser un ejemplo para mi hijo, alguien llegó tras generaciones de esfuerzo”*

E5.F.FADU. Montevideo. *“Siempre supe que iba a seguir una carrera universitaria, siempre lo tuve asumido. Supongo que mucha influencia de mis padres, sus sueños frustrados”*

Los estudiantes expresan que encuentran diferencias con sus pares que provienen de familias de universitarios, ya que éstos cuentan con una historia familiar de vinculación con la institución, pudiendo de ese modo conocer previamente algunos elementos que caracterizan a la Educación Superior y sus lógicas de funcionamiento. Cabe aquí retomar la noción de capital cultural de Bourdieu (1987) quien la define como acumulación cultural inherente a una clase, que se hereda o adquiere a través de los procesos de socialización.

Este capital cultural está conformado entonces por diversos elementos de las esferas económica y familiar, involucrando aspectos tales como el logro educativo de los padres, el acceso a la cultura, a la bibliografía y los hábitos de estudio, entre otros. Se vincula asimismo con el conocimiento y las capacidades o destrezas incorporadas denominadas *habitus* (Bourdieu, 1997), en una estrecha relación con el componente educativo en juego.

Esto supone para los estudiantes de la Udelar que participan en la presente investigación ciertas diferencias en el capital cultural con que arriban a la institución, respecto a aquellos estudiantes que provienen de familias de universitarios, ya que estos últimos parten de algo que les resulta del orden de lo familiar para construir un *habitus* que habilite su tránsito por la institución, aumentando sus posibilidades de lograr una trayectoria exitosa (Ezcurra, 2011).

Esto se ve reflejado en las palabras de esta estudiante:

E1.F.EP. Cerro Largo. *“Nos hubiera gustado que mis padres también se hayan venido, a su vez hubiera sido más fácil para nosotros. Yo charlo con gente de acá, que los padres son de Montevideo, médicos, doctores, para ellos es mucho más fácil, entonces te hablan sobre la carrera, es una forma de contención. Yo llamo a mi padre para contarle una experiencia fea que me ha pasado por ejemplo policlínica, me dice: sí sí, pero no me entiende mucho”*

- La Educación Superior como un *continuum* del nivel anterior

Aparece en el discurso de los estudiantes la elección por la Universidad prácticamente sujeta a la definición de otros, en el entendido de que se erige como algo incuestionable, como algo del orden del *deber ser*. Ante esto que resultaría inevitable o impensable en un registro diferente, el itinerario educativo de estos sujetos tendría ciertas variables en juego vinculadas a las diversas opciones de formación a la interna de la institución, no así la posibilidad de no elegirla o considerar una carrera por fuera de esta.

Esto se vincula con el concepto de trayectorias *teóricas* o *encauzadas* desarrollado por Terigi (2009) que “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p.12). Esta autora identifica que la estructura basada en niveles, la organización en forma gradual de la currícula y la temporalidad de los diferentes grados de formación en forma anual, son tres rasgos fundamentales en la constitución de este tipo de trayectorias.

Considerar como única opción la Educación Superior como un *continuum* prefijado que es precedido en forma inmediata por los niveles anteriores de formación, deja un escaso margen para posibles itinerarios educativos diversos. Para contemplar esto, Terigi (2009) propone una nueva categoría, las *trayectorias reales o no encauzadas*, que suponen considerar que existen sujetos que no realizan recorridos lineales por el sistema educativo, es decir no siguen el cauce que se pretende a partir de los tiempos y formas de cursar postulados por un programa o propuesta formativa predefinida, sino que “transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009, p.12).

Esto da cuenta de la importancia de problematizar estos aspectos, teniendo en cuenta que para muchos estudiantes esto puede resultar frustrante, en el encuentro entre las expectativas de construcción de un determinado itinerario de carácter lineal y continuo, y la materialización de su ingreso, su proceso de transición a la universidad y el avance curricular logrado en relación al esperado.

Algunos de estos elementos son expresados en los siguientes fragmentos del discurso de los estudiantes:

E6.F.FIC.Florida. *“Nunca se me pasó por la cabeza buscar nada por fuera de la Universidad de la República. Porque creo que acá realmente tenés hacer el esfuerzo para ganarte el título, en otros lados a veces vas y no sabés nada”*

G4.F.EP. Montevideo (a). *“Yo nací con la impronta de venir a la Universidad”*

G2.M.FADU.Canelones. *“En mi caso fue raro, porque en toda mi familia nadie había hecho facultad, incluso mis padres no hicieron el liceo. Siempre ven por vos, quieren lo mejor por vos y te motiva a estudiar. Me dijeron: ‘vos sabés’, nunca fue ‘hacé la facultad’ pero siempre hay algún guiño que te impulsa”*

G2.M.FADU. Canelones. *“No me acuerdo cómo surgió la idea de hacer facultad, me acuerdo que siempre se habló en casa: vas a seguir estudiando”*

G4.F.EP. Lavalleja. *“Yo creo que en mi familia era: el qué estudiar elegí vos, pero tenés que estudiar”*

2.2.2. El impacto de la elección por la Universidad

El aumento significativo de la matrícula estudiantil en la Educación Superior a nivel global ha involucrado una expansión y el acceso de estudiantes provenientes de diversos estratos

socioeconómicos y culturales que anteriormente no llegaban a este. Ezcurra (2011) define este fenómeno como una tendencia estructural, nuclear y global; expresando que esto ha “abierto el ingreso a franjas sociales antes excluidas” (p.16) dando lugar a un proceso de inclusión social.

Tal como se presenta en el apartado correspondiente al contexto de la presente investigación, más de la mitad de los estudiantes de la Udelar son la primera generación de universitarios en su familia. El ingreso de los estudiantes a la institución y su elección por la Universidad, producen impactos en su entorno inmediato, fundamentalmente en su familia y grupos de pertenencia y referencia de pares.

En este estudio se expresa que los estudiantes perciben la existencia de un conjunto de expectativas de su entorno en su tránsito por la institución y ante la posibilidad de su egreso de los estudios universitarios. Esto es vivenciado por algunos como un estímulo para la continuidad y culminación de esta etapa formativa, y para otros como un factor estresante o desestimulante que no contribuye a su proceso. A continuación, se presentan algunos relatos de los estudiantes que dan cuenta de esto:

E5.M.FADU. Montevideo. *“Mi madre súper contenta, siempre me dice en broma: mi sueño no es verte casada, sino recibida e independiente”*

G1.F.FIC. Montevideo. *“El ser la primera que entró de mi familia, ciertas presiones por más que nunca me presionaron, me las pongo yo misma. No una responsabilidad, siento una carga linda y bastante fuerte, me hace creer que tengo que seguir. Es una motivación más que una presión en realidad, siento que hay muchas expectativas puestas en mí, positivas, no de las malas”*

G3.F.FIC. Río Negro. *“Es como que tengo la mochila”*

E2.F.EP. Montevideo. *“Y por suerte en mi familia me estimulan, y me re bancaron. Siempre se dio como algo que iba a pasar, como una obviedad. Son muy cholulos, están muy orgullosos. Ese tipo de chistes o bromas: la que tiene estudios terciarios, la partera Quinn”*

E3.F. FIC. Montevideo. *“Es un nivel de exigencia muy importante ser la primera en una familia en terminar la universidad, reconozco que es una presión que me pongo yo, es como un lugar al que cuesta más llegar pero da más orgullo tener”*

Asimismo, surge el impacto en el factor vincular de los estudiantes con su entorno inmediato, ya que perciben una modificación sustancial en la imagen que presentan a los demás a partir de su ser universitario. Eso se traduce en aspectos positivos y negativos, que relacionan tanto con un *cambio de estatus* al momento en que ingresan a la institución de

Educación Superior, como con el conjunto de expectativas respecto a los conocimientos y habilidades adquiridos en la universidad. Esto se puede ver plasmado en las palabras de los estudiantes:

G2.M.FADU.Canelones. *“Ahora caigo, la fuerza que toma hacer la facultad, en el concepto de los demás. No caigo todavía en la fuerza que tiene ser universitario, tener una carrera. Es raro la mirada esa, de los demás”*

E3.F. FIC. Montevideo. *“El impacto que tiene en una familia de barrio de gente trabajadora es un orgullo tremendo, poder decir que tienen un nivel universitario, eso tiene un peso impresionante. En cuanto a las cosas cotidianas a veces es difícil que las familias puedan medir estas cosas, qué cosas estás estudiando, pasa por: bueno ta, está estudiando”*

E2.F. EP. Montevideo. *“En ese momento fue una crisis, lo que era ser estudiante universitaria para mí y lo que era para mi madre”*

Se puede identificar en el discurso de los estudiantes, que su ingreso a la Universidad tuvo un impacto en el orden de lo afectivo, lo que se evidencia principalmente en estudiantes del interior del país, para quienes la transición a la institución también implicó un proceso migratorio y un cambio sustantivo de hábitat y supone la construcción de nuevos *habitus* (Bourdieu, 1988) de cara a su inserción y permanencia en la institución.

Esto se expresa en algunos fragmentos que se presentan a continuación:

E1.F.EP. Cerro Largo. *“Yo creo que mis padres se sintieron orgullosos pero mi madre la pasó mal cuando nos vinimos, nos llamaba llorando que se quería venir ella también, nunca se esperó que nosotros nos viniéramos”*

E4.M.FADU.Cerro Largo. *“Yo creo que sí hubo impacto, a nivel de las relaciones y que yo me haya ido. Me llamaban constantemente y estaban pendientes de alguna manera, decían: tiene entrega, todo ese estrés uno trata de comentarlo como para que tengan una idea. Esa preocupación o ese aliento, de pronto no sabían cómo es, lo están descubriendo conmigo”*

G1.F.FADU.Rocha. *“A mi abuela le cuesta entender un montón lo que yo quiero hacer de mi vida, por más que me apoya. No es que mi familia no me apoye pero tampoco es que realmente tenga un respaldo. Tengo el apoyo de mis amigos que para mí es fundamental”*

G3.F.FIC.Montevideo (a). *“Para mi madre no era importante estudiar, era importante casarse, tener hijos, quedarse en la casa. La primera vez que me apunté ni siquiera se lo dije a nadie,, por el tema del rechazo, de que la mujer se preparara en algo que no fuera el rol de madre o de esposa”*

El impacto en aquellas situaciones de estudiantes que retoman los estudios luego de haberse desvinculado por un tiempo significativo, resulta muy relevante tanto en la familia de origen como en la actual que expresan estar conformando. Surgen en algunos casos sentimientos de carencia en el apoyo y sostén por parte de su entorno inmediato, lo que frecuentemente genera ciertas inquietudes vocacionales o motivacionales y la posibilidad de reafirmación personal de la opción que se encuentran cursando. Esto se observa en las palabras de estas estudiantes:

G1.F.FIC.Paysandú. *“Si a uno le gusta algo, persevera en lo que le gusta. Pero desde mi familia la devolución que tuve fue: ‘¿por qué seguís estudiando a esta altura de tu vida? ¿para qué?’ Todo el tiempo me cuestionaron y me siguen cuestionando hasta el día de hoy. En mi familia es ser empleada doméstica, entonces yo no quiero eso para mi vida”*

G1.F.FIC.Paysandú. *“En mi familia no están como muy afín al estudio, y menos el universitario. Siempre me cuestionan y no me incentivan, mi familia materna y paterna desde que retomé. Mi núcleo familiar que son mi esposo y mis hijos siempre me incentivaron a hacer lo que me gusta, en ese sentido si encontré apoyo”*

3. Los vínculos entre pares

Esta dimensión constituye un eje que transversaliza el presente estudio, que apunta a conocer en qué medida los estudiantes perciben los vínculos con otros estudiantes como un aporte a sus procesos de inserción y permanencia en la Universidad de la República.

Como se menciona anteriormente, dentro de los factores que influyen en la permanencia de los estudiantes en la Educación Superior, recientemente se incorporan los aspectos sociales y vinculares, a la luz los resultados de diversas investigaciones y conceptualizaciones (Tinto, 1987; Coulon, 1997; Astin, 1999; Pascarella y Terenzini, 2005; Diconca, 2011; Virgili, 2011).

Se presentan a continuación cuatro elementos que surgen a partir de la percepción de los estudiantes que participan en esta investigación, que se resumen en: la figura del tutor estudiantil, el establecimiento de los vínculos entre estudiantes, el aporte del trabajo en grupos pequeños, y el vínculo entre pares como aporte a la inserción y permanencia de los estudiantes en la institución.

3.1. La figura del tutor estudiantil

Las tutorías entre pares constituyen un dispositivo de acompañamiento y orientación a los estudiantes que crece exponencialmente en la actualidad como estrategia institucional de la Udelar para aportar a la continuidad educativa y potenciar las trayectorias de todos los estudiantes involucrados. La acción tutorial “contribuye al desarrollo social y afectivo de los estudiantes, tutorados y tutores, integrándolos a un grupo, generando sentimientos de pertenencia y promoviendo la acción colectiva y las actitudes de cooperación entre los miembros de una comunidad educativa” (Santiviago y Mosca, 2010, p.4).

Uno de los elementos que destacan los estudiantes en el presente estudio respecto a la figura del tutor estudiantil, es el que refiere a los aportes en el proceso de orientación al ingreso y en el transcurso de una carrera universitaria.

Los aportes del tutor los asocian principalmente al vínculo en sí mismo que se entabla entre estudiantes con distinto nivel de avance curricular, a la orientación que realizan durante los primeros aprendizajes y conocimiento de las lógicas institucionales al inicio de la carrera, y la motivación respecto a la continuidad en la institución.

Esto se vincula con el rol y las funciones del tutor, que según expresan Santiviago y Mosca (2010) son: facilitar la integración de estudiante-tutorado, acompañar el proceso de construcción del *ser estudiante*, visualizar e identificar recursos personales, motivar el deseo de seguir aprendiendo, promover la construcción y la comunicación en los grupos, disminuir algunos efectos de la masificación a través de la atención personalizada, entre otros.

Los estudiantes perciben que el vínculo con el tutor estudiantil aporta en gran medida en su proceso de inserción en la institución, mencionando que en determinados momentos en que se les presentaron diversas situaciones o dificultades, fue esta figura la que los motivó a continuar, fundamentalmente a partir de la propia experiencia transitada de ellos como estudiantes.

El tutor estudiantil es aquel estudiante que habiendo transitado experiencias similares y estando cercano al estudiante de ingreso, logra fácilmente establecer un vínculo empático de confianza que contribuye a la deconstrucción de ciertas ideas previas y temores con que el estudiante comienza sus estudios en la Universidad. En este sentido, “se identifica la posibilidad de transitar por situaciones difíciles pero no surgen como obstáculos que impidan realizar una trayectoria educativa” (Santiviago y Mosca, 2012, p. 109-110).

Esto se ve reflejado en los relatos que se presentan a continuación:

G4.F.EP.Lavalleja. *“No pasa sólo por lo estrictamente curricular, no entiendo esto, te explico esto”*

G2.M.FADU.Canelones. *“Las cosas que te va diciendo el tutor te aportan, está bueno que te dé ese empujón, que te clarifique si tenés dudas”*

G2. M.FADU.Tacuarembó. *“En mi caso se generó un lindo vínculo con el tutor”*

E4.M.FADU.Cerro Largo. *“Uno tiene la perspectiva de ir mirando que si el otro pudo yo puedo, te muestra la facilidad con la que se pueden alcanzar determinadas metas, como que uno se ve reflejado en él o trata de llegar a él. Es una meta muchísimo más próxima, quizás te separa una asignatura o un año, pero es una meta que la podés alcanzar a corto plazo. También por el aliento, perdiste un examen y tenés una persona que te dice: estudiá un poco más, la próxima lo vas a aprobar”*

Por su parte, aquellos estudiantes que ocuparon un rol como tutores asocian su elección de ejercer el mismo a la situación de no haber contado con esa figura al momento de su ingreso y considerar que hubiera sido un gran aporte en su proceso de integración con compañeros y la institución. Se observa esto en el relato de este estudiante:

E4. M.FADU.Cerro Largo. *“cuando me inscribí en el asunto de las tutorías quería comprobar, transportarme en el tiempo, qué hubiera pasado si hubiera tenido un tutor que me hubiera dado alguna idea de lo que pudiera haber hecho en la universidad. Comenzó esa etapa medio a los tropezones, no de la mejor manera o no como me lo esperaba”*

Estos estudiantes que se desempeñaron como tutores, afirman que uno de los aportes centrales de las tutorías radica en los aprendizajes para el tutor en la construcción del vínculo y la orientación desarrollada con los estudiantes. Se valoran aquí los aprendizajes que circulan y se construyen en forma bidireccional, donde cobra relevancia la revisión de los propios saberes aprendidos, las estrategias y los métodos utilizados hasta el momento por el tutor estudiantil para sostener su trayectoria educativa, lo que los remite a “aprender a través del enseñar” (Santiviago y Mosca, 2012, p. 105). Esto es expresado por un estudiante con las siguientes palabras:

G2.M.FADU.Artigas. *“Como tutor me parece fantástico, tendrían que haber tutores hasta la mitad de todas las carreras. Estudiantes avanzados que puedan interactuar con 2°, 3°. Mismo para el desarrollo del propio tutor, uno aprende con el otro. Eso lo entendí siendo tutor, y es una diferencia grande que hago yo con el ser docente, que automáticamente te genera una barrera para poder llegar con confianza al estudiante”*

Por último, dentro del discurso de los estudiantes surgen algunas figuras cercanas que en ocasiones oficiaron como tutores, sin contar con un aval o reconocimiento institucional para tal acción desarrollada. Estas situaciones se remiten principalmente a familiares u otros estudiantes conocidos que ingresaron anteriormente a la Udelar en general o a la misma carrera en particular, y que desde su experiencia aportan ciertas orientaciones e información que puede resultar importante para el estudiante al momento de ingresar. Se observa esto en el siguiente fragmento aportado por esta estudiante:

G1.F. FIC. Montevideo. *“Tuve mucha ayuda de una compañera, una conocida del liceo que había empezado la Universidad unos años antes, era más grande. Cada vez que precisaba consultarle cosas, me ayudaba, me daba consejos, me prestaba sus apuntes”*

3.2. El establecimiento del vínculo entre estudiantes

Al respecto de la conformación vincular entre los estudiantes en la Udelar, se propone aquí presentar cuáles son los elementos, situaciones o circunstancias que según su percepción son los que los nuclean, generan o promueven el establecimiento y mantenimiento de las redes con otros estudiantes. Integración social que, como se ha planteado anteriormente, constituye uno de los elementos clave para la permanencia de los estudiantes en la institución (Tinto, 1993).

El establecimiento de estos vínculos entre estudiantes transita por procesos que van desde la identificación, que constituye “la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con una persona” (Freud, 1921, p.26), transitando por los de proyección y transferencia, para pasar al diseño de un proyecto que comienza a materializarse, donde el sujeto adquiere una condición deseante de sí mismo y de su entorno, lo que refuerza su construcción identitaria y habilita su arribo al nivel de la transversalidad.

Transversalidad, entendida en los términos de Rodríguez Nebot (2010) quien la define como “una modalidad de constitución y de producción de diferentes efectos de poder y agenciamientos. (...) permite visualizar las re-configuraciones grupales que se dan en el campo de las organizaciones , y el mismo se amplía al campo de la subjetividad” (p. 182).

Así, la grupalidad ocupa un papel central en este contexto, donde a partir de un sistema de codificación común, los sujetos-estudiantes, van construyendo sentidos en el marco de un lenguaje que comparten, lo que supone el acercamiento al nivel de producción que la institución de Educación Superior le exige. El sujeto queda implicado cada vez más con el nivel simbólico, que al ser compartido y colectivizado comienza a formar parte de su bagaje de conocimiento.

Surge en el relato de los estudiantes, la existencia de al menos tres modalidades que contribuyen al establecimiento de los vínculos con otros estudiantes, que se desarrollan a continuación: vínculo por cercanía; por motivación e iniciativa de los estudiantes; y el conformado a partir de condiciones institucionales.

- *Vínculo por cercanía*

Una de las formas en que los estudiantes definen haber establecido y conformado vínculos con otros estudiantes, parte de una relación de cercanía, donde se vinculan fundamentalmente con aquellos compañeros que más frecuentan en las aulas y coinciden en las clases a las que asisten. Destacan asimismo que una vez establecido este tipo de vínculo, este es consolidado y se prolonga a lo largo de la carrera, siendo un factor que consideran les aporta una sensación de seguridad a partir de conocerse previamente y sentirse parte de un grupo, pertenecer.

Esto se vincula con el concepto de afiliación, que según Pichon Rivière (1979) constituye el grado mínimo de ligazón que un persona establece con un grupo. En caso de instaurarse, esto da lugar a la construcción del sentimiento de pertenencia y habilita un espacio de cooperación y construcción colectiva de saberes.

En esta misma línea y retomando los planteos de Rodríguez Nebot (2010) en lo que refiere al impacto de la grupalidad y los vínculos en los procesos de integración entre los sujetos, expresa que:

son los agenciamientos a través de elecciones de grupos afiliación, pertenencia y pertinencia. Es cuando se “eligen” las circunstancias de acción afecto y acompañamiento (...). Nos adherimos a estas formas y conformamos agrupamientos e identidades colectivas a partir de rasgos comunes (...) espacios y tiempos compartidos, que se proponen finalidades y tareas recíprocas y comunes. Aquí los lazos emocionales-afectivo-libidinales, están para las amistades; la relación intertransferencial es muy fuerte y es predominante. (Rodríguez Nebot, 2010, p.35)

Estos aspectos se pueden ver reflejados en algunos de los fragmentos del discurso de los estudiantes, que se presentan a continuación:

E3.F.FIC.Montevideo. *“conocés a los cinco que están al lado tuyo, y hacés un grupito con ellos. No hablás con el que está del otro lado”*

E3. F.FIC. Montevideo. *“En lo cotidiano se va generando una afinidad con determinadas personas, en general cuando es tanta cantidad de gente es la gente que se sienta al lado tuyo, porque no andás peregrinando por los bancos. Hay personas que tengo vínculo hasta el día de hoy. En esta segunda etapa la afinidad la logré al ver que los demás están con las mismas motivaciones que yo, es el impulso que necesito. Al inicio eran 300 igual que yo, te identificas y ahí te tranquilizas un poco porque te das cuenta que no sos el único”*

G2.M.FADU.Artigas. *“Yo me iba al lado de mis compañeros. Nunca fui de irme, yo me quedo acá, mis compañeros están acá, nada de hacer locuras, a lo seguro”*

- Por motivación e iniciativa de los estudiantes

Otra de las formas en que los estudiantes establecen vínculos entre sí se produce a raíz de su propia iniciativa, quienes identifican que al encontrarse en una situación de soledad, buscan como estrategia de integración la conformación de nuevos vínculos a partir de compartir con otros el tránsito por la situación de ingreso a la Universidad, con la multiplicidad de elementos como temores ansiedades y expectativas que esta etapa supone. Como plantean Frechero y Sylburski (2000), “se vuelven claves los encuentros con iguales, el intercambio de información, la comunicación viabilizada por códigos comunes” (p. 51).

Este aspecto se puede observar en las siguientes frases de los estudiantes:

G4.F.EP.Paysandú. *“El primer vínculo, fue buscando en internet la carrera para tener más información. Hice un comentario de que quería hacer la carrera y una chiquilina que era del interior también. Ahí nos conocimos, fue la primer persona que al llegar me juntaba con ella, nos sentábamos juntas”*

G2.M.FADU. Canelones. *“Arranqué y encontré gente que estaba en la misma que yo, un grupito y ahora la llevamos todos iguales. No me cuesta tanto integrarme porque siempre busco los mismos casos que tengo yo o algo así. En eso la facultad, formar grupos creo que es de lo mejor tiene”*

G2.M.FADU.Artigas. *“El ser humano necesita, es un ser sociable, es antropológico. No sé hasta dónde uno se da cuenta de eso. Yo lo sufrí, el temor, la búsqueda de esa persona, un poco fue lo que me dio la fortaleza de un sábado a las 12 de la noche salir por 18 caminando, tenía la esperanza de encontrar al amigo que me faltaba”*

Asimismo, los estudiantes manifiestan que esta modalidad de establecer vínculos se intensifica y amplía conforme avanzan curricularmente, donde eligen con quienes establecer y mantener estos vínculos por afinidad tanto a nivel afectivo como académico. Así lo expresa este estudiante:

G2.M.FADU.Artigas. *“Ahí es distinto. Cuando puedo elegir, es por afinidad: yo quiero trabajar contigo, porque sé como trabajas, te conozco. La elección del vínculo es distinta. Tuve la posibilidad de elegir trabajar con alguien de diseño, eso de sentir que quiero trabajar con alguien que sepa más”*

- Vínculo conformado a partir de condiciones institucionales

El tipo de vínculo que se establece a punto de partida de ciertas condiciones institucionales, es definido por los estudiantes en base a dos modalidades.

Por un lado, la conformación de nuevos vínculos transcurre en el marco de la realización de las actividades de bienvenida y cursos introductorios a la carrera o al Servicio Universitario al cual el estudiante ingresa. Destacan el papel fundamental de la implementación de este tipo de dispositivos durante los primeros días del estudiante en la institución, que como plantean Santiviago y Mosca (2010) generalmente prevé como parte de sus objetivos la integración social, promoviendo la conformación de vínculos entre los estudiantes y de los mismos con la institución. Esto se puede ver en las siguientes expresiones de los estudiantes:

E4.M.FADU.Cerro Largo. *“Es fundamental el grupo del Seminario Inicial, y toda esa información previa uno la tiene por ese grupo más fácil”*

E6.F.FIC.Florida. *“Mi grupo de estudio lo conformé el primer día de clase y duró toda la carrera. Fue en la jornada de integración, tuvimos feeling y nos juntamos y después de ahí armábamos cosas para ir a todos lados”*

E5.F.FADU. Montevideo. *“El Seminario Inicial es super importante, me pareció una instancia re copada. El haber tenido esa instancia que compartías más distendido con otros compañeros, eso sin duda fue algo que ayudó pila”*

Por otro lado, surge en el discurso de los estudiantes otra modalidad para la conformación de nuevos vínculos que es promovida por la institución a partir de los equipos docentes en el marco de algunas Unidades Curriculares. Esto responde mayoritariamente al tipo de dispositivo pedagógico propuesto que, entre otros aspectos, exige el trabajo en subgrupos y la interacción e intercambio entre los estudiantes en el marco del proceso de aprendizaje de los temas del curso. Esto se ve expresado en sus palabras:

G2.F.FADU.Canelones. *“La cantidad de amigos que te hacés en la facultad es impresionante, no sé si pasa en otras facultades, acá te obligan a hacer amigos. Las salidas, los viajes que hacemos. La primer semana fuimos a Buenos Aires con taller y convivimos. Siempre me encantó el ambiente que hay en Facultad, la onda que hay entre las personas. Eso fue lo que me gustó más, más allá del estudio y la formación”*

G2.M.FADU.Canelones. *“Pienso que la facultad está pensada para hacer amigos, trata muy bien el tema de relacionar grupos. Medios por ejemplo es la primer materia que tenés, y ya te hacen compartir una mesa con cinco personas, no importa de dónde son, son cinco personas que te vas a llevar todo el semestre con ellos. Con ese grupo hasta hoy en día nos seguimos reuniendo. En muy pocas materias sos individual”*

G3.F.FIC. Río Negro. *“En Facultad nos mandaron a hacer trabajo en equipo y yo siempre estaba sola, no conocía a nadie. Y me invitaron a hacer un grupo. Empecé a formar grupo para hacer trabajo en equipo, no porque yo lo haya buscado”*

3.3. El aporte del trabajo en grupos pequeños

En el marco de los aportes que se mencionan a partir del trabajo en grupos pequeños, se pueden distinguir tres elementos que se desarrollan a continuación: la pertenencia a grupos de estudio fijos, la realización de producciones académicas grupales, y el aporte del trabajo en equipo como aprendizaje para el futuro ejercicio profesional.

- *Los grupos de estudio*

Dentro del trabajo en grupos pequeños, los estudiantes destacan la importancia que ha tenido en sus procesos de aprendizaje y de inserción en la institución la conformación de un grupo de estudio que definen como estable. Este grupo es valorado como un aporte a nivel académico en lo que refiere al aprendizaje conjunto y apoyo que se brindan los integrantes. Facilita la comprensión de ciertos temas que refieren les implicaría una mayor dificultad si tuvieran que estudiarlos sólo. Asimismo, algunos estudiantes mencionan que estos grupos de estudio les posibilitan ejercitar sus destrezas como futuros profesionales a partir de la articulación teórico-práctica que desarrollan en forma conjunta.

Esto se vincula con los desarrollos del Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales de la Universitat Autònoma de Barcelona, que postula la existencia de un conjunto de variables en juego que fundamentan los aportes del aprendizaje cooperativo entre estudiantes. Estas son: “interdependencia positiva; responsabilidad individual y grupal; interacción cara a cara; habilidades sociales; auto-reflexión de grupo” (Valdebenito y Duran, 2013, p.155).

Algunos de estos elementos se pueden ver reflejados en el relato de los estudiantes, presentado a continuación:

G1. F.FIC.Paysandú. *“Yo estudiaba en equipo, en primer año para estudiar está bueno porque siempre nos estamos ayudando, eso me facilita mucho. Por ejemplo historia que nunca me gustó, estudié con un compañero que lo hizo más llevadero”*

G4.F.EP.Paysandú. *“Para nosotros era importante el grupo de estudio, porque siempre hacíamos de paciente y partera, precisamos dos, y dos más para hacer de docentes y practicar. Yo me acostumbre a estudiar con gente, sólo me distraigo y dejo de estudiar”*

G2.M.FADU.Canelones. *“Lo que aporta más es puntos de vista distintos. A veces vos estas con una mirada y quieras o no te cerrás a eso y otras personas te abren un abanico de posibilidades. Creo que ese intercambio ayuda bastante a crecer como persona”*

G3.F.FIC.Montevideo (b). *“El grupo del cual forme parte en lo académico me ayudó a resistir en lo personal”*

E4.M.FADU.Cerro Largo. *“Tuve varios grupos, me parece que es una herramienta fundamental en Arquitectura. Casi que en cualquier área, estudiar o hacer las tareas en grupo es fundamental, uno aprende o le ingresa mejor el tipo de información, básicamente y principalmente por el debate que se genera, uno lee algo y va formando otras ideas que no estaban inicialmente en la lectura. Trabajar el proyecto en grupos es fundamental”*

E5.F.FADU.Montevideo. *“Está bueno porque vas viendo distintos métodos de estudio que tiene la gente. Yo en particular, generalmente soy la vocera, si son materias teóricas soy yo la que leo, eso de ir probando distintos métodos e ir encontrando cada uno el suyo”*

- *Las producciones académicas grupales*

La realización de producciones académicas grupales es presentada por los estudiantes como un elemento central que a partir del trabajo conjunto con otros logra incrementar su motivación para el estudio ante lo cual consideran resulta más enriquecedor el proceso de aprendizaje. Destacan asimismo que logran establecer un compromiso mayor con la tarea a desarrollar, en la medida que esta se torna colectiva. Algunos estudiantes refieren que estos vínculos creados a partir del trabajo en equipos logran trascender lo estrictamente académico y se prolongan en el tiempo, inclusive luego de culminada la cursada en la Udelar.

A este respecto, Valdebenito y Duran (2013) plantean que “el trabajo fundamentado en la cooperación, permite asumir un compromiso individual y colectivo por medio de

establecimiento de objetivos compartidos y consensuados que permiten a los participantes constituirse como un equipo para alcanzar las metas establecidas” (p.155).

A continuación, se presentan algunos de estos aspectos en la voz de sus protagonistas, los estudiantes:

G3.F.FIC.Montevideo (b). *“Con el grupo de estudio es un compromiso con el otro. Eso también, es una forma de seguir: no voy a dejar de hacer esto, sino voy a dejar al otro tirado”*

G4.F.EP. Montevideo (c). *“A mí me impulsa más trabajar en equipo que trabajar sola, o sea yo siento más compromiso cuando trabajo con otros que cuando trabajo sola. Desde hace años tengo el mismo grupo de estudio, seguimos juntándonos para mil cosas más, académicas y no académicas, trascendió”*

G3.F.FIC.Montevideo (b). *“Yo tengo un grupo de estudio y casi siempre buscamos juntarnos para trabajar. Te da compromiso: no voy a dejar, me comprometí a esto”*

E3.F.FIC.Montevideo. *“los trabajos en equipo pueden ser muy eficientes y pueden aportar muchas cosas porque aportan varias visiones, se puede construir de otra manera, se hacen trabajos mucho más enriquecedores”*

- El trabajo en equipo y la construcción del rol profesional

El trabajo en equipo es percibido por los estudiantes como un aporte fundamental de cara al futuro ejercicio y la construcción del rol profesional. Entienden que esto constituye una forma de abordar las situaciones y desempeñarse en el ámbito académico que luego les será de gran utilidad para el desarrollo en el ámbito laboral.

Asimismo, plantean que constituye una instancia en la que a medida que avanzan en la currícula les presenta mayores posibilidades de elección de los integrantes del equipo, ya que los primeros años frecuentemente son definidos institucionalmente. Destacan que en esta oportunidad pueden desplegar y buscar intereses e inquietudes en común con sus pares para conformar los subgrupos de trabajo.

En esta línea, Delors (1996) plantea en el marco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que aprender a trabajar en equipo constituye una de las competencias básicas que debe promover la educación.

Así lo expresan los estudiantes en sus palabras:

G2.M.FADU.Canelones. *“Lo que me cambió académicamente fue la concepción de arquitecto que yo tenía. No es así, es un grupo, estamos todos coordinados, no es un alma mater que sabe todo sino que es un conjunto, creo que por eso se trabaja así en facultad. Se terminó eso de una persona que hace todo, ahora es un conjunto de personas que van todos para el mismo lado. Te lleva a hacerte un grupito que tiren todos para el mismo lado, te ayuda a saber con quién trabajas bien y con quién no”*

G2.M.FADU. Tacuarembó. *“Mismo la carrera es trabajo en equipo. Si lo sabés manejar desde que sos estudiante, después como profesional ya tenés las herramientas. Sé trabajar en equipo, funcionó bien con este tipo de persona, con este tipo no”*

3.4. El vínculo entre pares como aporte a la inserción y permanencia en la Universidad

En el marco del aporte del vínculo que establecen los estudiantes con otros estudiantes, se pueden destacar cuatro elementos que desde su perspectiva contribuyen a su inserción y permanencia en la institución educativa universitaria. Estos se mencionan aquí y se desarrollan a continuación: sostén y apoyo; a nivel académico; la motivación y continuidad educativa; la pertenencia y lo identitario. Por último, tomando el esquema del cono invertido de Pichon Rivière (1971), se desarrolla el tránsito que realizan los estudiantes desde la afiliación hacia la concreción de un proyecto singular.

- *Sostén y apoyo*

El sostén y el apoyo se erigen como uno de los principales aportes del vínculo entre pares según la percepción de los estudiantes. En este sentido, es lo vincular y la grupalidad lo que habilita un sostén. Esto se condice con los resultados presentados en el estudio de Santiviago (2017), donde la relación con pares estudiantiles es definida como un apoyo de vida universitaria informal, en palabras de la autora “podemos ver el lugar relevante que tienen los pares en sus trayectorias, sosteniendo, acompañando, guiando y orientando a la vez” (p.115). Tal como plantea Pichon Rivière (1979), el vínculo va a nutrir a los sujetos que interactúan, resultando las experiencias y el intercambio con otros en vivencias de satisfacción y/o de frustración para los involucrados.

Esto se relaciona con los desarrollos de Dabas y Najmanovich (1995) en torno a las redes, para quienes los intercambios con otros nos permiten crear el mundo con ellos

produciéndose un enriquecimiento mutuo permanente, existiendo en la red múltiples entrecruzamientos y recorridos de quienes la integran.

A partir de estos conceptos, resulta importante esbozar aquí algunos elementos de la interacción y relación existente entre sujeto y grupo. Si bien es un tema desarrollado por diversos autores, entre los que se puede destacar a Kaës (1993) a partir de los organizadores grupales, Anzieu (1978) y Guattari (1976) en el concepto de grupo-sujeto, y Lourau (1975) a través del desarrollo de la implicación y sobreimplicación; se toma aquí el recientemente planteado por Quiroga (2008) quien postula que en el proceso de la conformación psíquica de los sujetos, el grupo se erige necesariamente como un sostén y continente.

En este sentido, “grupo y sujeto cumplen uno respecto al otro, con modalidades particulares, una recíproca función instituyente e integradora, en la que el sostén y modelamiento son una de sus formas” (Quiroga, 2008, p.3). Esta autora afirma que los grupos de pertenencia del sujeto en los que transita su vida cotidiana, operan como sostén del psiquismo ya que constituyen sistemas con sus normas de funcionamiento, regulación interna y formas de vinculación entre sus miembros.

A este respecto, cabe retomar los desarrollos de Kaës (1993) quien expresa que “la sujeción al grupo se funda sobre la ineluctable roca de la realidad intersubjetiva como condición de existencia del sujeto humano. (...). El sujeto es el primer lugar un intersujeto” (p.17). Plantea asimismo el concepto de pacto denegativo (Kaës, 1991) que, entre otros aspectos, mantiene la ilusión de que el vínculo constituye una forma de protección de la negatividad radical. En este sentido, se podría asumir que la desvinculación de los estudiantes en la Universidad se relaciona entre otros factores con que la asunción de la negatividad resultó explícita, por lo que la conectividad entre los sujetos se rompió y algunos encuentran en esto un gran obstáculo para continuar.

Se presentan a continuación algunas de las frases de los estudiantes, donde expresan el aporte del vínculo como apoyo y sostén:

E1.F.EP. Cerro Largo. *“Tener un apoyo acá cuando venís es importante, alguien que te contenga y te ayude”*

G2.M.FADU.Artigas. *“Es como una válvula de escape que te destraba la mente en momentos de estrés”*

G4.F.EP. Lavalleja. *“A veces es: ‘también va fulano’ y se hace más llevadero. Las catarsis las hacés entre compañeros”*

E3.F.FIC.Montevideo. *“En ese momento para mí era fundamental tener compañeros, contar con ellos para hacer grupo de estudio y otras cosas”*

G2.M.FADU. Canelones. *“Es una carrera grupal, no es individual. Es entre todos. De las veces que me he quedado, pila de gente se queda contigo y si tenés alguna duda le decís a alguien. Vivís en la facultad, tenemos que pasar pila de noches sin dormir. Pasar solos y toda la noche sin dormir creo que no funcionaría. Estás en la máquina y al de al lado le pasa lo mismo y compartís”*

- *A nivel académico*

Los estudiantes perciben que los vínculos constituyen un aporte a la hora de lograr la comprensión de los contenidos a través del intercambio y la construcción conjunta del aprendizaje. Surgen ideas vinculadas a la resolución conjunta de problemas y las estrategias de aprendizaje cooperativo intra y extra aula. Asimismo, valoran como positivo el acompañamiento que van realizando con sus pares estudiantes en el marco del desarrollo de sus primeras prácticas pre profesionales.

Esto se relaciona con algunas de las características de una red social desde la concepción de Dabas (1998), que involucra un proceso de permanente construcción a nivel individual y colectivo, siendo un sistema “abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (...) posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades” (p.42). A partir del intercambio y multiplicidad de relaciones que cada integrante de la red desarrolla, se enriquece y se ven potenciados los aprendizajes que allí suceden.

Lo que aparece como fundamental es la experiencia de la grupalidad en este entramado vincular, independientemente del nivel de lo estrictamente académico formal. Grupalidad que se constituye en la experiencia del aprendizaje con otros, arribando a la adquisición del capital social en forma colectiva.

Esto se puede observar en los relatos de los estudiantes que se presentan a continuación:

E1.F.EP. Cerro Largo. *“yo tenía un grupo de estudio y eso ayudaba mucho a cómo ibas a encarar la materia (...) te ayuda mucho a resolver todo lo que es discusiones, problemas, cuestionarios”*

G2.M.FADU.Tacuarembó. *“Un punto de unión siempre hay, porque la otra persona está haciendo lo mismo que vos, por algún lado vas a congeniar. Capaz que pensás diferente, pero en algún punto vas a llegar a un acuerdo”*

G4.F.EP. Paysandú. *“Pila de veces hay teóricos que no entendés y necesitás hablarlo y consultarlo. Y la parte práctica está bueno de a dos porque vas practicando, tenemos muchos exámenes prácticos con pacientes”*

G2.M.FADU.Canelones. *“Lo que siempre te dicen en taller que es la materia más importante, es que participes de proyectos de otros para que sea más rico el proyecto. Al ver trabajos de otras personas podés compararte vos y adquirir conocimientos, ves algo que está bueno y decís: puede ser mejor de otra forma. Entre más personas vean, es mejor el producto”*

- Motivación y continuidad educativa

Otro de los elementos que destacan los estudiantes es el aporte del vínculo en lo que respecta a la motivación con la carrera y la continuidad en la misma. El apoyo aparece como un factor que perciben de gran incidencia en momentos en que se encontraban desmotivados y/o por desvincularse.

En este sentido, retomando los desarrollos de Tinto (1993), este autor introduce las nociones de integración social y académica como elementos clave para la permanencia de los estudiantes en la institución educativa. En sus palabras, “el rendimiento académico y las interacciones con los profesores, así como los programas extracurriculares y la relación con pares son factores que pueden contribuir a la integración y reforzar la persistencia” (Tinto, 1993 en Ezcurra, 2011).

Este autor postula que se tornan fundamentales las experiencias sociales y académicas de los estudiantes al ingresar a la institución, ya que contribuyen a su proceso de integración y continuidad en la misma. Según cómo transite el estudiante esta etapa, se verán reforzadas o debilitadas aquellas motivaciones con que el estudiante inicia su trayecto formativo, lo que incide entre otros factores en sus posibilidades de permanecer o desvincularse.

Esto se puede observar en los siguientes fragmentos del discurso de los estudiantes:

E6. F.FIC. Florida. *“Para mí fue fundamental porque yo soy muy ansiosa, casi siempre a mitad de año que decía: ‘me tiene harta la facultad, no quiero venir más’, y me decían: no, seguí yendo a clase, nos vamos a recibir. Siempre con ese apoyo, estoy segura que si no hubiera tenido ese grupo de estudio, y el apoyo de ellas, yo no estaba acá”*

G4.F.EP. Montevideo (a). *“Estamos todos en el mismo pozo: bueno ta dale, un poco más”*

E1.F.EP. Cerro Largo. *“Siempre que vos tengas un vínculo en clase te dan ganas de ir porque sabés que hay alguien allá que te va a poder acompañar de cierta forma”*

G2.M.FADU. Canelones. *“Hemos tenido momentos de decir: ¿valdrá la pena?, ¿seguimos con esto y no avanzamos más?. Siempre hay un grupito que intenta darte ánimo y cuando estás trancado te dice: pará que yo te ayudo. Si estás sólo te trancas, y no hay salida de ese pozo. Necesitas que alguien te de una mano aunque no te haga nada, una palabra ya te motiva”*

G1. F.FADU. Rocha, *“En el momento que pensé en dejar facultad pensaba: ‘no quiero venir más, ya está, me voy a dedicar a otra cosa, a vivir del aire’, fueron mis amigos que me dijeron: ‘no es que no puedas, sentate y estudia para los exámenes, los vas a salvar, si precisas ayuda te ayudamos’. Esa contención de parte de mis compañeros fue recontra importante”*

- *Pertenencia y lo identitario*

La posibilidad de pertenecer a un grupo o red social es identificada por los estudiantes como otro de los elementos importantes que aporta el vínculo. Entre otros aspectos, otorga conocimiento y reconocimiento a partir del sentido de pertenencia y de formar parte de un mismo colectivo con vivencias, situaciones o circunstancias similares, como ser: estudiantes que provienen del interior del país, residir en un mismo hogar estudiantil, haber ingresado en una misma generación, cursar una misma carrera, entre otros.

El encuentro y el intercambio con otros estudiantes que transitan una situación similar, constituyen instancias esenciales que los contactan y conectan con el colectivo del cual forman parte, lo que retomando los planteos de Santiviago y Mosca (2013) “contribuye a su integración social a esta nueva comunidad académica, aportando a la construcción de un futuro sentimiento de pertenencia a la institución” (p. 4).

Aparecen rasgos que remiten a la construcción de este sentido de pertenencia a partir de lo identitario. Según Erikson (1971) la identidad es producto del interjuego entre lo psicológico y lo social. Involucra un sentimiento de continuidad donde el sujeto se siente sí mismo, a la vez que debe producirse un reconocimiento de esta continuidad y mismidad por parte de los

otros para dar lugar a la formación identitaria, lo que otorga un gran valor al intercambio vincular entre sujetos. Esto constituye un elemento que los estudiantes destacan como fundamental en el presente estudio, donde a partir de vincularse entre sí comienzan a sentirse parte de grupalidades que comparten ciertos rasgos, y a partir de éstos surge una retroalimentación positiva donde se brindan apoyo y acompañamiento mutuo durante el proceso de inserción en la institución y con un efecto prolongado en el tiempo, que en algunos casos se mantiene en el transcurso de toda la carrera y en otros incluso trasciende el momento del egreso.

Estas redes y configuraciones vinculares se constituyen a partir del afecto, las amistades y el emparejamiento, produciéndose frecuentemente en el marco de espacios no formalizados o académicos, donde se puede mencionar a modo de ejemplo los bailes, actividades deportivas, reuniones de tipo informal, entre otros. Se evidencia así el peso de los afectos en la constitución de lo social.

Esto se puede observar en las frases de los estudiantes que se presentan a continuación:

G4.F.EP. Montevideo (b). *“Te apoyás porque estamos todos en el mismo caos”*

G1.F.FIC. Paysandú. *“Aporta a formar vínculos y una identidad de carrera, somos estudiantes de comunicación y no de otra carrera”*

E4.M.FADU. Cerro Largo. *“A lo que uno renuncia para seguir en facultad, quedarte un fin de semana sin salir por estudiar, o por la prioridad que uno le da a determinadas cosas y al estar conviviendo se nota mucho más. Convivir entre tres que sean universitarios, me parece ayuda un montón, tenemos muchas cosas en común”*

G4.F.EP. Lavalleja. *“Es como una motivación: tengo esta materia que es horrible, pero va fulana y me llevo re bien y nos sentamos juntas y capaz conversamos de algo si nos aburrimos”*

- *De la afiliación al proyecto singular*

En este subapartado se desarrolla el esquema del *cono invertido* de Pichon Rivière (1971) quien postula a la psicología social como una forma de indagación de las formas de interacción. Este autor afirma que a partir de este instrumento se pueden registrar las diversas modalidades de intercambio, a partir de la observación de los seis procesos psicosociales que se mencionan a continuación: afiliación y pertenencia, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje, y telé.

La figura del cono representa en forma gráfica aquellas situaciones visibles (explícitas) y no visibles (implícitas) a nivel grupal. Así, los seis vectores que componen este cono podrán ser desarrollados y verse fortalecidos, dando lugar a la concreción de una tarea grupal y el acercamiento a los objetivos propuestos. En caso contrario, es decir cuando estos vectores no logran crecer y afianzarse a nivel grupal, la tarea no podrá concretarse perdiendo sentido su realización, en una tendencia a la disolución de ese entramado vincular.

Se pretende aquí realizar un recorrido por estos procesos a través de los cuales los sujetos logran cada vez mayores grados de singularización. Para esto, transitan por diversos niveles de vinculación e integración de grupalidades, lo que deviene en el surgimiento de su potencial deseante y permite aflorar las posibilidades de concreción de un proyecto singular.

Cabe señalar que este recorrido es realizado en el presente estudio tal como lo plantea el autor, bajo el formato de una espiral dialéctica de los mencionados seis vectores o modelos de conducta grupal (Pichon Rivière, 1971), trazando un camino desde el nivel de lo implícito hacia lo explícito para hacerlo visible. Esto supone que no se trata de etapas sucesivas que culminan para dar paso a la siguiente, sino de un conjunto de procesos que se suceden y superponen en la construcción grupal de un proyecto singular por parte de los estudiantes, que tiene sus inicios durante los primeros tiempos de su tránsito por la institución.

En este trayecto se verá expresado cómo los sujetos se van implicando con la institución en la medida que hay un marco de afiliación inicial, a partir del cual comienza a constituirse un sentido de pertenencia, y a partir de acuerdos que establecen que pautan la pertinencia y dinámicas de cooperación y comunicación, procesos de aprendizaje, establecimiento de estrategias comunes y disposición a vincularse - telé, pasando del *uno* al *nosotros*.

El primer vector de la categorización propuesta por Pichon Rivière (1971), involucra los procesos identificatorios grupales iniciales donde el sujeto comienza una **afiliación** como primer acercamiento al otro y a la tarea, ubicándose a cierta distancia del grupo en el cual aún no se incluye cabalmente. La afiliación involucra la capacidad de identificación de los miembros del grupo entre sí, con la tarea y el objetivo grupal. De algunos de estos elementos dan cuenta los estudiantes en las frases que aquí se presentan:

G4.F.EP. Montevideo (b). *“El primer vínculo con alguien... fue con una compañera de estudio, yo iba a clase pensando: ‘no quiero que me hablen’, y pasa ella caminando: ‘¿puedo ir contigo?’, y fui. Ella tenía todo un grupo que eran todas de Treinta y Tres, me presentó con todas y ahí me empecé a relacionar”*

E5.F.FADU. Montevideo. *“Llegué y estaba sola, por suerte la Facultad tiene el Seminario Inicial. Es una etapa que está buena, ese mes que están todos perdidos igual que vos, hice varios conocidos, me lleve muy bien con todos. El proceso de adaptación me empezó a fluir”*

Esta afiliación que se comienza a configurar a partir de los primeros encuentros del estudiante con su grupo de pares pasa a constituirse en **pertenencia**, lo que supone una integración cada vez mayor del sujeto al sentirse parte de esa grupalidad y de la institución, lo que va dando lugar al diseño de una planificación posible entre sus integrantes. Se observan en esta instancia elementos que hacen al conocimiento y reconocimiento mutuo entre los miembros del grupo ya que cada uno de ellos comienza a tener importancia para los demás, lo que se vincula con la participación cada vez más activa de los involucrados. Esto se puede observar en los siguientes fragmentos del discurso de los estudiantes:

G2.F.FADU.Canelones. *“Con el grupo que me había hecho en el Seminario que éramos cinco, ya la primer semana fuimos a comer, a mirar una película, a bailar. Es impresionante lo rápido que generás vínculos”*

G2.M.FADU. Canelones. *“Estás sentado ahí tipo alien en la compu, y viene alguien y te ceba un mate: pah, sos una persona”*

G1.F.FIC. Montevideo. *“Para mí fue bastante importante y fundamental digamos. Te aporta pila a lo social y al agenciamiento del grupo, con los que quedamos el grupo continuó hasta avanzada la carrera. Fueron lazos que se crearon desde el principio, bastante fuertes y continuaron a lo largo de los años”*

E4.M.FADU. Cerro Largo. *“La experiencia de la pensión fue de las más enriquecedoras desde que estuve acá. Venir, y estar en contacto directo con gente que está en la misma situación y tiene los mismos objetivos. Te da ese aprendizaje de convivir, es una experiencia que hoy la valoro mucho por el aprendizaje que me dejó, ese tipo de cosas te puede hacer más sencillo otras”*

El siguiente vector a presentar es el de la **cooperación**, que supone el establecimiento de roles diferenciados mediante los cuales los miembros de un grupo contribuyen a la realización de una tarea conjunta, co-operando con el otro. Los estudiantes valoran en forma altamente positiva las estrategias cooperativas y colaborativas que han desarrollado con sus pares en la Universidad, lo que se vincula fuertemente con otro vector a desarrollar: los procesos de aprendizaje en juego en estos intercambios entre sujetos. Esto lo relacionan fundamentalmente en el marco de los grupos de estudio o el trabajo en equipo desarrollado en el marco de la entrega de trabajos académicos para una Unidad Curricular determinada. Se presentan a continuación algunas frases de los estudiantes que ilustran esto:

G2.M.FADU.Tacuarembó. *“Vos para llegar a conseguir algo es más fácil hacerlo en grupo, el trabajo no es el doble, siempre tenés un apoyo. Más en nuestra facultad, el trabajo en grupo es fundamental, se complementa mucho con lo que hacés después”*

G3.F.FIC. Montevideo (a). *“En lo académico fue todo porque hicimos la tesis juntos, después que resistimos a la tesis parece que resistimos el agua y el fuego. Y nos juntamos, hicimos un artículo hace poco. También nos reunimos entre nosotros más allá de lo académico. Si yo resisto lo académico es porque me apoyo en ellos como amigos, cumplen varios roles”*

La **pertinencia** se vincula con la posibilidad del grupo de enfocarse en la tarea a realizar y conocerla en forma clara y precisa. Esto está definido entre otros aspectos por aquello que caracteriza a la pretarea, el despliegue de la creatividad y producción grupal de cara al diseño de un proyecto o la concreción de una tarea prefijada.

Esto supone para los estudiantes de la Udelar una revisión y ajuste constantes de las estrategias adoptadas de cara a su integración e inserción en la vida universitaria y académica, vinculadas con el nuevo contexto institucional, sus formas y lógicas de funcionamiento, y las exigencias que este espacio formativo le imponen. Esto se puede ver reflejado en las palabras de sus protagonistas, los estudiantes:

G2.F.FADU.Canelones. *“A medida que vas avanzando en la carrera, conoces más gente y podés elegir con quien trabajar”*

G1.F.FIC.Montevideo. *“Para sortear los obstáculos, internamente tenés que estar bastante fuerte y segura de lo que querés hacer y cuáles son los caminos que querés seguir, si perdés el rumbo te desmotivás. Y también el apoyo que tenía a mi alrededor, siempre tenías la palabra de alguien que te motiva, y te das cuenta que en realidad no todo es tan terrible como parece. Que alguien crea en vos, eso está bueno y te ayuda a avanzar y a sortear esos obstáculos”*

G4.F.EP- Lavalleja. *“Los primeros años te cuesta acercarte a eso, en cosas como: vamos a pintar un cartel para la marcha contra de la violencia de género. Capaz que ahí te arrimás y ya te quedas conversando con alguien”*

G2.M.FADU.Artigas. *“En la permanencia influye el trabajo con el otro, siempre tenés afinidad con el tema disciplinar como disparador de intercambio. Cuando tenés eso tan adentro que te gusta, enseguida encontrás el motivo para conversar y armar un proyecto con alguien”*

Por su parte, el vector de la **comunicación** a la interna del grupo es fundamental y comprende tanto el contenido del mensaje como el sujeto que lo emite y recibe,

involucrando lo verbal y lo no verbal de ese intercambio. Para que la comunicación sea viable, se vuelve necesario el establecimiento de un código común.

La posibilidad de entablar vías de comunicación fluidas y directas constituye para los estudiantes de la Universidad un elemento altamente valioso ya que los vincula con otros sujetos que si bien pueden o no encontrarse en situaciones similares a la propia, se encuentran disponibles para mantener una relación dialógica de intercambio e integración de saberes y conocimiento conjunto de la institución y sus lógicas internas de funcionamiento. Esto lo podemos ver expresado en los relatos que se desarrollan a continuación:

E4.M.FADU.Cerro Largo. *“Los más allegados, los que tengo más vínculo, continuamente estamos en comunicación por asuntos de facultad y extra facultad, los que salimos juntos, hacemos algo en el verano, las vacaciones, ese tipo de vínculo es. Esa preocupación por el otro, o de averiguar cómo le fue en el semestre, es con los vínculos a partir de la facultad”*

E5.F.FADU. Montevideo. *“En realidad ir a la facultad me gusta porque me encuentro y hablo con gente, eso influye pila, tener ...no sé si la palabra es amigos, pero sí compañeros con los que te llevás bien, influye un montón en eso de tener ganas de seguir en la facultad”*

El vector del **aprendizaje** introduce un cambio grupal a nivel cualitativo convirtiendo de cantidad a calidad la información que los miembros incorporan y procesan. Aquí se comienzan a materializar elementos como la creatividad y la construcción de proyectos, lo que contribuye al manejo y disminución de las ansiedades, dando cuenta de una adaptación activa a la realidad (Pichon Rivière, 1971).

Esto constituye para los estudiantes de la Udelar un momento clave en su proceso de integración e inserción en la institución, ya que es cuando logran reconocer, identificar e incorporar aquellas metodologías y estrategias de estudio y apropiación de los aprendizajes específicos que le requiere la opción de formación elegida dentro de la Educación Superior. Se presentan a continuación algunas frases de los estudiantes que dan cuenta de esto:

G2.M.FADU.Artigas. *“Yo creo que es un complemento constante. Con el otro estás permanentemente compartiendo, y midiendo el acierto y el error”*

G2.M.FADU.Artigas. *“Te da una fortaleza, siempre tener a alguien al lado para compartir, te da seguridad en temas que vos no sabés cómo afrontar quizás, a nivel de enseñanza y aprendizaje necesitas la opinión del otro. Ese intercambio, la complicidad que tenés con otro a nivel personal y demás es vital”*

Por último, se desarrolla el factor **telé** que el autor lo presenta como una categoría universal de la situación de grupo (Pichon Rivière, 1971). Toma el concepto desarrollado por Moreno (1966) quien lo define como una “disposición positiva o negativa para trabajar con un miembro del grupo” (Moreno, 1966 en Pichon Rivière, 1971). Esta disposición se produce inicialmente a la distancia, tal como su etimología lo marca (telé=a distancia), y en el encuentro con otros, comienzan a circular afectos que van desde la aceptación y la empatía hasta el rechazo.

En el marco de la presente investigación, como se ha mencionado los estudiantes expresan que el intercambio con sus pares y la conformación de redes vinculares ha contribuido en gran medida en su proceso de inserción institucional y su continuidad educativa. Por un lado, destacan el apoyo y sostén que reciben de sus pares estudiantiles, principalmente con aquellos que comparten una misma condición, como ser: los que provienen del interior del país, los que no cuentan con conocidos al ingresar a la institución, entre otras. Por otro lado, resaltan el enriquecimiento mutuo que resulta el intercambio con estudiantes con los que presentan grandes diferencias, donde se producen aprendizajes y se generan nuevos vínculos y espacios de pertenencia y referencia.

Estos elementos que hacen a la disposición de los estudiantes al encuentro con otros, los podemos ver expresados en las siguientes frases:

E5.F.FADU. Montevideo. *“Creo que lo que está genial, es estar a gusto en la facultad. Si no tenés ningún compañero, o con quien te lleves bien es difícil. Influye que hay otros que están en la misma que vos y te sentís que no sos único en eso. El apoyo que tenes del par me parece que influye pila en que estés a gusto y que quieras seguir”*

G2.M.FADU. Canelones. *“En épocas de entrega, abrazá a un estudiante de arquitectura porque es bastante pesado. Es cuando más buscamos estar juntos, en mi grupo nos quedamos en facultad dos días todos juntos. Porque estando cada uno en su casa, está en la de él. Yo al menos lo necesito”*

G2.M.FADU. Artigas *“Yo he pasado por situaciones muy angustiantes en Facultad donde se salió adelante por los compañeros. Se revirtió una situación que fue producto de la unión de varios compañeros. Individualmente no hubiera llegado a nada. Y sin duda que sacar adelante una entrega con un compañero de clase. Siempre está el otro, el compañero tiene que estar, es parte de la motivación para sacar adelante algo”*

CAPÍTULO VI - CONSIDERACIONES FINALES

Tal como se plantea en la introducción, la presente investigación apuntó a producir conocimiento en torno al aporte de los vínculos entre pares a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República de estudiantes de primera generación de universitarios en su familia.

Se procuró el cumplimiento de los objetivos a través de una mirada cualitativa y una estrategia metodológica que parte de la percepción de los estudiantes para luego establecer categorías de análisis que puedan dar cuenta de los procesos por los que éstos transitan, en el marco de su integración en la institución y sus posibilidades de continuidad en la Educación Superior.

El énfasis en este estudio estuvo puesto en el aporte que constituyó para los estudiantes la construcción y consolidación de redes vinculares entre pares para facilitar, acompañar y sostener sus trayectorias educativas y su tránsito por la institución.

Se esbozan a continuación tres elementos que se consideran claves para realizar las consideraciones finales retomando los ejes de análisis y la discusión ya presentados. Estos elementos son: el rol de la Universidad en la inserción y permanencia estudiantil en la actual coyuntura; los principales desafíos de la transición, inserción y permanencia; y el aporte del vínculo entre pares desde la mirada del estudiante.

1. El rol de la Universidad en la inserción y permanencia estudiantil en la actual coyuntura

La Universidad de la República ha tenido históricamente una inserción social fuerte que la caracteriza y diferencia de otras universidades del mundo e incluso del contexto latinoamericano, ya que si bien tiene un sesgo profesionalizante apunta a una fuerte articulación con la comunidad. Esto se evidencia principalmente en el amplio desarrollo de la función de extensión y la producción de conocimiento ajustado a la realidad y desarrollo del país en la Udelar. Extensión que involucra el desarrollo de un trabajo práctico y ecológico de las profesiones, distintivo de nuestra universidad.

Como principal institución de Educación Superior a nivel público en nuestro país, entre otros factores continúa siendo elegida como una vía de ascenso social y mejora de las condiciones laborales, tanto para las familias como para los estudiantes que eligen formarse en ella. Como se menciona anteriormente, se encuentra en total vigencia la frase de la obra de Florencio Sánchez (2000) “M’hijo el doctor”, donde las familias juegan un papel fundamental en su elección por la Universidad y el empoderamiento que esto supone.

Más de la mitad de la matrícula en la Udelar al año 2012 inaugura en su familia de origen el ingreso a esta institución (DGP, 2013), lo que sumado a la no existencia de sistemas de restricción al ingreso en la mayor parte de su oferta de carreras de Grado, posibilita el desarrollo y despliegue de estrategias de mejoramiento de las condiciones sociales de determinados sectores de la población, que redundan en una mejora socioeconómica y cultural respecto a su familia de origen.

Esta apertura y expansión de la Universidad a diversos estratos sociales que anteriormente no accedían a la Educación Superior puede ser pensada y definida como una estrategia de inclusión social (Ezcurra, 2011). No obstante, surge una preocupación institucional vinculada al desafío que implica lograr la inserción, permanencia y egreso de este número cada vez mayor de estudiantes que ingresan a la Udelar procurando materializar un proyecto de formación, que en muchos casos es de larga data. Esto es problematizado por Ezcurra (2011) como una cuestión de responsabilidad institucional que las universidades deben plantearse y asumir.

Otro de los desafíos constituye la existencia de lo que se podría denominar como ‘excedente’ de profesionales de la Udelar en la coyuntura actual del Uruguay. Esto parte del fuerte impulso a la interna de la institución de una reforma de su Ley Orgánica y las formas de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje y construcción de itinerarios de formación a lo largo de toda la vida de los sujetos. En este sentido, la Universidad se ha propuesto un conjunto de transformaciones que no sólo apuesta a la formación del Grado sino que impulsa fuertemente el desarrollo de los posgrados apuntando a la continuidad educativa y el desarrollo académico.

La cuestión se centra aquí en algunas dificultades que a mediano y largo plazo esto puede traer. En un país que puede absorber un número limitado de académicos que a su vez ingresan bajo un sistema de longevidad, se podría pensar que en un breve lapso de tiempo las posibilidades de desarrollo de la producción científica se van a ver restringidas en este

contexto, salvo que el Estado pueda apostar a realizar un ajuste al presupuesto asignado en base a las necesidades que esta institución requiere para su desarrollo.

En este sentido, dado que el mercado en nuestro país resulta pequeño, el efecto de la multitud planteada en los términos de Hardt y Negri (2004) podría producir un 'excedente' de egresados con amplia formación académico profesional que no logra ser absorbido por este mercado, lo que tiende a producir la denominada 'fuga o exilio de cerebros' (comunicación personal con el Prof. Joaquín Rodríguez Nebot, tutor de tesis). Se entiende que este planteo puede ser materia opinable, pero se constata la existencia de un cúmulo de uruguayos egresados de la Udelar que se encuentran residiendo y desarrollando su actividad laboral y académica fuera del país, lo que denotaría que la apertura e inclusión social de la Universidad no necesariamente garantiza a posteriori un lugar para sus egresados en el mercado.

Por su parte, el número de estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios en su familia ha ido en incremento principalmente las últimas décadas, lo que se observa en los datos presentados en el contexto de esta investigación. Esto resulta significativo y si se toma el ejemplo de carreras socialmente concebidas como tradicionales (como ser medicina o arquitectura) que clásicamente eran elegidas por hijos de profesionales, generalmente ya vinculados con esta disciplina o afines, se puede observar que esto en la actualidad se ha visto modificado en gran medida. Parte importante del rol de la institución en la permanencia estudiantil, se vincula con el logro de su integración y afiliación inicial a partir de una conformación de la población estudiantil con características que distan de aquellas en las cuales la Udelar fue creada y concebida.

Tomando esta problemática en un sentido más amplio, se puede observar que el gran desafío de la Udelar constituye la definición de qué hacer y cómo abordar la recepción de esta multitud estudiantil teniendo en cuenta su diversidad y heterogeneidad en lo que refiere entre otros aspectos al capital cultural (Bourdieu, 1987) y sus posibilidades de inserción laboral posterior. Esto supone la producción de nuevas sensibilidades y subjetividades en juego, donde el rol de la Universidad tiene un impacto social muy poderoso a nivel del Uruguay.

2. Transición, inserción y permanencia estudiantil: principales desafíos

La problemática existente en torno a que el aumento de la matrícula estudiantil en la Udelar no se ha traducido en un aumento proporcional de la cantidad de docentes y aulas disponibles, se encuentra sujeta principalmente a variables presupuestales y se vuelve más evidente al inicio de cada año cuando la institución recibe estudiantes nóveles.

Al ingresar a la Universidad y formar parte de una multitud (Hardt y Negri, 2004), los estudiantes perciben que el vínculo con los docentes resulta lejano, teniendo contacto mayoritariamente a través de clases magistrales que resultan muy numerosas o a través de dispositivos electrónicos en plataformas virtuales. Herramienta esta última que, si bien resulta muy importante en el contexto actual que exige la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, si no va acompañada de la presencia docente y un vínculo personalizado, es vivenciada más como obstáculo que como facilitador.

En contraposición a esto, la posibilidad de tener clases en grupos pequeños que habiliten más al diálogo con el docente o de estudiar y realizar producciones académicas a nivel subgrupal con sus pares, es valorada por los estudiantes en forma altamente positiva, donde expresan que se potencian los aprendizajes e intercambian puntos de vista y se enriquecen con la mirada de los otros. Fundamentalmente otorgan un carácter de sostén a estos grupos pequeños y las redes vinculares que allí se construyen, que resultó un aporte en sus procesos de inserción y permanencia en la Universidad.

En este sentido, muchos de los estudiantes que no llegan a sentirse parte de esta comunidad educativo académica y se desvinculan de la institución entran en la zona limítrofe que Durkheim (1982) denomina anomia. Como se ha establecido en el análisis, este fenómeno tiene lugar en el momento en que los vínculos sociales se van debilitando hasta el punto de no operar en forma adecuada en los proceso de integración entre los sujetos.

Esto reafirma la importancia que reviste la integración social y la conformación y consolidación de redes vinculares entre los estudiantes (Tinto, 1987), en el proceso de integración a una nueva cultura académica que le impone un conjunto de desafíos de cara a su permanencia en la institución. La transición a la Universidad comprende una serie de cambios que suponen la construcción del oficio del estudiante por parte de quienes ingresan (Coulon, 1997; Perrenoud, 2006; Camilloni, 2010), lo que es vivenciado por los estudiantes

como un obstaculizador en aquellos casos en que no identifican figuras claras en las cuales apoyarse para transitar este proceso que va desde el momento de su ingreso hasta la afiliación intelectual e institucional.

En esta línea, los estudiantes se ven enfrentados frecuentemente con una exigencia a nivel académico en la Universidad que dista en gran medida de la que la Educación Media le imponía. Así, encuentran en las primeras clases, instancias de evaluación o producciones de carácter grupal, que requieren del desarrollo de un conjunto de metodologías de estudio vinculadas a las formas de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y a elementos que son propios de lo específico disciplinar de la opción de formación que se encuentran cursando en la Educación Superior. Esto involucra códigos institucionales, formas de comunicación, modos de producción intelectual, estrategias de lectura y escritura académica, entre otros.

Esto abre una vez más el debate en torno a dónde se ubica esta problemática y qué institución debería asumir su resolución o instrumentar políticas de mejora. Se asume aquí que se trata de una corresponsabilidad institucional, donde por un lado desde Enseñanza Media resulta relevante poder instrumentar al estudiante en ciertas nociones básicas y conocimientos a partir de una mayor articulación entre ambos niveles. Y por otro, la Universidad debería plantearse la tarea de acercar al estudiante un conjunto de metodologías y herramientas aplicadas al estudio y al aprendizaje que son específicas de la disciplina y/o del área de formación elegida en un contexto de Educación Superior, que se encuentren ajustadas a las exigencias que prontamente tendrá para con estos estudiantes una vez logren su incorporación y uso.

Cabe mencionar aquí la importancia de la concepción de formación desde la que se posiciona la universidad. Se trata de una ecología del aprendizaje, donde el proceso de aprendizaje refiere al acto práctico de aprehender y la adquisición de una práctica especializada, a diferencia de lo que se manifiesta como mera incorporación de información, o el procesamiento de esta.

En otro orden, los estudiantes perciben una sobresaturación de información al comenzar sus estudios en la Udelar, donde al momento de ingresar se le transmite institucionalmente un cúmulo de información que según expresan no logra ser captada cabalmente, siendo esta principalmente sobre el Plan de Estudios, la currícula, los recursos y espacios de apoyo, orientación y administrativos a los cuales los estudiantes podrán o deberán recurrir a posteriori, entre otros. Se constata así que la estructura ofrecida para el abordaje de la

información que resulta fundamental durante los primeros tiempos de tránsito del estudiante por la institución, no siempre logra satisfacer la demanda, ya que no le es transmitida bajo un formato en que la puedan aprehender para apropiarse de esta, y así lograr su uso en tiempo y forma.

El estudiante de la Universidad de la República ingresa con una serie de expectativas, ideas previas, historia familiar de vinculación con la educación y hábitos de estudio, entre otros. Esto se encuentra con una realidad institucional, una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje y de cómo desarrollar las funciones universitarias, y un conjunto de expectativas e ideas previas que la institución tiene del estudiante que elige formarse en sus aulas. Esto supone la existencia de ciertos encuentros y desencuentros dentro de los cuales los estudiantes deben desarrollar variados niveles de adaptabilidad a este nuevo contexto formativo institucional, y a la ciudad de Montevideo y su hábitat en el caso de los estudiantes que migran desde el interior del país. Esto es entendido en los términos que plantea Pichon Rivière (1971) de adaptación activa a la realidad. En las palabras del autor:

“La adaptación activa a la realidad y el aprendizaje están indisolublemente ligados. El sujeto sano, en la medida en que aprehende el objeto y lo transforma, es decir, que hace ese aprendizaje operativo, se modifica también a sí mismo entrando en un interjuego dialéctico. (...) En tanto se cumple este itinerario -objetivo y del grupo-, la red de comunicaciones es constantemente reajustada y sólo así es posible reelaborar un pensamiento capaz del diálogo y de enfrentar el cambio” (Pichon Rivière, 1971, p.155)

Tal como se presenta en el análisis, los estudiantes identifican algunos elementos que constituyeron facilitadores u obstaculizadores en sus procesos de inserción y su permanencia en la Udelar. Resulta interesante mencionar que la explicitación de los facilitadores requirió una elaboración individual o grupal, mientras que los obstaculizadores surgen en forma espontánea por parte de los estudiantes como un conjunto de situaciones o circunstancias que consideran fueron complejizando su proceso de adaptación y permanencia en la institución, que ya tenían definidos como tales. Esto podría deberse a que los facilitadores no eran claramente identificados por los estudiantes en calidad de tales, sino éstos se fueron constituyendo a medida que retomaban contacto con el momento de su ingreso a la Universidad y los factores que fueron incidiendo en su continuidad y procesos de afiliación a la institución.

Aquellos elementos que facilitaron el proceso de inserción institucional de los estudiantes fueron: los Cursos Introdutorios y bienvenidas, los espacios de apoyo y unidades

curriculares orientadas a la práctica, el conocimiento previo de un grupo de pares, el establecimiento de nuevos vínculos con pares, los tutores estudiantiles, la participación en actividades extracurriculares y de cogobierno, el apoyo familiar y del entorno, el vínculo de cercanía con los docentes, y la organización del aula en grupos pequeños.

Por su parte, los elementos que fueron identificados por los estudiantes como obstaculizadores durante su procesos de transición y adaptación a la Universidad fueron: la saturación de información al ingreso, el desarraigo y desconocimiento del nuevo espacio en los estudiantes del interior del país, las dificultades en compatibilizar el estudio con otras actividades, el hábitat universitario, las dificultades en términos administrativos y de gestión institucional, la exigencia a nivel académico en la Educación Superior, y el no establecimiento de vínculo de cercanía con los docentes.

Cabe señalar que para los participantes de esta investigación el hecho de ser la primera generación de universitarios en su familia conlleva un conjunto de expectativas familiares y personales que tiene un gran peso en las formas en que estos estudiantes se vinculan con el conocimiento y la nueva cultura académica. Si bien inicialmente identifican que no cuentan con ciertas herramientas y saberes previos sobre el ser universitario y la exigencia que la Educación Superior supone, en el transcurso de su avance curricular van desarrollando estrategias que les permiten integrarse académica y socialmente y por ende continuar afirmando su proyecto de formación.

3. El aporte del vínculo entre pares desde la mirada del estudiante

Dando respuesta a algunas de las interrogantes planteadas en la presente investigación, se puede afirmar que la constitución y consolidación de vínculos con pares es percibida por los estudiantes como un aporte fundamental en lo que refiere a la transición a la Universidad y el proceso de inserción en la institución. Este aporte se traduce en diversos aspectos entre los que se destacan: el sostén y apoyo, a nivel académico, a nivel de la motivación y continuidad educativa, y en lo que refiere a la pertenencia y lo identitario.

Se observa que si bien los pares estudiantiles no se encuentran tan presentes en las redes vinculares que inciden en los procesos de elección previos a la Universidad, luego cobran gran relevancia en las posibilidades del sujeto de permanecer y sostener su proyecto en la Universidad.

En este sentido, el encuentro y el intercambio con otros estudiantes resulta uno de los elementos que más valoran los estudiantes, ya que contribuye en gran medida a transitar en forma conjunta el proceso de transición a la Universidad y la consiguiente adaptación al nuevo contexto institucional. Asimismo, es resaltado por los estudiantes el aporte de los grupos de estudio donde se instala una modalidad de aprendizaje recíproco e intercambio de saberes y pareceres en torno a una temática a conocer y aprehender. Destacan el apoyo y sostén que les brindan sus pares estudiantiles, fundamentalmente los que comparten cierta condición, como provenir del interior del país o no contar con conocidos al momento de ingresar a la Udelar. Por otra parte, se produce un enriquecimiento mutuo resultado del intercambio entre estudiantes que presentan diferencias entre sí, donde se potencian los aprendizajes, generándose nuevos vínculos y espacios de pertenencia y referencia.

La institución educativa diseña una serie de espacios y dispositivos de formación, y desarrolla un conjunto de acciones de apoyo y orientación para recibir y acompañar a los estudiantes durante su trayectoria por esta. Asimismo, los estudiantes generan espacios por donde transitar y se van apropiando de los mismos en el proceso de adaptación a la Universidad y construcción del sentido de pertenencia a la misma.

La grupalidad y las redes vinculares ocupan un papel central en este proceso, donde a partir del intercambio los sujetos-estudiantes, logran construir y otorgar sentidos a partir de un código común. De este modo paulatinamente van ajustando su nivel de producción a las exigencias institucionales en el contexto de la Educación Superior. En este sentido, se evidencia cómo el estudiante se va implicando con la institución a partir de diversos mecanismos identificatorios y proyectivos para arribar al nivel de la transversalización (Rodríguez Nebot, 2010).

Como se expresa en el análisis a partir del esquema del cono invertido (Pichon Rivière, 1971) se da cuenta de la sucesión y superposición de un conjunto de procesos en el marco de la construcción grupal de un proyecto singular por parte de los estudiantes, que da inicio durante los primeros tiempos de su tránsito por la institución. Estos procesos son los de afiliación y pertenencia, las estrategias de cooperación y comunicación, la pertinencia y los procesos de aprendizaje involucrados, y la *telé*. En una suerte de espiral dialéctica, se ve expresado el proceso mediante el cual los sujetos se van implicando con la institución a partir de una afiliación inicial que en articulación con los otros componentes, arriba del *uno* al *nosotros*, a través del establecimiento de estrategias comunes entre los estudiantes y una disposición a vincularse.

Es pertinente indicar que para algunos sujetos la universidad es considerada como un *lugar de paso* del cual no logran apropiarse cabalmente ya que su proyecto se centra en el egreso, la inserción laboral y eventualmente el retorno al lugar de origen para algunos estudiantes del interior del país. No obstante, para otros la Universidad se transforma en una institución total (Goffman, 1961), aquello a lo que se dedican. Se transforman entonces en actores sociales, lo que suele tomar forma a través del ejercicio de la docencia donde se 'reproduce' a la institución, en vinculación en algunos casos con un amplio desarrollo de las funciones de investigación y/o de extensión universitaria.

A modo de cierre, cabe señalar que los resultados de la presente investigación basados en los aportes y el intercambio de sus participantes, podrían constituir un insumo para el diseño y planificación de políticas que aporten a la permanencia y continuidad educativa de los estudiantes universitarios, teniendo en cuenta la importancia que revisten los vínculos entre pares en la inserción en la institución y sus posibilidades de permanencia en esta.

CAPÍTULO VI – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Rivera, M. C. (2007). *La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina.
- Aisenson, D. (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.
- Altbach, P.; Reisberg, L.; Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: tracking in academic revolution*. París: UNESCO-World Conference on Higher Education 2009.
- Anzieu, D. (1978). *El grupo y el inconsciente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D.; Béjarano, A.; Kaës, R.; Missenard, A.; Pontalis, J.B. (1978). *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arocena, R. (2013). “¿Cómo seguir avanzando en el egreso universitario?”. *Blog Hacia la Reforma. Informativo del Rectorado N° 279*. Extraído el 14 de octubre de 2016 desde: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/33721>
- _____ (2014). “La formación terciaria de nuestra población y la contribución de la Universidad”. *Blog Hacia la Reforma. Informativo del Rectorado N°182*. Extraído el 14 de octubre de 2015 desde: <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?p=1128>
- Astin, A. (1999). “Student involvement: a developmental theory for higher education”. *Journal of College Student Development*, vol 40, N°5. Publicado originalmente en 1984. Washington DC: American College Personnel Association.
- Bach, G.R. (1975). *Psicoterapia intensiva de grupo*. Buenos Aires: Horme.
- Barnes, J. (1954). “Class and committees in a Norwegian island parish”. *Human Relations.*, vol. 7, N° 1.
- Batthyány, K.; Cabrera, M. (coords.) (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: CSE-Udelar.
- Benito, A.; Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Boado, M. (2005). *Una aproximación al fenómeno de la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*. UNESCO-IESALC. Extraído el 13 de agosto de 2017 desde: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319076894Desercion%20Boado.pdf>
- Bourdieu, P. (1987). “Los tres estadios del capital cultural”. Trad. M. Landesmann. *Revista Sociológica*, N°2, Vol 5. p. 11-17. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.

- _____ (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- _____ (2008). *Homo academicus*. 3ra edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briscioli, B. (2016). *Aportes de la perspectiva de las trayectorias escolares para pensar las desigualdades educativas*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Brovetto, J. (1998). *Memoria del Rectorado. Universidad de la República. Uruguay. 1989-1998*. Montevideo: Udelar.
- Camilloni, A. (2010). "La enseñanza para la formación de profesionales. Dilemas y certidumbres". Panel *Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad. El caso de Facultad de Psicología*. Tesis de Maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Extraído el 13 de febrero de 2017 desde: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/5477>
- Carbajal, F; Colombo, C; Rovner, H. (2017). "Desigualdad y movilidad intergeneracional en la educación universitaria. Uruguay 1999-2014". *Cuadernos sobre desarrollo humano*, vol.9. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Montevideo: PNUD.
- Castel, R. (2000). "The Roads to Disaffiliation: insecure work and vulnerable relationships". *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 24, N°3. Malden.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Coll, C (2010). "Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa". En C. Coll (Coord). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Correa, E. (2010). "La identidad y la identificación: Laclau y Zizek". *Revista Carta Psicoanalítica*, N°15. México. Extraído el 01 e febrero de 2017 desde: <http://www.cartapsi.org/spip.php?article15>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1997). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Prensa Universitaria de Francia.
- CSE (2017). *Programa de Respaldo al Aprendizaje*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Extraído el 15 de julio de 2017 desde: <http://www.cse.udelar.edu.uy/progresal/>

- Curione, K.; Míguez, M. (2012). “¿Multiplicar el acceso o hacer efectiva la permanencia?”. En *II Seminario Internacional. Reforma Universitaria: Universidades Latinoamericanas y desarrollo*. Montevideo: Udelar.
- Custodio, L. (2010). “Caracterización de los desertores de UdelaR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria”. En Fernández, T. (Coord.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay* (pp.153-168). Montevideo: CSIC, Udelar.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (comp) (2006). *Viviendo redes*. Buenos Aires: Ciccus.
- Dabas, E.; Najmanovich, D. (Comp.) (1995). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2007). “¿Qué es un dispositivo?” En Deleuze, G. *Dos regímenes de locos*. (Trad. Pardo, J.L.). Valencia: Pre-Textos. (pp. 309-327).
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Extraído el 15 de junio de 2017 desde: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- DGP (2013). *VII Censo de Estudiantes de Grado 2012*. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Montevideo: Udelar.
- Diconca, B. (coord) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Montevideo: Tradinco.
- Durán, D. (2007). “Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos”. En Castelló, M (coord.). *Enseñar a pensar: Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. (87-112). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Durkheim, E. (1982). *El suicidio*. Madrid: Akal.
- Engle, J.; Tinto, V. (2008). *Moving beyond access. College success for low-income, first generation students*. Washington: The Pell Institute.
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Entrena Durán, F. (1998). *Cambios en la Construcción Social de lo Rural –De la autarquía a la globalización*. Madrid: Tecnos.

- Enzensberger, H.M. (1988). *Mediocridad y delirio*. Barcelona: Anagrama.
- EP (2017). *Formulario estudiantes de ingreso - Generación 2017. Principales resultados y estrategias institucionales*. Escuela de Parteras, Facultad de Medicina, Universidad de la República. Informe elevado a la Comisión Directiva. Inédito.
- EP-FMed (2017). *Reseña histórica: Escuela de Parteras. Facultad de Medicina*. Universidad de la República. Extraído el 15 de julio de 2017 desde: <http://www.escuparteras.fmed.edu.uy/nuestra-historia>
- Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- EUCD-FADU (2017). Plan de Estudios. Escuela Universitaria Centro de Diseño, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de la República. Extraído el 15 de julio de 2017 desde: http://www.fadu.edu.uy/eucd/files/2014/06/Plan-de-Estudios-LIC_DIS_INDUSTRIAL.pdf
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Fernández, T. (coord.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC, Udelar.
- Fernández, T.; Ríos González, A. (Ed.) (2014). *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. CSIC y Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Montevideo: Baferil.
- FEUU (2017). *Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay*. Extraído el 15 de mayo de 2017 desde: <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/glossary/feuu-federacion-de-estudiantes-universitarios-del-uruguay/>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- _____ (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foulkes, S.H. (1981). *Psicoterapia grupo-analítica. Método y principios*. Barcelona: Gedisa.
- Frechero A.; Sylburski, M. (2000). *La migración de cada año*. Montevideo: Nordan.
- Freud, S. (1921). "Psicología de las masas y análisis del yo". *Obras completas*, vol. XVIII, tomo 2. Buenos Aires: Amorrortu.

- Frigerio, G. (1992). *Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina*. Buenos Aires: Flacso.
- _____ (2004). "Institución, conceptos y perspectivas". *Seminario de formación: Curso de formación gremial*. Santa Fe: Asociación Trabajadores del Estado.
- Goffman, E. (1961). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, M.A.; Álzate, M.V. (2010). "El oficio de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad". *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 33. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, L. (2017). *Estudio de técnicas energéticas y de estimulación bilateral para el abordaje del estrés postraumático. Investigación en una población de uruguayos retornados*. Tesis de Maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Montevideo: Inédito.
- González, S.; Ramos, S.; Lujambio, V.; Passarini, J. (2015). "La desvinculación temprana en Facultad de Veterinaria". *V Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la Educación Superior*. Talca: Universidad de Talca.
- Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez (2012). *Lazo con la universidad. Investigación Biográfica - Narrativa de estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Extraído el 10 de marzo de 2017 desde: https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/2653/1/Agutierrez_TM.pdf
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Imperio*. Massachusetts: Harvard University Press.
- _____. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Madrid: Debate.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; Pilar Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Kaës (1991). *Lo negativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1993). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1980). *El Estado y el inconsciente. Ensayo de sociología Política*. Barcelona: Kairós.
- _____ (1987). "La implicación, ¿un nuevo paradigma?". *Revista Socius* N° 4/5.
- Maceiras, J. (2004). "Numerosidad, masificación y relaciones masificadas". En Pimienta, M. (comp.). *Construyendo aprendizajes*. (pp.55- 63). Montevideo: Udelar-Facultad de Psicología.

- _____ (2005). *Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República*. Tesis de Maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: Inédito.
- Margulis, M. (Ed.) (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- McKeachie, W.J. (1978). *Teaching tips: a guidebook for the beginning college teacher*. Massachusetts: Heath and Company Lexington.
- MEC (2013). *Anuario estadístico. Panorama de la Educación 2013*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Moreno, J. L. (1966). *Psicoterapia de grupos y psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morgan, D. (1996). "Focus Groups". *Annual Review of Sociology*, Vol. 22 (pp. 129-152).
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mosca, A., Santiviago, C. (2013). "Interfase Educación Media - Educación Superior. ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros". V *Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- _____ (2010). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional de los jóvenes*. Montevideo: INJU-MIDES.
- Najmanovich, D. (2008). "La organización en redes de redes y de organizaciones". *Revista del Foro Iberoamericano sobre Estrategias de Comunicación*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Año V, N° 11 (pp. 169-206).
- Nicastro, S.; Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- OECD (2010). *Highlights from Education at a Glance 2010*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico Publishing. Extraído el 26 de julio de 2017 desde: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9610061e.pdf?expires=1502973882&id=id&accname=guest&checksum=F276FFE1743E9E6749B81D34C3B93789>
- Olvera, J.C. (2009). "Reseña de 'Homo Academicus' de Pierre Bourdieu". *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol 16. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pampliega de Quiroga, A. (1994). *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Cinco.

Panaia, M. (2008). "Un puente entre la Universidad y el mercado de trabajo". *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, año 9, N° 17. ISSN: 2250-6608. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Pascarella, E.; Terenzini, P. (2005). *How College affects students. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.

Pichon Rivière, E. (1971). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (1979). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Poder Ejecutivo (2008). *Decreto Ley N° 515: Investigación con Seres Humanos*. Consejo de Ministros, Uruguay. Extraído el 17 de julio de 2017 desde: <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/decreto-investigacion-con-seres-humanos.pdf>

Quiroga, A.M. (2008). "El grupo sostén y determinante del psiquismo". *Psicoanálisis e Intersubjetividad. Familia, pareja, grupos e instituciones*. Vol.3. ISSN 1850-4116. Buenos Aires: Ezequiel A. Jaroslavsky.

RAE (2017a). *Definición de crisis*. Diccionario de la Real Academia Española. Extraído el 03 de junio de 2017 desde: <http://dle.rae.es/?id=BHwUydm>

RAE (2017b). *Definición de trayectoria*. Diccionario de la Real Academia Española. Extraído el 07 de junio de 2017 desde: <http://dle.rae.es/?id=aXwzDUJ>

Reis, M. F. (2007). "Mi hijo el doctor la clase media y el ascenso social en torno a la educación. Mar del Plata 1946-1955". *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. San Miguel de Tucumán: Universidad de Tucumán.

Rodríguez Nebot, J. (1998). *En la frontera*. 2a edición. Montevideo: Multiplicidades.

_____ (2004). *Clínica móvil: el socioanálisis y la red*. Montevideo: Psicolibros - Narciso.

_____ (2010). *Clínica y Subjetividad*. Montevideo: Psicolibros.

- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, F. (2000). *M'hijo el doctor*. San Juan: Longseller.
- Santiviago, C. (2017). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes del interior del país becarios del Fondo de Solidaridad sobre los apoyos de la Universidad de la República como aporte a la continuidad en la misma*. Tesis de Maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Extraído el 13 de agosto de 2017 desde: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/9221>
- Santiviago, C.; Mosca, A. (2010). *Tutorías de Estudiantes. Tutorías Entre Pares*. PROGRESA, CSE, Udelar. Montevideo: Zonalibro.
- _____ (2012) *Fundamentos conceptuales de las Tutorías Entre Pares. La experiencia universitaria*. PROGRESA – CSE, Udelar. Montevideo: Taller Gráfico.
- Santiviago, C.; Lujambio, V.; Ramos, S. (2012). “El ingreso a la Universidad: Cursos Introdutorios”. *II Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la Educación Superior*. Porto Alegre: Pontificia Universidade de Río Grande do Sul.
- Sayad, A. (2011). *La doble ausencia: De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Antrophos.
- SCBU (2017). *Servicio Central de Bienestar Universitario*. Universidad de la República. Extraído el 15 de julio de 2017 desde: <http://www.bienestar.edu.uy/institucional>
- Scribano, A (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Serna (2005). “Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales”. *Revista Uruguay Social*, vol.5. Recuperado el 30 de mayo de 2017 desde: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay_social_vol5.pdf
- Taylor, S.; Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México DF: UNAM-ANUIES.
- _____ (1989). “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva”. *Revista de Educación Superior*. N° 71. México: UNAM.
- _____ (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- _____ (2004). “Access without support is not opportunity: rethinking the first year for low-income students”. *Annual Conference of the American Association Collegiate Registrars and Admissions Officers*. Las Vegas.
- _____ (2006). “Research and Practice of Student Retention: What's next?”. *Journal College Student Retention*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-19.

- Trow, M. (2005). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. Berkeley: University of California.
- Udelar (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria*. Universidad de la República. Extraído el 15 de julio de 2017 desde: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>
- Udelar (2017). *Universidad de la República. Presentación*. Extraído el 20 de junio de 2017 desde: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/108#heading_926
- UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world*. Montreal: UNESCO.
- _____ (2010). *Global Education Digest 2010. Comparing education statistics across the world*. Montreal: UNESCO.
- Valdebenito, V. Durán, D. (2013). “La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora”. En *Perspectiva Educativa*, vol. 52, N°2 (pp. 154-176). Extraído el 27/07/17 desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4365335>
- Virgili, N. A. (2011). “La transición a la vida universitaria”. *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*. Tandil: Facultad de Ciencias Humanas.

CAPÍTULO VII - MATERIAL COMPLEMENTARIO – ANEXOS

Anexo A – Pauta entrevista en profundidad

Primera parte: presentación de la investigadora, del tema y del encuadre. Lectura y firma del Consentimiento Informado.

Datos generales:

1. Edad:
2. Servicio Universitario:
3. Carrera que cursa:
4. Generación:
5. Procedencia (Departamento y Ciudad):
6. Residencia actual:
7. En caso de ser del interior del país, ¿con qué frecuencia viajas a tu departamento de origen?, ¿la misma fue cambiando en el transcurso del tiempo desde que comenzaste la carrera? / ¿por qué motivo? / ¿Tenés familiares o conocías gente previamente a venirse a Montevideo?
8. ¿Cuentas con alguna beca? Sí / No En caso afirmativo, ¿cuál? (Bienestar Universitario: Comedor /Transporte (interdepartamental /transporte urbano) / Fondo de Solidaridad (beca completa / media beca) / Otras (especificar)
9. ¿Con quién vivías antes de comenzar a estudiar en la Universidad?
10. ¿Con quién vives actualmente?
11. Vives en: hogar estudiantil (municipal o sindical) / pensión (estudiantil o común), alojamiento compartido, sólo.
12. ¿Trabajas actualmente? Sí / No. En caso afirmativo cuántas horas diarias?; ¿el trabajo se encuentra vinculado con lo que estudias?
13. ¿Comenzaste más de una carrera en la Universidad? En caso afirmativo, ¿Cuál?; ¿continuaste ambas en forma paralela?, ¿por qué?

2- Redes - Trayectoria y contexto familiar y social

1. ¿Cómo fue tu decisión de estudiar en la Universidad? ¿cuándo la tomaste?
2. ¿cómo y cuándo elegiste la carrera en la que estás?; ¿por qué?; ¿qué fue lo que te determinó ante las demás opciones?

3. ¿Cuál es el nivel educativo alcanzado por tu familia de origen? (Padres, hermanos, tíos)
4. ¿Considerás que este aspecto influyó en tu elección por esta institución?
5. ¿Qué impacto consideras que tuvo en tu entorno más cercano (familia, amigos, pareja) en haber comenzado tus estudios a nivel terciario?
6. ¿Cómo considerás que fue tu proceso de inserción en la vida universitaria, adaptación a la nueva cultura institucional, a la ciudad de Montevideo (para los del interior)?
7. ¿Qué dificultades y facilitadores en este sentido puedes identificar?
8. (para estudiantes del interior) ¿Cuáles fueron las principales diferencias que encontraste al vivir en Montevideo respecto a tu ciudad de origen? / ¿Cuáles consideras facilitadores y cuales obstaculizadores para el logro de tu adaptación?
9. ¿Consideras que la forma en que transitaste tu adaptación a Montevideo y a la Universidad incidió en que continúes estudiando?, ¿Qué aspectos mencionarías como principales en este sentido?
10. ¿Consideras que tu adaptación y proceso de inserción se vincula con tu conocimiento previo sobre las exigencias de la institución y tu preparación para el nivel terciario? ; ¿en qué sentido?
11. ¿Consideras que has podido conformar un grupo de estudio en Facultad? ¿en qué momento de la carrera identificas el surgimiento del mismo?
12. ¿En qué medida consideras que los vínculos con otros compañeros de Facultad contribuyó a tu permanencia en la Universidad? en caso afirmativo, ¿en qué aspectos resaltarías que fueron facilitadores para el logro de tu adaptación y permanencia?
13. ¿Los mismos son mayoritariamente compañeros que conocías previamente o constituyen nuevos vínculos que se forjaron a partir de tu ingreso a la institución?
14. Fueron conformados espontáneamente por afinidad, o comenzaron a partir de subgrupos de trabajo o de estudio conformados por los equipos docentes?
15. ¿Te planteaste en algún momento la posibilidad de desvincularte de los estudios? ¿en qué momento de la carrera?, ¿cuál fue el principal motivo para tomar la decisión de continuar?

Anexo B – Pauta grupo focal

Primera parte: presentación de la investigadora, del tema y del encuadre. Lectura y firma del Consentimiento Informado.

Posteriormente se sugiere la presentación de los participantes, se habilita un espacio para intercambio o preguntas y se vuelve a centrar la temática. Por último, se agradece a los participantes.

En la presentación de los participantes, se les solicita incluir:

- Nombre, edad, Servicio Universitario y carrera, Generación, lugar de procedencia (Departamento / Ciudad), lugar de residencia actual.
- Si son becarios y con qué beca cuentan. Con quién residen actualmente y dónde (hogar estudiantil (municipal o sindical) / pensión (estudiantil o común), alojamiento compartido, sólo).
- Si trabajan actualmente, horas diarias o semanales, vinculación del trabajo con lo que estudian.
- Si comenzaron más de una carrera en la Universidad, si continuaron ambas en forma paralela.
- En caso de ser del interior del país, ¿con qué frecuencia viajan a su departamento de origen?, ¿la misma fue cambiando en el transcurso del tiempo desde que comenzaron la carrera? / ¿por qué motivo? / ¿Tienen familiares o conocían gente previamente a venirse a Montevideo?

Preguntas disparadoras en torno a la transición a la Universidad

- ¿Cómo se sienten en la Universidad de la República?
- ¿Cómo transitaron su proceso de adaptación?
- ¿Cuáles son las grandes dificultades que se encontraron, y cuáles consideran que faltan en la Universidad para que se potencie su formación?

- ¿Qué elementos consideran han sido facilitadores y cuáles obstaculizadores tanto desde la institución al momento de recibirlos como de su entorno cercano?
- ¿Qué les ha aportado la institución?
- ¿Por qué aportan los vínculos entre pares?
- Para estudiantes del interior: ¿cómo lograron la adaptación, el equilibrar sus intenciones de continuar y el extrañar su lugar de origen?

Preguntas disparadoras vinculadas a la elección vocacional, trayectoria, adaptación

- ¿Cómo fue su decisión de estudiar en la Universidad? ¿cuándo la tomaron?
- ¿Cómo y cuándo eligieron la carrera en la que están?; ¿por qué?; ¿qué fue lo que los determinó ante las demás opciones?
- ¿Consideran que el ser el primer universitario en la familia influyó en su elección por esta institución?
- ¿Qué impacto tuvo en su entorno más cercano (familia, amigos, pareja) haber comenzado a estudiar en la Universidad?
- ¿Cómo consideran que fue su proceso de inserción en la vida universitaria, adaptación a la nueva cultura institucional, y (para los del interior) a la ciudad de Montevideo?
- ¿Qué dificultades y facilitadores en este sentido pueden identificar?
- (para estudiantes del interior) ¿Cuáles fueron las principales diferencias que encontraron al vivir en Montevideo respecto a su ciudad de origen? / ¿Cuáles consideran facilitadores y cuales obstaculizadores para el logro de su adaptación?
- ¿Consideran que la forma en que transitaron su adaptación a Montevideo y a la Universidad incidió en que continúen estudiando? ¿Qué aspectos mencionarían como principales en este sentido?
- ¿Consideran que su adaptación y proceso de inserción se vincula con su conocimiento previo sobre las exigencias de la institución y su preparación para el nivel terciario? ; ¿en qué sentido?
- ¿Hubo preparación para poder afrontar esto?
- ¿Consideran que han podido conformar un grupo de estudio en Facultad? ¿en qué momento de la carrera identifican el surgimiento del mismo?
- ¿En qué medida consideran que los vínculos con otros compañeros de Facultad contribuyeron a su permanencia en la Universidad?, ¿en qué aspectos resaltarían que fueron facilitadores para el logro de su adaptación e inserción?

- ¿Los mismos son mayoritariamente compañeros que conocían previamente o constituyen nuevos vínculos que se forjaron a partir de su ingreso a la institución?
- ¿Fueron conformados espontáneamente por afinidad, o comenzaron a partir de subgrupos de trabajo o de estudio conformados por los equipos docentes?
- ¿Se plantearon en algún momento la posibilidad de desvincularse de los estudios?
¿en qué momento de la carrera?, ¿cuál fue el principal motivo para tomar la decisión de continuar?
- ¿Cómo sortearon los obstáculos que consideran les presenta la formación académica
- ¿Qué obstáculos encontraron en desarrollar una formación que tiene un alto componente autogestivo?
- ¿Cómo consideran que incide lo laboral en la continuidad educativa?

Anexo C – Hoja de información y términos de consentimiento informado

Estimado/a estudiante:

En el marco de la Maestría en Psicología y Educación (cohorte 2013), de Facultad de Psicología de la Universidad de la República, se realizará una investigación titulada: “Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República en estudiantes de primera generación de universitarios en su familia”. La responsable de la misma será la Licenciada en Psicología Sofía Ramos Duarte, con la tutoría del Profesor Titular Joaquín Rodríguez Nebot.

Como principal objetivo, se puede mencionar:

- Producir conocimiento en torno al aporte de los vínculos entre pares a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República de estudiantes de primera generación de universitarios en su familia.

Así, se procura conocer mejor cómo incide el establecimiento de estos vínculos entre pares en su permanencia en los estudios terciarios universitarios, apuntando a contar con un mayor caudal de insumos para diseñar y potenciar las propuestas y estrategias que se vienen desarrollando desde la institución educativa.

Para la consecución de este fin, se realizarán entrevistas en profundidad y grupos focales con estudiantes universitarios de primera generación en la Udelar, que tengan al menos dos años de antigüedad en la institución, más allá de su nivel de avance en la carrera que se encuentren cursando. Para la muestra, se tomará un Servicio Universitario por Macro Área: Facultad de Arquitectura (Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza), Escuela de Parteras de Facultad de Medicina (Ciencias de la Salud), Facultad de Información y Comunicación (Ciencias Sociales y Artística).

Cabe aclarar que la participación en este estudio es voluntaria y no implica ningún beneficio ni perjuicio personal. Solamente tendrá que responder de la forma más clara y honesta que pueda, algunas consignas en forma grupal o individual.

La información se manejará de forma confidencial, siendo de uso exclusivo de la responsable de la investigación, quien garantizará la confidencialidad y el anonimato de los participantes durante todo el proceso. Se señala que las entrevistas individuales y los grupos focales serán grabados previa información y consentimiento de los participantes,

siendo las transcripciones llevadas a cabo por la investigadora, a los efectos de preservar su confidencialidad. Se podrán realizar instancias de intercambio con los participantes de la investigación, en relación a la comunicación de aspectos relevantes del informe final.

El tiempo dedicado por cada participante será de entre una hora y media y dos horas y media en total.

La participación en la presente investigación, no constituye objeto de remuneración o compensación material o de cualquier otro tipo. Así, los beneficios de la misma se encuentran vinculados a los aportes que esta investigación pueda realizar en torno a la temática en sus diversas dimensiones: social , institucional y educativa.

Asimismo, cabe destacar que esta investigación no involucra ningún tipo de riesgo para los participantes, y que en caso contrario, la investigadora a cargo será responsable de aquello que pudiera resultar un perjuicio para los mismos, así como de la búsqueda y obtención de los recursos que sea necesario desplegar para compensar la mencionada situación.

Por último, mencionar que la contribución de los participantes es muy valiosa, y se les recuerda que pueden rechazar la respuesta a cualquier pregunta y tienen derecho de desistir de participar en cualquier momento del proceso, opción que no involucra ningún tipo de consecuencia para quien la tome.

Por cualquier consulta o duda pueden comunicarse en cualquier momento del proceso con la investigadora responsable, Lic Sofia Ramos a través del teléfono 099043808 ó el correo electrónico: s.ramos@cse.edu.uy

Firma investigadora responsable:

Aclaración de firma: Sofía Ramos

Declaración de consentimiento:

En el presente documento, manifiesto que leí y escuché la información que se me ha brindado sobre la investigación: “Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República en estudiantes de primera generación de universitarios en su familia”. Se me ha concedido la posibilidad de plantear dudas y preguntas, ante lo cual considero satisfactorias las respuestas recibidas.

Acepto voluntariamente participar en la mencionada investigación y comprendí claramente que tengo derecho a retirarme de la misma en cualquier momento sin que esto implique ningún tipo de consecuencia para mi persona.

Acuerdo asimismo participar en la entrevista individual o grupo y que esta instancia sea grabada por la investigadora responsable.

Firma:

Aclaración:

Fecha:

En caso de no consentimiento explicar brevemente los motivos del mismo: _____
