



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Tesis de Maestría en Psicología y Educación

“Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportaron a su continuidad en la misma”

AUTORA: Carina Santiviago

DIRECTORA DE TESIS: Cecilia Pereda

DIRECTORA ACADÉMICA: Claudia Lema

Montevideo, Uruguay

Setiembre de 2016

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de los participantes de los grupos focales y entrevistas individuales en profundidad.....	p.44
Tabla 2. Tipos de apoyos, características y su percepción.....	p.94
Tabla 3. Clasificación de Apoyos Formales y Apoyos Informales.....	p.98

TABLA DE CONTENIDOS

Pág.

Resumen	5
CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
1. Introducción al tema de investigación.....	7
2. Problema de investigación	12
2.1. Formulación del problema	12
2.2. Escenario de la investigación	12
2.3. Antecedentes del problema	21
2.4. Justificación	32
2.5. Preguntas de investigación	34
2.6. Objetivos	34
CAPÍTULO II – ESTRATEGIA METODOLÓGICA	36
1. Participantes de la investigación: población y muestra	37
2. Proceso de selección y entrada al campo	39
3. Composición y codificación de los participantes de la investigación	41
4. Técnicas de recolección de datos	43
5. Técnicas de análisis de los datos	45
6. Consideraciones éticas	47
CAPÍTULO III - MARCO TEÓRICO	49
1. El papel de la Educación Superior en la sociedad de la información y el conocimiento.....	50
2. Educación Superior: acceso y permanencia.....	55
3. Trayectorias educativas.....	61
4. El Capital Cultural.....	66
5. Estudiantes migrantes y vulnerabilidad	72
6. Orientación Vocacional Ocupacional y la elección de la carrera.....	76
7. Vínculo y redes	84
8. Aprendizaje y socio constructivismo.....	85
CAPÍTULO IV – ANÁLISIS	88
1. El ingreso a la Universidad	89
2. Caracterización de los apoyos desde la percepción de los estudiantes	91
3. Los apoyos organizados en dos ejes: <i>de vida universitaria formal y de vida universitaria informal</i>	95

CAPÍTULO V - DISCUSIÓN	113
1. De la herramienta al apoyo: el uso y el vínculo	114
2. Aprendizaje socio constructivista y apoyo	116
2.1. Los vínculos pares	117
2.2. La relación con los docentes	121
3. El acercamiento y el uso de los apoyos	124
4. Propuesta de conceptualización de los apoyos	127
CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	129
1. Conclusiones	129
1.1. Acerca de la percepción de los apoyos	130
1.2. Caracterización de los apoyos	131
1.3. Desfasaje entre percepción y valoración del apoyo	132
1.4. El acercamiento y el uso de los apoyos.....	134
1.5. Apoyos de vida universitaria formales	135
1.6. Apoyos de vida universitaria informales	136
2. Recomendaciones	137
CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFÍA	140
CAPÍTULO VIII - MATERIAL COMPLEMENTARIO – ANEXOS	147
Anexo A – Pauta grupos focales	147
Anexo B – Pauta entrevistas individuales en profundidad.....	149

RESUMEN

Esta tesis se inscribe en el marco de los nuevos contextos emergentes (Morosini, 2014) de la Educación Superior (ES) en América Latina, particularmente en lo relacionado con el incremento en el número de estudiantes matriculados en la Universidad de la República (Udelar) del Uruguay. Según datos aportados por el Censo Web de estudiantes de Grado 2012 en el año 1960 la cantidad de estudiantes era de 15.320 y asciende a 85.905 en 2012 (DGP, 2013), lo cual es acompañado por dificultades en la permanencia de los mismos en la institución. Se abordan las percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad (FDS) provenientes del Interior del país, con el objetivo de conocer cuáles son los apoyos de la Udelar que consideran fueron un aporte a su permanencia en la institución. Desde la visión de quienes continúan insertos en la universidad, se intenta aportar elementos para profundizar en la temática de la permanencia y, su contracara, la desvinculación estudiantil, centrando la mirada en aspectos que hacen a las trayectorias educativas como el capital cultural, las elecciones vocacionales, los vínculos personales y las redes sociales, y su ubicación como facilitadores u obstaculizadores para hacer uso de los recursos existentes en la Udelar. Involucra estudiantes que ya han transitado al menos un año por la institución, sin atender a su escolaridad o avance curricular sino a la continuidad en ésta, ya que el centro de este estudio está puesto en identificar los diferentes apoyos que utilizaron para lograrlo y la valoración que tienen de los mismos. El diseño metodológico fue cualitativo de tipo exploratorio, y se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: entrevistas individuales en profundidad y grupos focales. A través de los relatos individuales y del intercambio pautado los estudiantes pudieron recorrer y reconstruir su trayectoria educativa para desde allí visualizar obstáculos y herramientas o apoyos de la Udelar que fueron encontrando para sortearlos. Los resultados obtenidos, evidencian la existencia de dos tipos de apoyo: los de vida universitaria formal, y los de vida universitaria informal. Se constata asimismo que no basta con la existencia de una herramienta que se brinda a los estudiantes desde la institución, sino que para que la misma adquiera valor de apoyo para el estudiante, debe percibirla y usarla como tal, para así poder valorarla. Así, el apoyo, para que sea un aporte para los estudiantes, tiene que estar valorado positivamente por los mismos, valoración que se encuentra ligada a lo vincular, es decir al vínculo que se establece con éste. Los datos obtenidos constituyen un aporte para el diseño de estrategias de apoyo a los estudiantes que consideren no sólo la creación y disposición de los mismos, sino la forma en que son valorados y usados de modo que puedan cumplir los objetivos por los que fueron creados, aportando entre otros aspectos a la continuidad educativa en la Universidad de la República.

Palabras clave: Apoyo. Permanencia. Educación Superior. Trayectoria.

ABSTRACT

This paper is discursively framed within the new emergent contexts (Morosini, 2014) in higher education in Latin America, particularly with regard to the increase of the enrollment in the 'Universidad de la República' (UdelaR), Uruguay. According to the figures provided by the 2012 degree students' web census, the number of students in 1969 was 15.320, growing to 85.905 in 2012 (DGP, 2013). This growth is, however, accompanied by a great difficulty to retain students. The perceptions and appraisal of students from the provinces with a grant awarded by the 'Fondo de Solidaridad' (FDS) are addressed, aiming to identify which support tools offered by UdelaR are considered by these students as a contribution to their continuity at university. From this perspective, elements to think about permanence and its counterpart, dropout, are presented, focusing on cultural capital, vocational choices, personal bonds and social networks. The role of these elements as facilitators or obstacles for the good use of those resources available at the UdelaR is analyzed. The research follows an exploratory qualitative design, applying two data collection techniques: individual in-depth interviews and focus groups. Students were selected on the basis of their continuity rather than their student record. Through the interviews and group discussions, students could revise and reconstruct their trajectories, and visualize obstacles and tools they could find at the institution to overcome them. Two kinds of support tools could be identified: formal and informal support to university life. It was also found that for the support tool to be considered as such, it needs to be used and valued positively by students. The bond established with the support tool is determinant. The data produced in this work could contribute to design strategies that consider not only the development of support tools but also the ways these are owned by students so that they meet their ends, in particular students' permanence in the institution.

Key words: Support. Permanence. Higher education. Trajectory.

CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Introducción al tema de investigación

La presente investigación se enmarca en la problemática de la permanencia estudiantil en la Udelar, producto de los cambios acontecidos respecto al crecimiento en la matrícula estudiantil y su contrapartida en la desvinculación de los mismos. En este sentido, la actual coyuntura nos permite afirmar que hoy el principal problema no se encuentra en la democratización del acceso sino más bien en la permanencia y el egreso como lo demuestra el desfase entre el incremento cuantitativo de los estudiantes ingresantes y la tasa de estudiantes que egresa. Por esta razón entendemos importante conocer los apoyos de la institución Udelar que los estudiantes perciben y valoran como un aporte a su permanencia en la misma.

El notorio incremento en la matrícula de ingreso plantea cambios y desafíos en los diferentes niveles que hacen a la Universidad. Uno de ellos y quizás sea el más impactante, es que en el marco de políticas de democratización y acceso, la Universidad comienza a ser pensada y representada como un derecho para todos y no como históricamente lo ha sido un privilegio de élite. La Universidad en su carácter de bien social y público tiene la responsabilidad de formar a los sujetos en clave de desarrollo humano, de mejora de las condiciones sociales de la comunidad implicándola en dicha tarea.

Si bien este aspecto es central entendemos que el derecho a la formación universitaria exige ser pensado no en términos de ingreso, sino de derecho aprender, a participar de la vida universitaria, a participar del cogobierno y a egresar con el título deseado. Este derecho, como todos, trae implícita una obligación, en este caso de la institución y sus colectivos de crear las condiciones para que se efectivice, así como para garantizar su concreción. Es en este sentido que nos parece fundamental producir conocimiento en torno a los apoyos que aportan a los estudiantes a continuar su trayectoria educativa en la institución.

Implica también aceptar en su sentido más profundo estos cambios, lo cual debe habilitar a los diferentes colectivos que integran la institución a cambiar tanto de concepción como de foco, para poder pensar esta realidad institucional y las lógicas de inclusión o exclusión que puede traer aparejadas, apuntando a no depositar la responsabilidad solamente en el estudiante “carente” en oposición al estudiante ideal. No es posible continuar pensando y actuando en función de estudiantes pretéritos o quizá idealizados, a los cuales se les atribuyen determinadas características con las que deberían contar al momento de ingresar y permanecer en la institución, como ser: responsabilidad, formación, autonomía, interés y solidez vocacional, todas ligadas a una cultura académica predominante que parecería desconocer la heterogeneidad que compone

a la población estudiantil actual de la Udelar.

En este sentido, como parte del proceso de democratización de la ES, en la actualidad llegan estudiantes con otros capitales culturales que impactan en la cultura universitaria generando reacciones contraproducentes como asignarles la responsabilidad por no estar lo suficientemente preparados, porque se van, porque no se interesan. Esta concepción desconoce la importancia del desarrollo de nuevas estrategias y modalidades de enseñanza, pensadas para estudiantes que provienen de diversas realidades y contextos y que pueden requerir otro tipo de abordaje para lograr su integración social y académica en la institución.

Este modo de concebir el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la ES, contempla que la obligatoriedad de la Enseñanza Media, lleva cada vez más a un crecimiento exponencial de estudiantes que provienen de los mas diversos ámbitos y tienen como objetivo las aulas universitarias. Cada vez más y cada vez más diversos.

En este marco, el tema de la desvinculación se ha vuelto central en las agendas educativas de las universidades y en particular en la Udelar durante el rectorado de Rodrigo Arocena (período 2006-2014), que lo tomó como tema clave y punto de partida para diferentes propuestas que se instrumentaron durante ese período. A partir del año 2007 la Udelar se embarcó en un proceso de cambio en los modelos pedagógicos, conocido como Segunda Reforma, que responde a una fuerte preocupación por lograr mejoras en el sistema de educación pública, y particularmente en disminuir el elevado índice de estudiantes que se desvinculan de la Udelar. En la Ordenanza de Estudios de Grado aprobada en este período se postula, como uno de sus principios fundamentales, “la participación activa del estudiante como principal protagonista de su proceso formativo (...) la estrategia pedagógica central será promover la enseñanza activa” (Udelar, 2011, p.3). A esto se suma la curricularización de la extensión, la descentralización y diversificación de la oferta, el desarrollo de nuevas modalidades de enseñanza y la creación del Plan de apoyo a las generaciones de ingreso, actual Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) que centra su mirada en el apoyo y respaldo estudiantil a lo largo de toda la trayectoria educativa.

Es de destacar que es precisamente este Rector y su equipo quienes comienzan a hablar de desvinculación en oposición al término deserción lo cual no es simplemente un cambio de nominación sino que tiene fundamentos conceptuales con los que adherimos. Se opta explícitamente por el término desvinculación y no deserción por considerar que este último, además de las connotaciones negativas de su origen vinculado a la tradición en ámbitos militares y religiosos, coloca la responsabilidad en el plano de la personal del estudiante, dejando de lado o al menos en un segundo plano las responsabilidades sociales e institucionales involucradas en

este fenómeno. Se hace referencia entonces al término desvinculación para nombrar el alejamiento por causas múltiples de los estudiantes de la institución educativa, que como el propio nombre lo indica, sitúa el conflicto en el plano vincular incluyendo otras dimensiones además de las subjetivas (Diconca, 2011).

En lo que respecta al contexto, resulta elevado el número de estudiantes que transita por un proceso migratorio en el Uruguay para materializar su proyecto de formación terciaria, número que ha ido en incremento en las últimas décadas, representando un 28,9% de la población total durante el período 1989 a 1998 (Brovetto, 1998) y en 2012 ronda entre un 40 y un 50%, dependiendo el Servicio Universitario del que se trate (DGP, 2013). En esta línea, lo mismo sucede con el número de becas otorgadas del Fondo de Solidaridad, ascendiendo en 2002 a 3.933, y en 2015 a 7.895 becas en todo el país (FDS, 2016b).

El tema de la presente investigación se centra precisamente en la problemática de la permanencia, asumiendo la responsabilidad institucional que hay en la creación de condiciones para que estudiantes que por su doble situación de migrantes y becarios, se encuentran en situación de vulnerabilidad social y económica, puedan permanecer y egresar de la Udelar. El problema abordado hace foco en la percepciones y valoraciones que hacen los estudiantes de los apoyos recibidos de la Udelar que consideran les significaron un aporte para permanecer estudiando en la misma. Consideramos fundamental darle la palabra precisamente a los protagonistas que, a partir del conocimiento de sus propias problemáticas, puedan identificar aquellos apoyos que operaron como facilitadores para sortear los obstáculos que el ingreso a la Udelar les presenta y permanecer en la misma. Esperamos que este estudio pueda constituir un insumo valioso para el diseño de políticas que vayan en esta dirección.

La presentación de la tesis se organiza de la siguiente forma:

En el primer y segundo apartado del *Capítulo I*, se realiza una introducción a la problemática objeto de la presente investigación y se presenta la formulación del problema de investigación, que busca conocer cuáles son las percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país que ya transitaron al menos un año en Udelar, sobre los apoyos brindados por la institución para la continuidad de su trayectoria educativa en la misma. Asimismo, se esboza en líneas generales cuál es el escenario y coyuntura en que se enmarca el presente estudio, presentando los antecedentes de investigaciones vinculantes, la justificación y los objetivos generales y específicos que apuntan a describir y analizar las percepciones y valoraciones de esta población estudiantil sobre aquellos apoyos de la Udelar que aportaron en su permanencia. En el *Capítulo II*, se presenta la estrategia metodológica

de la investigación que es de corte cualitativo y supone un diseño de tipo exploratorio. La misma apunta a producir conocimiento en torno a una temática poco problematizada hasta el momento en nuestro país, y se desarrolla a través de dos técnicas de recolección de datos: entrevistas individuales y grupos focales con estudiantes. Incluimos aquí un apartado de consideraciones éticas involucradas en la investigación.

En el *Capítulo III* se desarrollan en el marco teórico aquellos referentes conceptuales que orientan esta tesis, organizados en 8 apartados, que mencionamos a continuación. En el *Apartado 1*, desarrollaremos algunos elementos vinculados al papel de la Educación Superior en la sociedad de la información y el conocimiento en la actual coyuntura mundial y regional, principalmente por el papel central que cumple el conocimiento en el posible desarrollo de las sociedades. En el *Apartado 2*, presentaremos diversas cuestiones sobre el acceso y la permanencia en la ES en nuestro continente y en el Uruguay, en vinculación con la problemática que se desprende de los mismos: el desafío de la permanencia de los estudiantes en las instituciones de ES, con una matrícula en creciente aumento y la contracara de los elevados índices de desvinculación que la misma trae aparejada. En el *Apartado 3*, problematizaremos en torno a la construcción de las trayectorias educativas en base a diversos referentes conceptuales, siendo una temática que constituye una preocupación compartida por distintos actores preocupados y ocupados por la mejora de la educación, que encuentran ciertos desajustes entre las trayectorias esperadas teórica o institucionalmente y las reales que muchos estudiantes transitan. En el *Apartado 4*, desarrollaremos el concepto de capital cultural y de habitus como elementos a tener en cuenta a la hora de considerar los factores que caracterizan a la población estudiantil que recibimos en la Udelar actualmente así como de su influencia en las posibilidades y estrategias estudiantiles para permanecer en la institución. En el *Apartado 5*, incluimos aquellos elementos que definen a la población objeto de la presente tesis en su condición de migrantes, constituyendo por ende una población en situación de vulnerabilidad. A través de diversos autores problematizaremos sobre los distintos elementos a tener en cuenta en este marco, apuntando a una comprensión más integral de la problemática. En el *Apartado 6*, realizaremos un recorrido histórico de las diversas nociones y conceptos vinculados a la Orientación Vocacional Ocupacional y los factores intervinientes en la elección de la carrera, en el entendido de que los aspectos vocacionales juegan un papel importante en el acceso y permanencia de los estudiantes en la institución. En el *Apartado 7*, presentaremos algunos elementos que definen a la noción de vínculo y de redes sociales como sostén en el proyecto educativo, principalmente desde su vinculación con la integración social a la que diversos autores aluden como un elemento al que deben acceder los estudiantes para continuar y reafirmar su proyecto de formación. Por último, en el *Apartado 8* desarrollaremos el concepto de aprendizaje desde una perspectiva socio-constructivista para procurar dar cuenta de la importancia decisiva que se atribuye a lo que el aprendiz aporta en su propio proceso de aprendizaje.

Los *Capítulos IV y V*, incluyen el análisis y la discusión de los resultados de la investigación con el objetivo de organizar y recuperar la información a través de la acción interpretativa. Los ejes de análisis emergen de la sistematización realizada a partir de la interpretación de los resultados, en su articulación con el marco teórico y los antecedentes. Se incluye asimismo una introducción respecto al primer año en la Universidad como un momento clave de transición y reafirmación de la elección de la carrera que puede estar atravesado por múltiples elementos que lo complejizan y deben ser puestos en consideración para poder problematizarlos. En el marco del análisis y la discusión, proponemos trabajar los apoyos de la Udelar percibidos por los estudiantes como un aporte a su permanencia, en torno a dos ejes: los apoyos de vida universitaria formal y los apoyos de vida universitaria informal. Cada uno de ellos responde a la forma en que los estudiantes los perciben y valoran, más allá de cuál es la propuesta que la institución hace a partir de su calidad de formales o informales.

En el *Capítulo VI* se presentan las conclusiones a las que se arriba en la presente tesis, siendo una de las principales la importancia de distinguir entre la herramienta y el apoyo. Con herramienta hacemos referencia a aquellos apoyos que tiene la cualidad de ser externos al sujeto y de carácter instrumental, que comparten el espacio universitario, pero que no necesariamente se utilizan o valoran por parte de los estudiantes. Lo central para que la herramienta adquiera valor de apoyo significativo para el estudiante, se encuentra en esta distinción entre percibirla, saber que está pero no necesariamente valorarla. El vínculo que acompaña la relación del estudiante con la misma, resulta ser estructurante para su valoración. Paralelamente vamos viendo a través de los relatos que lo que surge en forma espontánea frente a la pregunta por los apoyos son los vinculados a lo que denominamos herramienta, mientras que la valoración aparece posteriormente en los relatos a la manera de encuentros, vivencias y vínculos. Se incluyen asimismo algunas recomendaciones surgidas a partir de la presente tesis.

Por último en el *Capítulo VII* incluimos la Bibliografía y en el *Capítulo VIII* los Anexos que ofician como material complementario.

2. Problema de investigación

2.1. Formulación del problema

El problema abordado por la presente investigación refiere a los apoyos de la Udelar que los estudiantes universitarios becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país perciben y valoran como un aporte a su permanencia en la institución.

Se enmarca en una temática más amplia referida a los cambios acontecidos en los últimos tiempos en la Universidad en nuestro país y la región, principalmente respecto del incremento en la matrícula y en paralelo el incremento en los índices de desvinculación y las dificultades que se encuentran para la permanencia de los estudiantes en la misma. La actual coyuntura coloca así a la permanencia estudiantil en la Educación Superior como tema central en la búsqueda de producción de conocimiento y de propuestas que aporten a esta problemática.

2.2. Escenario de la investigación

El presente apartado aborda el escenario en que se realiza la investigación, enmarcado en la mayor institución de Educación Superior del Uruguay: la Universidad de la República. Incluye una breve reseña histórica y situación actual de la matrícula estudiantil, así como generalidades de diversas estructuras de apoyo para los estudiantes de la Udelar, y del sistema de becas con una breve caracterización de los beneficiarios del Fondo de Solidaridad (FDS).

La Universidad de la República: breve reseña histórica y contexto institucional

Como se expresará en el marco teórico, la historia y contexto de nuestro país comparte los cambios acontecidos en la ES en América Latina y la región en las últimas décadas, vinculados al fuerte crecimiento de la matrícula estudiantil y al número importante de estudiantes que se desvincula, principalmente durante los primeros tiempos de su tránsito por la institución. No obstante, en este apartado nos centraremos en la Udelar que es el contexto institucional en que se enmarca la presente tesis.

Al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, la educación formal comienza en la época colonial, la que posteriormente, con el advenimiento de las repúblicas independientes intenta dar cohesión a las nuevas sociedades, entre otras cosas como requisito indispensable para la gobernabilidad.

En 1868 comienza uno de los períodos más importantes para la educación en nuestro país, que

marcó algunas premisas que permanecen vigentes al día de hoy. Se gesta la denominada Reforma Escolar, que cuenta con José Pedro Varela como su mayor exponente y es quien propone un proyecto de Ley que proclamaba una educación laica, gratuita y obligatoria.

La Universidad de la República, comienza su proceso fundacional en el año 1833 , bajo la aprobación de la ley que dispone la creación de nueve cátedras (Udelar, 2016a). Dieciséis años más tarde, la Universidad Mayor de la República, se inaugura e instala en la capilla de San Ignacio, dando cumplimiento al Decreto del 14 de julio de 1849 promulgado por el Presidente Joaquín Suárez.

A principios del Siglo XX, se produce un aumento significativo de la población estudiantil, duplicándose entre 1903 y 1915, siendo esta una manifestación de una fase expansiva que experimentó la Universidad (Barrán & Nahum, 1984 citado en Jung, 2012). Esto comienza a involucrar la llegada de estudiantes que anteriormente no accedían a estudios universitarios, como plantea Jung (2012), “este crecimiento reflejaba el ascenso y la incorporación de las capas medias urbanas en un momento en el cual el título universitario era valorado como un instrumento de movilidad social” (p.11).

Pasa por diferentes períodos, entre los que se destaca como consecuencia del Movimiento de la Reforma Universitaria de los estudiantes de la Universidad de Córdoba en Argentina en el año 1918, el nacimiento de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) en el año 1929.

Uno de los principales empujes de la expansión de la Udelar (por ese entonces denominada Universidad de Montevideo), podemos ubicarlo a finales de la década del cincuenta, momento en que la Universidad se concentraba en los debates acerca de cómo superar el modelo profesionalista predominante hasta ese momento, para transformarse en un agente de cambio social con un compromiso cada vez mayor con sus funciones: docencia-enseñanza, extensión e investigación. “Esa preocupación se convirtió en un componente sustantivo del programa de modernización académica que la generación reformista alentó” (Jung, 2012, p.19).

Esta autora menciona que este empuje modernizador se enmarcaba en contexto latinoamericano donde predominaban las discusiones acerca del papel específico de las universidades en lo que refiere a la promoción de la ciencia y la tecnología en pos del desarrollo nacional. En Uruguay el colectivo universitario no era ajeno a estas discusiones y en ese marco promovió un cambio en la estructura universitaria, consagrando “parte del programa reformista por el cual la comunidad universitaria había bregado (autonomía integral y cogobierno pleno) y amplió las funciones universitarias” (Jung, 2012, p.19).

En esta línea, se comienza a fortalecer la proyección de la Universidad hacia el Interior para dejar de reconocer y ubicar a Montevideo como el centro del país y por tanto de la vida Universitaria, y convertirse en la “Universidad del país” (Jung, 2012).

Uno de los momentos más oscuros de la historia del país y su Universidad es el período de la intervención (1973-1985) que adviene con el golpe de estado. El movimiento estudiantil es desarticulado y se instala un régimen policíaco en los locales universitarios. Se cierran varias carreras, se sustituyen planes y programas de estudio. Comienzan a aplicarse mecanismos restrictivos a la admisión de estudiantes.

La salida de la dictadura da inicio a una renovación institucional a nivel científico y tecnológico, adecuando sus carreras y el desarrollo de sus tres funciones (Enseñanza, Extensión e Investigación) a la nueva coyuntura en que se encontraba el Uruguay y la región. Este camino de apertura es recorrido en torno a cuatro ejes: institucional (políticas de convenios y de cooperación con entes estatales en materia de investigación), social (énfasis en la realización y difusión de estudios sobre problemas sociales del país), regional (fuerte proceso de descentralización de la Udelar en el interior del país) e internacional (énfasis en la integración con universidades de los países limítrofes y desarrollo una política de convenios con organismos internacionales para salir del aislamiento del período dictatorial) (Udelar, 2016a).

En lo que refiere a la matrícula estudiantil, vemos que la misma permaneció aproximadamente constante durante el período 1989 a 1998, “estimándose en cerca de 62.000 alumnos, aunque algunas elaboraciones más cuidadosas sitúan el número en 55.000 (Brovetto, 1998, p.35). Según datos aportados por el Censo de Estudiante del año 1988, podemos observar una creciente feminización de la población estudiantil que ronda el 60%, y un aumento de los estudiantes que culminan educación secundaria e ingresan a la Universidad al año siguiente, siendo de aproximadamente un 55%. Asimismo, un 70% de los estudiantes residía en Montevideo antes de ingresar a la Universidad, y sólo un 1.7% lo hacía en medios rurales. Un 60% de los estudiantes se encontraba trabajando (Brovetto, 1998).

Respecto al perfil socio-económico que accedía a la Universidad en esa época, los datos aportado por la Encuesta Continua de Hogares 1992/93, vemos 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).

Tomando como referencia los Censos de Estudiantes de Grado de la Dirección General de Planeamiento, podemos ver un crecimiento exponencial en el último período en la Udelar, que

cuenta en el año 1999 con 68.798 estudiantes, lo que evidencia que “en los últimos 39 años la población ha tenido un crecimiento sostenido, que ha cuadruplicado su población de 1960” (DGP, 2000, p.6). Asimismo, aumenta el porcentaje de estudiantes que provienen del Interior del país, ascendiendo a un 40.2% el número que cursó Enseñanza Media en distintos puntos del país, frente a un 58.6% que lo hizo en Montevideo.

Desde el año 2005 la educación se ha planteado en el Uruguay como un aspecto central para el desarrollo del país, año que constituye un hito significativo en la historia reciente con el triunfo del Frente Amplio, asumiendo por primera vez en la historia del país un gobierno de izquierda. El mismo tiene como una de sus prioridades -a partir de que asume el primer período de ejercicio- el incremento presupuestal en la educación, que entre el 2004 y el 2010 llega a aumentar un 85,5%.

En este marco, la Udelar desarrolló una serie de políticas y estrategias tendientes a mejorar la calidad de la Educación Superior a nivel público en el país y democratizar el acceso, diversificando y ampliando su oferta tanto en Montevideo como en el Interior del país, principalmente a través de la Segunda Reforma de la Ley Orgánica creada en el año 1958 que rige a la Udelar. Tiene como eje principal la generalización de la enseñanza avanzada, a través de diversos pilares que rigen esta reforma, entre los cuales se destacan: la renovación de la enseñanza, la curricularización de la extensión, la creciente incorporación de la investigación a la formación de grado, hacia la construcción de espacios áulicos integrales, donde la enseñanza es entendida cada vez más como activa y el estudiante como protagonista de su proceso (Udelar, 2011).

En la actualidad la ES en Uruguay, está formada por diversas instituciones ya que en el año 1995 se rompe con el monopolio estatal, con el reconocimiento de la primera universidad privada. Sin embargo, la Udelar constituye su principal componente. Se erige como la única Universidad pública hasta fines del año 2008 en que se crea la Universidad Tecnológica de carácter público que se encuentra actualmente en proceso de consolidación, expansión y creación de carreras, principalmente en el Interior del país. Así, la Universidad de la República constituye la principal institución de Educación Superior del país (Udelar, 2016b) que congrega a más del 80% de la población estudiantil universitaria, lo que lleva a considerarla como una macro universidad siendo la mayor institución que aporta a la producción de conocimiento a través de la investigación en el Uruguay. Cuenta con una matrícula de ingreso a las carreras de Grado que va en incremento en el último período, pasando de 19.334 en el 2012 a 22.003 en 2014 (MEC, 2014). En este mismo sentido, ha ido en aumento el número de estudiantes que egresa, siendo un total de 5.450 en 2014. Tal como lo explicita el Anuario del Ministerio de Educación y Cultura, “El ingreso creció en la Udelar un 58,7% desde 2000 y en idéntico período el egreso creció un 105,5%” (MEC, 2013, p.149). Es pública y autónoma del Poder Ejecutivo, y está incluida en el presupuesto nacional

destinado a la educación. Está cogobernada por tres órdenes: estudiantes, docentes y egresados, y cada 4 años tiene elecciones generales para ocupar los órganos del cogobierno.

Según la tipología de la UNESCO (2003), la ES en Uruguay es caracterizada como de ingreso universal ya que se matricula más del 35% del grupo de edad correspondiente. Simultáneamente los egresos en la UdelaR rondan un 33% de la población total, dato que si bien podría ser más auspicioso, no resulta en primera instancia alarmante. La problemática principal en este caso reside en que dentro de los que egresan, se mantiene un patrón de clase en detrimento de los que se encuentran en situación de desventaja socio-económica.

La matrícula de la Udelar es cinco veces y media mayor que la de la suma de todas las universidades e institutos privados del país, solo entre el año 2000 y el 2010 se incrementa en un 30,7 % (MEC, 2013). Este incremento se nutre de estudiantes provenientes de sectores en desventaja y según datos aportados por el último censo (DGP, 2013) aproximadamente el 52% son primera generación de universitarios en su familia, lo que significa que ninguno de sus padres son o fueron estudiantes del nivel terciario.

Según datos aportados por el Censo Web de Estudiantes 2012 (DGP, 2013), en lo que respecta al perfil de estudiantes de la Udelar y clima educativo de origen, un 37% de los estudiantes provienen de hogares con clima educativo alto, es decir que el máximo nivel educativo alcanzado por sus padres es Educación Terciaria completa, Educación Universitaria de Posgrado incompleta, Educación Universitaria de Posgrado completa. Un 32% provienen de hogares con clima educativo medio (máximo nivel educativo alcanzado por sus padres: Educación Media completa, Educación Terciaria incompleta), un 29% de los estudiantes provienen de un hogar con clima educativo bajo (padres no cuentan con instrucción, o tienen Primaria incompleta o completa, o Educación Media incompleta, y un 2% provienen de hogares con clima educativo desconocido (DGP, 2013, p.47). Así, asistimos a una gran heterogeneidad en los perfiles sociodemográficos y educativos de los estudiantes universitarios en nuestro país, vinculada con las condiciones socio-educativas con que llegan a la institución, que se reflejan en el clima educativo del hogar de origen. Otro dato relevante que nos aporta el Censo es que un 60,1% de los estudiantes universitarios trabaja, de los cuales un 60% lo hace por 30 horas semanales o más.

Esta situación, además de los obvios impactos cuantitativos en el número de estudiantes, también involucra la dimensión cualitativa de la diversidad. Ingresan más estudiantes de diferentes procedencias, enclaves territoriales y nivel académico, para los cuales hay que buscar opciones diferentes que les posibilite transitar sus procesos de aprendizaje exitosamente. Es decir, estos elementos se vuelven fundamentales a la hora de pensar en términos de los índices de permanencia en la institución así como en los factores que inciden en que los estudiantes no

logren concretar una trayectoria continua y que, eventualmente, se desvinculen. La Udelar coloca este tema como uno de los centrales en su agenda de las últimas dos décadas, en tanto se considera que el libre ingreso debe ir acompañado de políticas responsables que apunten a una mejor educación para todos sus estudiantes.

Programas y Recursos Universitarios dispuestos para el apoyo de los estudiantes

En este apartado se realiza una breve mención a diversos programas y recursos existentes dispuestos institucionalmente con el objeto de apoyar y orientar a los estudiantes en el pre-ingreso, el ingreso y la permanencia en la institución.

- *Servicio Central de Bienestar Universitario*. Es el mayor centro de servicios sociales de la institución, y sus principales actividades se cumplen en las áreas de salud, becas, cultura, deporte y recreación teniendo como objetivo central mejorar la calidad de vida de trabajadores y estudiantes. Dentro de las prestaciones de Becas, ofrece beneficios en materia de alimentación, apoyo económico, transporte y garantía de alquileres.
- *Expo Educa*. Constituye la mayor muestra de oferta educativa del país, a nivel público y privado, formal y no formal, y es desarrollada en distintos departamentos con el objetivo de democratizar el acceso a la información a los jóvenes de todo el Uruguay. Es co-organizada por la Udelar a través del PROGRESA, el Ministerio de Desarrollo Social a través de su Instituto Nacional de la Juventud, el Ministerio de Educación y Cultura, la Administración Nacional de Educación Pública, la Universidad Tecnológica y el Fondo de Solidaridad.
- *Programas de Tutorías Entre Pares de Vida Universitaria*. Se desarrollan en la mayoría de los Servicios Universitarios y apuntan a promover la integración de los estudiantes entre sí y a la institución educativa a partir de su ingreso a la misma. Desde el PROGRESA se desarrolla la formación de tutores en articulación y coordinación con los Servicios.
- *Centros y Asociaciones de Estudiantes*. Pertenecen a la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay, y constituyen una organización democrática que garantiza la auténtica representatividad de los estudiantes en los diferentes Servicios Universitarios a los que pertenecen. Son espacios de participación del Orden Estudiantil e involucran actividades en el marco del co-gobierno, y en asuntos de interés colectivo o de índole cultural.
- *Bedelía*. Es la sección que centraliza la gestión de trámites para estudiantes, docentes y egresados. Se ocupa de dar seguimiento a toda la trayectoria estudiantil desde los cursos, las escolaridades, certificaciones médicas hasta el trámite de egreso.

- *Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)*. Constituye la plataforma virtual que oficia como un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica.
- *Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE)*. Forma parte del universo de estructuras que en la Udelar realizan acciones de soporte a la enseñanza, involucrando tanto a docentes como a estudiantes en las mismas.
- *Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)*. Radica en el Prorectorado Enseñanza y tiene la finalidad de 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.

La migración estudiantil en Uruguay

El Uruguay es un país que a lo largo de su historia ha sido marcado por diferentes olas de inmigrantes. La migración interna ha dejado también su impronta en la cultura y la historia del país. La misma, se halla vinculada generalmente a la migración a la capital en busca de mejoras laborales y económicas. En los últimos años sin embargo se produce un incremento de la migración interdepartamental (Aguirre & Varela, 2010).

Son los jóvenes quienes presentan habitualmente mayores tasas de migración, tanto interna como externa. Según datos aportados por la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008 (ENAJ, 2009), el 25% de los migrantes internos recientes tiene entre 15 y 24 años. La propensión a migrar a Montevideo entre adolescentes y jóvenes tiene un componente mixto, 41% lo haría por oportunidades laborales y otro grupo de igual peso piensa hacerlo por su formación. La condición socioeconómica vulnerable, la necesidad de trabajar desde muy jóvenes o la distancia geográfica respecto al lugar donde se encuentre la propuesta educativa en la que se quieran formar, lleva a que los jóvenes se trasladen y permanezcan fundamentalmente en Montevideo.

Si bien existe una creciente migración estudiantil interna en todo el Uruguay enmarcada en la expansión y crecimiento de la oferta terciaria en el Interior del país con cada vez más carreras completas que se pueden cursar en diferentes regiones, en esta tesis nos centraremos en aquellos elementos vinculados a los estudiantes de la Udelar que se trasladan a la ciudad capitalina de Montevideo para materializar su proyecto de formación en esta institución. Según datos aportados por el Censo de Estudiantes de Grado 2012 de la Udelar (DGP, 2013) “en términos de movilidad absoluta (lugar de nacimiento/lugar de residencia), aproximadamente el

67% de los estudiantes originarios del interior residen en Montevideo” (p.38).

Tal como se desarrolla en el marco teórico, existen diversos elementos vinculados al proceso migratorio que deben ser tenidos en cuenta como un plus a la hora de considerar los factores que inciden en la permanencia de los estudiantes que transitan por este proceso, ya que son aspectos que juegan un papel fundamental en un número importante de estudiantes que ingresan, permanecen y egresan de la institución.

El Fondo de Solidaridad y las becas.

Los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica pueden ser beneficiarios de becas a través de, entre otros organismos, el Fondo de Solidaridad.

El mismo, es una institución cuya finalidad es financiar un sistema de becas para estudiantes de Educación Superior a nivel público del Uruguay, lo que abarca carreras de la Universidad de la República, del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) y de la Universidad Tecnológica (UTEC).

Este organismo fue creado por la ley No 16.524 del 25 de julio de 1994 (FDS, 2016a), y constituye una persona de derecho público no estatal. La ley No 17.296 del 23 de febrero de 2001, le asignó al Fondo el cometido de recaudar un monto adicional cuyo producto es volcado al presupuesto de la Universidad de la República. Está organizado por una Comisión Administradora representada por integrantes del Ministerio de Educación y Cultura, la Universidad de la República, la Administración Nacional de Educación Pública, Caja de Jubilaciones y Pensiones de Profesionales Universitarios¹, Caja Notarial² y el Banco República.

Las becas constituyen un apoyo económico mensual y están destinadas a estudiantes de educación terciaria pública de todo el país que provienen de hogares donde no presentan los medios suficientes para apoyarlos económicamente en la concreción y el sostén de su proyecto educativo. Actualmente consiste en un monto máximo total \$ 6.680 mensuales (valor 2016 de 2 BPC).

Para otorgarla se tiene en cuenta la situación social, económica y patrimonial de la familia, la integración del hogar y la escolaridad en caso de que los estudiantes estén cursando ya una carrera en el nivel terciario. Se considera asimismo, la escolaridad anual y la global (la de toda la

1

Este organismo tiene la Misión de brindar y garantizar la cobertura de contingencias de seguridad social al colectivo de sus afiliados activos y pasivos en el marco de la normativa vigente.

2 Este organismo tiene la Misión de brindar cobertura de las contingencias de invalidez, vejez y sobrevivencia a sus afiliados y prestarles servicios complementarios de salud y de seguridad social en el marco de la ley.

carrera). Para que un estudiante acceda a la beca deberá obtener al menos el 50% tanto en la escolaridad anual como en la global. Aquellos estudiantes que obtengan una o las dos escolaridades menores al 50 % no obtendrán la beca.

Existen distintas categorías para los becarios: becarios de renovación, cursando, becarios de ingreso y reingreso. El becario de renovación es el que tuvo la beca durante todo el año anterior. El becario que está cursando solicita la beca por primera vez pero ya está cursando o alguna vez fue becario, por alguna razón dejó de serlo y desea solicitar nuevamente la beca. El becario categoría ingreso es el estudiante que ingresa por primera vez a la Institución educativa y solicita la beca. Por último el becario de reingreso es el estudiante que alguna vez fue becario, egresó y desea solicitar la beca para realizar una nueva carrera, o es un estudiante que ingresó el año anterior, y renunció a la beca antes del 31 de agosto porque abandonó.

Para el otorgamiento de la becas y marcar el posible grado de vulnerabilidad que presenta el beneficiario, el Fondo de Solidaridad utiliza una herramienta creada por Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar: el índice de vulnerabilidad estudiantil (IVEs). El principal objetivo del índice es proporcionar a la institución un umbral de discriminación que permita ponderar en los solicitantes el cumplimiento de los criterios establecidos en la normativa vigente. De estos criterios, el principal refiere al ingreso máximo per cápita del hogar, permitido para integrar a la lista de beneficiarios. Tal como menciona Boado (2014) “La población objetivo agrupa a aquellos estudiantes comprendidos entre los 18 a 28 años de edad, que percibieran un ingreso per cápita del hogar menor a 3,5 BPC” (p.84).

Presentaremos a continuación algunos datos presentados por el Fondo de Solidaridad en su sección de *Transparencia Institucional* (FDS, 2016b), vinculados a resultados del otorgamiento de becas en 2015 y perfil de los estudiantes usuarios de las mismas. El número de becas se viene incrementando año a año. En el año 2002 se otorgan 3.933, en el 2012 ascienden a 6.890, y en el 2015 fueron un total de 7.895 becas en todo el país. Cabe destacar que el 86 % de las mismas se brindan a estudiantes provenientes del interior del país y un 15% para estudiantes de la capital. Con respecto al género, los datos aportan que en 2015 del total de Becas otorgadas un 72% corresponde a mujeres y un 28% corresponde a hombres. Casi el 57% de las Becas otorgadas fueron por Renovación, un 33% fue para estudiantes que ingresaron a la Udelar, un 10% correspondió a Primera vez cursando y Reingreso. Con respecto al otorgamiento de becas por áreas de conocimientos, en 2015 las áreas Ciencias Sociales y Humanas y Ciencias de la Salud nuclea el 76% del total de las becas otorgadas, siendo un 11% otorgadas al área de las Ciencias y Tecnologías. Por otra parte, se otorgaron a UTU un 5% de las becas 2015. Para el mismo año, dentro de las carreras más relevantes en relación al número de becas otorgadas, podemos ver que fueron 933 becas en Dr. en Medicina, 724 Lic. En Psicología, 652 en Abogacía, 490 en Contador Público, entre otras.

2.3. Antecedentes del problema

Existen numerosos estudios internacionales y nacionales sobre las trayectorias educativas, el tránsito, los procesos migratorios, la vinculación y la desvinculación de los estudiantes en la Educación Superior. En nuestro país se registran diversas investigaciones que dan cuenta del fenómeno de la desvinculación en la Udelar y temáticas afines, Marrero (1999), Torello & Casacuberta (2000), Boado (2005), Serna (2005), Fernández (2009), entre otras. Sin embargo, en Uruguay son menos numerosos aquellos que se ocupan del tema específico de la presente tesis, vinculado a los apoyos de la Udelar percibidos por los estudiantes como un aporte a sus trayectorias.

A continuación, se hará referencia solo a aquellas vinculantes, en particular las Investigaciones de Carbajal (2011) y Diconca (2012) que tratan el fenómeno en nuestra institución en la etapa de ingreso a la misma, y las de Frechero & Sylburski (2000), Maceiras (2005) y Aguirre & Varela (2010), que involucran la movilidad interna y la migración de los estudiantes del interior del país. Asimismo, se incluyen los aportes de Gutiérrez (2012) sobre el lazo social establecido entre los estudiantes y la institución, y una investigación desarrollada entre el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) y el Fondo de Solidaridad (González et al, 2015) con estudiantes becarios. Si bien los antecedentes refieren a investigaciones realizadas en nuestro país, incluimos la investigación de Carli (2012) desarrollada en la UBA- Argentina por considerar que, dadas las características de ambas universidades (UBA y Udelar), es un aporte relevante al tema tratado.

Investigaciones recientes en Uruguay sobre el ingreso y la desvinculación en la Universidad de la República

La tesis de maestría de Sandra Carbajal titulada *“La responsabilidad institucional en la Permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el Año de ingreso. Servicio: Facultad de Psicología”*, realizada en 2011, se propone investigar la responsabilidad institucional en la permanencia de los estudiantes en su primer año en la institución, analizando las estrategias docentes privilegiadas para recibir al estudiante, y conocer su efecto. Desde el entendimiento que el fenómeno de la desvinculación es complejo y tiene causas diversas, le interesa producir conocimiento desde el punto de vista político-académico: cuál es la posición de la Universidad de República respecto al tratamiento que debe dar la institución considerando la permanencia del estudiante que ingresa. Estos aspectos son abordados tanto desde la perspectiva docente como estudiantil.

Desarrolla una metodología cualitativa a través de entrevista a docentes y realiza grupos focales

con estudiantes. En su marco teórico incluye una reseña sobre la Universidad de la República y aborda tópicos como la numerosidad, la juventud, la vocación y la desafiliación. Analiza la perspectiva de los estudiantes, los docentes, el Decano y las autoridades universitarias, Rector y Pro rector de enseñanza. Interpreta las contradicciones presentes entre los discursos de los participantes así como entre la expresión de deseo y la realidad institucional respecto a la accesibilidad y permanencia en la institución. Presenta así una contradicción entre la posición política del Decano (que acuerda con el libre ingreso, con la necesidad del país que haya cada vez mas universitarios) y las medidas institucionales tendientes a este fin. Según este análisis, desde decanato la responsabilidad de permanecer o no estudiando en la Facultad se encuentra situada en el dominio del estudiante y no en lo institucional.

La investigadora considera que los dispositivos pensados para sostener la permanencia de los estudiantes en la institución no tienen respaldo, no se encuentran jerarquizados por la misma. El estudiante por su parte no se siente respetado entre otras cosas por no sentir que tiene un lugar. Asimismo, los estudiantes manifiestan conocer estructuras de apoyo como son las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) pero no se acercan a consultar; según esta investigadora, esto responde a que los estudiantes que son más inmaduros y están menos convencidos de su proyecto educativo, son quienes tienen también más dificultades de buscar apoyo. Concluye que las autoridades del Servicio consideran que la oportunidad esta garantizada a través del libre ingreso y la permanencia formaría parte de la responsabilidad de los estudiantes. Menciona que existe responsabilidad institucional en la permanencia o no de los estudiantes, cuyo peso esta puesto en los docentes, que quedan atrapados entre lo que se expresa institucionalmente y la realidad concreta.

Desde nuestro punto de vista, esta tesis es sumamente interesante ya que aborda la temática de la permanencia tomando la voz de los estudiantes. Asimismo, pone de manifiesto la complejidad de la temática y la responsabilidad que la institución tiene a través de sus diferentes actores y debe asumir en la permanencia de los estudiantes, principalmente durante los primeros tiempos de su tránsito por la institución.

Por su parte, Diconca (2011) como coordinadora de la investigación "*Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*" llevada adelante desde la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar, se propone como objetivo "realizar una aproximación a la desvinculación inicial de los estudiantes que comienzan una carrera en la Udelar" (Diconca, 2011, p.29). Plantea el término desvinculación por acordar teóricamente en oposición al de deserción, que situaría la responsabilidad de la misma en el terreno del estudiante y no en otros aspectos, sean sociales, institucionales, entre otros.

Se definió como unidad de análisis el Curso, tomando 22 Unidades Curriculares para la muestra en este estudio, que contemplaban la inclusión de todas las áreas de conocimiento y los Servicios, diversidad en su modalidad de cursado y sistemas de evaluación, entre otros elementos. Realiza una minuciosa categorización de los tipos de desvinculación teniendo en cuenta si se desvinculan sin realizar ningún tipo de actividad académica o lo hacen una vez que participan de los cursos. El estudio define dos categorías de desvinculación: la preinicial (el estudiante no inicia curso) y la inicial (el estudiante comienza el curso y lo abandona).

Asimismo, clasifica las desvinculaciones por área de conocimiento, edad, bachillerato de procedencia y que tengan beca tanto de Bienestar Universitario como del Fondo de Solidaridad.

Los motivos que determinan la desvinculación desde la percepción de los estudiantes, son agrupados en esta investigación en 3 macrocategorías: Sociales y Personales, Estratégicos e Institucionales. Los *sociales y personales* son aquellos que involucran aspectos vocacionales o dificultades con los horarios, y los vinculados al entorno del estudiante a nivel familiar, socio económico o laboral. Los *estratégicos* son explicitados por aquellos estudiantes que diseñan una estrategia que les permite permanecer en el sistema, y que luego tienen previsto cambiar a la carrera que realmente quieren cursar, que a modo de ejemplo tiene prueba de ingreso, o requiere otra formación previa de bachillerato, entre otros. Los *institucionales* involucran el sistema intrauniversitario vinculados al ambiente institucional y a la enseñanza, y los extrauniversitarios relacionados con el ámbito educativo por fuera de la Universidad, como ser la formación previa del nivel medio de enseñanza con que los estudiantes llegan a la institución.

Concluye que los motivos Sociales y Personales son lo que tienen mayor peso en la decisión de desvincularse que los demás. Dentro de esta categoría a su vez, el motivo preponderante es por la incompatibilidad percibida entre el estudio y el trabajo (27%) y lo sigue el tema de los horarios de las clases con 18,5%,. Dentro de los Estratégicos un 13,4 % prioriza una carrera fuera de la Universidad y dentro de los Institucionales un 12,5% manifiesta dificultades con el sistema de evaluación.

Esta investigación aporta elementos interesantes tanto a nivel de sus resultados como conceptual, ya que desarrolla y problematiza el concepto de la desvinculación, y busca categorizar los principales factores que inciden en este fenómeno.

Investigaciones sobre la migración interna de estudiantes y jóvenes en el Uruguay

Frechero y Sylburski presentan algunos resultados y supuestos teóricos vinculados a una propuesta de investigación-acción llevada adelante en el año 2000, en el marco del Programa de

extensión universitaria “Rutas” con un equipo interdisciplinario de Facultad de Psicología, Ciencias Sociales y Ciencias de la Comunicación. Este Programa tenía como población objetivo a los jóvenes del interior del país que migran a la capital para realizar estudios terciarios. Las investigadoras constatan a partir de los primeros acercamientos e intercambios con los estudiantes que resulta una problemática compleja y con una gran relevancia social. Así, se formula el denominado “Programa de Promoción con Jóvenes del Interior que ingresan a la Udelar”, donde se procura la problematización y abordaje de esta problemática desde una perspectiva integral, interdisciplinaria y humanista.

En el texto “La migración de cada año” (Frechero & Sylburski, 2000), se plasma el interés desde el equipo docente a cargo del mencionado Programa de dar cuenta de algunos aspectos inherentes a esta población, al fenómeno migratorio y los modos en que los estudiantes transitan por el mismo. Presentaremos a continuación aquellos más vinculantes con el tema de la presente tesis y que por ende resultan un valioso aporte en lo que respecta a los soportes teóricos sobre la población objetivo, constituyéndose en un antecedente de producción de conocimiento en torno a esta problemática.

Se parte de una problematización respecto a cierta carencia de oferta de formación en el interior del país, aspecto que lleva a la mayoría de los jóvenes que continúan estudiando a migrar a Montevideo para poder concretarlo. Basándose en datos del Censo de Estudiantes 1988, afirman que los del interior tienen una tendencia mayor a desvincularse que los de Montevideo.

Existen diversas aristas de esta problemática, donde confluyen y se articulan la elección vocacional, la etapa vital de los estudiantes (adolescencia) y el proceso migratorio en sí mismo. Quienes transitan por esta situación que se define como compleja, atraviesan un momento de crisis, ante un sujeto que se encuentra en plena construcción de su identidad vocacional, y la creación de nuevas formas de subjetividad que el tránsito por este proceso demanda, en un interjuego entre dependencia e independencia con su entorno que lo ubica ante una contradicción que deberá lograr sostener.

Asimismo, la construcción de un proyecto posible de elección vocacional se constituye en un proceso complejo ya que involucra diversos componentes que inciden en las opciones y decisiones a ser consideradas: los personales, los familiares y el entorno o contexto sociocultural. Entran en juego aspectos como la historia personal y familiar de vinculación con la educación y específicamente la universitaria, el conocimiento previo sobre los roles ocupacionales de las opciones que se manejan, los modelos identificatorios de profesionales o estudiantes de las carreras, expectativas, mitos y fantasías respecto a cómo y qué implica transitar por este proceso migratorio e ingresar a una carrera universitaria, entre otros.

Uno de los aspectos fundamentales constituye el considerar que estos jóvenes transitan por un *cambio de sociedad*, con diferentes lógicas de funcionamiento, organización de la vida cotidiana, percepción y manejo de los tiempos. Esto involucra encuentros y desencuentros con aquello que el sujeto conoce y maneja anteriormente, donde se vislumbra una característica que presentan en común los estudiantes: “la calidad de inmigrante en su propio país” (Frechero & Sylburski, 2000, p.44).

Una vez se transita un período inicial (al menos un año en la capital), los estudiantes comienzan a tomar conciencia respecto a la experiencia que se encuentran transitando, momento clave en que entran a jugar aquellos recursos internos del sujeto en vinculación con su entorno, lo que lo habilita o no a continuarla. En este contexto, aparece un elemento fundamental que puede contribuir en este proceso: los nuevos lazos y vínculos que comienza a buscar y logra establecer, organizados en torno a lógicas diferentes a las conocidas anteriormente, que se instalan como verdaderas redes sociales de apoyo, que pueden oficiar como tales ante vivencias de soledad, ajenidad o desarraigo por los que gran parte de los jóvenes del interior transita.

En síntesis, este texto presenta una problemática que resulta compleja y procesual, no generalizable a la totalidad de los estudiantes que migran del interior del país a Montevideo, si bien existen diversos elementos que son compartidos por una gran proporción de ellos. Elementos a tener en cuenta -como plantean las autoras- tanto a la hora de producir conocimiento y reflexionar en torno a la temática, como en el diseño de estrategias que tengan en cuenta la especificidad que el abordaje con esta población requiere.

Por su parte, la tesis de Maestría en Sociología elaborada en el año 2005 en Facultad de Ciencias Sociales del docente Jorge Maceiras titulada “*Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República*”, nos aporta elementos interesantes para profundizar en la comprensión del fenómeno migratorio de los estudiantes del interior de nuestro país. Se propone identificar aquellas estrategias que contribuyen y las que obstaculizan los procesos de inserción y permanencia de los estudiantes en la institución y en la ciudad de Montevideo.

Se aborda en esta investigación de carácter cualitativo aquello que define a esta población como, emigrantes, universitarios y jóvenes. La primera se vincula con el fenómeno de la migración y sus efectos en quienes lo transitan; la segunda involucra tanto los elementos institucionales que deben ser considerados para abordar la UdelaR y sus particularidades, como los que se vinculan con un debate que tiene vigencia en la actualidad, la incidencia del ámbito académico en la reproducción de la diferencias de clase (Maceiras, 2005). La tercera, involucra en forma directa el

momento evolutivo de los actores protagonistas de la investigación: los jóvenes, con sus diversas formas de manifestación y expresión en tanto tales desde su ser estudiante universitario.

Asimismo, se incluye en el trabajo de investigación, la condición de becarios de estos actores, beneficiarios del sistema de becas del Fondo de Solidaridad, prestación que es analizada en el marco de las políticas públicas que son selectivas y se centran en la oferta.

Las estrategias desplegadas por los estudiantes, son analizadas a la luz de dos variables: vinculadas a la diferencia de género; y a la distancia del lugar de origen de los estudiante que migraron en relación a Montevideo.

Maceiras plantea que estas estrategias son vividas por los jóvenes como una especie de *inducción práctica*, se vinculan con lo aprendido en experiencias anteriores y remiten al concepto de *habitus* de Bordieu (1997). Se trabajan cinco estrategias centrales que serán tratadas a continuación, que muestran de qué modo se desenvuelven los estudiantes universitarios, en su cruce con las variables de corte sexo y región.

La *estrategia para vincularse con la familia* tuvo gran incidencia y en las producciones discursivas de los jóvenes ocupa un lugar central vinculado al tránsito por el proceso emancipatorio, y en los modos en que se vinculan con diversos actores involucrados (otros pares, la institución y los espacios capitalinos, entre otros). Aparecen también otros aspectos como el pasaje del control familiar a la necesidad del autocontrol y de los límites externos a su autoimposición. En aquellos estudiantes del norte del país, si bien se evidencia una vivencia de padecimiento ante la dificultad que les puede presentar no poder viajar con asiduidad para reencontrarse con su familia y lugar de origen, dejan entrever conductas vinculadas a la autonomía y la posibilidad de superar este aspecto.

En la *estrategia de generación de autonomía*, se destaca la existencia de la dicotomía independencia - dependencia. Respecto a la sensación de añoranza de su lugar de origen, de algún modo la familia asume un rol fundamental y absorbe estas afecciones del estudiante, por lo que si la misma logra sostener y habilitar en el proceso emancipatorio y los desafíos que la vida en Montevideo conlleva, el tránsito hacia cada vez más autonomía logra tomar consistencia.

La *estrategia de integración a la Universidad*, pone de manifiesto los procesos de socialización institucional y de pares, donde los procesos identificatorios con otros que se encuentran en su misma situación, operan con un gran potencial que logran mayores niveles de integración del estudiante. Estos elementos se vuelven fundamentales ya que “la desterritorialización que tienen de los referentes simbólicos y culturales que los acompañaron durante los primeros años de la

vida, genera desapego y desarraigo respecto a lo actualmente más cercano” (Maceiras, 2005, p.58). En estos procesos de integración, incide también la condición de ser becarios, ampliando sus posibilidades de insertarse y dar continuidad a su proyecto de formación.

La *estrategia de integración en Montevideo*, conjuga diversos aspectos de las producciones discursivas de los estudiantes, vinculadas fundamentalmente a las posibilidades de apropiación de un nuevo espacio físico, despertando el mismo tanto sentimientos de pertenencia como de ajenidad. Esto se encuentra fuertemente vinculado al quiebre que involucra el proceso migratorio en la cotidianeidad de estos jóvenes, y a que el nuevo espacio capitalino se caracteriza por contar con propuestas simbólicas y culturales que trascienden lo local, aquello a lo que estaban acostumbrados en su lugar de origen. Asimismo, se destaca que la inclusión en este nuevo espacio se encuentra ligada a con quienes comparte el mismo. Por último, se infiere que la institución educativa jugó un papel fundamental como espacio de integración y punto de partida para la integración en Montevideo.

Por su parte, la *estrategia de manejo expresivo según género*, involucró la diferenciación entre las conductas de los actores de ambos sexos y las que manifiestan o distinguen sobre los del sexo opuesto. En este sentido, se destaca que los del sexo femenino muestran más soltura a la hora de poder expresar ciertos afectos, en contraposición a los del sexo masculino que se mostraron menos expresivos en términos generales.

Una de las principales conclusiones es que la estrategia de generación de autonomía incide en forma favorable sobre la integración de los estudiantes en la Universidad, la que a su vez favorece significativamente la integración en la Capital. Otra consiste en que el ámbito más propicio para el logro de la integración entre estudiantes es el universitario.

Esta investigación consiste un gran aporte a la presente tesis ya que destaca diversos elementos que delinear las estrategias que los estudiantes del interior ponen en juego de cara a su inserción en Montevideo y en la Universidad.

Por último, Aguirre & Varela (2010) investigan sobre la migración interna de los jóvenes uruguayos en el Siglo XXI con una metodología de corte cualitativo, en un total de nueve localidades, con un segmento de jóvenes comprendido entre los 12 y los 28 años. Una de las primeras conclusiones a las que arriban es que no se puede hablar de migración interna sino que es necesario hablar de migraciones internas. Por este motivo organizan sus conclusiones en torno a tres ejes: a) perfil de la población migrante; b) trayectoria emancipatoria y evento migrante; c) la migración como estrategia de sobrevivencia y su relación con las políticas sociales.

Respecto al perfil de la población la categorizan en distintos grupos, según esta investigación los jóvenes en el entorno de 18 años que emigran, lo hacen básicamente a Montevideo o capitales departamentales con el objetivo principal de culminar bachillerato y en su mayoría continuar estudiando en la Educación Superior. Proceden de diversos extractos sociales y en este caso la diferencia se centra en la obtención, de aquellos en situación de vulnerabilidad, de becas de diferente tipo y apoyos sociales. Asimismo destacan que existe un sub grupo que se encuentra entre los 18 y 28 años, preferentemente varones y provenientes de clases trabajadoras, que tienen como principal causa de emigración las oportunidades laborales. Identifican como otras causas de emigración (mas allá del trabajo o el estudio), los conflictos familiares y la maternidad. Respecto al segundo eje, destacan que la emancipación esta relacionada con dos componentes básicos, la autonomía económica y la residencia fuera del hogar de origen.

Concluyen que la migración no está relacionada en todos los casos con el proyecto emancipatorio, pero sí donde se relaciona más es en las etapas de adolescencia y primera juventud. Concluyen que ninguno de los motivos se presentan en "estado puro" sino que se dan en forma combinada, por ejemplo el binomio estudio trabajo, mejorar la formación para tener mejor trabajo y por lo tanto mayores ingresos.

Investigaciones sobre el lazo social entre los estudiantes y la Udelar y factores que inciden en la elección de carrera

La tesis de maestría de Alejandra Gutierrez (2012) titulada "*Lazo con la universidad. Investigación Biográfica - Narrativa de estudiantes universitarios*", investiga el lazo educativo, entendido como lazo social, con la Universidad de la República, de estudiantes pertenecientes a distintas licenciaturas, en diferentes periodos de la historia reciente de nuestro país considerados significativos.

Desde una metodología cualitativa se ubica en un marco de referencia psicoanalítico ampliado (así es definido por su autora) para desde allí interpretar y arrojar luz sobre los diferentes lazos con la institución, sus integrantes y la relación con el saber, aspectos que facilitaron u obturaron sus cursadas desde la perspectiva de ellos mismos.

La autora parte de la premisa de que comprender la forma cómo viven y perciben la Universidad estos estudiantes puede aportar elementos importantes a la Institución, principalmente ante el fenómeno de la desvinculación estudiantil.

Surge en esta investigación que los estudiantes caracterizan a la Udelar en gran medida a partir

de docentes que oficiaron como sostén de su vínculo con la institución, y definen a las instancias de evaluación como elementos que marcaron su vida estudiantil, siendo éstas instancias que le devuelven al estudiante una valoración de sí mismo y de su desempeño.

Los estudiantes entrevistados desarrollaron estrategias que les permitieron permanecer en la Institución, entre las que esta investigación destaca el establecimiento de vínculos cercanos y presenciales con docentes, donde el saber constituye aquello que media en el lazo interpersonal. En este sentido, concluye que para que se construya e instale el vínculo educativo, se vuelve fundamental tanto la presencia de docentes que ejercen como tales desde el deseo de saber y de enseñar, como de estudiantes que se constituyen como tales desde el deseo de saber y de algún modo son seducidos por lo que el docente puede ofrecerles.

En tanto su problema de investigación constituye la forma en la que los estudiantes establecen lazo educativo con la institución, vemos que Gutiérrez (2012) lo desarrolla armoniosamente, desde conceptos tan disímiles como los cuatro discursos de Lacan hasta una profunda reseña histórica de la propia Udelar. En nuestra opinión representa un aporte particularmente en lo que hace a la interpretación teórica de las narraciones de sus entrevistados. Los protagonistas son también estudiantes que reconstruyen sus trayectorias educativas reflexionando sobre fortalezas y debilidades. Desde allí, se propone aportar elementos a la problemática de la desafiliación.

Tomaremos ahora algunos aportes de una investigación en la que quien escribe participó en calidad de docente coordinadora, realizada en el año 2014 entre el equipo del PROGRESA y el Fondo de Solidaridad (FDS), cuyos resultados fueron presentados en el trabajo *“Becarios del Fondo de Solidaridad: Factores que determinan la elección de la carrera y su influencia en la trayectoria educativa durante el primer año”* (González et al, 2015). Este estudio se propone conocer los factores que inciden en la elección de la carrera de estudiantes becarios de ingreso del FDS, y cómo los mismos influyen en la continuidad educativa durante el primer año.

Constó de dos etapas, donde se aplicó un cuestionario on-line de carácter no obligatorio. El primero estaba dirigido a todos los becarios que ingresaron en 2013 (2.278 estudiantes) de los cuales 1.035 respondió. A fines del segundo semestre se aplicó el cuestionario a los becarios que respondieron al primero y se obtuvieron 418 respuestas.

Para el procesamiento de los datos, se realizaron análisis de frecuencias, correlación y elaboración de tasas de cambio entre variables mediante el uso del programa estadístico SPSS. Los resultados indican que los principales motivos que incidieron en la elección de la carrera fueron: la vocación, salida laboral y la posibilidad de cursar otra carrera. Un elevado número de estudiantes mencionó que contaba con información al momento de elegirla, utilizando como medio

de información principalmente la web de la Facultad y de la Udelar, amigos, familiares y las charlas en su centro educativo en Enseñanza Media.

La mayoría de los estudiantes manifestó que la información con la que contaban antes de ingresar coincidió en gran medida con lo que se encontraron en su centro educativo universitario. Solo un 25% expresó que la formación que recibió en Enseñanza Media era adecuada o muy adecuada a las exigencias del primer año de la carrera universitaria. Según manifiestan los estudiantes, su continuidad educativa se vio fortalecida por diversos aspectos: el gusto por la carrera, el apoyo económico y el ambiente social de la Facultad (amigos, compañeros y gremio estudiantil).

Respecto a la beca del FDS, los estudiantes le otorgan diversos significados: la posibilidad y el estímulo para continuar estudiando, la independencia económica y personal, y la presión para alcanzar buenos rendimientos. Una amplia mayoría de los estudiantes encuestados pensaron en continuar sus estudios, siendo bajo el número que manejó la posibilidad de cambiar o abandonar la carrera, y la mitad de estos vincularon esta decisión con un factor vocacional. Asimismo, un porcentaje importante de los estudiantes menciona que hubiera cambiado de carrera si no contara con el beneficio de la beca.

Esta investigación resulta de interés y nos aporta elementos significativos de la población de estudiantes becarios del FDS, y nos permite profundizar en el conocimiento de como inciden en la permanencia de los estudiantes aquellos factores que guiaron su elección vocacional.

Investigación sobre los itinerarios estudiantiles y tránsito en Universidades públicas de la región

En lo que refiere a investigaciones regionales vinculantes, Sandra Carli -en calidad de Profesora Titular de la Universidad de Buenos Aires (UBA)- publica los resultados de un estudio en el año 2012, en el que se propone “indagar desde una perspectiva histórico cultural en los itinerarios de los estudiantes y sus reflexiones acerca del tránsito por instituciones con notables dificultades presupuestarias y cuyas matrículas aumentaban cada vez más” (Carli, 2012, p.13). La misma involucra el desarrollo de un trabajo de campo entre 2004 y 2008 con estudiantes de dos Facultades: Filosofía y Letras, y Ciencias Sociales.

Los ejes centrales de exploración de la investigación fueron (Carli, 2012): a) la experiencia del ingreso a la universidad; b) itinerarios urbanos de los estudiantes (arribo a cotidianidad y hábitat universitario); c) las experiencias de conocimiento de los estudiantes; d) formas de la sociabilidad estudiantil; e) memorias de la crisis social y política de 2001-2002 en los movimientos

estudiantiles; f) los horizontes de graduación universitaria.

La autora sitúa este estudio en un momento y coyuntura particular de la Argentina -crisis social y política del 2001 y 2002-, y en ese marco menciona que las universidades públicas si bien se han convertido en ámbitos de inclusión del mismo modo lo son de resonancias sobre diversas problemáticas sociales en vinculación con el contexto en que se encuentran inmersas.

La hipótesis que construye en el transcurso de la investigación es la siguiente: los estudiantes calificados de algún modo como “exitosos” (destacado por la autora), transitaron la vida universitaria a través del desarrollo y persistencia de una serie de “prácticas, acciones y reflexiones que les permitieron sortear dificultades, permanecer y apropiarse de la universidad” (Carli, 2012, p.18). Afirma que las mismas serían *tácticas* (De Certeau, 1996 citado en Carli, 2012) mediante las cuales los estudiantes logran constituirse como tales, en un contexto institucional debilitado. Asimismo, estos estudiantes desarrollan, afirman y despliegan una perspectiva crítica y sensible ante las universidades de carácter público.

Al proponernos y proponerse un análisis y comprensión respecto a los itinerarios estudiantiles que hace foco en la voz de sus protagonistas: los estudiantes, en un momento socio-histórico institucional determinado, la autora aporta elementos importantes al tema de la presente tesis, en el entendido de que es a partir de la perspectiva estudiantil que podremos acercarnos cada vez más a la construcción de trayectorias que contemplen los modos en que las mismas se construyen y transitan, a partir de los rasgos y alcances de la experiencia universitaria y sus reflexiones sobre el tiempo transcurrido.

Luego de presentados aquellos antecedentes que resultaban vinculantes al tema de la permanencia de los estudiantes en la Educación Superior, vemos que los mismos parten de la voz de los protagonistas – los estudiantes-, pero ninguno de ellos se centra en los apoyos que éstos identifican que han contribuido a su permanencia en la Udelar.

2.4. Justificación

El tema a ser investigado lo consideramos de relevancia ya que procura aportar a la producción de conocimiento en torno a la temática de los apoyos desde la perspectiva de los estudiantes que llegan a la Universidad de la República con cierto grado de vulnerabilidad.

En un escenario institucional donde la matrícula de la Udelar viene creciendo exponencialmente en las últimas décadas, podemos pensar que esto constituye por un lado una expansión y democratización del acceso a la Educación Superior y un desarrollo a nivel país; y por otro lado un gran desafío respecto a las estrategias de inclusión de los estudiantes de nuevo ingreso que conforman un segmento cada vez más heterogéneo en sus características y procedencia.

Inicialmente, relevamos y presentamos los antecedentes de investigaciones vinculantes, relativas principalmente a los procesos migratorios de estudiantes del interior en nuestro país, el fenómeno de la desvinculación y de la permanencia, expectativas de los estudiantes que ingresan a la institución y los múltiples factores que inciden en la misma,. Este primer acercamiento permitió conocer diversos abordajes de la temática desde múltiples enfoques y actores involucrados, poniendo de manifiesto la inexistencia de estudios previos sobre el tema específico en nuestro país desde la perspectiva de los estudiantes, que tengan como eje la percepción y valoración de los apoyos de la Udelar por parte de los estudiantes.

En este marco, podemos decir que la presente tesis se sustenta en un interés por problematizar y analizar nuevas perspectivas para comprender y explicar las condiciones necesarias a nivel institucional para la permanencia de los estudiantes. Asimismo, arribar a lo que podría constituirse como un aporte a la construcción del concepto de apoyo a los estudiantes y su caracterización.

Resulta relevante poder conocer cómo los estudiantes llegan a usar las herramientas y recursos que se les presentan o proponen institucionalmente desde la Udelar, para que puedan constituirse como apoyos. Este análisis permitirá complementar los anteriores estudios realizados en el país y tener una visión más amplia e integral sobre la temática en cuestión.

Así, la elección de la temática, población participante y objetivos planteados en la presente investigación se encuentra vinculada principalmente con cuatro elementos que desarrollamos a continuación.

Primero, que considerando el contexto institucional de la Udelar y el crecimiento exponencial anteriormente mencionado, entendemos de suma relevancia apuntar a conocer la percepción de los estudiantes becarios del interior del país respecto a aquellos apoyos de la Udelar que han

aportado en su continuidad en la institución.

Segundo, que respecto a la población participante en este estudio, podemos mencionar que cada año llega a la Udelar un número significativo de estudiantes con ciertas vulnerabilidades que deben ser consideradas al analizar la temática central de este estudio. Por un lado en el plano socio económico, aspecto que define su condición de becarios, y por otro lado en el plano geográfico, donde casi la mitad de los estudiantes que ingresan a la Udelar provienen del interior del país, proceso migratorio mediante, y se instalan en una nueva cotidianeidad que dista en gran medida de aquella en la que conviven anteriormente. Todo esto constituye un aditivo a la hora de pensar cuáles son los apoyos que la institución que los recibe (Udelar) les propone y cómo hacen uso de los mismos una vez que logran identificarlos.

Tercero, resulta fundamental poder analizar y problematizar en torno a esta temática para aportar a la construcción de políticas educativas tendientes al desarrollo de acciones y estrategias de apoyo y orientación que tomen la inclusión e integración de los estudiantes en la Udelar como un tema central, desde una perspectiva social y académica, y procuren así contribuir a su permanencia en la institución.

Cuarto, en calidad de docente coordinadora del Programa de Respaldo al Aprendizaje y egresada de la Udelar, cabe incluir la existencia de un componente de interés personal y profesional en el desarrollo académico de la problemática de la permanencia y la responsabilidad que entendemos debe asumir la institución desde momentos previos a que los estudiantes lleguen a la misma. En este punto, cabe señalar que durante el proceso de investigación, el análisis de la implicación (Lourau, 1987) estuvo presente en todo momento, debiendo en ocasiones distinguir o discernir entre aquello estrictamente vinculado a los objetivos de la presente tesis y aquello que le es inherente al desarrollo teórico y de intervención de un Programa que se propone apoyar y orientar a los estudiantes. Este análisis se vuelve necesario en el entendido de que si bien la inserción en el Programa motivó en gran medida el interés por el desarrollo de esta temática en particular, debemos considerar los niveles de visibilidad y opacidad que esta misma condición puede involucrar.

2.5. Preguntas de investigación

La pregunta inicial que nos planteamos en la presente investigación es:

¿Cuáles son las percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país que ya transitaron al menos un año en Udelar, sobre los apoyos de la institución que aportaron a la continuidad de su trayectoria educativa en la misma?

Como preguntas secundarias que procuramos responder, podemos plantear las siguientes:

- 1- ¿Qué apoyos perciben los estudiantes? ¿Por qué los perciben como tales?
- 2 - ¿Cómo caracterizan los apoyos percibidos?
- 3- ¿Qué necesidades de apoyo tienen los estudiantes? ¿Se relacionan con los apoyos identificados por ellos mismos?
- 4- ¿Cómo se vinculan con los apoyos y cómo se acercan a usarlos?
- 5- ¿Qué relación establecen entre el uso del apoyo y su permanencia en la Udelar?
- 6- ¿Qué valoran de los apoyos y por qué?
- 7- ¿En que consideran que les aportaron los apoyos respecto de su trayectoria educativa?

2.6. Objetivos

Objetivo general

- Describir y analizar las percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país con al menos un año de tránsito en la Udelar, sobre los apoyos de la institución que constituyeron un aporte para su permanencia.

Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar los apoyos de la Udelar percibidos por los estudiantes como un aporte a su permanencia en la institución.
- Analizar la valoración que realizan respecto a la incidencia de estos apoyos en su permanencia.

- Describir y analizar el uso y apropiación de los apoyos que los estudiantes valoran como un aporte a su permanencia.
- Analizar los motivos por los cuales los apoyos son percibidos como un aporte a la permanencia.

CAPÍTULO II – ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En consonancia con los objetivos expuestos, la presente investigación lleva adelante un diseño de tipo exploratorio, ya que no se encontraron estudios específicos sobre la percepción de los estudiantes respecto a los apoyos de la Udelar que incidieron en su trayectoria educativa en la institución. Como plantea Hernández Sampieri et al (2010), este tipo de estudios se efectúa en aquellos casos en que el objetivo constituye “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. (...)..cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio” (p.9).

El diseño se inscribe dentro de las metodologías cualitativas en el campo de las ciencias sociales, ya que se propone “obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, (sus emociones, prioridades, experiencias, significados, y otros aspectos subjetivos (...) la investigación cualitativa se basa más en una lógica y proceso inductivo (explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas)” (Hernández Sampieri et al., 2010, p.8).

Taylor y Bodgan (1992) al referir a la perspectiva cualitativa, establecen que la misma implica un enfoque holístico, en el entendido de que el investigador ve al escenario y a las personas no reducidos a variables, sino considerados como un todo; asimismo plantean que son sensibles a los efectos que los investigadores causan y aluden al carácter artístico de las mismas, haciendo referencia a la flexibilidad, pues “los investigadores cualitativos, siguen principios orientadores pero no reglas fijas” (Gil & García, 1996 citado en Taylor & Bodgan, 1992, p.23).

Al decir de Sisto (2008), la perspectiva cualitativa involucra al investigador con lo investigado, “es una práctica que debe conectar con lo otro, de lo cual debe extraer la significación. (...) ...no es simplemente un buscar algo que está ahí esperando por ser recolectado y mostrado” (p.120). Asimismo, Wisenfield (2000) destaca que la perspectiva cualitativa acepta la subjetividad del investigador en el proceso. En esta perspectiva, según Sautú (2003):

... se intenta describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; (...) donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar. Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción,

interconexión. Son ideas propias de las metodologías cualitativas (p. 56).

Esta tesis fue a la búsqueda de qué dicen los estudiantes beneficiarios de becas del FDS que ya cursaron su primer año en la Udelar respecto a los apoyos percibidos para su trayectoria, para acercarse a su realidad, conocerla y llegar a construcciones teóricas que aporten a la temática del presente estudio.

En este sentido, se desarrollan una serie de acciones metodológicas desde una mirada cualitativa, lo que involucró el establecimiento de un diálogo directo con los estudiantes como protagonistas de esta investigación, para luego establecer y delimitar un conjunto de categorías conceptuales que surgen del análisis realizado y de la discusión de los resultados obtenidos.

1. Participantes de la investigación: población y muestra

La población consiste en estudiantes de la Udelar becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país que ya hayan transitado al menos su primer año en la institución en Montevideo.

Algunas definiciones tomadas respecto a la delimitación de la población son:

- Delimitación institucional: La Universidad de la República del Uruguay
- Delimitación temporal: El trabajo de campo se realiza en el año 2015 e inicio del 2016.
- Delimitación de la población: Estudiantes becarios del FDS del interior del país que hayan transitado al momento de la intervención al menos su primer año en la Udelar.

La *delimitación institucional* responde a que la Udelar constituye la mayor institución de Educación Superior del país y por ende presenta elevados índices de desvinculación y un gran desafío respecto a la creación y fortalecimiento de estrategias de apoyo a los estudiantes que apunten a su permanencia.

La *delimitación temporal*, responde al período en que se logran acuerdos con las instituciones involucradas en el presente estudio y la agenda de entrevistas y grupos que se logra conformar con los estudiantes, a partir de la aprobación del Comité de Ética de Facultad de Psicología y de la obtención de los correspondientes avales institucionales.

La *delimitación de la población* en relación a los becarios del FDS provenientes del interior del país, responde a su condición de vulnerabilidad socio-económica y al componente

migratorio que se incorpora al proceso de transición a la Udelar que transitan todos los estudiantes al ingresar. Por último, la consideración de que hayan transitado al menos un año en la institución, responde al concepto de permanencia, ya que este constituye el foco del presente estudio y no el logro o éxito académico y su vinculación con el grado de avance y el cumplimiento de la trayectoria teórica tal como plantea la institución a través de su propuesta curricular.

Muestra

La representatividad de la muestra cualitativa es estructural, es decir representa la estructura de las relaciones que se dan en el grupo social que se estudia, por lo que se emplean muestras pequeñas no aleatorias. En el proceso cualitativo, la muestra está constituida 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.” (Hernández Sampieri, 2010, p.562). En este sentido, lo fundamental no consiste en la representabilidad estadística sino en que se contemple la diversidad de contextos.

Dentro de los tipos de muestra en investigación cualitativa que plantea este autor, este estudio involucra dos de ellos: la muestra teórica o conceptual y la muestra por cadena o por redes. La primera, es aquella que el investigador utiliza para entender un concepto o teoría, y a partir de la elección de las unidades que poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar su teoría, toma casos que le ayuden a lograr tal comprensión. La segunda, involucra la identificación de participantes clave que el investigador agrega a la muestra, y a partir de consultarles si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos al estudio, se toma contacto con los mismos y se los incluye en la investigación. (Hernández Sampieri, 2010).

El diseño metodológico se sostiene en la perspectiva de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), lo que supone que el criterio de corte en la recolección de información emergente tanto de las entrevistas como de los grupos es el de saturación, que según estos autores significa que “ya no se obtiene ninguna información adicional que permita desarrollar propiedades de la categoría” (p.13).

Se buscó tener presente:

- Las tres macro áreas de conocimiento de la Udelar (Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Artística, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza)
- La variable género que reproduce la feminización de la matrícula universitaria.
- A nivel geográfico y demográfico: se incluye estudiantes de diferentes puntos del Interior del país, con mayor y con menor distancia de Montevideo, así como de zonas más y menos pobladas (ciudades capitalinas y otras ciudades más pequeñas y/o rurales).

2. Proceso de selección y entrada al campo

A partir de contar con el aval institucional correspondiente del FDS a través de la Gerenta de Becas, se habilitó a la responsable de la tesis el contacto con estudiantes que estaban participando de diversas actividades que esta institución desarrolla:, organización de la bienvenida la generación de ingreso, curso de formación de Tutores, entre otros. Se concurre a convocar y se entrega una comunicación que se cursa a los estudiantes a participar en este estudio, se explicitan sus objetivos y se los invita a participar en forma voluntaria del mismo.

En este mismo sentido, se realizaron las gestiones pertinentes para realizar grupos focales en el Hogar Estudiantil de Artigas, solicitando el aval institucional a partir de entrevista con la psicóloga referente del mismo. Este Hogar fue seleccionado en base al criterio de ubicación geográfica siendo el departamento más distante de Montevideo. En la entrevista mantenida, se acuerda día y horario para apuntar a la participación de los estudiantes y evitar la superposición con otras actividades que realizan. Se deja una nota para que se entregue a los estudiantes para convocar.

Los restantes departamentos tanto cercanos como lejanos se optó por cubrirlos en grupos heterogéneos, apelando a la diversidad de experiencias y perspectivas en un mismo espacio, tal como se detalla más adelante.

Asimismo, se coordina con equipo docente del Curso de Formación de Tutores que imparte el PROGRESA, para convocar estudiantes a participar en el estudio en el marco del cierre de una clase.

En todos los casos se realiza el compromiso con la institución de que una vez finalizada la investigación se presentarán y compartirán los resultados a los involucrados en el entendido de que puede ser un aporte a sus respectivas organizaciones.

Conformación de los grupos y realización de las entrevistas

En todos los casos, tanto de los grupos como de las entrevistas se plantea el encuadre, se presenta la investigadora y el tema de tesis, y el consentimiento informado para que sea leído y se ofreció responder a cualquier duda que se les presentara antes de firmarlo. Se garantizó la confidencialidad y se explicó que en caso de quererlo podían retirarse en cualquier momento durante el tiempo en que se desarrolla el grupo o entrevista. En este sentido, con motivo de resguardar la confidencialidad de los participantes, tanto en el análisis como en la discusión no se explicitan sus nombres y al codificarlos para presentarlos se menciona solamente el género, Servicio Universitario y si participó en una entrevista o en un grupo.

GRUPOS

Se conformaron 4 grupos focales:

El *primer grupo* se realizó en las instalaciones del local anexo del FDS. El tiempo de duración fue de una hora y media. A partir de la convocatoria mencionada anteriormente, participaron un total de siete estudiantes, cinco de sexo femenino y dos del masculino. Proviene de los departamentos de Colonia, Soriano, Rocha; Mercedes, Cerro Largo, Rivera y Canelones. Se encuentran cursando los siguientes Servicios Universitarios: Ciencias Sociales, Derecho, Psicología, Arquitectura y Medicina.

El *segundo grupo* se realiza en el Hogar Municipal de Artigas con estudiantes que residen en el mismo. La duración de este grupo es de dos horas y cuarto. Participan un total de siete estudiantes, cinco de sexo femenino y dos del masculino. Proviene de diversas ciudades y localidades del departamento de Artigas. Se encuentran cursando los siguientes Servicios Universitarios: Facultad de Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y Administración, Medicina, Enfermería y Derecho.

El *tercer grupo* se realiza con estudiantes que están cursando la formación central de Tutores en el PROGRESA. La duración del grupo es de dos horas y se realiza en el local del Programa para el Desarrollo de la Información y la Comunicación (PRODIC) de la

Udelar. Participan un total de diez estudiantes provenientes de los departamentos de: Salto, Rocha, Rivera, Paysandú, San José, Soriano, Cerro Largo, y Tacuarembó. Ocho estudiantes eran de sexo femenino y dos del masculino. Se encuentran cursando los siguientes Servicios Universitarios: Facultad de Medicina, Nutrición, Ciencias Económicas, y Odontología.

El *cuarto grupo* es convocado a través del listado de los estudiantes que participaban de la actividades del FDS y no habían concurrido al primer grupo. Se los llama por teléfono y se los invita a concurrir. Se realiza en el local del PROGRESA. Participan tres estudiantes, dos de sexo femenino y uno del masculino, se esperaban más estudiantes que no asistieron. Los participantes provienen de los departamentos de Florida, Cerro Largo y Canelones. Se encuentran cursando los siguientes Servicios Universitarios: Facultad de Arquitectura, Psicología y Odontología.

ENTREVISTAS

Se llevan adelante tres entrevistas individuales en profundidad, a tres estudiantes de sexo femenino. En todos los casos, el muestreo se conforma través de informantes clave mediante la técnica “bola de nieve” o muestreo en cadena (Taylor & Bogdan, 1992; Hernández Sampieri, 2010). Dos de ellas llegan a través de alguno de los participantes de los grupos. Otra, llega través de la solicitud realizada a la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de Facultad de Ciencias de algún estudiante que cumpliera con los requisitos para participar. Una se desarrolla en la Facultad de Ingeniería donde trabaja la estudiante, las otras dos en un consultorio psicológico particular. La duración de cada entrevista es de aproximadamente una hora.

3. Composición y codificación de los participantes de la investigación

Todos los estudiantes participantes eran becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país, con al menos un año de tránsito por la Udelar.

Al grupo uno se lo codificó como G1, al grupo dos G2, al grupo tres, G3 y al grupo cuatro, G4.

Las entrevistas fueron codificadas del mismo modo, siendo la entrevista uno E1, entrevista dos E2, entrevista tres E3.

Los estudiantes fueron codificados en primer término por el grupo al que pertenecen, en segundo término por el sexo (F para femenino, M para masculino), en tercer término por el Servicio Universitario que cursan y por último el lugar de procedencia.

Presentamos a continuación una tabla donde se incluye la totalidad de los participantes distribuidos por grupos y entrevistas.

Tabla 1

Distribución de los participantes de los grupos focales y entrevistas individuales en profundidad.

GRUPO	Sexo	Servicio Universitario	Lugar de procedencia	Lugar de realización
1	F	Ciencias Sociales	Rivera	Fondo de Solidaridad
	F	Derecho	Canelones	
	M	CCSS	Cerro Largo	
	F	Ciencias Sociales	Rocha	
	M	Psicología	Mercedes	
	F	Arquitectura	Colonia	
	F	Medicina	Soriano	
2	M	Ciencias Sociales	Artigas	Hogar de Artigas
	F	Ciencias Económicas	Artigas	
	M	Ciencias Económicas	Artigas	
	F	Medicina	Artigas	
	F	Enfermería	Artigas	
	F	Derecho	Artigas	
	F	Medicina	Artigas	
3	F	Odontología	Salto	PRODIC
	F	Medicina	Rocha	
	F	Medicina	Rivera	
	F	Ciencias Económicas	Paysandú	
	M	Medicina	Rivera	
	M	Medicina	San José	
	F	Medicina	Soriano	
	F	Medicina	Cerro Largo	
	F	Medicina	Tacuarembó	
4	F	Odontología	Canelones	PROGRESA
	F	Arquitectura	Florida	
	M	Psicología	Cerro Largo	

ENTREVISTAS	Sexo	Servicio Universitario	Lugar de procedencia	Lugar de realización
1	F	Ciencias de la Comunicación	Colonia	Consultorio particular
2	F	Veterinaria	Cerro Largo	Consultorio particular
3	F	Ciencias	Colonia	Facultad de Ingeniería

En suma, participaron de esta investigación 30 estudiantes, en los grupos focales un total de veintisiete estudiantes distribuidos en cuatro grupos, y en las entrevistas individuales en profundidad un total de tres estudiantes.

4. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas elegidas para la recolección de datos son: entrevistas individuales en profundidad y grupos focales.

Tanto las entrevistas como los grupos focales fueron registrados mediante grabación de audio digital -previa autorización de los estudiantes a través del Consentimiento Informado-, y luego transcritas textualmente para su análisis.

Entrevistas individuales en profundidad

La técnica de la entrevista en profundidad fue elegida con el objeto de habilitar un espacio de diálogo y escucha de los sujetos participantes respecto la temática que se procure profundizar. Constituye una técnica de investigación cualitativa, y según Taylor & Bogdan (1992) son descriptas “como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. (...) ... 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.100).

Los objetivos de las entrevistas en profundidad son planteados por Ruiz Olabuénaga (1999) como una técnica que, más que explicar, busca comprender, apelando a la obtención de respuestas subjetivamente sinceras. Menciona el autor que de este modo se logran obtener respuestas de tipo emocional frente a las de tipo racional. Constituye así “una técnica para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación. (...)...es de carácter individual, holístico y no directivo” (Ruiz Olabuénaga, 2007, p.168). El entrevistador realiza preguntas sin contar con un esquema prefijado, y en estrecha relación con las respuestas recibidas va controlando el ritmo de la entrevista. Este tipo de entrevista habilita al entrevistador a modificar el orden y el tipo de preguntas prefijadas, así como a interrumpir al entrevistado si considera que se debe introducir un tema o reconducirlo (Peláez et al, 2008). Así, las preguntas incluidas en las entrevistas en profundidad son de tipo abierto y no tienen categorías preestablecidas, son flexibles y se encuentran abiertas a la posibilidad de ser modificadas.

En este sentido, se optó por la entrevista individual en profundidad con preguntas lo suficientemente abiertas que posibilitan a los entrevistados expresar sus experiencias, perspectivas y opiniones sobre el tema de investigación, posibilitando que emerjan aspectos

que pueden no haber sido contemplados en su diseño y sean relevantes para la investigación. A través de las entrevistas en profundidad se buscó una comprensión del sentido que los estudiantes otorgan a aquellos apoyos de la Udelar que significaron aportes para su trayectoria educativa.

En la presente investigación se realizaron tres entrevistas en total, y estuvieron basadas en una pauta diseñada previamente en base a los referentes teóricos y los antecedentes en la temática, de forma de asegurar que posibilite investigar sobre todos los puntos definidos como relevantes. Se elaboró una pauta de entrevista³ centrada en la trayectoria educativa de los estudiantes, con especial énfasis en la permanencia en la Udelar y los apoyos que fueron percibiendo de la institución.

La entrevista indaga los siguientes ejes:

- Datos generales del estudiante, lugar de procedencia y de residencia, contexto familiar, redes en la capital del país.
- La elección por la Universidad y el ingreso a la misma: cómo eligieron, imaginario y encuentro con la realidad, cómo transitaron su proceso de inserción en la misma
- Apoyos percibidos de la Udelar que consideran han aportado a su trayectoria.

Grupos Focales

La elección de la técnica *grupo focal* o *focus group* radica en que la misma consiste en “una discusión grupal con preguntas de final abierto que se realiza para fomentar el intercambio entre el panel de participantes” (Scribano, 2008, p.130-131).

Tal como plantean Peláez et al (2008), esta técnica nos permite indagar actitudes, reacciones y perspectivas de un determinado grupo en torno a una temática de índole político o social. Constituye “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Peláez et al, 2008, p.3).

3

La pauta de entrevista a estudiantes beneficiarios de becas del FDS puede ser consultada en los Anexos de la presente tesis.

Según Baeza (2002) los grupos focales suponen la existencia de discusiones a nivel grupal que son promovidas por el entrevistador, quien despliega un conjunto de preguntas a los participantes que responden ante el estímulo mediante procesos de discusión e interacción (Baeza, 2002 citado en Scribano, 2008).

En síntesis, esta técnica fue elegida ya que constituye “una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación” (Peláez, 2008, p. 3).

En este sentido, esta técnica tuvo un propósito exploratorio a través de la discusión que buscó más que consensos, que todos los discursos, opiniones e ideas puedan ser desplegados. La selección de los participantes contempló por un lado, los criterios acordes a los objetivos de la presente investigación y por otro la intención de los estudiantes a participar de los mismos.

5. Técnicas de análisis de los datos

La interpretación se realizó en base al análisis de lo aportado por los participantes a través de sus relatos. Se procesaron utilizando el programa para el análisis de datos cualitativos ATLAS TI. El análisis comenzó con la identificación de todos los apoyos que mencionan los estudiantes en las entrevistas y los grupos. En un comienzo se agrupa de acuerdo a los siguientes ejes:

Apoyos relacionados a la familia.

Apoyos relacionados a sus redes.

Apoyos relacionados a los vínculos entre pares.

Apoyos relacionados a los docentes.

Apoyos relacionados a las estructuras que tiene la Udelar o el Servicio Universitario de pertenencia.

Posteriormente se procedió a profundizar en la descripción, caracterización y valoración que los estudiantes hacen de cada uno de ellos. Al ir caracterizándolos, van surgiendo aspectos diferenciales que permiten discriminar qué apoyos son objeto del presente estudio y cuáles no, lo que lleva a dejar algunos apoyos de los relevados a partir de los relatos fuera del análisis. Por ejemplo, aquellos que tienen que ver con las características de la personalidad y con la familia. Asimismo, desde un inicio quedan por fuera de esta tesis

elementos y recursos externos a la Udelar que oficiaron como apoyos para los estudiantes como puede ser la propia beca del FDS o de residencia en un Hogar Estudiantil.

En lo que respecta a las atribuciones de características rasgos, usos y maneras de uso que expresan hacer los estudiantes de los apoyos seleccionados, y a partir de allí surgen algunos elementos diferenciales como lo es la distinción entre percepción y valoración. Esta distinción nos lleva a profundizar en lo que hace dos características centrales en clave de apoyo, los usos y los vínculos con los mismos, estableciendo apoyos que tienen carácter de herramienta y otros que se constituyen como tales.

Se los vincula con el marco teórico, a partir de lo cual se establecen ejes de análisis para categorizarlos en:

Apoyos de vida universitaria formales, que se caracterizan por ser concretos y focales, y tener objetivos pre-determinados institucionalmente. Comprende los siguientes ítems:

- Transferencias de bienes y servicios
- Académicos.
- Dispositivos de orientación vocacional
- Presencia de la Udelar en ferias educativas
- Visitas guiadas previas al ingreso
- Bienvenidas y Ciclos Introdutorios
- Tutores estudiantiles
- Centros de estudiantes
- Bedelías
- Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)
- Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAEs)
- Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)

Apoyos de vida universitaria informales, que tienen un carácter aleatorio y no focal, sin objetivos pre-determinados institucionalmente que los defina o instituya como apoyos. Comprende los siguientes ítems:

- Vínculos entre pares
- Vínculo estudiante – docente
- Redes sociales

6. Consideraciones éticas

La presente investigación se realiza en el marco de las consideraciones éticas para el trabajo con seres humanos, de acuerdo al proyecto elaborado por la Comisión de Bioética y Calidad Integral de la Atención en Salud dependiente de la Dirección General de Salud del Ministerio de Salud Pública.

La participación en el presente proyecto de investigación fue acordada con cada participante, a los que previamente se les brinda información detallada y en lenguaje sencillo a través del Consentimiento de Libre Informado (ver Anexos), que contiene objetivos, metodología, medidas para preservar la confidencialidad de los participantes, riesgos en caso de existir y potenciales beneficios. Asimismo, se explicita la posibilidad de acceder a los datos y resultados de la investigación en cualquier momento del proceso así como de contactarse con la investigadora responsable.

El Consentimiento de Libre Informado fue leído, presentado y trabajado para favorecer la comprensión, habilitar el planteo de dudas y preguntas, que son contestadas hasta que el participante considere que es suficiente. Se le entrega una copia a cada participante. En este sentido se clarifica que el Consentimiento de Libre Informado puede ser revocado en cualquier momento por la sola voluntad del participante de acuerdo con el Principio de Autonomía. (Poder Ejecutivo, 2008).

Asimismo, se respeta el Principio de Beneficencia y de no Maleficencia, contemplado en el Decreto Ley regulatorio 515/2008, para la "Investigación con Seres Humanos". Con relación a este punto se considera el Libre Informado, así como la evaluación del binomio riesgos beneficios (Poder Ejecutivo, 2008). Se apunta a preservar el bienestar de los participantes de forma de minimizar los riesgos y favorecer los posibles beneficios. Frente a la posibilidad de cualquier riesgo del carácter que sea para el participante, la responsable de la investigación se compromete a suspender el procedimiento de la misma. Respecto a los posibles beneficios, se pueden beneficiar los directos participantes en relación a la visualización y apropiación de los apoyos para su trayecto educativo, así como también a su propio aporte a un tema relevante como la continuidad educativa en la Universidad, que podrá constituirse en insumos para el diseño de políticas educativas.

El mencionado Decreto para la “Investigación con Seres Humanos” del Poder Ejecutivo (2008) define como riesgo: “de la investigación, 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” (p. 2).

Se considera que en la presente investigación existen escasas posibilidades de riesgos de cualquier tipo como los mencionados en párrafos anteriores para los participantes, no obstante se tuvo una actitud abierta y atenta a la posibilidad de que pueda surgir alguna adversidad no prevista.

CAPÍTULO III - MARCO TEÓRICO

El presente apartado está compuesto por los conceptos teóricos que constituyen el marco y la guía de la investigación, donde se desarrollan los ejes soporte base del análisis de los relatos de los estudiantes participantes en los grupos y entrevistas.

Cabe destacar que los autores que presentaremos tienen diversos enfoques, miradas y objetos de estudio, pero son considerados en tanto posibilitan abarcar diferentes dimensiones del concepto de apoyo. Asimismo, contribuyen a interpretar, analizar y conceptualizar el apoyo a los estudiantes, que como se desprende de los antecedentes se encuentra aún en construcción.

Resultan pertinentes también, en el entendido que favorecen la comprensión de la coyuntura que nuclea a los estudiantes que constituyen la población de la presente tesis, sus procesos migratorios y de aprendizaje involucrados en la construcción de las trayectorias educativas como elementos fundamentales para producir conocimiento sobre los apoyos y su aporte a la permanencia.

Los conceptos clave son:

1. El papel de la Educación Superior en la sociedad de la información y el conocimiento
2. Educación Superior: acceso, permanencia
3. Trayectorias educativas
4. El Capital Cultural
5. Estudiantes migrantes y vulnerabilidad
6. Orientación Vocacional Ocupacional y la elección de la carrera
7. Vínculo y redes
8. Aprendizaje y socio constructivismo

La pertinencia del desarrollo de estos conceptos, radica en que el tema central de esta tesis está íntimamente relacionado con los debates actuales sobre el papel de la Educación Superior en la sociedad de la información y el conocimiento, así como con los cambios acontecidos en las últimas décadas en la ES en nuestro continente y en el país, en vinculación con la problemática que se desprende de estos cambios: el desafío de la permanencia de los estudiantes en las instituciones de ES.

Asimismo, el desarrollo de las trayectorias educativas desde la mirada de los autores que proponemos se vuelve fundamental para poder comprender, problematizar y analizar las distintas formas de estar, permanecer y egresar de la Universidad. Al acercarnos a qué elementos inciden en las trayectorias educativas desde momentos previos al ingreso a la institución, la vocación como concepto y la Orientación Vocacional Ocupacional como el dispositivo que la canaliza, son ejes centrales para aportar a su comprensión desde una perspectiva global e integradora.

Al mencionar trayectorias educativas, entendemos necesario introducir y desarrollar el concepto de Aprendizaje desde su inherente vinculación con las mismas. A partir de los diferentes enfoques que de ellas se desprenden, planteamos nuestro acuerdo con la visión socio-constructivista de que hay diferentes formas de aprender en las cuales las interacciones y los vínculos tienen un papel preponderante. Asimismo, se desarrolla el conceptos de capital cultural, vínculo y red social, en el entendido de que resultan elementos relevantes en el sósten y logro de la permanencia en la Universidad.

1. El papel de la Educación Superior en la sociedad de la información y el conocimiento.

En este apartado se plantean algunos elementos vinculados al proceso de globalización y el establecimiento de la sociedad de la información y el conocimiento, que no recibe esta denominación exclusivamente por la aparición de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información sino, principalmente, por el papel central que cumple el conocimiento en el desarrollo de las sociedades. En este marco, resulta relevante presentar algunos conceptos y autores que debaten respecto al papel de la ES en este contexto.

Castells (2000) plantea que en los últimos 30 años comienza a gestarse el proceso de globalización que tiene como una de sus consecuencias la precariedad de las relaciones laborales. Esto ha producido impactos importantes en lo que respecta a las certezas que se tenía sobre el futuro y el papel que el trabajo desempeñaba en el mismo. La estabilidad económica y el progreso en términos de movilidad social ya no se encuentran en directa relación con el trabajo debido a la flexibilización a la que están sujetas las relaciones laborales, la descolectivización de la vida social y el surgimiento de la necesidad de realizar un proyecto individual para obtener estabilidad laboral. Asimismo, afirma que es en los jóvenes donde se expresa con mayor fuerza.

A partir de este planteo, consideramos que la incertidumbre respecto al futuro es una de las razones que lleva al incremento en la demanda por más educación, que deriva entre otros aspectos, en los cambios acontecidos en la ES, principalmente respecto al importante crecimiento en el número de instituciones que la componen, así como en la matrícula estudiantil. Sin embargo, esto no constituye el único motivo. Estamos como mencionamos, en la era de la globalización, la misma como toda noción es ideológica se vende como un fenómeno democratizador y positivo (Ianni, 1996), sustentado en la concepción del salto a la sociedad del conocimiento y la información. Pero en realidad el conocimiento y la tecnología, transformados hoy en una de las principales fuerzas de producción, continúan en manos de unos pocos, generando una brecha cada vez mayor entre los que efectivamente acceden a los mismos y aquellos que no pueden.

La globalización es intrínsecamente asimétrica, concentra la riqueza en sectores muy reducidos y conduce a la miseria a amplios sectores de la población, dividiendo al mundo entre unos pocos globalizadores y muchos globalizados (Tunnermann, 2008). Los países que aspiren competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar especial atención a la formación de sus recursos humanos al más alto nivel lo cual significa priorizar la inversión en ciencia, tecnología e investigación. La inversión especialmente la de nivel superior está llamada a constituirse en la inversión prioritaria, estratégica del Siglo XXI (Tunnermann, 2008). Si bien esto es función de la Educación Superior, fundamentalmente lo es el papel protagónico que debe adquirir en la construcción de sociedades más desarrolladas con mayor justicia social.

Por su parte, Arocena (2006), al hablar de la situación actual, afirma que para captar la gran mutación que tiene lugar en el presente, es adecuado referirse a la emergencia de la "sociedad del conocimiento". Con esta expresión resalta el modo de desarrollo que se va afianzando en los centros de la economía mundial. Desarrollo que se basa fundamentalmente en el conocimiento científico y tecnológico avanzado transformado en fuerza productiva directa, que debería estar orientado a promover soluciones y mejoras en la calidad de vida de la gente.

La incidencia creciente y acelerada de estas características de la sociedad del conocimiento aumenta las divisiones sociales. Es por esto que en las condiciones de vida de los distintos grupos sociales pesan cada vez más las posibilidades de accesibilidad a capacidades avanzadas y las oportunidades ocupacionales, para poder desarrollar esa capacitación y mejorarla constantemente mediante el desempeño de una tarea creativa y novedosa. Tales capacidades están asociadas al ámbito de la educación y a las oportunidades del ámbito

laboral.

En este contexto, la educación y en especial la ES deben promover y producir conocimiento con pertinencia social que aporte a la comunidad respecto a la pobreza, la discriminación, la vulnerabilidad, en pos de una sociedad más justa y solidaria.

En América Latina existen desigualdades en cuanto a estas capacidades y oportunidades, las mismas conforman lo que Arocena (2006) denomina como las *divisorias del aprendizaje*, que cada vez impactan más en la polarización social. Ante esta situación las universidades tienen la misión de expandir las capacidades avanzadas y las oportunidades para ponerlas en práctica, lo cual es la base de las llamadas *universidades para el desarrollo*.

La Universidad de la República constituye un bien público, no una mercancía pasible de intercambio, lo cual supone una responsabilidad por parte de la institución con el conjunto de la sociedad. Se destaca la relevancia de la autonomía como un principio universitario fundamental que debe velar porque la Universidad no este sujeta a ningún tipo de interés de empresa privada o núcleos de poder de grupos particulares. Que tanto las agendas de investigación como de innovación estén profundamente ligadas a la situación del país y no a los problemas pautados por agencias internacionales

Restituir esta concepción es imprescindible ya que en la década de los ´90, bajo los influjos de los diferentes gobiernos neoliberales, así como de las directivas del Banco Mundial, las universidades latinoamericanas han estado sujetas a diferentes cambios, medidas y en algunos casos reformas, que han impactado fuertemente en lo que hace a su identidad, así como en su organización y los objetivos que se propone. Si bien de acuerdo a cada país la predominancia de un aspecto u otro es diferente, se puede afirmar que existen algunos procesos comunes que se clasifican en seis líneas (Bentancour, 2000): el papel del Estado en la coordinación y regulación de la ES, el financiamiento estatal y los fondos condicionados, el arancelamiento sea a través de la creación de universidades privadas o directo -principalmente proveniente de los posgrados-, la apertura al financiamiento privado, y el vinculo estrecho con las demandas del mercado, los procesos de evaluación y el incentivo al rendimiento docente. Actualmente, con el advenimiento de los gobiernos progresistas en nuestro continente, se debate y se intenta construir un modelo de Universidad que, tomando lo mejor de la tradición latinoamericana, se encuentre arraigado al contexto social en pro de mejorar la calidad de vida de todos sus habitantes.

Si como se menciona anteriormente en la actualidad el conocimiento es central para el

desarrollo integral de los sujetos y las naciones, se debe entonces preservar el carácter público y social de la educación y las universidades públicas como una de sus garantías. Desde esta concepción, las universidades tienen el deber y la responsabilidad de producir y distribuir el resultado de sus prácticas tanto de enseñanza, como de investigación y extensión entre todos los ciudadanos. Para ello se vuelve fundamental que la institución cuente tanto con financiamiento básico necesario para este fin -sin tener apoyos condicionados a productos o resultados-, como también plena autonomía frente a condicionantes externos o internos de cualquier tipo, sea del gobierno nacional, el sector privado o social.

Lo que ha constituido un cambio estructural en las últimas décadas, cuya tendencia no parece revertirse ni a corto ni a mediano plazo, es la fuerte expansión de las Instituciones de Educación Superior en el mundo en general y en Latinoamérica y el Caribe en particular, no sólo en cuanto al crecimiento en el número de instituciones públicas y privadas, sino también en relación a la diversificación de las carreras y el incremento en la matrícula, lo que ha llevado a definir esta situación como la *revolución académica* (UNESCO, 2009). Podemos ver que la ES en América Latina marca un incremento tanto en número de instituciones como de estudiantes matriculados, a partir de la segunda mitad del S XX. Como plantea Fernández Lamarra (2004):

El número de instituciones universitarias pasó de 75 en 1950 a más de 1.500 actualmente, las que en su mayoría son privadas. El número de estudiantes pasó de 276.000 en 1950 a casi 12 millones en la actualidad; es decir, que la matrícula se multiplicó en 50 años por 45 veces (...) El crecimiento de la matrícula ha llevado a un incremento significativo de la tasa bruta de escolarización terciaria: del 2% en 1950 al 19% en 2000 (se multiplicó por diez en 50 años). Sin embargo, esta tasa es muy inferior a la de los países desarrollados: 51,6% en 1997. (p.2-3)

Respecto a la distribución de estudiantes de ES en los diversos países de América Latina y el Caribe, podemos ver que se concentra el 60% en tres países (Gazzola & Didriksson, 2008): Brasil con un 28%, México con un 17% y Argentina con un 14%. Asimismo, "Los países que tienen una concentración de estudiantes de entre el 75% y el 100% en instituciones de carácter público, son Cuba, Uruguay, Bolivia, Panamá, Honduras y Argentina" (Gazzola & Didriksson, 2008, p.30).

Esta situación, trae consigo en las sociedades contemporáneas nuevos contextos emergentes, definidos como estados de transformaciones y transiciones en las

configuraciones de las IES en tensión constante con concepciones preexistentes producto de tendencias históricas (Morosini, 2014).

Estos contextos emergentes de las IES contemporáneas son producto de una fuerte reorganización del conjunto de las esferas de la vida política, social y económica, en donde las universidades deben transformarse para responder a los desafíos que presenta la sociedad del conocimiento, la producción y la transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías. Como plantea Dias Sobrinho (2008),

La educación superior no puede ser instrumento de esa globalización que aumenta las desigualdades sociales, produce riquezas materiales e inmateriales para pocos y miseria humana para muchos. La educación superior no puede adoptar el concepto de calidad asociado a la globalización económica, que aumenta las desigualdades, no respeta las culturas y no se somete a principios éticos de justicia y sociabilidad. (p. 101)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) afirma que la formación terciaria de un país nos muestra su capacidad vinculada al desarrollo y mantenimiento de una fuerza de trabajo que cuente con cierta especialización y avance en sus conocimientos, capacidades y habilidades. Así, la ES resulta tanto condición como indicador del nivel de desarrollo de un país. En este sentido, en la medida que logre un aumento en la matrícula en la ES, se podría mencionar que se encuentra en el camino del desarrollo. No obstante, esta expansión parece no resultar suficiente si consideramos que se apunta a un desarrollo con igualdad en el contexto de nuestra región, que presenta una fuerte segmentación social.

Así, la permanencia y el egreso de la ES resultan aspectos prioritarios en las políticas educativas. Si bien el acceso se incrementa en forma significativa en la mayoría de las universidades de América Latina, y esto es interpretado en clave de inclusión ya que implica la apertura a sectores que antes no lograban llegar a este nivel educativo; en forma paralela se incrementan los índices de desvinculación, fenómeno que se da particularmente en los primeros años de las carreras universitarias. Esta situación pone en evidencia la paradoja de una aparente igualdad en el acceso que esconde una desigualdad a la hora de transitar, permanecer y egresar de la Universidad

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, este desfasaje se nutre de estratos sociales en desventaja (CEPAL, 2007), al mismo tiempo que advierte una mayor

desvinculación especialmente en estudiantes de primera generación. Esta tendencia creciente y no proporcional entre ingresos y egresos, nos enfrenta a la paradoja de la *puerta giratoria* (Tinto, 2004), donde muchos estudiantes entran a la universidad y se van rápidamente, este mismo fenómeno es definido por Ezcurra (2011) como *inclusión excluyente*, donde explica que si bien el acceso se ha visto incrementado por el ingreso de estudiantes pertenecientes a sectores desfavorecidos, son estos mismos estudiantes los que tienen menos posibilidades de permanecer y egresar, conceptos que serán desarrollados con mayor profundidad en el siguiente apartado.

2. Educación Superior: acceso, permanencia y trayectorias

Para pensar el contexto actual de la Educación Superior en clave del acceso, la permanencia y la construcción de trayectorias educativas, entendemos fundamental desarrollar los principales elementos vinculados a estos procesos y su conceptualización. Aquellos elementos vinculados al contexto institucional en el que los mismos se inscriben, se encuentran desarrollados con mayor profundidad en el correspondiente apartado.

La democratización del acceso a la Educación Superior constituye un desafío que se vuelve necesario asumir por parte de diversos actores a nivel gubernamental y de quienes desarrollan políticas educativas, y claramente ha dado grandes pasos en los últimos tiempos, que tienen como efecto más visible el aumento significativo de su matrícula, fenómeno que se ve reflejado en el contexto de América Latina y la región. No obstante, este incremento en el número de estudiantes de nuevo ingreso, tiene como contrapartida un crecimiento del número de estudiantes que se desvinculan, particularmente en los primeros años de las carreras universitarias.

Tal como se desarrolla en el capítulo dedicado al escenario de esta investigación, la Udelar cuenta con una matrícula de ingreso en creciente aumento, con un incremento en los egresos que no es directamente proporcional. Este desfasaje existente entre los estudiantes que ingresan y el porcentaje de egresos lo encontramos en la mayor parte de América Latina, con la salvedad de que el mencionado incremento en el ingreso incorpora un número importante de estudiantes estratos sociales en desventaja (CEPAL, 2007). La contracara a esta realidad es el aumento de los índices de desvinculación en estas franjas, particularmente en estudiantes de primera generación, lo que nos ubica ante la paradoja de que más estudiantes ingresan y se van rápidamente (Tinto, 2004; Ezcurra, 2011).

Vincent Tinto (1989, 2004, 2006) desarrolla diversos estudios vinculados a la temática en Estados Unidos y encuentra que el fenómeno de la democratización de la ES supone un aumento en el acceso lo que no se traduce en un aumento en el número de estudiantes que culminan esta etapa formativa. Plantea que para un número elevado de estudiantes, principalmente aquellos que proceden de entornos desfavorecidos económicamente, la denominada *puerta abierta* a la ES ha devenido en una, como decimos anteriormente, puerta giratoria (Tinto, 2004).

Por su parte, la investigadora argentina Ana María Ezcurra (2011) desarrolla el concepto de *inclusión excluyente* que pone de manifiesto que si bien las IES han visto incrementada su matrícula a través del ingreso de estudiantes pertenecientes a sectores desfavorecidos, estos mismos estudiantes son los que encuentran menos posibilidades de lograr la permanencia y el egreso. Este fenómeno impacta en más de un plano: a) el *económico*, que abarca la planificación y distribución de recursos en directa vinculación con el número de estudiantes totales, y muchos de ellos solamente estarán insertos durante un breve periodo de tiempo; b) el *institucional*, que involucra la propuesta organizacional y curricular en el mismo sentido que el plano económico; c) el *individual*, vinculado al quiebre en la trayectoria y proyecto de formación del estudiante, donde el acceso a la ES es visualizado como un logro que luego no es sostenido en el tiempo.

Tal como expresan los datos presentados en el apartado dedicado al escenario de esta investigación, respecto al perfil de estudiantes de la Udelar y clima educativo de origen, un número significativo de estudiantes no logra culminar la carrera de Grado en los tiempos académicos pautados por la institución educativa. Esto contempla a grandes rasgos dos situaciones, por un lado aquellos estudiantes que egresan en un plazo mayor al previsto formalmente; y por otro lado aquellos estudiantes que se desvinculan en forma transitoria o definitiva. A este respecto, resulta pertinente mencionar algunos de los conceptos desarrollados por Terigi (2009) que se abordan también en el apartado correspondiente al escenario de la investigación, particularmente en lo que refiere a las trayectorias estudiantiles que denomina *encauzadas* y *no encauzadas*. Las primeras son aquellas que se desarrollan en el marco de lo previsto formalmente y cumpliendo el ciclo de etapas ingreso-permanencia-egreso. Por su parte, las segundas, es decir no encauzadas, son aquellas que por diferentes motivos o circunstancias se “salen del cauce” y no se ajustan a lo que se espera en cada etapa. Son las que generalmente tienen cierta connotación negativa, bajo denominaciones como rezago, fracaso académico, abandono. El abordaje y respuestas ante este fenómeno van a estar alineadas al modo de explicarlo que se adopte para apuntar al logro de trayectorias exitosas ante la dificultad con que se encuentra gran

parte de esta nueva población estudiantil universitaria. Se plantea tres modelos de explicación (Terigi, 2009) vinculados a los distintos niveles del sistema educativo, centrados en; a) lo social; b) lo individual; la responsabilidad institucional. Nos detendremos en este último, que asume la existencia de dificultades del propio sistema educativo en su conjunto, desde lo cual debe desarrollar estrategias institucionales para responder a los nuevos contextos emergentes en las universidades.

Esta perspectiva claramente descentra la responsabilidad que es depositada principalmente en el estudiante, al considerar que la institución y sus características constituye un factor primordial y decisivo en relación al logro de la permanencia del mismo en la institución. Esto se vincula con lo que esta autora menciona como responsabilidad institucional, que desarrollaremos más adelante.

Terigi (2009) menciona la existencia de una serie de factores inherentes a la condición de desventaja social que inciden en la desvinculación de los estudiantes de la ES, relativos no sólo a la situación socio económica sino principalmente a un concepto que mencionamos aquí pero que es desarrollado en un próximo apartado, el de capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2009), lo que involucra considerar otros aspectos como ser la cultura familiar, el logro educativo de los padres, las habilidades académicas desarrolladas por los estudiantes antes de ingresar, entre otros.

Resulta relevante detenernos en este punto, para desarrollar brevemente algunas conceptualizaciones y estudios realizados vinculados a los factores que inciden en la permanencia y por ende en su contracara, la desvinculación.

Algunos autores (Tinto, 1989; Fernández, 2010 Custodio, 2010; Boado, 2011) destacan dentro de los factores que tienen mayor incidencia en la desvinculación y el rezago estudiantil, los educativos y los laborales, que en muchas oportunidades dilatan en mayor o menor medida la concreción del egreso como proyecto inicial que el estudiante se planteaba. Uno de los principales aspectos que surgen al considerar la incidencia de lo laboral, se vinculan con las dificultades para compatibilizar horarios laborales y de estudio, así como también las necesidades económicas para poder sostener el proyecto educativo, vinculadas al nivel socio-económico de su hogar de origen. Si bien aparecen en menor medida los motivos educativos o académicos cobran relevancia, principalmente en lo que refiere a la discrepancia entre las expectativas del estudiante respecto al rol profesional y lo que conoce del mismo conforme avanza en la carrera, el bajo rendimiento, la elección vocacional, entre otros. Estos aspectos ponen de manifiesto que a la hora de considerar

cuales son los factores que inciden en la permanencia debemos tener en cuenta diversas variables que trascienden -si bien las incluyen- las vinculadas al origen social de procedencia.

En un estudio realizado por Custodio (2010) surgen dos perfiles de estudiantes que se desvinculan de la Udelar: a) el *consumidor*, inscripto mayoritariamente en las carreras menos tradicionales, que menciona como factor principal de su desvinculación los factores de carácter institucional, como ser las dificultades que se le presentan al no lograr compatibilizar los horarios de los cursos con otras actividades como las laborales, y como factor secundario aparecen los de carácter externo a la institución, como ser las necesidades económicas, problemas familiares y/o personales del estudiante; y b) el *inversor*, inscripto mayoritariamente en carreras 'más tradicionales', que cuentan con mayor consolidación en el mercado laboral, que además de los mismos factores principales que los anteriormente explicitados, menciona el bajo rendimiento en mayor medida que el consumidor.

Existen estudios cuali y cuantitativos (Tinto, 1989; Custodio, 2010; Diconca, 2011; Boado, 2011) que marcan claramente el comienzo de la carrera como un momento crítico de desvinculación. La transición a la Universidad involucra un proceso que tiene sus inicios "bastante antes de finalizar la enseñanza media y termina bastante después de ingresar efectivamente. (...) se encuentra marcada por tiempos institucionales, que no siempre se encuentran en consonancia con los tiempos subjetivos" (Mosca & Santiviago, 2013, p.3). Esto vuelve necesario el desarrollo de estrategias por parte del estudiante y de la institución en el abordaje de la interfase, de cara al logro de su permanencia en los estudios terciarios.

Por su parte, Fernández & Ríos (2014) mencionan la existencia de diversos planos a considerar en lo que respecta a la transición entre los distintos niveles del sistema educativo. El plano *funcional*, que involucra principalmente lo administrativo; el plano *académico*, vinculado a la construcción de nuevos vínculos cuyo objeto es el aprendizaje y que se diferencian en gran medida de los establecidos en el nivel anterior; un plano *social*, vinculado a la integración simbólica de los estudiantes de nuevo ingreso a la institución. Estos autores mencionan que un primer resultado del tránsito es la *persistencia*, "entendiendo por tal aquel comportamiento que ratifica al año siguiente la elección de programa e institución educativa a la que accedió" (Fernández & Ríos, 2014, p.117).

Para Camilloni (2008), "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 citado en Diconca, 2011, p.69). 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 citado 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, 2008), 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.

Podemos encontrar en la Udelar diversos estudios que procuran aportar a la comprensión y construcción de conocimiento en torno al fenómeno de la desvinculación, entre los que se puede mencionar el de Boado (2011) sobre deserción universitaria, y el de Diconca (2011) enfocado específicamente en la desvinculación al inicio de la carrera. Como se menciona anteriormente, en este último se restituye el concepto que se venía desarrollando en el marco de la Segunda Reforma Universitaria, y se opta por el término *desvinculación* en lugar al de deserción, fracaso o abandono, procurando evitar la connotación negativa que estos pueden involucrar, así como el peso que ponen en la decisión individual en detrimento de las responsabilidades institucionales vinculadas a esa decisión. Así, según Diconca (2011) el término desvinculación implica la “relación de por lo menos dos componentes, ubicando el problema en un campo relacional” (p.11).

Por su parte, Fernández et al. (2010) proponen el término desafiliación y lo definen como:

una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quién 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. (p.9)

Según este autor, la desafiliación constituye un estado transitorio y por ende es también reversible (Fernández, 2009). Asimismo, en consonancia con el enfoque de diversos autores (Lee & Burckham, 2003; Rumberger, 2004) plantea que en los procesos de desafiliación

intervienen determinantes *micro-sociales* o individuales, vinculados a aspectos académicos, familiares, y de la historia personal; conjuntamente con los *meso-sociales*, vinculados a aspectos organizacionales; y los *macro-sociales*, que se relacionan con los aspectos inherentes a las instituciones y la coyuntura (Fernández, 2014).

Respecto a los factores que inciden en la desvinculación, el estudio de Boado (2011) nos muestra la existencia de los subjetivos, los externos y los institucionales. En la misma línea, diversos autores (Tinto, 1989; Coulon, 1997; Diconca, 2011) nos presentan factores que resultan decisivos para la permanencia de los estudiantes, el logro de cierto grado de integración social y académica, refiriendo entre otros aspectos al desempeño del estudiante, el compromiso con sus estudios, del entorno institucional, y de la relación con los docentes y el resto del demos universitario o institucional.

En esta línea un aporte central desarrollado por Tinto (1989) para explicar lo que él denomina deserción, es la importancia de la integración del estudiante a las esferas académica y social de la vida universitaria. Elementos como el rendimiento académico, las interacciones con docentes intra y extra-áulicas, y los vínculos con pares, contribuyen a esa integración y a la persistencia del estudiante en la institución. El autor denomina a esta etapa como la *era del involucramiento* o el *compromiso* del estudiante (Tinto, 2006), y constituye un elemento primordial para la pertenencia y afiliación del estudiante, principalmente durante el primer año. Los resultados de los estudios llevados adelante por este autor nos indican que el mencionado involucramiento o compromiso no constituye una cualidad individual aislada, sino que por el contrario se encuentra en estrecha vinculación con las oportunidades que la institución brinda al estudiante para integrarse a la vida académica y social de la universidad.

La problemática de la deserción y el desafío que esta constituye para la institución educativa ha sido un tema de preocupación constante para Tinto (1989, 2004, 2006). En acuerdo con Pascarella & Terenzini (1977), plantea el autor que en la deserción voluntaria del estudiante interviene en gran medida por un lado la incongruencia de sus valores con los propios de las esferas social e intelectual de la institución. En este sentido, tanto los estímulos intelectuales como los sociales generados en esas interacciones se vuelven fundamentales en el tránsito y posibilidades del logro de las metas educativas que estos estudiantes se proponen (Tinto, 1989). Esto implica para la institución educativa el desafío de trabajar en pos de generar expectativas más ajustadas a las características de la vida institucional.

Los resultados de un estudio realizado por Nicolás Fiori (Fiori, 2014) en la Udelar sobre la

desafiliación de la cohorte 2007 de la Udelar, nos muestran que

la desafiliación como tal no es independiente del grado de avance de los estudiantes en sus carreras (...) La probabilidad de truncamiento de las trayectorias educativas en la Udelar sin alcanzar el logro del nivel correspondiente es más elevado al comienzo del curso de vida académica que en estados intermedios o avanzados (Fiori, 2014, p.5).

El autor menciona a este respecto que surgen diferencias que se reflejan en los siguientes factores: la edad, la situación socio-económico-demográfica al ingresar, la asistencia a clases regulares, entre otros. Esto se relaciona con los planteos de Tinto (2004) que considera dos elementos importantes a la hora de estudiar la deserción universitaria: la diversidad de características de los estudiantes, y el período en el que ocurre el abandono o desvinculación.

3. Trayectorias educativas

La temática trayectorias educativas es central en la presente tesis y se encuentra en la agenda de muchos países de la región que las tienen como tema de preocupación y por tanto de trabajo e investigación. Esta preocupación compartida se debe a que las trayectorias educativas de muchos niños, adolescentes y jóvenes se desajustan respecto a los recorridos esperados por el sistema educativo. Este desajuste ha comenzado a ser prioridad dentro del propio sistema, siendo objeto de atención para los distintos actores preocupados y ocupados por la mejora de la educación.

Terigi (2009) investigadora argentina, habla de las trayectorias escolares. Si bien su estudio refiere a escuelas de primaria, resulta sumamente pertinente para esta investigación presentar cómo las define. Diferencia dos tipos: las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias escolares reales cuyas diferencias se describen a continuación.

Las *trayectorias escolares teóricas*, son aquellas que el sistema educativo define desde su organización y determinaciones. Las mismas expresan recorridos en los sujetos por tal sistema que siguen un trayecto lineal y establecido, en tiempos previstos por períodos estándares. La autora plantea que para la estructuración de este tipo trayectorias, son fundamentalmente tres rasgos del sistema educativo los que resultan relevantes: “la organización del sistema por niveles; la gradualidad del currículum, y la anualización de los grados de instrucción”. (Terigi, 2009, p.12).

En cuanto a las *trayectorias escolares reales*, Terigi (2009) encuentra que conviven dos clases de trayectorias, y las denomina como: *trayectorias encauzadas* y *trayectorias no encauzadas*. Las primeras hacen referencia a itinerarios frecuentes que se aproximan y/o coinciden con las trayectorias teóricas. Mientras que las segundas remiten a itinerarios que no siguen ese cauce, muchos sujetos llevan adelante su escolarización de modos variables y heterogéneos. Según DINIECE -UNICEF (2004), son varios y complejos los factores que inciden en los diferentes modos de transitar la experiencia escolar, los cuales no implican necesariamente recorridos lineales y establecidos por el sistema educativo.

Terigi (2009) advierte que la centralidad de la trayectoria teórica invisibiliza aspectos relevantes de las trayectorias reales, cuyo mejor conocimiento y atención podrían aumentar las capacidades de las políticas y de las instituciones para la inclusión educativa, asegurando que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas. En este sentido, Borzese & García (2009), plantean como un elemento interesante el acercamiento y conocimiento de diversos contextos de aprendizaje, que incluyen los escolares y extraescolares, sobre la base de que estos últimos pueden enriquecer y potenciar las posibilidades inclusivas para los estudiantes en el marco de los espacios formales o áulicos. Asimismo, mencionan la importancia de considerar la construcción de contextos de aprendizaje que involucren espacios de producción creativa, desarrollo de acciones solidarias, o actividad física vinculada a los deportes; que no se encuentran limitados al proceso de escolarización, sino que complementan en gran medida el sistema educativo formal y aportan a las experiencias de aprendizaje y por lo tanto brindan mayores posibilidades para la inclusión educativa.

Dichos autores consideran que hay que cuidar la construcción de contextos de aprendizaje que no se limitan al proceso de escolarización, como los espacios de producción creativa, la práctica deportiva y/o la acción solidaria, etc, ya que muchas veces funcionan de manera complementaria con el sistema educativo, enriqueciendo las experiencias de aprendizaje y como consecuencia las posibilidades de inclusión educativa. En esta misma línea, Coll (2004) plantea que los aprendizajes son construidos tanto en espacios áulicos y como en los extra áulicos, ampliación del concepto que muchas veces no es tomada en cuenta en las conceptualizaciones sobre el aprendizaje.

Por lo antes dicho, queda claro que la trayectoria teórica es solo una de las diversas posibilidades de itinerarios existentes en el sistema educativo. No obstante, aun en la actualidad la gran mayoría de las propuestas didácticas se sustentan en los tiempos

previstos por este tipo de trayectorias. Es decir, se enseña en igual tiempo, iguales contenidos, a sujetos que se espera sean de la misma edad, siguiendo un trayecto escolar estándar y teórico, sin contemplar la heterogeneidad de las cronologías reales, y desatendiendo la singularidad.

Complementando lo mencionado hasta el momento, tomamos los aportes de Nicastro y Greco (2009) quienes plantean las trayectorias como un camino, un itinerario, en permanente construcción. Entendiéndolo de este modo y tal como lo señala Ardoino (2005) dicho concepto abarca mucho más que la idea de algo posible de ser calculado y anticipado de forma exacta. Pensar las trayectorias asociadas a la idea de camino, implica contemplar que en el recorrido es posible que se presenten algunas interrupciones, atajos, desvíos, y contratiempos, entre otros, que lo hacen difícil de predecir de forma precisa.

Partiendo de esta definición del concepto de trayectorias, Nicastro & Greco (2009), lo asocian a tres ideas fundamentales: tiempo, narración, y pensamiento. Ideas que a su vez lo caracterizan y definen. A continuación se explica brevemente dichas asociaciones.

En primer lugar, pensar las trayectorias en términos de *temporalidad* permite generar un entendimiento situacional del tema, lo cual posibilita realizar un recorte en el espacio y tiempo actual, y a la vez poder historizar el proceso recorrido para comprender el presente, es decir, ese estar “aquí” y “ahora” en el cual se está focalizando.

Asimismo, estas autoras plantean que si bien la noción de trayecto se asocia generalmente a un recorrido con un inicio y un final marcado, esto no es posible cuando se piensan las trayectorias en el marco de una historia. Dado que, si bien se puede reconocer un punto de partida desde el cual se plantea una interrupción en un proceso, para hacer determinadas preguntas, es sabido que no se puede anticipar un punto de llegada.

En este sentido, Melich (2006) afirma que los sujetos, por su condición de humanos, son seres que viven en la provisionalidad de situaciones imposibles de anticipar en su totalidad, situaciones en las cuales solo son posibles algunas aproximaciones y en ciertos momentos. Por esto, pensar el futuro implica posicionarse ante una hipótesis y/o una posibilidad, y no un resultado posible de calcular.

Ante lo mencionado, Nicastro y Greco (2009), expresan que “una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente, y el porvenir, lo hacen sin sostener linealidades, sino de una manera compleja” (p.27). Así, las trayectorias en el

marco de una historia siempre cuentan con sentidos que requieren de construcción cada vez, sentidos propios y necesarios para cada sujeto, y que para poder entenderlos dependen de la posibilidad de ser narrados.

En segundo lugar, y unido a lo mencionado líneas arriba, se plantea la idea de trayectoria asociada a la *narración*. Esta relación se fundamenta en el entendido de que “si una trayectoria es su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo vivido de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo. Entonces, ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sí en todo caso encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimiento en clave de dinámica de distinto orden” (Nicastro & Greco, 2009, p.30).

Enfatizar en la narración implica preocuparse por saber quién es el estudiante en su singularidad, y que significa para él su recorrido. Esta idea se aleja de la cuestión de saber cómo son las trayectorias de los estudiantes en general, sino que rescata la individualidad de cada cual. Escuchar y entender a cada estudiante, implica considerarlo como protagonista de un relato que tiene que ver con el modo en que da cuenta de su camino recorrido.

En cada relato se encuentran historias pasadas y presentes que se mezclan y entrecruzan en los relatos personales y ajenos, y futuros proyectados que resuenan en cada uno. Por lo tanto, resulta inevitable que el interjuego entre la realidad y la fantasía remita a situaciones en las cuales no prevalecen las certezas, en las cuales aparecen lo imprevisto, lo diferente. Cuando esta transitoriedad es tolerable, se sabe que las ideas y explicaciones que surgen son provisorias, y que pueden en otros momentos sufrir modificaciones, funciona como sostén que ayuda a continuar pensando seguir pensando nuevos modos de entender.

Por último, está la idea de trayectoria y pensamiento, cuya vinculación involucra el desarrollo de:

acciones enmarcadas y dirigidas por un pensamiento que se va desplegando en el mismo momento que la acción, que no es completamente previo a ella, que la orienta y la potencia en la medida que ella modifica el pensamiento mismo (Nicastro & Greco, 2009, p.35).

Esta posibilidad de un pensamiento de alteración, de desarticular un orden, no sólo aporta nuevas ideas, sino que también posibilita ver, escuchar y percibir de otra forma.

Así, la noción de pensamiento trasciende la de ejercicio de abstracción intelectual, el pensamiento es práctica y acción, que se da en espacios colectivos e individuales. Es lo que posibilita sostenerse en otros, en el pasado y en lo que da lugar a lo nuevo, siendo su modalidad el movimiento dinámico y la inquietud. Se piensa para conectar todo lo que se presenta y acontece en la experiencia cotidiana, y se hace desde los sentimientos y emociones, el cuerpo, y los pensamientos anteriores. Las condiciones del pensamiento no se dan naturalmente, sino que demandan construcción y encuentro con el otro. Encuentro hace posible construir escenas, dispositivos y organizaciones provisorias que sostengan a cada uno, en él, ante las incertidumbres y apoyados en algunas certezas.

Tomando en cuenta lo dicho se piensa la educación y la formación como un camino que tiene lugar por las distintas organizaciones educativas (jardín, escuela, liceo, universidad). Y en cada una de ellas cada uno se encontrará atravesado con su propia biografía, y las culturas, historias, aspectos de la vida cotidiana de cada institución que hace que la expresión de ese hecho educativo asuman distintas características y también se presentan algunas regularidades según la organización y quienes la integren.

Enríquez (2002) llama a la educación y la formación como *institución universal*, y plantea que la misma está por detrás de este funcionamiento organizativo, sosteniendo e impulsando, poniendo en juego concepciones y regulaciones. La institución universal se impone como un ideal con tanta fuerza, que quienes la integran deben pensar igual, asegurando acuerdo entre los mismos. Esta idea lucha constantemente con la dinámica del funcionamiento organizativo, con el propósito de calmar los conflictos y movimientos propios de la vida institucional que se instalan en la cotidianeidad.

Siempre hay una brecha entre la institución universal y su concreción en el ambiente organizativo y esta brecha requiere de mediatizaciones que son propias del proceso formativo, como por ejemplo la intermediación de cómo se enseña y cómo se aprende, la intermediación de los contenidos culturales y de la producción de significados sobre el funcionamiento de una organización educativa, que abarca a estudiantes, docentes, el aprendizaje, los logros alcanzados y aquellos que no se obtienen. Estas intermediaciones no son estáticas, ni permanentes, se dan en algunos espacio y tiempos determinados, y a veces se consideran prioritarios y otras no tanto.

Hasta aquí, se podría pensar que las trayectorias de los estudiantes, y de todos los integrantes que están en una organización educativa, son un componente más de esa

estructura, como lo son el espacio y tiempo, los recursos con los que cuenta, los objetivos que se propone, y las tareas que realiza. En cambio existe otra mirada, que atiende a las trayectorias como una producción de una organización, situada y contextualizada, y aquí el análisis tiene que ver con estudiar y comprender las modalidades de entramado que entre los distintos componentes mencionados se dan, y así entender cómo ese entramado, siempre dinámico, incide en los resultados que se alcanzan en términos de trayectorias. Esto significa ver los resultados en el marco de un proyecto formativo y no como productos finalizados.

Nicastro y Greco (2009), afirman que hablar de trayectorias implica referirse a una cuestión institucional, independientemente del lugar que el sujeto ocupe: estudiante, docente, funcionario, director, familia, etc, dado que cada uno desde su posición aporta en la mediatización necesaria para que la educación y la formación como institución universal se concreten de alguna forma en los espacios organizativos. Dicho esto, se puede afirmar que constantemente se está atravesado por la tensión existente entre la idea de *trayectoria ideal* y la *trayectoria real* de cada uno de los integrantes de las organizaciones educativas.

Si bien el interés de esta tesis se centra en las trayectorias reales de los estudiantes, resulta importante atender de qué modo repercute la trayectoria ideal en cada uno de ellos. Es interesante entender cómo esta trayectoria pensada y diseñada para todos, se concreta en cada estudiante en las distintas organizaciones educativas que se encuentren transitando.

4. El Capital Cultural

Investigaciones como la de Berger (2000) plantean que el capital cultural ocupa un rol fundamental en las oportunidades de éxito de los estudiantes así como en la permanencia o el abandono de la Universidad. (Berger 2000, citado en Ezcurra, 2011)

Capital cultural es un concepto desarrollado por el pensador francés Pierre Bourdieu, concepto que surge por la comprobación empírica de que las carencias económicas son causa insuficiente para explicar las dificultades en las trayectorias educativas de niños procedentes de las clases sociales bajas. Para introducirnos en este concepto es necesario explicitar las nociones de campo y habitus que se encuentran en estrecha relación con el mismo.

En el intento de romper con cierta visión realista de que la clase constituye un grupo

claramente delimitado y recortado existente como una realidad compacta, Bourdieu (1996) afirma que

...las personas están situadas en un espacio social, que no son de cualquier parte, es decir intercambiables, como pretenden aquellos que niegan la existencia de las "clases sociales" y que en función de la posición que ocupan en este espacio muy complejo, se puede comprender la lógica de sus prácticas y determinar, entre otras cosas, cómo clasificarían y se clasificaran y llegado el caso como se pensarán los miembros de esa clase. (Bourdieu,1996, p.58).

El *campo* es el espacio social habitado por determinadas relaciones sociales que se definen según el capital que poseen. El capital funciona en relación a un campo determinado. Es un espacio de poder, de lucha en un sector determinado de actividad. En este sentido la educación constituye un campo que ha sido profundamente estudiado por Bourdieu y es ahí donde centraremos nuestro análisis.

La educación como campo es un espacio de lucha entre los agentes que poseen distintas posiciones sociales y hábitos por la apropiación de determinado tipo de capital, en este caso el institucionalizado. Se entrecruzan diferentes actores con diferentes prácticas que producen y reproducen impactos sociales hegemónicos. En términos de trayectorias educativas se traducen en exitosas en consonancia con las trayectorias teóricas (Terigi, 2009) e ideales que al ser definidas por la institución están en relación directa con el estudiante teórico o ideal poseedor por tanto de un capital cultural específico.

Según Bourdieu (1997),

El hábito es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección personas de bienes y de prácticas. Como las posiciones sociales de las que son producto, se diferencian pero asimismo son diferenciantes. (p.19).

En este sentido, son formas de pensar actuar y sentir ligadas directamente a la posición social, es la manera de percibir el entorno que influye en la manera de operar en él. Los hábitos son estructurados socialmente porque han sido incorporados por cada agente a lo largo de su historia y suponen la incorporación del campo donde se han construido. Pero a la vez son estructurantes porque es desde allí donde se desarrolla la forma de pensar y actuar en el campo.

Siguiendo con los planteos del autor, los habitus constituyen principios que producen prácticas distintas y distintivas (Bourdieu, 1997), suponen tanto las prácticas en sí mismas como su forma de realizarlas y expresarlas, estableciendo diferencias entre aquello que está bien y mal, entre otros. Así, los habitus constituyen el sentido práctico de lo que hay que hacer en un momento determinado.

Retomando el concepto de capital cultural, Bourdieu (2000) distingue capital económico, social, cultural y simbólico. El capital económico tiene como principal característica que se puede convertir en dinero y es poder, poder de dominación y de control hegemónico.

El capital social, es aquel que viene dado por el lugar que se ocupa en la sociedad, en el campo. El capital cultural comprende todos los aspectos que hacen al conocimiento, a las habilidades al habitus incorporado e incluye definitivamente lo educativo. Está en estrecha vinculación con la familia ya que el capital cultural se incorpora por parte de los sujetos desde edades tempranas y esta incorporación se realiza en forma inconsciente. Posteriormente tendrá efectos y se incrementará a través de las trayectorias educativas, particularmente a través de la elección de la institución educativa por las que transiten sus hijos e incluso en las carreras por las cuales estos opten, en la elección vocacional.

Avanzando sobre su obra, Bourdieu habla de capital simbólico como las condiciones inherentes a los sujetos que para ser ejercidas como tales requieren de la condición de ser reconocidas por los demás agentes de campo. Según esta teoría, los dos principios de diferenciación más claros en sociedades avanzadas son el capital económico y el capital cultural. Los sujetos que comparten el capital cultural comparten también modos de vida, intereses y gustos que a su vez los alejan de aquellos que poseen otro capital cultural:

Hay una relación entre la posición social (concepto relacional) las disposiciones o habitus y las tomas de posición o elecciones que los agentes llevan a cabo en los ámbitos más diferentes de la práctica como la cocina, el deporte, la música o la política. (Bourdieu, 1971, p.16)

El capital cultural puede estar en tres estados diferentes y complementarios: incorporado, objetivado e institucionalizado. Estado incorporado, alude a que "la mayor parte de las propiedades del capital cultural puede deducirse del hecho de que en su estado fundamental se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación. (...) El capital cultural es un tener transformado en ser." (Bourdieu, 1987, p.75)

El estado incorporado, es inseparable de la persona, lo cual significa que forma parte y construye identidad. Implica un trabajo personal, una inversión de tiempo en adquirirlo, forma parte del capital personal que no se trasmite instantáneamente (a diferencia del dinero o los títulos de propiedad). Bourdieu plantea que se adquiere de manera encubierta e inconsciente, lo cual hace que tenga un alto grado de “encubrimiento” a diferencia de lo explícito del capital económico. Se expresa en el capital simbólico y tiene efecto de desconocimiento y reconocimiento sobre aspectos de la vida como lo que denomina el mercado del matrimonio o los bienes culturales donde el capital económico no está reconocido plenamente.

El capital cultural tiene una lógica de transmisión poderosa. La incorporación del capital cultural y el tiempo dedicado y necesario para la misma, depende del punto de partida del capital cultural acumulado de la familia. La existencia de libros, cuadros, arte, bienes culturales en general, forma parte, por su sola presencia, del capital objetivado que será incorporado de forma más o menos automática por solo estar ahí y por estar ahí ejerce también un efecto educativo directo.

El estado objetivado del capital cultural está dado por una serie de propiedades que se refieren y definen el capital cultural incorporado. Se objetiva en expresión material a través de apoyos materiales como pinturas, escritos, artes, que a la vez son objetos transmisibles. Los bienes culturales son materiales y por tanto objeto de capital económico pero tienen además un fuerte componente de incorporación simbólico dado por el capital cultural.

El capital institucionalizado, es el capital cultural objetivado bajo la forma de un título. Le confiere una autonomía relativa a su propietario respecto al capital cultural que tiene efectivamente. El capital institucionalizado delimita fronteras profundas entre los sujetos que quedan de un lado o de otro del límite que imponen la traducción cuantitativa de las pruebas, exámenes o títulos rigen al capital institucionalizado.

Basta con pensar en el concurso que a partir del continuum de las diferencias infinitesimales entre sus resultados, produce discontinuidades durables y brutales del todo y nada, como aquello que separa el último aprobado del primer reprobado, e instituye la diferencia esencial entre la competencia estatutariamente reconocida y garantizada y el simple capital cultural al que se le exige constantemente validarse. Se ve claramente en este caso la magia del poder de instituir, el poder de hacer ver y de hacer creer o en una palabra reconocer. (Bourdieu, 1987, p.71)

El capital cultural en todos sus estados, es un capital que se va adquiriendo a lo largo del tiempo y es en este sentido que está íntimamente ligado a lo educativo. Es un concepto clave para comprender cómo las instituciones educativas, a través de mecanismos tan complejos como sutiles, producen y reproducen las condiciones sociales favoreciendo al mantenimiento del statu quo.

Bourdieu, propone ejemplificar estos mecanismos a través de lo que denomina el demonio de Maxwell, científico que para dar cuenta de una de las leyes de la termodinámica, imagina un demonio que realiza una selección de las partículas que pasan por delante de él, clasificándolos en rápidas y calientes y lentas y frías. Las primeras las envía a un recipiente cuya temperatura se eleva y las segundas a uno en la que baja, lo cual redundaría en el mantenimiento del orden establecido.

El sistema escolar funciona como el demonio de Maxwell: a costa del gasto de la energía necesaria para llevar a cabo la operación de selección, mantiene el orden preexistente, es decir la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Con mayor precisión mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. (Bourdieu, 1997, p.35)

Por su parte, Ezcurra (2011) plantea en su análisis del vínculo entre logros educativos y capital cultural, la existencia de 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)

Al respecto, en un estudio realizado en Uruguay dice De Armas (2014):

Este cambio, además de cuantitativo, ha sido cualitativo; el crecimiento consignado implicó la definitiva llegada a la educación media –merced a la casi universalización del egreso de primaria que se alcanzó hacia fines del siglo pasado– de los adolescentes de los segmentos de más bajos ingresos, y la generalización de la educación terciaria en los estratos medios. La expansión de la matrícula¹ en estos niveles de enseñanza determinó, en los hechos, el inevitable cuestionamiento del perfil elitista con el que se construyó la educación superior en Uruguay durante la segunda mitad del siglo diecinueve y hasta comienzos del veinte –al igual que en otros países, dentro y fuera de la región–, y puso en tela de juicio el carácter propedéutico o preuniversitario con el que se edificó la enseñanza secundaria hace más de cien años.

(p.85).

Por su parte una investigación realizada por Fiori y Ramírez (2014) sobre la desafiliación en la Udelar, se propone identificar los factores que inciden en este fenómeno y las diferentes causas que se producen cuando es al inicio de la carrera o en etapas más avanzadas. Uno de las afirmaciones que realiza:

...en los estudiantes provenientes de hogares con niveles educativos altos la desafiliación fue de un 29% mientras que en los niveles medio y bajo fue de 35% y 38% respectivamente. Por lo tanto se puede afirmar que existen indicios para creer que el clima educativo (como también se indica) opera como un factor explicativo con respecto a la trayectoria educativa en el nivel universitario. (Fiori & Ramírez, 2014, p.84).

Los niños y jóvenes provenientes de familias con un capital cultural vinculado al ámbito universitario, brindan y construyen habitus que les permite moverse con familiaridad en las instituciones educativas, lo cual constituye una de las bases para una trayectoria exitosa. En este sentido permite dar cuenta de la diferencia que existe en términos de desvinculación universitaria en América Latina entre estudiantes provenientes de hogares en situación de vulnerabilidad y primera generación en su familia, que cuentan con un capital cultural bajo respecto a la cultura académica predominante, de aquellos que llegan ya con capital cultural acumulado.

Las elecciones que hacen a lo educativo -desde la institución a la vocación- forman parte del habitus de los sujetos, que trae incorporado, al igual que las partículas de Maxwell un direccionamiento, un gusto por tal o cual disciplina, una orientación pre configurada de lo que es la vocación que si bien posee un peso relativo, permite explicar claramente el fenómeno de las familias de médicos, políticos, entre otros.

Esas relaciones objetivas son las relaciones entre las posiciones ocupadas en las distribuciones de recursos que son ocupadas o pueden volverse actantes , eficientes como los triunfos en un juego, en la competencia por la apropiación de bienes raros cuyo lugar esta en este universo social. (...) Así los agentes son distribuidos en el espacio social global, en la primera dimensión según el volumen global del capital que poseen bajo diferentes especies y en la segunda dimensión según la estructura del capital ,es decir según el peso relativo de las diferentes especies del capital económico y cultural en el volumen total del capital (Bourdieu,

1996, p.131).

Como se expresa anteriormente hoy los jóvenes provenientes de sectores vulnerables de la sociedad llegan a la Udelar, pero precisamente por deficiencias en estos capitales no logran transitar exitosamente. Gran paradoja que hay que deconstruir ya que no se trata de que no lleguen sino de que no lo hagan para naufragar al poco tiempo.

En base a los planteos y conceptos desarrollados por este sociólogo podemos comprender mejor la relación existente entre el capital cultural y el éxito o no en la trayectoria educativa. Esto vuelve una desventaja social en una desventaja personal, y la ventaja social en aptitudes personales, marcando con cierto estigma a los estudiantes que llegan a la ES desde contextos sociales vulnerables e incidiendo en sus posibilidades de sostener su proyecto. Así, el capital cultural se erige como uno de los factores claves en lo que respecta a los resultados y a los tránsitos posibles de las sujetos por las instituciones y sus trayectorias educativas.

5. Estudiantes migrantes y vulnerabilidad

En este apartado, se desarrollan algunos elementos que resultan fundamentales para comprender de una forma más integral algunos de los procesos por los que transitan los estudiantes que migran del interior del país a la ciudad capitalina para estudiar en la Udelar, población objetivo de la presente tesis. Como se menciona en el escenario de esta investigación, resulta elevado el número de estudiantes que atraviesa por un proceso migratorio en el Uruguay, y diversos autores nos ayudan a problematizar los distintos elementos a tener en cuenta en este marco.

En este sentido, la investigadora uruguaya Boggio (2012) aporta elementos interesantes relacionados a la movilidad. Entre otros, desarrolla el concepto de comunidad imaginada, que podría pensarse en los estudiantes del interior en relación a Montevideo, y es mencionado desde su carácter utópico, que concede la idea de continuidad a la existencia de los sujetos, a la vez que aporta a la vivencia de deseo de asociación y cooperación con otros.

Por su parte, Aguirre & Varela (2010) afirman que la migración de los jóvenes de un lugar a otro por un periodo de tiempo más o menos prolongado, tiene un fuerte impacto en la vida cotidiana, tanto en los vínculos como la cultura y las costumbres, así como en la identidad de los sujetos.

Las trayectorias migratorias juveniles son procesos en el espacio y el tiempo donde la migración es un hito biográfico que marca un antes, un después y una proyección a más largo plazo en la realidad objetiva y subjetiva del joven. Los jóvenes y sus familias nacen, crecen y se desarrollan en comunidades insertas en territorios que además de contextualizarse histórica y socialmente, poseen características singulares (geográficas, económicas, culturales y sociales). Los procesos de estructuración y construcción de identidades primarias están indisolublemente ligados al territorio y a la comunidad de origen. (Aguirre & Varela, 2010, p.9)

Durante el proceso de transición a la ES, entran en juego una diversidad de dimensiones como ser la adaptación a la vida en Montevideo, el desarraigo del lugar de origen, la inserción y tránsito por nuevos espacios de convivencia y formación. En ocasiones, resulta dificultoso el tránsito por esta etapa ya que supone diversos cambios y transformaciones vinculadas a la transición a la educación superior en general y al cambio en el lugar de residencia, que conlleva frecuentemente un alejamiento de vínculos sociales y familiares que permanecen en el lugar de origen del estudiante.

Así, se constata la existencia de factores que complejizan el proceso de adaptación por parte de estos estudiantes provenientes de los distintos departamentos del interior del país respecto a los que ya residen en Montevideo, ya que incorpora estos aspectos inherentes al proceso migratorio: la adaptación e inserción tanto a Montevideo como a la cotidianidad del nuevo espacio en que residen.

Muchos estudiantes migran para residir en un Hogar Estudiantil, transitando algunos de ellos la totalidad de su carrera allí, mientras que gran parte puede contar con la beca de residencia sólo por un año, debido a que en algunos de estos establecimientos más de la mitad de la población se renueva anualmente para proveer estos cupos a los estudiantes de nuevo ingreso cada año. Esto dificulta o complejiza en cierta medida la construcción del sentido de pertenencia y el proceso de apropiación de los espacios y redes vinculares que puedan officiar de sostén del proceso tanto individual como grupal.

Por este motivo, 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 & Sylburski, 2000, p.47).

En ese momento, coexisten y se articulan tres aspectos a tener en cuenta: la elección

vocacional, la etapa evolutiva (mayoritariamente la adolescencia o juventud) y el fenómeno migratorio. Como plantean Frechero & Sylburski (2000), aquellos jóvenes del interior del país llegan a la capital año tras año, “emprenden su travesía en uno de los momentos más dolorosos y conflictivos del crecimiento humano. Etapa de múltiples pérdidas necesarias, para dar lugar a lo nuevo deseado y temido al mismo tiempo” (p.16).

Si bien existen a nivel país diversas políticas de orientación educativa y de descentralización de la oferta académica, resultan ser insuficientes para lograr una real democratización del acceso a la información donde todos los jóvenes uruguayos puedan contar con información actualizada, completa y con antelación al momento de materializar su proyecto formativo en la educación superior, concretamente: el momento de la inscripción.

Este aspecto, puede en cierto modo incrementar la discrepancia entre las expectativas y el conocimiento previo sobre las características de la carrera por la cual se opta, y la realidad con que el estudiante se encuentra. Como se menciona anteriormente, confluyen diversas aristas de la problemática y de este encuentro, donde hacen figura aspectos de lo estrictamente académico-disciplinar, malla curricular, perfil de egreso y posibles ámbitos de inserción de un determinado profesional, y en otro orden la cuestión de la inserción y adaptación del estudiante a los nuevos espacios de formación y residencia involucrados en la transición a la universidad en términos generales, y en el fenómeno migratorio en esta población en particular.

Estos primeros tiempos de tránsito por los estudios terciarios pueden resultar en cierto modo definitorios para el estudiante, donde su proyecto vocacional se verá reafirmado o no, ante lo cual circulan por redefiniciones y ciertos ajustes que articulan lo imaginado y lo encontrado. Momento que supone para algunos el disfrute del comienzo de una carrera que ansían hacer un tiempo realizar, y para otros resulta desestimulante y doloroso, en gran medida debido a la divergencia entre sus expectativas y lo que efectivamente es la carrera elegida, teniendo más peso en estos casos aquello que han dejado atrás en su lugar de origen que lo nuevo por conocer y transitar.

Si bien se podría pensar que el estudiante del Interior logra un mayor grado de autonomía que los estudiantes de la capital del país por el hecho de que un elevado porcentaje migra para vivir sólo o con otros estudiantes o familiares, mantienen durante los primeros años un vínculo muy estrecho de dependencia con su lugar de origen, evidenciado en los viajes frecuentes, la alimentación y vestimenta (encomiendas o comida preparada en su hogar de origen que traen con su equipaje a menudo al igual que la ropa que lavan al viajar).

Esto se vincula en cierta medida con que el estudiante del interior migra a un territorio que alberga la mitad del país aproximadamente, que por su proceso de conformación y distribución demográfica resulta amplio, heterogéneo y complejo, involucrando lógicas de funcionamiento, vinculación entre sus habitantes y organización de la vida cotidiana que distan de las que eran tomadas como naturales en el lugar de origen de esta población. Frecuentemente, este estudiante manifiesta sentirse como

...un emigrante en su propio país. 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 & Sylburski, 2000, p.29).

A este respecto, Sayad (1998) plantea que el inmigrante, “en tanto presencia extraña, es admitido como una presencia provisoria” (p.20), lo cual podría reforzar la mencionada vivencia, prolongarla, o sostener la convicción de que su estadía será hasta culminar sus estudios y luego retornar a su lugar de origen.

En este sentido, tanto el nuevo espacio como los vínculos que van estableciendo al inicio son percibidos como hostiles por algunos estudiantes, refiriendo que la capital los recibe mal y no los contiene, lo que se articula con la vivencia de haber perdido o estar muy alejado de sus grupos más cercanos de referencia, como ser los familiares, amistades, el barrio, la ciudad y sus costumbres. En este sentido, las nuevas lógicas que el estudiante se encuentra involucran diversos aspectos, entre ellos el relacionamiento con el nuevo grupo de pares, a nivel académico y residencial. Es en las nuevas lógicas de convivencia que el estudiante encuentra una gran divergencia con las imperantes en su núcleo familiar: organización de las tareas del hogar, horarios, responsabilidades a asumir, entre otros.

Luego de transcurrido un tiempo desde su arribo, se produce una búsqueda de vínculos con pares y otros referentes, que puedan oficiar de apoyo en su proceso de inserción y adaptación, ante estas primeras vivencias de extrañeza y falta de orientación y de información. Durante el transcurso de la carrera, muchos estudiantes manifiestan en diferentes momentos -algunos al inicio, otros más próximos a egresar-, ciertos sentimientos de añoranza respecto a su lugar de origen, expresado en frases como *extrañar el pago*⁴ o en

4 Término utilizado en Argentina, Bolivia y Uruguay para definir el “lugar en el que ha nacido o está arraigada

la convicción de que retornarán al mismo una vez culminen la formación de grado.

Este fenómeno resulta así complejo y multifactorial, donde influyen diversos aspectos, entre los que se puede mencionar el factor ambiental, el nivel de satisfacción con la residencia actual y anterior, los logros del estudiante a nivel social y académico, el vínculo con su entorno familiar, entre otros. Esto implica que el logro de un vínculo de carácter positivo con el nuevo entorno y una cada vez mayor apropiación de los espacios, tal como plantean diversos autores (Tinto, 1989; Aguilar Rivera, 2007; Coulon, 1997) contribuye en gran medida a la construcción del sentido de pertenencia de los sujetos y su permanencia en los estudios terciarios a partir de una cierta integración social y académica.

6. Orientación Vocacional Ocupacional y la elección de la carrera

Si bien los estudiantes participantes en el presente estudio ya eligieron la carrera y sortearon ese momento al ingresar en la Universidad, la forma y la convicción con la que eligen o en qué basan su elección tiene incidencia en sus posteriores recorridos, por esta razón incluimos este apartado. Concentra un recorrido por diversos autores en el marco de la evolución histórica y conceptualización de la temática de la orientación vocacional ocupacional y la elección de carrera, aspectos fundamentales a considerar en la presente tesis, en el entendido de que los aspectos vocacionales juegan un papel importante en el acceso y permanencia de los estudiantes en su proyecto educativo.

Comencemos con el concepto de vocación. Proviene del latín *vocatio* que significa acción de llamar (RAE, 2016), llamado por Dios o la inspiración del llamado de Dios para algún estado. A lo largo de la historia ha pasado por diferentes definiciones pero en su origen, como se ve por la procedencia etimológica, se encontraba ligada al ámbito religioso.

Mirta Gavilán (2006), plantea que la necesidad de pedir o recibir consejo estuvo presente desde los orígenes de la humanidad y en ese sentido se puede afirmar que la orientación existe desde entonces. A lo largo de la historia, la tarea de orientar, así como la concepción de la misma, ha pasado por diferentes etapas. Figuras, como la del consejero, el hechicero, la propia familia o el estado han ocupado este rol.

En determinadas épocas el qué hacer de las personas, no estaba sujeto a dudas y menos aún a opciones, ya estaba pre figurado por el lugar que se ocupaba en la sociedad. Es recién en el Renacimiento que se sientan las bases científicas de la orientación y es ahí

una persona" (RAE, 2016)

donde la educación pasa a ser el centro. Posteriormente con la revolución francesa se suprimen los privilegios y las corporaciones propias del medioevo, se toma la premisa de la igualdad como igualdad de oportunidades. En el Siglo XIX fueron muy importantes los aportes de la medicina y la psicología que influyeron significativamente en la orientación.

No obstante, los orígenes modernos de la orientación recién pueden ser rastreados en el desarrollo del régimen de producción taylorista y fordista que emerge con la instauración del modo de producción capitalista. En estos inicios se encuentra ligada al ámbito laboral y no al educativo, a la exigencia de la organización científica del trabajo. La prosperidad de las industrias, lleva a la competencia de las diferentes unidades económicas que intentan producir cada vez más con menor costo unitario o sea con mayor plusvalía. Esto trae aparejado un funcionamiento donde lo que se prioriza es el incremento de la productividad a través de, entre otros, la incorporación de los avances científicos tecnológicos. Para estas empresas se busca también, el trabajador adecuado para el puesto adecuado a través de las pruebas estandarizadas como herramientas que permiten develar las aptitudes más apropiadas para tal o cual función. Se parte de la base que estas aptitudes se encuentran en el sujeto a priori y son medibles y mensurables. Presupone una concepción de un sujeto que no conoce, que no sabe y es el psicólogo quien lo debe iluminar y aconsejar sobre el camino a elegir. Esta posición busca adaptar al sujeto a los requerimientos del mercado, trasciende la esfera de las particularidades de la orientación ya que es una clara posición política e ideológica, en tanto intenta dominar a los sujetos y colocarlos, sin respeto por la singularidad y el deseo, en el lugar adecuado a los intereses de las clases dominantes.

Posteriormente en el Río de la Plata en la década de los ´70, Bohoslavsky (1977), refunda la Orientación Vocacional Ocupacional, basándose en una postura política ideológica antagónica a la modalidad anteriormente planteada que denomina la modalidad clínica. Esta modalidad, restituye el lugar del sujeto, su saber y su capacidad para elegir libre y autónomamente. Desde un marco de referencia psicoanalítico, sitúa lo vocacional en la dimensión del deseo.

Cambia la concepción del consultante, pasa a ser concebido como sujeto epistémico, que conoce, pregunta y se reconoce. Siguiendo a Rascovan (2004) esta modalidad fue desde su origen, una reacción necesaria para hacer frente al modo psicotécnico en el campo de la Orientación Vocacional el cual termina deshumanizando al consultante.

Sin desconocer la importancia que este desarrollo tiene en el campo de la OVO en ese momento histórico, esta concepción quedó atrapada dentro de un modelo psicoanalítico

rígido (Rascovan, 2004). Aspecto que el propio Bohoslavsky (1975) visualiza cuando manifiesta lo vocacional como encrucijada.

Bohoslavsky es la referencia para los posteriores desarrollos en la región entre los que se destacan en Argentina, Aisenson (2002), Muller (1999), Rascovan (2005) y Gavilán, y en nuestro país Elizalde (1990), Rodríguez et al (1990). Si bien cada uno pone el acento en diferentes aspectos, tienen en común los orígenes en la modalidad clínica y pensar la OVO como un dispositivo que interviene desde la promoción de salud.

Por su parte, Santiviago et al. (2010) han conceptualizado lo vocacional en estrecha vinculación con el conceptos de construcción de identidad en un sentido más genérico y más específicamente de la identidad vocacional, constituyendo un binomio indivisible vocación-identidad, donde uno contribuye a la formación del otro y viceversa. Mencionan que la vocación constituye

...una construcción permanente, un juego dialéctico entre la subjetividad y el contexto. Comienza 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 carrera u oficio. (Santiviago et al., 2010, p.13).

Es desde la pregunta presente sobre quién soy, que se abre paso al futuro a través de la interrogante sobre quién quiero ser. La identidad involucra en su construcción procesos identificatorios (Laplanche & Pontalis, 1971) donde el Otro ocupa un lugar relevante. En este sentido no es sólo en función al sí mismo sino en relación a los otros, por tanto está presente también la pregunta sobre quién no quiero ser.

La vocación desde la perspectiva de la psicología involucra el proyecto identificatorio (Aulagnier, 1988), la articulación entre lo individual y lo colectivo así como la posibilidad de elección y de restricción de acuerdo a la oferta que la sociedad propone. Para esta autora el proyecto identificatorio esta dado por la autoconstrucción continua del Yo por el yo, instancia necesaria para que pueda proyectarse en un movimiento temporal. Acceso a la temporalidad y acceso a una historización de lo experimentado, ambas van de la mano. El proyecto es construcción de una imagen ideal que el Yo se propone a sí mismo. Entre el Yo y su proyecto debe persistir un intervalo: lo que el Yo piensa ser debe presentar alguna carencia, siempre presente, en relación con lo que anhela llegar a ser. Entre el Yo futuro y el Yo actual debe persistir una diferencia, una x que represente lo que debería añadirse al Yo para que

ambos coincidan.

La identidad vocacional se construye en un presente que articula el pasado, para, “x” mediante, llegar al objetivo del que se trate, carrera profesión, oficio. En términos de continuidad educativa la “x”, la diferencia, no debe estar tan lejos como para ser inalcanzable pero tampoco tan cerca como para fundirse en lo inmediato (Santiviago et al, 2010). La identidad vocacional entonces es un proceso que no culmina con la elección de una carrera sino que por el contrario, esta sea quizás su primera etapa. La construcción y reconstrucción de la misma se vincula por una parte con los aspectos subjetivos que intervienen en la elección y por otra con la realidad cambiante e inestable de la época en la que vivimos. En otros tiempos la elección era percibida como una y para siempre, las carreras eran estables y ofrecían también posibilidades bastante seguras de ingreso en el mercado laboral. Hoy esta realidad cambió y es esta misma incertidumbre la que lleva a ir regulando de acuerdo a las ofertas de la sociedad, las elecciones que se van realizando. Como se menciona anteriormente, no es lineal y esta sujeta a múltiples factores entre los que juegan un papel destacado, además de las referencias identificatorias, el espacio cotidiano, los vínculos y las redes.

Siguiendo en esta línea, Mosca & Santiviago (2003) proponen pensar la OVO como un espacio de reflexión que permite a los sujetos poner en juego sus representaciones vocacionales, su correlato ocupacional, los posibles escenarios futuros y su relación con el contexto general, particular y las prácticas actuales que desarrollan.

La elección de la carrera, más tarde o más temprano, pautado por la presión familiar o por el propio sistema educativo, los adolescentes y jóvenes se preguntan qué van a hacer y esta pregunta instala siempre un momento de crisis.

Crisis cuya resolución puede llevar horas, días o años. Es un momento difícil porque esta relacionado a lo que se desea hacer, a quién se va a ser, con el peso social -aunque erróneo pero con poder de incidencia- de que es una elección para siempre. Difícil también por estar ligado al aspecto económico, a cómo ganarse la vida. Se juega la definición de la vocación, que si bien no es estrictamente lo mismo que la elección de una carrera, frecuentemente se homologa porque en términos ideales es deseable que coincidan.

Es un momento importante en la vida de quienes eligen. Si bien con el transcurso del tiempo, se puede ver que la mayoría de las personas tiene que hacer elecciones de este tipo a lo largo de toda la vida, este resulta ser un momento fundamental, donde de alguna forma

todos los intereses, gustos, y recorridos educativos se deben alinear tras el nombre de una carrera.

La elección, como se la denomina, es más que un acto, un proceso de variadas elecciones que se han venido haciendo en forma consciente o inconsciente, que cristalizan en la carrera. En la era de la instantaneidad (Bauman, 2008) el tener que reflexionar y construir un proyecto cuyo logro se dará en un tiempo diferido al menos por cuatro años, se transforma en una tarea en sí misma engorrosa de la cual se esperan resultados rápidos al mismo tiempo que se sabe que no los habrá. La construcción de un proyecto educativo se contrapone con la lógica de la hipermodernidad en donde todo tiene que ser rápido y ya, cualquier demora es considerada una frustración.

Como se menciona anteriormente, está sometida a múltiples presiones, subjetivas, familiares y contextuales. Respecto al contexto, nos parece pertinente hacer referencia a Castel (2010) que analiza las incertidumbres que surgen en las personas y en particular en los jóvenes frente a las transformaciones en la flexibilización de las relaciones de trabajo, la descolectivización de la vida social y el surgimiento de la necesidad de realizar un proyecto individual para obtener estabilidad laboral. Esto ha tenido impacto en diversos planos, particularmente en lo que refiere a la representación de futuro carente ya de toda perspectiva de linealidad y ascenso social, lo cual lleva a la necesidad de buscar opciones para una vida digna no ya en el trabajo -que parece no garantizarlo-, sino en la educación. En este sentido la opción educativa esta determinada por factores que exceden a lo vocacional, a la vez que se coloca sobre la misma expectativas agregadas que no siempre se podrán saldar. Dentro de las primeras, la mas evidente es saber qué es lo que se quiere estudiar, encontrarse con el deseo y traducirlo a un nombre. Son pocos los sujetos que saben desde tempranas edades qué carrera seguir El proceso más frecuente es haber realizado determinadas opciones impuestas por el sistema educativo que van afinando cada vez más el universo de posibilidades.

Muchas veces la elección esta ligada a determinados imaginarios o mitos. Los mas destacados:

- Elegir en función de la salida laboral o realidad laboral lo cual obstaculiza la posibilidad de una elección ligada al deseo propio y realista en términos de posibilidades futuras. Pero esta muy presente entre las dimensiones que se valoran para optar por tal o cual carrera.

La dimensión del dinero que puede proporcionar una carrera se encuentra vinculado al

anterior aunque mantiene rasgos distintivos. Acá lo que se prioriza es la idea que una vez finalizada la carrera o durante su transcurso se pueda recibir una buena remuneración. Y en este sentido se liga al rumor, al prejuicio sobre las posibilidades futuras.

Ser alguien en la vida es otra de las dimensiones frecuente, en nuestro país profundamente arraigada a lo que magistralmente describe Florencio Sánchez en su obra "M' hijo el doctor". Expectativa en general familiar y propia, donde la realización esta puesta en obtener un título, preferentemente dentro del universo de las carreras tradicionales que son las que cuentan aún con mayor prestigio.

En nuestra sociedad existe una valoración importante sobre el éxito en términos generales, es lo que hay que alcanzar a donde hay que llegar y como contrapartida hay un sobre exigencia para lograrlo y una demonización del fracaso y el error como obstáculos que no se pueden permitir.

El temor al error, a la equivocación esta presente en la mayoría de los discursos de los jóvenes en situación de elegir. Esta convicción, soportada en la propia estructura del sistema educativo, ligada a lo que se ha denominado como trayectorias encauzadas (Terigi, 2009) oficia como impulso y freno a la hora de elegir. Por un lado impulsa a la opción que cumple con mas requisitos, sean los que sean (dinero, trabajo, estabilidad) y por otro es un freno a la hora de realizar el necesario insight para decidir autónomamente. Es tal la presión que se siente para no cometer errores, no perder un año, no equivocarse, que termina siendo uno de los obstáculos mas fuertes, no solo a la hora de elegir sino también de continuar en una carrera que se tiene claro no es la que le gusta al estudiante en cuestión. En muchos de estos casos, el fracaso, el error no es tolerado, ni vivenciado como una instancia de aprendizaje. Este proceso pasa a ser vivido como una falla insoportable o una carga muy pesada en su historia de elecciones y no como algo pasajero.

Las materias, en las que se tiene mejor rendimiento o facilidad es otra de las dimensiones presentes a la hora de elegir. Existe una vinculación fuerte entre la percepción de aquello en lo que se es bueno (particularmente referido a las materias del liceo) y las carreras vinculadas al área o materia. También este fenómeno ocurre a la inversa. No entra dentro de las posibilidades elegir una carrera que tenga tal o cual materia como una de las centrales.

Por su parte, Frechero y Sylbursky (2000) se cuestionan "en qué se sostiene hoy la elección de un proyecto vocacional y de formación, si el ejercicio futuro del mismo aparece como algo tan incierto y cambiante." (Frechero & Sylbursky, 2000, p.34).

7. Vínculo y redes

Un concepto fundamental que transversaliza este estudio es el de vínculo, en el entendido de que como plantea Tinto (1989) la integración social resulta un elemento fundamental para el logro de un mejor tránsito de los estudiantes por la institución y por ende para su permanencia.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2016) la palabra vínculo proviene del latín (*vinculum*) que significa unión o atadura de una persona o cosa con otra. Constituye una noción que si bien no se encuentra en forma explícita en los desarrollos freudianos, este autor esboza otro término: *die Bindung* (Freud, 1914), que se puede traducir como ligazón, y se encuentra en estrecha relación con el componente vincular desarrollado por otros autores posteriormente. Involucra la necesidad de trabajo psíquico para ligar representaciones y afectos, para ligar pulsiones o ideas. Así, la realización de la pulsión supone un proceso de identificación con diversos objetos a través de los cuales el sujeto encuentra su satisfacción. Esto significa que lo pulsional requiere en esencia de la presencia del otro que actúa como contenedor o facilitador de su propia gratificación. Desde esta perspectiva, entendemos que el proceso de construcción identitaria tiene una estrecha vinculación con el ámbito social.

Winnicott (1971) desarrolla esta noción vinculada fuertemente a la co-construcción del espacio entre la madre y el infans, mencionando la importancia de los vínculos iniciales, lo que denomina unión madre-bebé, donde ambos integrantes de esta díada están recíprocamente indiferenciados. El planteo de este autor, se encuentra en la misma línea respecto a los postulados de Bleger (1967) acerca del vínculo simbiótico (sincrético) entre la madre y el infans.

El primer autor psicoanalítico que incorporó el término vínculo fue Bion (1992), quien plantea que el mismo debe entenderse como una expresión del mecanismo de identificación proyectiva tanto desde el niño hacia su madre como el retorno de la madre al niño, lo que denomina identificación proyectiva de comunicación.

Por su parte, las corrientes del psicoanálisis que abordan el estudio de lo grupal y lo colectivo, comienzan a desarrollar la noción de vínculo, distinguiéndola de la relación de objeto y dándole así su especificidad.

En este sentido, Pichon-Rivière (1985,1979) en el marco de sus desarrollos tendientes a la

construcción de una psicología social, amplía el concepto de relación de objeto formulando el de vínculo, desde una perspectiva más interaccionista. 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. La relación de objeto es la estructura interna del vínculo, por lo tanto un vínculo es un tipo particular de relación de objeto” (Pichon-Rivière, 1985, p.72). Constituye una estructura dinámica en continuo movimiento, e involucra una relación particular con un objeto. Para este autor, el vínculo va a ser siempre de carácter social, ya que si bien puede ser con una sola persona, esto necesariamente va a involucrar la repetición de una historia de vínculos que a su vez se encuentran enmarcados en un determinado tiempo y espacio.

Continuando con los planteos de Pichon-Rivière, surge que las interacciones entre los sujetos, van conformando una red vincular, donde las experiencias e intercambio con otros (sujetos y/u objetos) van a dar lugar a vivencias de satisfacción y/o frustración.

Cobra relevancia aquí el concepto de red social, que durante las últimas décadas ha sido foco de interés principalmente para sociólogos y antropólogos. Requena Santos (1989) la define como una serie de vínculos que suceden entre un conjunto determinado de actores sociales. Si bien esta noción tiene diversas acepciones, el autor menciona que debe considerarse el término de un modo analítico, ya que “el describir como personas o grupos a los nudos de una red implica que entre ellos los vínculos (unión entre nudos) existentes cumplen una serie de propiedades que repercuten sobre los diferentes aspectos de las relaciones sociales entre los actores de la red” (Requena Santos, 1989, p.1-2). Menciona que desde que nacemos todos comenzamos a insertarnos en diversas redes sociales en el marco de los procesos de socialización y la incorporación paulatina a diversos grupos sociales primarios, como ser la familia. A medida que crecemos, estas redes se van ampliando y diversificando, a partir del relacionamiento con otros grupos sociales lo que va conformando una red personal concreta que irá consolidándose y variando en el transcurso del proceso vital de cada sujeto.

Así, el vínculo incluye a los sujetos, a los objetos, y al proceso de construcción de sus interacciones. En este contexto, podemos pensar al vínculo educativo como una forma de vínculo social, que cobra un papel relevante en la relación de los sujetos con el saber y la apropiación del mismo como herramienta para el fortalecimiento de sus trayectorias. La interacción entre pares surge como un elemento potencialmente favorecedor de los procesos de construcción de conocimiento y de afianzamiento de los sujetos a los espacios en que dichos procesos suceden.

El lugar de los vínculos será aquello que buscaremos reconocer en el marco del análisis de este estudio, en base a la percepción de sus protagonistas -los estudiantes-, procurando identificarlos en los relatos de los entrevistados de forma de entrever continuidades o disrupciones respecto a sus permanencia en la institución Udelar, sobre aquellos elementos que ayudaron a dar sostén al vínculo del sujeto estudiante para con la institución, o bien con el saber en cuestión.

El vínculo estudiante-docente y el vínculo de los estudiantes con otros estudiantes, son construidos en el marco de una institución educativa determinada, en este caso la Udelar, donde entran en juego diversos aspectos, siendo uno de los más relevantes a considerar la relación con el saber.

El saber es producido por un sujeto confrontado a otros sujetos, no hay saber más que producido en una “confrontación interpersonal”. En tal sentido, la idea de saber implica la relación de ese sujeto con otros que co- construyen, controlan, validan y comparten ese saber.

No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una relación con el mundo; el saber está inscripto en relaciones de saber. Éste es construido en una historia colectiva y en las actividades del hombre, sometido a procesos de valoración, de capitalización y de transmisión. Las relaciones de saber son definidas como relaciones sociales. Entendiendo que si bien las relaciones de saber son necesarias para construir saber, también lo son para sostenerlo, luego de que ha sido construido.

Aprender no es equivalente a adquirir un saber entendido como contenido intelectual; la apropiación de un saber –objeto, no es más que una de las figuras del aprender. Así, la relación con el saber, es la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como conjunto de significaciones, pero también como espacio de actividades que se inscribe en el tiempo. No es correcto decir que un sujeto tiene una relación con el saber. La relación con el saber, es el sujeto mismo, en tanto debe aprender, apropiarse del mundo, construirse. El sujeto es relación con el saber. En palabras de Charlot (2008) “Todo ser humano aprende: si no aprendiera, no se volvería humano” (p.75).

8. Aprendizaje y socio constructivismo

Si bien vamos a adoptar algunos conceptos desde la perspectiva socio-constructivista, consideramos importante antes de introducirnos en el tema, realizar la siguiente aclaración: existen numerosas posiciones respecto al constructivismo que atraviesan los campos epistemológicos, psicológicos y didácticos de la ciencia que reclaman para sí la propiedad de su nombre. Este debate contemporáneo y fascinante por cierto, excede el alcance de la presente tesis, por lo cual nos limitaremos a tomar la visión constructivista del aprendizaje (Coll, 2010), que atribuye una importancia decisiva a lo que el aprendiz aporta al aprendizaje.

Podemos distinguir dos tipos de aprendizaje: *implícito* o *incidental*, y *voluntario* o *intencional*. Este último se entiende como “un proceso de *construcción de significados* fruto de una intensa actividad mental constructiva del alumnado orientada al establecimiento de relaciones y conexiones entre, por un lado, los conocimientos y experiencias previas, y de otro, los contenidos del currículo” (Coll, 2010a, p.6). Pero en la medida que el aprendizaje requiere una disposición favorable, es indispensable que el aprendiz pueda atribuirle un *sentido* al aprendizaje. Esto es lo que va a permitir la construcción de significado. “No se puede construir significados sobre aquello a lo que no podemos dar sentido” (Coll, 2010b, p.6)

Plantea el autor que es necesario que los significados que se construyen desde el aprendiz, sean compatibles con los construidos culturalmente, lo que requiere de cierta orientación y guía externas. (Coll, 2010a). Enseñanza y aprendizaje se presentan entonces como elementos indisociables, donde la primera es entendida como ayuda en el proceso de atribución de sentido y construcción de significados, y no ya como mera transmisión.

Por su parte, tomamos la perspectiva de Vigotsky (1995), que plantea que la interacción social influye desde el principio de la vida. Este autor, diferencia entre procesos elementales, comunes con los animales y los procesos mentales superiores que diferencian a los humanos de los animales. Afirma que, las funciones elementales tienen origen biológico, dependen de la estimulación externa y hay una respuesta directa entre el estímulo y la respuesta. Las funciones superiores se originan en el desarrollo cultural, dependen de las interacciones sociales y son relaciones mediadas a través de dos tipos de mediadores, las herramientas y los instrumentos psicológicos. Las primeras son externas y están destinadas al dominio de la naturaleza, los segundos, tienen una función interna y están destinados al

control de la conducta propia, a la capacidad de diferir, cuyo mediador por excelencia lo constituye el lenguaje.

Las funciones superiores dependen para este autor como mencionamos anteriormente de la interacción social (Vigotsky, 1995), toda función psicológica fue primero una relación entre personas y el desarrollo consiste en la interiorización de las relaciones sociales. Este teórico, se preocupó por estudiar los mecanismos que posibilitan la interiorización de los procesos mentales superiores. Es un proceso en el que se da una transformación de lo externo a lo interno (extrapsicológico- intrapsicológico). La interiorización es posible a través de la utilización de herramientas (instrumentos y signos) que se construyen en el contexto social y funcionan como mediadores.

Para Vigotsky la transformación de lo social en individual no es una mera transferencia sino que hay una transformación dialéctica que hace que se convierta en algo cualitativamente diferente. Parte del supuesto de que el niño está interesado en aprender del interlocutor experto y que este debe adaptar el diálogo de manera de promover el aprendizaje. Se interesó en saber cómo el niño podría llegar a ser lo que no es y formula el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que la define como:

La distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser a partir de la resolución independiente de problemas” y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados. (Vigotsky, 1978, p.86).

Esto requiere de la comprensión del interlocutor más avanzado de las necesidades del sujeto menos habilitado o novato, porque si la información es demasiado avanzada para su nivel puede no aprovecharla. El desarrollo se construye así a partir de la interiorización que el novato hace de los procesos cognitivos compartidos con el experto.

Desde la perspectiva vigotskiana podemos pensar cómo los vínculos entre iguales trabajan en esa ZDP, donde el estudiante que ya tiene experiencia colabora con el que no la tiene, en la transmisión de la experiencia o en la búsqueda compartida de soluciones. Los dispositivos y experiencias de tutorías entre pares se basan en lo expuesto y proponen un dispositivo que incluye estudiantes apoyando a estudiantes, de dos maneras posibles, estudiantes avanzados apoyando estudiantes noveles o estudiantes de igual nivel educativo pero con diferentes aptitudes y habilidades. Se definen como “la vinculación entre personas que

pertenecen a situaciones sociales similares, que no son profesionales de la educación y que se ayudan a aprender a la vez que aprenden”. (Topping, 1996 citado en Duran & Flores, et al, 2015, p.32)

Las tutorías entre iguales establecen un vínculo, caracterizado por la cercanía y la condición de ser estudiantes, donde se desarrollan similares estrategias de comunicación que habilitan un intercambio fluido, que enriquecen y potencian la relación (Santiviago & Mosca, 2010). A nivel de la propuesta educativa, trabajar en estos términos implica tomar la heterogeneidad y diferencias entre estudiantes no como un elemento distorsionante, sino como un elemento fundamental para promover los procesos de aprendizajes (Duran & Monereo, 2012) lo que implica una ruptura de ciertos modelos de enseñanza tradicionales que priorizan el desarrollo de interacciones competitivas e individualistas.

La consideración de estos conceptos y elementos resulta fundamental en el entendido de que la permanencia de los estudiantes por la Udelar se vincula con sus modos de estar, transitar, aprender, y con los apoyos que identifican han aportado en la construcción de su trayectoria y continuidad educativa. Particularmente es necesario para procurar dar cuenta de los episodios significativos en los que estudiantes más avanzados, o de igual nivel pero con otras habilidades, oficiaron de apoyo para resolver determinadas situaciones.

CAPÍTULO IV - ANÁLISIS

En este apartado se presentan, caracterizan y analizan las percepciones y valoraciones de los estudiantes surgidas de sus relatos, sobre los apoyos de la Udelar que les aportaron para continuar sus estudios en la misma.

Comienza con un *primer ítem* referido al momento de ingreso y el primer año en la Universidad. La etapa del ingreso parece ser el punto de partida desde el cual reconstruyen sus recuerdos y se constituye en un momento significativo que implica entre otros aspectos el quiebre con su cotidianidad y el comienzo de una nueva etapa. Es el inicio de su trayectoria universitaria y es ahí donde se sitúan para reconstruir a través de sus vivencias, cuales fueron aquellos aportes, que, frente a obstáculos diversos que se les presentaron, les permitieron sortearlos con éxito.

Posteriormente, se desarrolla un *segundo ítem* con la caracterización de los apoyos que comienza con la descripción de cada uno de ellos desde la mirada de los estudiantes que nos lleva a diferenciar entre herramienta y apoyo.

Paralelamente, vamos viendo a través de los relatos que los que surgen en forma espontánea frente a la pregunta por los apoyos son los vinculados a lo que denominamos herramienta, mientras que la valoración aparece posteriormente a la manera de encuentros, vivencias y vínculos.

Es a partir de esta constatación que proponemos trabajarlos en el *tercer ítem* en función de dos ejes: los *apoyos de vida universitaria formal* y los *apoyos de vida universitaria informal*. Los contenidos de ambos ejes, es decir los apoyos que situamos en cada uno no responden a la propuesta que la institución hace de ellos, como formales o informales, sino que los proponemos en función de cómo lo ven los estudiantes.

Dentro de los apoyos de vida universitaria formales incluimos: las transferencias de bienes y servicios, los académicos, los dispositivos de orientación vocacional ocupacional, la presencia de la Udelar en ferias educativas, las visitas guiadas previas al ingreso, las bienvenidas y ciclos introductorios, los tutores estudiantiles, los centros de estudiantes, las bedelías, el Entorno Virtual de aprendizaje (EVA), las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAEs), y el Programa de Respaldo al Aprendizaje.

Dentro de los apoyos de vida universitaria informales incluimos: los vínculos entre pares, el

vínculo estudiante-docente, y las redes sociales. En este sentido es importante aclarar que, como decíamos anteriormente, los apoyos de cada eje responden a la visión estudiantil, por ejemplo, los docentes que desde la lógica institucional podrían contarse como parte de los apoyos formales, en este análisis se encuentran dentro de los apoyos de vida universitaria informal, porque en los relatos estudiantiles refiere a la relación con el docente y a las características de la misma.

En un *cuarto ítem* desarrollamos lo que tiene que ver con el acercamiento y el uso del estudiante respecto al apoyo. En este apartado, haremos una breve referencia a las características de personalidad del estudiante, en tanto estas tienen incidencia en la mayor o menor propensión a la búsqueda y al uso de los apoyos.

1. El ingreso a la Universidad

Para comenzar con el análisis acerca de los apoyos que encuentran los estudiantes en la Udelar que les aportaron a continuar estudiando en ella, no podemos dejar de mencionar el año de ingreso por la frecuencia e intensidad con que se presenta, ya que es aquel en el que según recuerdan los estudiantes debieron desarrollar todas las estrategias a su alcance para lograr este objetivo.

Dentro de los primeros aspectos que surgen como obstáculos a superar, se presenta el tema de la masividad, la cantidad de gente que circula tanto por los recintos universitarios como por la ciudad, es estructurante en la evocación de estos recuerdos, particularmente el hecho de no saber cómo moverse ante esta nueva realidad. La sensación imperante es de soledad, incluso cuando se tiene algún familiar, no siempre significa que estén en contacto permanente.

Así lo plantean las estudiantes de las Facultades de Medicina y Ciencias Sociales, provenientes de Artigas y Rivera respectivamente:

G2. F - Medicina- Artigas:

“ El primer año fue más difícil que los demás , a pesar de que tengo una hermana en Monte pero vive en un apartamento chico con el esposo, entonces no daba para ir con ella. Extrañaba, no salía, me quedaba todo el día en mi cuarto y eso era peor me ponía más mal. Hablaba todos los días de mañana y de noche a mi casa.”

G1. F -CCSS. Rivera :

“Después conocí a las gurisas y mejor y ahora se vino el grupo de amigas de allá y ta no me siento tan sola. Pero ese año me pasaba llorando. Le pedía por favor a mi madre que viniera a buscarme.”

Esta percepción coincide con lo que diversas investigaciones que estudian el primer año en la Universidad confirman éste como un año clave en términos de continuidad educativa, lo que ha llevado a denominarlo como de orientación y reafirmación de la carrera (Camilloni, 2010)

En el caso particular de los estudiantes entrevistados, este primer año se hace aun más difícil que para otros estudiantes por su doble condición de estar en situación de desventaja económica, y por su condición de migrantes.

Asimismo, en varios casos cargan con la responsabilidad de concretar un sueño propio a la vez que familiar, lo cual por un lado es visualizado como un logro y por otro, como una pesada carga, una gran responsabilidad, tal como se desprende de sus relatos.

Este primer año, convive lo nuevo con lo viejo y en ese proceso de adaptación el vínculo y el tipo de vínculo con la familia es un aspecto central. En este punto, es un diferencial muy importante la región de donde provenga el estudiante. Para aquellos que provienen de zonas cercanas a Montevideo resulta bastante más sencillo en tanto es posible viajar con más facilidad que si la familia está radicada lejos. En general los viajes se dan los fines de semana, comparten ese tiempo con la familia y vuelven con ayudas como traer comida para la semana, la ropa limpia y la sensación de haber estado continentado, de no perder la cotidianeidad, de estar al tanto de todo lo que suceda en forma presencial y vía telefónica.

La estudiante de Derecho, proveniente de Canelones lo plantea de esta forma:

G 1. F – Derecho- Canelones:

“Yo venía enfocada para estudiar Derecho, no me gustó tanto cuando llegue, son muchos. Vivir acá, eso si fue medio complicado, pero fue lindo, me gusta Montevideo y quieras o no el choque de Canelones no es tan grande, además me iba todos los fines de semana”.

También se encuentran en el otro extremo, relatos que ilustran la fascinación por la capital y las oportunidades y variedad de actividades que esta ofrece, como lo expresan las estudiantes de Rocha, Artigas y Colonia:

G1.F - CCSS – Rocha:

“Montevideo el primer año me atrapó, hice miles de cosas pero que no tenían que ver con Facultad. Me gustó Montevideo, venía de la Paloma que no hay nada de nada para hacer, y vine para acá y todos los días algo para hacer, baile, cine lo que sea y bueno me fue re mal en Facultad, pero me atrapó, me encantó. Pasado el primer impacto le empecé a dar más bola al estudio que se supone es por lo que estoy acá!!!”

G2. F – Enfermería – Artigas:

“El primer año fue muy difícil viví con una tía no me gusto la convivencia y me vine para acá. Es que te cambia todo, cada casa tiene su lógica, su funcionamiento y te guste o no venís a la casa de otro o sea te tenés que adaptar a eso, y es feo, uno tiene sus costumbres que por algo son tuyas digo yo...Pero a la vez me gusta estar acá, me gusta correr tras la hora, el loquero, allá es muy tranquilo”.

E 3. F - Ciencias- Colonia:

“Pa no se, soy de xxx (pueblo muy pequeño del departamento) que (...) somos todos primos. En realidad yo soy un tipo raro del interior.... porque me encanto. Allá pasan dos, tres, no mentira cuatro ómnibus por día, dos que vienen y dos que van, entonces no podés hacer nada de nada, ni siquiera podés ir a comer a lo de un amigo si no tenés donde quedarte, no podés salir si no tenes quien te vaya a buscar y me sentía re encerrada. Hay un boliche sólo y todos van al mismo y yo no me sentía cómoda y que se yo otras cosas”.

Como vemos, la vivencia del primer año es intensa, capaz poner tanto si se ha vivido en forma positiva como negativa deja su huella. Es una etapa en la que se reconfiguran los vínculos, los tiempos, la autonomía, aunque sea sólo por el hecho de vivir fuera de su hogar todos aspectos que impactan en la subjetividad e inciden en los procesos de aprendizaje aunque la mayoría de las veces no sea tomado en cuenta.

2. Caracterización de los apoyos desde la percepción de los estudiantes

A continuación presentamos la siguiente tabla que esquematiza los tipos de apoyos relevados, sus principales características y en función de ellas si son percibidos y valorados por los estudiantes.

Tabla 2*Tipos de apoyos, características y su percepción*

TIPO DE APOYO	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVOS	PERCEPCIÓN COMO APOYO	VALORACIÓN
FORMAL	Artificial, creado por la institución con tal propósito. Concreto y focal. Presente.	Pre-determinados, con objetivos a priori	Si, en forma espontánea.	Sí, sólo cuando es usado
INFORMAL	Natural. No focal. Re significado.	No pre-determinados, sin objetivos a priori	No en forma espontánea. Sí se deduce de sus relatos y verbalizaciones	Sí

Volvemos a la pregunta central sobre qué apoyos perciben y valoran de la Udelar los estudiantes y consideran les aporta para continuar sus estudios en ella. A partir de los relatos de los estudiantes vamos a presentar, qué perciben como apoyo y por qué.

Podemos afirmar que los estudiantes en su mayoría relacionan apoyo institucional con herramientas, dispositivos o estructuras. Su principal característica es que sea concreto y focalizado, que tenga directa relación con lo que pueden identificar con su problema a solucionar, con su dificultad, que tenga objetivos pre determinados. Si es tangible y/o material es más sencillo de percibir como apoyo, como lo expresa la estudiante de Facultad de Ciencias:

E 3. F- Ciencias- Colonia:

“.....estuve en el programa de apoyo a la materia previa que es cortito, me anote y me sirvió. Otra cosa que me aportó fue el programa de Cultura de Bienestar, me gustó pila, siempre que podía iba a la Comedia”.

Las dificultades que plantean en general se pueden reducir a dos ejes, lo *curricular* y lo *social*, que desde su perspectiva se encuentran disociados, no aparecen en sus relatos conexiones de la incidencia de uno sobre otro. En esta dirección, lo que visualizan con necesidad de ser apoyado es lo que tiene que ver con lo curricular, entonces pueden definir

apoyos de diverso orden pero siempre ligados a lo concreto, en clave de herramienta, que se usa para facilitar una tarea.

Paralelamente a esta noción instrumental de apoyos, sus relatos se encuentran profusamente permeados de anécdotas que hacen a lo que podemos llamar apoyos vinculares, impregnados de afectos. Los mismos son incluidos en los relatos como un aporte valioso en una o varias dimensiones que hacen a la compleja trama de la trayectoria educativa.

Le damos la palabra a las estudiantes de las Facultades de Ciencias Sociales y Ciencias:

G1. F- CCSS- Rivera:

“De a poco se transforma en una familia (se refiere al hogar donde vive), cocinás juntos, festejás cumpleaños, con lo que tienes, se forma una familia”.

E3. F- Ciencias- Colonia:

“También fue importante el grupo del hogar, el hogar que vine es de la iglesia y yo participaba mucho, hago campamentos y esas cosas. Estuve muy contenida. La tuve fácil. Era un punto fijo una referencia, esa gente estaba ahí yo los conocía si estaba sola podía salir siempre tenía a alguien, eso es lo mas importante, porque sino como que no te da la cabeza para lo demás”.

Las características de la personalidad, están presentes también en relación a los apoyos, ya que si bien no son apoyos en el sentido que lo planteamos ya que hacemos referencia a aspectos externos a la persona del estudiante, proveniente en este caso de la institución Udelar, las características personales tienen que ver con el conjunto de aspectos que valoran como apoyo para sortear los obstáculos que se presentaron en el transcurso de sus trayectorias. Nos referiremos a ellos ya que se presentan en forma recurrente y más adelante, cuando estemos en el uso de los apoyo veremos que existe vinculación entre estas características y la mayor o menor propensión a buscar los apoyos.

Un ejemplo de esto, lo constituye el relato de una estudiante de la Facultad de Información y Comunicación proveniente de Colonia, quien considera que si no fuera tan tímida podría aprovechar más los apoyos que identifica y valora en forma positiva en la experiencia de otros compañeros:

E1. F – Comunicación- Colonia:

“Lo de los tutores me parece buenísimo. Yo nunca me acerque porque soy tímida y como que no me gusta mucho así interactuar pero algunos compañeros que han participado de ese programa les sirve. Sí, yo que sé, me parece que está muy bien, que justo te ayudan en esas cosas con las que te sentís peor, incluso a un compañero lo ayudaron a preparar un examen que había perdido varias veces. Pero no creo que eso sea lo importante, lo que está bueno es que te saquen las miles de dudas que tenés, cómo te inscribís, si podes cursar tal o cual, qué te conviene hacer primero. Es que no sé por qué yo no fui... ya te digo, creo que porque soy tímida”.

Asimismo, surge la familia con un rol central que incide, al igual que las características de la personalidad, en el acercamiento y en el uso de los posibles apoyos. Para ejemplificar le damos la palabra a un estudiante de Facultad de Medicina:

G3. M - Medicina-San José:

“Antes de ingresar a Facultad lo más importante fue el apoyo de mi familia, era el primero en entrar a Facultad y estaban todos emocionados. Todos, como que todo se hacía en función de eso, los ahorros, las noticias, llamar amigos, parientes, no sé, todo...”

En este breve relato, se ilustra el lugar relevante que tiene para la familia y para el estudiante el ingreso a la Universidad. Permite visualizar también, el peso que implica en la vida cotidiana expresado en función de los ahorros que se centralizan para que pueda cumplir el objetivo. No sólo en este aspecto, sino también en la importancia de la noticia que amerita llamar familiares y amigos. Podemos inferir la responsabilidad que significa para el estudiante que toda la familia se ubique en función de este hecho.

En el relato de la estudiante de Facultad de Ciencias que sigue a continuación, muestra también la responsabilidad que siente por estar en Montevideo mantenida por sus padres:

E 3. F - Ciencias- Colonia:

“Para mí es un sentido de la responsabilidad, yo sabía que me estaban manteniendo y les costaba un huevo. Y ta, encima por esa época mi madre quedó sin trabajo y pasaron cosas. Y bueno si iba a estar acá y estudiar, yo tengo que estudiar”.

Es un factor importante la vivencia del esfuerzo no sólo personal sino familiar para continuar con los estudios. Puede tener implicancias positivas como lo es encontrar allí la fuerza para seguir, pero también puede involucrar costos personales muy altos.

3. Los apoyos organizados en dos ejes: *de vida universitaria formal y de vida universitaria informal*

Los apoyos institucionales externos de los que nos ocupamos los categorizamos en dos ejes, de vida universitaria formal y de vida universitaria informal.

Aclaremos que varios de los apoyos que surgen no están tajantemente en una o en otra categoría sino que pueden tener configuraciones mixtas que según donde este puesto el acento lo colocamos en uno u otro de los ejes planteados.

Los primeros, ligados a estructuras herramientas o dispositivos que estarían creados para determinado fin. Son los que espontáneamente los estudiantes perciben como apoyo, se los identifica mas allá de que se los utilice o se sepa para que son, si les son útiles o no.

Mientras que en los segundos, los apoyos de vida universitaria informal que están centrados en los vínculos, y la percepción de los mismos como apoyo se hace más dificultosa, no surge en general en forma espontánea sino a partir del intercambio y de la reflexión.

No obstante, respecto a los apoyos formales, una vez que se identifican si además son valorados, es porque esta presente el uso y/o el componente vincular.

A continuación presentamos los apoyos percibidos por los estudiantes y su clasificación en formales y no formales presentada en la Tabla 3:

Apoyos de transferencia de bienes y servicios, dispositivos de orientación vocacional, ferias educativas, visitas guiadas, bienvenidas y ciclos introductorios, bedelías, unidades de apoyo a los estudiantes, centros de estudiantes, tutores, espacios de consulta, amigos, compañeros, de clase, co terráneos, estudiantes con los que conviven, los docentes, entre lo mas destacado

Tabla 3*Clasificación de Apoyos Formales y Apoyos Informales*

APOYOS FORMALES	APOYOS INFORMALES
Transferencias de bienes y servicios	Vínculos entre pares
Académicos.	Vínculo estudiante – docente
Dispositivos de orientación vocacional ocupacional	Redes sociales
Presencia de la Udelar en ferias educativas	
Visitas guiadas previas al ingreso	
Bienvenidas y ciclos introductorios	
Tutores estudiantiles	
Centros de estudiantes	
Bedelías	
Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)	
Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAEs)	
Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)	

Los apoyos de vida universitaria formal:

Estos apoyos están referidos a las estructuras, dispositivos, planes o programas que se presentan desde la institución con objetivos pre determinados. Encontramos:

- **Las transferencias de bienes y servicios:** relacionados básicamente con apoyo económico como las becas de comedor, boletos actividades culturales incluidas en su mayoría dentro de la órbita del Servicio Central de Bienestar Universitario. Asimismo, surgen otros apoyos materiales que no son de la institución pero cumplen un rol decisivo a la hora de definir la continuidad o no de los estudios. En este caso el más claro ejemplo está dado por becas económicas del Fondo de Solidaridad.

A continuación vemos como lo expresan las estudiantes de las Facultades de Ciencias Sociales y Ciencias respectivamente:

G1. F - CCSS – Rivera:

“A mí ahora me encanta Montevideo, en Rivera no hay nada , acá hay teatro musica puedo ir al teatro, ver espectáculos con lo que te dan en Bienestar no siempre por la plata pero

hay mucha diversidad cultural”.

E 3. F - Ciencias- Colonia:

“Las becas sin duda, viene muy bien. También la del comedor, Ciencias es muy lejos entonces tenemos comedor allá y eso me venía re bien. Mi hermana trabajaba en un CAIF y también comía allí y ta, de noche refuerzo”.

- Los apoyos académicos

Si bien las Facultades cuentan con diferentes apoyos académicos que van desde las clases de apoyo, los talleres de lectura y escritura académica en cualquiera de sus versiones, la diversificación de los sistemas de cursado y y diferentes propuestas propias de la disciplina, lo que surge de los relatos estudiantiles, que incluimos como apoyo académico, son los grupos chicos.

Lo valoran en varias dimensiones interrelacionadas, respecto al propio aprendizaje y para vincularse de cerca con compañeros y docentes. Es vivido también como un antídoto contra la masividad, en palabras del estudiante de Facultad de Ciencias Sociales:

G1. M- CCSS- Cerro Largo:

“A mi me pasó lo de la masividad, chocante llegas sos un número, son 300, te tenés que sentar en el piso. No ves, no escuchás, no conocés a nadie”.

El relato del estudiante Facultad de Psicología rescata lo personalizado y el vínculo, en sus palabras:

G4- M - Psicología Cerro Largo:

“Al comienzo, a no ser por Referencial⁵ eran como desoladas las clases, tenías tipo el teórico de teorías eran 200 en la clase, tenías la clase, el parcial y el examen. pero no tenías clases personalizadas como Referencial. Eso te salvaba la cabeza, hablabas más de cerca con la gente, quedaba en cosas, podías preguntar, Referencial 1 fue bastante importante en la carrera.”

Dentro de los grupos chicos ocupan un lugar relevante aquellos de materias que los vinculan con el rol profesional, con la expectativa de lo concreto que van a estudiar y no con

5 Unidad curricular del primer semestre en la que se trabaja el ingreso, la Facultad y la Universidad en dispositivos de clase con números reducidos de estudiantes.

concepciones abstractas.

Una estudiante de Facultad de Medicina lo expresa así:

G1. F - Medicina- Soriano:

“Nosotros por ejemplo éramos 800, nadie te orienta, no sabés qué hacer cuando llegás. Te encontrás con materias que no es lo que creías, querés ver cadáveres y te tiran conceptos básicos tipo pobreza. Después a mitad de año, tenes un tropezón importante y la mayoría empieza con problemas y dejan. O también te encontrás con profesores como anatomía, despectivos que te dicen: si no estudiás anda a hacer cocina al Gato Dumas. Siempre te sentís que vas atrás, que no llegás , que no sos buena... es horrible. En cambio en los grupos del trabajo de campo, no ves cadáveres pero ta, estás entrando en contacto”.

- Los dispositivos de orientación vocacional

El tema vocacional atraviesa los relatos como un aspecto central en las trayectorias educativas. En este sentido se perciben como aportes valiosos todos los dispositivos que les ayuden a definir, ratificar, cambiar o problematizar su vocación.

Tener la opción vocacional clara es para los estudiantes muy importante en clave de continuar estudiando. La vocación es un sostén interno, personal, los dispositivos de orientación vocacional constituyen el apoyo a través del cual trabajarla y construirla. Como expresa la estudiante de Facultad de Ciencias proveniente de Colonia:

E 3. F- Ciencias- Colonia:

“La vocación también para mí es importante, no se si es un apoyo pero sí.... Es lo que quiero hacer. Es lo que me gusta”.

G 1. M – Psicología-Mercedes:

“Empecé administración y no, fui al espacio con la psicóloga y fue una decisión importante de administración a estudiar psicología”.

Por su parte la estudiante de Facultad de Medicina de Soriano:

G1 M- Medicina Soriano:

“Yo desde chica tenía una vocación algo con la medicina, pensaba ser partera de chica. Después hice enfermería y cuando ví que me gusto, lo hice por eso para estar en contacto

con la gente que está en el hospital. Ahí confirme lo que quería, me llevo dos años, pero fue mejor porque maduré. Me doy cuenta que cuando te gusta te va bien, yo estoy en tercero de Medicina y no perdí nada, voy olímpica”.

Esta estudiante plantea una conexión directa entre la certeza vocacional y el desempeño en la carrera, entre la vocación y la trayectoria, lo cual es compartido por la mayoría de los estudiantes y es en este sentido también que se valorizan los dispositivos que lo favorecen.

En relación a los apoyos que les ayudaron a clarificar su proyecto vocacional, los estudiantes hacen referencia a los talleres y a los Espacios de Consulta y Orientación (ECO). Los que se realizan en el local del Programa de Respaldo al Aprendizaje son los únicos que identifican como de la Udelar, el resto los perciben como del Instituto Nacional de la Juventud, Fondo de Solidaridad, o de las Instituciones de Enseñanza Media Superior.

Las estudiantes de Facultad de Arquitectura proveniente de Colonia y de Artigas relatan:

G1. F - Arquitectura – Colonia:

“Creo que es fundamental que te guste lo que vas a estudiar, eso es lo que realmente te mantiene con todas las contras que encontrás el primer año. A mí cuando fui a al taller de la Expo me sirvió porque claro solo conocía.... cómo te puedo decir, las carreras típicas, y eso me dio otra idea, arquitectura es típica también pero me amplió la cabeza...”

G2. M - CCEE- Artigas:

“...además que era pago, que esos lugares donde vas y te atiende el psicólogo es pago. Me dijeron ahora que seguro no, no puedo creerlo que sea así, esta buenísimo y si es así voy a a ir !!

G 2. F- Medicina- Artigas:

“A mí me costó, no sabía qué hacer y allá no llega nada. Por suerte fui a uno de los talleres de orientación cuando se hizo la Expo feria y eso me ayudó, sabía las carreras que había pero ahí como que te ayudaban a ver por qué pensas en esto y no en esto otro, después de eso preguntando y buscando”.

Por su parte, en el relato de la estudiante de Facultad de Ciencias Sociales de Cerro Largo vemos que su recorrido no fue lineal y que justamente el acceder a un dispositivo que le ayudara en su elección vocacional fue de suma importancia para encontrarse hoy en la carrera que le gustaba:

G1. M - CCSS- Cerro Largo:

“Yo terminé liceo en Cerro Largo, hice la UTU Administración y después trabajé en un club de niños ahí ví que me gustaba el trabajo social y decidí venirme. Fue difícil, vine a casa de estudiantes. Me costó venir, estaba muy alejado de lo que es Montevideo. Yo soy de un pueblito de Cerro Largo contra la frontera, de (...) frontera Brasil, re pocos habitantes. La verdad que yo tenía como un montón de cosas que me gustaban y fui al INJU y ta, no era lo que esperaba pero si me ayudo para estar hoy en Facultad”.

Asimismo, cuando la elección de la carrera está atravesada por lo que planteamos en el marco teórico como elección fundamentada en mitos que no necesariamente se vinculan al deseo, se configura el terreno para posibles desvinculaciones. Así lo plantea la estudiante de Facultad de Ciencias:

E 3. F- Ciencias- Colonia:

“Sí me encontré algo distinto. Uno llega con la idea de que te vas a poner una bata y ver como funciona el universo y ta no es así. No fue una decepción pero es como cuando vas conociendo más a la gente. Por ejemplo, ves a alguien en clase te parece que es genial y bueno después lo vas conociendo y descubrás que tiene sus cosas... creo que hubiera estado bueno tener un lugar donde hicieran apoyo psicológico o algo así si no estuviera segura de la carrera. Le pasó a muchos amigos, no les gustaba la carrera, no se adaptaban a Montevideo, sería importante tener ese apoyo. Yo el primer año lo superé en base a eso, quiero esto y ta, lo voy a hacer. Muchos compañeros se fueron por eso. Hay un grupo que querían hacer ingeniería pero entraron por ciencias, otros se fueron por decepción. El 2012 fue el boom de inscriptos y después volvimos a lo mismo. Fue porque estaba de moda de Big Bang Theory. En serio. Fue eso. Creo que ahí había gente que en realidad tenía idea de la física que no era. Había uno que se creía igual a Sheldon Cooper...”.

Dentro de de este ítem incluimos los recursos materiales informativos como las Expo Educa, las Guías de la oferta educativa, los librillos de la Udelar y de las Facultades.

La búsqueda de información es la etapa básica por la que transita cualquier estudiante que esté pensando en elegir una carrera. Es en este sentido, que se valora tener acceso a materiales informativos, particularmente los institucionales.

Los relatos marcan la importancia de haber encontrado un lugar donde informarse y analizar lo vocacional, un espacio destinado para ese objetivo que en el interior del país no es tan

fácil de conseguir. La información está en las páginas, el diferencial está en el dispositivo de los talleres que habilitan al vínculo con otros, a compartir y escuchar situaciones similares, donde no es sólo información lo que se trabaja sino que se incluye el análisis de las posibilidades de acuerdo a los intereses de cada quien.

Así lo expresan los estudiantes de las Facultades de Veterinaria y Medicina provenientes de Cerro Largo y Rivera respectivamente:

E 2. F- Veterinaria- Cerro Largo:

“Siempre me gustaron los animales y así elegí, siempre tuve muchas mascotas. Dudé al principio. No me acuerdo si fue mi hermano o mi tía que ya estaban acá y me llevo una guía con toda la información, ahí me decidí.”

G3. M- Medicina- Rivera:

“Hay cosas pero no llegan, no tienen difusión... si tenés conocimiento de antes es mejor. Hay gente en el interior que no viene porque no sabe. Yo si no era por la Expo, no me enteraba, el puesto de la universidad con el árbol de las carreras eso me ayudó.”

Tanto el relato de la estudiante de Facultad de Veterinaria como el estudiante de Facultad de Medicina expresan la importancia de contar con información accesible e inscripta en propuestas institucionales.

G4. M- Psicología- Cerro Largo:

“¿Mirar la página? ¿la cartelera? ¿el EVA? ¿los docentes? No sabés al final quién te informa, no hay un lugar, donde puedas ir a informarte. Es más a veces te dan información contradictoria. Es importante cuando vas a un lugar y te da como respaldo, es institucional”

La presencia de la Udelar en ferias educativas, es un apoyo vinculado al anterior pero diferente. Los estudiantes rescatan la participación en este tipo de eventos, ya que les permite descubrir carreras que no sabían que existían, que pensaban que era otra cosa o que no conocían los requisitos.

Le damos la palabra a los estudiantes provenientes de Colonia, San José y Artigas.

E3. F – Ciencias- Colonia:

“Después fuimos a la feria que se organiza en Colonia y fui a lo de la Udelar, ahí termine de descartar las que no me gustaban y bueno quedó Ciencias”.

G 2. F -Arquitectura – Artigas:

“No me fue difícil, ya venía a Montevideo de antes y me gustaba. Siempre supe que Artigas no era para mí. Me ayudó mucho a elegir el taller de orientación vocacional que fui en la Expo Educa, como que me dio una idea y donde seguir buscando”.

G3- M- Medicina - San José:

“La Expo Educa también, había un stand con todo lo de la Udelar para enterarme de cómo era todo, la información y las vueltas, no sé, en general”.

Las visitas guiadas previas a ingresar en la Facultad son muy valoradas por los estudiantes como un apoyo importante a la hora de conocer en forma presencial lo que antes recorrieron en el papel o vía internet, a través de las guías folletos y demás. Tiene como una de sus fortalezas, el acercamiento entre lo real y lo fantaseado con lo cual la discrepancia entre lo imaginado y lo que el estudiante encuentra al ingresar a la Facultad se reduce. Valoran la vivencia al haber estado allí, sentirlo y experimentarlo.

Es elocuente el relato de la estudiante de Facultad de Arquitectura que sigue a continuación

G4 F - Arquitectura- Florida:

“A mí siempre me gustó para el lado del dibujo, pero cuando el liceo nos trajo a las visitas de las Facultades y fuimos a Arquitectura..ta...amor a primera vista. Me encantó, estar ahí, la recorrida, el estanque...”

Elegimos la cita anterior porque es ilustrativa respecto a lo que significa imaginar un espacio y conocerlo realmente. La experiencia de concurrir a las posibles Facultades, acorta la distancia entre la fantasía y la realidad. Esta distancia en muchos relatos aparece cargada de negatividad, porque si bien en la mayoría de los casos vienen preparados para grandes espacios y mucha gente, a veces igual no se acerca a lo que encuentran, lo cual opera como desmotivador.

Una estudiante de Facultad de Medicina relata así su primera impresión y sensación:

G 3. F - Medicina – Rocha:

“Me quería morir cuando llegué el primer día no sabía a donde ir, cuando llegué todo lleno, quería salir corriendo”.

- Las bienvenidas y los ciclos introductorios

Las bienvenidas y ciclos introductorios son percibidos por los estudiantes como un apoyo, principalmente en clave de integración y de reconocimiento de los espacios. La información que se trasmite en estos eventos no les significa un apoyo ya que consideran en su mayoría que es mucha información para registrar de primera.

La bienvenida a la generación ingresante denominada “Tocó Venir, Tocó estudiar”, es reconocida por la mayoría de los estudiantes y valorada en forma positiva.

La estudiante de Facultad de Veterinaria considera que este tipo de eventos representan preocupación por parte de la institución hacia los estudiantes. Tal como expresa en sus palabras:

E4. F - Veterinaria- Cerro Largo:

“La Facultad también porque tratan de ayudarte, te reciben cuando llegás y eso sirve, sentís que se preocupan. El Toco Venir que es dirigido a los estudiantes del interior, como que hay una preocupación de la universidad por nosotros los de afuera”.

Otros estudiantes 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 como lo expresan a continuación estudiantes de las Facultades de Psicología, Ciencias Sociales y Arquitectura.

G4. M- Psicología- Cerro Largo:

“Sí, yo tengo un recuerdo de una que hicieron como de detectives, era algo dinámico y divertido.... en conocer la Facultad, cómo funcionaba, por ejemplo lo de la biblioteca, que si no devolvías el libro no te dejaban dar examen....”

G2 M- CCSS- Artigas:

“Buenísimo te hace conocer la Facultad, Ciencias Sociales, conocés compañeros, es divertido, no sé a mí me encantó. Además no me esperaba que me recibieran, que metieran onda, son estudiantes, ta bien, a mí me llegó....”

G4. M – Arquitectura- Florida:

“A mi también bien, fue una semana, Arquitectura, te sirve, es intensa, te da un panorama,

además se conforman equipos, conocés gente, a los tutores de otras generaciones, está muy bueno”.

Los relatos de estos estudiantes destacan dentro de estas propuestas de bienvenidas, el conocer la institución y nuevamente los vínculos y la integración.

- Los tutores estudiantiles

Con tutores estudiantiles hacemos referencia a los tutores inscriptos en el marco de programas dentro de la propia Facultad o centrales, para diferenciarlos de compañeros mas avanzados no inscriptos en ninguna estructura o programa institucional.

Valoran que alguien con un rostro identificable, nombre y apellido, que probablemente no hace mucho atravesó por similares experiencias, se haya acercado para ver en qué están, pasarle datos de trámites de inscripción, lugares a los que recurrir. Que haya alguien que los esté siguiendo y acompañando, brindándoles orientación para resolver diferentes situaciones a las que se enfrentan, como lo expresan las estudiantes de Facultad de Ciencias Económicas y Facultad de Medicina:

G2. F - Ciencias Económicas – Artigas:

“Las tutoras que yo tenía en CCEE me apoyaban, siempre me estaban preguntando cómo estaba, cómo me iba, con un parcial que era difícil me acuerdo me dijeron anda con tal profe para el horario de consulta ...”.

G 2. F - Medicina Artigas:

“En mi facultad Medicina tenemos un grupo con los tutores y ta ellos nos ayudaron mucho, como eran los parciales y demás”.

En especial se destacan los programas que combinan espacio de consulta con tutoría, los que tienen un lugar fijo predeterminado con horarios y demás, aquellos que tienen como parte de sus objetivos vincular a los estudiantes entre sí y arman propuestas desde grupos de estudio hasta instancias de grupos chicos.

G 3. F - CCEE – Paysandú:

“Después fui también a lo de tutorías entre pares..... y la verdad re bien, te ayuda para una cosa otra, tenemos grupo whatsapp. Todo eso que te dificulta es una facultad muy grande, con mucha gente, como que los tutores te lo solucionan”.

G3. M - Medicina -Rivera:

“Medicina es fundamental el tutor en el trabajo de campo”.

- Centro de estudiantes

El centro de estudiantes es otro de los apoyos percibidos por los estudiantes. Si bien varios de los entrevistados manifiestan haberse acercado por razones político gremiales, la mayoría lo hace como forma de estar en un lugar en el que se sienten pertenecientes a algo, con compañeros que están en la misma situación, se ayudan y fortalecen mutuamente.

Consideran además que constituye un espacio donde los guían y apoyan para resolver diferentes problemáticas a las que se enfrentan, como lo expresan las estudiante de las Facultades de Enfermería y Odontología provenientes de Artigas y Canelones respectivamente:

G2. F – Enfermería – Artigas:

“Sí te ayudan, yo por ejemplo en enfermería me anoté mal en una materia y me ayudaron pila en hacer las notas”.

G 4. F- Odontología- Canelones:

“Nunca fui muy cercana al centro de estudiantes, pero creo que es muy importante, también porque podés acudir a ellos cuando hay problemas para que te ayuden, y también para integrarse, yo no lo usé mucho, porque siempre se juntaban de noche y yo a esa hora estaba viajando”.

Asimismo, se constituye en un espacio donde conocer gente de la Facultad, en palabras de la estudiante de Facultad de Ciencias:

E 3. F - Ciencias- Colonia:

“En el gremio me hice amiga, te diría que mucho más amiga de los del gremio que los de la carrera. El gremio me aportó un ambiente que conocí gente que no estaba tan encerrada estudiando, no sé, ir al teatro”.

En términos generales se valora entonces la posibilidad de recibir apoyo y sentirse acompañado, si bien hay diferencias entre los centros como lo relata la actual estudiante de Facultad de Ciencias Sociales que antes estuvo en Facultad de Derecho, lo cual le permite

comparar ambos espacios:

G 1. F – CCSS- Rivera:

“A mí me paso que yo era militante en Derecho, como compiten entre ellos están con los estudiantes todo el tiempo, tenés los folletos, los podés levantar, yo que se estan... Ciencias sociales esta bueno pero es distinto ”.

- Las bedelías

Continuando con el listado de apoyos de vida universitaria formales están las bedelías, siendo uno de los apoyos que los estudiantes perciben y le asignan un lugar privilegiado desde lo que suponen debería ser. Es decir, es un apoyo que lo identifican como tal, pero que en tanto lo valoran negativamente se transforma en obstáculo y no en apoyo.

E2. F - Veterinaria. Cerro Largo:

“ La bedelía son medio... te contestan medio mal de allá atrás donde están.... por ejemplo me quería cambiar de horario para las 8 y fui a preguntar y no me dieron bola me mandaron a la cátedra, la cátedra a bedelía y al final no pude cambiarme”.

Mencionan principalmente el trato que el estudiante recibe cuando le responden a sus dudas e inquietudes. Lo vemos a través de numerosos relatos de los cuales presentamos a continuación, el de un estudiante de Facultad de Ciencias Sociales, una estudiante de Facultad de Odontología y una estudiante de Facultad de Medicina:

G 1. M- CCSS- Cerro Largo:

“Después las grandes dificultades con bedelía. No hay cupo, hay cupo, tenés que conectarte a las 0 horas, te sirve, no te sirve el horario, a mí se me complicaba más por estar trabajando. Abrís mil ventanas... Es muy difícil, si resistís después poco a poco le vas agarrando la mano pero es difícil sí y la bedelía no aporta nada, te dicen entrá a la página...”

G4. F - Odontología - Canelones:

“Yo me acuerdo en primero que no entendía algo de la cartelera, y la mujer que trabajaba en bedelías me dijo: creo que vas a tener que hacer un curso de comprensión lectora, en lugar de explicarme, eso fue lo primero , así que imaginate lo que uno piensa cuando te dicen eso al mes de entrar a la Facultad”.

G1. F - Medicina- Soriano:

“Lo otro es que con bedelía es bravo, sin querer me anoté mal a un examen que era re difícil y ya lo había salvado. Bedelía no me daban bola, nada. Sí, las bedelías consideran que es asunto tuyo. No están comunicados con el EVA al final tuve que hacer nota al decano. Para anotarte no te llega aviso, no entiendo por qué...”

G1. F - CCSS- Rocha:

“Me pasó también en Ciencias Sociales, que los salones se llaman A1, L5, no sabés ni qué es, no entendés nada. Cada uno está en la suya y bedelía no contempla que en realidad muchos venimos del interior, capaz es la primera vez que pisás la Facultad. Y bueno, sentís que te dicen maneja te, está en la página. Pero sí, ya sé, pero por algo estoy viniendo acá”.

Dentro los aspectos con mayor relevancia que se tienen en cuenta por parte de los estudiantes para valorar a la bedelía negativamente, encontramos la falta de importancia que perciben le dan al estudiante, la indiferencia que a veces expresan llegando al maltrato.

Asimismo, transmiten según la vivencia estudiantil malestar con la tarea:

G3. F – Odontología – Salto:

“Siempre de mal humor, no sé qué les pasa, no tienen ganas de trabajar. La bedelía la necesitas, no tenes como eludir la, es una referencia. Yo por ejemplo traía mi escolaridad de allá, me mandaron la nueva escolaridad y fui 5 días después y estaba en el mismo lugar que la dejé el primer día!!!”.

Los estudiantes consideran que la bedelía debería ser el principal lugar de apoyo, a nuestro entender relacionado a la experiencia que traen como liceales con el espacio de la adscripción. Los adscriptos son aquellas personas que en las instituciones de Enseñanza Media ofician de referencia, pero también tienen una función de vínculo de cercanía. Cumplen el papel de estar haciendo un acompañamiento, más o menos cercano, dependerá de la institución y de la persona que ejerza este rol, pero acompañamiento al fin. Incluso en varios relatos se percibe que hasta hay añoranza de actitudes que en momentos pasados los molestaban, como preguntar qué van a hacer o indicar interrogar por qué no hacen una u otra cosa. Lo vemos expresado en sus palabras:

G 4. F - Odontología – Canelones:

“Era como todo diferente, porque en el liceo estaban siempre atrás tuyo y te llamaban, si habías faltado, y acá era como que eras más libre pero también te desconcertaba tanta libertad”.

- El Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)

Son escasas las referencias al EVA en los estudiantes entrevistados, se lo menciona más bien por lo complicado de su uso, si bien lo reconocen como una herramienta o recurso de utilidad. Como expresan en sus palabras:

G2. F- Medicina- Artigas:

“Yo creo que las redes sociales ayudan mucho, siempre te enterás de algo, el EVA también.”

G1. M – Psicología- Mercedes:

“El EVA te ayuda, es complicado de usarlo pero después que lo aprendés está bien”.

G3. M- Medicina Rivera:

“Manejar EVA es un dilema, te dan una clase así por arriba...”

- La Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE)

Al igual que con el EVA y el PROGRESA, son escasas las referencias de los estudiantes a las UAEs. No surge en las entrevistas ni en los grupos en forma espontánea, a excepción del relato que se presenta a continuación:

G4. M- Psicología. Cerro Largo:

“Me gustaba algo que desapareció de la Universidad, que era el apoyo a la enseñanza, a mí me parecía algo que era importante, era un lugar en el que te podías sacar las dudas, estar cara a cara con un profesor además de en las clases, era como saber que alguien estaba ahí para escucharte y ayudarte, porque muchas veces te sacabas pila de dudas. Era personal la atención, sí, eso estaba bueno”.

La mayoría de los estudiantes parece conocer que está, pero no tener claro para que podrían recurrir, en palabras de la estudiante de Arquitectura:

G 4. F- Arquitectura- Florida:

“Lo de enseñanza, no sé, pero la gente no conoce mucho eso entonces recurren a bedelías, como que ahí te parece que es el lugar para preguntar. Lo de enseñanza no sé ni donde está...”

- El Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)

Como dijimos anteriormente son pocas las referencias espontáneas al PROGRESA como tal. Lo que sí conocen y mencionan son las actividades que desarrolla el Programa como las Expo Educa, las Guías, los ECO, los talleres, las bienvenidas y ciclos introductorios, y las tutorías entre pares, pero no se los identifica como parte de sus líneas. A excepción de esta estudiante de Medicina que lo expresa en sus palabras:

G1. F – Medicina- Soriano:

“El principal apoyo familiar, no había pedido beca porque no sabía que estaba. Después me enteré por Progresas que fueron a informar en la bienvenida”.

Los apoyos de vida universitaria informales

Hacen referencia a aquellos apoyos a los estudiantes, que no están contemplados dentro de los objetivos institucionales como tales. Refieren al acontecer institucional, la experiencia y el tránsito por la institución y las relaciones de todos sus integrantes. En estos apoyos se encuentran, los vínculos que establecen con los docentes, los amigos, los compañeros de clase, o del hogar donde habitan, que a continuación analizamos a través de los aspectos diferenciales entre cada uno de ellos.

- La relación con pares

Hacemos referencia a compañeros estudiantes de la Udelar que por alguna razón conocen allí o previamente y ofician de tutores de acompañamiento e inserción en la vida universitaria, sin estar inscriptos en un programa institucional. Varios provienen del mismo lugar de origen del estudiante, otros, otro por lazos de sus familias y otros en los hogares que en este caso tiene características diferenciales porque conviven. Así lo relatan los estudiantes de Facultad de Psicología y de Facultad de Ciencias Sociales:

G4. M - Psicología- Cerro Largo:

“En mi caso tengo a mi hermana y mi tía que vinieron antes que yo para acá y fue como que me ayudó. Aparte de la carrera en sí”.

G1. F - Ciencias Sociales- Rocha:

“ Una, que tenía una prima que estudia Ciencia Política y eso me vino bien. No viví con ella

pero quieras que no me ayudó. Para moverme en Montevideo, para salir un poco, para conocer gente, ella ya tenía su grupo”.

G1 . F – CCSS- Rivera:

“De a poco se transforma en una familia, cocinás juntos, festejás cumple con los que tienes, se forma una familia”.

En los relatos de los estudiantes podemos ver el lugar relevante que tienen los pares en sus trayectorias, sosteniendo, acompañando, guiando y orientando a la vez. Un aspecto importante refiere al acompañamiento, al estar al lado en las mismas condiciones o en el caso de que ya tengan experiencia, como guía y referencia del otro.

Le damos la palabra a estudiantes que viven en hogares estudiantiles:

G 1. F - CCSS- Rocha, relata en referencia a pasar de vivir en su casa al hogar, *“Yo no sé si horrible pero ta, por lo menos había toda gente de Rocha que tenés cosas en común, algunas básicas, como por ejemplo cómo hablás, los dichos, quieras que no gente que está en la misma que vos. Pero a la vez tienes que aprender a convivir con 49 personas, que no acomodan, que el otro no limpió el baño... pero yo en el hogar me sentí re acogida...”*

G1. M – CCSS - Cerro Largo:

“...yo en realidad me vine a una casa de estudiantes por mi militancia política la casa del MPP⁶ que ahora ya no está más, pero me re ayudó, había gente que ya estaba de antes acá entonces como que te daban una mano en todo”.

En los relatos de los estudiantes aparece claramente la función del otro como tutor informal, como aquel que ya pasó transitó por experiencias similares y desde esa experiencia hoy puede aportarle herramientas para sortear los obstáculos comunes como por ejemplo lidiar con la soledad. Nos cuenta la estudiante de Facultad de Arquitectura y el de Facultad de Medicina:

G1. F – Arquitectura - Colonia:

“Me pasó que me perdí, me perdí. Hice todo un seminario en otro grupo y ni yo ni nadie se dió cuenta hasta el final del Seminario. Por suerte conseguí una amiga que estaba en la misma y lo pude solucionar, me sentí mejor”.

6 Movimiento de Participación Popular vinculado al gobierno de izquierda uruguayo.

G3. M- Medicina - San José:

“Después cuando ingresé los compañeros, los nuevos amigos. A veces venir del interior es como que no sé, no conocés a nadie, y bueno lo más importante los compañeros de clase que te dan una mano en todo, a veces cuando estás bajoneado. El gremio también, pero más los compañeros, ese es el apoyo más importante aparte de la beca”.

- La relación con los docentes

La relación de los estudiantes con los docentes, la situamos en los apoyos de vida universitaria informales en tanto ocupan un lugar relevante no solo en cuanto a lo formal que hace a la actividad de enseñanza propiamente dicha, sino al vínculo con el estudiante y con el saber. En el caso de los docentes, cuando son percibidos como un apoyo para los estudiantes, la clave también está en el vínculo y la interacción, donde resultan particularmente relevantes las experiencias personalizadas.

En los relatos de los estudiantes, los encuentros con los docentes se transforman en episodios significativos, que los vinculan a un soporte para su trayectoria, cuando les dirigen comentarios especialmente, les hablan a ellos, a su persona. Se destaca la cualidad afectiva del vínculo que recorta al otro como sujeto personal con características identificables y valorables.

Analizando los relatos, se puede avanzar un poco más y ver que los diálogos que dejan huella, que marcan al estudiante en sentido positivo están referidos a algo potencial que vislumbra el docente en el estudiante y se lo hace saber, sea a través del elogio por un trabajo, por una reflexión que hizo en clase, a través de recomendarle una lectura o una película. Este tipo de comentarios generan en el estudiante confianza en sí mismos, que resulta ser un motor para fortalecer la trayectoria educativa.

Generalmente son encuentros espontáneos que se dan fuera del marco del aula pero no en exclusividad, y tiene como uno de sus valores más importantes el rescatar al estudiante del anonimato producido por la masividad. Paralelamente significa encontrar algo de lo que tanto se añora de la Enseñanza Media, una persona que te dice enuncia algo, no importa qué, lo que sí se valora es que se dirige a lo personal.

La actitud opuesta del docente, está dada por aquel que llega a la clase, pone la presentación con diapositivas, no interactúa, no pregunta, no ve al otro, lo invisibiliza alimentando la sensación de ser un número más en ese mar inmenso de estudiantes.

Aparece también como factor importante en los vínculos con los docentes, la manera de transmitir, de involucrarse con el saber y con el enseñar, y no sólo el contenido de lo que se enseña. Ver el apasionamiento del otro es un reforzamiento positivo. Así lo expresa la estudiante de Facultad de Arquitectura:

G4. F - Arquitectura – Florida:

“Yo tuve un docente que la verdad me marcó. Sabía pila, pero no era sólo eso, es cómo te lo trasmite, la polenta que le pone, se le notaba que le gustaba dar clase. Y siempre se quedaba conversando cuando terminaba...”

En el siguiente relato vemos el acento puesto en el reforzamiento positivo que el docente hace del estudiante y las consecuencias beneficiosas que considera que tuvo:

E2. F – Veterinaria - Cerro Largo:

“Lo mejor es cuando estás ahí llegando, y algún docente te rescata, te dice qué bueno lo que decís, o te resalta algún trabajo que hiciste. Eso te da fuerza, tenes alguna devolución!! Porque sino es el examen o el parcial y la nota nada más. Claro, si te va bien todo bien, pero si te va mal es un bajón, no entendés nada, no sabés por qué... nadie te dice nada”.

Por su parte, en el relato del estudiante de Facultad de Psicología, aparece un mayor hincapié en el vínculo, refiere al afuera de clase donde se produce un diálogo diferente que el que se da en clase aunque sean las mismas personas. Probablemente tenga que ver con el encuadre y con la cantidad de estudiantes que participan activa o pasivamente de ese diálogo. Lo vemos expresado en sus palabras y las de otros estudiantes:

G4. M - Psicología- Cerro Largo:

“Yo al revés siempre fuera de clase porque ahí como que la relación es diferente, no me doy cuenta mucho en qué ... pero en la clase es clase”.

G3. F – Medicina – Rocha:

“Los profe en general buena onda, si te acercás te responden. Claro, tenés que preguntar vos...”

G3. M – Medicina – Rivera:

“Yo con todos los docentes del grado que sea, si recurrí por algo siempre me apoyaron. El que esta más es el Grado 1, porque es el que tiene más contacto con los estudiantes.

Ahora, si vas a la cátedra, todo bien”.

- Las redes sociales

Finalmente, en algunos relatos se valora como apoyo las redes sociales que los propios estudiantes arman, sea por grupo práctico, materia o equipo de trabajo.

Les damos la palabra:

G2. F – Medicina – Artigas:

“Yo creo que las redes sociales ayudan mucho, siempre te enterás de algo, el EVA también. En mi Facultad, Medicina tenemos un grupo con los tutores y ta, ellos nos ayudaron mucho, cómo eran los parciales y demás”.

CAPÍTULO V - DISCUSIÓN

A continuación se presenta este apartado de discusión en diálogo con el marco teórico organizado en cuatro sub ítems:

El *primero*, discute sobre las discrepancias entre la percepción y la valoración de los apoyos por parte de los estudiantes y el lugar que tiene en esta diferencia el uso de los apoyos y los vínculos interpersonales. Se relaciona al apoyo de vida universitaria informal con los planteos de Tinto (1989) sobre el papel que ocupa la integración social en la permanencia de los estudiantes en la Universidad.

En el *segundo*, se relaciona la concepción de apoyo desde la perspectiva socio constructivista con los ejes propuestos para analizar los apoyos, a saber, de vida universitaria formal e informal. Se problematizan los vínculos tanto entre pares como con docentes, relatados por los estudiantes en su carácter de apoyos.

Posteriormente, en el *tercero*, se trabaja el acercamiento del estudiante a los apoyos y su uso.

Como cierre y cuarto sub ítem, presentamos una propuesta de conceptualización de apoyo, que surge del diálogo e interpretación entre las percepciones y valoraciones de los estudiantes y los antecedentes y marco teórico expuesto en capítulos anteriores.

A través del listado de apoyos que surge de los relatos de los estudiantes, vemos que son múltiples y diversos. En algunos casos, los estudiantes perciben el apoyo en el mismo momento que lo viven, que lo utilizan, en otros es re significado con posterioridad. Por ejemplo, la ayuda directa de un profesor o un tutor, la participación en talleres, o el haber cursado tal o cual opción de materias, en algunas oportunidades se lo considera como un aporte una vez que pasó el tiempo, no así al momento de transitarlo.

Otro de los ejemplos surgidos es la experiencia de participar del centro de estudiantes, que en el momento presente puede significar sólo eso y puede estar motivado por diversas razones, y una vez que se toma cierta distancia temporal y reconstruyen su itinerario, lo identifican como un factor importante que les sirvió para conocer gente, conocer la Facultad e integrarse a la vida universitaria, lo cual no fue necesariamente el motivo inicial de acercamiento.

1. De la herramienta al apoyo: el uso y el vínculo

Decíamos al comienzo del análisis que el apoyo que con mayor facilidad se percibe como tal, es al que se le atribuye el carácter de herramienta, aquel que es externo al estudiante. El apoyo lo relacionan a lo que les permitió solucionar un problema, sortear un obstáculo, con su contrapartida: afianzarse en la Facultad y/o en la carrera. Cuanto más concreto y más focalizado, es más fácil de percibir como apoyo. Sin embargo, cuando nos interiorizamos en sus relatos no significa que para ellos mismos, sean estos apoyos los más valorados en relación a su permanencia en la Udelar.

Los estudiantes mencionan apoyos pero 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.

Saben que existe, pero no lo traen como apoyo valorado, por no saber para qué les puede servir. Las UAEs, salvo alguna excepción, son quizá el ejemplo más claro de lo descrito anteriormente. No se asocia el nombre de Unidad de Apoyo a la Enseñanza, con las dificultades específicas que se le pueda presentar al estudiante, ni con un apoyo concreto. Entonces no se lo vincula al asunto propio. No hay relación entre la oferta de apoyo que hace la institución y la lectura que hace el estudiante de la misma.

Asimismo, existen algunos apoyos que los estudiantes perciben y valoran pero no los identifican como propios de la Universidad. Dentro de este grupo de apoyos están las Expo Educa, algunas de las guías, el dispositivo La Previa, entre otras.

La identificación o no como un apoyo que proviene de la Universidad, tiene que ver por una parte con cómo la propia universidad lo difunde y trasmite, si las propuestas y actividades tienen alguna forma de ser vinculadas con la institución. Por otro, y quizá el factor de mayor peso, refiere a si son instancias centrales o descentralizadas de las propuestas. Las actividades descentralizadas que se mencionan como las Expo Educa, La Previa, no se las vincula a la Universidad por desarrollarse fuera de la misma. Que sea fuera de los espacios físicos de la Udelar contribuye a que no se lo relacione, pero tiene que ver también con que no se espera que la institución se ocupe y pre-ocupe del estudiante. Por tanto no se espera que vaya a su encuentro, y cuando lo hace, no se lo identifica como tal.

Otro aspecto a considerar en este punto, es que las propuestas que son inter institucionales se desdibujan en lo que refiere a la posible identificación, se ven múltiples logos, discursos, no se asocia a la Udelar sino a la institución participante que logre mejor comunicación.

En cambio la bienvenida a la generación de ingreso, "Tocó Venir, Tocó Estudiar", que se realiza cada año conjuntamente con la Intendencia de Montevideo, el Fondo de Solidaridad y el Instituto Nacional de Juventud, sí se la identifica como propia de la Udelar. Esta jornada comparte con la Expo Educa el ser una propuesta inter institucional, no obstante por realizarse en la explanada de la institución tiene un valor simbólico que favorece inmediatamente la asociación a la misma.

Encontramos también, una discrepancia entre lo que valoran que tuvo mayor incidencia y su percepción del apoyo. Los amigos, los docentes, los compañeros, los traen como apoyos (que llamamos de vida universitaria informal), en tanto fueron soporte en determinados momentos, pero no son así identificados en forma espontánea, sino como lo que son: amigos, compañeros y profesores. O sea, son relatados como apoyo pero nominados por el lugar vincular que ocupan en referencia a sí mismos. Se incluyen a través de relatos, de historias con otros significativos, los definen como una experiencia que les aportó en determinada situación, pero el vínculo como tal no se lo expresa como apoyo a pesar de que haya constituido uno de los más relevantes, lo cual nos resulta llamativo y vamos explorar posibles factores explicativos.

Tinto (1989) plantea que existe un número importante de investigaciones que consideran

que uno de los principales motivos de desvinculación tiene que ver con este aspecto, los vínculos y la vida social en la universidad y que si las instituciones generan dispositivos que promuevan la integración social, y hace especial énfasis en la extra áulica, se podrían tener resultados más eficaces en la permanencia. De la presente investigación, surge que los estudiantes en forma espontánea no relacionan los aspectos que hacen a la vida social con una dificultad que requiere un apoyo específico, a pesar de valorar experiencias de este tipo, lo cual nos lleva a pensar que probablemente de existir dispositivos especialmente diseñados que las promuevan, no lo utilicen. Los viven, como decimos, ajenos a su problemática y corran riesgo de ser percibidos sólo como herramienta. Esto no significa que consideremos que no deben existir este tipo de apoyos, muy por el contrario planteamos que sí deben existir pero que es necesario incluirlos en las demandas que los estudiantes puedan hacer. No basta con que el apoyo esté, hay que construir su demanda.

En este tema parecería estar el estudiante y su problema, que lo refiere a aspectos formales, inferimos esto en tanto los apoyos que visualiza son de este orden, y el lugar del vínculo aparte de la problemática. Por tanto, sin necesidad de ser apoyado pero sí con necesidad de tenerlo por la valoración que ellos mismos hacen.

2. Aprendizaje socio constructivista y apoyo

Como decíamos anteriormente, si en el relato de los estudiantes un compañero o un amigo por ejemplo, tuvo un rol central en determinadas circunstancias que las expresan a través de afirmaciones como “me salvó”, debemos analizar por qué cuando se le pregunta por el apoyo no es lo que primero surge. Desde nuestro marco teórico consideramos que una de las razones está vinculada al escenario de la investigación en el que se despliega. La Udelar es una institución de educación formal, donde lo que se valoriza es lo académico, los aprendizajes formales y por tanto el recorte de los apoyos también es formal. Los estudiantes perciben el apoyo cuando cumple las características mencionadas, pero cuando lo valoran lo hacen por el vínculo que se establece con la herramienta que se le presenta.

Tomamos el concepto de aprendizaje (Coll, 2010) desde el punto de vista psicológico como concepto que está vinculado a un tipo de cambios en las personas. Cambios que se producen como consecuencia de que las mismas participen y se involucren en determinadas experiencias. Distingue entre aprendizajes voluntarios o intencionales y aprendizajes incidentales. El aprendizaje voluntario, consiste en la adquisición de sistemas complejos y organizados de conocimientos donde hay agentes educativos que tienen como propósito facilitar el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes a partir de una intencionalidad

educativa. El aprendizaje incidental puede tener lugar en contexto socio- institucionales muy diferentes o en el contexto de la familia o actividades de ocio. Es en el marco de la institución que se valora este tipo de aprendizaje respecto de los aprendizajes incidentales.

Desde la conceptualización de Coll en relación a los aprendizajes planteamos una relación entre el aprendizaje voluntario o intencional con un tipo de apoyo, el de vida universitaria formal, a través de sus distintas estructuras que podemos identificar como intencionales en tanto ese es, o debiera ser, su propósito, como las becas, los programas y demás. El aprendizaje incidental, propio de los mas diversos ámbitos tiene su correlato en apoyos vinculados a la vida universitaria informal, donde no hay a priori el objetivo de apoyar. Cuando un estudiante ayuda a otro a manejarse en la Facultad, o cuando un docente se queda conversando en un pasillo, como algunos de los ejemplos que traen los estudiantes, no se están proponiendo deliberadamente brindar apoyo aunque sí, con mayor o menor grado de conciencia, lo estén haciendo.

En este sentido, los apoyos de vida universitaria formal, los colocamos en relación con los aprendizajes voluntarios y los apoyos de vida universitaria informal con los aprendizajes incidentales. Los primeros al igual que ocurre los aprendizajes voluntarios requieren de este aspecto para constituirse como tales, la voluntad o intención de agentes educativos de crearlo y del estudiante de buscarlo o usarlo, mientras que los otros podemos decir que no requieren necesariamente de un esfuerzo intencional si no que ocurre en los intersticios de la vida universitaria en forma, las mas de las veces, natural.

Los apoyos percibidos por los estudiantes como tales en forma espontánea, son los que pertenecen al registro de lo voluntario o intencional, creado con ese propósito. Mientras que los que pertenecen a la esfera de lo incidental, les resulta difícil traducirlos en formato de apoyos.

Asimismo, hay otro elemento que influye en que la percepción sea espontánea o no. Decíamos anteriormente que los apoyos de vida universitaria informales la mayoría de las veces no se los identifica en el mismo momento en que transcurren sino que hay una reconstrucción posterior, lo cual puede incidir en que ante la pregunta, lo primero que surja es lo que en su momento fue valorado como apoyo.

2.1. Los vínculos pares

Los apoyos que entran en la órbita de la vida universitaria informal, que hacen en mayor

medida a la dimensión vincular, se valoran como un gran apoyo pero no se los percibe como tal en forma espontánea. Esta percepción estudiantil discute con los planteos de algunas investigaciones como la de Tinto (1989) quien afirma que la integración social es un factor de peso en el logro de la integración y permanencia. No obstante la valoración de los estudiantes respecto a los vínculos sí se encuentra en sintonía con las conclusiones de Tinto, lo cual a los efectos de la presente tesis nos lleva a afirmar que el apoyo y lo vincular van juntos, aún cuando la percepción de éstos sea bajo el formato de herramienta.

El apoyo lo ubican en la órbita de lo formal, los apoyos son formales, lo demás lo ven como otra cosa, perteneciente a otra esfera de la vida, aunque indisolublemente ligado a una experiencia que les significó un aporte a su permanencia en la Udelar. Es lo que valoran, es lo que asocian a una de las preguntas centrales de la investigación: ¿qué les aportó a continuar estudiando? Los relatos traen vínculos, en todas las formas que se presentaron con anterioridad, compañeros, amigos, entre otros.

Si bien en nuestro eje de apoyos de vida universitaria informales, no son sólo los pares los que se convierten en apoyos de esta índole, tomamos el planteo de Carli (2012) que consideramos apropiado para lo que estamos desarrollando, quien plantea que la relación de pares es central en tanto que “configura modos de ser y estar en la universidad” (p.167). Vinculado al modo de ser y estar, hacíamos referencia en el marco teórico al planteo de Bourdieu respecto a la diferencia en el capital cultural de los jóvenes según la familia de procedencia, que en el caso de aquellos que pertenecen a sectores medio y medio alto de la sociedad traen habitus que les permiten manejarse con mayor familiaridad en las instituciones educativas, lo cual constituye una de las bases para una trayectoria exitosa. El espacio universitario configura un lugar de aprendizaje compartido entre los jóvenes que lo transitan con diferentes capitales culturales, lo cual posibilita el intercambio de maneras de ser y estar en la institución, que pueden favorecer la adquisición de determinados habitus necesarios para desempeñarse en la misma.

Por su parte Pichon-Rivière (1985), considera que las interacciones entre los sujetos, van conformando una red vincular, donde las experiencias e intercambio con otros dan lugar a vivencias de satisfacción o frustración. Nos parece central el concepto pichoniano respecto al resultado de los vínculos como vivencias de satisfacción o frustración ya que los estudiantes valoran o no el apoyo en relación al recuerdo que les queda, a la resignificación que hacen en su recuerdo donde cobra un valor importante la vivencia positiva, satisfactoria. Hacemos referencia principalmente a los apoyos de vida universitaria informales que podemos diferenciarlos también en este sentido, son apoyos que más que usados, son

vividos.

Asimismo, los apoyos de vida universitaria formales comparten en algunos casos la cualidad de lo vincular y la vivencia, como puede ser el caso de talleres o espacios de consulta pero también incluyen apoyos que se valoran por su utilidad concreta para el problema que los acuciaba, ejemplo de esto lo constituyen las guías, las Expo Educa entre otros.

Las bedelías, pueden ilustrar lo que planteamos, son claramente percibidas como un apoyo por su su cualidad de herramienta, pero por la trama vincular que le asignan los estudiantes, las valoran negativamente y por lo tanto la consideran como un obstáculo y no como lo que creen debería ser, según sus propias opiniones, un apoyo central en la dinámica institucional desde el momento en que ingresan. En este punto, damos un paso más e inferimos que el apoyo para que sea un aporte para los estudiantes tiene que estar valorado positivamente, y esta valoración está ligada a lo vincular, es decir al vínculo que se establece con el apoyo, sino sólo es herramienta.

Charlot (2008) plantea que aprender es una actividad de apropiación de un saber que no se posee pero cuya existencia se asienta en objetos, lugares, personas. Aprender es pasar de la identificación de un saber virtual a su apropiación real (objetos saberes). Sin embargo, y esto resulta significativo, para desentrañar el concepto de apoyo, aprender puede ser también dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto en forma pertinente, ya no es pasar de la no posesión a la posesión, sino del no dominio al dominio de una actividad o herramienta. Esta conceptualización de Charlot nos lleva a pensar que muchas de las dificultades planteadas por los estudiantes para identificar y utilizar los recursos que les puedan servir, tiene que ver con la capacidad de utilizar y dominar justamente el pedido mismo, la solicitud de ayuda.

Los vínculos entre pares tienen en común lo que venimos discutiendo hasta el momento, pero queremos detenernos ahora en algunos rasgos diferenciales que hacen a los estudiantes que estén involucrados y al marco del vínculo. Nos parece oportuno nuevamente introducir un planteo de Carli (2012) que diferencia dentro de la vida estudiantil los vínculos que refieren a la amistad y a la sociabilidad, la primera como aquella que nos lleva al terreno de lo afectivo, mientras que la segunda habla de la “red de relaciones e intercambios” (p.170). Es decir que una primera diferencia entre vínculos estudiantiles refiere a los lazos de amistad y los lazos de sociabilidad. El primero involucra más fuertemente la dimensión afectiva mientras que los segundos apuntan hacia la trama y las redes, lo cual no significa desconocer que algunos vínculos se pueden transformar con el

correr del tiempo.

Dentro de estos últimos, podemos a su vez diferenciar si se trata de estudiantes compañeros de un mismo nivel y situación vital que por ejemplo ingresaron el mismo año, de aquellos casos que se pueden dar en el marco de los hogares estudiantiles, o estudiantes tutores, donde puede haber estudiantes que hace varios años que ingresaron a la Udelar y otros recién ingresados. Llamaremos estudiantes pares a los que comparten la misma condición, e iguales a los que uno o varios de los estudiantes ya pasaron por la situación o problemática que enfrentan los otros más novatos.

En relación a los pares, lo relevante del vínculo en clave de apoyo tiene que ver principalmente con el acompañamiento, el estar con alguien en ciertas circunstancias y determinados problemas entre los que destacan, moverse e informarse juntos, guardarse lugar en las clases, conocer gente, acercarse al gremio, buscar apoyos, transitar en compañía lo cual les brinda mayor seguridad. Se encuentran dentro o más cerca del territorio de la amistad de acuerdo al planteo de Carli (2012) citado anteriormente, a excepción que transcurra en el marco de un programa de tutorías con estas características.

En el caso de los iguales hay otros aspectos a considerar vinculados al marco teórico, pero es importante aclarar que cuando hablamos de tutorías entre iguales solo refieren a las situaciones donde se dan determinadas circunstancias, que mencionaremos a continuación.

Tiene que existir una relación social de asimetría y colaboración entre sujetos con diferentes niveles de conocimiento. Las asimetrías pueden indicar lo que para los participantes son diferencias de conocimiento, de status o de recursos (Dubrosky, 2003).

Otra de las particularidades es que posibilita un cambio en las formas de regulación de la actividad intelectual. Este aspecto implica la reorganización del funcionamiento psicológico controlando en forma consciente y voluntaria sus procesos. Si pensamos esta característica desde el marco de las tutorías, podemos decir que el trabajo conjunto en un marco de claridad de roles y tareas sería necesario para posibilitar al estudiante aprender las pautas y normas de funcionamiento de la Universidad, pues no olvidemos que se espera que sea un estudiante autónomo y con ciertas capacidades y como se ha mencionado anteriormente estas podrán adquirirse en la interacción.

Finalmente este tipo de interacción promueve la aparición de nuevas motivaciones. Este punto es fundamental, en el sentido de que permitiría al estudiante la aparición de

motivaciones que en muchos casos pueden ser relevantes para su permanencia en la institución.

No todos los vínculos entre iguales tienen esta característica y por tanto lo que viene a continuación es sólo referido a esta circunstancia, a una forma particular de interacción donde se cumple lo mencionado anteriormente y hay intención de colaboración.

Desde la perspectiva de Vigotsky (1995) los vínculos entre iguales que planteamos trabajan en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el estudiante que ya tiene experiencia colabora con el que no la tiene, en la trasmisión de la experiencia o en la búsqueda compartida de soluciones.

Las tutorías entre iguales se basan en lo expuesto y proponen un dispositivo que incluye estudiantes apoyando a estudiantes, de dos maneras posibles, estudiantes avanzados apoyando estudiantes noveles o estudiantes de igual nivel educativo pero con diferentes aptitudes y habilidades. Se definen como “la vinculación entre personas que pertenecen a situaciones sociales similares, que no son profesionales de la educación y que se ayudan a aprender a la vez que aprenden” (Topping, 1996 citado en Duran & Flores, et al, 2015:32).

Las tutorías entre iguales establecen un vínculo, caracterizado por la cercanía y la condición de ser estudiantes, donde se desarrollan similares estrategias de comunicación que habilitan un intercambio fluido, que enriquecen y potencian la relación (Santiviago & Mosca, 2010). Trabajar en estos términos, implica tomar la heterogeneidad y diferencias entre estudiantes, no como un elemento distorsionante, sino como un elemento fundamental para promover los procesos de aprendizaje (Duran & Monereo, 2012).

Por todo lo planteado, podemos afirmar que los vínculos entre pares, ya sea a la manera de tutoría (formal o informal) o de vínculos de amistad, resulta ser relevante como apoyo para los estudiantes.

2.2. La relación con los docentes

Respecto a los apoyos de vida universitaria informal están además de los estudiantes, los docentes. Y acá realizamos la misma aclaración, no todos los docentes son percibidos como apoyo por los estudiantes.

Nos referimos a los relatos que sí traen a los docentes de esta forma, lo que tiene

características diferenciales respecto a lo que puede ser la interacción y los vínculos entre pares.

Desde el marco teórico, una de las interpretaciones a esta percepción estudiantil sobre la relación con determinados docentes la vemos vinculada al deseo, el deseo vocacional que para desplegarse requiere entre otros elementos de referencias identificatorias dentro de las cuales los educadores tienen un papel relevante, tanto en la definición de la carrera como en las posteriores opciones dentro de la misma.

El docente se propone como objeto de identificación entendida ésta como un proceso mediante el cual el sujeto asimila una característica o rasgo de la otra persona que produce cambios parciales (Laplanche & Pontalis, 1971).

Nos dice Gutiérrez (2012) en su tesis que la importancia de la figura docente está dada por ser posibilitador del vínculo entre el estudiante y la institución, presentándose como sostén identificador posible. En este sentido Carli (2012) plantea que los procesos identificatorios entre los diferentes actores de la Universidad son constitutivos de la misma.

La identificación con los docentes refieren a un futuro imaginado que se desea alcanzar y oficia como motor para continuar en el camino. Este tipo de evento es destacado por los estudiantes como un factor de peso definitorio en el registro de permanecer estudiando en la Udelar.

Estos encuentros, intercambios, vínculos entre pares, con docentes, constituyen lo que Tinto (2006) denomina la era del “involucramiento” o el “compromiso” del estudiante y considera que es un elemento fundamental para la permanencia y afiliación del estudiante a la Universidad. Asimismo, señala que esta no es una cuestión individual del estudiante sino que por el contrario esta directamente relacionada con las oportunidades que la institución brinda. Este es uno de los motivos por los cuales colocamos este aspecto dentro de nuestra clasificación como de vida universitaria informal, porque se ubica dentro de la propia Universidad y no por fuera de ella aunque no fuera creada a priori con un fin específico de apoyo.

Asimismo, el desarrollo de estos vínculos está relacionado con el planteo de Borzese & Garcia (2009) que consideran que hay espacios extra áulicos que funcionan como complementarios a los mismos y se constituyen en experiencias de aprendizaje relevantes.

Ahora bien, retomamos el concepto de trayectoria educativa de Terigi (2009) expuesto en el marco teórico para continuar profundizando en la comprensión sobre qué hace que una estructura, persona, un par o una feria, sean identificados y usados o no como apoyo.

La autora advierte que la relevancia asignada por el sistema educativo a las trayectorias teóricas hace que se invisibilice a las trayectorias reales. Encontramos que lo mismo ocurre con la percepción de los apoyos por parte de los estudiantes, el peso que tiene el apoyo creado por la propia institución en el marco de lo que hace a su vida universitaria formal, torna invisibles otro tipo de apoyos que nacen y se nutren de los espacios y vínculos informales.

Profundizando en esta línea de discusión, vemos que a los estudiantes les resulta difícil identificar como apoyo aquellas actividades que no se crean con fines relacionados con el núcleo de su problemática, invisibilizan otro tipo de apoyos que se relacionan con aspectos más sociales de inclusión a la vida universitaria, que como decíamos en párrafos anteriores, son muy valorados pero no registrados espontáneamente como tales.

En lo que respecta al FDS, si bien se ha propuesto en los últimos años la implementación de diversas actividades que apuntan a promover espacios de socialización para los estudiantes como un elemento que institucionalmente es considerado importante en su integración a la institución y la vida universitaria, llegado el momento de renovar la beca se considera únicamente el porcentaje de aprobación reflejado en la escolaridad. Tal como expresa la institución:

“Se considera asimismo, la escolaridad anual y la global (la de toda la carrera). Para que un estudiante acceda a la beca deberá obtener al menos el 50% tanto en la escolaridad anual como en la global. Aquellos estudiantes que obtengan una o las dos escolaridades menores al 50 % no obtendrán la beca” (FDS, 2016).

Hay entonces, por un lado, un reconocimiento de la importancia que la vida social en general y universitaria en particular puede tener sobre el desarrollo académico del estudiante, pero por otro a la hora de definir los beneficiarios del apoyo económico, lo que se valora es sólo lo último. El criterio que se toma para establecer el apoyo de la beca, vinculándolo con los planteos de Terigi (2009), se basa en lo que define como la trayectoria teórica, que es la que el sistema educativo define desde su organización, y expresa recorridos lineales y establecidos en los tiempos previstos.

Tomamos también, las palabras de Bourdieu (1987) para reafirmar cómo el tema del rendimiento medido en números y porcentajes es lo que en términos prácticos termina definiendo la trayectoria educativa de estos estudiantes:

Basta con pensar en el concurso que a partir del continuum de las diferencias infinitesimales entre sus resultados, produce discontinuidades durables y brutales del todo y nada , como aquello que separa el último aprobado del primer reprobado, e instituye la diferencia esencial entre la competencia estatutariamente reconocida y garantizada y el simple capital cultural al que se le exige constantemente validarse. Se ve claramente en este caso la magia del poder de instituir, el poder de hacer ver y de hacer creer o en una palabra reconocer. (Bourdieu, 1987, p.71)

Volvemos a lo afirmado respecto a que los estudiantes registran como apoyo aquello que tienen asociado a un impacto directo y positivo en sus resultados, lo cual está relacionado con su condición de becarios y con la responsabilidad de mantener la beca para poder estar en Montevideo. Esto tiene el agregado de una clara conciencia (que pesa en mayor o menor medida) sobre el esfuerzo que esto significa para sus familias. Entonces sienten que su propósito es sólo estudiar y rendir bien, con lo cual cualquier otra actividad la viven con culpa de no estar haciendo lo que tienen que hacer. La diferencia infinitesimal a la que alude Bourdieu (1987), en el caso de los estudiantes becarios hace a la opción radical de poder o no continuar estudiando en Montevideo.

Esto es también explicable desde la perspectiva de los tres modelos explicativos que plantea Terigi (2009) respecto a la desvinculación y permanencia de los estudiantes en la ES, de responsabilidad social, personal e institucional, referimos al modelo desde el cual la institución responsabiliza al estudiante haciéndolo cargar con el peso de la trayectoria no encauzada. Compartimos esta visión pero constatamos a través de los relatos estudiantiles, que ellos mismos asumen esa responsabilidad, que consideran está dentro de la órbita de su deber, el que les vaya bien, lograr el éxito y avance académico, más allá de las condiciones institucionales que haya para ello. En el caso de los becarios, esta situación se vive con mayor peso por depender de la beca, pero además en la realidad es así, como afirmamos, si el estudiante no logra determinada escolaridad no se le renueva la beca. Con lo cual la responsabilidad vuelve a estar únicamente en el plano individual del estudiante.

Retomamos el planteo que surge de los relatos donde las dificultades que encuentran los estudiantes se relacionan con diversos aspectos que se centran tanto en lo institucional de la Universidad como en el cambio de lugar de residencia con todas sus implicancias. Si bien este último aspecto no es objetivo de investigación de esta tesis, no podemos dejar de

señalar que sí está en estrecha relación con el tema de los apoyos percibidos por los estudiantes.

3. El acercamiento y el uso de los apoyos

Salvo en instancias que son de carácter obligatorio como por ejemplo los Cursos Introdutorios a los que tiene que asistir en forma obligatoria, en general el acercamiento al uso de los apoyos es un largo proceso. La vía más directa es principalmente a través de compañeros y en menor medida por recomendación de un docente. La excepción parece ser cuando la problemática está referida a aspectos vocacionales donde sí recurren y buscan los apoyos, probablemente debido a que constituye una problemática fácilmente identificable y que además desde afuera el sistema educativo presiona para que sea resuelta a través de las opciones que los estudiantes deben tomar ya desde la Enseñanza Media Superior.

Sandra Carbajal (2009) en su tesis referida a la permanencia en la Udelar en estudiantes de ingreso que incluimos en los antecedentes, plantea que los estudiantes reclaman que no hay nadie que les diga qué hacer y esto lo perciben como un problema ya que para ser entendido como un beneficio se requeriría de una conducta autónoma que aún no han construido.

Así, se identifica en los estudiantes, una tendencia a mantener conductas y formas de manejarse en la institución, más de obedecer, de ir a lo obligatorio, de esperar a que les avisen sobre el calendario y notificaciones en forma directa y no por medio de una página o plataforma web o de carteleras. Todas estas son propias de la Enseñanza Media, y resultan diferentes a lo esperado institucionalmente, es decir que el estudiante sea participativo y se maneje en forma autónoma.

En este sentido consideramos, que entre las lógicas y dispositivos que los estudiantes traen incorporados de la institución educativa anterior a la Udelar, se encuentra el hecho de esperar a que se les indique qué tienen que hacer, y esta lógica incluye los apoyos, si no se les señala o indica quizá no se acercarán. Asimismo, para que el estudiante efectivamente lo use lo tiene que relacionar directamente con lo que perciben es su dificultad. En este punto, interesa destacar que todo lo relativo a la problemática vocacional es en general identificado por el estudiante lo cual facilita que vaya en busca de un apoyo para solucionarlo y buscar orientación.

Por su parte Ezcurra (2011), plantea en su análisis del vínculo entre logros educativos y capital cultural, la existencia de 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)

El planteo de Ezcurra nos resulta interesante en tanto aporta a la explicación del encuentro o no entre los recursos que la institución tiene y el estudiante. Según esta afirmación, estudiantes con capitales culturales diferentes al esperado tendrían menor disposición y posibilidad de manejo para buscar los apoyos.

Esto es confirmado también, por Carbajal (2009) quien expresa que los estudiantes manifiestan conocer estructuras de apoyo como son las UAEs pero no se acercan a consultar. Según esta investigadora, esto responde a que los estudiantes que son más inmaduros y están menos convencidos de su proyecto educativo, son quienes tienen también más dificultades de buscar apoyo. Afirma que ha encontrado que los jóvenes no tienen la autonomía consolidada, por lo cual necesitan que se les indique y organice desde la institución para poder rendir en forma pertinente. Plantea que existe entonces un desfasaje entre la autonomía necesaria, que aporta a la permanencia y las características del estudiante durante el primer período de su tránsito por la institución.

Asimismo a través de los relatos de los estudiantes vemos que no esperan que la institución ofrezca ningún tipo de respaldo, desde el momento en que se sienten abrumados por los efectos de la masificación, sienten en su mayoría ser un número más donde no tienen que rendir cuentas a nadie y nadie les pregunta nada, lo cual genera más que libertad y autonomía, desprotección y desorientación, siendo interpretado en clave de desinterés por parte de la institución (Carbajal, 2011). No se ve lo que no se espera ver. En este sentido es difícil que el estudiante busque activamente apoyo. Pero cuando se juntan estudiante y apoyo en un marco de vínculo personalizado se lo valora muy especialmente porque justamente es un antídoto, contra el sentimiento de ser uno más, que genera la masividad.

4. Propuesta de conceptualización de los apoyos

Desde nuestro punto de vista el apoyo es la condición necesaria para que se desarrollen los procesos de aprendizaje en un contexto de enseñanza que se caracteriza por la masificación y la heterogeneidad de sus estudiantes.

Dubrosky (2003), plantea que “los enfoques socioculturales actuales de raíz vigotskiana consideran a la enseñanza como el componente internamente necesario en el proceso de desarrollo y a la ayuda como una de las modalidades de interacción que lo posibilita” (p.305). Desde este posicionamiento, es que consideramos central problematizar, caracterizar y definir qué podemos entender por apoyo, poniendo en diálogo las percepciones y valoraciones de los estudiantes al respecto, con los antecedentes y el marco teórico presentados.

A modo de síntesis del análisis realizado, podemos ofrecer una definición de apoyo tal como es considerado por los estudiantes. Están constituidos por objetos materiales, vínculos con otros sujetos, dispositivos, herramientas o situaciones, que les han servido, o consideran les puede servir para pensar, cambiar, o solucionar alguna dificultad en relación con la Universidad.

La dificultad que consideran tener es estructurante tanto para la percepción de los apoyos cómo para su posterior uso o valoración. Si las dificultades que remiten al orden de lo socio vincular no se perciben como dificultades a solucionar, sino que son vividas como situaciones de angustia, frustración o tristeza, tampoco será posible recurrir a los apoyos, ya que lo consideran como una carencia propia, que les compete a ellos solucionar por su propia cuenta. En este sentido es oportuno diferenciar entre autosuficiencia y autonomía, “no es autónomo quien “resuelve” solo sino aquel que puede ver 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 & Santiviago, 2013, p.7)

Los apoyos que son concebidos en su carácter de herramienta, caracterizada por ser externo a la persona del estudiante y que se encuentra a disposición para ser usada son los que perciben e identifican con mayor espontaneidad. Asimismo, características como la focalización, la claridad del mensaje de lo que se desea transmitir, y la existencia de lugares y horarios fijos para recibir a los estudiantes, aportan en forma positiva a su percepción. Por su parte, los apoyos que tienen su acento en los vínculos, son percibidos con menos espontaneidad por los estudiantes. No obstante, la diferencia en la percepción espontánea o

re construida, no se relaciona con la valoración, ya que los apoyos cuyo centro son los vínculos son los que más valoran.

Finalmente destacar, que los apoyos a los estudiantes que tengan como objetivo la permanencia de los mismos en la institución Udelar deben cumplir dos requisitos indispensables para constituirse en un aporte, ser percibidos y valorados por los propios estudiantes. Estas dos condiciones hacen a la posibilidad de que efectivamente sean utilizados (con excepción de los dispositivos obligatorios), si no los perciben es como si no estuvieran, y si no lo valoran no les aporta, por lo tanto no cumplirían con el objetivo propuesto que fundamenta su existencia.

CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones

En la introducción de la presente tesis se plantea que esta investigación se inscribe en una temática más amplia que es la permanencia de los estudiantes en la Educación Superior. Tema relevante, máxime si se consideran los cambios acontecidos en particular en la Udelar, respecto al incremento de la matrícula estudiantil producido en estos últimos años que creció desde el año 2000 un 58,7% (MEC, 2013) lo cual coloca no ya al tema del acceso sino al de la permanencia y el egreso como centrales cuando nos posicionamos desde la perspectiva de la ES como un derecho para todos.

La permanencia de los estudiantes en la Universidad es un fenómeno multi causal, en el que intervienen factores relacionados con diversos aspectos, sociales, institucionales y subjetivos. En esta tesis se exploró las percepciones y valoraciones de un conjunto particular de estudiantes, aquellos provenientes del interior y becarios del FDS, sobre los apoyos institucionales de la Udelar, que, desde su perspectiva, le aportaron a permanecer estudiando en la misma.

Se buscó conocer a través de una mirada cualitativa como opción metodológica, con entrevistas y grupos focales con los estudiantes las percepciones y valoraciones que tiene de los apoyos de la Udelar. Se hizo una selección de la población estudiantil respecto a aquellos que ya hayan transitado su primer año y continúan estudiando en la Udelar, mas allá de los créditos, las notas o materias aprobadas. Esta selección se fundamenta en el objetivo de investigación referido a la permanencia en al Udelar y no en los recorridos académico curriculares.

A partir de los relatos en articulación con el marco teórico, se propone y trabaja sobre dos ejes de análisis, los apoyos de vida universitaria formal y los apoyos de vida universitaria informal, que arrojan luz sobre la percepción, caracterización, valoración y usos que los estudiantes hacen de los apoyos que presentaron.

Estos ejes contemplan la distinción entre, por una parte, los apoyos de vida universitaria denominados formales, que incluyen bienes y servicios y propuestas que la Udelar implementa con el objetivo de apoyar determinados aspectos y por otra, apoyos de vida universitaria informales constituidos por aquellos episodios, encuentros, o vínculos que sin tener a priori el fin de apoyar, se constituyen en un aporte valioso para los estudiantes.

Los apoyos los diferenciamos también según sean percibidos y /o valorados de acuerdo fundamentalmente al vínculo que se establezca con el apoyo y al uso o no del mismo.

Organizamos las conclusiones en función de las preguntas y los objetivos específicos de la investigación. A esta presentación le sigue un apartado que incluye el planteo de algunas recomendaciones.

1.1. Acerca de la percepción de los apoyos

Las percepciones y valoraciones de los estudiantes respecto a los apoyos de la Udelar son dos núcleos claves de la presente tesis:

La primera distinción que es necesario hacer, es entre percepción y valoración de los apoyos que desde la perspectiva estudiantil no necesariamente van juntos. Los estudiantes perciben en forma espontánea aquellos apoyos relacionados con estructuras o dispositivos que la Institución tiene y crea con fines específicos. Los apoyos que tienen cualidad de herramienta, como algo externo a la persona e identificable por su localización o mensaje, son los que se perciben más fácilmente. Las características que facilitan la percepción se relacionan con lo concreto, esto puede referir tanto a que esté dirigido a un tema o problema específico como al correlato físico que tengan, ligado a la estabilidad del mismo, que esté siempre en determinado lugar y en determinados horarios. Si tiene un principio y un fin previsto, aún mejor. Podemos concluir que la percepción espontánea de los apoyos está relacionada al aspecto instrumental de los mismos.

Ante la pregunta sobre los apoyos que aportaron a su permanencia, los estudiantes evocan su primer año en la universidad y surgen en sus recuerdos otros apoyos que no fueron identificados espontáneamente como tales, que tienen que ver con vivencias, encuentros o situaciones con otros actores principalmente docentes y estudiantes. Estos apoyos no son creados como tales por la Udelar, ni tienen por finalidad a priori apoyar sino que son vividos, experimentados por el estudiante, lo cual complejiza la percepción de ellos como apoyos, a pesar de ser muy valorados como un aporte, como sostén o incentivo.

En síntesis, afirmamos que la percepción de los apoyos por parte de los estudiantes es diferente según el tipo de apoyo del que se trate. Aquellos que tienen cualidad de herramienta, son los que perciben espontáneamente. Aquellos cuyo acento está puesto en lo vincular son percibidos también como apoyo pero sólo a partir de un proceso de

evocación y reconstrucción del episodio del que se trate.

1.2. Caracterización de los apoyos

A partir de las características expresadas por los estudiantes respecto a los apoyos, proponemos en concordancia con nuestro marco teórico dos ejes que nuclean a los mismos:

Apoyos de vida universitaria formal donde incluimos los apoyos de transferencia de bienes y servicios, académicos, dispositivos de orientación vocacional, Ferias educativas, visitas guiadas, bienvenidas y ciclos introductorios, bedelías, Unidades de apoyo a la Estudiantes, centros de estudiantes, tutores, espacios de consulta, el EVA, el Progresá.

Estos apoyos se caracterizan por su cualidad de herramientas, externas a la persona del estudiante, que responden en general a propuestas institucionales, se crean desde lo formal con fines específicos y objetivos pre determinados que apuntan a la solución de alguna dificultad. Son percibidas como apoyo en forma simultánea a que se las identifica y no posteriormente, como sí ocurre con los apoyos de vida universitaria informal.

Cuando a la herramienta se le agrega el componente, tanto sea de uso, como de vínculo positivo, es que se transforma en apoyo, de lo contrario continúa siendo herramienta. La perciben, la identifican, pero no la usan ni la valoran, por lo tanto no se constituye como apoyo en sí mismo, sino que es un potencial apoyo. Asimismo, se presentan por parte de los estudiantes otros apoyos que se los usa pero por el vínculo que establecen se los valora negativamente.

Los apoyos de vida universitaria formal, son utilizados o por su carácter de obligatoriedad, como puede ocurrir con algunos de los Ciclos Introductorios, los grupos pequeños de clase, o porque los estudiantes conectan claramente su problema u obstáculo a sortear, con el apoyo existente.

Es de destacar que la gran mayoría de los estudiantes participantes de grupos y entrevistas conoce los apoyos de vida universitaria formales, lo cual es indicador de que llegan al estudiante, el tema es que se usen o no, ya que el uso condiciona la valoración, habilita a la valoración, sea positiva o negativa. En caso de no ser usados tampoco pueden ser valorados por lo tanto remiten a la experiencia personal del estudiante que lo usó y no queda consolidado como apoyo para la totalidad de los estudiantes que podrían acceder al mismo.

Por su parte, en los *apoyos de vida universitaria informal* incluimos a los compañeros, docentes y redes sociales, presentados por los estudiantes más que como apoyos, como vínculos, vivencias o encuentros.

Carecen de la cualidad de herramienta, entendido como algo externo que se encuentra a disposición para ser usado, lo que lleva a que la percepción como apoyo en forma espontánea por parte de los estudiantes, sea dificultosa. Sin embargo, cuando se avanza en el diálogo surgen este tipo de relatos referidos fundamentalmente al vínculo que establecen con compañeros y docentes. Una de las explicaciones, que a la vez oficia como diferenciadora de los apoyos de vida universitaria formales, es que en el momento de transitar por la situación, episodio o encuentro, no es pensado como apoyo sino que esto sucede posteriormente, en el momento lo viven, después, se lo re construye como tal.

Dentro de estos apoyos, encontramos diferencias también, entre lo que es el vínculo docente y los motivos por los que se valora y los compañeros, pares o iguales. Dentro de estos últimos existen rasgos diferenciales según se trate de marcos institucionales o naturales y que se plasmen por azar.

1.3. Desfasaje entre percepción y valoración del apoyo

La percepción y la valoración de los apoyos por parte de los estudiantes no necesariamente se encuentran en consonancia. Lo central en este punto tiene que ver con el desfasaje entre la percepción dificultosa de los apoyos de vida universitaria informales y su valoración altamente positiva.

Articulándolo con nuestro marco teórico consideramos que se explica por los siguientes factores:

1- La institución en la que se despliega, la Udelar, y la valoración explícita e implícita que la misma hace de los procesos de aprendizaje. Recurrimos a Coll (2010) para establecer una relación entre los aprendizajes voluntarios e incidentales planteados por este autor y los apoyos de vida universitaria formales e informales respectivamente. Denomina aprendizaje voluntario a aquel que se despliega por la acción intencional de agentes educativos que persiguen este propósito. Mientras que entiende por aprendizaje incidental a aquellos que se

desarrollan en contextos socio institucionales diversos y heterogéneos. Referido a los apoyos, vemos que existe una relación directa con los aprendizajes descriptos. Los aprendizajes formales, al igual que los apoyos de vida universitaria formal, son aquellos explícitamente ofrecidos por la institución, son creados con fines y propósitos determinados, externos a la persona del estudiante. Mientras que los aprendizajes incidentales al igual que los apoyos de vida universitaria informal, no son creados ni ofertados con algún propósito. Más que percibirse se viven, y es a partir de esa vivencia que se los valora pero es también por este carácter de no intencional que dificulta registrarlos como apoyo.

2- Por otra parte, a partir del análisis de los relatos estudiantiles constatamos que al igual que ocurre con los apoyos, las problemáticas que determinan como tales son las que tiene que ver con lo curricular y lo académico, o sea las relacionadas a los apoyos de vida universitaria formal, ya que todo el resto de las dificultades que se les presentan en el ámbito social no las consideran como parte de aquellos obstáculos que pueden ser apoyados y en gran medida las atribuyen a debilidades de índole personal y por ende es su responsabilidad mejorar este aspecto. Situar la responsabilidad en el estudiante, responde al modelo individual que plantea Terigi (2009) como uno de los modelos que explica el fracaso estudiantil colocando en ellos la responsabilidad, en contraposición con el modelo institucional que asume las trayectorias no encauzadas como parte de su responsabilidad. Los estudiantes asumen esta responsabilidad como propia.

Asimismo, esta percepción se ve reforzada por dos de las instituciones con las que tiene relación los estudiantes sujetos de esta tesis, la Udelar y el FDS. La primera por su sistema de evaluación, la segunda debido a que la renovación de las becas se realiza en base a la escolaridad. La posibilidad de ver la problemática específica hace que también puedan o no recurrir a un apoyo, lo cual constituye la condición necesaria, aunque no suficiente, para que lo hagan ya que también pueden identificarla y no buscar soluciones.

3- El desfasaje entre la percepción y la valoración de los apoyos de vida universitaria informales está vinculado a otro de los planteos de Terigi (2009) respecto a las trayectorias escolares, quien considera que existen trayectorias teóricas, que son las que el sistema pauta y espera y trayectorias reales que son en general caracterizadas con connotación negativa como rezago, repetición, entre otras. La autora considera que es tal la influencia de las trayectorias teóricas que invisibilizan a las trayectorias reales. La misma situación ocurre con los apoyos, es tal el peso de lo que proviene formalmente de la institución que invisibilizan la posibilidad de percibir los apoyos de vida universitaria informal como tales.

Introducimos complementariamente el planteo de Carli (2012) para esclarecer este desfasaje relativo a la percepción de los apoyos informales, la autora distingue entre amistad y sociabilidad, la primera pertenece al ámbito privado del estudiante mientras que la segunda se encuentra bajo la órbita institucional, en este sentido los estudiantes realizan una vinculación entre los apoyos de vida universitaria informales y su ámbito privado lo cual lleva a no identificarlo como apoyo de la Udelar.

Ahora bien cuando se logra trascender la respuesta inmediata de los estudiantes, surgen en la evocación eventos vinculados con lo social que se desarrollan en general en espacios informales o extra áulicos, que no son pre determinados institucionalmente. Se encuentran, se dan en forma natural y se los valora como eventos relevantes en lo que respecta a la inserción y permanencia en la Universidad. Dentro de estos destacamos por su relevancia el vinculo con los con docentes y el vinculo entre pares.

1.4. El acercamiento y el uso de los apoyos

Un tema central referido a los apoyos es el encuentro del estudiante con los mismos. Si bien existen diversos apoyos en la Udelar y las necesidades de los estudiantes son múltiples, no siempre se encuentran, lo cual es un problema importante. Son diversas las causas, y resulta oportuno pensarlo en función de los ejes propuestos.

Los apoyos de vida universitaria formal se encuentran a disposición pero en espera de que sea el estudiante quien se acerque a buscarlos, a excepción de algunos programas específicos o aquellos que sean obligatorios en la propuesta curricular. Para que ello sea posible, es necesario que el estudiante identifique una dificultad y que a la vez identifique que esa herramienta puede ayudarlo a superarla, solucionarla o cambiarla. Algunos apoyos con carácter de herramienta, no transmiten cual es su función, para que puede servir, es decir no llega un mensaje lo suficiente claro como para vincularlo con un problema específico.

Paralelamente, para los estudiantes el movimiento de identificar su problema y pedir apoyo requiere de cierto grado de autonomía que no es siempre el que el estudiante posee, como es confirmado por algunas investigaciones como la de Carbajal (2011). Asimismo, es necesario vincularlo con las lógicas que traen de la Enseñanza Media donde por el contrario a la Universidad, se les señala los rumbos a tomar.

En este sentido consideramos pertinente también para explicar este tema el planteo de

Ezcurra (2011) sobre lo que denomina el capital cultural esperado por la institución. Con esto alude a que la institución espera a un estudiante que no es el estudiante real y organiza sus propuestas en función del estudiante que espera en términos ideales. La actitud pasiva o de espera por parte de la institución respecto al acercamiento a los estudiantes de los apoyos que implementa se relaciona con la expectativa de que sea el propio estudiante quien va en busca de los mismos, para lo cual debería tener características y hábitos que no son siempre los que cuenta. Introducimos los hábitos como concepto que incluye formas de ser y estar o sea de manejarse en este caso en la Udelar, que espera el estudiante cuente con los recursos personales necesarios, tanto para ser consciente de sus dificultades, como para buscar las herramientas que ayuden a solucionarlo.

1.5. Apoyos de vida universitaria formales

Los apoyos de vida universitaria formales se encuentran en la mayoría de los casos, en directa relación con un tema problemático que pueda percibir el estudiante y es desde ahí que se lo percibe y posteriormente a su uso, se lo valorara o no. Asimismo, hay apoyos de este tipo que pueden tener carácter obligatorio como los ciclos introductorios o los grupos chicos.

Estos últimos los incluyen en los apoyos académicos que se valoran por la posibilidad de vincularse mejor con compañeros y docentes participantes en forma más personalizada. Por esta razón es interpretado como un paliativo a la masificación.

Las guías, las Expo Educa y todo lo relacionado con la información es valorado también positivamente por los estudiantes como un aporte a la elección y/o confirmación de la carrera.

La posibilidad de acceder a dispositivos de orientación vocacional, en tanto la vocación es uno de los temas que resulta ineludible identificar ya que es el propio sistema, de no ser ellos mismos, el que les impone realizar elecciones vocacionales. Asimismo, pudimos constatar que es destacada como un factor de peso para la permanencia, a mayor convicción vocacional mayores posibilidades de permanecer estudiando.

Las bedelías se presentan como uno de los lugares que los estudiantes consideran debería ser importante en clave de apoyo, no obstante manifiestan que es lo opuesto, las perciben como un obstáculo. La valoración negativa se fundamenta en el vínculo que establece el estudiante con la bedelía vivido como hostil.

Concluimos, tanto por la valoración positiva como por la negativa que hacen los estudiantes de los apoyos de vida universitaria formales que lo que determina la valoración es el tipo de vínculo que se establece, aún e los casos que se trate de apoyos instrumentales.

1.6. Apoyos de vida universitaria informales

El vínculo con los docentes es uno de los apoyos que los estudiantes relatan como significativo. No con todos los docentes sino con aquellos con los cuales la vinculación tuvo características diferenciales y positivas. Frente a la masificación de la Universidad se valora el poder dialogar con los docentes como una forma de sentirse reconocidos, discriminados de los grandes números en los que se encuentran inmersos en las clases. Este tipo de relato lo sitúan en general fuera del aula por el tipo de diálogo que se puede generar. La vocación por lo que enseña, la dedicación para realizar un comentario, recomendación o sugerencia son otros de los aspectos a los que los estudiantes le asignan valor. Asimismo, el vínculo con el docentes se encuentra atravesado por los diferentes procesos identificatorios que se despliegan en el demos universitario. El docente puede oficiar como referencia a seguir por la vinculación con la vocación, referida a la carrera en cuestión.

Respecto a los compañeros encontramos que se constituyen como apoyos al menos de dos formas posibles:

Compañeros o amigos que desde e planteo de Carli (2012) estarían en el territorio de la amistad con fuerte acento afectivo. El apoyo, en este caso se liga al estar acompañado por otro que se encuentra en mas o menos la misma situación frente al mismo problema y se fortalecen mutuamente al buscar en forma compartida posibles soluciones.

Siguiendo a esta autora, en el plano de la sociabilidad, encontramos a los tutores naturales, nos referimos con naturales a que se encuentran en el transitar de la vida universitaria pero no están inscriptos a ningún plan o programa. Para que se convierta en apoyo debe existir asimetría o respecto al conocimiento o la experiencia por haber pasado previamente por experiencias similares y poder guiar en la búsqueda de soluciones.

Concluimos que en cualquiera de sus formas los apoyos de vida universitaria informales son los que mas se valoran desde la perspectiva estudiantil.

2. Recomendaciones

En base a lo investigado consideramos que la Udelar cuenta con un numero importante de apoyos que tiene como gran ventaja ser percibidos y valorados por los estudiantes, no obstante respecto a la permanencia estudiantil queda aun un camino por recorrer. Entendemos que hoy la principal dificultad se encuentra no en la ausencia de apoyos, sino en la utilización de los mismos por parte de los estudiantes, los apoyos pasivos no construyen la demanda necesaria para que esto ocurra. Por eso mas que nuevos apoyos se necesita el diseño de estrategias que unan el apoyo con el estudiante.

Concluimos también que los apoyos deben ser valorados por los estudiantes como tales, y encontramos, como uno de los hallazgos de la investigación, que el vínculo es un aspecto central en la misma. Esto debe ser tomado por la institución en primer lugar, para favorecer los canales en los que los vínculos se despliegan no sólo en forma natural sino a través de dispositivos instrumentados con este fin. Asimismo, debería expresarse esta valoración en el lugar que la propia institución otorga a estos espacios y saberes.

En este sentido, otro aspecto a destacar teniendo en cuenta la realidad institucional es que el apoyo debe estar en consonancia con el estudiante real y no con el estudiante deseado y aquí lo clave refiere a la construcción de la demanda. Los apoyos pueden existir pero es necesario que se encuentren con el estudiante, por esta razón es tan importante el apoyo como los mecanismos que se instrumenten para que los estudiantes los utilicen. Es un movimiento en dos sentidos, promover que el estudiante se acerque y desde la institución acercarle los apoyos en forma activa.

Por su parte, los apoyos de vida universitaria formal, deben ser claros en lo que ofrecen, cuanto mayor claridad, mayores probabilidades tanto de que los registren como tales, como de que los utilicen. En este sentido la claridad estaría dada por dos aspectos complementarios, la referencia concreta de a qué apunta, a cual tema o problema pueden aportar herramientas para su solución y /o mejora, acompañada con un correlato de encuadre material, lugar días y horarios fijos y sostenidos.

Los apoyos significan un aporte para el estudiante cuando lo puede relacionar consigo mismo, es en este sentido que la personalización de los apoyos es otro requisito para su valoración. Por lo tanto, dada la situación de la Udelar planteada en el contexto de la investigación respecto la heterogeneidad estudiantil los apoyos deberían contemplarla haciendo presente la tensión entre lo focalizado y lo universal. Apoyos que puedan apuntar

focalmente a las diferentes temáticas pero que abarquen a la totalidad de los estudiantes.

Generalizar y naturalizar los apoyos en el entendido que son parte de una de las funciones centrales de la universidad, la enseñanza y no como agregados periféricos para los estudiantes que no pueden, sino destinados al colectivo estudiantil, al igual que la enseñanza. En este sentido es fundamental que la institución Udelar los piense, diseñe e instrumente como una de sus responsabilidades inherentes a esta función, como parte de la responsabilidad institucional.

Consideramos que esta tesis permite arrojar luz sobre la mirada de los estudiantes respecto a los apoyos institucionales y contribuye a su conceptualización. Sería interesante profundizar en esta línea de investigación desde la perspectiva de otros actores institucionales como los docentes, los funcionarios, los equipos de trabajo de los programas de apoyo dentro y fuera de la Udelar, entre otros.

Esperamos a partir de la conceptualización de los apoyos por parte de los estudiantes presentada en esta tesis, aportar orientaciones para el diseño de políticas educativas al respecto, que tengan por objetivo hacer realidad la democratización de la Educación Superior en nuestro país.

CAPÍTULO VII - BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Rivera, M. C. (2007). *La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina.
- Aguirre, M.; Varela, P. (2010). "Las migraciones internas de los jóvenes en el Uruguay del S XXI". *Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales – UdelaR*.
- Aisenson, D. (2002). *Después de la escuela Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Arocena, R. (2006). *Sociedades de aprendizaje y universidades para el desarrollo*. VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas.
- Aulagnier, P. (1988). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barrán, J.P.; Nahum, B. (1984). "El problema Nacional y el Estado: un marco histórico". En *La crisis uruguaya y el problema nacional*. Montevideo: CINVE/EBO.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bentancour, N. (2000). *Gobiernos, Banco Mundial y Universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina*. Pensamiento Universitario. Año 11, No. 11. Buenos Aires.
- Berger, J. B. (2000). "Optimizing capital, social reproduction, and undergraduate persistence: A sociological perspective", p. 95-126. En J. M. Braxton (Ed.) *Rethinking The Departure Puzzle: New Theory And Research On Student Retention*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bion, W.R. (1992). *Experiencias en Grupo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad. Estudio Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Boado, M. (coord.) (2014). *El Uruguay desde la Sociología XII*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- _____ (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación, Udelar.
- _____ (2005). *La deserción universitaria en UdelaR, algunas tendencias y reflexiones*. ALFA GUÍA. Recuperado el 2 de setiembre de 2016 desde: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320770636_9952.pdf
- Boggio, K. (2012). "Narrativas migratorias: formas de nombrar y representar lo migratorio". En D. Bianchi et al *Investigación en Psicología en el SXXI* (pp. 7- 6). Montevideo: Udelar.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- _____ (1975). *Lo vocacional: teoría, técnica e ideología*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Borzese, D. García, D. (2003). "Construyendo comunidades de aprendizaje. Escuelas secundarias y jóvenes en situación de pobreza en Argentina". En Borzese, D., García, D., Bruzzone, M. del C. y Sacfati, M. A. *La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales. Experiencias en Argentina y Uruguay*. Serie políticas y estrategias para la educación secundaria. París: UNESCO – IIEP.
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estadios del capital cultural*. Trad. M. Landesmann. Revista Sociológica, N°2, Vol 5. p. 11-17.
- _____ (1996). *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.
- _____ (1971). "Systems of education and systems of thought", En: Young, M.F.D. (Ed.) *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brovetto, J. (1998). *Memoria del Rectorado. Universidad de la República. Uruguay. 1989-1998*. Montevideo: Udelar.
- Camilloni, A. (2008). "Constructivismo y Educación". En: Baquero, R. Camilloni, A., Castorina, J.A., Lenzi, A., Litwine. (2008). *Debates Constructivistas*. Buenos Aires: AIQUE.
- Carbajal (2011). *La responsabilidad institucional en la Permanencia del estudiante en la Universidad de la republica durante el Año de ingreso. Servicio: Facultad de Psicología*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Udelar. Inédito.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2000). *Globalización, sociedad y política en la era de la Información*. Universidad Nacional de Colombia. Revista Bitácora Urbano-Territorial, 4(1), 42-53.
- CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina.2007*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Coll, C (2010a). "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.

- _____ (2010b). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. Revista Pensamiento Iberoamericano. N°7, p.47-66. Recuperado el 15 de julio de 2016 desde: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf
- _____ (2004). Las Comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería. Recuperado el 15 de julio de 2016 desde: <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Coulon, A. (1997). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Prensa Universitaria de Francia.
- Custodio, L. (2010). "Caracterización de los desertores de UdelAR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria". En Fernández, T. (Coord.& Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay* (pp.153-168). Montevideo: CSIC, UdelAR.
- De Armas, G. (2014). "Desafíos de la educación para adolescentes y jóvenes en Uruguay". En Instituto Nacional de la Juventud (2014). *Plan de Acción de Juventudes 2015 - 2025*. (pp. 81-110). Montevideo: INJU.
- DGP (2000). *Principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar.
- _____ (2013). *Datos Básicos del VII Censo Web de Estudiantes Universitarios de Grado*. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: Universidad de la República.
- Dias Sobrinho, J. (2008). "*Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña*". En Didriksson, A. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (pp.87-112). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Diconca, B. (coord) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. CSE, UdelAR. Montevideo: Tradinco.
- DINIECE - UNICEF. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología, DINIECE.
- Duran, D.; Flores, M.; Mosca, A.; Santiviago, C. (2015). "Tutoría entre iguales del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas" . En: *InterCambios*, Vol.2, N°1 (28-39). ISSN 2301-0118. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- Duran, D.; Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- ENAJ (2009). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008*. Montevideo: Programa Infamilia. MIDES-INJU.
- Elizalde H. (coord.) (1990). *Orientación vocacional , espacio de reflexión confrontación y creación*. Montevideo: Roca Viva.

- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- FDS (2016a). *Fondo de Solidaridad. Presentación*. Recuperado el 06 de agosto de 2016 desde <http://www.fondodesolidaridad.edu.uy/quienes-somos/>
- FDS (2016b). *Fondo de Solidaridad. Transparencia- Resultados*. Recuperado el 06 de agosto de 2016 desde: <http://www.fondodesolidaridad.edu.uy/transparencia/resultados/>
- Fernández Lamarra, N. (2004). *La Convergencia de los sistemas de Educación Superior en América Latina. Situación y Desafíos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández, T. (2009). *La desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una aproximación con base en el Panel de estudiantes evaluados por PISA 2003*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 7, N° 4, pp. 164-179.
- _____ (coord.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Colección Art.2. Montevideo: CSIC, Udelar.
- Fernández, T., Cardozo, S. y Boado, M. (2009). *La desafiliación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de Investigación N°45. Montevideo: Departamento de Sociología, 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 S.A.
- Fiori, N, Ramirez, R (2014) "Desafiliación en la Udelar 2007-2012, trayectorias y perfiles". En *InterCambios*, Vol 2, N°1. Montevideo: CSE, Udelar.
- Fiori, N. (2014). *Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles*. Revista InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior. Vol 2, No 1. Montevideo: CSE, Udelar.
- Frechero A.; Sylburski, M. (2000). *La migración de cada año*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Freud, S. (1914), *Introducción al narcisismo*. Obras Completas, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gavilán, M. (2006). *La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gazzola, A. L.; Didriksson, A. (Ed.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Glaser, B.; Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative*

- Research, New York, Aldine Publishing Company. Traducción realizada en 1988 para el Seminario Interno de Metodología del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-CONICET), corregida por Jorge Walter.
- González, S.; Alpuí, S.; Rey, R.; Santiviago, C. (2015). "*Becarios del Fondo de Solidaridad: Factores que determinan la elección de la carrera y su influencia en la trayectoria educativa durante el primer año*". Trabajo presentado en las II Jornadas sobre Investigación en la Educación Superior. IPES. CSE, Udelar.
- Gutiérrez (2012). *Lazo con la universidad. Investigación Biográfica - Narrativa de estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Udelar. Inédito.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; Pilar Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Ianni, O. (1996). "*Teorías de la globalización*". CEIICH-UNAM. México: Siglo XXI.
- Jung, M.E. (Ed.) (2012). *Antecedentes históricos de la Universidad de la República en el interior del país. 1906-1973*. Comisión Coordinadora del Interior, Udelar. Montevideo: Archivo General de la Universidad.
- Laplanche, J.; Pontalis, J.B. (1971). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Lee, V.; Burkham, D. (2003). *Dropping out of High School: the role of school organization and structure*. American Educational Journal, 40, pp. 353-393.
- Lourau, R. (1987). *La implicación, ¿un nuevo paradigma?*. Revista Socius N° 4/5.
- Maceiras (2005). *Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Inédito.
- Marrero, A. (1999). "Del bachillerato a la universidad. Rupturas y continuidades. Éxitos y fracasos". En Buschiazzo, Contera y Gatti (1999). *Pedagogía universitaria: presente y perspectivas*. Montevideo: Cátedra Unesco-AUGM-Udelar, pp. 225-245.
- MEC (2014). *Anuario estadístico. Panorama de la Educación 2014*. Montevideo: Depto Comunicación y Publicaciones, Ministerio de Educación y Cultura.
- _____ (2013). *Anuario estadístico. Panorama de la Educación 2013*. Montevideo: Depto Comunicación y Publicaciones, Ministerio de Educación y Cultura.
- Melich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Morosini, M. (2014) *Qualidade da educação superior e contextos emergentes. Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, Vol. 19, N° 2.
- Mosca, A., Santiviago, C. (2013). *Interfase Educación Media - Educación Superior. ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros*. Presentado en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario. Luján-Bs As: Universidad Nacional de Luján.
- _____ (2012) *Fundamentos conceptuales de las Tutorías Entre Pares. La*

- experiencia universitaria*. PROGRESA – CSE, Udelar. Montevideo: Taller Gráfico.
- _____ (2010). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional de los jóvenes*. Montevideo: INJU-MIDES.
- _____ (2003). “Los nombres del futuro”. En *VI Jornadas de Psicología Universitaria*. (pp. 549-551). Facultad de Psicología, Udelar. Montevideo: Psicolibros.
- Müller, M. (1999). “Reflexiones sobre Orientación Vocacional y formación de orientadores en contextos de cambios globales”, *Revista Orientación y sociedad*, 1, 111-118 Recuperado el 2 de setiembre desde: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88931999000100006&lang=pt
- Nicastro, S.; Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- OCDE (2012). *Education at a Glance 2012. Highlights*. OECD Publishing. Recuperado el 26 de julio de 2016 desde: <https://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>
- Pascarella, E. T.; Terenzini, P. T. (1977). Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *Journal of Higher Education*, 48(5), 540–52.
- Peláez, A.; Rodríguez, J.; Ramírez, S.; Pérez, L.; Vázquez, A.; González, L. (2008). *Entrevista*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 26 de julio de 2016 desde: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf
- Pichon-Rivière, E (1985). *El proceso grupal*. 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. Recuperado el 10 de junio de 2016 desde: , <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/decreto-investigacion-con-seres-humanos.pdf>
- RAE (2016). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 26 de julio de 2016 desde: <http://www.rae.es/>
- Rascovan, S. (2004). *Lo Vocacional: una Revisión Crítica*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), pp. 1 – 10.
- _____ (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (Comp.) (2010). *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados: Proyectos, Expectativas y Obstáculos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Requena Santos, F. (1989). *El concepto de red social*. REIS, *Revista española de investigaciones sociológicas*, ISSN 0210-5233, N° 48, pp.137-152.

- Rodríguez, A.M.; Elizalde, H. (coord) (2002). *Creando proyectos en tiempos de incertidumbre, Desarrollos Teóricos y técnicos en Orientación Vocacional*. Montevideo: Psicolibros.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). *Los Inmigrantes irregulares en España : la vida por un sueño*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- _____ (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. 4a Edición. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rumberger, R. (2004). "Why students drop out of school?". En Gary Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis* . pp.131-155. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Santiviago, C.; Mosca, A. (2010). *Tutorías de Estudiantes. Tutorías Entre Pares*. PROGRESA, CSE, Udelar. Montevideo: Zonalibro.
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumière.
- Sayad, A. (1998). *A imigracao ou os paradoxos da alteridade*. San Pablo: EDUSP.
- 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 agosto de 2016 desde: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay_social_vol5.pdf
- Sisto, V. (2008). *La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea*. *Psicoperspectivas*, VII, 114-136.
- Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* N° 71. México: UNAM.
- _____ (2004). "Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students", conferencia presentada en la *American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers*. Nevada.
- _____ (2006). *Research and Practice of Student Retention: What's next?*. *Journal College Student Retention*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-19.
- Topping, K.J. (1996). *The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature*. *Revista Higher Education*, Vol. 32, N°3, pp. 321-345.
- Torello, M.; Casacuberta, C. (2000). *Las características socio-económicas de la matrícula*

- universitaria*. Montevideo: Udelar.
- Tunnermann, C. (2008). *Cambio y transformación universitaria*. Nicaragua: Hispamer.
- Udelar (2016a). *Historia de la Universidad de la República*. Recuperado el 20 de junio de 2016 desde: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/98>
- Udelar (2016b). *Universidad de la República. Presentación*. Recuperado el 20 de junio de 2016 desde: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/108#heading_926
- _____ (2011). Ordenanza de Estudios de Grado. Universidad de la República. Recuperado el 20 de junio de 2016 desde: <http://www.universidad.edu.uy/blog2/?cat=15>
- UNESCO. (2009). *Compendio Mundial de la Educación 2009. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado el 20 de junio de 2016 desde: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged09-es.pdf>
- _____ (2003). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.
- Wiesenfeld, E. (2000). *Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2). Recuperado el 15 de agosto desde: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Vigotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas*. Vol III. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- _____ (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO VIII - MATERIAL COMPLEMENTARIO - ANEXOS

ANEXO A - PAUTA GRUPOS FOCALES

Primera parte: presentación del coordinador, del tema y del encuadre.

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, Generación, lugar de procedencia (Departamento / Ciudad).

Se realizan preguntas disparadoras, en base a tres ejes, que se mencionan a continuación:

1- Redes - Contexto familiar

Respecto a la resolución de venir a Montevideo, ¿cómo fue el impacto subjetivo y familiar?

¿A dónde vinieron a vivir y por qué?

Se pregunta sobre el impacto de la ciudad, los principales obstáculos y facilitadores que fueron encontrando y sorteando.

2- Trayectoria educativa vocacional

Respecto a la elección vocacional, ¿cómo fue la elección de la carrera? ¿con qué información que contaron a la hora de elegir?

¿Tuvieron apoyos para transitar su elección vocacional?. Em caso afirmativo, ¿cuáles fueron y cómo los valoran?

¿Cuáles fueron los principales obstáculos que encontraron en su trayectoria por la Facultad?

3- La Universidad de la República

¿Cómo es la relación entre lo que esperaban y lo que encontraron efectivamente en la

Facultad?

¿Cuáles son los apoyos que perciben en la propia Universidad y en la Facultad?, ¿por qué los consideran apoyos?

¿Cómo y cuándo usaron los apoyos? , ¿cómo llegaron a ellos?, ¿cómo los valoran?

Describan cómo les aportaron esos apoyos para continuar estudiando.

ANEXO B - PAUTA ENTREVISTAS INDIVIDUALES EN PROFUNDIDAD

Primera parte: presentación del entrevistador, del tema y del encuadre.

Posteriormente se solicita al entrevistado los siguientes datos personales: nombre, edad, teléfono, correo electrónico, Servicio Universitario, Generación, lugar de procedencia (Departamento / Ciudad).

Posteriormente, se desarrolla la entrevista con preguntas organizadas en base a tres ejes que se mencionan a continuación, y por último se agradece la participación en la investigación como participantes.

1- Redes - Contexto familiar.

¿Cómo fue la decisión de venir a estudiar a Montevideo?

¿Había antecedentes de familiares cercanos que ya lo hubieran hecho?, ¿considerás que esto influyó en tu decisión?

¿Qué impacto causó la decisión de venir a Montevideo en tu entorno más cercano: familia, amigos, pareja?

¿Tenés familiares o conocías gente previamente a venirte a Montevideo?

¿A dónde viniste a vivir: hogar estudiantil, apartamento, otros?, ¿con quién/es?

¿Cómo fue la adaptación a Montevideo? Menciona dificultades, facilitadores, presiones, entre otros.

¿Cuáles fueron las principales diferencias que encontraste al vivir en Montevideo respecto a tu ciudad de origen?, ¿cuáles de ellas consideras como facilitadores y cuáles obstaculizadores?

¿Consideras que la forma en que transitaste tu adaptación a Montevideo y a la formación terciaria incidió en que continúes estudiando?, ¿qué aspectos mencionarías como principales?

2- Trayectoria educativa vocacional:

¿Cómo y cuándo elegiste la carrera que estás cursando? ¿Por qué?

¿Qué fue lo que te determinó ante las demás opciones?

¿Como te está yendo en la Facultad?

¿Qué dificultades encontraste en el transcurso de tu trayectoria?

¿Has encontrado dificultades a nivel académico en la carrera que estás cursando?, ¿consideras que esto tiene que ver con tu conocimiento previo sobre las exigencias de la institución y tu preparación para el nivel terciario?, ¿por qué?

¿Cuál es tu grado de satisfacción hoy?

3- La Universidad de la República

Respecto al imaginario e ideas previas al ingreso a la Universidad, ¿encontraste diferencias al ingresar efectivamente?, ¿cuáles?

¿Qué encontraste mejor de lo que esperabas y qué no?

¿Qué te ayudo a sentirte bien, en relación a la adaptación y la inserción en la Facultad?

¿Qué apoyos percibís por parte de la UdelaR para facilitar y/o apoyar la continuidad de tus estudios?

¿Por qué considerás como apoyos a los que mencionaste anteriormente?, ¿en que pensás que aportan?

¿Cuáles de estos apoyos colaboraron en las dificultades que mencionaste anteriormente?, ¿en qué te aportaron?, ¿por qué lo valorás?

Respecto a aquellos apoyos que consideras no colaboraron, ¿por qué no?

¿Cómo llegaste a recurrir a los apoyos que mencionaste anteriormente?