

Ayúdame a mirar: El año de ingreso a la Facultad de Psicología¹

Help me look: The year of entering the Faculty of Psychology

Ajùde-me a ver: O ano de ingresso na Faculdade de Psicologia

Sandra Carbajal Toma¹

¹ Facultad de Psicología,
Universidad de la República.
Contacto:
carbajalsandra9@gmail.com

Recibido: 4-03-24
Aceptado: 24-10-24

Resumen

Se presentan sintéticamente hallazgos de una investigación centrada en generar conocimiento sobre algunas particularidades de la permanencia estudiantil con relación al ingreso y acceso a las universidades desde la perspectiva del derecho a la educación. Su objeto de estudio son las experiencias estudiantiles sucedidas en el año de ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. De manera general, propone profundizar en el conocimiento de las cualidades subjetivas de las experiencias estudiantiles que pone en diálogo tres dimensiones de la subjetividad: intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva. Los objetivos específicos estudian la subjetividad en cada una de las dimensiones definidas. La investigación se nutre de marcos teóricos multirreferenciales: aportes sociológicos en torno a la igualdad/desigualdad en educación, estudios sobre educación superior y estudios psicológicos en torno a la educación, la psicología social e institucional y el psicoanálisis. El concepto de continuidad-discontinuidad de las trayectorias educativas que se presenta pone énfasis en los modos diversos de la permanencia estudiantil. Esto sitúa en un lugar determinante las estrategias pedagógicas y vinculares que la institución ofrece. El abordaje metodológico es de corte cualitativo de diseño flexible con enfoque narrativo que adopta la perspectiva del estudio de caso instrumental. Este artículo sintetiza resultados de la dimensión intrasubjetiva de la experiencia estudiantil que encuentra que los efectos subjetivos se sitúan en el orden del ser.

Palabras clave: experiencia, subjetividad, universidad, año de ingreso.

Abstract

The present paper presents the findings of a research focused on generating knowledge about some particularities of student permanence in relation to admission and access to universities from the perspective of the right to education. The object of study is the student experiences that occurred in the year of admission to the Faculty of Psychology of the University of the Republic in Uruguay. In general terms, it proposes to deepen the knowledge of the subjective qualities of student experiences that put three dimensions of subjectivity into dialogue: intrasubjective, intersubjective and transubjective. The specific objectives study subjectivity in each of the defined dimensions. The research is nourished by multi-referential theoretical frameworks: sociological contributions regarding equality/inequality in education, studies on higher education, and psychological contributions regarding education, social and institutional psychology and psychoanalysis. The concept of continuity-discontinuity

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

of educational trajectories that is presented emphasizes the diverse modes of student permanence. This places the pedagogical and relational strategies offered by the institution in a decisive position.

The methodological approach is qualitative, flexible in design, with a narrative focus that adopts the perspective of an instrumental case study. This article summarizes the results of the intrasubjective dimension of the student experience, which finds that the subjective effects are located in the order of being.

Keywords: experience, subjectivity, university, year of entering.

Resumo

São apresentados de forma sintética os resultados de uma pesquisa voltada à geração de conhecimento sobre algumas particularidades da permanência estudantil em relação ao ingresso e ao acesso às universidades na perspectiva do direito à educação. Seu objeto de estudo são as experiências estudantis ocorridas no ano de ingresso na Faculdade de Psicologia da Universidade da República do Uruguai. De modo geral, propõe aprofundar o conhecimento das qualidades subjetivas das experiências estudantis que colocam em diálogo três dimensões da subjetividade: intrasubjetiva, intersubjetiva e transsubjetiva. Os objetivos específicos estudam a subjetividade em cada uma das dimensões definidas. A investigação nutre-se de referenciais teóricos multirreferenciais: contribuições sociológicas em torno da igualdade/desigualdade na educação, estudos sobre o ensino superior e contribuições psicológicas em torno da educação, da psicologia social e institucional e da psicanálise. O conceito de continuidade-descontinuidade das trajetórias educativas apresentado coloca ênfase nos diversos modos de permanência dos estudantes. Isto coloca num lugar decisivo as estratégias pedagógicas e de articulação que a instituição oferece.

A abordagem metodológica é qualitativa com desenho flexível com abordagem narrativa que adota a perspectiva do estudo de caso instrumental.

Este artigo sintetiza resultados da dimensão intrasubjetiva da experiência estudantil que constata que os efeitos subjetivos estão localizados na ordem do ser.

Palavras chave: experiência, subjetividade, universidade, ano do ingresso.

Diego no conocía el mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: ¡ayúdame a mirar!

Eduardo Galeano, “La función del arte”, *El libro de los abrazos*

1. Fundamentación

El ingreso irrestricto a la Universidad de la República, históricamente determinado y defendido por amplios sectores de su cogobierno, unido al aumento del egreso de estudiantes de educación secundaria ha tenido un efecto positivo en el aumento sostenido de la matrícula universitaria de ingreso. Estudiantes con diferentes y nuevas características sacuden las estructuras de la universidad moderna. El estudiantado universitario esperado y típico, caracterizado en la figura

del heredero (Bourdieu y Passeron, 1967), no existe hoy (Dubet, 2005).

Por otra parte, el alto número de personas que dejan de cursar ha producido interés investigativo con relación a la necesidad de comprender qué mecanismos inciden en la producción del abandono y cómo es posible favorecer la permanencia y los niveles de graduación.

La importancia de retener al estudiantado en el sistema educativo se relaciona con el reconocimiento y la aceptación de sus diferencias y particularidades, que ponen a la institución educativa como actor relevante con relación a sus posibilidades de favorecer y respetar el derecho a la educación superior promoviendo la

permanencia estudiantil abordando su diversidad.

Se considera la noción de permanencia como:

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

Siguiendo esta línea argumental, se propone considerar que la permanencia no es necesariamente opuesta a la desvinculación, en tanto puedan aceptarse formas diversas de la permanencia. La conceptualización de discontinuidad (Santos Sharpe, 2018) agrega la perspectiva de una posibilidad de tránsito o de trayectoria educativa que permanece, aunque no de manera continua. Es posible considerar entonces que la desvinculación podría revertir en revinculación. Y allí se constituyen en términos que se complementan dejando de ser antagónicos. La continuidad y la discontinuidad en y de las trayectorias educativas pueden considerarse modos diversos de la permanencia.

Desde esta conceptualización se refuerza la importancia de las estrategias institucionales que den al sujeto posibilidades de permanencia. Esto se aparta de la perspectiva teórica de cierre o clausura de un vínculo, de una decisión y de una responsabilidad institucional (Carbajal, 2021).

En esta línea, la tesis doctoral que trabaja este tema (Carbajal, 2021) pone el foco en la dimensión subjetiva y busca conocer lo que la persona narra de su experiencia durante el primer año en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Esta perspectiva se aleja de una mirada generalista para situarse en lo particular y propio.

2. Aspectos teóricos

El estudio de la subjetividad se realiza a partir de tres dimensiones. Se apoya teóricamente en la perspectiva del psicoanálisis vincular desde el cual Berenstein y Puget (1997) proponen un modelo de aparato psíquico organizado en zonas diferentes referidas a los contenidos de las representaciones, que denominan espacios psíquicos (Krakov y Pachuk, 1998) y que

Spivacow (2002) describe como dimensiones:

- a) espacio (o dimensión) intrasubjetivo donde se expresa la relación del sujeto con sus representaciones de objeto o las representaciones del yo con relación a sí;
- b) espacio (o dimensión) intersubjetivo, que refiere a las formas en que el individuo se relaciona con las personas de su entorno cercano. Este espacio considera la bidireccionalidad de la relación sujeto-otros;
- c) espacio (o dimensión) transubjetivo que permite dar cuenta de las formas en que las personas se vinculan con las normas, leyes y valores de los macrogrupos de pertenencia. Se refiere a la influencia recíproca de un hecho psíquico con los códigos y propuestas institucionales que recibe, que a la vez forman parte del hecho mismo.

3. Objetivos y metodología

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

Los objetivos específicos estudiaron la subjetividad en cada una de sus dimensiones definidas.

El abordaje metodológico es de corte cualitativo. Se trata de un diseño flexible con enfoque biográfico-narrativo y multivocal, que adopta la perspectiva del estudio de caso instrumental (Stake, 1999). Toma un servicio universitario que es la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). El caso, por lo tanto, es un instrumento.

Como herramientas de recolección de datos primarios se realizaron un total de diecinueve entrevistas individuales y cuatro grupales determinadas por saturación de información. Estas técnicas aportaron perspectivas diferentes y complementarias sobre los significados de las experiencias individuales y vinculares en la institución en torno al acceso y permanencia.

Se trató de una muestra por conveniencia (Hernández Sampieri y Fernández, 2003, p. 401) en su contexto natural. En su composición la muestra respetó la distribución según las variables sociodemográficas del ingreso a la Licenciatura en Psicología procurando no sesgar la información y en este sentido se trata de una muestra diversa (Hernández Sampieri y Fernández, 2003). No es probabilística y tampoco aleatoria. Las características son la facilidad de acceso, la disponibilidad de las personas a formar parte de la muestra en un intervalo dado y poseer las características previstas.

El requisito fue pertenecer a la generación de ingreso 2016 y tener interés en participar. La recolección de datos se realizó a partir del segundo semestre de ese año y hasta julio de 2017. Paralelamente, se relevaron diversas normativas, documentos e información estadística relacionados con el objeto de estudio.

Las dimensiones de la subjetividad se analizaron a través de tres ejes: la generación de pertenencia (se realizó una agrupación en dos franjas generacionales: una adolescente joven, de entre 18 y 25 años —grupo A—, y otra adulta, a partir de 26 años —grupo B—), el sexo (las brechas de género se analizan a través de la variable sexo) y el territorio de origen.

Las dimensiones definidas resultaron de utilidad a efectos del análisis, aun cuando se reconoce que los aspectos intra-, inter- y transubjetivos se interpenetran e influyen recíprocamente en la complejidad del fenómeno

humano, del cual no es posible dar cuenta en su totalidad.

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

Este artículo sintetiza el análisis de algunos aspectos relevantes de la dimensión intrasubjetiva de la experiencia estudiantil.

4. Dimensión intrasubjetiva de la experiencia

La experiencia con relación a sí permite recuperar la huella vivencial relativa a la transición entre instituciones y la transición vital. Se presenta el análisis en los tres ejes:

- generación de pertenencia
- sexo, que en particular da cuenta de la experiencia de las mujeres
- territorio de origen

a) Generación de pertenencia

Esta determina particularidades al ingreso a la universidad que permiten delinear, además de una identidad individual, aspectos de una identidad generacional que hacen a características de quienes se ubican en la misma etapa vital (Dávila León, 2004).

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

Siguiendo este criterio, a continuación se analizan particularidades de la generación adolescente joven y luego, de la generación adulta.

Quiero seguir estudiando o quiero joda

La generación adolescente-joven se encuentra en un período particular-

mente clave con relación al proceso de desarrollo de la personalidad. Las decisiones empiezan a tomar distancia del punto de vista adulto y también de los pares, fortaleciéndose el proceso de maduración afectiva (Freire de Garbarino, 1992; Perdomo y Ruben, 2004; Sobrado, 1978). A esto se suma la transición entre instituciones (Bertoni, 2005; Ezcurra, 2007). De modo que el ingreso a la universidad se corresponde para esta generación con el tránsito por una etapa vital caracterizada por su fuerte transicionalidad respecto a una identidad adulta.

Además, el pasaje de la educación secundaria a la universidad determina movimientos importantes: cambian los grupos de pares, las lógicas institucionales, los espacios geográficos, las prácticas de enseñanza, los vínculos. El “viaje de iniciación” (Carli, 2012) de salida de la esfera privada a la esfera pública, de la adolescencia a la adultez incluye múltiples aprendizajes. La movilización afectiva causada requiere ser elaborada en un trabajo psíquico de integración en un proceso de “autoconstrucción continua del Yo por el Yo” (Aulagnier, 1977, p. 167).

En las entrevistas aparece una fuerte referencia a la autonomía personal que necesitan para responder a las nuevas propuestas institucionales. Algunos testimonios señalan:

“También estamos en una edad que todo nos tienta y queremos salir y queremos juntarnos de tarde y los días no nos dan. Y a veces te preguntás, ¿vos querés seguir estudiando o querés joda?” (Mujer, grupo A, interior)

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

ficto con sus progenitores sino por una elección personal:

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

La transición entre instituciones en momentos de transición afectiva interna produce una modificación del equilibrio psíquico que puede generar sensación de vulnerabilidad en el sujeto:

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

Adaptarte de nuevo al estudio

La generación adulta desde el punto de vista psicoafectivo se encuentra en términos generales en un momento vital de independencia y autonomía logradas. El ingreso a estudios universitarios implica un cambio con relación a sus responsabilidades, que ahora se amplían. El mayor desafío refiere a volver a estudiar y vencer la inseguridad que les genera:

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

Incluir los estudios universitarios como un componente de su identidad adulta es central, más que lo vocacional en sí mismo.

b) Sexo: La experiencia de las mujeres

Se distinguen particularidades en la experiencia de varones y mujeres. Se presenta sintéticamente la posición de las mujeres asociada a la generación de pertenencia.

El esfuerzo de mi familia

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

Genera sentimientos de culpa y conflicto el cumplir o no con aquello que se siente como mandato o deber. Estas situaciones de conflicto producen angustia en diferentes grados. El testimonio siguiente permite aclarar este punto:

“Claro, a mí me pasa por el esfuerzo que hicieron mis padres para que llegara acá y como que a mí me dolería mucho decirles a mis padres voy a dejar la facultad, no podría. O sea, mis padres no hicieron la universidad, pero yo vi lo que pasaron mis padres.” (Mujer, grupo A, interior)

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

Esta confusión generada por la escasa discriminación, que mezcla el deseo propio y el deseo del otro, se puede ejemplificar en la siguiente respuesta de una estudiante:

“Bueno, venirme para Montevideo era como tenía que ser, así creo yo, por mi familia.” (Mujer, grupo A, interior)

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

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

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

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

Finalmente se encontraron situaciones que inicialmente se perciben como de apoyo y que resultan de presión familiar hacia la joven transformándose en una carga también. Son casos en los que las personas adultas referentes de la familia buscan orga-

nizar a la distancia los tiempos y las responsabilidades académicas dejando poco espacio para la reflexión y la decisión de la estudiante.

Por avatares de la vida no pude seguir...

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

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

Se aprecian experiencias previas de frustración, comienzos fallidos en otras carreras, en otros momentos de sus vidas. Experiencias de dolor y muertes cercanas que determinaron efectos permanentes y responsabilidades tempranas. Maternidades también tempranas que las llevaron a priorizar la situación familiar. En el presente, con otra distancia, buscan profundizar su formación.

Así lo narran las mujeres:

“Terminé sexto año de liceo con 18 años con [nombre de hijo/a en referencia a que fue madre siendo estudiante liceal] [...] después por temas y avatares de la vida no pude seguir.” (Mujer, grupo B, Montevideo)

En todos los casos priorizaron otras responsabilidades, lo cual puede ligarse a la distribución desigual de tareas en el hogar según el género (Buquet et al., 2013). El autor alerta en el sentido de tomar en cuenta que esto es algo que tiende a considerarse como propio de la familia y que por lo tanto

es allí donde debe resolverse. Sin embargo, en tanto estas mujeres logran ingresar a la universidad, la atención a esta desigualdad no es ajena a la institución que las recibe.

El ingreso a la universidad se constituye en un desafío personal de realización, una aspiración en sus vidas. En estas mujeres se abre una distancia-tiempo entre el yo y su proyecto que se mantuvo como carencia en el tiempo y es lo que las mueve a realizarlo en el presente. La diferencia entre el yo futuro y el yo actual permite emprender el movimiento de nuevas búsquedas identitarias.

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

Si bien visualizan dificultades en el primer año, el placer y la sensación del deseo cumplido por estar en la universidad es central, de modo que el trayecto formativo puede verse más placentero y sin urgencias.

El orden de género (Buquet et al., 2013) que organiza y jerarquiza la sociedad en función de las diferencias “naturales” entre los seres humanos puede traslucirse en la perspectiva de estas mujeres que han tomado ciertas responsabilidades sociales referidas a los cuidados familiares como prioritarios en sus vidas. Lograr hacerse un lugar y considerar su estudio entre las prioridades, derribando sus propias barreras internas, avanza en la posibilidad de una identidad que las aparte de la desigualdad de género y las sitúe en el ámbito universitario, reservado a lo largo de los siglos a lo masculino.

c) Territorio de origen

Además de lo común dado por la generación de pertenencia y el sexo, la

procedencia geográfica y familiar determina movimientos y migraciones que producen un grado variable de movilización afectiva.

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

El cambio en las coordenadas de cotidianeidad (Carrasco, 2010) que implica el ingreso a la universidad, en el mismo sentido que el cambio en el *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1967), hace que el reconocimiento de sí y los significados también se modifiquen. Y previamente deberán internalizarse. Esos cambios se ligan tanto al aspecto espacial como al temporal y vincular.

Se analizan las experiencias poniendo el foco en estos aspectos, que tienen particularidades según la generación de pertenencia. A continuación se sintetizan las particularidades de la generación adolescente joven que viene del interior del país y de la generación adulta.

Te pintan Montevideo como supermalo

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

Para quienes provienen de diferentes departamentos del país, la migración geográfica constituye un “viaje de iniciación” (Carli, 2012) realizado desde situaciones de dependencia familiar y que se constituye en oportunidad de independencia, crecimiento personal y aprendizaje.

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

Desde el punto de vista espacial, en todos los casos la ciudad se torna protagonista:

“Lo que sí me costó fue manejarme en Montevideo me daba miedo porque allá te pintan a Montevideo como algo supermalo, si sales te van a robar, te va a raptar el taxista o algo.” (Mujer, grupo A, interior)

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

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

Las coordenadas de cotidianeidad también se alteran con relación a los tiempos. Se reconoce en los relatos una representación, percepción y uso del tiempo particular. Hay una per-

cepción interna del tiempo (tiempo perceptivo para Laplanche, 1996) que el sujeto estima y que le permite organizarse. Este tiempo perceptivo se une al tiempo social y cultural que tiene que ver con los modos de vida y los ritmos de los colectivos y las sociedades (Laplanche, 1996), que por eso mismo se modifican por efecto de la migración.

Deben adecuar el tiempo a las nuevas distancias, a los nuevos modos de desplazamiento, a los nuevos ritmos. Se trata de transitar una renuncia con relación a sí en un modo de vida pasado, y ese aspecto es el que van valorando para definir si es posible mantener el proyecto de estudiar en Montevideo. En ese sentido también es posible pensar el año de ingreso como año de prueba, manteniendo la fantasía del regreso a lo que eran y tenían, con la misma intensidad que el deseo de seguir en Montevideo y en la universidad. Es por esto que los cambios que se les presentan son a la vez eventos temidos y deseados.

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

Son situaciones que aparecen como posibilitadoras dado que implican cambios menores en la cotidianeidad; sin embargo, se encuentra que pueden obturar el avance y el logro.

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

Parte de las dificultades al ingreso a la universidad tienen que ver con esta

ambivalencia: a la vez que apuesta a venir y ser diferente, teme-desea volver. La movilización interna en estas situaciones puede constituirse en un obstáculo y requiere de mecanismos adaptativos y muchas veces intervenciones psicológicas para resolverla.

El patrón me dijo que yo era inteligente

En la generación adulta —26 años y más— la totalidad de las personas entrevistadas viven desde tiempo atrás en Montevideo o zona metropolitana. O sea que la variable migratoria y de cambio de residencia no aparece.

Sin embargo, es posible analizar el territorio de origen con relación al origen social y económico, que es lo que sobresale en las narrativas y muestra modos de ingreso diferentes en mujeres y varones. Se sintetizan a continuación experiencias de mujeres.

Todas las entrevistadas relatan sucesos vitales que determinaron responsabilidades con relación a sí mismas y al cuidado de otras personas tempranamente. De orígenes socioeconómicos desfavorecidos, todas han tenido experiencias laborales poco calificadas.

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

En el presente trabajan y procuran organizar el estudio con las rutinas y responsabilidades cotidianas que van logrando con esfuerzos. No aparecen reclamos hacia la institución, aun cuando no son trayectorias visibles que la institución considere especialmente. Carli (2012) en el mismo sentido hace referencia a esto y sostiene: “los itinerarios cotidianos de las estudiantes madres revelaron esfuerzos diarios para dar respuesta a demandas universitarias, laborales y familiares.

Una lectura de género permite reconocer la invisibilidad de estas trayectorias estudiantiles” (p. 131).

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

En los discursos de las mujeres aparecen el deseo y el afecto ligados al saber a través de referentes que posibilitaron un lazo que les permitió restituir o construir una relación con el saber a través del ingreso a la universidad. Se trata de una relación que se mantuvo con el tiempo y que ahora se pone a prueba.

Desde el planteo de Charlot (2006) sobre la importancia de la relación con el saber, se encuentra que en la vida de estas mujeres el deseo de saber se mantuvo sin vínculo con lo escolar hasta ahora que logran integrarlo con el ingreso a la universidad.

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

Personas (profesora, patrón, tío, etc.) que se tornan particularmente determinantes como referentes alternativos en la vida y de la vida y se presentan como modelos identificatorios sustitutos que permiten un lazo con el deseo de saber cuando, en circunstancias desfavorables, fallan los modelos familiares (Kachinovsky, 2017). Esto muestra que la relación con el saber y con la escuela es social (Bourdieu, 1988) y a la vez no está determinada, aunque sí influida por la posición social. El relato que sigue ayuda a comprender este aspecto.

“Empecé de empleada doméstica y el patrón me dijo que como yo era inteligente, [...] porque leía muchos libros me iba a hacer cargo del hijo de él que tenía discapacidad. Y fue el que me obligó, creo que al mes, que me anotara en el liceo”. (Mujer, grupo B, Montevideo)

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

Siguiendo este planteo, lo educativo se vincula al desarrollo de una imaginación radical que permite pensar un futuro que no está, pero que puede ser.

Poder permanecer y aun poder egresar es superar una prueba que refiere a la sensación de ser intrusas, estar en un lugar no previsto para ellas. Entonces, sin urgencias para egresar, el centro es permanecer. Con relación a la decisión vocacional no aparecen dudas importantes.

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

5. Reflexiones finales

El objetivo propuesto en este artículo ha sido sintetizar las características intrasubjetivas de las experiencias estudiantiles durante el año de ingreso a la universidad a fin de explorar posibilidades y dificultades de permanencia en la Facultad de Psicología.

Es posible reflexionar que la llegada al mundo académico acarrea exigencias cognitivas y organizativas nuevas y complejas. El encuentro con el debate teórico y la problematización de la realidad propuesta amplía su concepción del mundo y se presenta como un desafío que involucra un crecimiento y desarrollo en el sentido de la formación.

El ingreso a la universidad es una decisión desafiante desde el punto de vista personal, y en esta línea la sensación de estar frente a una *prueba* durante el año de ingreso se encuentra en todos los casos. Refiere tanto a la elección de carrera, y entonces también a un proyecto de futuro, como a la posibilidad de ubicarse, poder ser y permanecer en la universidad y en la ciudad. En el primer caso, la posición de probar se sitúa en la elección voca-

cional; en el segundo caso, en probarse o ponerse a prueba ante sí acerca de la posibilidad de pertenencia. Esto implica una tarea activa de construcción de una nueva identidad.

Los efectos de las transiciones entre instituciones, evolutiva y hacia una nueva cotidianeidad provocan movimientos de revuelta que es posible situar en el orden del ser y que producen una movilización afectiva importante.

Puede percibirse la identidad en un proceso de devenir, no como una esencia permanente, que determina la posibilidad de enriquecimiento del sujeto y que se une a movimientos psíquicos de cambios que alteran el equilibrio interno.

El vínculo educativo que se instala en la universidad y en el año de ingreso podrá reforzar la confianza de cada estudiante o en cambio clausurarla (Martinis, 2006). Y entonces, más que el capital educativo previo o el capital cultural que le permitió llegar a las puertas de la universidad, lo que resulta determinante tendrá que ver con la relación de posibilidad o clausura que internalice a partir del vínculo con la institución universitaria.

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berenstein, I., y Puget, J. (1997). *Lo vincular: Clínica y teoría psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertoni, E. (2005). *El estudiante universitario: Una aproximación al perfil de ingreso* [Documento de Trabajo n.º 3]. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/EL-ESTUDIANTE-UNIVERSITARIO.pdf>
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carbajal Toma, S. (2021). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Carrasco, J. C. (2010). Psicología crítica alternativa, psicología crítica y exilio. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1(1), 113-144. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/17/198>
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última Década*, 12(21), 83-104.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, 1(julio-diciembre). Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 2, 1-60.
- Freire de Garbarino, M. (1992). *Adolescencia*. Montevideo: Roca Viva.
- Hernández Sampieri, R., y Fernández, C. (2003). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.) México D.F: McGraw Hill.
- Kachinovsky, A. (2017). Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 125, 11-28.
- Krakov, H., y Pachuk, C. (1998). *Diccionario de psicoanálisis de las configuraciones vinculares*. Buenos Aires: Del Candil.
- Laplanche, J. (1996). *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es
- Maceiras, J. (2003). Universidad y mundo del trabajo. En Universidad de la República, Facultad de Psicología (comp.), *VI Jornadas de Psicología Universitaria* (pp. 107-110). Montevideo: Psicolibros.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: Del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Martinis, P., y Redondo, P. (comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas)* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante.
- Pardinas, F. (1986). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales* (29.ª ed.). México D.F: Siglo XXI.
- Peña Hernández, Y., Martínez Sánchez, N., y Calderius, M. J. (2019). Apuntes históricos sobre la permanencia estudiantil en el contexto universitario cubano. *EduSol*, 19(66), 98-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6843949>
- Perdomo, R., y Ruben, B. (comps.) (2004). *Ser adolescente, ser joven (hoy)*. Montevideo: Argos.
- Santos Sharpe, A. I. (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad: Un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires* (Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/79760>
- Sobrado, E. (1978). *Acerca del ser sujeto*. Montevideo: Imago.
- Spivacow, M. (2002). La perspectiva intersubjetiva y sus destinos: La terapia psicoanalítica de pareja. *Aperturas Psicoanalíticas: Revista Internacional de Psicoanálisis*, 11. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=205>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Madrid: Morata.

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio están respaldados y resguardados por la autora, no se encuentran disponibles en la red informática.

