

Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles

Carina Santiviago Ansuberro y Jorge Maceiras Besnati (comps.)

Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles

Carina Santiviago Ansuberro y Jorge Maceiras Besnati (comps.)



URUGUAY

Santiviago Ansuberro, Carina (comp.)

Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles / Carina Santiviago Ansuberro, Jorge Maceiras Besnati. – Montevideo : Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza, 2919.
246 p. – (Temas de enseñanza / Comisión Sectorial de Enseñanza)

ISBN: 978-9974-0-1674-3

1. Movilidad estudiantil.
2. Migración estudiantil.
3. Uruguay
- I. Maceiras Besnati, Jorge (comp.)

CDD: 378.169

Rector de la Universidad de la República

Rodrigo Arim Ihlenfeld

Prorrector

Juan Cristina

Comisión Sectorial de Enseñanza

ÁREA DE TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS
DE LA NATURALEZA Y EL HÁBITAT

Titular

Leandro Bentancur

Alternos

Ernesto Domínguez

Carlos Luna

Cristina Friss de Kereki

Gustavo Marisquirena

Alejandro Amaya

ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA

Titular

Virginia Orlando

Alternos

Marcela Vigna

ÁREA SALUD

Titular

Graciela Plachot

Alternos

Julio Siciliano

ORDEN DOCENTE

Titular

Paola Dogliotti

Alternos

José Passarini

ORDEN EGRESADOS

Titular

Ricardo Chaves

Alternos

Fabrizio Méndez

Federico Barreto

ORDEN ESTUDIANTIL

TITULAR

Vanessa Castrillón

Alternos

Catherine Bica

Unidad Académica

Mercedes Collazo

Beatriz Diconca

Nancy Peré

Carolina Cabrera

Virginia Fachinetti

Sylvia De Bellis

Vanesa Sanguinetti

Elena Parentini

Gabriela Pérez Caviglia

Leroy Deniz

EQUIPO EDITOR

Coordinación

Beatriz Diconca

Corrección de estilo

María Lila Ltaif

Diseño gráfico

Gabriela Pérez Caviglia

Diagramación

Levy Apolinar

Tabla de contenidos

PRÓLOGO	7
<i>Fernando Peláez</i>	
1. Introducción	11
<i>Graciela Frigerio</i>	
2. Fundamentación. Las migraciones estudiantiles internas	35
<i>Carina Santiviago y Jorge Maceiras</i>	
3. Escenario general de las migraciones estudiantiles internas en Uruguay	55
<i>Jorge Maceiras y Luis Pereyra</i>	
4. Políticas públicas dirigidas a estudiantes de la Universidad de la República: las migraciones internas estudiantiles	75
<i>Luis Pereyra y Alejandro Bouzó</i>	
5. La continuidad educativa en la Universidad de la República: apoyos, percepciones y valoraciones de los estudiantes	97
<i>Carina Santiviago y Sofía Ramos</i>	
6. Los hogares estudiantiles de educación superior como espacios de sostén del proceso migratorio	107
<i>Sofía Ramos, Lucía Cabrera y Alejandro Echegoyen</i>	
7. Los procesos de migración estudiantil y las prácticas de apoyo universitarias	129
<i>Fabiana De León, Carina Santiviago y Gonzalo Erazo</i>	

8.	Estrategias de apoyo al ingreso a la Universidad: la experiencia con estudiantes beneficiarios de becas <i>Virginia Rubio, Fabiana De León y Carina Santiviago</i>	139
9.	La migración estudiantil como rito iniciático <i>Jorge Maceiras y Noelia Negrín</i>	151
10.	El anonimato y su carácter ambivalente: vivencia emergente en contextos de movilidad estudiantil <i>Jorge Maceiras y Siomara Farall</i>	163
11.	Espacios de urbanización intermedios: jóvenes, ruralidad y movimientos migratorios <i>Jorge Maceiras y Lucía Cabrera</i>	177
12.	Echando raíces: el desarraigo en las migraciones estudiantiles <i>Lucía Cabrera y Maia Zubillaga</i>	193
13.	La vuelta a casa: egreso y transformación <i>Jorge Maceiras y Claudia Morandiz</i>	209
14.	La transición a la universidad y el proceso migratorio: una mirada desde la percepción estudiantil <i>Sofía Ramos Duarte</i>	221

Prólogo

Fernando Peláez

Prorrector de Enseñanza 2016-2019

Sustentada en los principios de autonomía, cogobierno, gratuidad y libre acceso, la Universidad de la República (Udelar) ha estado históricamente comprometida con el postulado de la educación superior como un bien público y social, y como un derecho humano universal que debe ser garantizado por los Estados. De esta manera, ha mantenido como una de sus metas principales la multiplicación del acceso efectivo a la enseñanza avanzada, intentando favorecer la apropiación, generación y aplicación de conocimiento, propendiendo a asegurar la igualdad de oportunidades sin distinción o discriminación alguna. Desde la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), en las facultades, servicios y centros del interior del país se vienen desarrollando desde hace más de diez años diversos programas y líneas de acción tendientes a ampliar y respaldar el ingreso, la permanencia y el egreso, a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a implementar nuevos planes de estudios, a consagrar la equidad social y geográfica, y a profundizar las políticas de inclusión.

En ese sentido, muchos son los logros y avances que se han concretado. En efecto, la Udelar pasó de ofrecer 66 carreras de grado y 133 carreras de posgrado en 2004 a ofrecer 96 y 302, respectivamente, en 2017, además de 45 carreras técnicas y tecnológicas y unos 1.000 cursos de educación permanente. La oferta académica en el interior del país se duplicó en los últimos diez años, pasó de 41 a 83 carreras. En este momento, casi el 11 % de los estudiantes activos de la institución estudian en el interior, mientras que en 1999 lo hacían solamente un 3 %. La cantidad de ingresos de estudiantes en todo el país ha mantenido un crecimiento sostenido y significativo. En 2017 ingresaron 17.627 estudiantes, que dieron lugar a 25.546 matriculaciones (muchos estudiantes

se inscriben en más de una carrera), lo que significa casi un 10 % más que en 2015 y casi un 32 % más que en 2010. En las recientes elecciones universitarias, el padrón oficial de la Corte Electoral estableció que había 107.925 estudiantes activos habilitados para votar, cifra que no incluyó a la generación de ingreso 2018 ni a los estudiantes que no han tenido actividad en los últimos dos años. La ampliación de la oferta educativa en todo el país respalda la tendencia al crecimiento de egresos de grado y posgrado. En los últimos años, el número de egresos ha crecido significativamente, alcanzó en el año 2016 la cifra de 6.839 egresados, que corresponde al 65 % de la graduación terciaria en Uruguay (incluyendo maestros, profesores, etc.). En términos absolutos, los egresos se duplicaron con respecto al año 2000, lo que refleja una mayor eficiencia terminal.

Más allá de los notorios avances concretados, el proceso de democratización (aún claramente insuficiente) requiere de una atención permanente, contemplar de manera integral varios elementos, entre ellos: el creciente estado de masividad (recursos humanos y materiales insuficientes para atender el deseable aumento de la matriculación), las características y diversidad de la nueva población estudiantil, la necesidad de un adecuado equilibrio entre el fortalecimiento de la formación básica y las políticas de diversificación y flexibilización curricular, las dificultades propias del tránsito entre los ciclos de enseñanza media superior y la universitaria, la articulación institucional dentro del Sistema Nacional de Educación Pública.

En su Plan Estratégico 2015-2019, la Udelar ratificó nuevamente su compromiso de continuar contribuyendo a la democratización del acceso a la enseñanza superior, e insistió en que el aumento efectivo del ingreso, la disminución de la deserción y el rezago, así como los conceptos de equidad e inclusión están indisolublemente asociados con la calidad de la formación superior y propenden a multiplicar y fortalecer la formación de egresados dotados de los conocimientos y destrezas necesarios para cumplir adecuadamente con los cometidos académicos y profesionales propios de cada carrera, además de generar las capacidades que permitan a las personas gestionar sus propios aprendizajes a lo largo de la vida. Y, por supuesto, para

poder responder, con compromiso ético y social, a las necesidades de la sociedad en la que estamos insertos.

En particular, se propició el proyecto transversal «Acceso democrático a la enseñanza superior de calidad», que, además de contener varias líneas vinculadas con los aspectos ya mencionados, incluía propuestas para la reducción de cupos en cursos y carreras, la implementación de nuevos turnos de clases y un proyecto de fortalecimiento significativo del sistema de becas de Bienestar Universitario, complementario de las del Fondo de Solidaridad. Los principales beneficiarios de estas políticas serían los estudiantes que trabajan y fundamentalmente los de menores recursos o quienes se encuentran en situación de algún tipo de vulnerabilidad. No fue posible desarrollar estos planes tal como estaban planificados debido a que la Ley de Presupuesto Nacional no asignó los recursos necesarios.

La situación presupuestal de la Udelar y particularmente de la CSE, que no ha tenido crecimiento alguno desde 2014, obligó a definir algunas prioridades en las actividades y acciones a desarrollar. Entre ellas, y junto con el equipo del Progres, acordamos fortalecer la línea de formación de tutores pares que dicho programa viene llevando adelante desde años atrás. Hemos considerado de relevancia profundizar y apoyar esta forma de aprendizaje entre estudiantes, y los resultados han sido más que alentadores, con un constante crecimiento del número de estudiantes interesados, que han llegado a unos 500 por semestre, lo que muestra una vez más el profundo sentido de solidaridad de los jóvenes universitarios. Progres también ha innovado en algunas líneas específicas de formación, como en el caso de estudiantes provenientes del interior, los que se encuentran en situación de privación de libertad o en situación de discapacidad, y estamos trabajando en la implementación de un nuevo proyecto vinculado con las tutorías de apoyo académico. Hemos realizado esfuerzos importantes, tanto en los aspectos de difusión de esta propuesta como en facilitar la validación automática de créditos en las carreras de la Udelar.

Progres también realiza un enorme trabajo en otras líneas de acción tendientes a respaldar el ingreso, la permanencia y el egreso, como los Espacios de Consulta y Orientación, los cursos de Introducción a la Vida Universitaria, el apoyo a estudiantes becados (tanto por

Bienestar Universitario como por el Fondo de Solidaridad), y ha profundizado su articulación con el Servicio Central de Bienestar Universitario y con los restantes programas de la CSE.

El cúmulo de actividades se ve complementado con la edición de publicaciones de gran utilidad para docentes y estudiantes. En el caso de este libro, se abordan aspectos vinculados con las migraciones estudiantiles internas, las políticas públicas dirigidas a estudiantes de la Udelar, la continuidad educativa, los hogares estudiantiles, las estrategias de apoyo al ingreso, los estudiantes beneficiarios de becas, la movilidad estudiantil y el regreso a casa luego del egreso. Esta publicación es entonces un significativo aporte de carácter global sobre la temática asociada con el acceso y la permanencia en la Udelar de los jóvenes del interior del país, y, particularmente, con el complejo proceso de emigración e instalación en Montevideo para continuar sus estudios terciarios.

Todo esto tiene mucho que ver con la real democratización del conocimiento, con la consagración del derecho a la educación para todos y a lo largo de toda la vida, que continúa siendo uno de los más grandes desafíos de la época que nos toca vivir.

1. Introducción

Notas a propósito de la extranjería (concepto viajero) (invitación a la lectura de Monteviniendo)

Graciela Frigerio¹

La vida en un sitio puntual no puede producir la experiencia de lugar, de estar en parte alguna. Para ser un lugar, toda parte debe estar situada entre uno o varios trazados desde y a cualesquiera otras partes. La vida, pensaba yo, vive por senderos, no solo en lugares y, los senderos son un tipo de línea. Es también a lo largo de senderos que la gente adquiere conocimiento del mundo que les rodea y describe ese mundo en historias que después cuentan.

Tim INGOLD²

1. Venir después

Estas notas «vienen después» de la lectura de la compilación de trabajos de distintos colegas sobre preocupaciones que comparto. Las interesantes elaboraciones que ofrecen son resultantes de prácticas, experiencias, investigaciones, ensayos, análisis que tomaron forma de un *corpus* que, ahora, se da a leer como *Monteviniendo*.

El lector encontrará aportes de múltiples voces y perspectivas, valiosos elementos para interpretar, despejar, comprender e intervenir en aspectos de la educación superior que conciernen a las biografías de los que habitan o transitan por sus espacios y a las políticas que se les destinan.

1 Directora del doctorado Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación. UNL, FHUC, Santa Fe, Argentina.

2 Tim Ingold (2015). *Líneas: Una breve historia*. Barcelona: Gedisa, p. 17.

Un telón de fondo parece organizar las producciones: la inquietud por las trayectorias del estudiantado universitario, atendiendo específicamente las problemáticas de las *migraciones*.

Las migraciones forman parte de la historia de la hominización. Nos gusta el señalamiento de la curadora Diana B. Wechsler,³ que nos recuerda que «si las migraciones formaron parte de la lógica de poblamiento del planeta desde que el hombre lo ocupa, también tempranamente la marcación de límites se impuso».

El acento elegido como eje es, pues, una práctica ancestral cuya recepción y destinos conocieron todos los signos. La problematización tiene su densidad y su profundidad, ya que tal vez en ella se entreteja una *migración-de-vida* con una *migración debida*.

Hay que admitir que existen otras migraciones, las que imponen las políticas de lo *des-humano* (como las define Pierre Fedida),⁴ que generaron en infinitas ocasiones (y no dejan de hacerlo) migraciones⁵ que dicen de la crueldad de los odios o de las codicias que empujan a *migraciones forzadas*.

(Paréntesis que queremos forme parte del texto: nos importa explicitar que denunciamos todos los *arrancamientos* que, en distintas épocas de la historia, han dejado a comunidades y sujetos mutilados de sus orígenes; rechazamos toda expropiación de fuentes de vida, toda apropiación devastadora... la esclavitud, los encierros, los campos de concentración, las migraciones forzadas por la voracidad de los que quieren quedarse con todo...)

Los autores de *Monteviniendo* toman en consideración que la educación (superior en este caso) moviliza estudiantes que optaron por tomar distancia de sus entornos habituales. Se trata de estudiantes *viajeros* que, en ocasiones, parecen requerir apoyos, a los efectos de sobreponerse al (eventual) llamémoslo *dépaysement* (palabra que alude

3 En un volante que presenta la exposición *Migraciones en el arte contemporáneo*, la curadora Diana B. Wechsler se pregunta «¿Quién está dónde?». (Accedimos a él gracias a la doctora Isabel Molinas, una viajera, a quien agradecemos.)

4 Pierre Fedida y otros (2007). *Humain/déshumain*. Francia: PUF.

5 La actualidad ofrece lamentablemente cientos de ejemplos, transforma mares en cementerios a cielo abierto, miles caminan por las carreteras del que podría interpretarse como un autoexilio, pero que es una respuesta a las políticas que los dejan sin lugar y sin parte.

a añoranzas o desorientaciones debidas a la modificación del paisaje habitual) que una *mudanza* y la instalación en otro entorno (y en otro nivel educativo) solicitan, requieren o exigen. Toda mudanza evoca huellas mnémicas de otros tiempos, actualiza todo tipo de experiencias, las elaboradas y las no pensadas, reactiva no lo tramitado.

Es desandando lo naturalizado que algo se aprende, algo se elabora, se re-elabora, y esa *desnaturalización* se ve propiciada cuando unos conceptos entran en territorios otros, en otras lenguas por obra de la *traducción*. Toda traducción (no naturalizada) obliga a preguntas y abre a resonancias y asociaciones, invita a los senderos de la *interpretación*.

Es desandando lo naturalizado que una institución se piensa a sí misma, que unas prácticas se reconsideran, que unas *praxis* nuevas pueden estar tentadas a emerger. Y esa desnaturalización se ve propiciada cuando existe predisposición para dar ingreso y recibir a los otros, a *lo otro*, a lo extranjero, a los sujetos y conceptos viajeros, a la extranjería propia, al pensamiento de los otros, al conocimiento como extranjero...

Monteviniendo...

El título echa a rodar una palabra *nueva* que acopla al oído el nombre de una ciudad, la sensación de movimiento, la alusión al *ir llegando*, y en el fondo da a pensar sobre modos de intervenir; podría cumplir función de gerundio y concernir entonces a lo que *está aconteciendo*, ocurriendo... Y lo que, al producirse bajo la modalidad de *experiencias mínimas y efímeras*⁶ (pero de largo alcance y profundo impacto)⁷ que sobrevienen como *microacontecere*s,⁸ genera efectos previstos y también

6 *Experiencias mínimas* no significa banales ni superficiales. Utilizamos la noción dispuestos a acentuar una escala que no sea la de la grandilocuencia. Entendemos que de eso tratan las vidas, de experiencias instantáneas, pasajeras veloces por la existencia, y que aun efímeras nos dejan huellas. Esto concierne al registro de los *gestos mínimos* que producen efectos desmesurados (sin medida previsible ni programable). Una política de la recepción, una *política del anfitriónaje* es una política de *gestos mínimos de acogida*. Experiencias de *hospitalidad brindada* y registrada como tal. Hospitalidad adoptada.

7 Agradecemos a Daniel Korinfeld los intercambios sostenidos sobre este aspecto.

8 Nuevamente queremos acordar importancia a aquello que, aun discreto, pudoroso, conmueve, mueve al sujeto y afecta las vidas, alterando sin que necesariamente

sorprende con los *no calculados ni calculables* que se expresan en las actualidades de las instituciones y los sujetos, pero que, fundamentalmente, tendrá resonancia *après-coup* en otros territorios, en otros tiempos, involucrando a otros sujetos... Efectos *extraterritoriales, desplazados, extemporáneos* (lo propio de lo que producen las instituciones educativas, las relaciones pedagógicas, las relaciones de saber, la vida con y entre otros).

El libro, con ese sugestivo nombre, va desglosando aspectos de lo mucho que está implicado en *Monteviniendo*, explora *hogares* donde los llegados de otras geografías pueden habitar durante el tiempo de la formación superior, considera estrategias (becas, tutorías) que la institución diseña, pone en marcha y sostiene. Los autores no dejan de reflexionar sobre las problemáticas identitarias que se ven conmovidas y concernidas, con diferentes despliegues y rostros, que tensan cada opción en cada sujeto, poniendo en juego la eventualidad de la conquista de una libertad y/o el temor del anonimato.

Los capítulos que se suceden no ignoran modalidades de *anclajes ni ritos de iniciación*; no dejan de invocar posibles «enraizamientos» que, aunque acotados, contradictorios o ambivalentes, expresan formas de instalación que afectan las vidas cotidianas. Del mismo modo, no dejan de abordar preocupaciones por unos *después* marcados por los matices de las distintas modalidades de «retornos» que suponen regresos y re-territorializaciones...

También estas breves notas tendrán sus *idas y vueltas*...

Se hace leer que el *no ser nativo* de la misma geografía que la institución, la necesaria migración, el/los viajes podrían intervenir en las *desvinculaciones* que inquietan. Como podría intervenir el hecho mismo de ingresar a una institución que puede significarse como «extranjera», de la que es imposible ser nativo y que, hace falta decir, no siempre es una buena anfitriona (ni para los migrantes y viajeros ni para los «locales»).

A veces, para poder pertenecer, formar parte de una institución, parece que se requerirían más de una (llamémosla) *mudanzas*, incluida eventualmente la de sector social. No necesariamente toda mudanza

tenga una dimensión de estridencia. Toda institución brinda ese registro, muchas veces en sus *intersticios*.

es conflictiva, pero no deja de alterar lo cotidiano, producir ambigüedades, tensiones, y quizás ocasionalmente colocar al sujeto en un *conflicto de lealtades*.

No siempre el sujeto, aunque se traslade, está dispuesto a mudarse. No necesariamente, mudándose, le resulta sencillo habitar la diferencia.⁹ Seguramente las características y cualidades del continente que ofrezca el nuevo lugar, así como las vecindades, los encuentros, operarán como facilitadores u obstaculizadores de instalaciones y reubicaciones. Si se trata de *habitar un lugar* (no solo de estar), no producirán los mismos efectos anfitriones hospitalarios que meros custodios de fronteras simbólicas. No dará lo mismo si se ofrece a los recién llegados gestos de reconocimiento y buen trato que si los procedimientos incluyen el desconocimiento o el destrato. Cada variable afecta de manera imponderable la relación que se establezca, dado que cada signo aterriza en un sujeto con una específica textura psíquica que, desde su historia, lo interpreta.

Por ello, es muy valioso que, descartando una generalización arbitraria (dado todo lo que se conjuga en el singular de cada historia y de cada vida), los trabajos que se presentan logren poner en evidencia cuestiones comunes, tendencias que surgen del recorrido de una constelación de variables. Puede afirmarse que el libro abre la posibilidad de hipotetizar, asumiendo la responsabilidad de pensar lo que acontece e imaginar cursos de acción, modos de intervenir para contrarrestar los efectos de las simultáneas migraciones (cambios culturales en plural, cambios propios de las mudanzas etarias, cambios de localidad, cambios de nivel).

Debemos explicitar que no es el propósito de estas breves páginas ahondar en la *presentación* del libro que con entusiasmo invitamos a leer deteniéndose en cada capítulo, analizando cada concepto, reflexionando sobre la trama entre sociedad, institución y sujeto.

9 En su libro *L'inconscient de la maison* (París: Dunod, 2004), el psicoanalista Alberto Eiguer sugiere que el primer nacimiento (para devenir sujeto los humanos necesitan nacer no solo al mundo sino al sentido, sostiene Pierre Legendre) oficia de primera «mudanza» (nosotros lo pensamos, como veremos más adelante, como «el primer exilio»). Sea como sea que se lo denomine y conceptualice, es probable que más de una huella mnémica de los primeros tiempos, sin ser el único determinante, operen como facilitadores u obstaculizadores de mudanzas otras.

¿Qué nos proponemos entonces en estas páginas que no son exactamente un prólogo? Nos proponemos (nos propusieron) compartir unas reflexiones a propósito de una noción, de una posición, de una figura: la de la *extranjería*.

Extranjería es sin duda un *concepto viajero*,¹⁰ cada tanto pasa períodos más o menos prolongados con residencia principal en alguna disciplina (la filosofía, el psicoanálisis, la antropología, el derecho, la pedagogía, entre otras), se vuelve novela, o se hace poesía. Nos habita con contundencia (aunque no siempre le otorguemos el saber de la conciencia). El sujeto no es sin *extranjeridades* (la *extranjería* del propio cuerpo, la del inconsciente no siempre admitido, la de la lengua extranjera que se aprendió a hablar para vivir con otros, la de los otros, es decir, las alteridades con las que pasa el tiempo de su presente viviente).

Los conceptos también viajan, migran, atraviesan tiempos, se traducen, interpretan, se resignifican, ingresan en territorios no previstos, encuentran sentidos no siempre repertoriados.

Cuando un concepto ingresa a un campo, crea *perplejidades* en ese espacio que está explorando, pero también *queda perplejo* (cuando no entra en conquistador seguro de sí) y las preguntas vuelven sobre la noción, el concepto, la teoría... entonces trabajan de contradictores¹¹

10 La noción *conceptos viajeros* no es nueva, pero ha sido relanzada recientemente por Mieke Bal: *Conceptos viajeros en las humanidades*, editado en inglés por la Universidad de Toronto en el 2002 y recientemente traducido al español por la Universidad de Murcia, España. Movidos por el último Seminario Internacional de los Rioplatenses (setiembre de 2018), hemos elaborado el capítulo «Notas viajeras/conceptos migrantes» (capítulo de Frigerio, en G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez: *Los oficios del lazo: Saberes en acción*, en prensa). Por otra parte, Isabel Molinas ha trabajado en profundidad y expansión este concepto en ocasión de los seminarios de doctorado de la FHUC, UNL, octubre de 2018.

11 En el texto de 1927, Sigmund Freud escribe en el capítulo IV: «Una indagación que avanza impertérrita como un monólogo no deja de entrañar sus peligros. Uno cede demasiado fácilmente a la tentación de apartar las ideas que querían interrumpirla, a cambio de lo cual le sobreviene un sentimiento de inseguridad que a la postre pretende acallar mostrándose terminante en grado excesivo. Por eso me invento un *contradictor* que sigue con desconfianza mis puntualizaciones y de tiempo en tiempo, le cedo la palabra» (p. 21, en la histórica traducción de Amorrorrtu de *El porvenir de una ilusión*).

y terminan colaborando¹² con nuevas inteligibilidades (siempre provisionarias).

Cuando se desplazan, los sujetos no acorazados también sienten la perplejidad, acuden preguntas a golpear a las puertas de su conciencia... ¿*Por qué estoy aquí?*, ¿qué hago yo acá? no son interrogaciones infrecuentes. Las respuestas se hayan en los sentidos que puedan encontrarse...

Como lo advierte Italo Calvino en *Las ciudades invisibles* cuando sugiere:

... de una ciudad no disfrutas las siete o las setenta y siete maravillas, sino la respuesta que da a una pregunta tuya.

—O la pregunta que te hace obligándote a responder, como Tebas, por boca de la Esfinge.¹³

2. Palabras puertas

En el lenguaje toda palabra puede ser considerada como una puerta.

Jean-Christopher BAILLY¹⁴

Todas las palabras, nos recuerda Jean-Christopher Bailly, ofician de *puerta*.¹⁵ Anne Dufourmantelle,¹⁶ por su parte, consideraba que «Cuando una palabra aparece, un mundo nace con ella». Nada más apropiada para pensar la *extranjería*.

En tanto *puerta*, abre a un mundo, abre al mundo, y tiene la virtud potencial de llevarnos a considerar lo que, alrededor de la noción, metafóricamente, constela, titila, a la vez que crea un continente para pensar.

12 Es en *El malestar de la cultura* (varias ediciones y traducciones) donde Sigmund Freud focaliza la importancia del colaborador: «... después que el hombre primordial hubo descubierto que estaba en su mano mejorar su suerte sobre la tierra mediante el trabajo, no pudo serle indiferente que otro trabajara con él o contra él. Así el otro adquirió el valor de colaborador, con quien era útil vivir en común».

13 Italo Calvino (1974). *Las ciudades invisibles*. Argentina: Minotauro, p. 56.

14 Jean-Christopher Bailly (1997). *Le propre du langage*. Francia: Seuil, p. 163.

15 Jean-Christopher Bailly: op. cit.

16 Anne Dufourmantelle (2015). *Défense du secret*. Francia: Payot, p. 27.

Mencionemos algunas de las asociaciones que se nos presentan como involucradas: *pasajes* (de nivel educativo, de grupo de pertenencia, de representaciones afincadas en sectores o clases sociales, de grupo etario, de estilo de relaciones con el saber que involucran remodelaciones identitarias, de cuerpos normativos a normativas otras... el lector puede ampliar la lista de los pasajes¹⁷ que se activan, se sugieren, se promueven o se inhabilitan), que comportan la exigencia de una re-elaboración de las cuestiones de *lugar*¹⁸ (lo que tiene o no lugar, a los que se hace o no lugar, los modos de habitar los lugares, las formas de dar —o no— lugar).

A su vez, todo *lugar* concierne y pone en juego la cuestión de las *partes*, de lo que se comparte, de lo que se reparte. La sociedad y las instituciones activan y reactivan la problemática de la distribución o asignación de partes (y en consecuencia las decisiones que hacen que en cierta división de las vidas las sociedades suelan, también, definir y constituir a los *sin parte*).

Los modos de significar *lugares* y *partes* siempre interrogan, afectan, modifican la frontera de lo que se instituye como «posible». En palabras de Jacques Rancière:

... toda situación es susceptible de ser agrietada en su interior, reconfigurada bajo otro régimen de percepción y significación. Reconfigurar el paisaje de lo perceptible y de lo pensable es modificar el territorio de lo posible y la distribución de las capacidades e incapacidades...¹⁹

Entendemos que estas cuestiones operan en el trasfondo y en el tumulto de las decisiones de las macropolíticas y de las políticas

17 Si bien aquí diremos unas palabras acerca de la perspectiva que abrió Walter Benjamin y siempre dio a pensar, no olvidamos que *pasaje* concierne también al título de transporte necesario para trasladarse. Hay que «tener» un pasaje para acceder a ciertos medios de transporte.

18 Al respecto invitamos a la lectura del cuadernillo de Graciela Frigerio *Dar lugar - tener lugar*, editado por Epílogos-El Arojo, Montevideo, 2016.

19 La cita corresponde al libro de Jacques Rancière *El espectador emancipado* (Buenos Aires: Por Manantial, 2010, pp. 51 y 52), pero se toma aquí la traducción modificada que consta en Anders Fjeld y Étienne Tassin (eds.): *Jacques Rancière* (coed. por Katz-EUDEBA, Buenos Aires, 2017, p. 8).

institucionales (incluidas las llamadas políticas académicas), y luego encuentran sus traducciones e interpretaciones entre los sujetos.

3. Partir y llegar

Partir es un verbo que carga con afectos de todos los signos: el dolor del partir, la alegría de irse, la necesidad de alejarse, el temor a la distancia, el deseo de otros horizontes, otros paisajes, otras relaciones... Quizás los miedos no se disuelvan nunca totalmente, pero son trabajados (y se modifican) si interviene el *deseo de diferencia* (como lo que toma distancia de la repetición, del clonaje, de la sobreadaptación, del conformismo, del tiempo gastado).

Migrar pone en juego al menos una partida. A veces, el tono de una insoportable nostalgia²⁰ de lo que se aleja impregna la posibilidad y la inhibe. En ocasiones lo que se presenta es una nostalgia rara, *la nostalgia de otra cosa*, de otra parte, otra lengua, y entonces esa *nostalgia de porvenir* a construir sostiene traslados, viajes y exploraciones.

Partir requiere reelaborar la relación con lo que suele tener una (interrogable) *buena prensa, buena fama: lo familiar, la familia, las raíces...*

Tal vez valga la pena indagar lo que se expresa en tanta sospechosa buena prensa sobre aquello que no deja de convocar ambigüedad, que está poblado de contradicciones y acerca de lo cual no puede afirmarse que resulte masiva y universalmente bondadoso (a menos de negar las experiencias de las vidas).

Lo *familiar* naturaliza... *todo conocimiento requiere des-naturalizar*, reinterrogar lo que aparece como «dado», «sabido»... ¿Quizás entonces lo familiar sea algo que es preciso conmover si se quiere aprender algo?

La *familia* (sería más adecuado decir los agrupamientos que más allá del ADN crean nichos de crianza) no está exenta de todo tipo de afectos... Ciertamente nos gustaría pensar que *lo familiar de la familia* es un refugio... pero a menos de decidir ignorar la conflictiva que toda agrupación, organización de la vida llamada familia alberga, se corre

20 Vladimir Jankélévitch trabaja la cuestión de la nostalgia con gran finura filosófica. *L'irréversible et la nostalgie* fue reeditado por Flammarion, Francia, 2011. Es él quien anuncia *la nostalgie d'un ailleurs* (nostalgia de otra parte). También puede consultarse la obra de Barbara Cassin y por supuesto la literatura psicoanalítica y la que concierne el arte y en especial la pintura.

el riesgo de desconocer la vida compleja de cada sujeto confrontado a mandatos «familiares» que en ocasiones colaboran a la existencia de *vidas dañadas*; sujetos inscritos *de prepo* en sagas que caen sobre su propia existencia sin esperar permiso y a veces resultan arduas de tramitar y superar...

Las representaciones de *lo familiar* y de *la familia* (que no son la misma cosa, pero a veces se solapan y confunden) siempre contaron con un trabajo de *idealización* que (tal vez) protegía de o mitigaba los frecuentes y posibles desencantos. Toda idealización supone un esfuerzo de *negación* (es un verdadero trabajo dejar fuera del campo de la conciencia, ignorar las tramas que a veces devienen *las trampas de lo familiar...*).

Aclaremos que esta posición no debe traducirse como una invitación a renegar de *lo familiar*, mucho menos a renunciar a lo familiar; se limita a ser una *invitación a interrogar y discutir cualquier idealización*.

Por lo mismo y con la misma prudencia, admitimos que *las raíces*, que nos merecen todo respeto, deben ser unos lazos nutrientes pero no condenatorios, deben resistirse a volverse la causa de dependencias o la razón para renunciar a la libertad (a la responsabilidad de la libertad).

Hemos leído en la correspondencia de Descartes²¹ que para él, el riguroso, la felicidad consistía en *tener un pie en cada país*, porque en esa posición encontraba la libertad.

¿Quizás la cuestión de las raíces deba adoptar una metáfora menos material y externa, y más simbólica, imaginaria y subjetiva?

Tal vez haya que considerar que para los *animales hablantes*, los *sujetos de la palabra*, es en *la lengua* donde se hallan las raíces. Es en las *herencias legadas sin testamento* (como creo recordar que señalaba el poeta René Char), es en la *herencia a inventar* donde las raíces nos permiten tenernos en pie... y desplazarnos.

Por ello sugerimos considerar que toda raíz que deje al sujeto inmovilizado, encadenado a un lugar fijo, tetanizado en una representación, tomado por un fantasma, atado sin elección a una vida en la que está privado de elegir es una raíz que reclama ser reconsiderada, que está a la espera de elaboración...

21 «Me tenant comme je fais, un pied en un pays, et l'autre en un autre, je trouve ma condition très heureuse, en ce qu'elle est libre» (Carta de René Descartes à Christine Juliet, 1648).

Una raíz no debería obligatoriamente vivirse ni volverse una cadena, ni transformarse en una prisión. Que nadie tenga que renegar de su origen no debería traducirse en que el origen oficie de condena.

Créase o no, por más increíble que parezca, muchas políticas hacen del origen una condena, precipitan a los sujetos a destinos preasignados. Entendemos, nos gusta pensar, que el *kairós* que quizás toda educación ofrece al sujeto consiste en ofrecer algo más que el cumplimiento de profecías amarradas a representaciones de clase, de origen, de género, o de cualquier diferencia. Muchas políticas hacen de las diferencias las coartadas racionales para justificar la desigualdad que promueven (y que podría encontrar en el sistema educativo un diligente tramitador).

Aclaremos que *partir* es algo que puede llevarse a cabo sin movimiento alguno, salir de lo familiar (aun quedándose en el lugar) requiere «solamente» el trabajo de desnaturalizar lo que vemos, creemos, sabemos, soñamos.

El escritor haitiano Dany Laferrière, conocedor de extranjeridades, exilios y mudanzas, expresa con pertinencia algo de lo que queremos compartir:

Únicamente el viaje que no tiene pasaje de regreso
puede salvarnos de la familia, de la sangre
y del espíritu del campanario.

Aquellos que nunca dejaron su pueblo
se instalan en un tiempo inmóvil
que puede, a la larga, volverse
nocivo para el carácter.²²

4. Preámbulo, a las puertas de...

A las *puertas de un viaje* (como a las puertas del sueño), en *la puerta de la polis*, frente a *la puerta de las instituciones* (analizaron alguna vez esas estéticas que expresan modos políticos de concebir entradas y salidas, la

22 Dany Laferrière: *L'énigme du retour*. Primera edición en editorial Boreal, Montreal, 2009. Nuestra traducción corresponde a un fragmento de las pp. 39 y 40 de la edición de poche.

diversidad de entradas para sujetos varios —puertas principales, puertas secundarias, puertas de emergencia, puertas de salones, de oficinas...—)...

Ninguno desconoce los efectos de estar frente a una puerta, sus características materiales y simbólicas siempre nos afectan (grandes, sólidas, macizas, estrechas, frágiles, entreabiertas, cerradas y acorrajadas, abiertas en su amplitud, invitantes, aterradoras, ahuyentadoras), anuncian un *pasaje*, delimitan un adentro y un afuera, marcan y señalizan un *umbral*.²³

Hagamos un somero recorrido por algunas de las infinitas expresiones y asociaciones cotidianas que pueden despertarse: ¡*la puerta!* (orden o súplica de apertura o cierre); ¡*espere en la puerta!* (indicación de que el ingreso debe demorarse hasta que toque el turno de ser convocado); *le (me) cerraron la puerta* (a veces se aclara que es *en las propias narices*, expresión precisa que dice que, de mal modo, se ha dejado, que hemos quedado... ¡*afuera!*).

No abra esta puerta (prohibido pasar sin autorización especial). *Golpee antes de entrar...* (no se anime a ingresar sin advertir de su presencia y esperar a ser invitado)... En las instituciones operan cientos de carteles, escritos o no (los invito a listarlos), que indican que toda puerta alude a una frontera (no siempre abierta).

A veces las puertas cuentan con caracteres arquitectónicos o gráficos que indican el tipo de espacio al que abren y solicitan credenciales para poder circular (*de uso exclusivo para...*), definiendo así *quiénes sí* y *quiénes no* pueden utilizarlas, y en ese mismo gesto aclaran quiénes son los esperados en los espacios a los que conducen... En otras ocasiones los carteles son invisibles y se llaman *representaciones*, *costumbres*, *fantasmas*... A los fines de lo que queremos compartir como línea asociativa nos permitimos dejar en suspenso esas definiciones que cada lector podrá darse, ampliar o modificar.

No se trata de limitarse a pensar el recorrido singular, mucho menos de quedarse en el registro de lo familiar. Explicitemos que queremos pensar las metáforas sin omitir el *registro político* (siempre presente, aunque no siempre admitido).

23 Acerca de estas asociaciones hemos dado cuenta en la conferencia «*Saberes sobre los umbrales: sentidos que se ponen en juego en el ingreso a la universidad*», en el VII Encuentro Nacional y IV Encuentro Latinoamericano «Los sentidos del ingreso y su lugar en la agenda de las universidades», en la Universidad Nacional de Mendoza, en agosto de 2017.

Digamos entonces que lo que a muchos nos preocupa desde siempre es que se deje a los sujetos en las *puertas de la polis*... impidiendo su identificación y recepción como ciudadanos plenos y llamándolos con mote que dejan en claro que no son reconocidos como iguales, que no tendrán lugar ni parte alguna. Se los designa como excluidos, marginales, carenciados, vulnerables, y podríamos enumerar un sinfín de *adjetivos calificativos descalificantes*...

Las adjetivaciones del desprecio, las etiquetas humillantes, los mote vergonzantes hacen frontera y anuncian: *no ingresarás; no pasarás*, y por si esto fuera poco, para ratificar la decisión de *dejar afuera*, algunos políticos y algunas políticas sueñan con levantar infinitos muros infranqueables que fortifiquen los límites, clausuren la circulación, no den paso impidiendo todo ingreso (de los no esperados, de los indeseables, de los extranjeros en los que no se quiere admitir ningún signo ni de semejanza ni de igualdad).

Toda puerta abre a una circulación, ofrece el por-venir de unos espacios... el viajero suele ir *de puerta en puerta*, a veces *de puerta a puerta* (quizás de *puerto en puerto*, como la pedagogía invita a pensar la educación y la transmisión desde la metáfora del viaje que siempre la acompaña).

Al escribir *puerta* nos resulta imposible no evocar a Fernand Deligny (educador de otro tiempo, extraño sujeto que pasó su vida interrogándose y alterando saberes, cuyos escritos siguen siendo interpelantes), quien solía considerar que había que pensar en las *puertas* (relata su relación con ellas) entendiendo que son ellas las que *puntúan las historias*.²⁴ Deligny²⁵ (que sabía de instituciones y de los avatares de las vidas de los sujetos) parte de considerar:

voy a recurrir a las puertas porque a lo largo de lo que he podido vivir, las puertas, cuentan.

24 No es necesario insistir aquí en la importancia de las puertas en las vidas de cada sujeto. Recordemos las que hemos atravesado, las que señalaron los umbrales, nos indicaron el adentro o el afuera, las que nos tentó abrir, las que se nos presentaron como infranqueables...

25 Fernand Deligny. En la edición de sus obras completas: *III. Légendes du radeau. Le croire et le craindre*, p. 1092. La traducción es nuestra.

[...] Es quizás una historia de adentro-afuera; las puertas cortan el trayecto, son algo que se mueve aun cuando siempre estén en su lugar, pero solo lo están en el lado de las bisagras. Nunca totalmente quietas en su lugar.²⁶

Perseveremos unas líneas más para tener en cuenta a las que permaneciendo cerradas dejan al sujeto privado de la posibilidad de elegir cuándo abrirlas (las de las prisiones)... Cada lector podrá seguir sus asociaciones y crear vínculos inéditos entre sus *realidades institucionales* (quizás entre sus vidas) y este *artefacto* (o dispositivo) de la arquitectura social, institucional, singular y colectiva. Dejo pues a cargo del lector (si tiene ganas) profundizar las reflexiones que la noción de puerta puede suscitar... e indagar (y preguntarse) acerca de sus *efectos* sobre las problemáticas educativas (de todos los niveles de la educación entre ellos y al interior de cada uno).

5. Sentidos abiertos para la extranjería

Descubrir no es solamente confrontarse a lo desconocido; es hacer la experiencia de lo familiar bajo otra luz, e incluso quizás, vivirlo de manera nueva dado que se habría vuelto extranjero.

Helmut LACHENMANN²⁷

La *extranjería*²⁸ es desde nuestra perspectiva un punto de partida, una posición estructurante de (y para) la vida, y desde hace mucho insistimos en sostener que *no hay conocimiento sin extranjería*.

En otro registro, el extranjero evoca y carga con todo tipo de representaciones y fantasmas. Debemos admitir que desde los primeros

26 Fernand Deligny, op. cit., p. 1091. La traducción es nuestra.

27 Esta cita (traducida por nosotros) adjudicada a P. Lachemann (*Prendre et comprendre. Un essai pour les enfants*) inicia el libro de Pierre Legendre *Leçon X. Dogma: instituer l'animal humain*. Francia: Fayard, 2017.

28 Remitimos a trabajos previos; entre otros, el capítulo de Graciela Frigerio «Curioseando saberes e ignorancias», en la compilación de Graciela Frigerio y Gabriela Diker, *Educación: Saberes alterados*, editada por Del Estante y reeditada por La Hendija, Argentina, 2010 y reediciones.

«textos»²⁹ se esbozaban los perfiles de extranjeros bienvenidos y extranjeros a los que había que ahuyentar y temer.³⁰

Por supuesto, la extranjería se «lee» y se «interpreta» según las clases sociales de los sujetos. No da igual lo que la palabra evocaba y evoca según el origen, la posición y otros rasgos clasificatorios con los que se suele (mal) etiquetar a las poblaciones y a los sujetos.³¹

En la actualidad, los tiempos y las políticas en muchos territorios *radican* en los extranjeros las fuentes de sospechas, miedos, odios, competencias. No son estos buenos tiempos para la *otredad* que tanto se menciona; ¿será que quizás justamente se la evoque como manera de disimular su intolerancia?

Mencioné líneas más arriba que comparto las preocupaciones alojadas en el libro. Debo por ello dejar constancia de que la noción de extranjería «me trabaja» desde hace muchos años. Dado que si me solicitan presentarme suelo definirme como «migrante disciplinar» (y suelo aclarar que, por lo tanto, puedo ser indisciplinada); me caracterizo por obstinarme en reflexionar sobre *exilios*,³² *viajes* y fundamentalmente insistir acerca de la importancia de los *conceptos viajeros* (conceptos exploradores, que traspasan las fronteras disciplinares para trabajar como extranjeros indagadores, dispuestos a reinstalar la sorpresa en territorios con otros nombres y con otras lenguas sin temerle a Babel).

Considero que *no hay sujeto sin, al menos, un exilio estructurante para la vida (un exilio lo suficientemente*³³ *tramitado)*. Después de todo, nuestras

29 Nos referimos al Antiguo Testamento, pero podría rastrearse esto mismo en otras fuentes. Es interesante volver a leer *La odisea* poniendo atención a las figuras del extranjero que allí se describen.

30 Hemos trabajado estas cuestiones en distintos escritos anteriores (citados en sugerencias de lectura).

31 En lo que concierne a los niños como extranjeros, hemos profundizado el análisis en Graciela Frigerio: *La división de las infancias* (op. cit.).

32 Las historias políticas de numerosos países no omiten los tiempos en los que se indica a numerosos sujetos que «no hay lugar para ellos allí» y se los expulsa (no siempre o casi nunca con gestos de gentileza).

33 ¡Donald Winnicott ha ofrecido nociones tan justas! Él evocaba la necesidad de contar con un *ambiente lo suficientemente bueno*, unos adultos *lo adecuadamente buenos* para que el sujeto en crecimiento quiera habitar el mundo. Lo parafraseamos aquí.

vidas posibles se iniciaron el día en que nos «exmatriaron», nos dieron una orden de salida del espacio acotado y restrictivo de lo materno y quedó claro que no hay retorno y que se impone aprender las palabras del mundo que nos es desconocido. Llamo a eso el *primer exilio*, el *exilio estructurante* sin el cual no hay sujeto posible. Nuestra salida al mundo otro de los otros, puerta de entrada a la propia vida, a la vida propia.

El libro que invitamos a leer hace de la migración un eje de reflexión. Toda migración incluye el componente de encuentro con lo *no familiar*, lo *aún no sabido*, la *otredad multiplicada* en los incontables otros que hacen la institución, las *posiciones ante lo desconocido* (aunque eventualmente deseado, intuido, no deja nunca de ser un encuentro a tramitar, una indagación a sostener y un reposicionamiento a adoptar).

Podríamos hipotetizar que toda migración reactiva de modos diversos (según los tiempos, los lugares, las historias previas, la disponibilidad o la inhibición) tanto lo deseado (o deseable) como lo temido (o rehuido), una cuestión inherente (para el sujeto y para la sociedad) a la que podemos designar como la *extranjería*.

Si ningún concepto es *neutro* (dado que cada noción alberga historias que sobrepasan los significados de las palabras y otorgan sentidos), el de *extranjería* condensa, con intensidad, los latidos de las historias poblacionales y políticas, así como las de los sujetos singulares, sus sagas familiares, las novelas de sus vidas y sus vidas concretas en contextos histórico-políticos específicos, casi siempre bajo hegemonías discutibles (o en discusión).

Necesitamos explicitar que, en nuestra perspectiva, significados y sentidos albergan más de una interpretación y numerosos conflictos. Las querellas se despliegan a través de los tiempos y de las circunstancias. A veces unos sentidos logran opacar a otros, a veces los sentidos se extravían o se disimulan, como las historias de las palabras mismas, sus sedimentos no siempre admitidos ni tramitados. Las palabras cargan con sus atribuciones de origen (a veces reprimidas o confinadas por censuras varias u olvidos sistemáticos), con las modificaciones que las traducciones les han sugerido o impuesto.

Entendemos que cada concepto produce efectos y estos juegan un ida y vuelta que provoca una afectación recíproca en el registro de lo político (en parte objetivable) y en el mundo interno de los sujetos (solo

parcialmente objetivable). Se trata de que cada perspectiva resuena y a su modo concierne los universos subjetivos. Para ser más precisa, podría decir que compone *fragmentos subjetivos*³⁴ que marcan las *vidas vividas* de los sujetos reales en situaciones concretas e intervienen en la trama de relaciones entre las vidas vividas y las *vidas no-vividas* (que se dibujan en simultáneo entre lo que se vive y lo que no).

Volvamos a la cuestión de la extranjería (a su modo una puerta, ya que nos pone *a la puerta, nos deja en la puerta, hace puerto de amarre y de partida...*).

El concepto y sus avatares han insistido en mis indagaciones y en los andamiajes conceptuales que intento construir para comprender lo que acontece en los tiempos de las infancias (tiempos que sabemos perduran a lo largo de la vida como lo que busca palabras para decirse) en relación con el origen como enigma y la extranjería radical como rasgo común de todo nacimiento, dado que todo recién llegado re-presenta para el mundo (de los cercanos y de los desconocidos esparcidos en diversas geografías) una extranjería radical y conmovedora, capaz de desatar vacilaciones identitarias en sus recepcionistas (que deberán decidir los modos de ejercer de anfitriones a la otredad).

El concepto concierne y afecta los modos de hacer (o no) sociedades. Se deja ver en las instituciones que ofician de lugares de encuentros diversos entre extranjerías múltiples. Para comenzar, en esos instantes de duración variable en los que se espera ingresar a una institucionalidad nueva, cuando se topa el sujeto con los cercos de las organizaciones, con sus puertas de dimensiones simbólicas variadas (a veces solo entreabiertas), cuando se traspasa el umbral y se busca constatar la textura del continente institucional, saber si allí se tendrá un lugar... con la congoja de preguntarse qué lugar se nos hará, se nos dará, nos haremos (cada pregunta admite muchos matices)... Allí, en la institución, el telón de fondo es que otros, igualmente extranjeros entre sí (aunque se conozcan), irán tejiendo tramas de encuentros o desencuentros (con efectos no siempre previsibles), aportando nuestros hilos.

34 Al respecto sugerimos la lectura del recientemente traducido libro de Stéphane Nadau (2017), *Fragmento(s) subjetivo(s)*. Argentina: Cactus.

Cuando se trata de instituciones que se proponen propiciar, garantizar el encuentro con lo *aún no sabido* (sin pretender clausurarlo con ningún paradigma tranquilizador que haga creer que la tarea podría concluir, ya que la relación con el conocimiento concierne siempre lo desconocido a continuar indagando, la obra por venir, lo aún no), la extranjería se manifestará en todas sus figuras (la de lo buscado, lo tentador, lo explorable, lo a conocer, pero también, ocasionalmente, aparece con el rostro de lo temido o lo temible, lo insoportable)...

Las relaciones con el saber están plenas de enigmas y misterios y no se dejan capturar por ninguna tecnología, ninguna certeza prepotente, ningún pensamiento simplificador, ningún contenido tranquilizador, y escapan a toda pretensión de atraparlas en medidas estandarizadas o en formatos únicos...

Por ello, adoptar la posición de *querer saber* no es producto de automatismo alguno, no siempre coincide con los ingresos a las instituciones, y por supuesto no necesariamente habita como potencia en los distintos sujetos que componen la escena de las relaciones pedagógicas (esto no concierne solo a los sujetos identificados con el rótulo de *estudiantes*, también concierne a los que ya tienen sus capitales culturales certificados, los que ocupan los puestos identificados con la clase institucional *profesores*... Diremos más... no todos los que se designan como investigadores siempre soportan llevar adelante unos recorridos marcados por la relación de extranjería que sostiene el deseo de saber).

Desde nuestra mirada (una entre otras posibles), para poder investigar e investigar a las instituciones parece ser requisito recuperar la mirada sorprendida de un extranjero que no se dejará capturar por lo naturalizado ni atrapar por lo ya dado, o lo que se cree ya sabido...

Una y otra vez la extranjería se expresa en las relaciones entre los sujetos, si se admite que la otredad tiene existencia.

La extranjería intergeneracional³⁵ (más allá de lo familiar) nos parece interesante al momento de comprender las relaciones pedagógicas y elucidar lo que se pone en juego en las distintas relaciones con los saberes que los sujetos sostienen a lo largo de sus biografías.

35 Graciela Frigerio: *La división de las infancias*. Inicialmente editado por Del Estante (Buenos Aires, 2008) y luego reeditado por Editorial La Hendija (Argentina, distintas ediciones).

6. Otros posibles puntos de partida

Intentemos rehilar algunas de las reflexiones que tratamos de compartir sin solicitar coincidencia, que proponemos sin llegar a puerto alguno...

Una posición: toda relación de saber³⁶ (como podría decirse de la relación de objeto en psicoanálisis) se da sobre el telón de fondo de la *relación de desconocido* sobre la que trabajara G. Rosolato,³⁷ y a la vez se inscribe en lo que llamamos el carácter estructurante de la extranjería o, como ya hemos expresado, el principio que reconoce que *no hay conocimiento sin extranjería*.

Un movimiento: una psicoanalista muy especial, en un breve capítulo del libro en el que sostiene el elogio del riesgo (de vivir), señala:

Dejar su familia, su origen, su ciudad natal, lo ya visto y la seguridad de una familiaridad sin fractura —¿qué vida singular no tiene ese costo?—. Ser infiel a lo que nos ha sido transmitido no por amor sino ordenado, psíquicamente, genealógicamente, bajo pena de destitución. La prueba de iniciación de un segundo nacimiento permanece siempre y más que nunca necesaria. Nos es necesario partir, desahucarnos de nuestros códigos, nuestra pertenencia. Toda obra tiene ese costo... (Anne Dufourmantelle)³⁸

36 La «relación *al* saber» (y/o *con* el saber), de la cual se ocupa y acerca de la cual reflexiona la pedagogía, es la trama que se establece sobre el fondo de la relación *de* saber, requiere admitir que no se trata solo, no exclusivamente, de una vinculación con un objeto de conocimiento nuevo. Lo que se juega (llámelo el lector conflicto sociocognitivo, ruptura epistemológica) es, en la interlocución con el pensamiento de un otro significado, una relación transferencial, en cuyo marco se reconfigura la relación del sujeto consigo mismo (y en particular con sus posibilidades de conocer y aprender), con los otros, con el tiempo, el lenguaje, y los saberes y conocimientos entendidos como lenguas extranjeras (es decir, territorios culturales, productos históricos, desconocidos y cognoscibles, con sus propios códigos y signos, con nuevas palabras, otros sentidos y diferentes gramáticas).

37 G. Rosolato (1978). *La relation d'inconnu*. París: Gallimard. (Traducido al español en 1981).

38 Anne Dufourmantelle (2014). *Éloge du risque*. Francia: Rivages, p. 44 (la traducción es nuestra).

Por supuesto, agrega que se trata de «recrear con los lazos de sangre algo del orden de la amistad y de la inteligencia», e inmediatamente precisa: «es un movimiento sin remordimientos, encarnizado, algo loco, para encontrar en otra parte lo que hace de nosotros seres capaces de amor y alegría, liberados de los escenarios de un pasado fuera de la memoria».³⁹

Unos puertos (de llegada y partida). Pero... ¿a dónde nos llevan la posición descrita, el movimiento esbozado y sugerido, las consideraciones y reflexiones que nos provocan las palabras de otros, en otras lenguas, que ponen en entredicho representaciones habituales? Quizás, eso me gustaría, nos lleven a pensar modificando los términos habituales, sugiriendo que las instituciones deben promover la toma de distancia de lo endogámico, invitar a dejar los territorios de lo ya sabido, a volvernos extranjeros cada vez que queremos investigar, a desear aprender otras lenguas, a volvernos capaces de habitar los edificios institucionales con otra perspectiva, a desarrollar la disponibilidad al anfitriónaje, a reconsiderar las puertas, repensar lo que acontece en los umbrales, garantizar que los pasajes no estén custodiados por puestos fronterizos en los que ciertos guardianes del orden establecido (el orden clasificador y expulsor) perseveren en ser artífices de la no recepción de los viajeros venidos de otras localidades, de otros territorios disciplinarios, portadores de la extranjería de sus pensamientos, portando en sus rasgos y en sus ideas la otredad que en los humanos tiene nombre de *semejanza* y las esperanzas del reconocimiento de la *igualdad*.

¿Podrían las acciones políticas desde esos puntos de partida llevarnos a otras praxis? ¿Praxis que reanuden la confianza en el anfitriónaje y la hospitalidad?

Lo pensábamos y lo seguimos sosteniendo:⁴⁰ para que las figuras del extranjero puedan desplegar su carácter estructurante para el sujeto y sean apertura del conocer y también condición de un sabio cosmo-politismo, es necesario que los anfitriones no sean adictos al clonaje,

39 Anne Dufourmantelle: op. cit., p. 45.

40 Graciela Frigerio en *Las figuras del extranjero* (seminario CEM), publicado en la colección Ensayos y Experiencias y también en G. Frigerio, *La puissance de liason de l'étranger*. Texto presentado en el seminario organizado en marzo 2002 por el IUFM de Lille, Francia.

que los visitantes del mundo renuncien al apoderamiento, se resistan a ejercer de amos (amos del papel dinero, amos de los recursos necesarios para todos, amos de una idea religiosa que reniegue de la otredad, amos de territorios expropiados). El del amo es un papel siempre indigno y lamentable porque conlleva la necesidad de someter a otros a distintas maneras de esclavitud, es decir, todo amo reniega del *otro como par*.

Una incógnita: no sabemos cómo sigue el viaje. Cada viaje incluye lo no sabido aún. Pero en lo aquí recorrido, *Monteviniendo* estuvo en nuestro equipaje, fue lectura de atardeceres (cuando el entretiempo entre invierno y primavera tiene otra textura, la propicia para zambullirse en un texto interesante). Habrá que entender que la pedagogía incluye una forma de poesía y mantenerse estudiando...

Una forma de vida que se mantiene en relación con una práctica poética, cualquiera que sea, está siempre en el estudio, está siempre en su estudio.

(Su, ¿pero de qué modo ese lugar, esa práctica le pertenecen? ¿no es verdad más bien lo contrario, que ella está a merced de su estudio?) (Giorgio Agamben)⁴¹

7. En viaje

Quizás *Monteviniendo* sea un libro de viajes que concierne a unos sujetos conmovidos por los desplazamientos. Todo viaje, advierte Jacques Rancière, *ofrece al visitante la imagen de otro mundo*.⁴²

Tal vez no siempre ocurra esto, es una posibilidad... pero, de concretarse, según amplía el filósofo:

El espectáculo imprevisto de otra humanidad se ofrece bajo sus diversos rostros: retorno al origen, descenso a los infiernos, llegada a la tierra prometida. (Jacques Rancière)⁴³

41 Giorgio Agamben (2018). *Autorretrato en el estudio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, p. 13.

42 Jacques Rancière (1991). *Breves viajes al país del pueblo*. Argentina: Nueva Visión, p. 7.

43 Jacques Rancière: op. cit., p. 7.

Nunca se sabe *a priori* qué nos depara un viaje, ni qué haremos con lo que nos encontremos en el camino, ni lo que buscamos y hallamos en los puertos de destino... Lo desconocido habita en todo saber...

A modo de sugerencia para ampliar y consultar

- AGAMBEN, G. (2013). *Opus Dei. Arqueología del oficio*. Argentina: Adriana Hidalgo.
- BAL, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades*. Murcia: CENDEAC.
- BERNARDI, R. (2012). André Green: pensamiento clínico y complejidad. Cuestiones pendientes. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (114), 139-153. Uruguay.
- BLUMENBERG, H. (2003). *Conceptos en historias*. España: Síntesis.
- BOLLAS, C. (2009). *La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2013). *La pregunta infinita*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1985). *Qué significa hablar*. Madrid: Akal.
- CHAUVIER, E. (2014). *Les mots sans les choses*. Francia: Allia.
- CHENG, F. (2002). *La voz de Tianyi*. Madrid: Losada.
- CORNU, L. (1994). *Du barbare à l'écolier*. Francia: Calman Levy.
- DAVOINE, F., y GAUDILLIÈRE, M. (2011). *Historia y trauma. La locura de las guerras*. Argentina: FCE.
- ELIAS, N. (2010). *Au-delà de Freud. Sociologie; psychologie, psychanalyse*. Francia: La Découverte.
- FRIGERIO, G. (2003). Las figuras del extranjero. En G. FRIGERIO y G. DIKER (comps.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinares/Ensayos Experiencias.
- (2004). Les figures de l'étranger. En H. VINCENT (dir.), *Citoyen du monde: quelles expériences, quelles responsabilités, quels concepts*. Francia: L'Harmattan.
- (2005). Contra o inexorable. Educar: a oportunidad de desfazer as profecias de fracaso. En A.A. V.V., *Ensinando que todos aprendem*. Fórum Social de Aprendizagens. Porto Alegre: GEEMPA.
- (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Buenos Aires: Del Estante.
- FRIGERIO, G., y DIKER, G. (comps.). (2008). *Educar: Posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- (2010). *Educar: Saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- FRIGERIO, G., KORINFELD, D., y RODRÍGUEZ, C. (comps.). (2017). *Trabajar en las instituciones: Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2018). *Saberes en los umbrales: Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

-
- GÓMEZ, G. (2004). *Adolfo León: La importancia de las nociones confusas*. Colombia: Universidad del Valle.
- GREEN, A. (2002). *El pensamiento clínico*. Argentina: Amorrortu.
- GUYOT, V. (2003). Conceptos extranjeros, campos de conocimiento y complejidad. En G. FRIGERIO, y G. DIKER (comps.). *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- HASSOUN, J. (2011). *Les contrebandiers de la mémoire*. Francia: Erès.
- JULLIEN, F. (2010). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires: Cuenco del Plata.
- LE GAULEJAC, V. (2008). *La sociologie clinique entre socioanalyse et psychanalyse*. Francia: Erès.
- LEFORT, C. (2007). *El arte de escribir y lo político*. España: Herder.
- LEGENDRE, P. (1996). *Lecciones IV: El inestimable objeto de la transmisión*. Siglo XXI.
- MAYAUX, C., WATTE DELMOTTE, M. (dirs.) y BAUCHAU, H. (2009). *Écrire pour habiter le monde*. Francia: PUV.
- MENNINGHAUS, W. (2013). *Saber de los umbrales: Walter Benjamin y el pasaje del mito*. Buenos Aires: Biblos.
- NEVOT, A. (dir.). (2013). *De l'un à l'autre. Maîtres et disciples*. Francia: CNRS.
- ORDINE, N. (2013). *L'utilité de l'inutile*. Francia: Les Belles Lettres.
- PEDLER, E., y CHAYRONNAUD, J. (dirs.). (2013). *Théories ordinaires*. París: De l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- SALVATORE, R. D. (comp.). (2007). *Los lugares del saber*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.
- SKLIAR, C., y FRIGERIO, G. (2006). *Huellas de Derrida. (Ensayos pedagógicos no solicitados)*. Argentina: Del Estante.
- SLOTERDIJK, P. (1998). *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Pre-textos.
- STERN, A.-L. (2004). *Le savoir déporté*. Francia: Seuil.
- URBAIN, J.-D. (2003). *Secrets de voyage: menteurs et autres voyageurs impossibles*. Francia: Payot.
- WAGENSBERG, J. (2014). *El pensador intruso. El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Buenos Aires: Tusquets.

2. Fundamentación.

Las migraciones estudiantiles internas

Carina Santiviago

Jorge Maceiras

Para muchos jóvenes del interior, el proceso de llevar adelante sus estudios en la Universidad de la República (en adelante Udelar) es sin dudas complejo por las múltiples dimensiones en él involucradas. No se trata tan solo del ingreso y la permanencia en esta última, sino que además se pone en juego el emigrar e instalarse en la capital del país.

La presente comunicación adquiere su relevancia social, en primer lugar, por el número de estudiantes que entran dentro del universo que queremos problematizar, aspecto cuantitativo nada menor. En segundo lugar, porque cualitativamente entendemos relevante situar las condiciones contextuales, individuales e institucionales en las cuales estos procesos de inscripción en la educación terciaria suceden.

Con la presentación de estos componentes, se enmarca y fundamenta la importancia de comunicar acerca de la problemática inherente a las migraciones internas de los jóvenes provenientes del interior que se radican en Montevideo en función de la construcción de sus trayectorias educativas en la universidad. Esperamos que esta publicación constituya un insumo valioso para el diseño de políticas que vayan en esta dirección.

1. Datos para nada fríos

En el intento de desglosar, a grandes rasgos, algunas de las características sociodemográficas de los estudiantes de la Udelar en los últimos años, es importante remitirnos al último censo universitario, el realizado en 2012. Las cifras al respecto muestran la situación y el escenario estructural actual de los estudiantes de la Udelar, teniendo en cuenta diversas perspectivas.

El censo muestra que uno de sus principales impactos que ha tenido el proceso de democratización de la enseñanza superior que se viene desarrollando es el incremento de la matrícula estudiantil, que en las últimas cinco décadas se ha cuadruplicado. «Durante el período 1960-2012 se puede observar un crecimiento sostenido del número de estudiantes de grado de la Udelar por servicio» (Dirección General de Planeamiento [DGP], 2013, p. 23), que pasaron de un total de 15.320 en 1960 a 85.905 en 2012.

Este incremento de la matrícula de la Udelar se nutre fundamentalmente de estudiantes provenientes de sectores en desventaja, de los cuales, según datos aportados por el último censo (DGP, 2013), aproximadamente el 54 % son primera generación de universitarios en su familia, un 38,6 % provienen del interior del país y el 60,1 % trabajan. Estos datos presentan diferencias al observar a los estudiantes que ingresan, dado que el 54,1 % de la generación 2016 cursaron sus estudios de enseñanza media superior en el interior del país y un 37,2 % trabajan (DGP, 2017).

El 76,7 % de los estudiantes residen en Montevideo, el 22,9 % lo hacen en departamentos del interior y un 0,4 % declararon residir en el exterior. También se puede afirmar, con relación a las sedes de estudios, que el 93,9 % estudian en las sedes ubicadas en Montevideo, el 5,2 % lo hacen en las sedes del interior del país y un 1,0 % estudian en sedes de Montevideo y el interior de modo simultáneo. Del total de estudiantes censados y que estudian exclusivamente en sedes de Montevideo, un 35,6 % son originarios del interior del país (DGP, 2013).

En el análisis comparativo con la oferta en educación superior (en adelante *ES*) brindada por las universidades e institutos privados del país, la matrícula de la Udelar es cinco veces y media mayor que la suma de todos ellos.

Según datos aportados por el Censo de Estudiantes 2012 (DGP, 2013), en lo que respecta al perfil de estudiantes de la Udelar y clima educativo de origen, entendiendo por este el máximo nivel educativo alcanzado por sus padres, un 37 % de los estudiantes provienen de hogares con clima educativo alto, es decir que sus padres tienen educación terciaria completa y educación universitaria de posgrado incompleta o completa; un 32 % provienen de hogares con clima educativo medio, con

un máximo nivel educativo alcanzado por sus padres de educación media completa y educación terciaria incompleta, y un 29 % provienen de hogares con clima educativo bajo, donde los padres no cuentan con instrucción o tienen primaria incompleta o completa y educación media incompleta, y un 2 % provienen de hogares con clima educativo desconocido (DGP, 2013, p. 47). En esta dirección, la investigación realizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) afirma que el centro educativo de procedencia tiene poder explicativo respecto a la desvinculación estudiantil y afirma que:

... se observa una mayor probabilidad de abandono para estudiantes provenientes del interior del país [...] una explicación posible es que los estudiantes que provienen del interior enfrentan mayores dificultades para integrarse a la esfera social universitaria. También debe tomarse en cuenta el costo de oportunidad de estudiar en Montevideo respecto a quienes ya vivían en Montevideo. (p. 31)

Como se puede apreciar, asistimos a una gran heterogeneidad en los perfiles sociodemográficos de los estudiantes que cursan en la Udelar en nuestro país. Como correlato del enclave socioeducativo y eventualmente socioeconómico, otro dato relevante que nos aporta el censo es que el 60,1 % de los estudiantes universitarios trabajan, y de ellos el 60 % lo hacen por 30 horas semanales o más.

2. Papel de la educación superior en el contexto social actual

El contexto social actual en que se desarrolla la ES se enmarca en un proceso de globalización y en el establecimiento de la sociedad de la información, denominación que alude al papel central que cumple el conocimiento en el desarrollo social actual. El conocimiento y la tecnología, transformados hoy en una de las principales fuerzas de producción, continúan en manos de unos pocos, lo que genera una brecha cada vez mayor entre los que efectivamente acceden a ellos y quienes no pueden hacerlo.

Castell (2000) plantea que en los últimos 30 años comenzó a gestarse el proceso actual 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 tenían sobre el futuro y el papel que el trabajo desempeñaba en él. 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. Asimismo, afirma que estas características se expresan con mayor fuerza e intensidad en los jóvenes.

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

Arocena (2006) 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, que se basa fundamentalmente en el conocimiento científico y tecnológico, que debería estar orientado a promover soluciones y mejoras en la calidad de vida de la población. Sin embargo, la sociedad del conocimiento aumenta las divisiones sociales, ya que las condiciones de vida de los distintos grupos sociales determinan las posibilidades de acceso a capacidades avanzadas y oportunidades ocupacionales. Tales capacidades están asociadas al ámbito de la educación y a las oportunidades del ámbito laboral.

En este contexto, la ES debe promover, producir y difundir conocimiento con pertinencia social que aporte a la comunidad respecto a problemáticas como la pobreza, la discriminación, la inclusión y la vulnerabilidad, entre otras. Por lo tanto, el desafío para la universidad es trascender y promover la transformación de la sociedad en la que se

inserta, además de formar profesionales capaces de incidir comprometidamente en ella.

Si, como se ha mencionado, 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. En 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.

3. La Udelar en el contexto latinoamericano

En las últimas décadas, la ES en América Latina ha transitado por diversos cambios estructurales, cuya tendencia no parece revertirse ni a corto ni a mediano plazo, relacionados fundamentalmente con una fuerte y diversificada expansión de las instituciones de educación superior (IES). Esto se evidencia no solo en el crecimiento del número de instituciones públicas y privadas, sino también en la multiplicidad de carreras y titulaciones que ofrecen. El incremento en la matriculación estudiantil tiene características heterogéneas con relación al tipo de estudiante que accede y sus niveles de preparación precedente, entre otros factores, lo que ha llevado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) a definir esta situación como una revolución académica.

En este sentido, Fernández Lamarra (2004, 2010) afirma que en las últimas décadas ha habido un crecimiento exponencial tanto del número de IES como de la matrícula estudiantil, a la vez que se asiste a un fuerte proceso de privatización de la ES. Contexto emergente contemporáneo, en un mundo globalizado con tensiones diversas en todas las esferas del desarrollo humano, en el que se deben generar transformaciones continuas para responder a los desafíos que presenta la llamada *sociedad del conocimiento*. Como plantea Dias Sobrinho:

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. [...] no respeta las culturas y no se somete a principios éticos de justicia y sociabilidad. (p. 101)

En América Latina existen desigualdades en cuanto a estas capacidades y oportunidades, ellas conforman lo que Arocena (2006) denomina 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 y al alcance del mayor número de estudiantes.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) afirma que la formación terciaria de un país es muestra de su capacidad para gestionar el desarrollo y el mantenimiento de una fuerza de trabajo que cuente con cierta especialización y avance en sus conocimientos, capacidades y habilidades. La ES resulta tanto condición como indicador del nivel de desarrollo de un país. La OCDE estipula:

Una población educada y bien capacitada es esencial para el bienestar social y económico de los países y los individuos. La educación juega un papel central en proveer a los individuos con el conocimiento, las habilidades y competencias necesarias para participar efectivamente en la sociedad y en la economía. (p. 26)

Así, tanto el acceso a la ES como la permanencia en ella y el egreso resultan aspectos prioritarios en las políticas educativas. En tal sentido, el contexto uruguayo 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 distancian de ella, principalmente durante los primeros tiempos de su tránsito institucional.

El sistema de ES uruguayo está formado por instituciones públicas y privadas. Sin embargo, la Universidad de la República (Udelar) es la mayor y más representativa institución de educación superior (Udelar, 2016), congrega a más del 80 % de la población estudiantil universitaria. Constituye un bien público, lo cual supone una responsabilidad de la institución hacia el conjunto de la sociedad. Se destaca la autonomía como un principio universitario fundamental, que debe velar por que la universidad no esté sujeta a ningún tipo de interés de empresa privada o núcleos de poder de grupos particulares. Tanto las agendas de investigación como de innovación deben estar profundamente

ligadas a la situación del país y no a los problemas pautados por agencias internacionales. En este sentido, es la institución que aporta, por su volumen y excelencia, la mayor producción de conocimiento nuevo al país, y lo hace mediante la investigación que desarrolla en sus diferentes esferas de competencia. «El ingreso creció en la Udelar un 58,7 % desde [el año] 2000 y en idéntico período el egreso creció un 105,5 %» (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2013, p. 149).

En este marco, la Udelar desarrolló una serie de políticas y estrategias tendientes a mejorar la calidad de la ES pública en el país y democratizar el acceso, diversificando y ampliando su oferta tanto en Montevideo como en el interior, mediante la segunda Reforma. Esta tiene como eje principal la generalización de la enseñanza avanzada, la diversificación de la oferta educativa, la curricularización de la extensión, la incorporación de la investigación a la formación de grado y la renovación de la enseñanza, que coloca al estudiante como protagonista de su propio proceso de formación (Udelar, 2011).

El crecimiento del número de estudiantes que ingresan a la Udelar constituye un logro en términos de democratización, pero cuando se analiza con relación al elevado índice de desvinculación, nos enfrenta al fenómeno denominado por Tinto (2004) «puerta giratoria»: la puerta de entrada a la universidad se transforma en muchas oportunidades en puerta giratoria, ya que entran más estudiantes, pero muchos vuelven a salir sin poder sostener su trayectoria estudiantil en ella.

La desvinculación, entendida como el quiebre en la trayectoria estudiantil, genera una distancia entre las expectativas subjetivas que sostenían el proyecto y las posibilidades de concretarlo. Esta situación tiene consecuencias negativas que abarcan varios planos; señalamos tres: el plano personal y familiar, el institucional y el social. El primero refiere al quiebre del proyecto del estudiante al ingresar a la universidad, el cual generalmente está relacionado con expectativas de cambio de estatus y de nivel socioeconómico. El segundo implica el fracaso de la institución en términos de democratización, incumplimiento de su misión, así como un impacto negativo respecto a la planificación, el diseño y los recursos destinados a un determinado número de estudiantes en el corto o mediano plazo. En el plano social, el proyecto de país puede verse afectado por no contar con recursos humanos calificados que posibiliten y promuevan su desarrollo en el corto o mediano plazo.

Esta problemática se plantea desde una concepción en la que la *ES* es un derecho que la institución y el Estado deben garantizar, no ya a una pequeña elite privilegiada, sino en clave de derecho universal. La democratización de la *ES* no es solo el derecho a ingresar a la universidad, sino el derecho a permanecer, aprender y egresar de ella, garantizando las condiciones para ello. Se sostiene, como fundamento, la permanencia estudiantil en clave de egreso y como contraparte de la desvinculación, en el entendido de que son dos fenómenos entrelazados.

Para ello, la Udelar ha dispuesto recursos institucionales con el objetivo de apoyar y orientar a los estudiantes en el preingreso, el ingreso y la permanencia en la institución. Particularmente, entre las estrategias se destaca la conformación en el año 2007 del Plan de Apoyo, Acogida y Seguimiento a la Generación de Ingreso. A lo largo de los años este dispositivo fue incrementando sus funciones, para abarcar no solo a los estudiantes de la generación ingresante, sino al conjunto de los estudiantes, e incluso también al colectivo docente. Luego de una evaluación positiva en el año 2012, el plan se consolidó como Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía).

4. Consideraciones sobre la relación permanencia-desvinculación

Esta situación, además de los obvios impactos cuantitativos en el número de estudiantes, también involucra la dimensión cualitativa de la heterogeneidad. Ingresan más estudiantes de diferentes procedencias, enclaves territoriales y nivel académico, para los cuales hay que buscar opciones diferentes que les posibiliten 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 completa y, eventualmente, se desvinculen. La Udelar coloca este tema como uno de los centrales en su agenda de la última década, en tanto se considera que el libre ingreso debe ir acompañado de políticas responsables que apunten a una mejor educación para todos los estudiantes. De lo

contrario, se avala una falsa democratización de la ES. Se convoca a los nuevos contingentes de estudiantes provenientes de sectores que antes no accedían a la universidad, pero cuando llegan no se les garantizan las condiciones para que puedan continuar estudiando. Y, lo que es peor aún, se los responsabiliza del fracaso entre otras cosas mediante la denominación de desertores, inscribiendo de esta manera en su persona toda la responsabilidad.

Para pensar el contexto actual de la ES en clave de acceso, permanencia y construcción de trayectorias educativas completas, se considera esencial definir los conceptos asociados a ellas.

En Uruguay, a partir del rectorado del doctor Rodrigo Arocena (2006-2014) y su equipo, comienza a usarse la palabra *desvinculación*, diferenciada de *deserción*, cuyas raíces provienen del ámbito militar. Este último término implícitamente coloca la responsabilidad del acto en lo personal, mientras que cuando se habla de *desvinculación* se hace referencia al componente vincular, no es la persona sola la que toma la decisión, sino que entran en juego aspectos contextuales (Diconca, 2011).

Por su parte, Fernández (2010) propone incluir el tema de la deserción en un marco teórico más amplio, el de los cursos de vida acuñado por Castell (2010) y sus estudios sobre las políticas sociales de protección e integración. A partir de allí opta por el término *desafiliación*, que define como:

... una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica [...], la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (Castell, 2010, 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 y Burckham, 2003; Rumberger, 2004), plantea que en los procesos de desafiliación intervienen determinantes microsociales o individuales vinculados a

aspectos académicos, familiares y de la historia personal, conjuntamente con los mesosociales, vinculados a aspectos organizacionales, y los macrosociales, 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 (Coulon, 1997; Diconca, 2011; Tinto, 1989) nos presentan factores que resultan decisivos para la permanencia de los estudiantes y el logro de cierto grado de integración social y académica. Refieren, entre otros aspectos, al desempeño del estudiante, el compromiso con sus estudios, el entorno institucional y la relación con los docentes y el resto del demos universitario o institucional.

Respecto a la permanencia, al igual que en la desvinculación, se utilizan distintas denominaciones, como *persistencia* o *retención*.

La Organización de Estados Americanos (OEA) define la permanencia como «la capacidad del sistema educativo para lograr la permanencia de los estudiantes en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes» (2006, p. 19).

Un estudio realizado por Pineda y Pedraza (2011) habla de *retención estudiantil*, entendida como el conjunto de acciones que desarrolla el aparato educativo de una institución para asegurar la trayectoria completa del estudiante y apoyar su proyecto de vida.

Por su parte, Tristá, Nobrega y Ervin (2014) definen la permanencia como:

... la proporción de estudiantes que una vez ingresados se mantiene matriculada en ese nivel educacional, tanto en la categoría de promovido como de repetidor. Se caracteriza mediante el indicador de retención escolar, medido tanto en general para la población estudiantil matriculada como de forma específica para la matrícula de diferentes grupos sociales. (p. 170)

Considera además que la permanencia está ligada a los mismos factores que el acceso, entre los que menciona las características socio-demográficas de los estudiantes, la situación económica de la familia

y las expectativas con respecto a las probabilidades o no de éxito en los estudios de nivel superior.

Fernández habla de *persistencia*, entendida como «aquel comportamiento que ratifica al año siguiente la elección de programa e institución educativa a la que accedió» (Fernández y Ríos, 2014, p. 117).

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 partir del ingreso de estudiantes pertenecientes a sectores desfavorecidos, estos estudiantes son los que encuentran menos posibilidades de lograr la permanencia y el egreso.

Terigi (2009) y Ezcurra (2011) mencionan 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. Destacan no solo la situación socioeconómica, sino principalmente el concepto de capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2009), que implica considerar otros aspectos como la cultura familiar, el logro educativo de los padres y las habilidades académicas desarrolladas por los estudiantes antes de ingresar, entre otros.

En este sentido, respecto al perfil de estudiantes de la Udelar y el clima educativo de origen, un número significativo de estudiantes se desvinculan o no logran 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 que el previsto formalmente, y por otro, aquellos que se desvinculan en forma transitoria o definitiva.

A este respecto, resulta pertinente mencionar algunos de los conceptos desarrollados por Terigi (2009), 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. Y las segundas, es decir, las 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, con denominaciones como rezago, fracaso académico, abandono. Los estudiantes del

interior, que conjugan la necesidad de enfrentarse a obstáculos inherentes a la cultura universitaria con aquellos derivados de la exigencia de migrar para concretar su proyecto educativo, tienen mayores probabilidades de construir trayectorias *no encauzadas*, lo cual reafirma la obligación de apoyos específicos acordes a la situación.

El proceso de democratización en el acceso a la ES constituye un desafío que se vuelve necesario asumir por parte de diversos actores a nivel gubernamental y de quienes desarrollan políticas educativas. Claramente se han dado grandes pasos en los últimos tiempos, que tienen como efecto más visible el aumento significativo de la matrícula, fenómeno que se ve reflejado en el contexto de América Latina y la región. No obstante, este incremento del 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.

La permanencia y la desvinculación constituyen dos conceptos entrelazados. La explicación a ambos fenómenos, como vimos, es analizada desde diferentes enfoques, en los que se pone el acento en la perspectiva psicológica, institucional, sociológica y socioeconómica, entre otras, que dan lugar a distintos modelos explicativos.

Entendemos que se debe habilitar a los diferentes colectivos que integran la Udelar 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 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. Es importante no desconocer

la necesidad de desarrollar 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.

En lo que respecta al contexto, resulta elevado el número de estudiantes que transitan por un proceso migratorio en el Uruguay para materializar su proyecto de formación terciaria. El número ha ido en incremento en las últimas décadas, representó un 28,9 % de la población total durante el período 1989 a 1998 (Brovetto, 1998) y en 2012 rondaba entre un 40 % y un 50 %, según el servicio universitario del que se trate (DGP, 2013).

El tema de la presente publicación se centra precisamente en la problemática de la permanencia, asumiendo la responsabilidad institucional de crear condiciones para que aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y económica por su condición de migrantes puedan permanecer en la Udelar y egresar.

5. La migración estudiantil en Uruguay

El Uruguay ha sido marcado a lo largo de su historia por diferentes olas de inmigrantes. La migración interna ha dejado también su impronta en la cultura y la historia del país, vinculada generalmente a la migración a la capital en busca de mejoras laborales y económicas. En los últimos años, sin embargo, se ha producido un incremento de la migración interdepartamental (Aguirre y 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), un 25 % de los migrantes internos recientes tienen entre 15 y 24 años. La propensión a emigrar a Montevideo entre adolescentes y jóvenes tiene un componente mixto, 41 % lo harían 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 llevan 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 el 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 publicación nos centraremos en aquellos 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, «en términos de movilidad absoluta (lugar de nacimiento/lugar de residencia), aproximadamente el 67 % de los estudiantes originarios del interior residen en Montevideo» (DGP, 2013, p. 38).

Existen diversos elementos vinculados al proceso migratorio que deben ser tenidos en cuenta a la hora de considerar los factores que inciden en la permanencia de los estudiantes que transitan por este proceso. Son aspectos que juegan un papel fundamental en un número importante de jóvenes que ingresan, permanecen y egresan de la institución o, lamentablemente, se desvinculan de ella.

Sería imposible dar cuenta en este apartado de la multiplicidad de componentes que determinan la inserción y permanencia o no de los estudiantes del interior que ingresan en la Udelar (Ramos, 2017). Más aún si consideramos que no solo vienen a la universidad, sino que también emprenden un movimiento migratorio que tiene por destino la radicación en la capital. En términos singulares, es decir, en cuanto a lo que a cada uno de ellos le sucede, poco tenemos para decir, ya que de lo contrario supondríamos una homogeneidad que no existe. No obstante lo cual, podemos dar cuenta, por acumulados académicos, de que hay un conjunto de elementos que les son comunes (Maceiras, 2005).

En este punto es relevante introducir el concepto de interculturalidad, pues la heterogeneidad de perfiles sociodemográficos de estudiantes presentes habilita un espacio de evidente potencial de aprendizaje intercultural (De León, 2018). De incuestionable valor para la formación de los sujetos, al decir de Grimson (2012), la interculturalidad refiere:

... a un rasgo crucial del mundo contemporáneo: la multiplicidad interactúa y la interacción no anula la diferencia. Más bien, la diferencia se produce en la interacción, así como en las intersecciones se producen las apropiaciones, las resignificaciones, las combinatorias, las asimilaciones y las resistencias. (p. 238)

En este sentido, puede decirse que la convivencia promueve el reconocimiento de la diversidad cultural inherente a lo humano, ya que suscita una apertura empática hacia los otros y tolerancia hacia las ideas y formas diferentes en un espacio compartido que precipita estas acciones.

Presentamos someramente seis componentes que se están retroalimentando constantemente y que dan una panorámica general de los desafíos a los que se enfrenta el joven migrante: la integración a Montevideo, la integración a la Udelar, la vinculación con la familia de origen, la capacidad personal para generar una vida con autonomía, ser hombre o mujer, y también la distancia que hay entre su lugar de origen y la capital. Con relación a esto último, nos referiremos como nortños o sureños, situando como nortños a aquellos que son oriundos de departamentos, villas o pueblos que quedan a más de 150-180 kilómetros de Montevideo.

Los estudiantes que emigran desarrollan una serie de estrategias o apelan a lógicas prácticas (Bourdieu, 2000) para darle trámite a lo que les acontece. Estas son producto de transmisión intergeneracional o de pares y terminan siendo operativas para consolidar los procesos de inclusión a los que aspiran.

En cuanto a la integración a Montevideo, una de las estrategias significativas es aquella que se relaciona con la consecución de un lugar para vivir, a la que viene sumado casi siempre el ejercicio de una convivencia novedosa. Esta posibilita el relacionamiento tanto con el espacio capitalino como con quienes se comparte la vivienda. Cuando esto se articula en un hogar colectivo, aparece la posibilidad de creación de vínculos nuevos e integradores. Si la integración es solo con jóvenes provenientes del mismo lugar de origen, hay una diferencia marcada entre los oriundos de los departamentos más lejanos y los más cercanos. Con relación a los primeros, habría una disposición a «cerrarse» más entre ellos, ir a los mismos lugares de esparcimiento, acordar las

formas de viajar a sus lugares de origen, etcétera. Mientras que entre los oriundos de los departamentos más cercanos a Montevideo que tienen una fuerte tendencia a viajar y pueden hacerlo, este cerramiento parece ser menor. Por otro lado y casi paradójicamente, tienen una vivencia de «estar siempre de paso», lo que les jugaría en contra en términos de integración en la capital. En cuanto a la integración a Montevideo, el relacionamiento con pares, independientemente del lugar de procedencia, se ve favorecido por las interacciones en la facultad. Esta marca una presencia significativa, y hay disposición y convicción de integrarse con otros sin importar de dónde provengan.

En cuanto a la integración a la Udelar, parecen ser fundamentales las interacciones, sean académicas o recreativas, que establecen con otros jóvenes de la misma carrera. La facultad a la que asisten se presenta como la institución habilitante por excelencia para la creación de nuevos vínculos, de carácter académico al comienzo, para luego derivar en otras formas posibles, y esto lleva a una mejor integración institucional. En el ámbito universitario, se presenta nostalgia por la falta de individuación, lo que despierta reminiscencias del tránsito por la etapa liceal, no obstante lo cual, luego de un proceso de asunción, esto puede transformarse en un aumento de las capacidades para la autogestión.

En el caso de aquellos que han accedido a algún sistema de becado, la beca juega un papel importante, ya que para muchos se presenta como la condición sin la cual sería imposible continuar los estudios universitarios, y además suma una cuota de independencia que los jóvenes valoran sobremanera en cuanto a capacidad para empezar a gestionar su vida en la capital.

El apoyo familiar es decididamente destacado en los procesos migratorios de los jóvenes, tanto como soporte afectivo como con relación a cuestiones concretas de organización de la vida en Montevideo y en la universidad. La familia aparece ocupando el lugar por excelencia para metabolizar las vivencias emergentes del hecho de emigrar. Con relación a si se prolonga la estadía, o si estas son muy reiteradas en el lugar de donde los jóvenes son oriundos y donde vive su familia, surgen sentimientos que promueven la dependencia. Para los jóvenes sureños se presentan continuas ganas de viajar, y la mayoría de

las veces la acción sucede, algo que no ocurre con los jóvenes que son oriundos de lugares más lejanos. Se apreciaría una ambivalencia entre la dependencia y la independencia según el lugar de procedencia del joven emigrante. Frente a la imposibilidad de encuentro con la familia con la frecuencia ansiada, se notan conductas acompañadas de temple y madurez frente a la nostalgia, aspecto que puede asociarse a la consecución de una mayor autonomía.

En cuanto a la generación de una vida más autónoma, la independencia lograda de diversas formas decanta en la posibilidad de desarrollar un proyecto personal tanto existencial como vocacional y los jóvenes perciben que van creciendo. Consecuentemente, aparece la ambivalencia entre la autonomía que van logrando y la ausencia de límites puestos por la familia desde «el afuera». Quedarse en Montevideo extrañando es una vivencia asumida con nostalgia pero también con disposición, se deja entrever que aquí los mandatos familiares y sociales pasan a ser autorregulados por ellos mismos.

En cuanto a las diferencias según género, se deja entrever que las mujeres tienen mayor disposición a expresar sus afectos tristes, a diferencia de los varones, quienes no lo hacen por no presentarse como «débiles» o con «incapacidades» adaptativas ante los demás. Los varones mostrarían mayores dificultades para la realización de tareas en el ámbito doméstico, pero no así en el académico o de socialización entre pares.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, M., y VARELA, P. (2010). Las migraciones internas de los jóvenes en el Uruguay del s. XXI. En *Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo: Udelar. Recuperado de http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_46_Aguirre%20y%20Varela.pdf
- AROCENA, R. (2006). Sociedades de aprendizaje y universidades para el desarrollo. En *VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas*. Montevideo.
- BOADO, M. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación, Udelar.
- (coord.) (2014). *El Uruguay desde la sociología XII*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

- BOURDIEU, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BROVETTO, J. (1998). *Memoria del Rectorado. Universidad de la República. 1989-1998*. Montevideo: Udelar.
- CARBAJAL, F., COLOMBO, C., y ROVNER, H. (2017). Desigualdad y movilidad intergeneracional en la educación universitaria. Uruguay 1999-2014. *Cuadernos sobre Desarrollo Humano*, 9. Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- CASTELL, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. Universidad Nacional de Colombia. *Revista Bitácora Urbano-Territorial*, 4 (1), 42-53.
- (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COULON, A. (1997). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Prensa Universitaria de Francia.
- DE LEÓN, F. (2018). *Aportes a las trayectorias educativas de los estudiantes de grado que participan del programa de movilidad Escala*. (Tesis de maestría). Montevideo: Facultad de Psicología, Udelar.
- DIAS SOBRINHO, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. En A. DIDRIKSSON (2008), *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.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. (2000). *Principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar.
- (2013). *VII Censo de Estudiantes de Grado 2012*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar.
- (2017). *Estadísticas básicas 2016 de la Universidad de la República*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar. Recuperado de <http://gestion.Udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/27/2017/12/estadisticas-basicas-2016.pdf>
- ENCUESTA NACIONAL DE LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD. (2009). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008*. Montevideo: Programa Infamilia, MIDES-INJU.
- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- 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.
- (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites. *Avaliação*, 15(2), 9-44.

-
- FERNÁNDEZ, T. (2009). La desafilación 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*, 7(4), 164-179.
- (coord.). (2010). *La desafilación en la educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC, Udelar.
- FERNÁNDEZ, T., y RÍOS GONZÁLEZ, A. (eds.). (2014). *El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay*. CSIC-Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Montevideo: Baferil SA.
- GRIMSON, A. (2012). *Los límites de la cultura. Críticas de la teoría de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XII.
- LEE, V., y BURKHAM, D. (2003). Dropping out of High School: the role of school organization and structure. *American Educational Journal*, 40, pp. 353-393.
- MACEIRAS, J. (2005). *Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República*. (Tesis de maestría). Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Inédito.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2013). *Anuario estadístico. Panorama de la educación 2013*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- (2014). *Anuario Estadístico. Panorama de la Educación 2014*. Montevideo: Departamento de Comunicación y Publicaciones, Ministerio de Educación y Cultura.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. (2007). *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39313286.pdf>
- (2012). *Education at a Glance 2012. Highlights*. OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS y AGENCIA INTERAMERICANA PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO. (2006). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Ministerio de Educación, Tecnología y Ciencia. Recuperado de www.oei.es/quipu/project_retencion_escolar_OEA-pdf
- PINEDA, C., y PEDRAZA, A. (2011). *Persistencia y graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Universidad de La Sabana: Colciencias.
- PORRINI, A., CASCUDO, A., y NOVAS, P. (2016). *Estadísticas básicas 2016 de la Universidad de la República*. Montevideo: Udelar.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (2017). *Desigualdad y movilidad intergeneracional en la educación universitaria. Uruguay 1999-2014. Cuadernos sobre Desarrollo Humano*, 9. Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- RAMOS, S. (2017). *Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia*. (Tesis de maestría.) Facultad de Psicología. Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.Udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/17293>

- RAMOS, S., MARTÍNEZ, E., RUMEU, L., BELLO, G., TROISI, E., y DA COSTA, C. (2017). Estrategias institucionales de orientación al ingreso en la escuela de parteras de la Universidad de la República, Uruguay. En *Ponencias de congresos CLABES*. Córdoba: ALFA-GUIA. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1536>
- RUMBERGER, R. (2004). Why students drop out of school? En G. ORFIED (ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis* (pp. 131-155). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- SANTIVIAGO, C. (2017). *Continuidad educativa en la Udelar: apoyos, percepciones y valoraciones de los estudiantes*. Inédito.
- 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*, 71. México: UNAM.
- (2004). *Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students*. Conferencia en la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers. Nevada.
- TRISTÁ, B., NOBREGA, M., y ERVIN, E. (2014). *Sumando voces: Ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TUNNERMANN, C. (2008). *Cambio y transformación universitaria*. Nicaragua: Hispamer.
- UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world*. Montreal: UNESCO.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria*. Universidad de la República. Recuperado de www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/15725/siteId/1
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2016). Presentación. Recuperado de http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/108#heading_926

3. Escenario general de las migraciones estudiantiles internas en Uruguay

Jorge Maceiras

Luis Pereyra

*Finalizar estudios ya no asegura el porvenir;
pero continúa siendo la condición previa para evitar
la situación de pérdida de esperanza que amenaza.*

Ulrich BECK

1. Introducción

El marco general en el que se van a situar las migraciones estudiantiles, análisis que entendemos de relevancia académica y social, es la Universidad de la República (Udelar). Esta es la principal institución de educación superior y de investigación del Uruguay (Udelar, 2018), nuclea a más del 80 % de los estudiantes de nivel terciario universitario (Ramos, 2017).

La cualidad de inmigrante y el sentido que los jóvenes le otorgan varían según los tiempos y los fines. Si bien consideraremos los aspectos generales de los procesos migratorios de los jóvenes del interior, el énfasis estará puesto en aquellos que lo hacen hacia Montevideo pura y exclusivamente por cuestiones académicas.

Esta universidad es una institución pública, autónoma y cogobernada por sus docentes, estudiantes y egresados (Udelar, 2018). De la mano de su anterior rector, el profesor Rodrigo Arocena, profundizó el proceso de descentralización a partir de la conformación de centros regionales ubicados en diferentes zonas del país. Aspecto este que será tenido en cuenta a la hora de pensar los sentidos que otorgan los jóvenes

estudiantes a su proceso migratorio, ya que el flujo es mayoritariamente hacia la capital del país.

Se concluirá este capítulo presentando las características sociodemográficas de la población de jóvenes que vienen a la capital y contemplando su volumen histórico. Esto es que, lejos de situar los «datos fríos» de la estadística, se buscará que estos se articulen con las dimensiones simbólicas que los acompañan.

2. Universidad y procedencia

«Durante el período 1960-2012 se puede observar un crecimiento sostenido del número de estudiantes de grado de la Udelar por servicio» (DGP, 2013, p. 23). Dicha matrícula ha tenido un incremento significativo en las últimas cinco décadas, cuando pasó de un total de 15.320 estudiantes en 1960 a 85.905 en 2012 (DGP, 2013). Mientras que el aumento más importante fue el comprendido entre los años 2000 y el 2013, cuando el ingreso creció el 58,7 % (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2013).

... la Encuesta Continua de Hogares 1992/93 refleja que «mientras los hogares de menores ingresos matriculan en la Universidad solo al 7,2 % de sus jóvenes, los más pudientes los multiplican por 6 inscribiendo al 44,2 %» (Brovetto, 1998, p. 37). En la actualidad, se observa que el perfil socioeconómico que accede ha ampliado el número de estudiantes que provienen de sectores más desfavorecidos o que anteriormente no llegaban a este nivel educativo. Siendo actualmente de un 54 % la proporción de estudiantes de la Udelar que son primera generación de universitarios en su familia, es decir, que ninguno de sus padres son o fueron estudiantes del nivel terciario (DGP, 2013). (Ramos, 2017, p. 12)

Ubicar plenamente a la Udelar en sus dimensiones simbólicas es una tarea que desborda este trabajo. No obstante, se entiende necesario hacer referencia a su inscripción en el escenario social e histórico, para así poder comprender algunos de los efectos que se producen entre los actores que interactúan en su seno.

Si se ubica a la Udelar como la institución estatal de nivel terciario más importante del país y se considera que es parte del sistema educativo uruguayo en general, se puede suponer la inscripción sobre la

primera del valor simbólico que atañe al segundo. El sistema educativo del país siempre estuvo vinculado al cumplimiento de una función socializadora y fue espacio de consolidación de un sistema institucional identificado con las formas republicanas de gobierno. Por tanto, se puede considerar que el sistema educativo en su conjunto proporcionó sobre todo:

... una axiología particular que posibilitó al país contemporáneo. Por ello, y compartiendo las características de los países de consolidación nacional tardía, este esfuerzo se realizó de arriba abajo, desde el Estado hacia la sociedad. La educación [entonces] se ubicó desde sus comienzos en el lugar de la estatidad. (Lémez, 1989, p. 78)

Claramente, la educación aparece como el camino más directo, a la vez que anclado en la tradición, para desarrollar el movimiento que posibilite el ascenso social. Situación que liga indefectiblemente las representaciones, los valores y las motivaciones que los actores ponen en juego en función de la apropiación de capital cultural o buscando una mejora de enclasmamiento social.

Se percibe entonces a la educación superior como una estrategia necesaria, y más aún para aquellos sectores sociales que se perciben en situación de riesgo, sea en términos de pérdida de determinado estatus socioeconómico —que se asocia a profesiones calificadas y al título universitario— o de generación de mejoras en su calidad de vida mediante inscripciones en idénticos registros simbólicos. Por lo tanto, para la sociedad uruguaya es indudable la importancia que mantiene el sistema educativo como espacio que asegura y genera cultura.

No se trata obviamente de políticas expresas directamente promovidas desde algún sector gubernamental, sino por el contrario, de «estrategias desde la sociedad» generalmente concebidas en términos instrumentales para optimizar las posibilidades [...] En este marco, la educación formal se convierte cada vez más en condición necesaria pero insuficiente para lograrlo. (Lémez, 1989, pp. 75-76)

En otras palabras, el ingreso a la Udelar se estaría presentando como la única alternativa posible de inscripción en un universo simbólico que se corresponde con la pertenencia al mundo de la cultura y

el trabajo. «Finalizar estudios ya no asegura el porvenir; pero continúa siendo la condición previa para evitar la situación de pérdida de esperanza que amenaza» (Beck, 1998a, p. 195), decíamos en el epígrafe de este trabajo.

Generar un pensamiento crítico sobre la gratuidad y el libre ingreso apuntando a la presunción de la consecuente equidad emergente de las características anteriores parece ser un acto propositivo apropiado.

Se puede apreciar que en función de la procedencia y pertenencia a diferentes estratos socioculturales y eventualmente socioeconómicos los tránsitos por la institución van a tener características diferenciales. Es en este sentido que las estrategias asumidas y desplegadas por las diferentes capas se van a ver reflejadas en las distintas modalidades de inscripción en la Udelar, por lo que se prevé que en dicho ámbito educativo se va a generar una tendencia a reproducir y ampliar las diferencias sociales de origen. Tal vaticinio está sostenido sobre los acumulados teóricos que refieren a la reproducción cultural. Por esta se entiende, *grosso modo*, aquella situación a partir de la cual las diferentes instituciones educativas, junto con otras instituciones que se denominarían sociales, contribuyen a reproducir las desigualdades sociales y económicas desde una perspectiva transgeneracional. Matriz esta en la que las instituciones educativas estarían reforzando los valores y perspectivas culturales asimilados en los primeros años de vida y en el entorno familiar, y cómo esta opera luego a lo largo de la vida produciendo efectos limitadores para unos y favorecedores para otros. Se configura así un estriamiento, a partir del cual las instituciones educativas apuntan a generar las condiciones para que aquellos con un mayor capital cultural puedan manejarse en el sistema de una manera más adecuada que aquellos que no lo poseen. Privilegios heredados, dirá Bourdieu, nominación que ensamblará con lo anteriormente mencionado como perspectiva transgeneracional.

La articulación entre pertenencia de clase y éxito en la trayectoria universitaria queda claramente expuesta en la siguiente cita: «Entre todos los factores de diferenciación, el del origen social es, indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza...» (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 33). Por lo tanto, la existencia de una disposición social y familiarmente establecida estaría

ejerciendo una presencia mayor en cuanto a tasa de rendimiento en el mundo académico, y más especialmente en aquellas disciplinas o carreras universitarias que implican un acopio de saberes precedentes y consonantes con hábitos culturales de las llamadas clases cultas.

De este modo disfrazado, puede asentarse el «racismo de clase» sin hacerse patente. Esta alquimia da tan buenos resultados que, lejos de oponer a ella otra idea del éxito escolar, las clases populares asimilan, a su vez, el esencialismo de las clases altas y viven su desventaja como un sino personal. (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 104)

A partir de un eventual fracaso en el rendimiento académico del joven estudiante universitario, queda claro el estigma que inscriben el contexto, la familia y el novel universitario sobre sí. La frustración y las peripecias que viven en el tránsito por la Udelar se inscriben sobre sus propios cuerpos, produciendo afecciones de todo «tipo, tamaño y color», producto, sin duda, del desconocimiento y la operatoria de las determinaciones socioculturales, institucionales y sociohistóricas.

Estas sobredeterminaciones operan subrepticamente, y cabría suponer a punto de partida de ello su carácter exclusivamente negativo, pero en ellas también se pueden reconocer argumentos que operan positivamente. Nos referimos a la función integradora de la academia:

Los condicionamientos y la problemática originaria en la condición social y económica de las familias no se asumen como factores gravitantes. Todo se centra en características de tipo individual, mientras que los factores socioculturales permanecen ocultos para la gran mayoría, o por lo menos sin vinculaciones claras y explícitas con la problemática en cuestión. [...] Evidentemente, la meritocracia como ideología legitimadora sigue siendo aún muy fuerte, por lo que, medido en términos de sus «funciones integradoras» el sistema sigue siendo eficaz, en tanto ha logrado históricamente internalizar en la población los elementos para no cuestionar la «reproducción» de la desigualdad. (Lémez, 1989, p. 74)

Respecto a la función integradora que cumple la Udelar, quedó manifiesta una perspectiva muy respetable por cierto. No obstante, parece de orden situar líneas de análisis que se deslicen sobre el libre

ingreso, la gratuidad y la permanencia en la institución, cuestiones estas que se combinan de manera indisociable con lo anterior.

Si se somete a una perspectiva crítica lo señalado, se puede echar luz sobre el principio de equidad, ya que sin ella los aspectos integradores que se refirieron quedan relativizados. Un hecho incuestionable que se da en la Udelar actualmente es que, frente al alto número de estudiantes que ingresan, persiste el fenómeno de la alta tasa de deserción que se produce en los primeros años fundamentalmente.

La educación universitaria siempre estuvo relacionada con la idea de gratuidad y libre ingreso, argumentos que posibilitan pensar en términos de igualdad de oportunidades sobre las que luego los individuos desarrollarán sus capacidades y aptitudes. Sin embargo, aún no se le da la relevancia que aparenta tener a la permanencia en la alta casa de estudios. «La equidad hace referencia a las oportunidades igualitarias de acceso y de permanencia en la educación superior» (Brovetto, 1994, p. 26). Permanencia que estaría vinculada a las posibilidades de generación de procesos de formación íntimamente ligados a albergar y sostener la diversidad y la diferencia de quienes pretenden formarse, y «... en la medida en que en el mundo contemporáneo, democratizar el conocimiento equivale a democratizar el poder, este debe ser un objetivo prioritario para nuestros países, y por tanto para nuestras universidades públicas» (Brovetto, 1994, p. 8).

A partir de considerar a la sociedad actual como sociedad posindustrial o *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información*, en el entendido de que se abandonaron un conjunto de características y competencias que eran propias de las sociedades de desarrollo industrial, podemos aseverar que la formación universitaria hoy debe dar herramientas que posibiliten el acceso al conocimiento y la información, y que permitan la inclusión de todos los actores sociales en el sistema. La ausencia de estos accesos opera produciendo una fractura en la sociedad civil.

Por un lado, están aquellos que tienen posibilidades de acceso a las transformaciones de la información y el conocimiento, así como a la comunicación y a los soportes tecnológicos sobre los que estos discurren. Y por otro, aquellos que habitan un escenario donde aparecen

elementos que interrogan la inclusión; ahí están los jóvenes emigrantes en el ámbito educativo terciario. Interrogar el desarrollo académico del estudiante universitario con equidad y también por la negativa con inequidad, que incluso puede expresarse en forma de exclusión, es algo de lo que nos ocuparemos.

3. Migraciones académicas

Planteado en términos de movilidad absoluta (lugar de nacimiento/lugar de residencia) se puede observar que un 67 % de los estudiantes que provienen del interior residen en Montevideo (DGP, 2013). Asimismo, de los estudiantes que cursan su carrera de grado en forma exclusiva en Montevideo, un 35,6 % son originarios del interior del país. (Ramos, 2017, p. 11)

En el intento de analizar los fenómenos migratorios de hoy en día, no basta con posicionarnos sobre los parámetros de las antiguas migraciones que poblaron nuestras tierras. El acto de emigrar de hoy ya no conserva la separación absoluta, como consecuencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de esta época. Pero hay un rasgo que sí prevalece y continúa depositado en la posibilidad de construir algo a futuro distinto de lo que se tiene. Y eso se obtendría en esa tierra que es concebida como prometida, aunque a la vez desconocida, que produce expectativas e incertidumbres al mismo tiempo (Frechero y Sylburski, 2000).

Desplazando el debate sobre el libre ingreso y la gratuidad al de la inclusión y permanencia en la Udelar, apuntamos a quitar el velo sobre aquello que solapadamente, sin tanta visibilidad como un arancelamiento, por ejemplo, opera expulsando al estudiante.

Las condiciones en que se inscriben en la Udelar los estudiantes oriundos de la capital y del interior son claramente diferentes, tanto en el reclutamiento como en la permanencia o, por la negativa, en la deserción o desvinculación.

Ahora bien, si aumenta el peso proporcional de los nativos del Interior en el ingreso pero disminuye en el total matricular, la conclusión apunta a que desertan más que sus compañeros de la Capital. El

hecho, coloca el problema de la igualdad de oportunidades otra vez en tela de juicio, habida cuenta de la tradicional incapacidad de la Universidad [...] para paliar problemas de origen macrosocial. (Lémez, 1989, pp. 31-32)

El análisis de las determinaciones macrosociales no es central en esta comunicación; a pesar de ello, vale la pena detenerse para generar aportes que puedan producir algún nivel de sentido a tales problemáticas. Son claras las diferencias de ingreso y permanencia entre los estudiantes del interior y los capitalinos. Los primeros, en general, se encuentran en inferioridad de condiciones en términos de infraestructura, de apoyos familiares, de redes sociales donde incluirse y de oportunidades ocupacionales.

La igualdad en la exigencia y la falta absoluta de posibilidades institucionales de revertir la situación por la vía de ayudas o subsidios a estos estudiantes, hace que la democratización en el acceso a la Universidad, medida en estos términos, no sea más que una manifestación de buenos deseos, encubridora de una realidad de dura segmentación y discriminación social. (Lémez, 1988, pp. 10-11)

Algunos de estos desarrollos que desliza Rodolfo Lémez sobre la insuficiencia de prestaciones que faciliten a los estudiantes del interior su inclusión y permanencia en la Udelar encuentran resonancia en otros académicos. Convergencia a la que atender y que apuntaría a la búsqueda de amortiguar las diferencias de orden macrosocial.

A modo de ejemplo, es clara la diferencia con relación a los lugares donde deben organizar su vida cotidiana y a las posibilidades de relacionamiento o pérdida de este. Los jóvenes emigrantes, que por razones de estudio tienen que trasladarse a lugares alejados de sus residencias y familias, se enfrentan a dificultades para solucionar no solo el problema del alojamiento, sino también el de la distancia de sus vínculos más cercanos, sean familia o amistades que los acompañaron en los primeros años de vida. Al decir de Moreno: «Las becas gratuitas para cursar estudios universitarios son igualmente inaccesibles para aquellos ciudadanos que no pueden sufragarse, por ejemplo, su estancia fuera del hogar familiar» (2000, p. 160).

Al considerar la necesidad de generar espacios colectivos de sostén donde incluirse para posibilitar la más amplia sociabilidad, espacios suplementarios al familiar, del que los jóvenes del interior están distantes espacial y afectivamente, es inevitable pensar que instituciones como la Udelar se presenten como alternativas consistentes y capaces de satisfacer determinadas demandas que incluyen aspectos tanto afectivos como materiales. Ya que:

Es bien sabido que para su bienestar físico, psicológico y social, el individuo requiere su integración en redes sociales comunitarias, redes que contienen y canalizan la afectividad y en las que se vuelca la capacidad de solidaridad y responsabilidad hacia el otro, redes que confieren identidad y sentido. [cometido] de organizaciones intermedias alternativas o complementarias, que promuevan el reconocimiento mutuo y la participación democrática. (Jelin, 1994, p. 100)

En sentido amplio y a modo de «plataforma de lanzamiento» para el punto que sigue, ofrecemos datos estadísticos del perfil de ingreso 2015, que situados aquí permiten tener un claro escenario de la tendencia del fenómeno migratorio en la totalidad de la Udelar a lo largo y ancho del territorio uruguayo. Los datos son producto de un formulario autoadministrado de forma virtual a través del Sistema de Gestión de Bedelías (SGB). Este permitió alcanzar, para el año de referencia, una cobertura del 91,2 % (21.237) de la generación de ingreso (Udelar, 2017).

Tabla 1. Distribución de los estudiantes, según condición de migrante. Año 2015

Condición de migrante	Cantidad	Porcentaje
No migrante	16.989	80 %
Migrante	4.247	20 %
Total datos recabados (91,2 %)	21.237	100 %

Nota: Adaptado de Universidad de la República (Uruguay). Perfil de ingreso de los estudiantes universitarios Generación a Servicio 2015.

4. ¿Descentralización?

Es por todos conocida la fuerte presencia territorial que la Udelar tiene en Montevideo, proceso de centralización que empezó a interrogarse fuertemente a comienzos del siglo que corre. El claro propósito es ampliar y profundizar las políticas de descentralización universitaria en la perspectiva de consolidar e imprimir variaciones cuantitativas y cualitativas a las llamadas casas universitarias y centros universitarios que funcionaban en diferentes regiones del país.

La idea fuerza propone inscribir los centros universitarios en las tres funciones que le competen a la Udelar —investigación, enseñanza y extensión—, pero de manera descentralizada, buscando de así contribuir al tratamiento de las inequidades dadas por la centralidad de los estudios terciarios en la capital.

El rector de la Udelar por el período 2006-2014, profesor Rodrigo Arocena, es elocuente en una entrevista brindada a la revista *Mundo Uruguayo*, en mayo de 2011. Allí detalla la gestión que se viene realizando en esta materia:

La Udelar se ha propuesto construir centros universitarios regionales que reúnan todos los recursos que se pueden agrupar en la región y lleguen a tener, a través de un proceso gradual y sostenido de construcción institucional a largo plazo, un alto nivel académico, centenares de docentes, miles de estudiantes, un nivel de autogestión comparable al de una facultad y relevante presencia en la región. A esta altura se están construyendo centros con tales características en el noroeste, noreste y el este. (Arocena, 2011, p. 10)

Agrega que la proyección para el año 2015 se situaba en superar el número de 12.000 estudiantes cursando en el interior, con decenas de carreras completas, entre las cuales muchas serán nuevas y se podrán cursar solamente en el propio interior del país, algo que ya está ocurriendo en algunos casos. Del mismo modo, se han incorporado equipos docentes con amplia dedicación en lo que respecta a la enseñanza, extensión e investigación como nunca antes en la historia de la Udelar (Arocena, 2011).

A la conformación de la nueva oferta educativa alternativa que se brinda en la capital del país, se suman carreras que solo se ofrecerían

en el interior. Esto es sin duda una búsqueda marcada de mitigar la centralización histórica de la Udelar instituida en Montevideo a fin de intentar cambiar el movimiento migratorio interno de jóvenes del interior en procura de la formación de grado universitario que se viene dando desde hace varios años en el Uruguay. Fenómeno que en el presente pareciera exhibir aires de cambios, no obstante lo cual, cabe preguntar por qué la fuerte migración a la capital se mantiene viva.

Ya en el 2012, se visualizaban números de la fuerte centralización de Montevideo con relación a los noveles migrantes. Obsérvese que del total de la matrícula, entendida como la población de estudiantes efectivos de la Udelar, situada en 85.905, el 93,9 % estudian en un servicio en la capital del país, mientras que tan solo el 5,1 % estudian en el interior (DGP, 2013).

Datos más recientes, correspondientes al perfil de ingreso del año 2015, parecen mostrar una tendencia similar a la de los datos censales mencionados. Pese a la imposibilidad estadística de comparar datos, ya que proceden de fuentes distintas —una correspondiente a datos censales de todo el estudiantado de la Udelar y otra solo referenciada a los estudiantes de ingreso de un año—, es posible observar que la Udelar continúa teniendo gran peso en Montevideo, a pesar de su presencia en el interior del país y de la fuerte apuesta a la descentralización a partir de los diversos regionales.

Con respecto a los lugares de destino y origen, considerando a los departamentos que cuentan con sedes de la Udelar (Montevideo, Maldonado, Paysandú, Rocha, Salto, Tacuarembó, Treinta y Tres y Rivera), se observa una clara propensión de los estudiantes a trasladarse hacia la capital del país (ruta histórica de los migrantes jóvenes en Uruguay). (DGP, 2017, p. 11)

Tabla 2. Flujos migratorios de los estudiantes hacia los departamentos con sedes de la Udelar

Lugar de residencia en marzo 2014	Lugar de residencia en 2015							
	Montevideo	Maldonado	Paysandú	Rocha	Salto	Tacuarembó	Treinta y Tres	Rivera
Montevideo	--	15,3 %	12 %	5,7 %	8,1 %	4,8 %	3,0 %	2,4 %
Artigas	53,7 %	0,8 %	13,5 %	0,0 %	29,7 %	0,8 %	0,0 %	0,0 %
Canelones	86,1 %	7,0 %	0,5 %	1,5 %	1,0 %	1,5 %	0,0 %	1,0 %
Cerro Largo	88,4 %	6,2 %	0,4 %	0,0 %	1,3 %	1,3 %	0,0 %	0,0 %
Colonia	92,5 %	0,3 %	3,4 %	0,0 %	0,7 %	0,3 %	0,0 %	0,0 %
Durazno	90,3 %	0,0 %	4,1 %	0,0 %	2,1 %	0,7 %	0,0 %	0,0 %
Flores	90,1 %	0,0 %	6,6 %	0,0 %	2,2 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Florida	91,2 %	2,9 %	2,0 %	0,0 %	1,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Lavalleja	90,3 %	7,5 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Maldonado	92,5 %	--	0,4 %	2,6 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,4 %
Paysandú	63,6 %	0,0 %	--	0,3 %	29,2 %	0,7 %	0,0 %	0,0 %
Río Negro	56,9 %	0,6 %	25,0 %	0,0 %	15,0 %	0,6 %	0,0 %	0,0 %
Rivera	78,7 %	1,1 %	3,6 %	0,4 %	5,1 %	7,6 %	0,0 %	--
Rocha	96,3 %	1,6 %	0,0 %	--	0,5 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Salto	78,0 %	0,9 %	14,8 %	0,4 %	--	3,1 %	0,0 %	0,0 %
San José	92,5 %	3,0 %	1,5 %	0,0 %	1,5 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Soriano	83,1 %	0,8 %	9,6 %	0,0 %	5,0 %	0,0 %	0,4 %	0,0 %
Tacuarembó	73,7 %	0,0 %	11,0 %	0,4 %	11,0 %	--	0,0 %	2,0 %
Treinta y Tres	92,7 %	3,2 %	0,0 %	0,8 %	0,8 %	0,8 %	--	0,0 %

Fuente: Universidad de la República (Uruguay).
 Perfil de ingreso de los estudiantes universitarios Generación a Servicio 2015.

Podríamos pensar que la capital mantiene viva su vigencia como espacio histórico de confluencia para obtener prestaciones de formación terciaria. Vemos que parecen quedar de lado para los estudiantes del interior y también para los capitalinos las distancias a los Cenures. La dimensión simbólica de venir a Montevideo para radicarse con el cometido de estudiar, la centralidad histórica de la capital, con todo lo que ello conlleva, estarían marcando la disposición de los jóvenes migrantes de ir hacia ella. Centralidad forjada históricamente, no solo por ser centro de formación universitaria, sino por su condición de albergar a la mayoría de los centros de prestaciones médicas y culturales, como también a casi todo el aparato del Estado, léase legislativo, ejecutivo y jurídico.

Nos animamos a deslizar la hipótesis de que generaciones posteriores tal vez hagan un uso más ajustado a una racionalidad instrumental en cuanto a las formas de descentralización ofrecidas con los Cenures. Pero a la fecha, los datos muestran otra realidad.⁴⁴

5. Características sociodemográficas de los jóvenes que migran a Montevideo

A continuación se presentan un conjunto de características sociodemográficas generales de la población estudiantil de la Udelar, para hacer hincapié en las que describen al joven migrante y resulten operativas a la comunicación que se pretende realizar.

El análisis comparativo de los datos censales permite advertir lo que anteriormente llamamos volumen histórico, entendido este como el proceso de producción que la institución Udelar autodefinió para sí, pero por estar en diálogo con un conjunto de actores, inevitablemente queda sujeta a la no linealidad. Para ello trabajaremos sobre la base de los censos 1999, 2007 y 2012.

44 Para ampliar esta idea, véase el artículo «La migración estudiantil como rito iniciático», de Jorge Maceiras y Noelia Negrín, en este mismo volumen.

Tabla 3. Número de estudiantes de grado censados en los últimos tres censos

Censo de 1999	Censo de 2007	Censo de 2012
Número de estudiantes censados		
68.798	81.774	85.905

Nota: Adaptado de Universidad de la República (Uruguay). Censo 2000.
 Universidad de la República (Uruguay). VI Censo de Estudiantes de la Udelar 2007.
 Universidad de la República (Uruguay). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012.

Es notorio el crecimiento producido en estos 13 años, con un aumento de 17.107 estudiantes universitarios censados. No obstante, para poder discernir la homogeneidad o heterogeneidad del crecimiento anual, se requerirían datos intercensales que no se poseen.

Tabla 4. Lugar de nacimiento de los estudiantes en los últimos tres censos

Lugar de nacimiento	Censo de 1999	Censo de 2007	Censo de 2012
Montevideo	63,2 %	60,6 %	58,5 %
Interior	34,2 %	36,1 %	38,6 %
Exterior	2,6 %	3,3 %	2,9 %
Total	100 %	100 %	100 %

Nota: Adaptado de Universidad de la República (Uruguay). Censo 2000.
 Universidad de la República (Uruguay). VI Censo de Estudiantes de la Udelar 2007.
 Universidad de la República (Uruguay). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012.

Tabla 5. Lugar de residencia de los estudiantes en los últimos tres censos

Lugar de residencia	Censo de 1999	Censo de 2007	Censo 2012
Montevideo	85,1 %	79,7 %	76,7 %
Interior	14,8 %	20,1 %	22,9 %
Exterior	0,1 %	0,2 %	0,4 %
Total	100 %	100 %	100 %

Nota: Adaptado de Universidad de la República (Uruguay). Censo 2000.
Universidad de la República (Uruguay). VI Censo de Estudiantes de la Udelar 2007.
Universidad de la República (Uruguay). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012.

El origen de los estudiantes que aparece bajo el título «lugar de nacimiento» es el lugar donde pasaron a residir al nacer. Se nota un aumento en el porcentaje de inscritos en la Udelar nacidos en el interior del país, como se ve en la tabla 4, el cual indica que los estudiantes nacidos en el interior conformaban un 34,2 % en el 99 para pasar a ser 38,6 % en el 2012, mientras que los nacidos en Montevideo partían del 63,2 % para situarse en un 58,5 % en el 2012. Hubo una variación a favor del grupo de jóvenes nacidos en el interior que luego pasan a las esferas de la Udelar en procura de formación, ya que el porcentaje de nacidos en Montevideo disminuye y aumenta el de nacidos en el interior con relación al censo de 1999, en el marco del aumento general de la matrícula, como se observa en la tabla 3.

En las tablas 4 y 5 (nacimiento y residencia) se muestra la relación entre ambos, y esto ilumina estadísticamente el fenómeno migratorio del estudiantado de la Udelar del interior hacia Montevideo.

En cuanto al lugar de residencia, se considera que es el lugar donde vive el estudiante mientras asiste regularmente a la universidad durante el año lectivo. Se ve aquí claramente el centralismo que enfrenta la institución universitaria, ya que en el entorno del 80 % de los estudiantes residen en Montevideo.

Se destaca la variación intercensal, que muestra una tendencia al crecimiento de la residencia de los estudiantes en el interior del país, ya que corresponde al 85,1 % en 1999, 79,7 % en 2007 y 76,6 % en 2012. O sea que para 1999 un 22 % de los nacidos en la capital del país residen en

ella, y esto baja muy poco en términos porcentuales para los posteriores censos; en 2007 se reporta un 19 %, mientras que en 2012, un 18 %. En el mismo sentido que lo mencionado, para el caso de los nacidos en el interior la tendencia con relación a los que estudian y viven en Montevideo baja sensiblemente, dado que son un 19,4 % en 1999, un 16 % en 2007 y 15,7 % en 2012. Este decrecimiento de residencia en Montevideo, sumado al incremento porcentual de residencia en el interior (de 14,8 % en 1999 a 22,9 % en 2012), estaría indicando una leve tendencia a residir en el interior del país.

Sobre la distribución según sexo, tenemos que actualmente el 64 % de la población universitaria son mujeres y el 36 %, varones. Es de destacar que el aumento sostenido del número de mujeres con respecto al de hombres en la población universitaria se visualiza desde décadas anteriores y continúa confirmándose en el último período intercensal.

Tabla 6. Estudiantes de la Udelar por año censal según sexo

	1960	1968	1988	1999			2007			2012		
Masculino	59 %	60 %	42 %	38,6 %	M	86,9 %	37,2 %	M	62,2 %	36 %	M	No detalla
					I	13,1 %		I	34,6 %		I	No detalla
Femenino	41 %	40 %	58 %	61,4 %	M	84,1 %	62,8 %	M	59,70 %	64 %	M	No detalla
					I	15,8 %		I	36,9 %		I	No detalla

Nota: Adaptado de Universidad de la República (Uruguay). Censo 2000.

Universidad de la República (Uruguay). VI Censo de Estudiantes de la Udelar 2007.

Universidad de la República (Uruguay). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012.

Aquí las diferencias entre Montevideo e interior no son significativas, ya que concurren a la Udelar en similar proporción hombres y mujeres cualquiera sea su lugar de nacimiento. Sí hay diferencias significativas en los datos intercensales (1999-2007), ya que aumenta más del doble la cantidad de mujeres y casi se triplica la cantidad de hombres

entre aquellos que provienen del interior del país. Lamentablemente no se reparó en esos datos para el censo 2012.

Observando las tablas 3, 4 y 5, puede decirse que la incidencia en la matrícula de estudiantes de la Udelar que componen el grupo de jóvenes provenientes del interior del país y que a su vez residen en Montevideo es muy importante, representa altos porcentajes. Y para muchos de estos son de gran importancia los diversos tipos de becas que giran en la órbita de la Udelar, ya que constituyen un apoyo para la permanencia en Montevideo. Si bien no se especifican datos de esto último en los censos de 1999 y 2007 que permitan observar la evolución al respecto, sí fue posible extraer alguna información del censo de estudiantes del año 2012, en el que se detalla que el 7,1 % del total de estudiantes censados declararon usufructuar algún tipo de beca.⁴⁵

A modo de cierre, expresamos que el recorrido aquí presentado, al tiempo que muestra con cifras claras el movimiento creciente de jóvenes del interior que estudian en la Udelar, ofrece datos que revelan que muchos de ellos lo hacen emigrando y radicándose en Montevideo, cuestión esta que interroga el proceso de descentralización en el que está embarcada la Udelar a partir de la creación de las regionales (Cenures).

A partir de algunos componentes que están en el presente artículo y en el libro al que pertenece, podemos ofrecer en este momento algunas hipótesis de trabajo sin el menor ánimo de agotarlas.

Una es que las formas históricas de las migraciones estudiantiles a la capital para estudiar en la Udelar todavía mantienen una preponderancia en los jóvenes estudiantes del interior. Dos, la vinculada a las dimensiones simbólicas que la venida a la capital conlleva, abanico que contempla una variedad de opciones, desde el apego a la tradición familiar o local hasta el procurar una vida con mayor independencia y autonomía. Tres, que la opción migratoria a la capital para estudiar en la Udelar, al tiempo que viene acompañada de pesares y extrañezas,

45 Para ampliar, considere los artículos «Políticas públicas dirigidas a estudiantes de la Universidad de la República: las migraciones internas estudiantiles», de Pereyra y Bouzó, y «Los hogares estudiantiles como sostén del proceso migratorio de los jóvenes del interior que se radican en Montevideo para estudiar en la Udelar», de Ramos, Cabrera y Echegoyen, en este mismo volumen.

también viene cargada de oportunidades de inscripción en otro universo urbano y social proveedor de experiencias que enriquecen a los jóvenes migrantes. Y por último, es preciso resituar simbólicamente el proceso de descentralización que lleva adelante la Udelar, algo que los jóvenes del interior al día de hoy muestran con acciones, en tanto parecería que acuden a los Cenures menos de lo que podrían en términos de accesibilidad.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. (2011). Para 2015 esperamos tener más de 12 mil estudiantes en el interior. *Mundo Uruguayo*, 1(5), 10.
- BECK, U. (1998a). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. España: Paidós.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J-C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- BROVETTO, J. (1994). *Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción* (Documento de Trabajo n.º 5). Montevideo: Escuela Nacional de Bellas Artes, Departamento de Publicaciones, Universidad de la República.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. (2000). *Censo 2000. Principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/13577/siteId/1>
- (2007). *VI Censo de Estudiantes Universidad de la República. Principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 2007*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Recuperado de <http://universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/988/siteId/1>
- (2013). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado, año 2012*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/30152/siteId/1>
- (2017). *Perfil de ingreso de los estudiantes universitarios Generación a Servicio 2015*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Recuperado de <http://gestion.Udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/27/2017/12/Informe-Ingresos-2015-para-web.pdf>
- FRECHERO, A., y SYLBURSKI, M. (comps.). (2000). *La migración de cada año: jóvenes del interior en Montevideo*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- JELIN, E. (1994, noviembre). Las familias en América Latina. *Familias Siglo XXI*. Santiago: Isis Internacional-Ediciones de las Mujeres n.º 20.
- LÉMEZ, R. (1988). Juventud, sociedad y universidad. Acerca de las necesidades, estrategias y senderos en la búsqueda de nuevos espacios en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 4. Montevideo, FCU.

-
- (1989). *Educación y sociedad en el Uruguay: Realidades y desafíos de cara al siglo XXI*. Montevideo: FESUR.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2013). *Anuario estadístico: Panorama de la Educación 2013*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- MORENO, L. (2000). Tejiendo la «malla de seguridad». En *Ciudadanos precarios. La «última red» de protección social*. Barcelona: Ariel.
- RAMOS, S. (2017). *Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia*. (Tesis de maestría.) Uruguay: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2018). *Universidad de la República. Presentación*. Extraído de http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/108#heading_926

4. Políticas públicas dirigidas a estudiantes de la Universidad de la República: las migraciones internas estudiantiles

Luis Pereyra

Alejandro Bouzó

1. Introducción

Para muchos jóvenes del interior el proceso de llevar adelante sus estudios en la Universidad de la República (Udelar) se ha caracterizado por la radicación y/o viajes constantes hacia la ciudad capital del país. Desde hace algunos años la Udelar viene apostando fuertemente a una descentralización en su oferta educativa; aunque el porcentaje de estudiantes provenientes del interior que optan por cursar su formación universitaria en Montevideo sigue teniendo gran peso en Uruguay.

Sobre dicho escenario se presentan determinadas políticas públicas, con beneficios concretos para esta población, las cuales ofrecen un cúmulo de acciones previamente definidas para acompañar a estos jóvenes durante su trayecto educativo y radicación en Montevideo. Ejemplo de ellas son el Fondo de Solidaridad (FDS), con sus asignaciones de becas de ayuda económica, el Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU), con sus diversas becas, y el Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Udelar (Progresar), con sus distintas líneas de apoyo hacia estudiantes.

En el presente artículo, se realizará un recorrido sobre el concepto de políticas públicas, los actores que forman parte de ellas y los diversos enfoques de análisis de su implementación, para posteriormente describir brevemente cada una de estas políticas y hacer foco en las líneas de acción que trazan específicamente para los jóvenes del interior.

2. Referentes conceptuales

2.1. ¿Qué se entiende por políticas públicas?

«Las políticas públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios» (Tamayo Sáez, 1997, p. 2). Son una parte elemental de toda agenda de todo gobierno, y siempre son analizadas de forma simplista, en términos de efectividad respecto a su gestión y ejecución (Semeria, 2010).

El estudio del desarrollo e implementación de políticas públicas constituye un proceso altamente complejo debido a la multiplicidad de elementos que reviste su análisis. La diversidad de actores con diferentes valores, intereses, y percepciones de la situación; la duración de los ciclos de implementación de las políticas públicas; el ámbito de los organismos encargados o comprometidos de las mismas; los debates previos que culminan en la definición de la política pública; e incluso los valores/intereses, recursos monetarios y coerción en el proceso, constituyen aspectos a analizar y sistematizar para comprender fehacientemente el ciclo de vida de dicha política pública. (Semeria, 2010, p. 1)

2.2. Los actores que la conforman

Los efectos de la implementación de la política pública siempre distinguirán beneficiarios y no beneficiarios, dado que algunos intereses serán satisfechos y otros no. La implementación de toda política pública siempre favorece y perjudica a diversos actores; los primeros son quienes satisfacen sus intereses, al contrario de los segundos, quienes reciben algún tipo de perjuicio producto de ella (Olivarría Gambi, 2007).

El trato que reciban quienes son perjudicados dependerá de las circunstancias de cada política y de los arreglos particulares de poder de cada situación (Olivarría Gambi, 2007).

Cuando el costo de la política se distribuye en grandes segmentos de la población, desarticulados e innominados, la capacidad de reacción

y oposición será baja. En cambio, cuando quienes aparecen recibiendo los perjuicios de la política —aquellos cuyos intereses han sido afectados negativamente— son grupos identificables, movilizados y con capacidad de presión, la reacción que puedan ejercer podrá llevarlos a reducir sus pérdidas. No es infrecuente que los gobiernos establezcan acciones de compensación hacia los sectores afectados con una política. (Olivarría Gambi, 2007, p. 87)

2.2.1. Respecto al análisis de la implementación

Hasta los años 70 no se le había dado demasiada importancia al análisis de la implementación de las políticas públicas, era un área de estudio relativamente reciente (Revuelta Vaquero, 2007; Tamayo Sáez, 1997). Anteriormente se hacía concordar el concepto de política pública con el de toma de decisiones, por lo que la implementación era entendida como una puesta en funcionamiento de la decisión, no formaba parte de la política; esta constituía un asunto técnico, sin mayor trascendencia y que debían solucionar los administradores profesionales (Tamayo Sáez, 1997).

Esta implementación es entendida como un proceso analizado a partir de los extremos: los objetivos formales que la política se traza y el resultado final alcanzado. Pero en el medio, la política puede ser influenciada por un cúmulo indefinido de variables independientes, que pueden contribuir favorablemente o alterar u obstruir el logro de los objetivos originalmente trazados (Revuelta Vaquero, 2007).

La concepción del análisis de las políticas públicas y sus consecuentes implementaciones ha ido cambiando en las últimas décadas. Para ello han surgido dos grandes enfoques que se contraponen, constituyéndose como las clasificaciones o los marcos analíticos clásicos en dicho campo: los denominados *top-down* y *bottom-up* (Revuelta Vaquero, 2007; Tamayo Sáez, 1997).

El modelo *top-down* expone una concepción jerárquica respecto al funcionamiento de las políticas públicas; lo fundamental es la decisión y que esta se cumpla según ha sido estipulado.

Este enfoque es el que más críticas ha sufrido, ya que comienza con el análisis de la toma de decisiones y continúa con un examen del grado en que sus objetivos fueron logrados y por qué a lo largo de determinado período. Algunas de las críticas de este marco son producto

de su carácter legalista, de ahí que se lo denomine *top-down*, porque lo medular va de arriba abajo, es producto de la aprobación e implementación de una ley principal (Revuelta Vaquero, 2007).

Es a partir de la pérdida de rigor para el análisis de la implementación de políticas públicas del modelo *top-down* que aproximadamente en los años 70 comienza a tomar gran fuerza el modelo de análisis de políticas públicas *bottom-up*, que debe su denominación a su constitución de abajo hacia arriba (Revuelta Vaquero, 2007; Tamayo Sáez, 1997).

El modelo *bottom-up* explicaría la implementación como el proceso mediante el cual se intentan alcanzar los impactos que se pretenden en la población sobre la que se interviene; es lo que acontecerá cuando determinado ciudadano se pone en contacto con la organización pública encargada de distribuir los beneficios (Tamayo Sáez, 1997).

El diseño del enfoque *bottom-up* se inicia en el nivel más bajo respecto al proceso de implementación; esto contribuye a la comprensión de la organización como un elemento primordial para su análisis y brinda una metodología útil para identificar la estructura de implementación. Este modelo permite analizar el comportamiento de la política y su proceso de aprendizaje, así como los recursos que le son necesarios para alcanzar los objetivos que se traza (Revuelta Vaquero, 2007).

Si bien este enfoque brinda una metodología útil para identificar la estructura de implementación, ha sufrido críticas por hacer demasiado hincapié en la importancia de la periferia con relación al centro, descuidando así el papel de la ley como un instrumento para inducir (Revuelta Vaquero, 2007).

Para obtener una mejor comprensión del proceso de implementación de las políticas públicas, hay quienes sostienen que es conveniente tomar ambos modelos, ya que los dos presentan tanto fortalezas como debilidades, lo que lleva a plantear la noción de un enfoque híbrido que se constituye con la combinación de lo mejor de los enfoques *top-down* y *bottom-up* (Revuelta Vaquero, 2007).

El debate surgido entre los impulsores de ambos enfoques ha dado paso a una nueva visión de complementariedad entre ellos. Sabatier y Jenkins-Smith (1999), por ejemplo, argumentan que los enfoques se inician en los polos opuestos de la cadena de implementación, que

buena parte del debate es metodológico, pero que tomados en conjunto proveen una mejor perspectiva de la implementación que tomar ambos enfoques por separado. Asimismo, Elmore (1985) plantea que combinando ambos enfoques es posible comprender la selección de medios y herramientas que hicieron los diseñadores y tomadores de decisión de la política, a la vez que comprender y tomar en cuenta las motivaciones de los funcionarios que implementarán operativamente la política. (Olivarria Gambi, 2007, p. 82)

3. Políticas públicas para estudiantes de educación superior con énfasis en su lugar de origen

3.1. El Fondo de Solidaridad

El Fondo de Solidaridad (FDS) es una institución de elevada relevancia en el sistema de becas para estudiantes universitarios y terciarios en el país (FDS, 2017a).

Fue creado por la Ley n.º 16.524 de 25/07/1994 como una dependencia del Ministerio de Educación y Cultura, adquiriendo la naturaleza jurídica de persona pública no estatal a partir de las modificaciones introducidas por la Ley n.º 17.451 de 10/01/2002. Las leyes mencionadas le atribuyen el cometido de financiar un sistema de becas para estudiantes de nivel terciario de la Universidad de la República (Udelar), del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), y de la Universidad Tecnológica (UTEC), esta última incorporada a partir de la Ley n.º 19.149 de 24/10/2012. A su vez, la Ley n.º 17.296 de 23/02/2001 le asignó al Fondo el cometido de recaudar un adicional, cuyo producto es volcado al presupuesto de la Universidad de la República. (p. 5)

Su organización y administración está a cargo de una comisión honoraria compuesta por ocho miembros que representan a los siguientes organismos: uno por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), uno por la Udelar, uno por la Caja Notarial de Seguridad Social, uno por la Caja de Jubilaciones y Pensiones de Profesionales Universitarios, uno por el Banco de la República Oriental del Uruguay, uno por la Agrupación Universitaria del Uruguay, uno por la UTEC y uno por la Administración Nacional de Educación Pública. Quien preside dicha comisión es el representante del MEC, cuyo voto decide en caso de empate (FDS, 2017c).

La relevancia y el impacto del sistema de becas se expresan en que más de 8.200 estudiantes del nivel terciario de la Udelar, CETP y UTEC recibieron la beca en 2017, con lo que se superaron las 110.000 becas otorgadas desde su creación (FDS, 2018). A continuación se brinda un detalle en este sentido de los últimos once años:

Tabla 1. Evolución de becas otorgadas por el FDS del 2007 al 2017

Año	Cantidad de becas otorgadas
2007	4.728
2008	5.782
2009	6.498
2010	5.860
2011	6.067
2012	6.677
2013	6.890
2014	7.455
2015	7.895
2016	7.942
2017	8.232

Nota: Adaptado de Informe de Becas FDS 2017.

Al 2017, la distribución por áreas de conocimiento de quienes estudian en la Udelar es la siguiente: 45 % lo hacen en carreras del Área de la Salud, el 33 % en el Área Social y Artística y un 15 % en el Área Científico-Tecnológica; el 7 % restante corresponde un 6 % a carreras de CETP-UTU y un 1 % a carreras de la UTEC (FDS, 2017b).

Por otra parte, la variable de género que ha marcado una tendencia hacia la feminización de la matrícula se acentúa entre los solicitantes de becas del FDS, ya que el 71 % son del género femenino y el 29 % del género masculino (FDS, 2017b).

3.2. El Servicio Central de Bienestar Universitario

El Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) conforma, desde sus inicios, el centro de los servicios sociales de la Udelar. Sus principales acciones se efectúan en las áreas de salud, becas, cultura, deportes, alimentación y recreación, con el objetivo primordial de mejorar la calidad de vida de trabajadores/as y estudiantes (SCBU, 2018).

El Programa Becas está dirigido a estudiantes de la Udelar en situación de vulnerabilidad socioeconómica familiar o personal que comprometa sus posibilidades de dar inicio o desarrollo a una carrera universitaria. Quienes solicitan una beca e ingresan por primera vez a la Udelar pueden hacerlo hasta los 25 años, y aquellas personas que solicitan por primera vez la beca pero ya se encuentran cursando alguna carrera podrán hacerlo hasta los 27 años cumplidos. Las becas pueden ser renovadas por todo aquel estudiante que la haya tenido en el año anterior (SCBU, 2018).

Los tipos de becas que otorga el SCBU son las siguientes: apoyo económico, alimentación, descuento en pasajes interdepartamentales y apoyo al alojamiento, financiada en conjunto con el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (SCBU, 2018).

En el año 2017, según el informe del Departamento de Programas Sociales del SCBU, solicitaron becas 1.356 estudiantes de ingreso, 777 primera vez cursando y 1.235 renovaciones. Según el tipo de beca la distribución es la siguiente: apoyo económico 296, de alojamiento 96, del Ministerio de Vivienda 146, servicio de comedor 2.232, bonificación en pasajes al interior 1.555. En total se otorgaron 4.325. El total de becarios en 2017 fue de 1.975 estudiantes (informe acerca de las actividades y servicios del Departamento de Programas y Proyectos Sociales (DPPS) en el año 2017 solicitado por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar al SCBU).

Tabla 2. Becas otorgadas y beneficiarios, según departamento de estudio en el año 2017, por el SCBU

Departamento de estudio	Cantidad de beneficiarios	Cantidad de becas otorgadas
Montevideo	1.671	3.671
Cerro Largo	3	4
Maldonado	25	30
Paysandú	66	100
Rivera	18	24
Rocha	5	6
Salto	179	479
Tacuarembó	5	8
Treinta y Tres	3	3

Nota: Informe acerca de las actividades y servicios del Departamento de Programas y Proyectos Sociales (DPPS) en el año 2017 solicitado por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar al SCBU.

Tabla 3. Becarios del scbu por departamentos de origen y por tipo de beca en 2017

Dpto. de origen	Apoyo económico	Aloj. MVOTMA	Aloj. SCBU	Comedor almuerzo	Comedor cena	Bonificación en pasajes	Total becas otorgadas
Artigas	8	11	4	44	39	70	176
Canelones	31	1	4	669	21	46	169
Cerro Largo	15	6	7	82	49	97	256
Colonia	9	10	9	96	52	121	297
Durazno	6	5	8	54	31	55	159
Flores	7	0	2	15	4	26	54
Florida	10	5	6	42	25	70	158
Lavalleja	2	3	3	37	15	44	104
Maldonado	16	9	3	30	21	46	125
Paysandú	20	14	6	123	101	154	418
Río Negro	6	4	1	60	48	71	190
Rivera	16	12	5	92	56	133	314
Rocha	14	7	5	75	49	76	226
Salto	12	9	4	60	42	79	206
San José	10	1	3	35	12	31	92
Soriano	6	25	10	128	83	174	426
Tacuarembó	16	10	12	138	94	168	438
Treinta y Tres	7	7	1	65	48	73	201
Montevideo	85	7	3	140	60	21	316
Total	296	146	96	1382	850	1.555	4.325

Nota: Informe acerca de las actividades y servicios del Departamento de Programas y Proyectos Sociales (DPPS) en el año 2017 solicitado por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar al Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU).

3.3. El Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República

El objetivo del Progresía tiene su centro en estrategias de respaldo al aprendizaje para estudiantes en los diversos momentos del vínculo que estos establecen con la enseñanza avanzada, ya sea en el preingreso, el ingreso o el egreso luego de transitar la formación de grado.

En este sentido, el Programa busca aportar a la inserción plena de los estudiantes en la vida universitaria, potenciando sus trayectorias educativas y acercando los recursos que la Udelar posee.

Particularmente se perciben momentos en el tránsito universitario en que la orientación y el apoyo se tornan sumamente importantes, para los cuales el Progresía genera estrategias de trabajo con los estudiantes, tanto en el preingreso como en el ingreso propiamente dicho, no solo atacando los factores que contribuyen a la desvinculación temprana de la formación terciaria, sino también acompañando la trayectoria de los aprendizajes que van realizando. Elementos tales como la motivación para el estudio, la información acerca de las trayectorias curriculares o simplemente el conocimiento de la oferta educativa existente en el país o en su propia localidad, en el caso específico del interior, la capacidad de tomar decisiones, la forma en que pone en juego el deseo y lo canaliza son algunos de los tantos factores que inciden en el proceso que realiza el estudiante en su tránsito educativo.

La pertenencia institucional y la construcción de la nueva identidad de universitario tienen como uno de sus principales soportes la posibilidad de identificarse, de empatizar con el entorno y sus actores. En este sentido, es especialmente relevante fortalecer el vínculo entre los propios estudiantes a través de dispositivos institucionales que lo promuevan, como las tutorías entre pares. Por lo tanto, favorecer el relacionamiento con los docentes implica tanto la instalación de los ambientes adecuados como la formación de estos, no ya como transmisores de conocimiento, sino más bien como facilitadores.

Los cambios acontecidos en la Udelar, en particular los referidos a la masividad de las clases y a las características heterogéneas de los estudiantes, requieren que se los acompañe con nuevas modalidades de enseñanza que se ajusten a ellos. Entre ellas, resultan particularmente significativas las metodologías de trabajo cooperativo que toman

la heterogeneidad de estudiantes y el acompañamiento docente como potenciadores de la interacción y las habilidades sociales, lo que favorece una participación activa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes implicados (Santiviago, y col., 2017).

Línea de Orientación y Apoyo: tiene un énfasis depositado en el acompañamiento estudiantil; a manera de ejemplo, estos espacios serían los que se relacionan de manera más efectiva con los estudiantes del interior:

Espacios de Consulta y Orientación (ECO): buscan aportar orientación para la construcción de trayectorias educativas a partir del trabajo de sus propias experiencias vinculadas al estudio. En este sentido, abarcan aspectos vocacionales, asesoramiento sobre requisitos, becas, bibliografía, actividades culturales y deportivas, entre otros. Específicamente se trabaja desde hace bastante tiempo en coordinación con Bienestar Universitario para las derivaciones de estudiantes becarios que estén necesitando apoyo en las tareas descritas.

Ciclo de Talleres en Orientación Vocacional Ocupacional (CT): se desarrollan diversas actividades en convenio con el INJU-MIDES. Los CT están destinados fundamentalmente a las generaciones de ingreso y futuros ingresantes. Se desarrollan procesos de orientación vocacional ocupacional mediante la reflexión, el análisis y la construcción de opciones educativas. Se trabajan diferentes dimensiones, como mandatos sociales, familiares, manejo del tiempo, pertenencia e integración a las instituciones educativas, entre otras. En esta misma línea, también se trabaja la información sobre posibles recursos de las diferentes instituciones, becas, espacios a los que pueden recurrir en diferentes situaciones, etcétera. Estos talleres también se llevan adelante con estudiantes del interior en centros de educación media superior y en las Expo-Educa.

Hogares estudiantiles: esta línea de intervención aborda una de las poblaciones estudiantiles más vulnerables (estudiantes del interior) mediante talleres temáticos, jornadas de integración interhogares y servicios, diferentes propuestas que apuntan al anclaje territorial y barrial de estos estudiantes.

Tocó Venir - Tocó Estudiar: este programa forma parte de la organización, junto con el equipo de Rectorado y la FEUU, de la Jornada de

Bienvenida a la Universidad a la generación de ingreso y a los estudiantes que llegan a Montevideo desde el interior. En ella, algunos de los servicios universitarios realizan una muestra que involucra aspectos interactivos. Esta propuesta cuenta con apoyo de la IM.

Espacio Universidad Abierta (UA): tiene por objetivo procurar un espacio de exposición e intercambio tanto dentro de la Udelar como con diferentes instituciones y con la comunidad en general. En este sentido, busca exponer y difundir líneas de trabajo e interés de la Udelar (áreas y servicios), propiciando la transversalización de diferentes estructuras, el intercambio y el conocimiento entre sus docentes, funcionarios y estudiantes entre sí y con la comunidad. Se reciben estudiantes que concurren desde Montevideo y el interior del país.

Expo-Educa: constituye la mayor muestra de oferta educativa del país, desde primaria a los posgrados, pública y privada, de educación formal y no formal. La propuesta promueve que los jóvenes sean sujetos activos y puedan aprehender y vivenciar la información que necesitan, así como acercarlos a las instituciones y crear redes entre las instituciones entre sí. Se desarrolla en todos los departamentos del país, y es organizada en conjunto con el INJU-MIDES y las respectivas intendencias departamentales. En este sentido, involucra un número importante de estudiantes, docentes, profesionales y técnicos que presentan y recorren la oferta universitaria en *stands*, paneles con expositores, talleres de orientación vocacional ocupacional y diversas propuestas artísticas (Progresía, 2015).

4. Los beneficios en el escenario general

Según datos del último censo, la cifra de estudiantes con algún tipo de beca asciende a 9.246 (7,1 %) de los matriculados en la Udelar. Debe mencionarse que estos pueden usufructuar más de un tipo de beca, conformando así los porcentajes que son exhibidos en la tabla 4, cuya sumatoria es mayor que el 100 % de la población becada (DGP, 2013).

Tabla 4. Porcentajes de estudiantes con relación a las becas que usufructúan según los datos del VII Censo de Estudiantes Universitarios

Estudiantes que declararon usufructuar algún tipo de beca	Tipo de beca	Porcentaje
7,1 %	Beca de hospedaje	6,1 %
	Beca de viajes interdepartamentales	16,2 %
	Beca alimentaria	15,8 %
	Beca económica	92,6 %

Nota: Adaptado de Universidad de la República (Uruguay). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012.

Por otra parte, en función de las instituciones que proporcionan estos beneficios, se exhiben los siguientes porcentajes:

Tabla 5. Porcentaje de estudiantes universitarios matriculados con beca según el tipo de beca

Institución	Porcentaje
FDS	79,5 %
SCBU	18,8 %
Otras instituciones	16,9 %

Fuente: Universidad de la República (Uruguay). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012.

Consultados al respecto de los tipos de becas que tenían, el 92,6 % de los estudiantes becados tenían una beca económica, un 15,8 % usufructuaban becas para alimentación, otro 16,2 % contaban con becas para transporte interdepartamental y un 6,1 % tenían becas para hospedaje. (Udelar, 2013, p. 75)

Este último censo no describe los beneficiarios según lugar de origen. Sí se encuentran datos en este sentido en el perfil de ingreso 2015, que, aunque no proporciona una precisión general de la matrícula universitaria, brinda el panorama de la generación ingresante en ese año.

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes por lugar de estudio según solicitud de beca

Solicitud de beca	Lugar de estudio								
	Montevideo	Maldonado	Paysandú	Rivera	Rocha	Salto	San José	Tacuarembó	Treinta y Tres
No	80,5 %	78,9 %	51,7 %	76,6 %	76,6 %	54,9 %	77,8 %	67,3 %	91,2 %
Sí	19,5 %	21,1 %	48,3 %	23,4 %	23,4 %	45,1 %	22,2 %	32,7 %	8,8 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Universidad de la República (Uruguay). Perfil de ingreso de los estudiantes universitarios Generación a Servicio 2015.

El 21,5 % de los estudiantes manifestó haberse inscripto a un programa de beca para cursar la carrera en el año 2015. El 17,0 % de los hombres solicitó una beca, porcentaje que asciende a 24,0 % para las mujeres. La solicitud de becas es considerablemente mayor entre los estudiantes de Salto y Paysandú (45,1 % y 48,3 %, respectivamente) en tanto los inscriptos a la sede de Treinta y Tres son los que menos la solicitaron (8,8 %). (DGP, 2017, p. 18)

5. Otros tipos de ayuda

Tabla 7. Porcentaje de estudiantes universitarios que reciben beca u otro tipo de ayuda institucional, según año de ingreso a la Udelar

Año ingreso a la Udelar	Porcentaje
Antes de 2007	5,6 %
2007	5,0 %
2008	7,7 %
2009	13,1 %
2010	15,6 %
2011	21,5 %
2012	31,5 %

Fuente: Universidad de la República (Uruguay). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012.

5.1. El Programa de Respaldo al Aprendizaje y la trayectoria de intervenciones con estudiantes

5.1.1. *Estudiantes atendidos por el Progresá en la Línea Orientación y Apoyo en 2017*

Se analizan en la Línea Orientación y Apoyo las actividades con mayor porcentaje de estudiantes del interior del país que participaron en ellas en el año 2017.

Tabla 8. Datos sobre Espacios de Consulta y Orientación

Actividad	Docentes que participan	Estudiantes que se atienden
ECO Educación Superior	4 docentes	59 estudiantes becarios SCBU atendidos
ECO Enseñanza Media y Enseñanza Media Superior	2 docentes	137 estudiantes atendidos
Total de estudiantes que se atienden		196

Fuente: Informe de Gestión Progresá-CSE 2017.

Tabla 9. Participación en Tocó Venir - Tocó Estudiar

Tipo	Docentes que participan	N.º de participantes
Central	Docentes del Progresá	5.500 estudiantes

Fuente: Informe de Gestión Progresá-CSE 2017.

Tabla 10. Datos sobre Universidad Abierta

Servicios Universitarios	Docentes que participan	N.º de instituciones que participan	Estudiantes de EMS que participan
Centro Universitario de Rivera	1	1	50
Facultad de Información y Comunicación	1	2	150
Facultad de Agronomía	2 docentes de Progres a y 2 docentes de Servicios Universitarios (Unidad de Apoyo a la Enseñanza FAGRO y Secretaría Estudiantil FVET)	2	350
Facultad de Veterinaria		2	727
Total de estudiantes que participan			1.277

Fuente: Informe de Gestión Progres a-CSE 2017.

Tabla 11. Datos sobre Expo-Educa

Lugares de realización	N.º talleres ovo	N.º talleres tutores	N.º tutores participantes	N.º participantes Expo-Educa (estimativo)
Florida	2	0	0	1.500
Colonia	0	2	8	1.000
Paysandú	2	0	2	2.500
Canelones, San Ramón	1	0	6	1.500
Maldonado	0	1	6	1.200
Salto	1	1	7	2.000
Lavalleja	2	1	6	1.500
Flores	0	1	5	300
Cerro Largo	0	2	6	2.000
San José, Ciudad del Plata	1	1	6	300
Río Negro	1	1	6	1.500
Treinta y Tres	1	1	3	1.500
Tacuarembó	0	2	7	1.400
Rocha	1	1	6	1.000
Montevideo	5	5	20	10000
Soriano	0	2	5	600
Durazno	0	1	6	400
Rivera	0	2	5	600
Artigas	0	1	4	300
Totales	17	25	109	31.100

Fuente: Informe de Gestión Progres-a-CSE 2017.

6. Consideraciones finales

Es claro que las becas son un apoyo importante para todos los estudiantes de la Udelar, fundamentalmente para aquellos que provienen del interior del país. Sin embargo, la incidencia del beneficio parecería ser baja en términos cuantitativos respecto a la matrícula universitaria, ya que en el censo 2012 solamente el 7,1 % del total de estudiantes declararon usufructuar al menos un tipo de beca, mientras que en los censos anteriores no hay registro alguno en este sentido.

Por otra parte, en los datos que proporciona el perfil de ingreso 2015 se detalla que el 21,5 % de los estudiantes ingresantes en dicho año declararon haberse inscrito a un programa de beca para cursar la carrera de grado. Este dato no exhibe una descripción de la matrícula universitaria en su totalidad, pero podría brindar indicios sobre la tendencia en este sentido luego del 2012.

En tanto, el Plan Estratégico de la universidad para el período 2015-2019 propone dentro de la asignación presupuestal un incremento significativo del número de becas, que provoque un crecimiento sostenido y posibilite a finales del quinquenio un aumento del 70 % del total de todas las becas asignadas:

Con esta propuesta se aspira a potenciar significativamente el sistema de becas que administra el SCBU, tanto en cantidad y calidad, como en diversificación de criterios, de manera de complementar los esfuerzos para atender distintos tipos de objetivos más allá de los establecidos por la Ley N.º 16.524 de creación del FDS. Se pretende alcanzar hacia 2019 un crecimiento del 70 % en el número de becas económicas otorgadas actualmente de manera conjunta, logrando una cobertura de cerca del 14 % de los estudiantes de la Udelar. Para ello, se propone que el número de becas que otorga Bienestar Universitario pase de las 200 otorgadas en 2014 a aproximadamente 5.000 en el año 2019. A título indicativo, a partir del primer año de implementación (2016), el SCBU otorgaría 100 nuevas becas, en 2017 unas 500, llegando a un estado de régimen en 2019 con una cifra acumulada de 5.000 becas. (Udelar, 2015, p. 72)

La realidad del presupuesto educativo está lejos del 6 % más 1 % en investigación, ya que solo se aproximará al 4,9 %, lo que deja por el camino

la propuesta de crecimiento de las becas pensada como elemento sustantivo para evitar la desvinculación estudiantil en poblaciones con vulnerabilidades socioeconómicas.

El beneficio de las becas, sobre todo las de apoyo económico, es significativo para la población estudiantil proveniente del interior del país. Esto se ve reflejado en la última rendición de cuentas del FDS, en la que se detalla que de cada 100 estudiantes que reciben la beca 84 provienen del interior del país, y que 19 de cada 100 egresados de la Udelar en 2016 fueron becarios de esta institución (FDS, 2018).

En datos de esta rendición de cuentas del FDS, se puede observar otro fenómeno preponderante en la población estudiantil del interior: aún se aprecia una centralidad muy marcada, pese al proceso de descentralización que viene experimentando la Udelar. Esto se refleja en los siguientes porcentajes: el 76 % de los estudiantes becarios del FDS se encuentran estudiando en Montevideo, mientras que un 10 % lo hacen en Salto, un 8 % en Paysandú, un 4 % en Treinta y Tres, Maldonado, Rocha y Lavalleja, y el 2 % restante estudian en Tacuarembó y Rivera (FDS, 2018).

De todas formas, la descentralización de la Udelar ha traído aparejadas migraciones no solo hacia Montevideo; esto genera nuevos desafíos en el acceso a las becas (tanto económicas como de comedor estudiantil y de alojamiento) y dificultades extra. Se puede decir que en Montevideo se logran resolver de manera más eficiente, debido a la experiencia y a la multiplicidad de recursos, que aún escasean en otras sedes. Todo el sistema de alojamientos de hogares municipales o gremiales es una referencia importante para los estudiantes, pero no quedan totalmente claros ni la forma de acceso a ellos ni el tiempo durante el cual pueden usufructuar el beneficio. El registro de residencias estudiantiles privadas también tiene un seguimiento del SCBU, pero algunas son opciones onerosas y con algunas dificultades de accesibilidad.

En otro orden, si bien los beneficios más inmediatos son los que se traducen en algún tipo de beca proporcionada por el FDS o el SCBU, existen otros tipos de ayuda que brinda el Progreso, específicamente en la línea que tiene que ver con el apoyo a los estudiantes, a la que recurre un alto porcentaje de jóvenes provenientes del interior. A manera de

ejemplo: los Espacios de Consulta y Orientación, los Ciclos de Talleres en Orientación Vocacional Ocupacional, el Trabajo con Hogares Estudiantiles y los Espacios de Universidad Abierta.

Hasta el momento no se cuenta con una política pública que centralice los diversos beneficios y datos en torno a los estudiantes de la Udelar. Todo aquel joven que desee acceder a un beneficio en particular deberá solicitarlo en la institución que corresponda, y si los beneficios son ofrecidos por instituciones distintas, las gestiones serán varias. Como se muestra en las tablas 2 y 4, hay estudiantes que usufructúan más de una beca, por lo que se podría pensar que si hubiera una política unificada el número de becas podría ser mayor o más eficiente. El Plan Estratégico de la universidad para el Rectorado 2015-2019 parece ir, en sentido amplio, hacia la consolidación y mejora sustancial de estos apoyos.

Aunque no existe una política unificada, de todas maneras las instituciones aquí expuestas articulan acciones, tanto entre ellas como con otros organismos, para la creación de beneficios y mejora de los que ofrecen, muchos de los cuales se han implementado tomando en cuenta las necesidades de su población objetivo. Prueba de ello son la firma de convenios, la construcción de actividades y protocolos de trabajo en conjunto, así como las diversas derivaciones según las necesidades que recepcionen.

Un ejemplo de lo expuesto son los puntos de acuerdo que actualmente tienen establecidos el FDS y el SCBU en cuanto a los criterios de selección que utilizan. Además de compartir información sobre la situación socioeconómica de los solicitantes de beneficios, a fin de evitar duplicar becas económicas y que los interesados repitan el trámite, cuando el estudiante quiere presentar la solicitud en ambas instituciones, lo hace en una de ellas y esta luego envía la información, con la autorización del solicitante, a la otra para que el caso no deba ser estudiado nuevamente. Este diálogo permite que el SCBU derive al FDS estudiantes que cumplen con los requisitos para tener la beca económica y que el FDS derive situaciones que requieren apoyo de comedor, entre otros (FDS, 2018).

Otra muestra de esta articulación institucional es la participación en la construcción de guías que permiten la mejor inserción de estudiantes

del interior en la Udelar, en Montevideo y en las sedes universitarias del interior: guía de Montevideo para conocer la ciudad que habitan; guía para la alimentación del estudiante; guía Interiorízate para jóvenes que estudian en el interior, y guía para estudiantes del norte del país. Además de la realización de eventos como Tocó Venir - Tocó Estudiar y Expo-Educa (tanto en Montevideo como en el interior).

Al momento de analizar la implementación de estas políticas públicas es destacable el trabajo interinstitucional entre ellas con el objetivo de paliar las diversas necesidades de los estudiantes que acceden a la Udelar, en particular las de aquellos provenientes del interior del país. Creemos que es importante continuar en esta línea, a fin de ofrecer beneficios coordinados con mayor eficiencia y alcance. En este sentido, también juegan un papel fundamental los estudios que tengan por objetivo a los actuales o futuros beneficiarios (estudiantes de EMS) de las diversas políticas públicas que giran en la órbita de la Udelar, para posibilitar la transferencia de insumos que operen de manera preventiva sobre sus necesidades, brinden elementos en procura de la mejora de las líneas de acción existentes y la construcción de otras nuevas, y den lugar a la elaboración y mejora de las políticas públicas.

Referencias bibliográficas

- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. (2013). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado, año 2012*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/30152/siteId/1>
- (2017). *Perfil de ingreso de los estudiantes universitarios Generación a Servicio 2015*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar. Recuperado de <http://gestion.Udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/27/2017/12/Informe-Ingresos-2015-para-web.pdf>
- FONDO DE SOLIDARIDAD (2017a). *El Fondo rinde cuentas. Presentación y resultados 2017*. Recuperado de http://www.fondodesolidaridad.edu.uy/wp-content/uploads/2018/06/Rinde_cuentas_2017.pdf
- (2017b). *Informe de becas Fondo de Solidaridad 2017*. Recuperado de <http://www.fondodesolidaridad.edu.uy/wp-content/uploads/2017/07/Informe-Becas-2017-1.pdf>
- (2017c). *Memoria anual y balance 2017 Fondo de Solidaridad*. Recuperado de <http://www.fondodesolidaridad.edu.uy/wp-content/uploads/2018/04/Memoria-Anual-y-Balance-2017.pdf>

- (2018). El Fondo rinde cuentas. Presentación y resultados 2017. Recuperado de http://www.fondodesolidaridad.edu.uy/wpcontent/uploads/2018/06/Rinde_cuentas_2017.pdf
- OLIVARRÍA GAMBI, M. (2007). *Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas* (Documento de Trabajo n.º 11). Santiago de Chile: Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile. Recuperado de http://www.flacsoandes.org/web/imagesFTP/1276704245.Mauricio_Olavarria.pdf
- PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE. (2015). *Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República. Orígenes, presente y proyecciones*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. Recuperado de <http://www.cse.Udelar.edu.uy/documentos-Progreso/>
- (2017). *Informe de gestión 2017*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- REVUELTA VAQUERO, B. (2007). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 21(16), 135-156. Recuperado de <http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1379/1515>
- SABATIER, P. A. (ed.). (2010). *Teorías del proceso de las políticas públicas*. Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación.
- SANTIVIAGO, C., y col. (2017). Estrategias de orientación y apoyo a las trayectorias de los estudiantes de la Udelar. *Revista Latinoamericana de Orientación y Desarrollo Humano*. Recuperado de <https://revistaorientacion.blogspot.com/2017/03/estrategias-de-orientacion-y-apoyo-las.html>
- SERVICIO CENTRAL DE BIENESTAR UNIVERSITARIO. (Inédito). Informe solicitado por Dirección General de Planeamiento de la Udelar al SCBU acerca de las actividades y servicios del DPPS en el año 2017.
- SEMERIA, F. C. (2010). Prólogo. En P. A. SABATIER (ed.) *Teorías del proceso de las políticas públicas* (pp. 1-2). Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación.
- TAMAYO SÁEZ, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. BAÑÓN y E. CARRILLO (comps.), *La nueva Administración Pública* (pp. 2-22). Madrid: Alianza Universidad. Recuperado de http://uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f98099_tamayosaezelanalisdelaspoliticaspUBLICAS.pdf
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2015). *Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2019 Universidad de la República*. Recuperado de <http://Udelar.edu.uy/presupuesto/wp-content/uploads/sites/32/2015/09/1.Plan-Estrate%CC%81gico-de-Desarrollo-2015-2019-Universidad-de-la-Repu%CC%81blica.pdf>

5. La continuidad educativa en la Universidad de la República: apoyos, percepciones y valoraciones de los estudiantes

Carina Santiviago

Sofía Ramos

1. Introducción y contexto de surgimiento

Este artículo presenta los principales resultados obtenidos en un estudio vinculado a los apoyos que perciben los estudiantes de la Universidad de la República (Udelar) y la valoración que hacen los beneficiarios, como un aporte a su permanencia en la institución. Se esbozan los principales resultados de una investigación que se enmarca en la problemática de la permanencia de los estudiantes en la Udelar, producto de los cambios acontecidos respecto al crecimiento en la matrícula estudiantil y su contrapartida, la eventual desvinculación de estos. La actual coyuntura 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 egresan. Particularmente, como lo demuestran algunas investigaciones (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2007), los estudiantes en situación de desventaja son los primeros en desvincularse de la institución, lo cual nos lleva al fenómeno denominado por Ezcurra (2011) de inclusión excluyente, por lo que se produce un efecto de «puerta giratoria» (Tinto, 2004), consistente en que un número importante de estudiantes así como ingresan a la institución salen rápidamente y se desvinculan.

Tinto (2012) plantea asimismo que buena parte de las investigaciones sobre el fenómeno que denomina *deserción estudiantil* no ha sido muy útil para quienes trabajan en la temática, en lo que respecta al desarrollo e implementación de programas para mejorar la retención y culminación de los estudios. Expresa el autor que esto sucede porque se relaciona directamente el conocimiento de los motivos por los cuales se desvinculan los estudiantes con el conocimiento de los motivos por los que permanecen y egresan. Así, el proceso de persistir no es la imagen en el espejo del proceso de abandonar.

La Udelar viene desarrollando un proceso de democratización del acceso que ha tenido como uno de sus principales impactos el incremento de la matrícula estudiantil, como se mencionó. Este incremento se nutre, entre otros, de estudiantes provenientes de sectores en desventaja, dado que, según datos aportados por el último censo (DGP, 2013), aproximadamente el 54 % son primera generación de universitarios en su familia, lo que significa que ninguno de sus padres es o fue estudiante de nivel terciario. Así, la problemática principal en la educación superior como tendencia general y en la Udelar en particular radica en que entre los estudiantes que egresan se mantiene un patrón de clase en detrimento de los que se encuentran en situación de desventaja socioeconómica.

2. Breve descripción del estudio realizado

Esta investigación se centra en la temática de la permanencia estudiantil, asumiendo la responsabilidad institucional en la creación de condiciones para que estudiantes que, por su doble condición de migrantes y becarios, se encuentran en situación de vulnerabilidad social y económica puedan permanecer en la Udelar y luego egresar. Aborda las percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad (FDS) provenientes del interior del país, con el objetivo de conocer cuáles apoyos de la Udelar consideran que aportaron a su permanencia en la institución.

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, procura arribar a lo que podría constituirse en un aporte a la construcción

del concepto de apoyo a los estudiantes y su caracterización. Resulta relevante conocer cómo los estudiantes llegan a usar las herramientas y los recursos que la Udelar les presenta o propone institucionalmente para que puedan constituirse como apoyos.

El diseño metodológico fue cualitativo 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 plantean Hernández Sampieri *et al.* (2010), este tipo de estudios se efectúa en aquellos casos en que el objetivo es «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» (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 9). El diseño se inscribe dentro de las metodologías cualitativas en el campo de las ciencias sociales, y se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: entrevistas individuales en profundidad y grupos focales, en los que se buscó contemplar la diversidad de procedencia del interior del país respecto a la lejanía o cercanía de Montevideo, así como la diversidad de los servicios a los que pertenecen los estudiantes participantes. 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 y apoyos de la Udelar que fueron encontrando para sortearlos.

La población consistió en estudiantes de la Udelar becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país que ya habían transitado al menos su primer año en la institución en Montevideo; la consideración de que hubieran transitado al menos un año en la institución responde al concepto de permanencia, ya que este constituye el foco del estudio, y no el logro o éxito académico y su vinculación con el grado de avance y el cumplimiento de la trayectoria teórica (Terigi, 2009), tal como plantea la institución a través de su propuesta curricular.

3. Principales resultados: percepción de los apoyos para la permanencia y su valoración

Una de las primeras constataciones, corroborada por otras investigaciones (Camilloni, 2010), es que la etapa del ingreso es el punto a partir del cual los estudiantes reconstruyen su trayectoria, identifican aportes que les permitieron sortear con éxito diversos obstáculos que se les presentaron.

La gran mayoría de los estudiantes participantes de la investigación conocen los recursos que la Udelar brinda como apoyo a sus trayectorias, no obstante vemos que no necesariamente saben para qué sirven, y menos aún se plantean acercarse a ellos.

Surge una 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. Los estudiantes perciben en forma espontánea los apoyos que la universidad crea con tales fines, pero los valoran en carácter de herramienta, algo que está ahí y puede o no ser utilizado. Son focalizados y solo si los utilizan los valoran.

A medida que se avanza en el intercambio surgen otros apoyos: los vínculos con otros estudiantes y con docentes. Los vínculos se erigen como el apoyo central para continuar su trayectoria en la Udelar, y si bien no surgen espontáneamente en el discurso de los estudiantes, son los más valorados por estos. Se caracterizan entonces por no surgir en forma espontánea en el relato estudiantil, por no ser creados por la institución especialmente y por ser muy valorados en clave de permanencia.

Proponemos entonces trabajarlos 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 los ven los estudiantes.

Dentro de los apoyos de vida universitaria formales se incluyen: 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

los ciclos introductorios, los tutores estudiantiles, los centros de estudiantes, las bedelías, el Entorno Virtual de Aprendizaje, las Unidades de Apoyo a la Enseñanza y el Programa de Respaldo al Aprendizaje.

Dentro de los apoyos de vida universitaria informales se incluyen los vínculos entre pares, el vínculo estudiante-docente y las redes sociales. En este sentido es importante aclarar que, como decíamos, los apoyos de cada eje responden a la visión estudiantil; por ejemplo, los docentes, que en 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 se refieren a la relación con el docente y a las características de esa relación.

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 generaran dispositivos que promovieran la integración social e hicieran especial énfasis en la extraáulica, se podrían tener resultados más eficaces en la permanencia. De la presente investigación, surge que los estudiantes no relacionan en forma espontánea los aspectos que hacen a la vida social con una dificultad que requiere un apoyo específico, a pesar de valorar experiencias de este tipo. Esto nos lleva a pensar que probablemente, de existir dispositivos especialmente diseñados que los promovieran, no los utilizarían, sino que los «vivirían», como decimos, ajenos a su problemática y correrían el riesgo de ser percibidos solo 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.

Tomamos el planteo de Carli (2012), que consideramos apropiado para lo que estamos desarrollando; este autor 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, hacemos referencia al planteo de Bourdieu respecto a la diferencia en el capital cultural de los jóvenes según la familia de procedencia; 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, ello posibilita el intercambio de maneras de ser y estar en la institución que pueden favorecer la adquisición de determinados *habitus* necesarios para desempeñarse en ella.

Carli (2012) diferencia dentro de la vida estudiantil los vínculos que refieren a la amistad y los que refieren 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. Los primeros involucran más fuertemente la dimensión afectiva, mientras que los segundos apuntan hacia la trama y las redes, lo cual no significa desconocer que algunos vínculos pueden transformarse 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, o de 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. Independientemente de estas diferencias, vemos que lo central aquí son los vínculos y apoyos de tipo informal, que son el elemento que cobra mayor relevancia y valor para los estudiantes como apoyo a su trayectoria.

4. Consideraciones finales

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

La primera distinción que es necesario hacer es entre percepción y valoración de los apoyos, que desde la perspectiva estudiantil no necesariamente van juntas. 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 con mayor facilidad. 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 su estabilidad, 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 con su aspecto instrumental.

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 apoyar, sino que son vividos, experimentados por el estudiante, lo cual complejiza su percepción como apoyos, a pesar de ser muy valorados como un aporte, como sostén o incentivo.

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

Apoyos de vida universitaria formal, entre los que 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 los estudiantes, centros de estudiantes, tutores, espacios de consulta, el Entorno Virtual de Aprendizaje, el Progreso.

Estos apoyos se caracterizan por su cualidad de herramientas, externas a la persona del estudiante, que responden en general a propuestas institucionales, se crean en lo formal con fines específicos y objetivos predeterminados que apuntan a la solución de alguna dificultad. Son percibidos como apoyo cuando se los 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, 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, los estudiantes presentan otros apoyos que usan, pero que por el vínculo que establecen valoran negativamente.

Es de destacar que la gran mayoría de los estudiantes participantes de grupos y entrevistas conocen los apoyos de vida universitaria formales, lo cual es indicador de que llegan al estudiante. El tema es que los 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 los usó y no quedan consolidados como apoyos para la totalidad de los estudiantes que podrían acceder a ellos.

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, entendida como algo externo que se encuentra a disposición para ser usado, lo que lleva a que la percepción como apoyo en forma espontánea por 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, este no es pensado como apoyo, sino que esto sucede posteriormente; en el momento lo viven, después, lo reconstruyen como tal.

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

En suma, podemos afirmar que el apoyo, para que sea un aporte para los estudiantes, tiene que estar valorado positivamente por ellos; valoración que se encuentra ligada a lo vincular, es decir, al vínculo que se establece con este. Los datos obtenidos procuran constituir una contribución para el diseño de estrategias de apoyo a los estudiantes

que consideren no solo la creación y disposición de estos, sino la forma en que son valorados y usados, de modo que puedan cumplir los objetivos para los que fueron creados, y aportar, entre otros aspectos, a la continuidad educativa en la Universidad de la República.

Referencias bibliográficas

- CAMILLONI, A. (2010). La enseñanza para la formación de profesionales. Dilemas y certidumbres. En panel *Dilemas y transiciones de la educación superior*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (2007). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- FRIGERIO, G. (2004). Institución, conceptos y perspectivas. En seminario de formación *Curso de formación gremial*. Santa Fe: Asociación Trabajadores del Estado.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C., y PILAR BAPTISTA, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- MASSEY, D., ARANGO, J., GRAEME, H., KOUAOU, A., PELLEGRINO, A., y TAYLOR, J. E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación. *Revista Trabajo*, 2(3), 5-46.
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- 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*, 71. México: UNAM.
- (2004). Access without support is not opportunity: rethinking the first year for low-income students. *Annual Conference of the American Association Collegiate Registrars and Admissions Officers*. Las Vegas.
- (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University Chicago Press.
- ZITO LEMA, V. (1992). *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière. Sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

6. Los hogares estudiantiles de educación superior como espacios de sostén del proceso migratorio

Sofía Ramos Duarte

Lucía Cabrera Canabal

Alejandro Echegoyen Ron

1. Introducción

Para muchos jóvenes del interior del país, la decisión de estudiar en la Universidad de la República (Udelar) implica el traslado a la ciudad de Montevideo y la residencia en hogares estudiantiles. El presente artículo busca situar a los hogares estudiantiles como agentes institucionales que contribuyen a la permanencia de los estudiantes del interior que optan por la educación superior pública, la que resulta un espacio de socialización privilegiado para la formación de redes y aporta a la integración de los estudiantes con sus pares, elemento fundamental para la continuidad de sus trayectorias educativas y una efectiva radiación en Montevideo.

Se entiende por hogar estudiantil aquella institución sin fines de lucro de origen municipal, gremial, de cooperativas de trabajadores o de instituciones religiosas a la cual los estudiantes acceden mediante una beca o beneficio por formar parte de un colectivo específico o ser familiar directo de un miembro afiliado.

En las próximas líneas, se desarrollan diferentes aspectos que se ponen de manifiesto en la residencia de los jóvenes en hogares estudiantiles: las normas de convivencia, la interacción entre pares y la influencia de los aspectos institucionales que atraviesan el proceso y repercuten en lo afectivo, en los modos de vincularse y en los procesos

de adaptación y radicación en la ciudad de Montevideo y de integración a la vida académica en la Udelar.

Se hace énfasis en los aspectos institucionales, en tanto los hogares y la Udelar son entes reguladores y normativos que adquieren relevancia en el proceso de construcción de subjetividad de estos estudiantes. El estudiante que migra para concretar su proyecto de formación en la Udelar y reside en una casa particular o de familia presenta ciertas diferencias respecto al que se aloja en un hogar estudiantil mediante una beca, entre otros aspectos por regirse por normas de convivencia preestablecidas y tener que asumir roles y responsabilidades, lo que involucra grandes cambios en su vida cotidiana.

En estos escenarios, se analiza específicamente el rol que cumplen la multiplicidad de actores institucionales del hogar estudiantil, así como el lugar que ocupa la Udelar en los diferentes momentos del proceso migratorio: la decisión vocacional, la selección del centro educativo y del alojamiento, la inserción, la permanencia y la desvinculación de este.

Se analiza también la importancia de la formación y consolidación de vínculos entre pares que favorecen y sostienen los procesos migratorios y la permanencia estudiantil, habilitando a los jóvenes a transitar en estos nuevos ritmos y espacios que comienzan a habitar.

Se advierte al lector que se encontrará con el uso de un lenguaje poético y metafórico que pretende enriquecer el texto.

2. Migraciones estudiantiles: del manso arroyuelo al caudaloso río

Para los estudiantes del interior del país, el proceso migratorio hacia Montevideo está multideterminado, convergen factores singulares que aluden a la construcción de trayectorias educativas, así como a factores sociales, históricos, familiares, culturales y locales, entre otros. Si bien la Udelar en las últimas décadas ha ampliado y diversificado su oferta de grado en el interior del país, continúa siendo significativo el número de estudiantes que se trasladan a la capital. El último Censo de Estudiantes de Grado (DGP, 2013) registra que el 93,9 % de la matrícula opta por cursar sus estudios en Montevideo. Por su parte, un 20 %

de los estudiantes cambiaron de residencia entre el año 2014 y 2015, de los cuales más de dos tercios (71 %) se trasladaron desde los departamentos del interior del país hacia la ciudad de Montevideo (DGP, 2017).

El proceso migratorio es vivido por los jóvenes y por su entorno, en el encuentro de las expectativas colectivas e individuales, que implica: la elección vocacional, la opción por la formación en Montevideo, la selección del alojamiento, la postulación a la beca del hogar, el traslado a la capital y el proceso de inserción en el hogar, en la ciudad y en el centro de estudios. Esto involucra para algunos estudiantes el tránsito por un proceso complejo que en ocasiones resulta ansiógeno y angustiante.

La migración representa una situación compleja, ya que se constituye en un proceso y puede dar lugar a una crisis, en la que se produce el interjuego entre el fenómeno migratorio y la elección vocacional.

Estos elementos pueden ser asimismo pensados a la luz de los planteos de Rodríguez Nebot (2010) respecto a las personas que presentan la condición de inmigrantes. Estas, según expresa, se encuentran ante la imposibilidad de elaborar un duelo, porque no solo se pierde, sino que también se gana, el sujeto se encuentra en tránsito entre dos fantasmas, y debe para insertarse y adaptarse al nuevo lugar desarrollar determinados *habitus*, concepto que toma de Bourdieu (1997).

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

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

Por su parte, Maceiras (2000) plantea que los jóvenes al migrar para estudiar en la universidad se encuentran con la ausencia de espacios colectivos de sostén donde poder incluirse, espacios que sustituyan al familiar, ya que el joven se encuentra distante geográfica y afectivamente de su entorno.

En este contexto, los hogares estudiantiles adquieren un papel muy importante, ofician de plataforma de desembarco y vinculan a los estudiantes en un doble sentido, con el nuevo entorno y con el lugar de origen, a la vez que allí comparten el espacio con otros estudiantes migrantes. Esto tiene que ver con que las organizaciones que subsidian a los hogares estudiantiles, como las intendencias departamentales, los sindicatos o las cooperativas de trabajadores, implican un vínculo con sus familias y localidades.

Para algunos estudiantes, esta no es la primera experiencia de estas características, por haberse alojado antes en hogares estudiantiles rurales de educación media. La beca de estos hogares beneficia a adolescentes y jóvenes provenientes de localidades rurales que deben trasladarse a vivir a centros urbanos cercanos para completar sus estudios de educación media. Estos hogares cuentan con reglamentos de convivencia, así como criterios de acceso, permanencia y renovación de la beca, marcos normativos que anticipan la regulación del comportamiento y la interacción entre los jóvenes, que en muchos casos se hacen extensivos a los hogares para universitarios en Montevideo; comparten el agente institucional, pero en un diferente escenario educativo.

Las condiciones de ingreso al hogar estudiantil pueden estar relacionadas con el origen del estudiante, con sus condiciones socioeconómicas y académicas, y con la franja etaria. En el caso de los sindicatos, el requisito fundamental y a veces único es ser hijo/a o familiar directo de alguno de sus afiliados. En el caso de los hogares municipales, la condición excluyente es ser oriundo del departamento y cumplir determinadas condiciones socioeconómicas que justifiquen el subsidio. Esta última condición no se da en todos los departamentos de la misma forma, si bien se hacen intentos cada año por regularizar y fiscalizar los procesos de selección para que los más necesitados sean los beneficiados. En los hogares privados, la condición de acceso es el pago de una mensualidad.

Al preguntarse por el papel que juegan las instituciones y organizaciones en los procesos de inserción de los estudiantes, se observa que las acciones que regulan la vida cotidiana en los hogares estudiantiles se ven atravesadas por la trama institucional. Tal como expresa Lourau (1988),

... los modelos de acción posible, las normas de la acción impuesta y sancionada y los modos de acción simplemente deseable constituyen en el entrecruzamiento y en las contradicciones de una organización singular, un universo diferente de los universos definidos por otros ordenamientos, en otras organizaciones. (p. 11)

El carácter institucional de los hogares estudiantiles incide en su organización, los fines que se persiguen, así como en las jerarquías y los vínculos que se establecen entre los actores involucrados, ya que se entrecruzan diferentes expectativas e intereses. Los intereses de un funcionario pueden ser solamente la administración y la instauración del orden dentro del hogar, mientras que para los familiares de los jóvenes el hogar municipal posibilita que sus hijos residan en Montevideo y a la vez ejercen un control a distancia tanto de sus avances académicos como de sus horarios y conductas.

3. La dimensión institucional: el desembarco en el nuevo mundo

Situar el contexto de convivencia de los estudiantes migrantes supone revisar las nociones de institución y organización. Tal como expresa Barembly (2005),

... en un plano formal, una sociedad no es más que eso: un tejido de instituciones que se interpenetran y se articulan entre sí para regular la producción, la reproducción y la antiproducción de la vida humana sobre la tierra y la relación entre sus miembros. (p. 35)

El hogar estudiantil es una institución que posee a la vez una forma de organizarse, es decir, un establecimiento con recursos humanos y materiales, con una dinámica interna y relaciones entre las partes. Si

lo institucional refiere al aspecto abstracto e intangible, lo organizacional refiere a la materialización o cristalización de los fines y funciones institucionales. En esta perspectiva, las instituciones no tendrían vida propia si no es a través de las organizaciones, y estas últimas no tendrían utilidad ni objetivos si no fueran reguladas por las instituciones.

La llegada a Montevideo y al hogar estudiantil trae consigo la aceptación de las normas institucionales, que preceden la llegada del estudiante, condicionan y dan forma a los vínculos entre los becarios y con los funcionarios. Una mirada profunda permite advertir que el hogar estudiantil es una institución atravesada por múltiples instituciones, en particular familia, Estado y universidad, todas ellas con normas tácitas e implícitas, que pueden estar alineadas o no con las normas que propone cada hogar. La relación entre normas e instituciones es constitutiva, tal como expresa Lourau (1988): «una norma universal o considerada tal, ya se trate del matrimonio, de la educación, de la medicina, del régimen de salario, de la ganancia o del crédito, es designada institución» (p. 9).

Frigerio (2004) afirma que «las instituciones lo que reparten, distribuyen, es reconocimiento. [...] Es algo que uno necesita porque uno necesita pertenecer, necesita filiarse [...]. Uno pertenece a una institución por necesidad, uno no es sin institución» (p. 10).

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

En los hogares se percibe esta ambivalencia del carácter normativo, por ser espacios que posibilitan al estudiante materializar su proyecto de formación terciario en un ámbito de contención y de integración con sus pares, pero también espacios de regulación y restricción de las actividades, de establecimiento de reglas de convivencia, uso de los espacios privados y comunes, posibilidades de socialización, entre otros.

En este sentido, Frechero y Sylburski (2000) mencionan que en ocasiones los hogares pueden llegar a constituir espacios donde se potencia la tensión, ya que la población que allí reside es heterogénea en términos de edad, sexo, intereses y localidades de procedencia, y el conjunto de disposiciones normativas en ocasiones distan en gran medida de las establecidas a nivel familiar.

El estudiante que reside en el hogar no solo está implicado en su trayectoria educativa, sino también en dinámicas institucionales, que comprenden tanto las normas de convivencia como la dinámica laboral de los funcionarios, de sus familias, de decisiones políticas o sindicales.

Los estudiantes del interior tienen un cúmulo de expectativas propias y de su entorno respecto a su proyecto formativo, más particularmente si se trata de estudiantes que son primera generación de universitarios en su familia, en cuyo caso adquiere relevancia la posibilidad de superar el logro educativo de quienes los preceden.

Cuando se refiere a normas que exceden a las singularidades, se alude precisamente al significado de institución. Si bien los hogares no deberían funcionar en un régimen de control total, están atravesados por diferentes aspectos como organización en las tareas, sanciones por incumplimiento, regulación de los espacios recreativos y exigencias académicas. Estos aspectos normativos están delimitados por las instituciones de las cuales dependen los hogares (intendencias, sindicatos, organizaciones de trabajadores), son encarnados por los funcionarios y explicitados en los requisitos de permanencia de los estudiantes.

Baremlitt (2005) refiere que las instituciones funcionan «regulando una actividad social-humana, pronunciándose valorativamente con respecto a cada una de ellas, prescribiendo lo que debe ser, proscribiendo lo que no debe ser, delimitando lo que es indiferente o no interesa a esa situación» (p. 33).

En este sentido, se disponen una serie de reglas de permanencia y pautas de convivencia que atañen a diversos aspectos de la vida colectiva: el orden y la limpieza, el uso de los espacios colectivos, el uso compartido de las habitaciones, los horarios de ingreso y salida, la dinámica de los fines de semana. El conjunto de estas disposiciones

regulan la cotidianidad y apelan al autocontrol y el respeto mutuo; así, se articulan la autoridad institucional y la exigencia de los propios becarios entre sí. Muchas veces, para el cumplimiento de estas disposiciones se recurre a métodos coercitivos como la sanción o la vigilancia de los estudiantes.

El disciplinamiento de los jóvenes apela también a la represión de la sexualidad mediante la separación de lo femenino y lo masculino, que rige en mayor o menor medida en todos los hogares estudiantiles. Ya no adolescentes, pero sí jóvenes en quienes lo sexual está de manifiesto pero no tiene lugar en las lógicas y dinámicas del hogar; es importante destacar que muchas veces estas disposiciones se vinculan con las expectativas de los padres, quienes ejercen así cierto control delegado en la institución.

Siguiendo a Foucault (1975), se configura un sistema de control como el que se describe en el panóptico de Bentham. La mirada de un vigilante anónimo y no visible ejerce el mecanismo de control, mediante la distribución del poder entre diversos actores (encargados, funcionarios, familiares, otros becarios), deslocalizando e impregnando las relaciones vinculares de este tinte de vigilancia. Al decir de este autor, el panóptico se configura como un

... dispositivo importante, ya que automatiza y desindividualiza el poder. Este tiene su principio menos en una persona que en cierta distribución concertada de los cuerpos, de las superficies, de las luces, de las miradas; en un equipo cuyos mecanismos internos producen la relación en la cual están insertos los individuos. (Foucault, 1975, p. 186)

Una vez establecidas las normas y conductas esperables, el dispositivo se pone en marcha. Ya no se cumple solo ante los funcionarios o a las jerarquías, también se despliegan dispositivos de control entre los propios compañeros y del sujeto sobre sí mismo (autovigilancia), lo que configura condiciones de convivencia y permanencia en el hogar.

De suerte que no es necesario recurrir a medios de fuerza para obligar al condenado a la buena conducta, el loco a la tranquilidad, el obrero al trabajo, el escolar a la aplicación, el enfermo a la observación de las prescripciones. (Foucault, 1975, p. 186)

Sin embargo, más allá de que funcionen con lógicas de control, los hogares estudiantiles tienen un papel fundamental al oficiar de «bisagra» entre el mundo que los jóvenes dejan atrás, el de su lugar de origen, y el que se despliega a partir de su llegada a la capital. La formación de redes vinculares, que allí se propicia, les permitirá amortiguar los diferentes obstáculos que se presenten en estos procesos de transformación.

Los funcionarios, coordinadores de la vida cotidiana en el hogar, están en contacto permanente con los estudiantes residentes. Su figura representa a la institución, sus principales funciones son resolver problemas cotidianos, cuidar que se respeten las normas establecidas y orientar a los recién llegados en la capital. Tienen un papel importante en hacer cumplir las condiciones de permanencia en el hogar. La máxima figura jerárquica es el director o encargado, que generalmente no habita en el hogar, y la mayoría de los hogares estudiantiles cuentan con personal de portería o recepción, mantenimiento y limpieza.

En general, los jóvenes dan cuenta de una centralización del poder en la figura del encargado; una estructura institucional fuertemente verticalista que desarrolla distintos modos de control desde la propia Intendencia. (Frechero y Sylburski, 2000, p. 71)

Los funcionarios no siempre son técnicos y pueden necesitar apoyo de otros profesionales para velar por el avance académico y la buena convivencia de los estudiantes. Son también el punto de contacto con los familiares de los jóvenes, por lo que pueden acceder a través de ellos a información acerca de la dinámica del hogar.

En los procesos de interacción que se dan entre los funcionarios y los estudiantes, los primeros ofician como guías de las normas de convivencia. Cada hogar establece dinámicas diferentes respecto a las normas y su cumplimiento, configurando dinámicas que van desde la autogestión de los becarios al control estricto y verticalista por parte de la institución y sus representantes. Acerca de la autogestión, dice Barembly (2005):

... es, al mismo tiempo, el proceso y el resultado de la organización independiente que los colectivos se dan para gerenciar su vida. Las comunidades se instituyen, se organizan y se establecen de maneras libres y originales, dándose los dispositivos necesarios para gerenciar sus necesidades y modos de existencia. (p. 148)

Promover los procesos de autogestión habilitaría a los jóvenes a adaptarse a su entorno de forma más activa, intentando proponer cambios en las normativas ya sea a nivel interno del hogar como en su centro educativo.

Por su parte, el ingreso a la institución universitaria, con normas propias, tanto tácitas como explícitas, implica para el estudiante un doble proceso de afiliación. Casco (2011) estudia este proceso y describe el choque cultural entre la cultura académica y la del estudiante que pretende ingresar a ella. Se pondrán en marcha dos procesos paralelos de afiliación: intelectual e institucional.

La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y prácticas propios de la esfera de la educación universitaria. (Casco, 2011, p. 2)

En este sentido, la matriz institucional regula el accionar de los jóvenes migrantes, tanto dentro de los hogares como en la órbita de los centros educativos, condicionando los procesos de inserción. A mayor predisposición de los actores institucionales, mayor posibilidad de habilitar el proceso de inserción, que implica no solo el conocimiento y la apropiación de nuevos espacios, sino también la construcción de nuevos vínculos que promuevan la transformación de los sujetos.

4. Los vínculos entre pares: enredados a mar abierto

La migración estudiantil implica el movimiento a un nuevo escenario sociodemográfico que exige la incorporación de nuevos hábitos al verse modificada gran parte de la cotidianidad de los estudiantes. Esto supone un tránsito de los sujetos por procesos de construcción de autogestión y autonomía, en los que se vuelven fundamentales la creación y el fortalecimiento de las redes vinculares.

La noción de vínculo es ampliamente desarrollada por Pichon-Rivière (1985), quien afirma que este surge en las interacciones entre sujetos que se nutren a través de esa red vincular, en la que las experiencias y el intercambio con otros dan lugar a diversas vivencias de satisfacción y/o de frustración. 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.

Con respecto al impacto de la grupalidad y los vínculos en los procesos de integración entre los sujetos, Rodríguez Nebot (2010) plantea que estos

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

En este contexto, los hogares estudiantiles se constituyen como un espacio propicio para el establecimiento de redes que faciliten la inserción de los jóvenes en el nuevo contexto mediante el vínculo con otros estudiantes. Por un lado, con aquellos que provienen del interior del país y se encuentran en su misma condición de «recién llegados». Por otro, con aquellos que tienen un nivel mayor de avance en los estudios y ya cuentan con experiencia de tránsito en la «gran ciudad», con quienes pueden intercambiar vivencias y estrategias, reforzando y sosteniendo el movimiento migratorio.

A partir de la llegada a la capital, se produce un pasaje que conecta el puerto de partida y el de llegada, donde se despliegan una multiplicidad de nuevos actores sociales e institucionales, con sus propias lógicas y representaciones. El hogar, la ciudad de Montevideo y el mundo universitario son los escenarios donde otros estudiantes, funcionarios y docentes conforman una red vincular, en la que los nuevos ingresantes buscan integrarse y ocupar un lugar. Asimismo, esta red se rige por una cultura global cuyas representaciones varían de acuerdo con la posición que el sujeto ocupa en la red. Posicionar a los jóvenes navegantes como agentes de una red implica reconocer sus múltiples dimensiones. En este sentido, Dabas y Najmanovich (1995) expresan que

... el sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente de la interacción de suborganizaciones entre las que se destacan la cognición, la emoción y la acción; que son las formas de interacción del sujeto con el mundo. El sujeto solo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. (p. 64)

Los procesos de inserción en el hogar, en la capital y en la Udelar están relacionados con el tamaño de la red social, su densidad e intensidad, así como con la valoración subjetiva y el sentido que los jóvenes, su entorno de pares y sus familias adjudiquen al fenómeno migratorio. Se puede afirmar que cuanto mayor y más fuerte sea la extensión de las redes vinculares, menores serán las dificultades en la adaptación e inserción de los migrantes, entendiendo el factor vincular entre pares como un apoyo de tipo informal a la integración y la permanencia en la vida universitaria (Santiviago, 2017).

Esta autora analiza la percepción y utilización de los apoyos y recursos disponibles para los estudiantes y da cuenta de la existencia de dos tipos de apoyos, los formales y los informales (Santiviago, 2017). Algunos de estos apoyos son muchas veces desconocidos y por tanto poco utilizados por los estudiantes. Asimismo, constata que los apoyos informales, entre los que se encuentran los vínculos entre pares, si bien no son los que identifican inicialmente los estudiantes, son los más valorados al momento de constituirse en un aporte en el proceso de integración a la vida universitaria y la ciudad de Montevideo.

Los apoyos contribuyen al proceso de construcción del sentido de pertenencia del navegante a los nuevos escenarios que transita en su travesía. En esta línea, Pichon-Rivière (1979) desarrolla el esquema del cono invertido, instrumento a partir del cual pueden registrarse las diversas modalidades de intercambio mediante la observación de seis procesos psicosociales o vectores: afiliación y pertenencia, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje y telé. Afirma el autor que en el formato de una espiral dialéctica de estos vectores o modelos de conducta grupal se producen y superponen un conjunto de procesos en la construcción grupal de un proyecto singular por parte de los estudiantes, que tiene sus inicios durante los primeros tiempos de su tránsito por la institución.

En este trayecto se verá expresado cómo los sujetos se van implicando con la institución en la medida en que hay un marco de afiliación inicial, a partir del cual comienza a constituirse un sentido de pertenencia, y a partir de acuerdos que pautan la pertinencia y dinámicas de cooperación y comunicación, procesos de aprendizaje, establecimiento de estrategias comunes y disposición a vincularse, pasando del uno al nosotros. En este sentido, la pertenencia es definida por Pichon-Rivière como «una mayor integración al grupo, lo que permite elaborar a los miembros una estrategia, una táctica, una técnica y una logística» (Zito Lema, 1985, p. 154).

Los hogares estudiantiles conectan a los jóvenes con su lugar de origen, pero, del mismo modo, su llegada implica un proceso de aculturación que se desarrolla en un colectivo. Se producen de esta forma un entramado de situaciones y relaciones que complejizan aún más el entorno del navegante, pero que a su vez lo proveen de insumos para su efectiva inserción social y académica (Tinto, 1987).

En este sentido, señala Casco (2011):

... la afiliación se produce [...] cuando el ingresante ha establecido una consonancia parcial con la cultura universitaria y ha emprendido la construcción de una nueva identidad. Ese logro entraña un *sacrificio de paso* de signo inverso: el abandono —también parcial— de la cultura propia. El tránsito hacia el estatus de estudiante comporta, entonces, un proceso de aculturación que para el ingresante significa la ruptura con su pasado inmediato y el enfrentamiento con un futuro todavía opaco. (p. 3)

Asimismo, puede producirse en algunos estudiantes una tendencia a conformar grupos de resistencia característicos de los grupos migrantes, en los que se refuerzan las conductas y pautas culturales de su comunidad de origen, que se convierten en verdaderos obstáculos en los procesos de inserción.

Cabe destacar que las acciones e interacciones entre pares en el hogar están en una primera instancia pautadas por las normas de la institución, si bien rápidamente las trascienden y se van desplegando en la convivencia con los otros integrantes del hogar, permitiendo colectivizar las vivencias del proceso migratorio. La función de la red o entramado está relacionada con el concepto de sostén o *holding* (Winnicott, 1994), que puede contribuir a disminuir el impacto de la transición a Montevideo y a la universidad para los recién llegados que se preparan para navegar a mar abierto.

Según Massey *et al.* (2000), se entiende por redes migratorias a los «conjuntos de lazos interpersonales que conectan a los migrantes, primeros migrantes y no migrantes en áreas de origen y destino mediante lazos de parentesco, amistad y de compartir el origen común» (pp. 26-27).

Esto permite pensar en la complejidad del fenómeno migratorio, que se vive como un proceso en dos lugares, el de origen y el de arribo. La residencia en el hogar pauta nuevas formas de vincularse, que se rigen por espacios habitacionales compartidos donde el sentimiento de pertenencia y la frontera entre lo privado y público se desdibujan. Asimismo, se despliegan nuevas dinámicas que configuran la cotidianidad de los sujetos, vinculadas a los horarios, el manejo de dinero, la alimentación y los medios de transporte. Se incorporan estrategias de los que han llegado anteriormente en cuanto a locomoción, espacios culturales y recreativos, becas u otros recursos de apoyo para la inserción en la vida universitaria y en el espacio urbano.

Las visitas al lugar de origen son cada vez más espaciadas a medida que se consolida el proceso de radicación en Montevideo, se fortalecen los vínculos y responden a las responsabilidades académicas. En este sentido, si bien al inicio el viajar en forma frecuente a su ciudad de origen suele ser una de las estrategias adoptadas para mantenerse vinculados, «esto va disminuyendo conforme avanzan curricularmente y

aumenta la carga horaria y exigencia de la carrera de pregrado que se encuentran cursando, o bien se sienten más contenidos y adaptados al nuevo entorno» (Ramos, 2017, p. 45). Los grupos de pares, conformados principalmente en el hogar y en el centro de estudios, comienzan a tomar protagonismo, lo que posibilita cierta independencia afectiva de la familia y comunidad de origen.

Los procesos de socialización y aculturación que el joven experimenta le permiten adoptar conductas que se rigen más por pautas culturales globales propias de Montevideo como capital del país, por lo que va dejando de lado los localismos del lugar de origen. Así, se observa que

... la posibilidad de conocer la ciudad de Montevideo, recorrerla y apropiarse de la utilización de un conjunto de actividades y recursos que la misma ofrece, se erige como otra de las estrategias adoptadas por los estudiantes del interior del país, especialmente valorada por quienes provienen de ciudades más alejadas de la capital. (Ramos, 2017, p. 46)

Dabas y Najmanovich (1995) plantean que los intercambios con otros permiten a los sujetos crear el mundo con ellos, con lo que se produce un enriquecimiento mutuo permanente. Najmanovich afirma también que en una red «solo hay afluentes, recorridos, inicios múltiples, entrecruzamientos» (Najmanovich, 2008, p. 174).

A partir del enfoque del pensamiento complejo de Morin (1996), la autora conceptualiza los vínculos como emergentes que se asocian con una dinámica de autoorganización de los sujetos (Najmanovich, 2001). Así, las redes dinámicas tal y como las concibe la autora se vinculan con la transformación del lazo social en el último período, involucrando una complejidad organizacional constitutiva a partir de su carácter multidimensional y transformador.

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

Las redes sociales son la descripción de ciertas interacciones; en algunas circunstancias estas surgen naturalmente, y en otras lo que

surge es el intento de organizarlas. Esta autora plantea la importancia del trabajo en red, el cual define como «una estrategia vinculatoria, de articulación e intercambio entre instituciones y/o personas, que deciden asociar voluntaria y concertadamente sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para el logro de fines comunes» (Dabas, 2006, p. 230).

Esta perspectiva de trabajo en red es uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en el proceso de integración del estudiante a la universidad y los nuevos contextos, desde una perspectiva que concibe al sujeto como ser activo, coconstructor y transformador de la realidad que lo rodea, del mismo modo que esta lo constituye y transforma a él. En otras palabras, una red se construye con la acción de cada persona en su contexto propio, lo cual redundará en el conjunto, produciendo una transformación que potenciará a la red en su totalidad. En palabras de Dabas (1998), la red social

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

5. Permanencia: navegantes a bordo

La permanencia en el hogar se vincula con dos grandes factores que intervienen en el proceso. Por un lado, la institución propone y exige el cumplimiento de determinadas normas y lógicas de funcionamiento que se configuran como estímulos u obstáculos, a la vez que ofrece una serie de recursos materiales y humanos para el sostén de los jóvenes migrantes. Por otro, el estudiante como protagonista de su proyecto de convivencia y formación tiene la posibilidad de apropiarse de esos recursos y condiciones en la medida en que transita hacia la pertenencia y permanencia.

Los aspectos económicos juegan un papel importante en la permanencia de los estudiantes. Si bien el hogar solventa el aspecto habitacional, el estudiante debe afrontar otros gastos para hacer efectiva su trayectoria. Por esta razón, se pueden solicitar becas de asistencia económica a partir de políticas educativas que exigen como contrapartida el rendimiento académico del estudiante, que es otro factor jerarquizado en la permanencia en los hogares estudiantiles. Ingresar al mercado laboral puede ser una estrategia para lograr mayor independencia y, eventualmente, el egreso del hogar.

En estos escenarios, para los jóvenes migrantes se vuelve primordial navegar hacia la autonomía, ya que existe la inevitable connotación de un horizonte de egreso. Al pensar en las condiciones y consecuencias de la desvinculación del hogar, se considera el egreso como una parte del proceso, sin desconocer su complejidad, y la frustración y angustia que puede traer aparejadas para el estudiante. En algunos casos la desvinculación del hogar estudiantil puede significar concomitantemente la interrupción de la trayectoria educativa y el regreso al lugar de origen, muchas veces vivido como un fracaso individual y colectivo. Por otro lado, dejar de residir en el hogar puede darse en la condición del egreso, como es el caso de los estudiantes que eligen residir en viviendas colectivas de pares. De este modo, se liberan de las prescripciones normativas de la institución, con la contrapartida de asumir nuevas responsabilidades en el camino de la construcción de autonomía.

Según Pichon-Rivière (Zito Lema, 1992), los criterios de salud-enfermedad estarían vinculados con la capacidad transformadora que adquieren los sujetos con relación a su entorno. Así, un aprendizaje saludable implicaría sortear las dificultades que involucran los procesos migratorios y tiene que ver con la posibilidad de adaptarse activamente a la realidad, transformándola y transformándose. En sus palabras, «con el término adaptación me refiero a la adecuación o inadecuación de la respuesta del sujeto a las exigencias del medio. A la conexión operativa, transformadora o inoperante, empobrecida, entre sujeto y mundo» (Pichon-Rivière, 1985, p. 85).

Para Pichon-Rivière, el concepto de adaptación activa está ligado a la capacidad de discriminar, evaluar la realidad, y a la posibilidad

de proponer un cambio. Lo distingue de una aceptación pasiva con relación al medio y a las normas mediante una postura estereotipada. Como expresa el autor, «en mi esquema conceptual el concepto de adaptación activa se identifica con el de aprendizaje, al que defino como apropiación instrumental de la realidad para transformarla» (Pichon-Rivière, 1985, p. 86). Así, la adaptación activa a la nueva realidad tras la migración implica un proceso de aprendizaje que promoverá la posibilidad de proyectarse y transformar el contexto.

Asimismo, afirma que la adaptación activa a la realidad constituye «un concepto dialéctico en el sentido de que en tanto el sujeto se transforma, modifica al medio, y al modificar el medio se modifica a sí mismo. Entonces, se configura una espiral permanente» (Pichon-Rivière, 1979, p. 51).

En los estudiantes migrantes esto se expresa frecuentemente en la adopción de estrategias que inicialmente los mantienen vinculados con su ciudad de origen, a partir de lo cual van aprendiendo y desarrollando redes vinculares con pares e instituciones.

Maceiras (2005) identifica un conjunto de estrategias desplegadas por los estudiantes del interior del país que contribuyen u obstaculizan su proceso de inserción y permanencia en la Udelar y en Montevideo. Estas son: a) la *estrategia para vincularse con la familia*, que ocupa un lugar central con relación al proceso emancipatorio e incide en los modos de vinculación con el nuevo contexto; b) la *estrategia de generación de autonomía*, que involucra la diada dependencia-independencia como parte de este proceso, en que la familia tiene un rol fundamental en las posibilidades de sostener y acompañar al estudiante ante momentos de soledad y añoranza de su lugar de origen; c) la *estrategia de integración a la universidad*, que involucra fundamentalmente a las redes vinculares entre pares y con la institución, en la que en el encuentro con otros que comparten una misma situación o similar intervienen procesos identificatorios que aportan en gran medida al proceso de integración del estudiante; d) la *estrategia de integración en Montevideo*, que se vincula principalmente con el grado de apropiación de un nuevo espacio físico que los estudiantes van desarrollando, pivotando entre sentimientos de pertenencia y de ajenidad; e) la *estrategia de manejo expresivo según género*, que da cuenta de cómo se comportan y expresan

los estudiantes a partir de la diferenciación entre las conductas de los actores de ambos sexos.

En este sentido, los hogares estudiantiles son de vital importancia para la construcción de identidades que permitan a los jóvenes ocupar un lugar socialmente asumido como estudiantes y futuros profesionales. La identidad individual o colectiva es siempre un proceso de reconstrucción que se relaciona con la otredad y la diferencia. Los jóvenes migrantes llegan con una identidad ligada a su tierra natal, sus familias y sus costumbres, pero a través de la multiplicidad de cambios que se producen van construyendo nuevas identidades de acuerdo a las elecciones que realizan a lo largo de su vida.

Según Castell (1998): «Por identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido», y aclara que «[...] para un individuo como para un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades» (p. 28).

La heterogeneidad de relaciones que se presentan en la convivencia en los hogares, ya sea con los pares o con los funcionarios, habilitaría a realizar un tránsito saludable y desprenderse de las lógicas locales a las cuales están apegados. Las diferentes redes, ya sea a nivel familiar, de amigos o de la propia institución universitaria, toman un papel protagónico en estos procesos migratorios. Cuanto mayores sean la amplitud y la intensidad del entramado, mayores serán las posibilidades de lograr una adaptación activa.

La adaptación se hará posible mediante el intercambio con otros estudiantes, funcionarios, familiares, amigos, y se configurará a partir de las reglas y normativas que regulan estas relaciones. La complejidad de las relaciones sociales puede ser comprendida como un proceso de institucionalización, en el sentido de que los procesos de despojamiento que se producen en los jóvenes migrantes los llevarán a la necesidad de adaptarse a nuevas lógicas transformando su entorno y transformándose a la vez. Las relaciones de dependencia con las figuras familiares y paternas en cuanto a las acciones de la vida cotidiana ya no serán las mismas a partir de su llegada a Montevideo. Dicha transformación da cuenta del modo en que la subjetividad toma

un papel preponderante en la reproducción social. La dimensión institucional está presente en la existencia de todo lazo social, oficiando como producto y productora de subjetividad. La variedad de actores involucrados y la complejidad de la trama nos abren la posibilidad de pensar la importancia de implementar políticas en torno a los hogares estudiantiles.

Residir en hogares estudiantiles puede habilitar a una participación activa en la comunidad, promoviendo y estimulando sentimientos de pertenencia, identidad e integración. Esto podría minimizar el sentimiento de pérdida por lo que se ha dejado atrás o por el contrario y fomentar la construcción de autonomía. Es esperable que a partir de este movimiento se abran nuevas vías de relación y se amplifiquen las redes, aumentando así las posibilidades. Uno de los beneficios que brindan estas instituciones sería el de operar como satisfactores de necesidades tales como explorar nuevos mundos y romper con lo conocido. Esta posibilidad de desdoblamiento favorecería los procesos de emancipación característicos del momento evolutivo que transitan los jóvenes involucrados.

La construcción y la reconstrucción de nuevas redes a partir de situaciones complejas como las que se despliegan a partir un proceso migratorio promoverían nuevos aprendizajes. Siguiendo los conceptos de Denise Najmanovich y Elina Dabas (1995) para analizar la residencia en hogares estudiantiles, donde las acciones, las formas de pensar y de sentir emergen a partir de la configuración de un sistema complejo y multidimensional, nos ayuda pensar a los jóvenes migrantes en un proceso en continua transformación. Los efectos que se produzcan a lo largo de estos procesos determinarán diferentes caminos para los jóvenes y sus familias, pero de una forma u otra contribuirán a la construcción de nuevas perspectivas para seguir adelante en el mundo.

Del mismo modo, también es necesaria la implementación de dispositivos que aborden la temática desde una perspectiva institucionalista. A través de dispositivos de análisis colectivo se podrían tomar acciones en beneficio de todos los implicados. Esto refiere a la posibilidad de producir un saber en cuanto a sus necesidades, sus deseos y las problemáticas en las cuales están insertos. A raíz de esto se podrían

implementar esfuerzos coordinados para el diseño de estrategias que contemplen las dificultades y potencien las capacidades de estos navegantes.

Para concluir, los jóvenes migrantes podrán tener mayores posibilidades de sostenerse a mar abierto si logran sacar provecho de las múltiples redes vinculares que se ponen en juego a partir de la residencia en los hogares, que juegan un rol de sostén y apoyo institucional y afectivo. El desembarco en un mundo globalizado, masificado y ajeno a los referentes simbólico-culturales es una verdadera prueba para estos navegantes que un día decidieron partir en busca de nuevos horizontes.

Referencias bibliográficas

- BAREMBLITT, G. (2005). *Compendio de análisis institucional y otras corrientes. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CASCO, M. (2011). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. En *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de estudio*. Buenos Aires.
- CASTELL, M. (1998). *La era de la información, economía, sociedad y cultura* (vol. 2). *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- DABAS, E., y NAJMANOVICH, D. (1995). *Redes, el lenguaje de los vínculos: Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- (comp.). (2006). *Viviendo redes*. Buenos Aires: Ciccus.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. (2013). *VII Censo de Estudiantes de Grado 2012*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar.
- (2017). *Estadísticas básicas 2016 de la Universidad de la República*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1.^a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRECHERO, A., y SYLBURSKI, M. (2000). *La migración de cada año: Jóvenes del interior en Montevideo*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- FRIGERIO, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GONZÁLEZ, L. (2017). *Estudio de técnicas energéticas y de estimulación bilateral para el abordaje del estrés postraumático. Investigación en una población de uruguayos retornados*. (Tesis de maestría.) Facultad de Psicología, Universidad de la República. Inédito.

- LOURAU, R. (1988). *El análisis institucional y otras corrientes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MACEIRAS, J. (2000). Tránsitos: Temporalidad y territorio. En A. FRECHERO y M. SYLBURSKI (2000), *La migración de cada año: Jóvenes del interior en Montevideo* (pp. 97-108). Montevideo: EPPAL, Nordan-Comunidad.
- (2005). *Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República*. (Tesis de maestría.) Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Inédito.
- NAJMANOVICH, D. (2001). Dinámica vincular: territorios creados en el juego. *Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, 24(2). Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- (2008). La organización en redes de redes y de organizaciones. *Revista del Foro Iberoamericano sobre Estrategias de Comunicación*, 5(11), 169-206. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1979). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RAMOS, S. (2017). *Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República (Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/17293>
- RODRÍGUEZ NEBOT, J. (2010). *Clínica y subjetividad*. Montevideo: Psicolibros.
- SANTIVIAGO, C. (2017). *Continuidad educativa en la Udelar: apoyos, percepciones y valoraciones de los estudiantes*. Montevideo. Inédito.
- SAYAD, A. (2011). *La doble ausencia: De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Antrophos.
- TINTO, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México DF: UNAM-ANUIES.
- WINNICOTT, D. W. (1994). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós.
- ZITO LEMA, V. (1985). *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

7. Los procesos de migración estudiantil y las prácticas de apoyo universitarias

Fabiana De León

Carina Santiviago

Gonzalo Erazo

El presente artículo expone brevemente algunos de los conceptos generales que ofician de marco y guían las prácticas de apoyo y orientación, implementadas con la finalidad de acompañar y potenciar las trayectorias educativas de los estudiantes que transitan por procesos migratorios para iniciar sus estudios de grado. Surge ante la preocupación de promover verdaderas prácticas inclusivas para evitar caer en propuestas que no hagan más que promover una falsa inclusión, al decir de Ezcurra (2011), «inclusión excluyente» de estos estudiantes.

Si bien durante algunos años las investigaciones y prácticas de apoyo han estado centradas en la migración interna de estudiantes del interior a la capital, quienes se trasladan para comenzar sus estudios de grado y los nuevos contextos sociales, políticos y económicos introducen nuevas tendencias migratorias caracterizadas por la dimensión internacional. En este sentido se exponen a continuación algunos de estos conceptos que han orientado las diversas prácticas de apoyo estudiantil impulsadas por el Progreso.

En trabajos anteriores (De León, 2018; De León, Rubio y Santiviago, 2018), proponíamos pensar las trayectorias educativas en el contexto de los proyectos de vida de los estudiantes, reconociendo su heterogeneidad y singularidad, producto del entramado de subjetividades en el marco de la historia, el presente y la posibilidad de futuro de los sujetos. Si nos centramos en los estudiantes que migran, este concepto

de trayectoria educativa permite reconocer la importancia de la atribución de sentido por el estudiante a su propia trayectoria, siempre dentro de un proceso de acompañamiento que posibilite la narración de la experiencia en dispositivos individuales o grupales.

1. Conceptos para pensar las migraciones estudiantiles

Se parte de un entendimiento de la migración como fenómeno psicosociocultural que influye en diferentes áreas del individuo. Frente a esto, diversos autores acuerdan en la relevancia que cobran los fenómenos de construcción y reconstrucción identitaria en los procesos migratorios, dando lugar a verdaderas negociaciones que afectan en particular a los migrantes, quienes deben construir y reconstruir sus redes en el territorio del otro (Boggio, 2008; Sayad, 2010)

Para Aguirre y Varela (2010):

La migración en tanto fenómeno social puede configurarse como una de las principales experiencias vitales que impactan en la vida cotidiana del migrante y su familia, generando variaciones en los roles familiares en relación a la división social del trabajo, en el uso del tiempo libre, en la valoración subjetiva, etc. (p. 16)

Por lo mencionado, si se quiere avanzar en verdaderas prácticas de apoyo que tiendan a incluir a los estudiantes que transitan por procesos de migración, se deben tener en cuenta aspectos como la subjetividad, la vida cotidiana, las redes sociales y la interculturalidad, como forma de reconocer la heterogeneidad de perfiles sociodemográficos de estudiantes presentes. Pues una práctica que no se centre en estas dimensiones difícilmente pueda garantizar la diversidad de itinerarios y reconocer la necesidad de trayectos diferenciados para nuestros estudiantes.

1.1. Procesos de subjetividad

Se considera relevante abordar estos procesos desde la perspectiva de producción de subjetividad. Pues según Álvarez Pedrosian, «son formas de ser y hacer según valores y sentidos emergidos y procedentes de las prácticas» (p. 325).

La situación de tener que trasladarse para iniciar sus estudios de grado produce un quiebre en la cotidianidad de estos estudiantes. El desarraigo y la vivencia de extranjería en una nueva ciudad, lejos de sus vínculos de contención, implican inevitablemente la reconfiguración de una nueva subjetividad (De León, Lujambio, Rubio y Santiviago, 2013), necesaria para adaptarse y para llevar adelante un proyecto de vida (Santiviago, Mosca, De León y Rubio, 2015).

1.2. Vida cotidiana

Según Lefebvre, «la vida cotidiana es la vida del ser humano desplegada de una pluralidad de sentidos y simbolismos, en espacios que lo moldean, pero él también le da forma, dentro del flujo incesante de la vivencia del tiempo» (Lefebvre, 1972, p. 88).

En la perspectiva de la psicología social, la vida cotidiana es entendida como el «espacio y tiempo en que se manifiestan, de forma inmediata, las relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza en función de sus necesidades, configurándose así lo que hemos denominado sus “condiciones concretas de existencia”» (Pampliega de Quiroga, 1986, p. 70).

Entendemos que la migración genera una reorganización de la vida cotidiana de los sujetos, al producir un cambio en su entorno vital. Aguirre y Varela (2010) afirman que la migración de los jóvenes de un lugar a otro por un período más o menos prolongado tiene un fuerte impacto en la vida cotidiana, tanto en los vínculos, la cultura y las costumbres 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 y Varela, 2010, p. 9)

1.3. Redes sociales

Las redes sociales son construcciones relacionales que se consolidan en la vida cotidiana. Son definidas por Chadi (2000) como:

... entidades relacionales complejas de carácter colectivo, que tienen atributos morfológicos e interactivos que le son propios y como fin, la satisfacción de las necesidades afectivas, informativas y materiales de los miembros que la integran. Estos atributos diferenciados en estructurales, funcionales y relacionales, presentan variaciones de calidad y cantidad; evolucionan en el tiempo y en el espacio. (p. 190)

Puede decirse que la función de la red está relacionada con el concepto de sostén, garantizando una mejor calidad de vida y disminuyendo la vulnerabilidad de los sujetos. Este aspecto es clave porque permite colectivizar problemas que al inicio pueden parecer individuales. Para Sanicola, Luján y Fugaretta, «las diversas redes sociales desempeñan funciones complejas de orden material y psicológico, como el sentimiento de seguridad y de pertenencia, de identidad y de reconocimiento» (1996, p. 243).

Las redes sociales primarias son aquellas conformadas por las relaciones significativas. Sanicola *et al.* plantean que son «aquellas unidades de vida social que agrupan a algunas personas conocidas y unidas por lazos de parentesco, amistad, vecindad o trabajo» (1996, p. 241).

Las redes sociales secundarias, en cambio, se constituyen a partir de las primarias ante una necesidad compartida; para satisfacerla, se organizan en una ayuda o un servicio (Sanicola *et al.*, 1996). Están situadas en el mundo externo de la familia. Si bien este tipo de relaciones son más periféricas, no por ello son menos significativas. Entre ellas se incluyen las relaciones laborales, de estudio, recreativas.

Las teorías de las redes migratorias entienden que estas son los lazos que ligan a los migrantes por compartir un origen común (Massey, 1998).

1.4. Interculturalidad

Luchilo (2006) afirma que las migraciones internacionales parecen referir a cierta cultura juvenil de movilidad que no se encuentra asociada

a la mejora de recursos económicos, sino a factores relacionados con la adquisición de experiencia. El investigador entiende que entre los aportes de la experiencia los estudiantes resaltan el desenvolvimiento personal y el enriquecimiento cultural.

En este contexto de internacionalización creciente, puede entenderse la emergencia de nuevas perspectivas culturales, nuevos contextos educativos que merecen especial atención. En esta línea, la dimensión de interculturalidad se constituye en una de las características principales y de calidad en la movilidad académica para las universidades, por lo que merece especial atención.

Los estudiantes en proceso de migración se encuentran inmersos en una nueva cultura con pautas, normas, valores y costumbres; mientras no los reconocen como propios, deben realizar el esfuerzo por adaptarse e integrarse estos (Zlobina, Páez y Gasteiz, 2004).

Grimson (2012) plantea que las teorías posmodernas han pretendido eliminar los conceptos de convivencia entre culturas, los sentimientos de identidad y pertenencia y la idea de nación, y rescata la idea de diferencia. Para el autor, el término

... interculturalidad hace referencia a un rasgo crucial del mundo contemporáneo: la multiplicidad interactúa y la interacción no anula la diferencia. Más bien, la diferencia se produce en la interacción, así como en las intersecciones se producen las apropiaciones, las resignificaciones, las combinatorias, las asimilaciones y las resistencias. (Grimson, 2012, p. 238)

Estas concepciones contemporáneas, señala Grimson (2012, citado en Quiroga, 2015), pretenden olvidar que estas invenciones son productos históricos y que tienen consecuencias en la forma en que las personas y los grupos construyen y brindan sentido a su experiencia.

Marga (2009) presenta una identificación de algunos de los usos del término *interculturalidad* con la finalidad de avanzar en un punto de vista propio del término. En este sentido, establece que algunas primeras aproximaciones consideran la interculturalidad como un hecho, es decir, cualquier contacto, encuentro, interrelación, convivencia entre culturas es intercultural y la historia humana no puede entenderse sino en el contexto de estos capítulos o «procesos

interculturales», refiriendo a autores como García Canclini (2004), Grimson (2012), entre otros.

En el intento de trascender este aspecto, la autora presenta el concepto de *entendimiento cultural*, el cual significa más que describir o conocer una cultura: la capacidad de ponernos, aunque solo sea hipotéticamente, en el lugar de alguien que haya adoptado esa cultura. En este aspecto, expone que entre «entrar en contacto» con otra cultura o entre culturas, hasta «entenderla», es decir, alcanzar el «entendimiento intercultural», muchos son los pasos que deben darse.

2. Hacia verdaderas prácticas de inclusión estudiantil

Consideramos que no podemos avanzar en verdaderas prácticas de inclusión de esta población si no atendemos a las características de estos estudiantes. Centrándonos en el proceso de migración, cabe considerar algunas particularidades que llevan a establecer la necesidad y prioridad de un apoyo y acompañamiento durante sus primeros años como forma de potenciar sus trayectorias educativas en el marco del diseño de sus proyectos de vida.

Las situaciones que atraviesa el estudiante al trasladarse para continuar sus estudios en otra localidad, lejos de su núcleo familiar de referencia, constituyen un aporte en lo referente a su autonomía. Diversas investigaciones (Frechero y Sylburski, 2000; Maceiras, 2005) ponen en evidencia que esta es el resultado de un proceso de aprendizaje que requiere la reconfiguración de la nueva realidad, que precisa tiempo y ser acompañada.

Estas condiciones que necesita transitar el estudiante para llevar adelante su proyecto educativo lo sitúan en una posición de desventaja, pues no solo puede verse enfrentado a dificultades económicas, referentes al traslado a la capital, sino que además la propia situación de traslado desencadena un escenario de movilizaciones afectivas y emocionales que pueden comprometer su trayectoria, y mucho más aún, si su proyecto no se encuentra del todo definido. Al referirnos a definido, no aludimos a que este deba permanecer inalterable a lo largo de su trayectoria, sino a que sea el resultado de un acto de reflexión del estudiante. Este término rompe con la idea de trayectoria vinculada a un principio y un final, pues establece una mirada de la trayectoria

dentro de una historia, y las trayectorias dentro de una historia siempre cuentan con sentidos que requieren de construcción, sentidos propios y necesarios para cada sujeto, que dependen de la posibilidad de ser narrados para poder entenderlos. Este aspecto nos lleva a referirnos al marco conceptual del que parte el diseño de estrategias dirigidas a esta población: el concepto de orientación. Entendemos que la práctica de apoyo debe posicionarse en el concepto de orientación, al decir de Savickas *et al.* (2009) y Guichard (2002). Desde aquí, la orientación consistiría en ayudar a los estudiantes a realizar tareas de construcción de sí que les permitan elaborar anticipaciones relativas a su vida futura, con un pensamiento crítico y autónomo. A partir de este concepto, se entiende que en los procesos de migración la posibilidad de acompañamiento de los sujetos que eligen esta opción formativa se torna fundamental. Solo así se podrá avanzar en un camino que posibilite dar sentido a las diferencias reconociendo la particularidad de los sujetos, visualizando que sus trayectorias se enmarcan en un proyecto de vida más amplio.

Promover verdaderas prácticas de apoyo inclusivas para esta población requiere resaltar la singularidad de las trayectorias y acompañar en el desarrollo de un proyecto de vida, llevando a cabo acciones antes del traslado a la capital y durante los primeros años. Pues, como se ha mencionado en diversas investigaciones (De León, 2018; Santiago, 2017), uno de los factores que inciden en la adaptación de estos estudiantes, además de las características del nuevo ambiente, los aspectos sociodemográficos y de personalidad, es el soporte o apoyo recibido no solo durante la movilización, sino fundamentalmente antes del traslado, en tanto resulta clave para la construcción de un proyecto personal y de una trayectoria que involucre la reflexión sobre la transición que enfrentan.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, M., y 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.
- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2011). *Etnografías de la subjetividad: herramientas para la investigación*. Montevideo: LICCOM-Udelar. Recuperado de <http://www.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/Libro%203%20Etnograf%C3%ADas%20de%20la%20subjetividad%20definitivo.pdf>
- BOGGIO, K. (2008). Emigraciones uruguayas: entre pérdidas y construcción de nuevas redes. *Nuestra América. Revista de Estudios sobre la Cultura Latinoamericana*, 6, 15-28.
- CHADI, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.
- DE LEÓN, F. (2018). *Aportes a las trayectorias educativas de los estudiantes de grado que participan del Programa de Movilidad Escala*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología, Udelar.
- DE LEÓN, F., LUJAMBIO, V., RUBIO, V., y SANTIVIAGO, C. (2013). Adaptación a la vida universitaria en el marco de los procesos de migración de estudiantes de ingreso. En H. MALDONADO (comp.), *La agenda del psicólogo que trabaja en educación en la segunda década del siglo XXI*, vol. 2 (137-145). Córdoba, Argentina.
- DE LEÓN, F., RUBIO, V., y SANTIVIAGO, C. (En prensa). *Las tutorías entre pares y las trayectorias educativas*.
- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Argentina: IEC-UNGS.
- FRECHERO, A., y SYLBURSKI, M. (2000). *La migración de cada año*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GRIMSON, A. (2012). *Los límites de la cultura. Críticas de la teoría de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GUICHARD, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales. En D. AISENSEN (ed.), *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes* (37-63). Buenos Aires: Editorial Eudebaorina.
- LEFEBVRE, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza.
- LUCHILO, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3 (7), 105-133.
- MACEIRAS, J. (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.

-
- MARGA, A. (2009). Multiculturalismo, interculturalidad y liderazgo. En GUNÍ, *La educación superior en tiempos de cambios: nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (57-58). Madrid: Editorial Mundi-Prensa.
- MASSEY, D. (1998). *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford: Clarendon Press.
- PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. (1986). *Enfoque y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- QUIROGA, S. (2015). La gestión de la internacionalización: entre la comunicación y la interculturalidad. *Questión*, 1 (46), 414-423.
- SANICOLA, L., LUJÁN, M., y FUGARETTA, J. (1996). *Redes sociales y menores en riesgo: solidaridad y servicios de acogimiento familiar*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- SANTIVIAGO, C. (2017). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes del interior del país becarios del Fondo de Solidaridad sobre los apoyos de la Universidad de la República como aporte a la continuidad en la misma*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/9221>
- SANTIVIAGO, C., MOSCA, A., DE LEÓN, F., y RUBIO, V. (2015). La democratización de la orientación vocacional ocupacional. *Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa Convocación*, n.º 26, 29-38. Recuperado de <http://revistaconvocacion.com.uy/democratizacion-de-la-orientacion-vocacional-ocupacional/>
- SAVICKAS, M., NOTA, L., ROSSIER, J., DAUWALDER, J., DUARTE, M., GUICHARD, J. ... VAN IANEN, A. (2009). Life designing: A Paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- SAYAD, A. (2010). *La doble ausencia: De las ilusiones del emigrado, a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.
- ZLOBINA, B. A.; PÁEZ, D. y NEKANE, B. (2004). *Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

8. Estrategias de apoyo al ingreso a la universidad: la experiencia con estudiantes beneficiarios de becas

Virginia Rubio

Fabiana De León

Carina Santiviago

1. Breve introducción

En la actualidad, democratizar y universalizar el acceso a la enseñanza superior es una necesidad si queremos avanzar hacia una sociedad más equitativa y con justicia social. En este sentido, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) de la Universidad de la República (Udelar) se propone aportar a la generalización de la enseñanza avanzada, haciendo especial énfasis en el problema de la desvinculación.

El presente trabajo toma como punto de partida la investigación realizada por el Progresá con estudiantes beneficiarios de sistemas de becas de estudio, que en su mayoría provienen del interior del país, sobre los factores que determinan la elección de la carrera y su impacto en la permanencia en la universidad, para a partir de allí reflexionar sobre una de las estrategias de apoyo al ingreso dirigidas a esta población. En el entendido de que garantizar el acceso y la democratización requiere no solo la flexibilización de las políticas de ingreso y de apoyos mediante sistemas de becas, sino también el diseño de políticas de acompañamiento y respaldo estudiantil a lo largo del trayecto formativo. En este sentido, se presenta una de las propuestas diseñadas para este fin, los Espacios de Consulta y Orientación (ECO) impulsados por el Progresá, por considerarlos una estrategia de acompañamiento a la

trayectoria para todos los estudiantes, pero fundamentalmente para aquellas poblaciones que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica.

2. Contextualización

En las últimas décadas, producto de reformas en materia de políticas educativas impulsadas tanto a nivel mundial como en América Latina, la educación pública uruguaya ha asistido a una serie de transformaciones caracterizadas por un marcado impulso y crecimiento de políticas de inserción social y de generalización de la enseñanza superior como una de las formas de hacer frente a las crecientes desigualdades sociales, en una coyuntura histórica en la que la posesión y el desarrollo del conocimiento se establece como un factor determinante de la vida social.

Partiendo del entendimiento de que democratizar y universalizar el acceso a la enseñanza superior es una necesidad si queremos avanzar hacia una sociedad más equitativa y con justicia social, en el año 2007 la Udelar crea el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progres). Este programa nace con un gran objetivo central: aportar a la generalización de la enseñanza avanzada, haciendo especial énfasis en el problema de la desvinculación en la Udelar.

Alcanzar este objetivo no es una tarea que el Programa en particular ni la Udelar puedan llevar adelante en forma aislada. Implica la construcción de una estrategia integral que incluya las diferentes subjetividades, trabajar en cada una de las etapas por las que transitan los estudiantes y construir estrategias que las contemplen en su especificidad. Requiere fundamentalmente del involucramiento de las más variadas instituciones en materia de políticas de educación, así como de la participación activa de diferentes actores, pero en especial de los estudiantes como protagonistas (Progres, 2010).

El Progres articula las tres funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, y promueve el apoyo en los distintos escenarios que habitan los estudiantes para asegurar una atención generalizada y personalizada, acorde con las necesidades de orientación y aprendizaje de estos. Desde esta perspectiva se ponen en marcha distintas estrategias, que se organizan en consonancia con las diferentes

etapas que transitan los estudiantes: estrategias de preingreso y acceso, estrategias de ingreso e inserción institucional, estrategias de permanencia y estrategias de egreso (Progresá, 2015).

Las estrategias de acceso implican acciones que promueven la continuidad educativa haciendo especial énfasis en la interfase; trabajo con la información de la oferta educativa de manera focalizada o como parte de los procesos de orientación vocacional; vinculación y construcción de redes institucionales entre enseñanza media superior y enseñanza superior, así como entre estudiantes de los diferentes subsistemas. Dentro de las actividades se encuentran: talleres de Orientación Vocacional Ocupacional, Espacios de Consulta y Orientación, tutorías entre pares, guías de oferta educativa, Expo-Educa.

Las estrategias de ingreso e inserción institucional se centran en el apoyo al ingreso e implican acciones de respaldo a los estudiantes de los diferentes servicios universitarios. Se brindan orientación y seguimiento personal a los estudiantes de ingreso, focalizando en aquellos con becas del Fondo de Solidaridad (FDS) y del Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU), así como provenientes del interior y residentes en hogares estudiantiles. Se promueve y facilita la inserción en la vida universitaria trabajando sobre los derechos de ser estudiante, las características de la carrera, de la Udelar y, en especial, sobre cogobierno, como también en la adaptación a la ciudad y al hogar estudiantil, en los casos de estudiantes que residen en estos hogares. Asimismo, se aporta conocimiento sobre estrategias de estudio e iniciación a la escritura académica, se promueven actividades culturales y recreativas, bienvenidas en servicios y central, así como intervenciones en hogares y comedores estudiantiles. Entre las actividades se encuentran: curso de Vida Universitaria, Espacios de Consulta y Orientación, talleres de orientación al ingreso, tutorías entre pares de ingreso, talleres de Reorientación Vocacional, Estrategias de Estudio, Introducción a la Escritura Académica, apoyo a la materia previa de enseñanza media superior, intervenciones en hogares y comedores estudiantiles.

Respecto a las estrategias de permanencia, estas se centran en el desarrollo de proyectos de enseñanza, investigación y extensión que promueven la formación integral, la libertad intelectual y el compromiso social. Esto se lleva a cabo mediante la creación de materias optativas y

electivas de contenido flexible que amplían el conocimiento y potencian el desarrollo de habilidades como la capacidad para trabajar en equipo y la interdisciplinariedad. Estas se desarrollan con metodologías activas que facilitan la participación y el contacto temprano con las problemáticas de la comunidad, y posibilitan el aprendizaje contextualizado mediante la implementación de metodologías de aprendizaje cooperativo intra- y extraaula. Entre las actividades se encuentran: curso de Tutorías entre Pares (TEP 1 y 2) (materias optativas/electivas para los estudiantes de toda la universidad), dentro de las cuales se destaca una propuesta específica para estudiantes del interior, además de otras múltiples propuestas de tutorías entre pares de orientación al ingreso, académicas, entre otras.

Por último, las estrategias de egreso pretenden respaldar a los estudiantes que egresan; son llevadas adelante en diferentes planos, fundamentalmente ante aquellos obstáculos que impiden la concreción de este objetivo. Se trabaja sobre lo que significa cerrar una etapa y los desafíos que se inician en la nueva. Con algunas facultades se coordina para trabajar específicamente sobre la elaboración de la tesis como uno de los obstáculos más frecuentes, y con otras el seguimiento a los egresados que incluye información sobre la inserción laboral. También se dictan cursos en el marco de la Unidad de Formación Permanente para Graduados en todo el territorio nacional. Las actividades que involucra son talleres de egreso, talleres de apoyo a la redacción de tesis, materiales diseñados para facilitar la salida de la Udelar y el ingreso al mundo laboral, cursos de formación permanente y revinculación de estudiantes próximos a egresar pertenecientes a planes de estudio anteriores.

Si bien el Progreso desde sus inicios define una concepción de apoyo dirigida a todos los estudiantes universitarios a lo largo de sus trayectorias educativas, diseña estrategias específicas para el trabajo con poblaciones estudiantiles en situación de vulnerabilidad socioeconómica, buscando contribuir a la continuidad de los estudios y a potenciar las trayectorias educativas de estos estudiantes. En este sentido, en el año 2012, comienza a trabajar con estudiantes de ingreso a la Udelar beneficiarios de sistemas de becas, fundamentalmente en los Espacios de Consulta y Orientación (ECO) dirigidos al ingreso.

Tomando la definición que proponen Mosca, Ramos, Rubio y Santiviago (2013), los ECO se caracterizan por ser una propuesta novedosa en cuanto a su diseño e implementación en la Udelar. Se desarrollan mediante la modalidad de entrevistas semidirigidas y se proponen como objetivo principal ser un ámbito donde los estudiantes puedan manifestar y trabajar aquellas situaciones relacionadas con determinados aspectos educativos, afectivos y/o vinculares que por algún motivo están obstaculizando sus trayectorias educativas.

Producto de la experiencia de trabajo acumulada con estudiantes beneficiarios de becas que participan en los Espacios de Consulta y Orientación, de los cuales el 87 % provienen del interior, en el año 2013 se decide iniciar una investigación con esta población, la cual se centra en el estudio de los factores que determinan la elección de la carrera y su incidencia en la permanencia (González, Alpui, Rey y Santiviago, 2014).

El presente trabajo parte de esa investigación y a partir de allí pretende reflexionar sobre una de las estrategias de apoyo al ingreso dirigidas a esta población. Pues, como se ha mencionado, garantizar el acceso y la democratización requiere no solo la flexibilización de las políticas de ingreso, sino el diseño de políticas de acompañamiento y respaldo estudiantil a lo largo del trayecto formativo.

3. Perfil del estudiante beneficiario de becas

La investigación se propuso establecer cuáles son los factores que determinan la elección de la carrera de estudiantes beneficiarios por primera vez de becas de apoyo económico. Para esto, estableció como objetivos específicos: determinar cómo influyen estos factores en la continuidad de los estudiantes en el primer año de la carrera universitaria y evaluar si cambian al estar próximos a finalizar el primer año de la carrera.

Se utilizó una estrategia metodológica mixta, mediante la aplicación de dos cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas. Estos fueron organizados en cuatro dimensiones: datos socioeconómicos, acceso a la información antes del ingreso a la Udelar, percepción del estudiante respecto a la vida universitaria, percepción del estudiante respecto al acceso a la beca.

La investigación se desarrolló en dos etapas. En una primera etapa, se solicitó a la totalidad de los becarios que ingresaron en 2013 (2.278 estudiantes) que contestaran un primer cuestionario de carácter no obligatorio. Dicho cuestionario estuvo disponible *online* durante un mes y fue contestado por 1.035 becarios —aproximadamente el 50 % de la población en estudio—.

Como parte de la segunda etapa, hacia finales del año se presentó un segundo cuestionario a los becarios que contestaron el primero, que contestaron en su totalidad. Este abordó algunos de los temas explorados en el primer cuestionario. La intención de dicha reevaluación fue determinar la evolución de la percepción de los estudiantes con relación a distintas temáticas, como la propensión a continuar, cambiar o abandonar la carrera luego de cursar el segundo semestre. Además, permitió conocer los cambios en la motivación, el imaginario y la vocación de los estudiantes con relación a la carrera elegida.

Los datos recabados en los cuestionarios fueron analizados estadísticamente mediante el uso del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos, los cuales se estructuran a partir de algunas dimensiones establecidas en la investigación.

3.1. Dimensión socioeconómica de los becarios encuestados

En cuanto a la distribución por sexo, la amplia mayoría eran mujeres (74 %). Estos valores fueron similares a los de la población total de becarios de ingreso para el año 2013 (70 % femenino y 30 % masculino).

Al analizar la distribución por departamento en que residía el núcleo familiar, fueron los departamentos de Canelones (18 %) y Montevideo (13 %) los que presentaron un porcentaje mayor de becarios de ingreso. No obstante, en el total de los becarios la mayoría son oriundos del interior del país (87 %) que deben trasladarse a Montevideo a estudiar.

Por otra parte, al analizar los datos según área de conocimiento, las Ciencias Sociales y Humanas incluyeron a la mayoría de los becarios (38 %), lo que fue seguido por el Área de las Ciencias de la Salud (36 %), mientras que las Ciencias y Tecnologías, las Ciencias Agrarias

y las Ciencias Artísticas fueron de menor relevancia (12 %, 7 % y 2 %, respectivamente).

Con relación a la filiación, la amplia mayoría de los becarios no poseían hijos al momento de contestar la encuesta (98,2 %). Por otra parte, fue muy bajo el porcentaje de becarios que eran padres o madres, mientras que menos del 1 % tenían más de un hijo.

Al considerar el tipo de educación a la que habían accedido, la mayoría de los estudiantes del interior y de Montevideo habían realizado su formación primaria (promedio 90 %) y secundaria en la educación pública (promedio 95 %).

En cuanto al nivel educativo de ambos padres, tan solo entre el 12 % y el 13 % habían alcanzado niveles terciarios de educación. Las madres poseían mayor nivel de educación media superior (30 %), mientras que el nivel medio básico era similar entre ambos padres (madres 28 % y padres 24 %). Por otra parte, un mayor porcentaje de padres poseen primaria completa como máximo nivel educativo alcanzado (madres 30 % y padres 45 %).

Respecto a los apoyos que los estudiantes identifican que su familia les brindó durante el tiempo de estudio transcurrido desde el comienzo de clases, se destaca motivación y contención (34, 2 %), provisión de alimentos (30,7 %), ayuda económica (21,9 %) y alojamiento en el lugar de estudio (en vivienda de un familiar) (11,3 %). Por otra parte, el 1,9 % de estos becarios consideraron que su familia no brindaba ningún tipo de apoyo.

Con relación al lugar de alojamiento de los estudiantes, puede decirse que el 45,8 % vivían en una casa, un 25,9 % en un hogar o residencia estudiantil, 22,9 % en apartamentos compartidos y 5,4 % en una pensión. Si consideramos las personas con las que convive el estudiante en su domicilio de estudio o domicilio familiar (dependiendo de si debió mudarse para alojarse en otra ciudad o no), el 48 % de ellos vivían con familiares, 35,2 % con otros estudiantes y 16,1 % con amigos.

Respecto a la actividad laboral de los encuestados, se desprende que el 8,7 % de los becarios que ingresaron en 2013 trabajaban al momento de contestar la encuesta, y lo hacían en promedio 25 horas semanales. Con relación al transporte, el 66,5 % de los becarios no consideraron que asistir a estudiar fuera un esfuerzo importante, ya

que no representó viajar más de 90 minutos y/o tomar ómnibus interdepartamentales. Sin embargo, para el 33,5 % viajar se constituyó en un esfuerzo importante.

3.2. Dimensión de acceso a la información antes del ingreso

Los becarios eligieron la carrera basados en vocación (25,7 %), salida laboral (21,8 %), posibilidad de realizar luego otra carrera (13,0 %), sueldos altos (10,7 %), duración de la carrera (9,8 %), reconocimiento social (7,8 %), costo de la carrera (4,0 %), influencia familiar (2,8 %), descarte (2,3 %), ninguna de las anteriores (1,6 %), tradición familiar (0,4 %).

El estudio muestra que al momento de elegir la carrera los becarios contaban con suficiente (65,7 %), poca (23,0 %) o mucha (9,0 %) información sobre ella. Además, un 2,2 % de los becarios no contaban con ninguna información al momento de elegir la carrera.

3.3. Dimensión de la percepción del estudiante con relación a la vida universitaria

Según los becarios, la información sobre la carrera con que contaban al comienzo coincidió con la realidad en: casi todo (74,0 %), todo (13,0 %), casi nada (11,7 %), nada (1,3 %). En los primeros días de clase se encontraron con compañeros de liceo (40,8 %), amigos (28,9 %) o familiares (3,5 %). Por otra parte, 26,8 % de los becarios no se encontraron con nadie.

El 83,6 % de los becarios fueron capaces de conformar un grupo de estudio durante el primer semestre, mientras que un 16,4 % no lo conformaron.

Próximos a terminar el primer semestre, un 93,6 % de los becarios pensaron en continuar la carrera, mientras que un 3,8 % en cambiar de carrera y 2,6 % en abandonar la carrera que estaban cursando. Del total de becarios encuestados, el 88,6 % no se habían inscrito a otra carrera previamente, mientras que el 11,4 % sí lo habían hecho.

3.4. Dimensión percepción del estudiante con relación al acceso de la beca

Para los becarios, haber accedido a la beca significó una posibilidad para poder seguir estudiando (29,2 %), un estímulo para seguir estudiando (24,8 %), independencia económica y personal (20,2 %), presión para alcanzar buenos rendimientos (15,7 %) o reconocimiento del nivel alcanzado (10,1 %). Por su parte, en el caso de no haber accedido a la beca, el 28,9 % de los becarios habrían cambiado de carrera, mientras que el 71 % habrían optado por la misma.

4. Prácticas de apoyo al ingreso: los Espacios de Consulta y Orientación (Eco)

Cada año, los servicios universitarios reciben una población estudiantil diversa y heterogénea en lo que refiere, por ejemplo, al origen y nivel educativo anterior. Esto resulta en un panorama educativo complejo que, en algunos casos, determina o facilita la desvinculación con la universidad. Dicha situación se ve agravada en aquellos estudiantes que recién ingresan a la Udelar y que provienen de contextos vulnerables con dificultades económicas. Dentro de la población con estas características se encuentran los estudiantes beneficiarios de becas de apoyo económico y provenientes del interior del país. En este sentido, resulta pertinente explorar cuáles son los factores que determinan que los estudiantes se sostengan en la educación superior a pesar de tener un contexto socioeconómico desfavorable. Comprender estos factores se torna necesario para generar dispositivos que refuercen y potencien las trayectorias educativas de los estudiantes, lo que repercutiría en la disminución de la desvinculación estudiantil en la Udelar.

A partir de los resultados presentados en la investigación, puede decirse que la mayoría de los encuestados fueron mujeres del interior del país y provenientes de la educación secundaria pública. Se constata que un número significativo de estudiantes becarios son la primera generación en su familia en acceder a la enseñanza terciaria. Estos aspectos socioeconómicos permiten sostener que, en el marco de políticas de acceso y democratización de la enseñanza superior, otros perfiles de estudiantes están accediendo a ella.

Es importante destacar que el apoyo que los estudiantes tienen de su familia se constituye en un factor fundamental para estos, lo que puede llevar a reflexionar sobre el lugar que este proyecto educativo tiene para la familia. Esta situación, junto a la exigencia de sostener la beca, en muchos casos genera montos relevantes de ansiedad, por lo que entendemos que son fundamentales los dispositivos de acompañamiento a esta población.

Se puede sostener que la vocación, la salida laboral y la posibilidad de realizar otra carrera fueron los motivos más elegidos por los estudiantes para elegir su carrera. A su vez, se desprende que un alto porcentaje de estudiantes plantearon que contaban con la información suficiente al momento de elegir la carrera. Los medios más utilizados para informarse acerca de la oferta de carreras fueron los sitios web de la facultad, de la Udelar, los amigos y familiares y las charlas en el liceo. La mayoría de los estudiantes expresaron que la información con la que contaban coincidió con lo que vivieron en cada centro educativo.

Los estudiantes del interior plantean que la elección de la carrera en su caso se ve atravesada por la necesidad de traslado a la capital, con las consecuencias que implica el alejamiento de su familia y de sus amigos, lo que se torna en la principal dificultad. Tener que vivir fuera de su casa en la mayoría de los casos implica convivir con otras personas a las que no estaban acostumbrados.

Puede decirse que en los casos en que se presentaba mayor claridad antes del ingreso a la carrera se observaron menores índices de cambio de carrera durante el primer semestre, lo que permite destacar la importancia de que el estudiante acceda a información sobre la carrera elegida antes del ingreso, pues esto aporta a la disminución de los índices de desvinculación, en el sentido de que se disminuye la brecha entre lo imaginado y realmente encontrado, que puede llevar a la desmotivación.

Un porcentaje importante de los estudiantes expresan que hubieran cambiado de carrera en caso de no haber accedido a la beca. Quizás este hecho se deba a que sin una ayuda económica se les hubiera dificultado cursar algunas carreras que por sus características se tornan más costosas o resultan difíciles de compatibilizar con trabajo para poder sustentar los estudios; el acceso a la beca les brinda esa posibilidad.

La mayoría de los estudiantes del interior expresan que sin la beca no habría sido posible estudiar, ya que a los costos mencionados se les suma el vivir fuera del hogar, lo cual, más allá del lugar de que se trate, vivienda compartida, residencia u hogar, siempre resulta un gasto extra, al igual que los viajes para visitar a su familia. No obstante, la mayoría de los becarios pensaron en continuar la carrera, aunque este porcentaje disminuyó levemente cuando tenían poca información sobre la carrera y cuando eligieron por descarte.

Tinto (1987) plantea que uno de los aspectos más importantes para la permanencia en la universidad, junto con el compromiso del estudiante y las condiciones sociales, institucionales y académicas, lo constituye la cercanía entre las expectativas del estudiante en torno a la universidad y la realidad encontrada. Se puede afirmar que cuanto más ajustada sea la imagen que tienen de la universidad, cuanto mejor conozcan los itinerarios formativos y más conscientes sean de su proyecto educativo, mejores y mayores serán las oportunidades de vinculación y de construcción de trayectorias educativas completas. Asimismo, para los estudiantes del interior, la integración social, más allá de lo que se vincula con las características personales, es en general más difícil, ya que se insertan en un contexto desconocido y a veces con escasas referencias de familiares, amigos o antiguos compañeros.

Por los aspectos mencionados, puede decirse que los ECO se consideran una herramienta clave para acompañar las trayectorias educativas de esta población de estudiantes. Como esas trayectorias distan mucho de ser lineales, deben desarrollarse acciones de acompañamiento personalizadas a lo largo del trayecto formativo, para que los estudiantes no solo conozcan sus expectativas futuras respecto a la formación terciaria, sino que identifiquen las dificultades para lograr las metas educativas y diseñen acciones para alcanzarlas.

Estos espacios personalizados permiten acompañar a los beneficiarios de becas estudiantiles, en especial a los que provienen del interior, para así promover su ingreso efectivo a la vida universitaria, a partir de un concepto amplio de la orientación que reconoce los diversos escenarios determinados por los cambios económicos, sociales y culturales y los nuevos protagonistas de la orientación. Este concepto amplio se sustenta en los principios de prevención, desarrollo integral y atención a la diversidad de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- GONZÁLEZ, S., ALPUI, S., REY, R., y SANTIVIAGO, C. (2014). *Informe de investigación Fondo de Solidaridad-Programa de Respaldo al Aprendizaje*. Uruguay: Udelar-FDS.
- MOSCA, A., RAMOS, S., RUBIO, V., y SANTIVIAGO, C. (2013). Espacios de Consulta y Orientación en la Udelar. En *Tercera Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. México. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_53.pdf
- PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE. (2010). *Autoevaluación Progres 2010*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Recuperado de <http://www.cse.edu.uy>
- (2015). *Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República: Orígenes, presente y proyecciones*. Montevideo: CSE, Udelar.
- TINTO, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México DF: UNAM-ANUIES.

9. La migración estudiantil como rito iniciático

Jorge Maceiras

Noelia Negrín

1. Introducción

Esta presentación trata sobre cómo la migración estudiantil en nuestro país oficia de rito de paso o agregación. Los referentes teóricos utilizados responden en su mayoría a la psicología social y a la antropología ritual. Con relación a esta última, el énfasis está especialmente situado en la posición que advierte a grandes rasgos que todo rito es necesariamente sustentado por un mito.

Se analizan varios dualismos que operan sobre lo territorial, lo geográfico y sobre las lógicas sociales que diagraman la vida cotidiana, dotando de contenido al imaginario social, al urbano, a la acción migratoria en general, y en particular a la migración estudiantil.

Se buscará dar volumen histórico a estos dualismos y a estas construcciones imaginarias, en el entendido de que situar las condiciones sociales e históricas de producción generará visibilidad y enunciabilidad sobre ellas.

Pensar la migración como rito de paso implica analizar cómo se mitifican los territorios donde los prejuicios cobran vida. Para ello, se analizan los medios de comunicación en su sentido más amplio, como medio principal para comunicar y presentar la capital al interior y viceversa, al tiempo que agentes coproductores del imaginario social y el imaginario urbano, los cuales terminan oficiando de sostén de mitos y por tanto construyendo el escenario simbólico donde se llevará adelante el rito.

En última instancia, una invitación a imaginar como sociedad nuevas formas de atravesar este hecho migratorio para muchos necesario. Se analiza el rito, con sus prejuicios que obturan la libre circulación de la vida, para hacer este tránsito más vivible, más lleno de alegría y apostando a una migración saludable.

2. Interrogando el pensar dicotómico

Categorías que ordenan, distribuyen, organizan, delimitan, dividen, separan y duelen. Forma de pensar que hemos naturalizado pero que no es natural, aunque se perciba como tal. Arduo y constante es el ejercicio de interrogar estas naturalizaciones.

Juan Carlos de Brasi (1990) nos propone que es en la dualidad de la representación donde viven los sentidos de las cosas. Nos advierte que esta multiplicidad de segmentaciones simplemente genera una ilusión de divisiones, que eso es así y no de otra manera. Ofician como categorías de orden y exclusión, y es precisamente su naturalización lo que obstaculiza su crítica, presentándose, por tanto, como si siempre hubiese sido así.

Bourdieu (2005) también nos invita a romper con el sentido común, con esas representaciones compartidas que se manejan y que siempre van a parar a lugares comunes. Y donde se reconocen saberes institucionalizados oficialmente, sentido común que opera como obstáculo epistemológico en la construcción de conocimiento.

Las dicotomías intentan definir en categorías separadas escenarios concluidos y cerrados sobre lugares heterogéneos. Y es a través de esta clasificación que se pretende homogeneizar y encerrar elementos que intentarán generar un criterio de verdad único. Concomitantemente, serán asociadas a ellas imágenes e ideas también construidas en el seno de una cultura.

Una dicotomía histórica que se ha perpetuado a lo largo del tiempo es la de *campo* y *ciudad*. Que tendrá que atravesar el estudiante que emigra para poder efectuar un proceso migratorio «saludable» o más vivible. Maceiras (2007) en este sentido plantea: «... el encuentro entre los habitantes de los diferentes espacios determina también el encuentro de diferentes lógicas de administración de la vida cotidiana...» (p. 84).

Una dualidad central que trabaja De Brasi es la atinente al par *subjetivo-objetivo*, y para analizarla, se refiere a la dicotomía *adentro-afuera*. Esta última delimita un espacio propio y uno ajeno, desapropiado e impropio. A su vez, es una división autonegada ya que ambos términos comienzan con el prefijo *a*, que los niega anticipadamente. Aquí hay un efecto de captura que alude a la propiedad —lo propio—, en tanto alude a los espacios como el que está de mi lado y el que está del otro, lo que me pertenece y lo que me es ajeno.

Bien podemos utilizar esta propuesta que nos ofrece el autor para pensar el caso uruguayo, donde suele denominarse al interior del país *afuera*, quedando casi implícito que Montevideo sería su par opuesto, el *adentro*. Sin duda que una pregunta que emerge a propósito es: ¿adentro o afuera de qué? Esto también permite reflexionar sobre cómo estas categorías enuncian y visibilizan aquello que refiere a lo conocido y lo desconocido, lo que me pertenece y lo que me resulta ajeno, lo idéntico y lo diferente, con todo lo que estas palabras puedan representar. En última instancia, es en el uso del lenguaje que nos encontramos con un conjunto de significaciones que circulan dividiendo, delimitando y estableciendo como incuestionables determinados regímenes de verdad.

Otra dicotomía: *capital-interior*. Palabras con las que solemos categorizar y dividir el territorio uruguayo refiriéndonos por capital a Montevideo, en tanto capital real del país jurídicamente asignada, y llamando interior al resto del territorio. Y precisamente, el situarlo como «resto» del país da cuenta de la imposición de lo dicotómico, en tanto lo que resta de lo más importante, que es la capital. En esta dicotomía, como en muchas, hay un orden preestablecido que tiene una impronta jerárquica, que implica que hay lugares de mayor importancia y circulación del poder que otros.

Vayamos a la etimología de la palabra *capital* y podremos deducir el investimento simbólico que la acompaña. *Capital* proviene del latín *capitalis*, *caput*, que hace alusión a *cabeza*. Si pensamos en la imagen del cuerpo humano, la cabeza está arriba, de ella surgen las directivas y órdenes hacia el resto del cuerpo, en ella se asienta la razón, y es la responsable de los movimientos corporales y a su vez la receptora de la totalidad. Esto le da la jerarquía.

Desde el punto de vista geopolítico, la capital es la ciudad principal del Estado nación, donde se encuentran los principales órganos de gobierno y donde suele estar la sede del poder político y administrativo de un Estado. Muchas veces también se le atribuye ser la «cuna» cultural del país.

Incluso, desde una perspectiva vinculada a la teoría económica, el capital son los bienes que pueden poseerse y conseguirse y por los que merece la pena pelear tan duro. De allí el capitalismo como sistema basado en la acumulación y la posesión, que además defiende a capa y espada la propiedad privada. En definitiva, el capital que un sujeto posee se sitúa como algopreciado y valorado. Vuelta sobre la dimensión simbólica del lenguaje y lo que dice al decir, o lo que nombra al nombrar.

Frechero y Sylburski (2000) refieren a pensar en interiores más que en «un interior» del país. Señalan las diferencias enormes que pueden encontrarse dentro de esta última denominación y advierten de no cometer el error de utilizarla como un acabado homogéneo que lo abarca todo. No es lo mismo un pueblo o una villa en medio del campo que una ciudad o una capital departamental. Lejos estamos de poder poner dentro de un mismo término, por ejemplo, un pueblo escondido entre los cerros, una ciudad fronteriza con Brasil y un balneario del este.

La dicotomía *campo-ciudad* está muy relacionada con la díada *rural-urbano*, en el sentido de estar emparentadas imaginariamente. Tiende a pensarse el campo como un lugar tranquilo, alejado de lo urbano, donde los tiempos o, mejor dicho, las temporalidades son distintos, más lentos y apacibles. A su vez, junto a estas construcciones simbólicas, también se atribuye a lo rural ser un lugar de menor civilización, cultura, o de menor preparación académica, de relaciones sociales más llanas, desactualizado y hasta vetusto. Por otro lado, imaginariamente la ciudad y lo urbano se presentan como un lugar más complejizado en cuanto a relaciones sociales y comerciales, con una composición espacial con alta densidad poblacional y conjuntos de construcciones estables, que permite otro nivel de comunicación y exigencias tanto laborales como académicas.

La díada *global-local* es otra dicotomía que nos permite pensar este mundo plagado de dualismos contruidos social e históricamente. Lo

global y lo local son ubicados por Maceiras (2007) como dos fuerzas que generan tensiones y que también proponen la actualización de «... diferentes lógicas prácticas que modulan la vida y que por tanto modulan los encuentros; tanto entre los universitarios del interior y el espacio capitalino, como entre los universitarios del interior y los montevideanos...» (p. 84). Lógicas diferenciadas a las que se expone el emigrante en su desplazamiento territorial y que le imponen al estudiante el uso de estrategias para la adaptación a estas nuevas formaciones sociales con las que se encuentra. Estrategias que en sus versiones extremas darán prioridad a lo global negando localismos, y otras que, sobrevalorando los localismos, intentarán la negación de lo global. Advierte también que siempre habrá estrategias que los estudiantes con mayor capacidad adaptativa pondrán en práctica para no radicalizarse en ninguno de los dos extremos.

En los escenarios locales, debido a que son espacios más limitados, existe una correspondencia mayor entre lo espacial y los referentes simbólicos, lo que hace que la vida transcurra en un ambiente socioespacial específico y promueve un *habitus*, también específico, que los identifica y significa. Entrena Durán (1998) dirá que, al existir mayor correspondencia entre el campo espacial y el marco simbólico, el *habitus* será delimitado y manifestaría las formas más radicalizadas de los localismos. La capital puede ser pensada como un espacio menos acotado simbólicamente y más fácilmente permeado por lógicas globales, lo que permite que se perciban registros simbólicos y culturales de diverso orden, esto es, casi como en cualquier otro lugar del planeta, marcas, empresas multinacionales, formas de ser y hacer que remiten a un marco global, produciendo y consumiendo una cultura global. En palabras de Entrena Durán (1998):

Se experimenta de este modo una creciente desterritorialización, de los referentes simbólico-culturales de la vida y de la identidad colectiva e individual, lo que, a su vez origina sentimientos o realidades de anomia, de aparente conexión con lo lejano y de desarraigo con respecto a lo más próximo. (pp. 183-184)

Ante estos escenarios marcados por un pensar dicotómico y de los cuales solo se señalan algunos, Maceiras (2006) propone:

Pensar hoy los movimientos migratorios, demanda ubicarse en el diagramado social determinado por las categorías mencionadas anteriormente, tanto en relación a los sujetos como a lógicas de intercambio social imperantes. Para eso sí, posicionarse en la búsqueda de formas de integración social, que partan por sobre todas las consideraciones del esencial reconocimiento de la diferencia. (p. 380)

3. Entre el imaginario social y el imaginario urbano

Los medios de comunicación son una de las principales fuentes de producción de verdad que hay que interrogar. Estos le muestran al radioescucha, televidente y usuario de redes sociales del interior del país cómo es y cómo se vive en Montevideo. Por esto es que son parte importante del imaginario social y del imaginario urbano, es decir, de la construcción simbólica que se genera en torno a esta sociedad capitalina, lugar de destino de los jóvenes que emigran.

Algunas personas oriundas del interior del país nunca han viajado a Montevideo, otras tantas lo han hecho solo por trámites administrativos o por consultas e internaciones médicas, pero no han estado más que de paso. No obstante lo cual, tienen elementos para opinar acerca de la capital, dar una idea acabada de ella, basándose, muchas veces sin saberlo, en lo que consumen de la televisión y las redes sociales.

Se producen así lo que se denomina miedos inducidos, los cuales se transmiten a los estudiantes migrantes, o incluso los forjan ellos mismos, quienes también son partícipes de esta subjetividad producida y modelada mediáticamente. Por el solo hecho de asistir cada día a noticias de una ciudad que sienten lejana y a la cual se ven compelidos a ir, se va instalando la fantasía de un lugar de destino que se percibe como peligroso y hostil.

Muchos días de su vida, infancia y adolescencia informándose sobre la capital del país a través de un titular que busca, la mayoría de las veces, mediante la exageración, repetición, incansable repetición y meticulosa selección, presentar noticias que vendan.

En este sentido es que Ana María Fernández (2007), citando a Thomas Abraham, menciona que:

... no hay poder sin una verdad que se enuncie y muestre. La dominación de los hombres requiere algo más que la exposición de la fuerza, el terror es insuficiente, se necesita una narración, un relato, un mito, alguna ciencia, el enunciado de una verdad que se atribuya al poder y al poderoso. [...] presencia de la Verdad que consiste en mostrar por qué las cosas son como son y por qué deben ser lo que son. No hay poder sin decorado. (pp. 87-88)

Para poder comprender mejor el impacto de los medios de comunicación en la construcción simbólica que un colectivo situado en un social-histórico realiza de sí mismo, tomamos en consideración la noción de imaginario social enunciada por C. Castoriadis. Esta, en palabras de Ana M. Fernández (2007), remite a las significaciones que dan sentido a la institución de la sociedad, de sus grupos y colectivos y cómo a través de ellas se establecen los contratos sociales. Imaginario social que debe entenderse en su capacidad imaginante, como aquello que no para de crear imágenes y formas por medio de lo social y lo histórico, produciendo así un conjunto de significaciones colectivas que dan sentido socialmente a lo que existe.

La noción de imaginario urbano también aporta para pensar estos devenires existenciales. Uno de los más importantes teóricos de los imaginarios urbanos es Armando Silva (2006), filósofo y semiólogo colombiano, quien, mediante el estudio de ciudades latinoamericanas, desarrolla parte de la teoría de los imaginarios urbanos.

Refiere a que los procesos de construcción de cada una de estas ciudades es llevado a cabo por sus habitantes, al tiempo que manifiesta que esta perspectiva teórica está en diálogo con la noción de imaginario social de Castoriadis. Manifiesta en su propuesta que estos imaginarios dan sentido a la ciudad, justifican y sustentan el accionar de los sujetos en ellas y que ello es uno de los principales elementos que componen el orden social. Por tanto, es basándose en los procesos histórico-sociales que se da forma y sentido a esta existencia imaginada de diversas formas por sus habitantes. Esto hace que las ciudades se transformen, estén en continuo movimiento y cambien, configurándose sin cesar para ser el escenario de nuevos lenguajes y sueños.

La ciudad así concebida es la imagen de un mundo, pero también su contrario, el mundo de una imagen construida incesantemente de

forma colectiva. La idea de territorio está situada como un lugar conocido, donde habitar con «los nuestros» y que posee límites geográficos y simbólicos claros. Al nombrarlo, delimitarlo, marcarlo, se construye una extensión lingüística de él, por eso al territorio así concebido se le reconocen límites físicos, pero también simbólicos. Límites que, en sentido amplio, delimitan ese espacio donde los que lo habitan reconocen lo familiar, y por tanto el que acceda a él desde fuera será catalogado como extranjero o incluso intruso. Existe un territorio oficial, delimitado y diseñado por el Estado, pero que no se condice con los imaginarios urbanos, que son la construcción de un urbanismo por parte de los ciudadanos. Ellos muestran las formas de participación ciudadana en la construcción simbólica de la ciudad, lo que permite entender sus usos y las formas posibles de habitarla.

Estos imaginarios, para nada ajenos al impacto de los medios de comunicación en su sentido amplio y, por tanto, tampoco ajenos a la construcción de mitos sociales, consiguen su mayor expresión en medio de la certificación que otorgan las instituciones que los sostienen (Fernández, 2007). De esta forma, coagulan sus sentidos a través de las redes que conforman, es decir, a través de sistemas de significaciones que logran así consolidar la institución simbólica de las instituciones. Lo que opera demarcando o cerrando los sentidos a través de sus narraciones y estableciendo así jerarquías y prioridades. Establece, de ese modo, una forma de hacer las cosas y un sistema de valoraciones, que será lo entendido por lo socialmente esperable.

Al instituir las formas de «ser» socialmente, se establecen las prácticas sociales de los individuos, es decir, sus *habitus*. También se diagraman y conforman los cuerpos, al tiempo que se establece qué uso se les dará y de qué forma. Y la mayor eficacia de estas prácticas estará sostenida en la repetición del argumento del mito, en su narrativa, cuya justificación reiterada lo sostendrá en pie. Los dispositivos del poder necesitan vitalmente de estos soportes mitológicos, de estos ritos que, como propone Fernández (2007), hablan directamente a las pasiones y así disciplinan los cuerpos.

Mediante el análisis de las nociones de imaginario social y de imaginarios urbanos, podemos asistir a cómo están operando estos dispositivos de poder, dando un sentido específico a la realidad y

estableciendo un decir de cómo deben ser las cosas. También, cómo estos mitos sociales en su operatoria producen ese anudamiento entre lo que se percibe como lo deseado y el poder. Universo simbólico que «dice» cómo deben ser las cosas acá o allá, y, también, cómo no deben ser.

4. Migración como rito de paso

Los mitos a los que referíamos operan también en las migraciones estudiantiles, atribuyéndoles sentidos diversos, pero circunscritos a un universo de significaciones.

Según el *Diccionario* de la Real Academia Española (RAE) (2014), el mito es, en una de sus acepciones, una «narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. Con frecuencia interpreta el origen del mundo o grandes acontecimientos de la humanidad». En una segunda acepción, refiere a una «historia ficticia o personaje literario o artístico que condensa alguna realidad humana de significación universal». También alude en acepciones siguientes a una «persona o cosa rodeada de extraordinaria estima», y a una «persona o cosa a las que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen».

Por su parte, en el mismo diccionario (RAE, 2014) hallamos que para *rito* se propone: «Costumbre o ceremonia» y «conjunto de reglas establecidas para el culto y ceremonias religiosas».

Cuando se habla de ritos de paso o agregación, se hace referencia a los ritos que habilitan el paso de una generación etaria a otra. En nuestra sociedad se aceptan y plantean varios ritos de paso a la adultez: la migración estudiantil, el ingreso al mercado laboral, la maternidad, la iniciación sexual, la independencia económica y el matrimonio, entre otros. Para encontrarnos con ejemplos rituales no es necesario retrotraerse a la Antigüedad o a minorías étnicas. En nuestra cultura occidental actual tenemos muchos de estos, establecidos como necesarios para el sostén del orden simbólico del pasaje de categoría generacional. La antropología ritual propone que todo rito está necesariamente sustentado, sostenido por un mito, que será el que le otorgue sentido y justificación a la ceremonia ritual.

Si pensamos el mito y el rito como eje que atraviesa las migraciones estudiantiles, podemos encontrar como referente en la temática al etnólogo Arnold van Gennep. Este folclorista y etnógrafo francés nacido en Alemania observó los ritos de paso en varias organizaciones tribales en las que estos tienen un peso sagrado y divino y pudo advertir que un sistema similar opera en las sociedades occidentales actuales, con casi idénticos protocolos ceremoniales y con el fin de establecer la inserción de los sujetos que los atraviesan en nuevas categorías generacionales o sociales.

Frechero y Sylburski (2000) plantean que la migración estudiantil puede ser considerada un rito de paso en el imaginario social, en el que tendrán un papel importante la familia, la comunidad, las instituciones educativas y el estudiante.

La familia será un actor central a la hora de facilitar y habilitar la separación y, por tanto, la inserción del estudiante en su nuevo medio.

Por su lado, la comunidad devendrá un pilar fundamental en el sostén del mito, y con ello del proyecto migratorio; allí es donde comienza a gestarse la «necesidad» de la migración estudiantil, interpelando al joven mucho antes de que tenga que atravesar dicha instancia.

Los ritos requieren el cumplimiento de una serie de pasos para que se lleve adelante la ceremonia. Se dividen en ritos de separación, margen y agregación. En la migración estudiantil pueden identificarse estos tres tiempos. Ritos de separación, cuando el estudiante deja su entorno, su familia, comunidad, todo lo que le es conocido, para irse solo. Allí aparece el ritual de margen, cuando comienza a vivir solo, a habitar en un lugar desconocido, poco familiar y que considera terreno peligroso. Conjunto de afectos, de naturaleza persecutoria, que acometen al joven y que encarnan en él a partir de los relatos cara a cara, y también a punto de partida de la información consumida de los medios de comunicación. Este aspecto del ritual de margen es muy similar a los rituales tribales más primarios, en los que el sujeto de la acción debe pasar por un lugar peligroso, hostil, que requiere la disposición al sacrificio para sobrellevarlo e incluso puede llegarse a la muerte.

También en el caso de las migraciones estudiantiles pueden identificarse escenarios vinculados a la muerte. Pero muertes simbólicas,

respecto al mundo de la infancia y la adolescencia, para llegar a responder como se espera de un adulto.

Muchos jóvenes abandonan la carrera durante la etapa de margen del rito. Luego de vivir un tiempo en Montevideo deciden volverse a su ciudad, regreso no muy triunfal, que se vivirá con cierto dejo de frustración y derrota.

Si, por el contrario, el estudiante logra sobrellevar este tiempo del rito y por fin adaptarse a la ciudad y a la universidad, entonces entra en la etapa llamada de agregación. Goza allí de los privilegios que se le asignan socialmente. Entre otros, reconocimiento y respeto. Y personalmente, la satisfacción de haber estado a la altura del desafío ritual.

Frechero y Sylburski (2000) proponen tres momentos para la migración estudiantil que se pueden asimilar a los momentos rituales mencionados: el arribo, el descubrimiento de la ciudad y por último la inserción.

Podemos ver lo diferente que será el ingreso a la universidad para el estudiante que proviene del interior en comparación con el estudiante que vive en Montevideo.

Considerando todo el peso que trae sobre sí el estudiante que tiene que atravesar una formación existencial como la que describimos, separándose de su familia para vivir en un lugar desconocido y por un tiempo no volver a su casa, villa o ciudad. Tiempo que dependerá de las distancias y los recursos destinados a viajes de los que disponga.

Mientras que el estudiante de Montevideo puede seguir viviendo con su familia o cerca de esta, en un medio históricamente cotidiano y familiar. Serán vitales y fundamentales para el estudiante del interior las redes de contención, ya sean vinculares, institucionales o familiares, y sus propias disposiciones psíquicas, para poder sostenerse en estos tiempos de arribo, descubrimiento e inserción.

Referencias bibliográficas

- BARRÁN, J. P. (1991a). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (Vol. 1). *La cultura «bárbara» (1800-1860)*. Montevideo: Banda Oriental.
- (1991b). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (Vol. 2). *El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Banda Oriental.
- (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos* (Vol. 3). *La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.
- BOURDIEU, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- DE BRASI, J. C. (1990). *Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales*. Buenos Aires: Búsqueda.
- ENTRENA DURÁN, F. (1998). *Cambios en la construcción social de lo rural: de la autarquía a la globalización* (pp. 171-185). Madrid: Tecnos.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- FRECHERO, A., y SYLBURSKI, M. (comps.). (2000). *La migración de cada año: jóvenes del interior en Montevideo*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- MACEIRAS, J. (2006). Jóvenes del interior que emigran para estudiar en la universidad. ¿Equidad? En *VII Jornadas de Psicología Universitaria «A medio siglo de la Psicología Uruguaya»* (pp. 374-381). Montevideo: Udelar.
- (2007). Jóvenes del interior que emigran a Montevideo. En M. PIMIENTA (comp.), *Construyendo aprendizajes* (pp. 81-89). Montevideo: Argos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/>
- RODRÍGUEZ NEBOT, J., y PORTILLO, J. (1994). *Medios de comunicación masiva y vida cotidiana*. Montevideo: Multiplicidades.
- SILVA, A. (2006). *Imaginarios urbanos*. Bogotá: Arango Ltda.
- VAN GENNEP, A. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza.

10. El anonimato y su carácter ambivalente: vivencia emergente en contextos de movilidad estudiantil

Jorge Maceiras

Siomara Farall

*De origen griego, la palabra anónimo
se compone por el prefijo a,
que significa 'sin', y nonimo,
que significa 'nombre'.*

1. Introducción

El artículo que aquí presentamos trata de dar cuenta de una problemática que fuimos percibiendo en nuestras indagaciones sobre los avatares existenciales que atañen a los jóvenes que emigran del interior del país para estudiar en la Universidad de la República (Udelar) y se radican en la ciudad de Montevideo. Nos referiremos al anonimato en tanto vivencia emergente en contextos de movilidad —en este caso estudiantil—, para pensar y visibilizar su carácter ambivalente, en la medida en que habilita al tiempo que inhibe determinadas prácticas y sistemas de relaciones.

En una primera instancia, se presentarán un conjunto de manifestaciones realizadas tiempo atrás por un conjunto de jóvenes migrantes, dando cuenta del contexto en el que fueron realizadas. Estas son producto del trabajo de campo —entrevistas en profundidad— de una investigación llevada a cabo en forma de tesis de maestría en Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar (Maceiras, 2005).

En un segundo momento, se ofrecerán un conjunto de categorías de análisis que buscarán explicar la ligazón entre estos componentes.

2. El decir de algunos jóvenes acerca de sus vivencias en este nuevo contexto

«los profesores superdistintos, que nadie te conozca, porque allá, yo por ejemplo... yo fui en Tacuarembó bastante conocida en la clase, [...] entonces ahí siempre Fernanda para acá, Fernanda para allá, sabían, casi siempre tenía profesores de otros años, entonces, sabían cómo yo era, sabían lo que me tenían que decir, cuándo me lo tenían que decir, acá no [...]»

«[...], porque yo estaba acostumbrada a ir al liceo y que ahí las adscriptas te anduvieran atrás y yo qué sé, te avisaran cuando no había algo, cuando faltaba algún profesor o algo de eso [...]»

«Todos, nos conocíamos todos. Y acá no, ves caras nuevas todos los días, yo qué sé, sí acá está lleno de todos lados, en Melo sí, porque todos los años viendo las mismas caras y ta, los conocés después... es un pueblo chico como quien dice... se conoce todo el mundo, acá no y eso está bueno también, no conocer a nadie.»

«[...] llegué, bueno... entré a la facultad, miraba a todos lados, no tenía idea en dónde estaba, no tenía a qué salón ir, digo, no tenía idea de nada, más o menos ahí empecé a mirar salón, y buscaba, buscaba, buscaba hasta que encontré, después entré al salón, un salón lleno de gente, pero lleno de gente y yo me senté en un banquito y miraba y no conocía a nadie [...]»

«en Bedelía estuve setecientas horas para que me pasen una escolaridad, si me salía, si no me salía, si había perdido, si había salvado, [...]»

«era rerraro, como que no conocía a nadie, ta después como que ta, ya de última charlás con alguien y después charlás con otro, y a la vez ese conoce a otro, y seguís charlando así... pero... al principio, el día que entré a la facultad no conocía a nadie»

«de mañana, supuestamente teníamos que ir a una charla de mañana, vine con dos amigos que me acompañaron porque yo no tenía idea cómo venir tampoco, aparte de todo, me acompañaron y me dejaron, dijeron: después te venimos a buscar»

«yo allá en Tacuarembó conocía a todos, pero acá como que no, es imposible conocer, porque una ciudad... no es tan grande pero ta, pero a la mayoría de las personas las conocía, los tiempos también, o sea, para mí era, no sé, como que en realidad acá me parece que todo es más corridito, más, más movimiento, y como que allá tenés más tiempo para todo»

El contexto de enunciación en el que se inscriben estas palabras vertidas por los jóvenes universitarios migrantes es el de la movilidad territorial hacia la capital. La posibilidad de emigrar a Montevideo es una alternativa presente en el horizonte de vida de casi todo joven del interior, pero es importante señalar que dicha opción está condicionada por la centralidad aún existente de las instituciones educativas de nivel terciario universitario en la ciudad de Montevideo. Cabe decir que la experiencia migratoria se ha convertido en un componente importante del imaginario social de la sociedad del interior toda; movilidad interna que lejos está de percibirse como un fenómeno estabilizado, sino, por el contrario, como un proceso continuo y en crecimiento. Movimiento que «hace cuerpo» en los sujetos que lo experimentan, generador de encuentros y desencuentros, afectaciones y modos de percepción que tienen que ver con los nuevos modos de producción de la vida.

Conjuntamente, los problemas de inserción en la capital y en la universidad estarán presentes en la predisposición a migrar y sujetos a las heterogeneidades de los jóvenes que se dispongan a emprender tal acción. Es el comienzo de un tránsito que los posiciona frente a un nuevo contexto geográfico y situacional, y que en términos existenciales les impone el diseño y construcción de nuevas y desconocidas estrategias para adaptarse a las nuevas y complejas formaciones sociales en las que se inscriben.

En las sociedades tradicionales solía existir una clara correspondencia entre el campo espacial, en el que se desenvolvía la vida de la población, y el marco simbólico-cultural que determinaba su *habitus* de comportamiento, ya que el segundo solía desarrollarse dentro del ámbito territorial, relativamente local y cerrado, del primero; de ahí, el usual localismo manifestado por dicho *habitus*. (Entrena Durán, 1998, p. 183)

La vida cotidiana de las personas acontece dentro de un ámbito social y espacial específico en el que se desarrollan los procesos de socialización; escenario social e histórico en el que se conforman las subjetividades de los jóvenes, es decir, aquello que les da un lugar en el mundo y los provee de una identidad local, singular y colectiva. Si consideramos los espacios más restringidos del interior del país, se puede inferir una mayor correspondencia entre lo espacial y los referentes simbólicos y culturales, en el entendido de que las localidades del interior del país expresan una mayor tendencia al conservadurismo y a perpetuar los *habitus* y el conjunto de tradiciones propios de la región. Por otro lado, la capital del país puede ser considerada en términos de espacio abierto y poblada por formaciones históricas sumamente diversas; atributos que podemos reconocer a partir de las múltiples infiltraciones de propuestas simbólicas y culturales exógenas en desmedro de una identidad regional o local, tanto singular como colectiva. Es decir que, si bien las personas siguen desarrollando su vida en espacios que se hallan espacialmente definidos y que establecen una correspondencia con su entorno, los *habitus* o subjetividades de dichos sujetos están cada vez más modulados por una cultura que trasciende lo regional o local.

Se puede advertir entonces que el encuentro de los jóvenes del interior con la capital y la Universidad de la República, y entre los jóvenes de los diferentes espacios —del interior y capitalinos— constituye el encuentro de diferentes lógicas de administración de la vida cotidiana, es decir, de diferentes lógicas y prácticas que modulan la vida y, por tanto, modulan los encuentros. Deviene una composición novedosa tanto a nivel de las transformaciones internas de los jóvenes como en la composición con el territorio urbano; y simultáneamente estas tienen afectaciones en los territorios locales y regionales y en la vida

de sus habitantes. Este entramado de relaciones y afectaciones recíprocas trae consigo la transformación en los referentes simbólicos, imaginarios y culturales, y por lo tanto en las subjetividades.

Se experimenta, de este modo, una creciente desterritorialización de los referentes simbólico-culturales de la vida y de la identidad colectiva e individual, lo que, a su vez, origina sentimientos o realidades de anomia, de aparente conexión con lo lejano y de desarraigo o desapego con respecto a lo más próximo. (Entrena Durán, 1998, pp. 183-184)

Los ritmos capitalinos, cada vez más veloces, determinan una percepción subjetiva del tiempo muy diferente de la de las ciudades, villas y pueblos del interior; y en este registro existe una notoria fractura de la vida cotidiana que se vivencia intensamente. De manera análoga, existe también ruptura en la cotidianidad en lo que refiere a las modalidades diferenciales de organización del trazado urbano y sus distancias. La vivencia de la temporalidad y de la espacialidad está, en términos generales, codificada según modalidades que se asemejan a lo que P. Virilio (1996) denomina «ritmos maquínicos», y que por tanto se distancian de los «ritmos humanos» a los que los jóvenes migrantes están más acostumbrados. Vivir en la capital implica habitar un paisaje de tráfico precipitado, de relaciones fugaces y anónimas; tiene que ver con transitar espacios masificados, con encontrarse de imprevisto en medio de una multitud y ser espectadores de alguna situación que toma de paso y por sorpresa. A modo de ejemplo, en este escenario el joven migrante se encontrará con la inexistencia del saludo, lo cual, se puede aventurar, constituye una expresión del anonimato y del no reconocimiento de la presencia de un otro, como de un posible encuentro. En el interior, el tránsito tanto por los espacios colectivos como por los privados tiene un ritmo en general más lento —más humano si se quiere—, de una temporalidad compartida que va acompañada del reconocimiento de un otro, que estaría mostrando la potencia de los encuentros con la presencia de un otro cercano.

El hombre establece con el ámbito en el que nace, crece y se desarrolla vínculos que se van humanizando en forma progresiva. Estos lazos alcanzan una intensidad tal, que ese hábitat se convierte poco a poco en una prolongación del propio cuerpo. (Pichon-Rivière y Pampiega de Quiroga, 1985, p. 111)

En este sentido podrían interpretarse muchas conductas de los jóvenes que, una vez radicados en la capital y en un intento de reproducir las condiciones de existencia de su localidad, apuntan a la implementación de relaciones con una fuerte impronta de mantener la identidad colectiva y la de sí mismos como sujetos. Tal es el caso de los hogares estudiantiles regionales o municipales, que ofician casi de «embajada» del lugar de procedencia; espacio urbano que asegura un conjunto de códigos comunicacionales, simbólicos y culturales semejantes. Esta reafirmación de lo regional o local operaría como reacción frente a lo avasallante que se presenta la vivencia de «lo montevideano» y, por qué no, «lo universitario». De ahí la búsqueda de espacios concretos, tanto espaciales como sociales, pasibles de ser englobados según parámetros productivos, es decir, que posibiliten la producción de identidades singulares y colectivas y donde exista la posibilidad del reconocimiento mutuo. Parafraseando a Pichon-Rivière, esta estrategia de búsqueda y composición de un espacio donde su rostro y su identidad les sean devueltos les permite a los jóvenes superar los sentimientos de soledad, miedo y desamparo.

Es importante desarrollar una mirada crítica sobre los modos de instauración de los localismos o regionalismos y ver qué sucede cuando estos se radicalizan; o cuando, por el contrario, generan modalidades más flexibles en el mundo de las interacciones sociales y espaciales. Una creciente defensa de los localismos, el rescate de los elementos propios y específicos de cada zona y región —que asume por momentos formas de violencia simbólica y síntomas de cerramiento excesivo— parecen ser un esfuerzo denodado por no perderse en lo inconmensurable de «lo montevideano y lo universitario», como un todo general y abstracto. Este efecto de disociación hace emerger lógicas de exclusión, lo que planteado en términos más dilemáticos y desintegradores connota la versión más trágica de los localismos radicalizados.

Por el contrario, las modalidades más flexibles —si bien operan como forma de revalorización y revitalización de lo local y regional— promueven estrategias contrahegemónicas que consideran y contemplan la diversidad y la pluralidad de subjetividades.

La sociedad multicultural [...] Es aquella donde se construyen la mayor cantidad posible de vidas individuadas, donde el mayor número posible de individuos logran combinar, de manera diferente cada vez, lo que los reúne (la racionalidad instrumental) y lo que los diferencia (la vida del cuerpo y el espíritu, el proyecto y el recuerdo). [...] así será vigorosa una sociedad capaz de reconocer la diversidad de los individuos, los grupos sociales y las culturas, y que sabrá hacer a la vez que se comuniquen entre ellos, suscitando en cada uno el deseo de reconocer en el otro el mismo trabajo de construcción que efectúa en sí mismo. (Touraine, 1997, p. 189)

Pensar hoy los movimientos migratorios juveniles y sus avatares requiere, por tanto, ubicarse en el diagrama social, histórico y espacial que determina las condiciones de producción de las diversas formas de existencia.

3. De los lugares y los «no lugares»

Marc Augé (1996), en su texto *Los «no lugares». Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*, sitúa lo que denominará las tres figuras del exceso, a saber: el tiempo, el espacio y el individuo, y manifiesta que estas están en su apogeo en esta sobremodernidad. Categoría esta última que tiene fuerte relación de afinidad con las conceptualizaciones de modernidad tardía (Giddens), segunda modernidad (Beck) o modernidad líquida (Bauman). La referencia al tiempo —o, mejor dicho, las temporalidades— tiene que ver con una percepción contemporánea de dislocación; dicha noción de temporalidad ata el tiempo cronológico con el de las intensidades o tiempo subjetivo, tanto con relación a otras épocas como con relación al espacio o a la espacialidad. En cuanto a la primera dimensión, vemos que la secuencia que otrora se mantenía unida, es decir, nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro, actualmente desconoce un

ensamble coherente. Este hecho se debe a que los acontecimientos suceden cada vez a mayor velocidad:

Cuando uno corre junto a corredores veloces, no esforzarse implica ser dejado atrás; cuando se patina sobre hielo delgado, no correr rápido implica la amenaza de ahogarse. La velocidad, por tanto, ocupa el primer puesto en la lista de los valores de supervivencia. (Bauman, 2002, p. 220)

La dimensión de la espacialidad en esta modernidad tardía —o como prefiera llamársela— también merece lugar de análisis. Vemos, por ejemplo, cómo los medios masivos de comunicación y los sistemas de redes permiten la interconexión a escala planetaria, haciendo que las distancias se acorten, generando un desacople de la espacialidad a la que los hombres y mujeres estaban acostumbrados. Dicho esto, ¿cómo poder pensar que el individuo contemporáneo quede ajeno a estos movimientos producidos a escala global? Pues bien, el individuo contemporáneo precisa resituarse constantemente en este escenario cambiante y veloz.

El ser humano contemporáneo está fundamentalmente desterritorializado. Sus territorios existenciales originarios —cuerpo, espacio doméstico, clan, culto— ya no están amarrados a un suelo inmutable, sino que se enganchan de ahora en más a un mundo de representaciones precarias y en perpetuo movimiento. (Guattari, 2015, p. 29)

Copensando con los autores referenciados en este punto con relación al fenómeno migratorio y la vivencia de anonimato, consideramos importante lo que Augé (1996) señala como las tres cualidades que caracterizan a los espacios concretos y geográficamente bien delimitados. Se trata de espacios que se definen como identitarios, relacionales e históricos.

La naturaleza identitaria la atribuye al sentimiento de unidad que otorga a aquellos que comparten una delimitación territorial, por sentirse parte de un grupo, de una región o de un universo cultural. Al ser parte de un conjunto, comparten rasgos que los identifican y que los diferencian del resto. Lo relacional lo atribuye a un conjunto

de manifestaciones discursivas y formaciones expresivas (verbales y paraverbales) que otorgan «un lugar antropológico» a los actores. Lugar en el que se reconocen por formas de hacer y de actuar, que no son estáticas pero se armonizan recursivamente en el circuito de vínculos que establecen. Y los espacios concretos son también históricos, en el sentido del discurrir del tiempo que está anclado a ellos. Los actores viven en la historia que les es propia y reconocen la duración de los lugares. Existe una narratividad (Han, 2013) que da dirección y sentido a los lugares en los que habitan y que los habitan a ellos. Por esto son espacios investidos simbólicamente de manera colectiva.

Como vimos, en la sobremodernidad se identifican procesos de producción de no lugares, es decir, espacios que no son ni identitarios, ni relacionales, ni históricos. Y es el contexto de cambios descrito el productor principal de la dislocación de los espacios y la constante reinención de las identidades personales y colectivas. Donde lo relacional va brillando por su ausencia, o queda restringido a las redes sociales, y donde la existencia de una narrativa que da sentido histórico a la vida también pierde presencia. Los ámbitos impersonales más significativos son ahora los no lugares, pero no se sitúan en contraposición a los conocidos como lugares antropológicos. La idea es pensarlos en un régimen de composición o complementariedad.

Los no lugares son zonas sin tiempo y cargadas de misterio que crecen y se multiplican a lo largo y ancho del mundo contemporáneo. Los *shoppings*, los medios masivos de comunicación, los sistemas de redes informáticos en toda su variedad, las estadias en los aeropuertos, las habitaciones de hoteles. En definitiva, lugares de paso e impersonales, sin historia y sin narrativa. Estrictamente, lugares de anonimato, que no significan absolutamente nada para quien allí se encuentra y dotados de la fugacidad propia del que está ahí provisoriamente.

Augé no discrimina tajantemente los lugares de los no lugares, es decir, no los concibe como zonas o espacios cuya existencia puede concebirse en formas puras. Por el contrario, reconoce la capacidad de interpenetración de unos en otros; dice: «el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación» (Augé, 1996, p. 84).

4. Ver-ser visto: ponderando el anonimato

Sobre fines del siglo XVIII, se impone para el ejercicio de la vigilancia y el poder un dispositivo arquitectónico que utilizaremos como ejemplo para analizar el par *ver sin ser visto* y *ser visto sin ver*. El modelo del panóptico de Bentham es la figura arquitectónica a la que nos referiremos (Foucault, 1976).

Haremos la descripción en una cita por demás extensa, pero que entendemos necesario ofrecer, ya que no todos los lectores tienen por qué saber de qué se trata el dispositivo:

... en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, esta [la torre], con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz, se pueden percibir desde la torre, recortándose perfectamente sobre la luz, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. (Foucault, 1976, p. 203)

Organización y distribución de los cuerpos, unos en relación con otros dentro de un conjunto de coordenadas espaciales determinadas, y con una arquitectura tal que permite a unos ver sin cesar, mientras que otros son vistos sin jamás ver. Parafraseando a Foucault (1976), el hecho de inducir en el vigilado la sensación de estar bajo permanente vigilancia garantiza el funcionamiento automático del poder y del sistema disciplinario como tal; «mirada» que induce por sí sola la reproducción espontánea del sometimiento frente al poder.

De las formas de vigilancia exterior se pasa a las formas de auto-vigilancia, en el entendido de que ya el sujeto se vigila a sí mismo en tanto hizo suya la visibilidad a la que está expuesto. En las ciudades o villas del interior —por distancias, población, sistemas de relaciones, etc.—, tiende a operar una lógica de funcionamiento vinculada

al reconocimiento entre sus habitantes en la que se articulan más eficientemente estas formas de «lo que se debe» y «lo que no se debe» hacer. Hablamos de un escenario recostado sobre el modelo disciplinario, propio de espacios cerrados o circunscritos, donde el joven tiene una biografía que «sostener» y que «lo sostiene», a saber, ser hijo de, hermano de, nieto de, que vive en tal barrio, etcétera. Es decir, está inscrito en un sistema de relaciones familiares y sociales que dan cuenta de «su lugar», donde es reconocido por otros y donde también él se reconoce. Y el «peso» de ese reconocimiento de la mirada de un otro, que suele darse en encuentros «cara a cara», suele inscribirse en una narrativa.

En contraposición al reconocimiento que sucede en los espacios locales, en la ciudad de Montevideo, por sus características y conexión con los *habitus* propios de los espacios globalizados, donde la percepción es de ser «uno más», «nadie te conoce», se va forjando la vivencia de anonimato, que daría cuenta de la ausencia de reconocimiento ante la mirada de los más próximos pero distantes.

Si continuamos en la línea de análisis en torno al carácter ambivalente de la vivencia del anonimato y trasladamos este modelo de funcionamiento a otros escenarios de la vida social contemporánea, podemos pensar la manera en que se diagrama la espacialidad montevideana para el joven emigrante. Esta se compone de una multiplicidad de espacios tales como la facultad a la que se dispuso venir, los barrios, los centros comerciales, las rutas y calles, etcétera. Aquí el joven también se encuentra con formas de vigilancia, pero que difieren de las que operan en los espacios locales. La operatoria de los dispositivos de control del paisaje montevideano tiene que ver con formas veloces de «control al aire libre, que reemplazan a las viejas disciplinas que operan en la duración de un sistema cerrado» (Deleuze, 2005, p. 116). Hablamos de cámaras de vigilancia instaladas en las calles montevideanas, de portar un celular que constantemente emite señales sobre cuál es nuestra ubicación, de poner la contraseña en computadoras públicas, de retirar dinero de cajeros automáticos que dicen cuál es nuestra zona de acción en el espacio público, etcétera. Escenario también válido para pensar lo anónimo en el hecho de pertenecer a alguna de las facultades de la Udelar, el inscribirse a cursos y exámenes poniendo número de cédula y contraseña, y no un nombre, no un apellido, no una biografía, no una historia.

Toda una línea de desarrollo, para nada ajena a las variadas formas de percibir el anonimato y su carácter ambivalente, pero que excede este trabajo y a los jóvenes migrantes, y que estaría relacionada con las nuevas tecnologías y el acceso a internet. Allí se tiene la posibilidad de habitar espacios virtuales que posibilitan la construcción de nuevos rostros, nuevas identidades, del mismo modo que constituyen espacios para formas múltiples de ejercer el anonimato. Hablamos de formas de acceso, exposición y emisión de mensajes a través de redes sociales (como por ejemplo WhatsApp, Instagram, Facebook, etc.) que sutilmente van diagramando las relaciones, los encuentros y la vida en su totalidad. La existencia y esencia parecerían reducirse a lo publicado en las redes; fotos y mensajes que capturan el accionar en cada instante, que de alguna forma van componiendo una «biografía», un «historial» personal de los usuarios.

La percepción del tiempo es muy diferente en ciudades, pueblos y villas locales respecto a la ciudad de Montevideo; más allá de que la segunda se encuentra afectada y regulada por las dinámicas globales, la dimensión temporal no es habitada de la misma forma que en las primeras. Hablamos de otras distancias a recorrer, del uso de medios de transporte con horarios determinados de funcionamiento, cantidades y horarios de los distintos centros y espacios por los que la vida cotidiana transcurre (*shoppings*, bancos, gimnasios, museos, boliches, facultades, etc.), donde la administración y vivencia del tiempo necesariamente es otra. La capital, en la medida en que tiende a la dimensión global y se correlaciona con ella, es generadora cada vez más de no-lugares, espacios de tránsito sin historia y de anonimato, que, tal como hemos dicho, pueden vivenciarse en forma ambivalente y en distintos grados.

Referencias bibliográficas

- AUGÉ, M. (1996). *Los «no lugares»: Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad* (pp. 81-119). Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (2000). *Cosas dichas*. España: Gedisa.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J.-C. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- CARBAJAL, S., y MACEIRAS, J. (2004). Mentime que me gusta. En *VII Jornadas de Psicología Universitaria: 10 años de creación de la Facultad de Psicología* (pp. 119-123). Montevideo: Tradinco.
- DELEUZE, G. (2005). Posdata sobre las sociedades de control. En C. FERRER (comp.), *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo* (pp. 115-121). Argentina: Terramar.
- ENTRENA DURÁN, F. (1998). *Cambios en la construcción social de lo rural: de la autarquía a la globalización* (pp. 171-185). Madrid: Tecnos.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- FRECHERO, A., y SYLBURSKI, M. (comps.). (2000). *La migración de cada año: Jóvenes del interior en Montevideo*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- GUATTARI, F. (2015). ¿Qué es la ecosofía? Textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud. Buenos Aires: Cactus.
- HAN, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- MACEIRAS, J. (2005). *Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República*. (Tesis de maestría). Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Inédito.
- PÉREZ BARRERA, S. (2004). Reseña de «Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad» de Marc Augé. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 2(1), 149-153. Universidad de La Laguna, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88120113>
- PICHON-RIVIÈRE, E., y PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PIMIENTA, M. J. (comp.). (2004). *Construyendo aprendizajes*. Montevideo: Argos.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VIRILIO, P. (1996). *El arte del motor: Aceleración y realidad virtual*. Argentina: Manantial.

11. Espacios de urbanización intermedios: jóvenes, ruralidad y movimientos migratorios

Jorge Maceiras

Lucía Cabrera

1. Introducción

Este artículo intenta determinar la influencia de lo que denominaremos *espacios de urbanización intermedios* (en adelante, EUI) en el proceso migratorio de los estudiantes universitarios del medio rural a Montevideo. Se trata del esbozo de una categoría teórica emergente de la tesis de maestría⁴⁶ en desarrollo y que se orienta a la comprensión de los fenómenos graduales de transformación subjetiva que se producen en estos jóvenes al migrar.

Como punto de partida se toman las migraciones internas como fenómeno demográfico y social con consecuencias subjetivas, en la medida en que problematizan el sentido de pertenencia del sujeto con relación al lugar que habita. Este artículo se propone partir del análisis del fenómeno vigente de las migraciones internas en función de la construcción de trayectorias en educación superior. En este sentido, la Dirección General de Planeamiento (DGP, 2017) refiere a flujos migratorios como:

46 Tesis de maestría en Psicología y Educación: *Estrategias que ponen en juego los jóvenes rurales para estudiar en la Udelar*. Tesista: licenciada Lucía Cabrera. Director de tesis: magíster Jorge Maceiras. Facultad de Psicología, Universidad de la República.

... un desplazamiento de los individuos, con traslado de residencia, desde un lugar de origen a otro de destino traspasando algún límite geográfico. Cuando dichos límites se encuentran dentro de un mismo país, se habla de migración interna. [...] En Uruguay la migración interna constituye uno de los rasgos distintivos de la dinámica demográfica sobre todo asociada a la migración rural-urbana y a la migración urbana-urbana. Esta última vinculada, principalmente, a la migración desde las ciudades del interior del país hacia Montevideo y vinculada fuertemente a la búsqueda de mejores condiciones de vida y como respuesta a la desigual distribución de los servicios en el interior del país. (p. 10)

Desde este punto de partida se busca analizar y hacer foco en la migración de los jóvenes oriundos del medio rural en su tránsito hacia Montevideo y la Universidad de la República (Udelar). Comenzamos por analizar los complejos factores que pueden condicionar la decisión de migrar a partir de la desigual distribución de los servicios públicos en general (educativos, sanitarios, civiles, de participación), y en particular, la escasez de oferta educativa de nivel superior. Se entiende que este movimiento produce en los jóvenes una tensión entre el desarraigo de los lugares de origen y la inminente permanencia en la capital que implica la necesaria producción de nuevos hábitos y lógicas prácticas para organizar la vida cotidiana que tienen por destino.

2. Juventudes y ruralidades

Detenerse en el abordaje de la juventud y adolescencia rural implica reconocer un constructo teórico para el que no se cuenta con una definición clara y unívoca, dado que abarca un conjunto heterogéneo de variables. Ambas categorías —ruralidad y juventud— exigen un detenido análisis en la perspectiva de considerar el movimiento migratorio del interior hacia la capital para estudiar en la Udelar.

Se parte de la premisa de que existen distintas maneras de ser joven, por lo cual el término *juventudes* es preciso a la hora de considerar su multiplicidad. Esta etapa de la vida está atravesada por distintos comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de relacionarse con los otros. En un inicio, la caracterización de la juventud en tanto construcción social e histórica supera la consideración de una

categoría etaria, dado que está sujeta además a variables de estatus social, género y cultura. Estas variables, entre muchas otras, permiten pensar en ejes móviles y plurales que impiden clasificar o determinar de manera fija y precisa qué es ser joven, cómo, desde y hasta cuándo se lo es. El vínculo con la familia, la vivienda, la construcción de trayectorias educativas y el acceso al mundo del trabajo son otras variables que se añaden a la complejidad de esta construcción. En este sentido, Margulis y Urresti (1998) afirman:

... la juventud no es solo un signo ni se reduce a los atributos «juveniles» de una clase. Presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables. Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. [...] De esta manera, ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones. (p. 10)

Se puede decir que *juventudes* alude a un colectivo de fronteras imprecisas, de contenidos variables y heterogéneo, y que en todo caso refiere a una identidad relacional, es decir, a un sistema de relaciones. Dentro de este amplio espectro interesa realizar un recorte sucesivo para detenerse en aquellas juventudes diferenciadas por condiciones territoriales y educativas, esto es, jóvenes que residen en territorios rurales y que se desplazan en busca de mayores oportunidades para la continuidad de sus trayectorias académicas.

Los desplazamientos territoriales están integrados a las dinámicas de la población del medio rural de manera constitutiva, en la medida en que los espacios urbanos concentran los servicios sociales y civiles. Sin embargo, estos desplazamientos no necesariamente implican migraciones, dado que no involucran un cambio de residencia transitorio o permanente. Por su parte, en la adolescencia se configura el momento en el que el sujeto toma contacto con las posibilidades de migrar en función de la construcción de su trayectoria educativa o la búsqueda de oportunidades laborales. En este punto se produce la tensión entre dejar el lugar de origen con escasa oferta educativa y optar por la migración hacia la capital. Es un proceso en el que se apuesta a

ganar autonomía, reconocimiento, formación académica, y en el que se dejan de lado referencias culturales, costumbres y lazos familiares.

En otro orden, el vínculo con lo rural o las ruralidades que atraviesa a estos jóvenes, en tanto condición sociohistórica de subjetivación, puede resultar esquivo o lábil. Por una parte, la mirada urbana puede venir cargada de un sesgo o de una visión desde la carencia. Por otra, si se parte de la autopercepción como parámetro para considerar la pertenencia o no al medio rural, es una categoría que no se puede describir *a priori*. Para hacer foco en la escena precedente se tendrán en cuenta estudios sobre juventud y adolescencia rural desde distintos puntos de vista, provenientes de autores uruguayos y de la región.

El trabajo *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina* (Kessler, 2005) releva las investigaciones que había hasta esa fecha en torno al tema y aporta una interesante definición como punto de partida. El autor establece los límites de lo que se entiende por juventud rural en una franja etaria que va de los 15 a los 24 años, que refiere a «Jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo rural, habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales» (Kessler, 2005, p. 7), y establece el límite demográfico en poblados de hasta 2.000 habitantes.

En nuestro país, si bien existen algunos estudios que abordan la adolescencia y juventud rural, se destaca la investigación de Alves y Zerpa (2011), que realiza una caracterización de la vida de los adolescentes del medio urbano y rural a nivel nacional. La investigación afirma que los índices de pobreza son mayores entre los adolescentes que residen en áreas rurales y en particular en los departamentos del noreste. Según los autores, la situación de vulnerabilidad de los adolescentes rurales puede asociarse a la presencia de una cultura con roles más rígidos y con mayor desigualdad de género que desvaloriza la adolescencia como etapa de desarrollo y prioriza el ingreso al mundo del trabajo.

El aporte de Romero (2008) acerca de la distribución territorial de los jóvenes rurales señala que las dificultades propias de las localidades de origen, sumadas a la seducción por las condiciones de vida de las zonas urbanas, conducen a la migración hacia las ciudades más próximas. En esta línea, Da Rosa (2011) estudia las perspectivas de

jóvenes rurales de entre 16 y 24 años en Quaraí, Brasil, y su motivación por continuar viviendo en las zonas rurales. Según el autor, los jóvenes, aun teniendo vínculo con el medio rural, optan por migrar a la ciudad en busca de comodidad, mayor contacto con la tecnología, acceder a mejores condiciones laborales y dar continuidad a los estudios, elementos que la zona rural no les proporciona. Los jóvenes emprenden un proceso de migración hacia las ciudades que trae aparejado el vaciamiento poblacional, el envejecimiento y la masculinización del medio rural.

Hablar de ruralidad supone una multidimensionalidad, es decir, en su definición se articulan, por una parte, la dimensión vinculada al trabajo del sector agropecuario y, por otra, la dimensión territorial, en tanto dispersión de la población en el territorio. Se puede pensar a la población rural en función de lo productivo y en relación con una serie de tareas remuneradas de muy diversa índole, pero que comparten el hecho de ser consideradas inherentes al medio rural. A su vez, se puede pensar lo rural desde un enclave territorial, en contraste con lo urbano, según la relación de pertenencia de los sujetos con el territorio y en función de la baja densidad de población. Estas dimensiones no suponen una disyuntiva, la presencia de una o la combinación de ambas supone la existencia de lo rural. Podrán existir sujetos que habiten medios rurales en tanto poblaciones dispersas y que no desarrollen su actividad laboral en el sector agropecuario, y sujetos que sí formen parte del sector o estén económicamente vinculados a este pero residan en áreas urbanas. La pluralidad de definiciones en torno a lo rural permite anticipar que existirán también diversas subjetividades, en el entendido de que estas últimas son las formaciones singulares que adquiere el social-histórico.

Muchas veces se refiere a lo rural en relación con los territorios y no tanto en función de las subjetividades que se forman en ese contexto. Ello se debe a que es muy difícil hablar de un tipo de subjetividad propia de lo rural. Una psicología rural o de las ruralidades refiere a una pluralidad de subjetividades, porque abarca una gran diversidad de contextos donde los sujetos viven y construyen su universo simbólico. Los territorios rurales se caracterizan muchas veces como abandonados en función de la poca densidad de población, y en ocasiones esto

adquiere connotaciones políticas, como lugares olvidados por el Estado, habiendo allí, además de poca gente, pocos servicios, pocas redes y pocos recursos institucionales.

Es preciso señalar que la noción de ruralidad ha sido más comúnmente estudiada por otras disciplinas como la sociología, la estadística o la economía, que, si bien se inscriben dentro de las ciencias sociales, distan de la psicología en su enfoque y abordaje. En los últimos años y particularmente a partir del Primer Congreso Latinoamericano de Psicología Rural (Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina, 2013), se evidencian algunos intereses y avances en esta temática que intentan conceptualizar con herramientas y nociones propias de la psicología.

La educación en el medio rural es una temática o problemática que establece relaciones de adyacencia con lo juvenil o adolescente. Otro componente más que se inscribe sobre la vida de los actores y que, en tanto tenga por destino un lugar significativo en sus vidas y en las de sus familias, por supuesto será parte de sus formas de existencia y por ende factor de subjetivación. Elemento social e histórico que atañe a estos estudiantes antes de llegar a la universidad, pero que ya los sitúa en una ruta cuyo destino avizoran. La educación rural tiene un lugar en la agenda académica y en las políticas de Estado a nivel de primaria, con una decreciente atención en lo que respecta a secundaria, para ser casi inexistente a nivel terciario o de educación superior.

3. Hacia la nueva ruralidad

Con este término se designa el cambio de perspectiva en torno a lo que se entiende como rural. Se trata de una serie de reflexiones y conceptualizaciones que dan cuenta de un viraje desde el enfoque dicotómico hacia la *nueva ruralidad* y sus características. Esta categoría conceptual surge tras el agotamiento de la capacidad explicativa de los modelos dicotómicos dominantes. Definir lo rural en oposición a lo urbano parte de la suposición de que se trata de términos homogéneos y contrastables, lo cual no tiene fundamentos y acarrea a su vez una desestimación de las subjetividades inherentes. En palabras de Sergio Gómez (2001):

Se puede afirmar que la ruralidad en la forma como fue definida en términos tradicionales ha perdido vigencia. Fenómenos como la industrialización de la agricultura, las migraciones, la urbanización de las comunidades rurales modificaron la versión tradicional de la ruralidad que subsiste pero con otras características. Esta nueva ruralidad que ha emergido, tiene ya varias décadas. Lo nuevo, es que ahora se observa una realidad que antes se ignoraba o que quedaba oculta. (p. 1)

Los conceptos relativos al paradigma de la *nueva ruralidad* en el contexto uruguayo y de la región se presentan como una oportunidad para dar una mirada diferente sobre lo que puede denominarse *vieja ruralidad latinoamericana* (Romero, 2012), basado en una topología que define y caracteriza lugares donde los cuales se experimentan procesos psicosociales y se gestan subjetividades. En este paradigma, a partir de la definición de un lugar prioritario, los demás se consignarán por oposición o cercanía. Abandonar esta topología dicotómica implica resignificar lo rural, dado que los procesos psicosociales y los sujetos que los protagonizan trascienden los espacios, ya que puede ocurrir tanto una ruralización de los espacios urbanos como una urbanización de los rurales, con todas las connotaciones que esto permita pensar.

A su vez, esta concepción se presenta como una oportunidad para revisar el papel de los actores sociales presentes en los espacios rurales así considerados y las instituciones educativas que se sitúan en esos escenarios. La construcción conceptual de la nueva ruralidad tiene implicaciones en el análisis de los procesos y prácticas educativas que allí se desarrollan. En este sentido, se puede afirmar que la nueva ruralidad ubica aspectos de cambio fundamentales en el territorio rural: encadenamientos urbano-rurales, el empleo rural no agrícola, los pueblos como centros de servicios y el papel activo de las comunidades y organizaciones sociales en estos contextos.

Algunos rasgos de esta nueva ruralidad (Miranda Camacho, 2013) podrían sintetizarse en las siguientes premisas: énfasis en la dimensión territorial por sobre la productiva relativa al sector agrícola; reconocimiento de diversas funciones en la actividad agropecuaria y según la especificidad de cada región; interacción de variables económicas, sociales y políticas que confieren a cada territorio una identidad única. En este sentido, la nueva ruralidad implica una revalorización de la

complementariedad existente entre las actividades agropecuarias y el desarrollo de otras actividades económicas rurales no agrícolas, como por ejemplo el turismo.

Esta perspectiva reconoce la naturaleza heterogénea de los espacios rurales, el territorio como espacio donde convergen distintas realidades, y a partir de allí habla de ruralidades, aludiendo a las diversas formas de ruralidad. Según esta visión, es necesario el reconocimiento de sus diferencias; reconocimiento que las miradas más centralistas y conservadoras tienden a ignorar y a etiquetar como *lo rural*, en contraposición a *lo urbano*. Una visión que integre la complejidad del entramado social implica el desarrollo de una mirada integral de los agentes sociales y las instituciones que interactúan en esos territorios.

4. Desigualdad territorial y desigualdad educativa

Existe consenso en considerar al territorio como una construcción social producto de una realidad compleja y dinámica en permanente transformación, donde se combinan las lógicas físicas, socioeconómicas y culturales en un espacio específico. Los territorios son, por tanto, el resultado de esa interacción en ese espacio, que combina el tiempo transcurrido con el actual en un único proceso histórico (Entrena Durán, 1998).

Podría entenderse, por tanto, el efecto estructurante que generan los territorios en las relaciones sociales, mientras que las capacidades de los actores y grupos locales y regionales podrían ser como la agencia de este conjunto de acciones sociales que construyen el territorio y le dan sus peculiaridades, su identidad y sus desigualdades sociales específicas (Llambí y Pérez, 2007).

La desigualdad, en tanto es comprendida como concepto relacional, pone al descubierto el acceso diferencial que tiene la población a diversos bienes, recursos y servicios valorados y distribuidos socialmente, de acuerdo a criterios políticos, económicos, sociales y culturales. El pensar la desigualdad implica cuestionar el orden social que la genera y obliga a interpelar a las políticas públicas.

La desigualdad territorial ha demostrado ser muy difícil de superar porque contiene la semilla de su propia reproducción: las oportunidades de educación y de empleo, así como el acceso a servicios básicos no

son distribuidos equitativamente en el territorio. Esto pone de manifiesto al territorio como fuente de desigualdad y exclusión social.

Se puede hablar de una relación de continuidad que se establece entre la desigualdad territorial y la desigualdad educativa. La desigualdad educativa representa para los jóvenes un argumento o una razón más para venir a estudiar a Montevideo, ya que presenta una mayor heterogeneidad socioeconómica anclada de forma diferencial en el centro y la periferia. Es decir que en la capital se encuentran más equiparadas las condiciones de acceso a las instituciones educativas terciarias. Una vez trascendidas las desigualdades iniciales de naturaleza territorial, encontrarse con una heterogeneidad capitalina, en que las desigualdades del contexto son más atenuadas y más fáciles de superar, es un insumo más para tomar la decisión de migrar.

El problema de la equidad sigue siendo un tema en el cual se ha podido avanzar poco en el contexto latinoamericano. En el Uruguay, durante los últimos años se han implementado políticas públicas con el propósito de lograr una mayor equidad en el acceso y en la consecución de resultados educativos. Estas apuntan a estrategias focalizadas de respaldo a las escuelas de tiempo completo y al desarrollo de un nuevo currículo en la enseñanza media, con resultados muy auspiciosos en el corto plazo, pero que habrá que analizar con una perspectiva temporal más amplia. Tal como se documenta en el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016* (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED], 2017), el tránsito de primaria a secundaria representa una ruptura fuerte en términos del formato institucional en el que se imparten las clases, e implica cambios en el tipo de vínculo alumno-docente, con consecuencias en las trayectorias educativas.

En cuanto a la educación superior, para los jóvenes rurales las opciones son escasas. Deben trasladarse para acceder a estudios terciarios, que no se ofrecen en sus localidades de origen, cambiando transitoria o permanentemente de residencia y transformándose en este proceso en jóvenes migrantes. Tal como fue presentado por el rectorado anterior en su *Plan estratégico de desarrollo de la UR* (2005-2009), la Udelar ha puesto en marcha políticas de descentralización de la oferta educativa a nivel de grado. Aun así, la emigración a Montevideo sigue siendo una opción predominante para los estudiantes del interior que

acceden a estudios universitarios. El cambio es sustancial, la Udelar y Montevideo presentan características que no existen en los lugares de origen de estos estudiantes, por ejemplo la masividad y el anonimato, categorías nuevas para los que llegan del interior, con las que deberán lidiar.

La educación en el medio rural, aquella que conocen y por la cual están atravesados estos jóvenes en sus condiciones sociales e históricas, presenta rasgos propios, muy diferentes de los que encontrarán en los medios urbanos. Es entonces necesaria la emergencia de un paradigma que oriente sus prácticas y habilite a la creación de recursos, dispositivos y contenidos ajustados al contexto social, cultural y geográfico. Un paradigma que dé cuenta de los recursos de la zona, que se adapte a la población respetando sus características y necesidades, generando actividades productivas e informando acerca de las oportunidades de continuidad educativa en un escenario regional.

5. Gradualidad en las migraciones estudiantiles

Este apartado refiere a que el traslado y cambio de residencia de los estudiantes del medio rural a la capital no se produce de forma lineal ni directa, sino que, por el contrario, asume grados y movimientos sucesivos. En continuidad con los planteos que afirman la existencia de *nuevas ruralidades* y múltiples juventudes, se reconoce la existencia de tránsitos heterogéneos de los sujetos durante el pasaje por diversas instituciones y, por tanto, en la construcción de proyectos de vida situados en contextos familiares, sociales y comunitarios particulares. Es inevitable recurrir a los niveles institucionales para poder dar cuenta de los movimientos graduales que realizan los jóvenes en su migrar.

En la transición por los diferentes niveles educativos, de primaria a secundaria, por ejemplo, se van haciendo traslados geográficos sucesivos. Esto tiene directa relación con la distribución de centros educativos, dado que existe un mayor número de escuelas que de liceos rurales. La brecha es aún más grande, en términos de desplazamientos territoriales, cuando se consideran los centros de educación superior o de formación terciaria, ya que estos se encuentran en algunas capitales departamentales y claramente la mayoría, en la capital del país. De esta manera, se producen entre los jóvenes movimientos migratorios

del medio rural al pueblo, del pueblo a la capital del departamento, y luego a la capital del país.

Es en este sentido que se afirma que no se puede hablar de ruralidades sin tener en cuenta la existencia de los espacios de urbanización intermedios (EUI). Denominación que alude a la idea de diferentes grados de ruralidad entre el interior profundo y lo urbano, determinados por las distancias geográficas, las posibilidades de acceso y las redes de recursos existentes.

Según la clasificación demográfica que retoma el Plan de Acción de Juventudes (Instituto Nacional de la Juventud [INJU], 2014), se considera *rurales* a las poblaciones dispersas y a las localidades rurales de menos de 5.000 habitantes, habitualmente denominadas pueblos. A efectos de este artículo, serán considerados EUI aquellos centros urbanos que concentran servicios básicos de educación, salud y atención ciudadana, y que por ese motivo concentran también a la población y particularmente a los jóvenes que acceden para completar la educación media obligatoria.

Los estudiantes del medio rural necesariamente recorren estos espacios para construir sus trayectorias educativas antes de llegar a la universidad. Las trayectorias no son lineales y en ellas cobran incidencia los soportes familiares y las redes de instituciones y recursos, como becas y hogares estudiantiles. En el informe *Universalización de la educación media rural* (Dirección Sectorial de Planificación Educativa, 2014), se identifica a los hogares estudiantiles rurales y se los ubica como espacios urbanos de estas características. Allí se menciona que:

Proviene de pueblos o localidades lejanas al centro educativo (más de 30 km), siendo esta la principal razón por la que deciden hospedarse allí. A su vez, una de las principales razones para residir en los hogares es la dificultad de traslado que hay desde los pueblos o localidades hacia los centros educativos. En general, los estudiantes, no acceden a ómnibus de línea que pase por sus pueblos, y en el caso de que existan, los horarios de frecuencia no son funcionales a los horarios del liceo o la escuela técnica. (p. 53)

Marc Augé (2000) describe los *no lugares* como espacios de tránsito, de flujo, abundantes en las sociedades actuales, que él denomina

sobremodernas. Son aquellos que desplazan la hegemonía del *lugar antropológico*, aquel que es fijo y estable, sede de la identidad, concebido para la acumulación del capital social y que comporta una dimensión histórica acompañada de una narrativa colectiva y social.

Los EUI se pueden caracterizar como esos no lugares a los que remite Augé. Se caracterizan por lo efímero, lo transitorio, cargan el sentido de zona para estar «de paso», algo que por inscribirse en el mundo contemporáneo y en un social-histórico que habitan los jóvenes y los habita inevitablemente conforma sus subjetividades.

Entender este texto de Augé, y desde ahí habilitar la comprensión de los EUI, requiere que se analicen por lo menos tres ejes: el tiempo, el espacio y el sujeto. Escenarios a partir de los cuales se cuestionan y transforman las nociones de aquí y ahora y el concepto de otredad. El aquí y ahora refiere a lo cercano y presente, consiste en la localización, precisa y determinada, de un lugar y momento. Cada sujeto produce textos en un determinado contexto, y al modificarse estos últimos, se transformarán los primeros. El tiempo vertiginoso y cambiante, así como la existencia de una espacialidad que está signada por la idea de ser un no lugar no permiten percibir aquello que está sucediendo, ya que no hay un detenimiento suficiente para constituir un pensamiento sobre las categorías clásicas de tiempo y espacio.

El espacio como «engaño» y caracterizado por la velocidad es una instalación necesaria para la circulación y el pasaje de personas (rutas, aeropuertos, ascensores), característico de las concentraciones urbanas en todo el mundo, donde los sujetos son extraños y anónimos, y el tiempo y espacio son móviles y transitorios. A estas circunstancias parecen ser arrojados los jóvenes que habitan esos EUI, son transformados y transformadores en función de estas coordenadas. No hay una tajante separación entre los *lugares antropológicos* y los *no lugares* sobremodernos a que el autor refiere. Por el contrario, manifiesta una constante interpenetración de unos y otros. Nos dice: «el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación» (Augé, 2000, p. 84).

Escenario que nos permite avizorar el siguiente movimiento de los jóvenes migrantes, el que va de los EUI a las residencias estudiantiles

u hogares estudiantiles en la trama capitalina para continuar con la formación terciaria, eventualmente en la Udelar.

Es decir que, en la juventud temprana, los jóvenes se inscriben en los EUI para cursar ciclo básico, bachillerato o la UTU. Experiencia de lugar de tránsito que los aleja de sus sistemas de relaciones, familias, narrativas locales y rurales, etcétera, y que sin duda los empuja hacia una transformación subjetiva. Tempranas experiencias que comportan un sufrimiento psíquico, el extrañar lo que había sido hasta ahora, el alejarse momentáneamente del estado de cosas de una infancia y escolarización que hasta determinado momento les proveía seguridad frente a lo nuevo y desconocido. Pero también podemos pensar que esta estadía transitoria o este tiempo «de paso» por los EUI, cuya operatoria hasta el momento les era ajena, los prepara psíquica e instrumentalmente para una radicación, que suele ser por más tiempo si todas las cosas salen bien, en la trama urbana capitalina y en la Udelar.

Referencias bibliográficas

- ALVES, G., y ZERPA, M. (2011). *Pobreza en la adolescencia en áreas rurales y urbanas en Uruguay*. Montevideo: Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República.
- AUGÉ, M. (2000). *Los no lugares. Espacio del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- CABRERA, L. (2016). *Estrategias que ponen en juego los jóvenes rurales para estudiar en la Udelar*. (Proyecto de tesis de Maestría en Psicología y Educación). Facultad de Psicología, Universidad de la República. Inédito.
- DA ROSA LUZ, R. L. (2011). *¿Seguir ou não na atividade agrícola? Um olhar sobre as perspectivas dos jovens rurais de Quaraí-RS*. (Tesis de grado). Quaraí: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54687/00085553.pdf?sequence=1>
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. (2017). *Perfil de ingreso de los estudiantes universitarios. Generación 2015*. Montevideo: Universidad de la República.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y MONITOREO. (2012). *Relevamiento en hogares estudiantiles en el medio rural*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- DIRECCIÓN SECTORIAL DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA. (2014). *Universalización de la educación media rural*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/UEMR/EMR_informe_final_mayo2014.pdf

- ENTRENA DURÁN, F. (1985). La desterritorialización de lo rural y el creciente interés por lo local como unidad de desarrollo. En F. ENTRENA DURÁN (1998), *Cambios en la construcción social de lo rural. De la autarquía a la globalización*. Madrid: Tecnos. Recuperado de <http://cederul.unizar.es/revista/num03/pago03.htm>
- (1998). *Cambios en la construcción social de lo rural. De la autarquía a la globalización*. Madrid: Tecnos.
- FERNÁNDEZ, E. (2008). La sociedad rural y la nueva ruralidad. En M. CHIAPPE, M. CARÁMBULA y E. FERNÁNDEZ (comps.), *El campo uruguayo: Una mirada desde la sociología rural* (vol. 1, pp. 33-48). Montevideo: Facultad de Agronomía, Universidad de la República.
- FRECHERO, A., y SYLBURSKI, M. (comps.). (2000). *La migración de cada año: Jóvenes del interior en Montevideo*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- GÓMEZ, S. (2001). Nueva ruralidad. Fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos. En *Seminario Internacional «El mundo rural: Transformaciones y perspectivas a la luz de la nueva Ruralidad»*. Bogotá, 15-17 de octubre de 2003.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEED.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD. (2014). Estudios. En *Plan de Acción de Juventudes 2015-2025*. Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Desarrollo Social. Montevideo: Imprimex.
- KESSLER, G. (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina*. Buenos Aires: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos. Recuperado de <http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2013/08/060100-Estado-del-arte-de-la-investigación-sobre-Juventud-Rural-Kessler.pdf>
- LANDINI, F. (coord.). (2015). *Hacia una psicología rural latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150213020711/Hacia_una_psicologia_rural.pdf
- LITVINOFF, D. (2016). Reseña de Deleuze, Gilles: La subjetivación. Curso sobre Foucault (Vol. 3, traducción Ires y Puente). En AGORA. *Papeles de Filosofía*, 35(1), 221-224. Buenos Aires: Cactus. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ago-ra/article/view/2643/3166>
- MACEIRAS, J. (2005). *Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y en la Universidad de la República*. (Tesis de maestría en Sociología). Departamento de Sociología, Facultad de Ciencia sociales, Universidad de la República. Inédito.
- (2008). La Universidad entre los jóvenes del interior que emigran y Montevideo. En *IX Jornadas de Psicología Universitaria y I Jornadas de Investigadores en Psicología «Memoria y Transformación Social: el conocimiento en la frontera»*. Montevideo.
- MACEIRAS, J., ECHEGOYEN, A., PEREYRA, L., y ZUBILLAGA, M. (2014). *Del manso arroyuelo al caudaloso río: Transformaciones psicosociales que se producen en los jóvenes a partir de su proceso migratorio para estudiar en la Udelar*. (Manuscrito enviado para su publicación). Montevideo: Centro de Investigación Clínica en Psicología.

-
- MARGULIS, M., y URRESTI, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. CUBIDES, M. C. LAVERDE y C. VALDERRAMA (eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- MIRANDA CAMACHO, G. (2013). Nueva ruralidad y educación en América Latina. Desafíos para la formación docente. *Revista Ciencias Sociales*, 2(131-132), 89-113. Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad de Costa Rica.
- ROMERO, J. (2008). Distribución territorial de las ocupaciones de los jóvenes rurales en el Uruguay. *Revista Argentina de Sociología*, 6, pp. 192-216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2691176501>
- (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(1). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- SOLER, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio-Instituto del Tercer Mundo.

12. Echando raíces: el desarraigo en las migraciones estudiantiles

Lucía Cabrera

Maia Zubillaga

1. Introducción

En las próximas páginas se busca generar visibilidad y sentido con relación a las migraciones internas estudiantiles en el Uruguay. Temática que convoca, en tanto hilo conductor de la presente publicación y que despliega una serie de reflexiones teóricas y un recorrido por el aporte de diversos autores. Dicho recorrido se hará tomando como punto de partida la noción de desarraigo, que contiene por oposición la idea de arraigo, que *a priori* refiere a la idea de *echar raíces en un territorio*. Hablar de territorio remite no solo a un espacio definido por coordenadas geográficas, políticas o económicas, sino primordialmente a un espacio social, que es transformado en las situaciones migratorias.

Para poder abordar el concepto de desarraigo, en particular en las migraciones internas estudiantiles, este será vinculado con las perspectivas de Bourdieu en cuanto a su noción de *habitus* (Bourdieu, 1987), como también con los conceptos de territorio y localización, los cuales se prestan, desde una aproximación dialógica, a desplegar una serie de tríadas conceptuales por las que el pensamiento circule y no se cristalice. La articulación triangular de los conceptos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización, propuesta por Deleuze y Guattari (2000), anticipa la posibilidad de realizar estos movimientos en torno a los demás ejes conceptuales del presente trabajo. Abordar las migraciones exige un pensar en constante movimiento.

2. *Habitus*, la mirada de Bourdieu

Para los estudiantes, las migraciones constituyen un fenómeno en el que se ven transformadas sus formas de ser y estar en el mundo, sus costumbres, hábitos, la organización del tiempo y el espacio, en otras palabras, sus *habitus*. Se toma esta noción de Bourdieu (1987), así como conceptos adyacentes, para el análisis de acontecimientos que se producen en la esfera de lo social pero que tienen consecuencias en la subjetividad. En pocas palabras, se podría decir que el *habitus* genera que personas que conviven en un entorno social homogéneo compartan estilos de vida similares. Puede concebirse como un «sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción» (Bourdieu, 1987, p. 26).

Refiere a arquetipos de comportamiento que se modifican o actualizan con el contexto en el que se encuentran los sujetos. Con relación al entorno, el sujeto va generando ciertas prácticas y comportamientos que comparte con sus pares. Bourdieu (1987) propone que los sujetos se mueven de modo no consciente por maneras de ser y de pensar que dependen de «estructuras estructurantes» denominadas *habitus*. El *habitus* opera como productor y reproductor de prácticas que permiten la adaptación a ciertas condiciones de existencia. En cada entorno, en cada lugar, operan ciertos *habitus* (entendidos como conocimientos incorporados) hechos cuerpo en los sujetos para poder hacer uso y apropiarse del capital específico de un campo determinado en el cual su interés está concernido.

Como se observa, la noción de *habitus* despliega rápidamente otros conceptos centrales en la teoría de Bourdieu, como campo, juego, interés y capital, indisociables del primero. Para este autor, el mundo social se organiza en campos definidos en torno a un interés en juego por los actores que hacen parte de él. Los campos pueden superponerse y dividirse en subcampos: en cada uno estará en juego un tipo específico de capital; según esta teoría, se destacan tres tipos: capital social, económico y cultural.

Así se introduce el concepto de interés: «en un primer sentido, significaba precisamente [...] el hecho de considerar que un juego social

es importante, que lo que ocurre en él importa para los que están dentro, a quienes participan» (Bourdieu, 1997, p. 141). Refiere a estar concernido, a considerar que la cuestión en juego es importante y vale la pena luchar por ella, y en este sentido se opone a desinterés, gratuidad e indiferencia.

Interés, inversión y capital son términos que provienen del campo de la economía, pero con un sentido diferente. Para distinguir el interés económico del interés en el marco de la teoría de los campos, Bourdieu introduce el término *illusio* (Bourdieu y Wacquant, 2005). El interés es un arbitrario histórico, emerge en cada campo: «Esto implica que hay tantos “intereses” como campos, que cada campo presupone y genera simultáneamente una forma específica de interés que no puede medirse según aquellas que son válidas en otro lugar» (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 175). A su vez, indica el valor de los asuntos en juego y las reglas vigentes. La *illusio* refiere, por tanto, a los intercambios necesarios que se producen en torno a aquello a lo cual se le otorga un valor en un campo determinado. «Cada campo se orienta por sus reglas internas diferentes unas de otras: la lógica que rige a la economía (“negocios son negocios”), no se repite en otros campos» (Goinhex y Maceiras, 2005, pp. 166-167).

En esta misma línea, Bourdieu (1987) propone concebir al *habitus* como sentido del juego, y afirma:

Es el juego social incorporado, vuelto naturaleza. Nada es más libre ni más restringido a la vez que la noción del buen jugador [...] El *habitus*, como social inscrito en el cuerpo del individuo biológico, permite producir la infinidad de los actos de juego, que están inscritos en el juego en el estado de posibilidades y de exigencias objetivas; las coerciones y las exigencias del juego, por más que no estén encerradas en un código de reglas, se imponen a aquellos —y a aquellos solamente— que porque tienen el sentido del juego, es decir el sentido de la necesidad inmanente del juego, están preparados para percibirlas y cumplirlas. (p. 71)

Este autor menciona que elige hablar de *juego* para de ese modo decir que: «un conjunto de personas participan de una actividad regulada, una actividad que sin ser necesariamente el producto de la

obediencia de las reglas, obedece a ciertas regularidades» (Bourdieu, 1987, p. 72). El *habitus*, entonces, regula conductas y genera que los individuos que estén dotados de él se comporten de tal o cual manera en diferentes circunstancias, aunque no funciona como imposición, ley o regla explícita, sino como algo que ocurre de manera natural.

Dentro de la teoría de los campos, esbozada en párrafos anteriores, interesa detenerse particularmente en el campo de producción académica. Es un campo autónomo e históricamente delimitado, donde se juegan reglas y lógicas propias, donde se incorporan *habitus* específicos para la apropiación de su capital. El campo académico es un lugar de lucha en dos sentidos: hacia la interna, la lucha por el monopolio de un saber o de cierta autoridad científica, y hacia fuera, la competición por el reconocimiento de la comunidad. El interés académico estará regido por las reglas de aprobación y reprobación, créditos y titulaciones; los estudiantes migrantes entran poniendo en juego estrategias e incorporando los *habitus* necesarios para apropiarse del capital de este campo y permanecer en el juego. El *habitus* opera entre las instituciones y los sujetos como un soporte o arquetipo de cómo comportarse que incluye saberes prácticos, antecedentes teóricos, instrumentos y técnicas, problemas de estudio y modos de abordarlos.

Aquel que ingresa al campo académico por primera vez se ve ante la necesidad de incorporar estos *habitus* para ocupar una posición en el campo, que luego podrá girar, contraponer o cuestionar, no sin consecuencias para la posición ocupada. *Habitus* que constituyen las prácticas, percepciones, apreciaciones y predisposiciones del accionar de los sujetos en el campo.

Los estudiantes del interior que acceden a la educación superior, con las características de centralización urbana y capitalina que tiene nuestro país, confrontan los *habitus* de este campo con los propios de sus lugares de origen y deben desarrollar estrategias para hacer valer los *habitus* anteriormente adquiridos, o ser capaces de transformarlos e incorporar los nuevos. Se podría pensar que el desplazamiento territorial, la transformación del universo simbólico y el ingreso a un nuevo campo —el campo académico o universitario— obligan al estudiante a producir estrategias que le permitan permanecer en el juego, sin por ello perder los *habitus* anteriores.

El *habitus* emerge en el campo de la vida cotidiana y constituye un efecto encarnado de este, por tanto estará constituido también por gestos, modos de hablar, de caminar y de expresarse, de uso del tiempo y de manejo del tiempo libre. Lo que comúnmente entendemos como conjunto de hábitos y costumbres que hacen parte de la rutina, pero que también incluye lo incierto, el azar, lo repetitivo, lo imprevisto, lo que está en movimiento, donde los sujetos despliegan su accionar.

Es interesante analizar la experiencia de estos jóvenes migrantes, a quienes el hecho de trasladarse a otro entorno social lleva a inscribirse en nuevos *habitus*, otras formas de caminar, de moverse, de transitar por las calles, de comer, de dormir y de vincularse con los demás. Cabe preguntarse: ¿qué sucede con los *habitus* inscritos en el cuerpo y el psiquismo de estos jóvenes que guardan relación con su lugar de origen?

3. La migración como un proceso gradual. De lo local a lo global

Hablar del «interior del país» implica utilizar una expresión generalizadora, ya que fuera de Montevideo existen multiplicidad de escenarios geográficos, demográficos, productivos y sociales. Aun así, los desplazamientos territoriales se encuentran instituidos en las poblaciones que no residen en Montevideo; se ubican como un acontecimiento central, que se ha incrementado en dirección a los centros urbanos, impulsado por varios factores, como la búsqueda de oportunidades laborales o de estudio.

Desde este punto de partida, las migraciones serán entendidas como un proceso gradual, no homogéneo ni generalizable, en el que tendrán incidencia elementos externos (soportes familiares, becas, residencias estudiantiles) y elementos subjetivos (construcción de trayectorias educativas, características de personalidad). Es un proceso que va tomando forma entre lo familiar y comunitario, y que adquiere sentido singular en cada joven. Se conjugan expectativas, mandatos y temores, y son los soportes familiares la bisagra donde estos se articulan, facilitando o no la inserción en la educación superior. La educación superior se sitúa como un medio para facilitar —pero no garantizar— el acceso a un sistema laboral altamente competitivo. Se trata, a

su vez, de un movimiento desde lo local, anclado en un territorio conocido, hacia otro donde operan lógicas y registros simbólicos globales.

Un modo de pensar el movimiento que ocurre durante las migraciones internas estudiantiles es verlo como una constante tensión. Se pueden visualizar escenarios que coexisten: por una parte el lugar de origen, directamente asociado a la propia identidad, a sus vínculos, al lugar donde sienten que pertenecen, con sus *habitus* incorporados que luchan por mantenerse, y por otra parte lo nuevo, diverso, cambiante, heterogéneo, dinámico y veloz, Montevideo. Estos jóvenes migrantes arriban a esta ciudad que les muestra otros *habitus* completamente diferentes, pero con los suyos propios, correspondientes a su lugar de origen. Los primeros pujan por permanecer, pero los segundos se hacen necesarios para el tránsito por la capital.

De acuerdo a lo planteado por Maceiras (2007), se dirá que ciertas conductas de los jóvenes migrantes tienden a priorizar lo global y otras pretenden negarlo. Las primeras podrían pensarse como estrategias integracionistas y las segundas mostrarían una postura más reactiva, reafirmando los valores locales. En el interior del país, la tradición tiene muchas veces otro peso y se puede entonces:

Presumir una mayor correspondencia entre lo espacial y los referentes simbólicos culturales [...] Podrían interpretarse muchas conductas que apuntan a la implementación de relaciones con una fuerte impronta tendiente a mantener la identidad colectiva y la de sí mismos como sujetos. (Maceiras, 2007, pp. 83-85)

Entrena Durán (1999) plantea en otras palabras que:

Aunque las personas siguen viviendo en ámbitos localizables, espacial o socialmente (incluso, los que viajan mucho tienen un círculo de relaciones más o menos restringido e identificable), la génesis de su *habitus* está cada vez más condicionada por la cultura global en la que se hallan inmersos. Se experimenta de este modo, una creciente desterritorialización de los referentes simbólico-culturales de la vida y la identidad colectiva e individual, lo que a su vez, origina sentimientos o realidades de anomia, de aparente conexión con lo lejano y de desarraigo o desapego con respecto a lo más próximo. (p. 37)

Esto, dicho con otras palabras, es algo que los jóvenes migrantes experimentan y que puede leerse o comprenderse como el hecho de ubicarse «entre dos mundos» o «no sentirse de ningún lado». Los territorios, por un lado sus localidades de origen y por otro Montevideo, lugar donde eligieron radicarse, toman relevancia en la subjetividad en la medida en que constituyen un universo simbólico, es decir, un conjunto de referentes que generan identidad colectiva e individual y por medio de los cuales se han ido apropiando de ciertas representaciones de la realidad. Al migrar, estos referentes simbólico-culturales se desterritorializan y entran en tensión con los referentes propios de Montevideo, lo que puede obstaculizar el proceso o, también, habilitar al sujeto a construir modos propios de ser y estar en el mundo y de relacionarse con el saber.

Para comprender este tránsito de los jóvenes migrantes, resulta pertinente pensar en *tríadas conceptuales* que permitan superar la dicotomía entre un concepto y su contrario, para identificar la posibilidad de un ir y venir y de una reconstrucción de sentidos en esos movimientos dialógicos. Se propone entonces esta figura para analizar las categorías de territorio y arraigo en torno a las migraciones estudiantiles.

4. El territorio y sus despliegues. Territorialización, desterritorialización, reterritorialización

En las líneas que siguen, se esboza brevemente la noción de territorio desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Estos autores posestructuralistas, que denominan a su filosofía *teoría de las multiplicidades*, dan lugar a pensar y reflexionar sobre lo discontinuo, lo variable, lo diferente y heterogéneo.

Herner (2009), en su análisis de la teoría de los autores mencionados, plantea una noción de territorio considerada de un modo amplio. Menciona que el territorio puede ser relativo tanto a un espacio vivido como a un sistema percibido. Y agrega «... El territorio es un conjunto de representaciones, las cuales van a desembocar pragmáticamente, en una serie de comportamientos, inversiones, en tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos» (Herner, 2009, p. 166). Haciendo extensiva esta noción de territorio, se hará referencia al concepto

de *desterritorialización*. Según el análisis de esta autora, ahora sobre los textos de Guattari y Rolnik, se podría decir que la desterritorialización «puede ser considerada un movimiento por el cual se abandona el territorio, una operación de fuga, y por ello es una reterritorialización y un movimiento de construcción del territorio» (Herner, 2009, p. 168).

Jamás se desterritorializa por sí solo, por lo mismo se necesitan dos términos. En cada uno de los términos se reterritorializa uno en otro. De tal manera que no se debe confundir la reterritorialización con el retorno a una territorialidad primitiva, o más antigua: ella implica necesariamente un conjunto de artificios por los cuales un elemento, el mismo desterritorializado, sirve de territorialidad nueva a otro que pierde la suya. De allí todo un sistema de reterritorializaciones horizontales y complementarias. (Herner, 2009, p. 168)

Resulta necesario pensar la territorialización y la desterritorialización como procesos concomitantes y fundamentales para la comprensión de las prácticas humanas. Relacionando esta idea con la temática que nos convoca, se dirá que los estudiantes migrantes habitan simultáneamente más de un territorio: sus localidades de origen, Montevideo y el territorio académico representado por la Universidad de la República (Udelar). Por tanto, los movimientos de des- y reterritorialización de *habitus* ocurren en cada uno de ellos. Se trata de una intersección de territorios y de una subjetividad en constante movimiento.

5. La noción de desarraigo a través de la tríada arraigo, desarraigo y rearraigo

La definición propuesta por la Real Academia Española plantea que desarraigar es: «separar a alguien del lugar o medio donde se ha criado, o cortar los vínculos afectivos que tiene con ellos». Tanto *separar* como *cortar* son palabras que dan la idea de algo que acaba de manera concisa.

En este análisis en proceso se amplía o cuestiona la noción de desarraigo, de modo tal que permita comprender lo que ocurre en el caso de los jóvenes que migran a la capital. Hay algo de ellos que quedó en su lugar de origen, pero ellos están en Montevideo para estudiar. Eso

que quedó allá aún les pertenece y permanece en ellos, aunque ahora vivan en otro lugar. «Sienten que han perdido su lugar cuando aún no han construido aquí uno nuevo. Así se ubican entre dos mundos, sin lugar».

De estos «dos mundos», uno es Montevideo, con todo lo que se ha ido depositando en torno a lo que implica vivir allí, con las expectativas de progreso, independencia y autonomía, sin olvidar que también en relación a la Capital surgen connotaciones negativas, percibiendo a la ciudad como un lugar hostil, demasiado poblado o potencialmente peligroso. Además Montevideo sigue primando como el espacio del deber. Por otra parte, el Interior, es el otro mundo, añorado, al que se quiere volver cada vez que sea posible y representa el ocio y el placer. Ambos, el mundo del deber y el del placer en un primer momento ambos parecen difíciles de integrar. (Frechero y Sylburski, 2000, p. 68)

El concepto de desarraigo resulta operativo a los efectos de pensar el cambio que se produce en la relación de los sujetos con el territorio, en tanto condición social e histórica de su constitución subjetiva. Hablar en términos de cambio supone pensar el pasaje de un estado a otro, y hablar de desarraigo hace suponer la existencia de un arraigo anterior, es decir, de una relación de pertenencia a los lugares de origen. Deconstruir (o reconstruir) la noción de desarraigo y vincularla con la de desterritorialización permite pensar en conceptos en constante movimiento. Del mismo modo podría pensarse el concepto de reterritorialización, vinculado al de rearraigo, y reeditar, en un intento algo ambicioso, la lógica de Deleuze y Guattari en una nueva tríada: arraigo, desarraigo y rearraigo.

Para ampliar lo anterior, se introducen los términos *deslocalización* y *relocalización* propuestos por Beck (1997). Este autor afirma que la deslocalización y la relocalización «no significan automáticamente el renacimiento de lo local» (p. 76). Algunos *habitus* que se «deslocalizan» cuando estos migrantes abandonan su lugar de origen intentarán «relocalizarse» en el territorio montevidеоano como maneras de hablar o de percibir el paso del tiempo, por ejemplo. Tomando en cuenta el pensamiento de Beck (1997), se dirá que esos *habitus* no van a renacer en este nuevo territorio; es más, difícilmente puedan coexistir sin algún tipo de conflicto o colisión.

La des-localización y re-localización consideradas conjuntamente tienen ciertamente consecuencias múltiples, pero ante todo ponen de manifiesto que las culturas locales ya no pueden justificarse, determinarse ni renovarse contra el mundo. [...] Se da un renacimiento de lo local no tradicionalista cuando se «translocalizan» globalmente particularismos locales y, en este marco, se renuevan de manera conflictiva. (Beck, 1997, p. 77)

Es interesante pensar la llegada de estos jóvenes migrantes a la capital, no como un hecho en concreto, es decir, el arribo en sí mismo a la ciudad, sino como una serie de movimientos simultáneos de des-territorialización de *habitus* locales, que incluso pueden anteceder al traslado en sí y que de algún modo buscarán reterritorializarse en un nuevo lugar, destacando que cada joven va a transitar este proceso de una manera singular.

6. Líneas de análisis. Haciendo explícito lo implícito

Se proponen a continuación ciertas líneas que operan como analizadores para pensar y comprender de un modo más concreto, sin quedar únicamente en un recorrido teórico, estos *habitus* que se des- y reterritorializan. Estas líneas de análisis describen y hacen explícitas aquellos cambios y diferencias que se inscriben en los jóvenes durante el tránsito del interior a Montevideo. Se trata de un proceso en movimiento y un constante devenir, teniendo en cuenta que los conceptos de individual y colectivo no han de considerarse en forma disociada. Se introduce entonces la noción de *colectivo* de Guattari (1996), para el posterior análisis de aquellos *habitus* que operan en los sujetos como formas de ser y estar en el mundo. Este término debe entenderse en el sentido de:

Una multiplicidad que se despliega a la vez más allá del individuo, del lado del *socius*, y más acá de la persona, del lado de intensidades pre verbales tributarias de una lógica de los afectos más que de una lógica de conjuntos bien circunscritos. (Guattari, 1996, p. 20)

Dentro de un mismo colectivo o, como dice Bourdieu (1987), «entre personas del mismo grupo, dotadas del mismo *habitus*», todo es

evidente. Pero cuando las personas se enfrentan a *habitus* diferentes «aparece la posibilidad del accidente, de la colisión, del conflicto» (Bourdieu 1987, p. 87). A continuación se ejemplifican ciertos *habitus* que «entran en colisión» en la lógica de estos jóvenes que migran del interior del país a Montevideo.

7. El escenario montevideano: lo heterogéneo y veloz

La ciudad de Montevideo concentra hoy por hoy la mayor oferta de propuestas de continuidad educativa a nivel superior, de servicios de salud, una serie de espacios públicos para recorrer y una muy amplia diversidad de actividades culturales y de entretenimiento. Dado que en ella vive la mitad de la población total del país, coexisten «microculturas» y realidades diversas que pueden observarse solamente trasladándose del centro hacia zonas más periféricas.

En un primer impacto la capital avasalla y se presenta ante estos jóvenes como algo veloz, masivo y desconocido. Un territorio con tanta población se vuelve despersonalizado e individualista por un lado, pero diverso y atractivo por otro, permitiendo dos lecturas de la misma línea de análisis.

A su vez, la amplia oferta de actividades no siempre garantiza el acceso o la participación de los nuevos migrantes. Puede suceder que algunos jóvenes vivan la nueva experiencia con cierta fascinación, mientras otros intenten mantener su rutina habitual y vincularse con gente de su mismo lugar de origen, lo que puede dar lugar a vivencias de exclusión o ajenidad.

En la cotidianidad de estos jóvenes radicados en Montevideo, se producen diversas rupturas, incluyendo el tiempo, su percepción y administración. Resulta inevitable reconocer la incidencia del tiempo en la organización y transcurso de la vida de cada sujeto. La manera en la que se percibe el tiempo

Diagrama nuestra vida cotidiana [...] Esta transformación de la temporalidad, vale decir de la forma de percibir, sentir y actuar en relación al tiempo; mucho tiene que ver con las nuevas tecnologías de desplazamiento rápido en los medios de transporte, las transmisiones y las comunicaciones. (Protesoni, 2001, p. 20)

Es interesante observar también cómo Montevideo suele estar estrechamente asociada al territorio del deber y de las responsabilidades académicas, dejando muchas veces poco o ningún espacio al ocio o al disfrute, independientemente de la diversidad de actividades que se ofrecen. El tiempo libre parece transcurrir con más libertad en los lugares de origen que en Montevideo.

De lo anterior, podría deducirse entonces que si bien no se está haciendo referencia a un tiempo cronológico, la percepción del mismo, sigue estando ligada a velocidades que están dadas por el reloj. Algo de lo histórico-social se inscribe a su vez en los sujetos, generando maneras de sentir y de comportarse en determinado espacio, algo del afuera, se pliega y genera sentidos, modos de percepción de la realidad. (Zubillaga, 2014, p. 27)

Estas formas de percibir el tiempo (por momentos antagónicas) generan cambios importantes en la cotidianidad de estos jóvenes. El quiebre que se produce guarda estrecha relación con cuestiones como las distancias que deben recorrer, el uso indispensable del transporte urbano y la cantidad de actividades que hay para hacer en todo momento del día, cosa que no suele suceder en ciertos lugares del interior del país. En un intento de parafrasear a Bourdieu, cuando las personas se enfrentan a *habitus* diferentes, que les son ajenos, aparece la posibilidad del accidente.

8. La vivencia del anonimato: ¿hostilidad o liberación?

De la mano de lo anterior, cabe agregar que una de las primeras situaciones (o al menos de las más evidentes) que vivencian algunos estudiantes migrantes es el no reconocimiento de su nombre, apodo y procedencia, que prevalecía en el medio familiar y comunitario local, para pasar a habitar un medio que se rige por el anonimato y la masividad: Montevideo y la Udelar. ¿Se experimenta esto de manera hostil o tiene un efecto de liberación? ¿Ser «no reconocido» genera angustia y desorientación o habilita a asumir nuevas identidades? Quizás la vivencia del anonimato da lugar a ambas acepciones.

El nombre, elemento fundamental en las identificaciones, enlaza al sujeto con el lugar de origen, pero también con una filiación, la que le da el nombre de su familia. Posiblemente algo de lo familiar y del reconocimiento de la comunidad toda se pierde, pero a la vez aparece un hueco donde puede advenir algo nuevo, la posibilidad de fundar algo. Implica también cambiar el nombre para agregar el prefijo que indica la profesión; para estos jóvenes que en algunos casos son primera generación de universitarios es la entrada al campo de la academia.

En Montevideo, todo parece ser más impersonal, se es «uno más del montón», el modo de vincularse entre los sujetos es diferente y esto trae consigo un cambio en el reconocimiento del otro. De cierto modo, estos jóvenes migrantes tienen que «rearmarse» para intentar comenzar a formar parte de un lugar nuevo y ajeno.

La urbanización, la masificación, «los males de la cultura moderna» hacen que el joven se sienta desorientado en tiempo y espacio, implica un borramiento de la individualidad, una pérdida de status social, es decir una pérdida del reconocimiento por parte del otro y como consecuencia la vivencia de gran soledad. (Barrios Camejo, 2000, p. 152)

Tal vez podría pensarse que no es que un otro no los reconozca, sino que el reconocimiento es diferente de aquello a lo que estaban habituados en su lugar de origen, como «ser el hijo de». Ciertos *habitus* que guardan relación con los afectos se desarraigan, para arraigarse en otras formas.

9. La llegada de la encomienda. Estar acá y sentirse allá

La llegada de la encomienda suele generar cierta expectativa en los jóvenes que vienen del interior del país a instalarse en Montevideo, ya que engloba mucho más que simplemente la llegada de comida casera o compras realizadas para ellos. Esta «caja» sostiene el lazo que los une a su familia de origen. Estos jóvenes migrantes encuentran en ella algo que los transporta al lugar del que provienen y puede atenuar la sensación de soledad haciendo más llevadero el duelo, principalmente en los primeros tiempos de vida en la capital.

En el plano simbólico, encierra cuestiones como los aromas de su hogar de origen, la comida preparada especialmente para ellos y un acercamiento a sus costumbres. Todo esto los transporta a su cotidianidad, que les es propia, mientras se hallan inmersos en un escenario que se muestra ajeno y distante. Están acá pero son de allá, y con la encomienda reciben una parte de ese «otro mundo» al cual sí sienten pertenecer. En definitiva, guarda relación con los afectos.

Retomando la idea de *habitus* y resaltando nuevamente que estos implican formas de ser y de sentirse que se asocian a ciertos espacios que comparten personas de un mismo grupo o colectivo (familias, por ejemplo), la alimentación no escapa a dichas características. En muchos casos, por el ritmo de vida que suelen llevar, por cuestiones económicas o de organización, esta es relegada a un segundo plano. La encomienda no solo trae comida, sino también demostraciones de calidez, les demuestra que siguen siendo tenidos en cuenta y que aún tienen su lugar en el núcleo familiar, más allá de la distancia.

10. El acento: el lenguaje como experiencia corporal

A punto de partida de lo que expresan Frechero y Sylburski acerca de que los estudiantes migrantes son como «inmigrantes en su propio país, comparten la lengua pero no sus códigos y modismos, comparten la historia nacional pero no los devenires locales» (p. 45), cabe preguntarse por el sentido de la conservación o pérdida del acento propio de las localidades de proveniencia en los procesos de integración social y radicación en Montevideo. Se parte del entendido de que el lenguaje no escapa a las dicotomías de lo local *versus* lo global, argumento que puede trasladarse a pensar una lógica de ideologías dominante-dominado.

En el caso del interior y Montevideo en la disputa por el acceso a la educación, Montevideo, reconocido como el mayor centro urbano, alineado con lo global, con las tendencias de educación de la región y del mundo, se distancia y diferencia de la cultura y el lenguaje de algunas localidades del interior que permanecen en muchos casos desconocidas y sin oportunidades de continuidad educativa, excepto la migración a las ciudades, donde se aúnan la cultura y el conocimiento académico.

¿Cómo se transforman el lenguaje y el cuerpo en situaciones migratorias? Las migraciones ponen en tensión la relación de pertenencia del sujeto al territorio. El sujeto es en primera instancia una entidad material, dada por un cuerpo, que es en simultáneo la posibilidad de producir lenguaje y el sostén de la subjetividad. El cuerpo puede ser considerado también un territorio donde se inscriben las experiencias vividas y donde se producen y reproducen formas del lenguaje.

Del mismo modo que el niño entra en el lenguaje materno o nativo, el migrante entra en un segundo lenguaje. Y en este punto cabe preguntarse por el sentido de la conservación del acento y de las expresiones lingüísticas de origen. Estas permiten la visibilidad de un rasgo identificadorio con otros migrantes, y aprender una segunda lengua da cuenta de un proceso de rearraigo exitoso y de una conquista del lenguaje y de las prácticas comunicativas académicas.

El lenguaje es esencialmente una experiencia corporal. Experimentar el acontecimiento del cuerpo implica dar cuenta de cómo el lenguaje impacta en él y permite elaborar una trama, que consiste en la invención de sucesivas ficciones lingüísticas. El cuerpo es impactado por el lenguaje, a la vez que el sujeto se sirve del cuerpo para hablar.

Partiendo de la singularidad, este análisis da cuenta de aspectos y situaciones que atraviesan a todos los jóvenes migrantes del interior en su tránsito por Montevideo y la Udelar. Se trata de un proceso de transformación de *habitus* locales que se han desarraigado y que incluyen formas de ser y estar en el mundo, de sentirse en relación con los otros, maneras de caminar, de expresarse, formas de ubicarse y trasladarse en el espacio-tiempo. Estos *habitus* necesitan de alguna manera rearraigarse para dar lugar a otros más globales, para posibilitar nuevas formas de vida y construir algo diferente a partir de aquel quiebre que tuvo lugar en el momento de la partida hacia la capital.

Referencias bibliográficas

- BARRIOS CAMEJO, L. (2000). Los jóvenes uruguayos: del interior a Montevideo. En A. FRECHERO y M. SYLBURSKI (comps.), *La migración de cada año: Jóvenes del interior en Montevideo* (pp. 147-154). Montevideo: EPPAL-Nordan-Comunidad.
- BECK, U. (1997). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 173-205). Buenos Aires: Siglo XXI.
- DELEUZE, G., y GUATTARI, F. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Pretextos.
- ENTRENA DURÁN, F. (1999). La desterritorialización de las comunidades locales y su creciente consideración como unidades de desarrollo. *Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario*, 3, pp. 29-42. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199782>
- FRECHERO, A. y SYLBURSKI, M. (2000). *La migración de cada año: jóvenes del interior en Montevideo*. Montevideo: EPPAL-Nordan-Comunidad.
- GOINHEX, S. y MACEIRAS, J. (2005). Pierre Bourdieu, una perspectiva para la comprensión de las prácticas sociales. En A. FOLLE y A. PROTESONI (comps.), *Tránsitos de una psicología social*. Montevideo: Psicolibros.
- GUATTARI, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial. Recuperado de http://www.medicinayarte.com/img/guattari_caosmosis_medicina_y_arte.pdf
- HERNER, M. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Revista Huellas*, 9 (pp. 158-171). Argentina. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a06herner.pdf>
- MACEIRAS, J. (2007). Jóvenes del interior que emigran a Montevideo. En M. PIMIENTA (comp.), *Construyendo aprendizajes*. Montevideo: Argos.
- PROTESONI, A. (2001). La vida cotidiana: un campo de problemáticas. En J. FERNÁNDEZ y A. PROTESONI (eds.), *Psicología social, subjetividad y procesos sociales*. Montevideo: Trápiche.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). Recuperado de <http://www.rae.es/>
- ZUBILLAGA, M. (2014). *Migraciones internas: un movimiento del desarraigo al rearraigo*. (Trabajo final de grado). Montevideo: Facultad de Psicología. Recuperado de https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/Trabajo%20Final%20de%20Grado-%20Maia%20Zubillaga-2014_o.pdf

13. La vuelta a casa: egreso y transformación

Jorge Maceiras
Claudia Morandiz

1. Introducción

Este capítulo busca dar cuenta de las inquietudes que se han suscitado a la hora de enfrentar la lectura de materiales referentes a las migraciones estudiantiles internas. A saber, miles de jóvenes que vienen a radicarse a Montevideo para estudiar en la Universidad de la República (Udelar). Fenómeno migratorio que, año tras año, marca la venida del interior a Montevideo y, también, la vuelta a casa de un número importante de egresados en cada generación, aquellos que ya terminaron su trayectoria formativa de grado.

Nos referiremos por lo tanto en estas páginas al fenómeno de retorno, es decir, al proceso posmigratorio al lugar de origen tras el egreso de la formación de grado en la Udelar. Resultará claro, sin embargo, que el recorte que intentamos abordar no queda desprovisto de referencias al proceso migratorio total; de hecho, salvo para aquellos graduados que deciden quedarse en la capital, podemos pensar que el retorno es parte del movimiento migratorio.

Este aspecto debe referirse, para ser abordado, al conjunto general de transformaciones que tienen lugar, incluso, desde la toma de la decisión de emigrar. Una vez que el joven emprende el camino rumbo a la meta formativa y consecuentemente emigra, asume enormes desafíos que nos llevan a dar particular relevancia a los contextos en que estos fenómenos se despliegan. Y también a los contextos

que posteriormente «produce» el egresado retornado en su lugar de origen.

Por tanto, serán presentados referentes conceptuales que han posibilitado visibilizar, construir y enunciar las aristas de este tema que consideramos ineludibles para una comprensión integradora del proceso posmigratorio o de retorno.

2. El contexto es texto. El amplio escenario donde los actores se mueven

Partiremos de que no hay afuera ni adentro cuando nos referimos al contexto de referencia de los egresados retornados. En primer lugar, porque de la mano de J. C. de Brasi (1990) la dicotomía adentro-afuera se presenta como una escisión autonegada, en tanto ambos términos comienzan con el prefijo *a*, que los niega anticipadamente. En segundo lugar, porque nos posicionamos en la línea argumental de los aportes de Ana M. Fernández (1989), al trabajar la idea de texto grupal, la cual utilizamos instrumentalmente, para descentrarla de las formaciones grupales y hacerla extensiva a escenarios más amplios:

... el llamado contexto es, en rigor, texto del grupo; es decir que no hay una realidad externa que produce mayores o menores efectos de influencia sobre los acontecimientos grupales, sino que tal realidad es parte del propio texto grupal, en sus diversas modelizaciones... (p. 148)

Podemos afirmar que no es relevante el contexto más que en cuanto pura textualidad, produciendo modos de ser y de estar en el mundo, al tiempo que siendo aquel producido recursivamente.

La globalización parece inscribirse sobre las condiciones que rigen la vida toda, operando como una macrodimensión que, como vimos, parece ser la textualidad que organiza el escenario donde se mueven los actores sociales. U. Beck (1998), desde la sociología, aporta un cúmulo de categorizaciones y elucidaciones pertinentes para la comprensión de este fenómeno. Enuncia categorías analíticas convergentes que a su vez marcan líneas de especificidad. Refiere al globalismo como la perspectiva según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político nacional, por lo que prevalece el dominio de la ideología liberal, con el

consecuente desdibujamiento del accionar político de los Estados nación y sus ciudadanos. Emerge, por lo tanto, una visión economicista por sobre los demás ámbitos de la vida social, sean estos políticos o culturales.

Por globalidad, alude al hecho de vivir en una sociedad mundial donde las formaciones políticas, económicas y culturales no pueden dejar de estar interconectadas. Donde todo tiene que ver con todo y todo actúa sobre todo, y donde además los actores tienen la percepción de que es así. Más aún si consideramos las actuales tecnologías de comunicación que operan en tiempo real a escala planetaria.

La globalización propiamente dicha daría cuenta de los procesos en virtud de los cuales los Estados nación soberanos se vinculan con los actores transnacionales, quienes se manejan con lógicas diferenciadas en cuanto a poder y capacidad de producción de un accionar que obedece a otros intereses.

Esto ha contribuido a generar el pensamiento de que este es el único sistema viable, por sobre la posibilidad de pensar alguna alternativa. El ensamblaje de este tipo de dispositivo socioeconómico se ha convertido en una matriz de pensamiento a partir de la cual se consolidan hábitos asentados en la creencia de que quien no entra en la globalización, y de su mano al globalismo, queda fuera del sistema social.

Escenario que apunta al desconocimiento del Estado nación, al tiempo que se habla en nombre de este, y que a su vez sustenta un programa orientado a la desarticulación metódica de las propuestas e identidades tanto colectivas como locales. Así, se hace manifiesta la emergencia de un desapego de los sujetos locales a la vida local, en tanto dimensión de la vida que parece no tener un lugar en el mundo. Y esto porque parece haber un acuerdo de asumir la liberalización de los mercados, la flexibilización laboral y los procesos de privatización de las fuentes de producción, que no es otra cosa que la liberalización de la economía a las reglas del mercado internacional, como la única forma posible de organización de la vida.

En este contexto, también tienen lugar la irreversibilidad de la globalidad resultante y la afinidad entre los diferentes espacios globalizados, sean estos la ecología, la economía, la política, la cultura, etcétera. Y son estos vasos comunicantes los que deben generar condiciones de interconexión y comprensión para poder gestionar líneas de escape a

fin de no quedar subsumidos al efecto despolitizador del globalismo.

Nos encontramos frente a un proceso con características paradójicas: ante la desarticulación de lo local en este proceso de globalización-globalismo, se presenta una defensa de los localismos. El rescate de los elementos propios y específicos de cada zona o región asume por momentos formas de violencia y síntomas de cerramiento excesivo en un esfuerzo de no perderse en la lógica economicista de un mundo general y abstracto. Este efecto de disociación hace emerger lógicas de exclusión y una importante inscripción sobre el otro como extranjero.

El desafío estaría entonces en construir la unidad en la diversidad, superando la fragmentación y apostando a un nuevo bloque social capaz de plantear nuevas alternativas. En lo comunitario, esto significa fortalecer las redes, articular experiencias distintas y potenciar el protagonismo de las poblaciones.

Sin embargo, si estas experiencias se reducen a lo local, terminan siendo funcionales a la lógica neoliberal. Se constituyen en enclaves innovadores pero sin capacidad de proyección. Más aún, entran a formar parte de la estrategia neoliberal de descentralización y dispersión de poderes. El neoliberalismo, en definitiva, apuesta al desarrollo local y a la compenetración acrítica de los actores sociales en él.

Como forma de «resistencia» frente a lo avasallante de los procesos de globalización-globalismo, es importante recuperar el tratamiento que hace Featherstone (1996) cuando alude al concepto de *glocalismo*. Lo define como una estrategia global que no se rige por un padrón universalista, sino que, por el contrario, apunta a adaptarse a las demandas locales.

En cuanto a la penetrabilidad y diversidad de los procesos globales, no se trata, desde la perspectiva del autor, de reconocer la no existencia de un solo centro de dominación de las periferias, sino, por el contrario, de señalar la multiplicidad de centros que están en competencia y atender que son estos los que van imprimiendo en el mundo un nuevo equilibrio. A nivel espacial, territorial, socioeconómico, sociocultural, político, económico e identitario.

También advertimos cierta inflexión en los procesos de producción de identidad, economía, política, cultura, etcétera. Especialmente en lo que refiere a la posibilidad de expresión de lo diferente

y de generación de un espacio simbólico para posibilitar la entrada a una complejidad en la comprensión de los componentes señalados. Ya no se pensaría en un «algo en común», sino más bien en un campo donde es factible la expresión de las diferencias, con lo que esto implica en tanto conflicto, diversidad y composición de líneas de fuerza.

3. Vivir con extrañeza en campos conocidos

Abordar este tema supone el desarrollo de conceptos e ideas que nos permitan pensar aspectos de complejidad creciente con relación a lo global y lo local. Aludimos concretamente a los universos simbólicos de referencia en los que se inscriben los sujetos, y para ello utilizaremos la noción de *habitus* de P. Bourdieu.

Bourdieu (2000) denominó *habitus* a las estructuras sociales interiorizadas a nivel simbólico como esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción. Los *habitus* serían esquemas duraderos de dichas clasificaciones, orientaciones, valoraciones, percepciones y acciones, e implican al mismo tiempo sus modos de interiorización.

Entrena Durán (1999) aporta con su producción teórica herramientas para la comprensión de un eventual proceso de descalce o desanclaje territorial de esos *habitus* y consecuentemente de los esquemas antes mencionados. Y alude a los conceptos de desterritorialización y reterritorialización de los referentes simbólicos y culturales para dar cuenta de ello.

Este autor, en la misma línea teórica planteada por Bourdieu, entiende que la vida de la gente transcurre en un ámbito socioespacial específico. Este constituye el escenario en el que tiene lugar la socialización como proceso y allí se producen las estructuras mentales, las actitudes y los comportamientos. Agrega también que los sujetos se ubican e identifican socialmente en estos escenarios.

Lo que nos interesa destacar en estas páginas, por su pertinencia, es la manifiesta alusión que hace Entrena Durán a las características actuales de una sociedad globalizada. En esta, se ve impedida la correspondencia entre el campo espacial, en el que se desenvuelve la vida de los sujetos, y el marco simbólico-cultural que determina sus *habitus* dentro de lo local, cerrado y más próximo. Actualmente, aunque las personas siguen viviendo en ámbitos localizables, la producción de sus *habitus* está cada vez más condicionada por lo global.

Por lo tanto, tiene lugar una desterritorialización de los referentes simbólicos y culturales que organizan la vida y la identidad colectiva e individual. Lo cual, según el autor, podría dar lugar a la conexión con lo lejano y a un eventual desarraigo y desapego de lo más próximo. Algunos de los efectos posibles y extremos de este fenómeno de la desterritorialización de lo local son la proliferación de versiones únicas de la globalización o un particularismo territorializado con la consecuente reafirmación radical de lo local.

La realidad de los egresados retornados, vista a la luz de estos desarrollos conceptuales, nos permite pensar en las prácticas asociadas a los movimientos migratorios como escenarios de transformación simbólica. Dichas prácticas pueden imaginarse en tensión, en tanto y en cuanto entre las demandas del escenario académico y la meta formativa se reafirman, incorporan o perecen modos de ser, es decir, *habitus*, que antes eran claramente discernibles e identificables. Son trascendidas del mismo modo las referencias conocidas ancladas en las memorias que remontan a los lugares de referencia.

El estudiante en formación proveniente del interior que habita el escenario montevideano nutre su estadía componiendo las prácticas y los acontecimientos vitales con referencias locales y globales. Es decir que en las manifestaciones del cambio, que podrán ser impactos más o menos manifiestos en términos de criterios, gustos o preferencias, actúan tanto lo local como lo global.

Para extender esta reflexión, podemos pensar que estos movimientos de reafirmación de las referencias conocidas (reterritorialización) y de desestructuración de estas ante los efectos de la relocación (desterritorialización) operan tanto en el movimiento migratorio inicial como en el de retorno, cuando la experiencia capitalina también deviene referencia simbólica.

Sostenemos entonces que procesos de composición y descomposición tendrán lugar mientras, de modo singular, han de convivir la extrañeza y la aceptación de nuevas reglas, convenciones, nuevos y bienvenidos gustos y viejas inscripciones que se añoran. Y que a la vuelta permanecerán allí, similares pero no idénticas, para ser recapturadas o no en el contexto de la relocación.

Las herencias del lugar de procedencia o aquellas del destino temporal podrían pensarse entonces actuando en el poliverso simbólico del joven migrante, y por supuesto reconociendo la imposibilidad de únicas versiones. Pero serán herencias en constante relocación y resignificación.

El joven que emprende el camino se dispone en principio a la deslocalización de sus *habitus*, se inscribe en un escenario organizado con formaciones más atadas a lo global, formaciones ligadas a la cualidad universalizante de la metrópolis o sencillamente formaciones ajenas a las naturalizadas y espontáneamente desarrolladas en lo local.

Acude a desarrollar y ensayar en esta experiencia nuevos modos de ser, emergentes, novedosos, en los cuales los sucesos de pérdida e incorporación se dan de manera más o menos reflexiva. Y luego de unos años, por el curso de esa decisión vital, elige entre otras ofertas el retorno, para inscribirse, ya profesional, en aquel escenario local que lo vio partir.

Embarcarse en la decisión migratoria podría prefigurarse como un desafío en que las reglas de juego académicas, aun ante la perplejidad de lo universitario con relación a la educación media, resultan el escenario que más se conoce, el joven sabe lo que estudiará y más o menos en cuánto tiempo. La extrañeza subyace y sobrevuela cuando las reglas de lo implícito no formalizado caracterizan la vida. El encuentro con *habitus* y lógicas globales ofrece perplejidad, necesidad de reinventarse y oportunidad para ensayarse en nuevos modos existenciales. Lo ajeno se incorpora más o menos dramáticamente. Sin que nos tomemos el atributo siquiera imaginado de pensar que esto es de un día para otro, podemos contemplar la posibilidad de que la extrañeza tiña los puntos medios del tránsito formativo. Finalmente, la decisión migratoria de retorno irrumpe en otra etapa vital, con las huellas que ha dejado la experiencia y la cualidad que imprime la titulación. El encuentro con *habitus* y lógicas locales, aquellos que forjaron su forma de ser en el mundo, es vivido con extrañeza también. Y el encuentro con ese universo de referencia primigenio desestabiliza las formas recientemente adquiridas, las capitalinas, que parecen descomponerse momentáneamente ante el reconocimiento parcial —ya que no es el mismo que lo vio partir— del escenario al que retorna.

4. La decisión del movimiento que no cesa

Hemos aludido en el apartado anterior a los cambios a nivel simbólico puestos en juego en la experiencia migratoria. Adelantamos discretamente un acontecer que dice de una especie de borramiento de las seguridades encarnadas en lo local cuando se emprende el viaje. Lo completamente conocido abre paso al terreno de la novedad y la reinención de los espacios de referencia. En definitiva, producción de otros modos de ser.

Podemos incorporar ahora una posible deriva en este desdibujamiento de los lugares seguros: la posibilidad de que la experiencia migratoria, en su sentido amplio, sea un plus para la cualidad formativa, el egreso, el retorno y el ejercicio profesional.

Consideramos, desde este punto de vista, que la formación terciaria en la capital constituye un hito en la historia vital de quien la transita. Este hito, en el marco de la migración interna, tendrá un plus asociado a la experiencia del proceso migratorio de retorno, en el que se destacan aquellas que escapan a lo netamente universitario.

Las nuevas realidades y reglas que dosificadamente se incorporen podrán habilitar puntos de vista que amplían la comprensión de mundos. Estas inscripciones aportan cierta cualidad diferencial a este colectivo de egresados, quienes no podrán prescindir de las condiciones de existencia formativa, pero que en términos generales aluden a la posibilidad de aprehensión integral de la experiencia a partir de la cual actuarán y comprenderán la práctica profesional a su retorno.

L. E. Santos (2006) aborda, en función de la producción teórica de otros autores, la complejidad de los aspectos vinculados a la universalidad de los saberes. El problema, planteado en términos generales, refiere a la configuración de currículos formativos acordes a las discusiones y críticas que el abordaje centrado en los universales ha suscitado por incompleto. El autor, como contrapartida, advierte de la necesidad de una mirada integral que atienda principalmente a lo particular.

Estas ideas nos permiten complementar la problemática del retorno tal como la venimos abordando. Es decir, podemos pensar en la posibilidad de que en esos escenarios de retorno tanto los aspectos formales como los no formales tengan lugar, configurando así una readecuación continua a partir de las experiencias vividas en el entorno migratorio.

Santos (2006), referenciando a Bernstein, manifiesta que los objetos de conocimiento sufren necesariamente una descontextualización del texto de la ciencia a efectos de recontextualizarlos para la enseñanza. Este hecho supone una descontextualización y fragmentación en las que el entramado conceptual originario se modifica para producir una recontextualización. Esto conlleva la inscripción en un nuevo texto pedagógico-didáctico con connotaciones políticas e ideológicas. Los procesos de deslocalización y relocalización implican una transformación ideológica con consecuencias epistémicas. Es decir, se intenta mantener la legitimidad de los saberes emergentes, pero reconociéndose como un «otro saber». Por tanto, la recontextualización pedagógica también recontextualiza el discurso pedagógico y los modos de apropiación.

Al presentarse de manera ingenua la oposición entre lo universal y lo particular, se plantea una oposición en términos morales, ya que aceptar lo universal supondría un rechazo de las prácticas y experiencias que no se ajustan a las formalidades generales de carácter abstracto y ahistórico.

La universalidad se sustenta en proyectos políticos con relación a lo educativo, de tal forma que se hace imposible prescindir de ellos. Pero esto no necesariamente supone la negación de lo particular, en tanto cúmulo de saberes próximos, aunque pueda ocurrir. En última instancia, la contraposición universal-particular es falsa e imposible de sostener.

Concretamente, sin negar la cualidad de ámbito especializado de la academia con sus propósitos específicos, se rescata la importancia de considerar saberes decantados históricamente y que no son atribuibles a un grupo humano o sociedad en particular.

Es posible entonces pensar este movimiento migratorio de retorno como una recontextualización de lo aprendido, pero tomando en consideración mucho más que la simple obtención del título universitario tras vivir un tiempo en la capital. Se trataría de una revalorización del reencuentro con lo que fue próximo y ahora invita a ser revisitado en lo local, lo que a su vez no cesa de inscribir nuevas formas. Una recontextualización con su respectiva transformación subjetiva y de desnaturalización de las inscripciones inadvertida de lo institucional.

En definitiva, la posibilidad de revalorización del tránsito y los tramos medios.

E. Irazábal (2006) alude desde la psicología social a ciertas particularidades del movimiento, trabaja en una perspectiva similar a la idea de cambio, locación y relocación producida a nivel simbólico en el proceso migratorio y específicamente en el posmigratorio:

Hay movimientos nómades y otros migratorios, de distinta naturaleza y sentidos múltiples. Según Deleuze y Guattari en el nomadismo lo que importa es el entremedio, el viaje, el devenir. Mientras que en la migración lo que importa es el punto de salida y punto de llegada. No la movilización de un punto a otro [...] Por otro lado podemos pensar que las migraciones también pueden ser nómades aunque el nomadismo no tenga que ver con el efecto geográfico de movilizarse de un lugar a otro. O sea, se puede ser nómade sin migrar y se puede migrar y ser sedentario. Es necesario discriminar los términos porque pertenecen a tiempos diferentes. La migración refiere a políticas, por ejemplo administrativas, mientras que el nomadismo tiene menos centralidad, responde a políticas de producción deseante [...] Tiene más que ver con la idea de tránsito. (p. 2)

Junto a Irazábal (2006), podemos pensar en no dar por sentados los efectos de los movimientos cuando de migraciones internas se trata. Sean los de venida, los de vuelta o los movimientos intermedios. Y ante todo, no resumirlos a los efectos o especificidades de lo territorial.

Si bien no podrá realizarse una captura de cada caso, y las singularidades exceden la capacidad de decir, proponemos intentar dislocar el pensamiento de la perspectiva que estaría a la búsqueda de productos desatendiendo el rico escenario de lo procesual.

También Raggio (2000) nos aporta en esta línea de pensar la dimensión simbólica implicada en el retorno de los jóvenes. Y con mayor especificidad con relación a la intervención y la dificultad que ofrece la modelización en este campo.

En definitiva y del tipo que sea, el efecto del egreso es la inserción en el mundo del trabajo profesional efectuando intervenciones. Nos referimos a aquellos que han migrado y que se insertarán en el mercado de trabajo tras el retorno, reafirmando la relevancia de los tránsitos

y cómo estos pondrán de manifiesto las particularidades que ha inscrito el proceso en cada caso, cualificando así los modos de intervención.

Ya no hay [...] «individuos», «grupos», «organizaciones», «comunidades», ontológicamente establecidos, o sea cuerpos naturalmente organizados. Y si parece haberlos, o bien serán alucinaciones técnico-disciplinarias de nuestra mirada, o bien cristalizaciones que no dejan de ocultar los complejos procesos subjetivos [...] El campo de intervención ya no podrá ser definido por ninguna modelización teórico-técnica, ni evidencia empírica (ámbito) alguna. Solo entonces, podrá ser pensado como red de composición: es decir, plano de inmanencia, entendido de acuerdo a las relaciones que lo constituyen, las segmentarizaciones que lo atraviesan, los actores que en él se articulan y las formas organizativas que, con mayor o menor rigidez, se ha podido dar a sí mismo. (Raggio, 2000, p. 60)

Es nuestra intención situar el desafío de componer formas novedosas para referirnos al acontecer profesional en el retorno. Formas que además puedan permitir a los retornados y futuros retornados detenerse en la revalorización de sus procesos formativos entendidos en sentido amplio. Las formas de existencia profesionales que se derivan no se corresponden con visiones generales, ni con posibilidades de ser que se agoten en descripciones. Por lo tanto, no se podrán referenciar escenarios ejemplificadores y cualificadores de los movimientos migratorios de retorno.

Es decir que al hablar de migraciones de retorno proponemos no generalizar, en tanto y en cuanto lo interesante de plantear es el desafío y la capacidad de invención para la asunción de nuevas formas que den cuenta del fenómeno. Formas que nos permitan incluir y pronunciarnos acerca de los tramos medios.

Quizás, cuando a la producción de universos simbólicos de referencia nos estemos refiriendo, nos costará asegurar que la vuelta es netamente la vuelta. Consideremos la posibilidad de que los desafíos inviten a un continuo nomadismo subjetivo sin que necesariamente este ya esté siendo enunciado.

Referencias bibliográficas

- BECK, U. (1998). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. España: Paidós.
- BOURDIEU, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- DE BRASI, J. C. (1990). *Subjetividad, grupalidad, identificaciones: Apuntes metagrupales*. Buenos Aires: Búsqueda.
- DELEUZE, G. (1984). *Spinoza: filosofía práctica* (pp. 27-41). España: Tusquets.
- ENTRENA DURÁN, F. (1999). La desterritorialización de las comunidades locales y su creciente consideración como unidades de desarrollo. *Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario*, 3 (pp. 29-42). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28053212_La_desterritorializacion_de_las_comunidades_locales_y_su_creciente_consideracion_como_unidades_de_desarrollo
- FEATHERSTONE, M. (1996). A globalização da complexidade. Pós-modernismo e cultura de consumo. *Revista Brasileira de Ciencias Sociais*, 11(32), 105-124. Brasil.
- FERNÁNDEZ, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Argentina: Nueva Visión.
- FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber* (4.ª ed.). México: Siglo XXI.
- IRAZÁBAL, E. (2006). Entre nomadismo y desterritorialización: un libro. En *Acontecimiento 2. Historia y subjetividad: Modos de producción de ficciones universitarias* (pp. 5-8). Montevideo: Argos-Delamancha.
- RAGGIO, A. (2000). Intervención y campo de intervención. En *VIII Encontro Regional Sul Associação Brasileira de Psicologia Social* (versión corregida y ampliada). Santa María, Universidade Federal de Santa María. En N. Rivero (ed.), *Psicologia social: estratégias, políticas e implicações*. Santa María: ABRAPSO SUL. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/178538149/Intervencion-y-Campo-de-Intervencion-Alejandro-Raggio>
- SANTOS, L. E. (2006). Ponencia. En *Seminario La paradoja de los saberes contextualizados*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

14. La transición a la universidad y el proceso migratorio: una mirada desde la percepción estudiantil

Sofía Ramos Duarte

1. El proceso migratorio: algunos conceptos

Como se menciona en el artículo sobre el escenario general de las migraciones estudiantiles internas en Uruguay, cada año un número significativo de estudiantes migra desde diferentes puntos del interior del país hacia la ciudad de Montevideo para estudiar en la Universidad de la República (Udelar), donde se concentra casi la totalidad de la población de esta institución (95 % en el año 2012) (DGP, 2013).

En el contexto de crecimiento de la matrícula estudiantil en la Udelar, se observa un incremento del porcentaje de estudiantes que provienen del interior del país, que superan en la actualidad un tercio del total. De estos, dos tercios se radican en la capital y el otro tercio elige mayoritariamente viajar periódicamente para participar de las diferentes actividades académicas propuestas por su servicio universitario.

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

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

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

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

De este modo, un aspecto que es compartido por este grupo de estudiantes refiere a la calidad de inmigrante en su propio país con que queda investido el «recién llegado». Posee muchos de los rasgos de la extranjerización: comparte la lengua con la nueva comunidad, pero no sus códigos; comparte la historia nacional, pero no los devenires locales, y se ve forzado a reconstruir una vida cotidiana basada en nuevas lógicas prácticas (horarios, tránsitos, velocidades, etc.) y sostenida en coordenadas de espacio-tiempo diferentes de las conocidas (Frechero y Sylburski, 2000, p. 47).

Es decir que esta condición y vivencia de la ajenidad y de ser extranjero en su país desafía el rol de la institución que los recibe y de los

docentes y/o profesionales encargados de su orientación, enfatizando la importancia de la intervención desde el acompañamiento y el apoyo a los estudiantes en esta etapa de su proceso vital. Así, se vuelven claves las instancias de intercambio y encuentro con iguales para el desarrollo de estrategias de adaptación e integración a la ciudad capitalina y a la vida universitaria.

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

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

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

En esta misma línea, según una investigación llevada a cabo en la Facultad de Ingeniería de la Udelar (Curione y Míguez, 2012), tomando una misma cohorte generacional, en un período de cinco años se constata que de un 45 % de estudiantes matriculados que provienen del interior del país (2005) se pasa a un 28 % hacia el final de la carrera. Si bien estos datos involucran solo un servicio universitario del

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

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

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

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

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

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

2. El proceso migratorio desde la mirada de sus protagonistas: los estudiantes

Como se expresara anteriormente, resulta elevado el número de estudiantes que migran desde el interior del país a la ciudad de Montevideo para materializar su proyecto de formación terciaria en la Udelar. El proceso migratorio conlleva un conjunto de elementos, algunos de los cuales son presentados en este artículo a partir de la percepción de los estudiantes que participaron en un estudio cualitativo sobre la incidencia de los vínculos entre estudiantes en su integración y permanencia en la universidad (Ramos, 2017). Se toman aquí solamente los datos y el análisis realizado en esta investigación, en vinculación con la experiencia de estudiantes que provienen del interior del país y son la primera generación de universitarios en su familia.

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

En la tabla 1 se presenta la codificación de la totalidad de los estudiantes que participaron en los grupos y las entrevistas.

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

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

Fuente: Elaboración propia (Ramos, 2017).

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

2.1. Los vínculos previos al ingreso

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

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

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

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

G2.M.FADU.Artigas. «Si te venís en grupo tenés un respaldo, tenés confianza, tenés con quién hablar. No tenés que construir todo eso, es bien distinto.»

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

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

Por su parte, aquellos estudiantes que no contaban con este tipo de vínculo reafirman su importancia, ya que, según expresan, habría constituido un facilitador para transitar su proceso migratorio y de inserción en la ciudad. Esto se puede observar en las frases que se presentan a continuación:

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

G2.F.FADU.Canelones. «La gente que viene de Montevideo viene con grupos armados y vienen todos a la facultad. Si venís de afuera, venís solo.»

E4.M.FADU.Cerro Largo. «No tenía familiares o conocía gente previamente a venir a Montevideo, fue difícil.»

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

2.2. El desconocimiento del nuevo hábitat y sus recursos

Surgen en el discurso de los estudiantes un conjunto de relatos de situaciones por las que transitaron durante los primeros tiempos de su conocimiento e inserción en la ciudad de Montevideo que son percibidos como dificultades u obstáculos en el marco de este proceso.

Estos se vinculan por un lado con el desconocimiento del hábitat, los espacios y recursos con que cuenta esta ciudad, y por otro, con ideas previas, que no necesariamente luego se condicen con la realidad, respecto a la vida cotidiana en materia de seguridad, transporte, manejo del lenguaje, entre otros.

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

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

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

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

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

G2.F.FADU.Canelones. «No me sabía manejar, las calles y todo, cero, de a poco aprendí.»

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

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

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

2.3. Las estrategias adoptadas en el proceso de adaptación

A lo largo del proceso migratorio, los estudiantes desarrollan un conjunto de estrategias para adaptarse e insertarse no solo en la universidad, sino en el nuevo hábitat que los recibe, la ciudad de Montevideo.

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

Este autor menciona que la adaptación activa a la realidad y el aprendizaje se encuentran íntimamente ligados. En los estudiantes universitarios que provienen del interior del país esto se expresa frecuentemente en la adopción de estrategias que se vinculan fuertemente con las planteadas por Maceiras (2005), entre las cuales se destacan: la de vinculación con la familia de origen, la de generación de autonomía, la de integración a la universidad y a la ciudad de Montevideo.

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

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

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

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

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

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

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

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

G1.F.FADU.Rocha. «Para mí fue importante escuchar gente hablando de tú, para no sentirme la única canaria. De ver otra gente que habla igual que yo o peor, gente de afuera también. Eso para mí fue: bueno, no estoy tan desubicada, no me siento tan fuera de casa. En mi grupo de amigas de facultad, mis amigas son la mayoría del interior

y todas padecemos vivir en Montevideo. Es gente que mal o bien te entiende y encontrar eso fue muy importante. No sentirme sola en: soy del interior, uh, estoy entre un montón de capitalinos y voy a morir acá. Encontré pila de gente del interior, eso fue superamigable cuando entré a Facultad.»

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

G2.M.FADU.Artigas. «Te transformás en un explorador y explorás, te mandás, tratás de salir al mundo y conocer.»

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

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

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

2.4. Principales cambios identificados entre el lugar de origen y el de residencia actual

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

Asimismo, se identifica que en el marco del proceso de inserción y adaptación al nuevo contexto los estudiantes transitan por diversas sensaciones, afectos, percepciones, entre otros, en los que inicialmente tienden a visualizar elementos negativos que dificultan este proceso y se vinculan con la resistencia al cambio (Pichon-Rivière, 1971).

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

Para Bourdieu, el *habitus* se vincula con el conocimiento y las capacidades o destrezas incorporados a lo largo de la historia del sujeto, que involucran formas de pensar, sentir y actuar, de modo que la manera en que percibe el entorno incide en cómo opera en él.

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

Como expresa Maceiras (2005), existen diversos elementos que «operan desterritorializando la inscripción de lo simbólico y lo cultural, los reconocimientos de reafirmación de lo local pueden ser

pensados en términos de reacción frente a lo avasallante que se presenta “lo montevideano”» (p. 8).

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

E1.F.EP.Cerro Largo. «Esto de con quién hablo, con quién lloro, porque allá tenía a mamá, pero si la llamaba se iba a sentir mal, entonces te tenías que tragar eso. Yo extrañaba, me quería ir. Sabía que me tenía que quedar acá, pero tenía unas ganas enormes de irme. Fue una crisis muy grande que tuve, y llegar a casa, no ver a nadie. La casa sola, una casa enorme, era un bajón, y yo que no me animaba a salir a ningún lado.»

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

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

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

E1.F.EP.Cerro Largo. «Me ha pasado con compañeras de clase que son de Montevideo y compañeras que son del interior, no sé cómo explicarlo, somos más cuidadosas en los comentarios, somos más perfil

bajo, que esa gente de Montevideo que va a estudiar a una Universidad pública y ta.»

E1.F.EP.Cerro Largo. «El trato de la gente es diferente acá [...] es como que ponen más distancia.»

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

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

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

E4.M.FADU.Cerro Largo. «Yo creo que el valor que adquiere el tiempo acá, me parece es lo fundamental. Es un valor intangible que uno no lo puede comprar y que en algún momento se le va a terminar. Tener tiempo acá en Montevideo me parece lo más valioso. En el interior me parece que uno lo tiene en abundancia. Acá cuidar cada minuto es fundamental. Por eso mismo, uno vive acá más estresado también, más ocupado todo el tiempo. Después obviamente el tamaño de la ciudad, medios de transporte, medios de comunicación, en las modas de todo tipo, cómo se viste la gente, cómo habla, cómo se relaciona, cómo conocés o no a tus vecinos.»

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

G1.F.FADU.Rocha. «Hay mucha gente y todo el mundo está acelerado, todo el tiempo, anda todo el mundo rápido. O yo soy muy tranquila o la gente está muy alterada acá. Cuando recién llegué me costó

mucho, emocionalmente pasaba de mal humor, pero después te vas acostumbrando. Te bajás de un ómnibus, te subís a otro. Corrés literalmente, te contagiás.»

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

Se presentan a continuación algunos fragmentos en los que los estudiantes expresan esto:

E6.F.FIC.Florida. «No encontraba un lugar, no sentía que el apartamento fuera mi espacio, no tenía un lugar para estudiar, me costó acostumbrarme.»

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

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

Por su parte, algunos estudiantes eligen no radicarse en la ciudad de Montevideo y viajar a diario, principalmente aquellos cuya ciudad de origen es cercana. En estos casos, no transitan el desarraigo y expresan no haber tenido grandes dificultades en este sentido, si bien el ingreso a una institución educativa que no se encuentra en su ciudad de origen les implicó establecer nuevos vínculos. En palabras de este estudiante:

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

Al ingresar a la universidad y formar parte de una multitud (Hardt y Negri, 2004), los estudiantes perciben que el vínculo con los docentes resulta lejano, tienen contacto mayoritariamente a través de clases magistrales que resultan muy numerosas o a través de dispositivos electrónicos en plataformas virtuales, herramienta que resulta muy importante en el contexto actual, pero que, si no va acompañada de la presencia docente y el vínculo más personalizado, es vivenciada más como obstáculo que como facilitador.

En contraposición a esto, la posibilidad de tener clases en grupos pequeños que habiliten más al diálogo con el docente, o de estudiar o realizar producciones académicas a nivel subgrupal con sus pares es valorada por los estudiantes en forma altamente positiva, expresan que se potencian los aprendizajes, intercambian puntos de vista y se enriquecen con la mirada de los otros. Fundamentalmente otorgan un carácter de sostén a estos grupos pequeños y a las redes vinculares que allí se construyen, que resultaron un aporte en sus procesos de inserción y permanencia en la universidad.

En el estudio que aquí se toma de referencia, el énfasis (Ramos, 2017) estuvo puesto en el aporte que constituyó para los estudiantes primera generación de universitarios en su familia la construcción y consolidación de redes vinculares entre pares para facilitar, acompañar y sostener sus trayectorias educativas y su tránsito por la institución. No obstante, se entiende que la experiencia transitada por los estudiantes del interior del país y su resignificación al momento de transmitirla aportan elementos interesantes que facilitan una mejor comprensión de la vivencia de quienes protagonizan este movimiento que se produce en dos niveles: literal-geográfico e interno-subjetivo.

En este sentido, el encuentro y el intercambio con otros estudiantes resultan de los elementos que más valoran, ya que contribuyen en gran medida a transitar en forma conjunta el proceso de transición a la universidad y la consiguiente adaptación al nuevo contexto

institucional. Asimismo, es resaltado por los estudiantes el aporte de los grupos de estudio en los que se instala una modalidad de aprendizaje recíproco e intercambio de saberes y pareceres en torno a una temática a conocer y aprehender. Destacan el apoyo y sostén que les brindan sus pares estudiantiles, fundamentalmente los que comparten cierta condición, como provenir del interior del país o no contar con conocidos al momento de ingresar a la Udelar. Por otra parte, se produce un enriquecimiento mutuo, resultado del intercambio entre estudiantes que presentan grandes diferencias entre sí, dado que se potencian los aprendizajes y se generan nuevos vínculos y espacios de pertenencia y referencia.

La importancia que revisten los vínculos entre pares constituye uno de los elementos a tener en cuenta en el diseño y la planificación de políticas que aporten a la inserción en la institución y las posibilidades de permanencia y continuidad educativa de los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- CURIONE, K. y MÍGUEZ, M. (2012). ¿Multiplicar el acceso o hacer efectiva la permanencia? En *II Seminario Internacional. Reforma Universitaria: Universidades Latinoamericanas y Desarrollo*. Montevideo: Udelar.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. (2013). *VII Censo de Estudiantes de Grado 2012*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República.
- ENTREÑA DURÁN, F. (1998). *Cambios en la construcción social de lo rural. De la autarquía a la globalización*. Madrid: Tecnos.
- FRECHERO A. y SYLBURSKI, M. (2000). *La migración de cada año*. Montevideo: Nordan.
- GONZÁLEZ, L. (2017). *Estudio de técnicas energéticas y de estimulación bilateral para el abordaje del estrés postraumático. Investigación en una población de uruguayos retornados*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Madrid: Debate.
- MACEIRAS, J. (2005). *Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República*. (Tesis de maestría). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Inédito.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1971). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

RAMOS, S. (2017). *Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Compiladores

Carina Santiviago Ansuberro

carina.santiviago@cse.udelar.edu.uy

Profesora agregada, coordinadora del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progres), Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), (Universidad de la República [Udelar]). Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de La Habana [UH]). Magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Jorge Maceiras Besnati

maceiras@psico.edu.uy

Profesor adjunto del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología (Udelar) y del Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P) (Udelar). Magíster en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales (Udelar). Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Índice de autores por orden alfabético

Alejandro Bouzó Martínez

alejandro.bouzo@cse.udelar.edu.uy

Profesor adjunto del Progreso (Udelar). Maestrando en Derechos de la Infancia y Políticas Públicas, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Facultad de Psicología y Facultad de Medicina (Udelar). Posgrado en Regulación y Control de Drogas, Facultad de Ciencias Sociales (Udelar). Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Lucía Cabrera Canabal

lucia.cabrera@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progreso (Udelar). Maestranda en Psicología y Educación, en fase de tesis, Facultad de Psicología (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Fabiana De León Nicaretta

fabiana.deleon@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progreso (Udelar). Magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología (Udelar). Posgrado en Orientación Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Alejandro Echegoyen Ron

aechegoyen@psico.edu.uy

Profesor ayudante del Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P) (Udelar). Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Gonzalo Erazo Salcedo

lerazo@unach.edu.ec

Profesor de carrera Psicología Clínica, Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Psicólogo clínico, Facultad de Ciencias de la Salud (UNACH). Magíster en Psicología Organizacional, Facultad de Humanidades, Universidad de Belgrano (UB).

Siomara S. Farall Silva

siomafarall@gmail.com

Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). En proceso de admisión a la Maestría en Ciencias Humanas opción Antropología de la Cuenca del Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar).

Graciela Frigerio

frigeriograciela@gmail.com

Educadora e investigadora argentina, egresada de la UBA. Doctorada por l'Université René Descartes. Actualmente dirige el Doctorado Sentidos. Teorías y Prácticas de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL) (Santa Fe, Argentina). Integrante del Grupo Rioplatense de Estudios de Psicoanálisis y Educación. Coordina con Daniel Korinfeld (en Buenos Aires) y con Carmen Rodríguez (en Montevideo) los ateneos de Pensamiento Clínico de las Instituciones. Profesora invitada en distintos posgrados de la región, ha instituido numerosas instancias de formación. Colabora con distintos proyectos en diferentes países.

Jorge Maceiras Besnati

maceiras@psico.edu.uy

Profesor adjunto del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología (Udelar) y del Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P) (Udelar). Magíster en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales (Udelar). Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Claudia Morandiz

lic.claudia.morandiz@gmail.com

Maestranda en Psicología Social, en fase de tesis, Facultad de Psicología (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Noelia Negrín

negrinnoelia@gmail.com

Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Psicoterapeuta en policlínica barrial de intervenciones comunitarias, *ad honorem*.

Luis Pereyra Elordi

lpereyra@psico.edu.uy

Profesor ayudante del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (Udelar) y del Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P) (Udelar). Maestrando en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica, en fase de tesis, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Psicoterapeuta.

Sofía Ramos Duarte

sofia.ramos@cse.udelar.edu.uy

Profesora adjunta del Progreso (Udelar). Magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología (Udelar). Posgrado en Orientación Educativa, Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Católica del Uruguay [UCUDAL]). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Virginia Rubio Montañó

virginia.rubio@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progreso (Udelar). Doctoranda en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Magíster en Psicología de la Educación (Universidad de Barcelona [UB]). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Carina Santiviago Ansuberro

carina.santiviago@cse.udelar.edu.uy

Profesora agregada, coordinadora del Progreso, CSE (Udelar). Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de La Habana [UH]). Magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Maia Zubillaga Sales

mzubillaga@psico.edu.uy

Profesora ayudante del Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P) (Udelar). Posgrado en Psicoterapia Psicoanalítica Focal e Intervención en Crisis (en curso), CEIPFO (Centro de Intervenciones Psicoanalíticas Focalizadas). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).