



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



Ser estudiante universitario. Significaciones en estudiantes de distintos servicios de la Udelar

Raquel Cal

Noviembre, 2017

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Raquel Cal

Ser estudiante universitario.
Significaciones en estudiantes de distintos servicios de la Udelar

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la
Universidad de la República

Tutor/es: Prof. Virginia Masse

Montevideo, 10 de noviembre 2017

Foto de portada: www.freepik.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Dedicatoria

A Eugenia, sobre todas las cosas. Y en ella al mejor futuro posible.



Agradecimientos

Gracias Gustavo por la confianza y el aliento permanente.

A mi madre y hermanos por estar siempre. A mi padre por el legado.

A Virginia por su inmensa generosidad y cálido acompañamiento.

Gracias a los compañeros de ruta en la Facultad de Psicología por compartir itinerarios.

A Sandra y Ana Luz por su valiosa opinión. A mis amigas por leerme, a Silvia por la traducción.

Gracias a los estudiantes entrevistados que se prestaron para pensarse y ser pensados.

Gracias a Stella por ayudarme a pensar, desde otro lugar, mis propias marcas.

Resumen

El presente trabajo investiga la construcción del sentido que se otorga hoy acerca de ser universitario por parte de estudiantes de los tramos medios de las trayectorias curriculares en distintos servicios de la UDELAR.

A partir del punto de encuentro entre los estudiantes universitarios y los dispositivos institucionales de la UDELAR que los reciben, se trató de comprender el efecto de sentido y las consecuencias de cambio subjetivo en los jóvenes desde una perspectiva psicoanalítica e institucional. Del mismo modo, comprender las maneras de percibir, figurar y significar la UDELAR por parte de los estudiantes.

Desde lo metodológico se definió una metodología cualitativa. Se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes de avance medio, de tres carreras correspondientes a las distintas Áreas de la UDELAR. También se realizaron entrevistas a informantes calificados en lo concerniente a lo universitario.

Del análisis de las entrevistas se recortan algunas categorías transversales. La primera dimensión ubica a la universidad como **lugar**. La segunda dimensión hallada tiene que ver con las **herramientas** que los estudiantes sienten que recogen en el tránsito para **pertenecer y ser universitarios**. La tercera y última que nombran como “**click de cabeza**” se refiere a la transformación subjetiva que implica un nuevo modo de verse a sí mismos.

En las conclusiones se plantea que se da un juego a dos puntas: recibir y ser parte. La lógica institucional precede al sujeto a la vez que lo configura. Ser universitario hoy, se va definiendo para los estudiantes, como la cualidad de pertenecer: transformar ese lugar anónimo (no lugar) en un lugar para sí mismo. Un lugar que marca y transforma, **un lugar para crecer**.

Los estudiantes a la vez que perteneciendo, sienten que van siendo transformados por ella: “**la UDELAR te cambia la cabeza**”.

Se analiza el encuentro – desencuentro con la institución en un escenario en el que aparece destacado la referencia **a los pares**. No así el vínculo con el docente. Se halló que los estudiantes no sienten, en general a estos, como figuras que acompañan durante el trayecto de formación.

Se puede considerar que la distancia que los estudiantes perciben, podría estar respondiendo a la historia de cada uno y a los fenómenos de época. En este sentido la “solidez” de las figuras docentes y de los adultos como referentes, estaría perdiendo consistencia en un mundo crecientemente desprovisto de esta cualidad en los vínculos.

Palabras claves: ser universitario. Construcción subjetiva. Instituciones. Hipermodernidad

Summary

This paper investigates the building of the sense of granted nowadays being university student by the middle section of the curricular trajectories at different careers at UDELAR.

From the encounter between University students and the institutional mechanisms from UDELAR which receives them, we tried to understand the effect of meaning and the consequences of subjective change in young people from a psychoanalytic and institutional perspective. Likewise, it is important to understand also the ways students perceive, figure and signify the University.

From the methodological point it was a qualitative investigation. We conducted in-depth interviews with middle course students of three careers from different areas of UDELAR. We also had interviews with qualified informants of the University environment.

From the analysis of those interviews some transversal categories were defined. The first dimension considers the University as a place. The second one refers to the tools that students feel they acquire on the path of being part of such environment. The last dimension, named by them as: “a head click”, refers to the subjective transformation they suffer: the way in which they change.



In the conclusions it is considered as a two ended game: to receive and to be part of something. Institutional logic precedes the subject at well as it configures it.

Being an academic is considered by the students as the feeling of belonging: transforming that “anonymous place” (not place) into a place for oneself. A touching and transforming place: a place where the students can grow.

The students while belonging they are integrated, feel that they are being transformed by it: "UDELAR changes your head."

The encounter or disagreement with the institution is analyzed in a scenario in which the reference to the pairs is highlighted. Not so the link with the teacher. It was found that the students do not perceive these as accompanying figures during the course of formation

It can be considered that the distance they perceived with their teachers could be explained by the own history and the phenomena of the time. In this sense, the figure of teachers and adults as referents could lose consistency in a world which might have forgotten this kind of bond.

Keywords: being university student, Subjective construction. Institutions. Hypermodernity.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN 1

1.1 ANTECEDENTES. ESTADO DEL ARTE 2

1.2 JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN 8

1.3 DELIMITACIÓN DEL TEMA 9

1.4 OBJETIVOS 10

CAPÍTULO 2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 11

2.1 PRINCIPALES INTERROGANTES 11

2.2- FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: CONOCIMIENTO E IMPLICACIÓN 12

2.3 - DISEÑO METODOLÓGICO: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. 14

2.4 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 17

CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO 23

3.1 CLAVES CONCEPTUALES 25

3.1.1 LA UNIVERSIDAD Y LO UNIVERSITARIO 26

3.1.1 A - UNIVERSIDAD. CONCEPTO GENERAL 27

3.1.1 B - LA TRADICIÓN LATINOAMERICANA 30

3.1.1 C - EL ORIGEN DE LA UDELAR 32

3.1.1 D - UDELAR Y MOMENTO ACTUAL. SEGUNDA REFORMA UNIVERSITARIA. 34

3.1.2 - ALGUNOS DESARROLLOS FREUDIANOS 39

3.1.2 A- IDENTIFICACIÓN 39

3.1.3 CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA. CONSTITUCIÓN PSÍQUICA 40

3.1.3A - YO SOY 45

3.1.4 SUBJETIVIDAD 49

3.1.5 - EL CONCEPTO DE SÍ MISMO. PAUL RICOEUR 56

3.1.6 - LA SINGULAR - LO COLECTIVO. NUDO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO. 59

3.1.7 LO INSTITUCIONAL 60

3.1.7 A - INSTITUCION - ES 60

3.1.7 B - LAS INSTITUCIONES Y EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL 62

3.1.7 C - NUDOS TEÓRICOS: INSTITUCIONES Y SUJETOS EN ENCUENTRO 64

3.1.8 CONTEXTO ACTUAL: HIPERMODERNIDAD - MODERNIDAD LÍQUIDA – SOBREMERNIDAD 68

3.1.8 A - SUJETOS HIPERMODERNOS ¿EN INSTITUCIONES MODERNAS? 70

3.1.8 B - BAUMAN – LUGAR - LIBERTAD 71



CAPÍTULO 4 ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LAS DIMENSIONES 77

4.1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS 78

4.2 ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS128

4.2.1 LUGAR UDELAR129

4.2.1 A-LUGAR AL QUE LLEGAR130

4.2.1 B -LUGAR PROVEEDOR DE HERRAMIENTAS138

4.2.2 PERTENECER- SER PARTE, FORMAR PARTE -AFILIACIÓN- PERTENENCIA144

4.2.3 CAMBIO DE CABEZA “CLICK”147

4.2.3 A - NUEVO MODO DE RELACIONARSE CON EL SABER155

4.2.3 B - NUEVO MODO DE RELACIONAMIENTO CON PARES. ¿CÓMO SE VIVE AL OTRO ESTUDIANTE? ¿ALIADO O AMENAZA? ¿RIVAL O COOPERADOR?164

4.2.4- DE LA RELACIÓN CON LOS DOCENTES169

CAPÍTULO 5 CONSIDERACIONES FINALES176

5.1 SIGNIFICACIONES QUE SE DESPLIEGAN ACERCA DE LA UDELAR POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES: UN LUGAR177

5.2 LOS QUE ESTÁN EN LA MISMA QUE VOS180

5.3 LA UNIVERSIDAD TE DA HERRAMIENTAS181

5.4 EL MODO DE JUGAR EL JUEGO: PERTENECER185

5.5 MARCAS DE SENTIDO. SER UNIVERSITARIO ES CRECER188

5.6 ¿DOCENTES AUSENTES?190

5.7 “LOS CLICK “ANECTODARIO193

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS195

TABLAS Y CUADROS202

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca abordar la construcción de sentidos acerca del ser universitario por parte de estudiantes de la Universidad de la República (en adelante UDELAR).

Partiendo desde la perspectiva del encuentro entre el sujeto y la institución se buscó comprender en este trabajo ¿qué significa para los estudiantes ser universitarios en la UDELAR? ¿Qué es devenir o sentirse universitario hoy para estos jóvenes?

Se ubicó el foco en esa plataforma de encuentro entre los estudiantes y la institución, que propicia significación y promueve efectos en unos y otra. Encuentro generador de efectos de sentido. Encuentro que instala marcas significativas para la construcción subjetiva de los estudiantes y –suponemos también- en la vida y dinámica de la institución.

El escenario de investigación se ubica en el espacio entre la complejidad institucional y las particulares maneras en que los estudiantes la comprenden y significan y se ven transformados en ese tránsito.

Las trayectorias universitarias, la formación y las dinámicas institucionales, en diálogo con la dimensión subjetiva del estudiante y el contexto actual son algunas de las problemáticas que delimitan el escenario a investigar.

En el capítulo 1 se sitúan los antecedentes al presente trabajo de investigación, la justificación del problema y su relevancia. Se describen los objetivos planteados y la metodología de corte cualitativo que se utilizó para el abordaje.

En el capítulo 2, se describe la perspectiva teórica que baliza tanto la base conceptual desde la que se elaboran las preguntas de las que se parte, como el análisis y la sistematización del material. Desde un marco conceptual fundamentalmente psicoanalítico, se suman cuando es pertinente, breves aportes de otros campos como la Filosofía y la Psicosociología clínica para

comprender la complejidad de los fenómenos abordados. Se desarrolla esta articulación para dar cuenta de los modos de comprender la complejidad del entramado constitutivo del sujeto desde distintas perspectivas de lo humano. Se intenta comprender el proceso de subjetivación en nudo con lo institucional. El capítulo se organiza en torno a tres claves conceptuales: la universidad y lo universitario; la construcción subjetiva y constitución psíquica; lo institucional y el contexto actual en términos de hipermodernidad.

El capítulo 3 corresponde al análisis y discusión de los resultados obtenidos. Se organiza la presentación y discusión del material en torno a las dimensiones halladas y a los recursos conceptuales desarrollados en el marco teórico utilizado. Se propone una discusión acerca de las significaciones que los estudiantes nos aportan en relación al ser universitario, transversalizando los diferentes servicios. Se plantea la importancia del sentido de pertenencia y el modo de desarrollarla por parte de los estudiantes en la actualidad. Se problematiza en torno a la construcción del sentido de ser universitario por parte de los estudiantes. Se relaciona este proceso con la noción de construcción subjetiva en los sujetos y el impacto que en ello juegan los procesos institucionales en relación al contexto actual.

Por último, en el capítulo 4 se desarrollan las consideraciones finales, en torno a los hallazgos y aportes originales que la investigación posibilitó, así como algunas líneas posibles de ser desarrolladas posteriormente.

1.1 Antecedentes. Estado del arte

Existen en la literatura académica actual en nuestro medio algunas líneas de investigación que son consideradas precursoras del estudio presente.

Considero esclarecedor distinguir algunos ejes que confluyen en distintos tipos de antecedentes:

- Por un lado, investigaciones y líneas estratégicas que se aproximan a la problemática de la Enseñanza Universitaria, el ingreso, los trayectos formativos, el egreso en el ámbito local.

Ubicamos aquí los trabajos llevados adelante por la Comisión Sectorial de Enseñanza en programas como Progresar y otros.

- Particularmente en Facultad de Psicología se destacan como antecedentes importantes de esta investigación las tesis de Maestría de la Ps. Alejandra Gutiérrez¹, y de la Ps. Sandra Carbajal, que desarrollaremos más adelante como insumo más específico para el presente trabajo.
- También en Facultad de Psicología consideramos relevantes algunos trabajos sobre los procesos de subjetivación en instituciones educativas. Mencionamos aquí los trabajos de investigación de la Dra. Mabela Ruiz y su Programa en el Instituto de Psicología y Educación de Facultad de Psicología, en torno a la enseñanza universitaria y los procesos formativos. Algunos ejemplos: “¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación. Proyecto de Investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria”. “Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes”, proyecto de Inclusión Social. “Contexto de enseñanza en la Facultad de Psicología”. Relevamiento de las condiciones en que enseñan los docentes en la Facultad de Psicología y otros trabajos que dan cuenta de una línea teórico-metodológica que ubica al sujeto en el centro del interés como sujeto de la experiencia formativa.
- Fuera de nuestro medio, otra investigación que ha sido considerada antecedente de ésta, es la realizada por Francois Dubet en la Université de Bordeaux 2, Francia en 2005 que se pregunta: “¿Quiénes son los estudiantes?” Plantea que la respuesta a esta pregunta común dista de ser sencilla debido a la diversidad de situaciones, aspiraciones y maneras de vivir una condición estudiantil cuyo principio de unidad es más un problema que un hecho. (Dubet, 2005). Sostiene que el concepto de estudiante no puede reducirse ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios en un determinado momento histórico.

¹ Querida compañera cuya reciente partida tras una dura lucha con la enfermedad, aún nos conmueve mucho.

- Otro antecedente de investigaciones en universidades extranjeras relativas al tema de nuestro interés, resultó la llevada adelante en 2009 en la Universidad de Colima, México por Preciado Cortés, F, Gómez Nashiki, A y Kral, K. Abordan la trama institucional universitaria. Esta investigación sostiene que las instituciones educativas son espacios privilegiados en cuanto a que ofrecen para los actores que en ellas intervienen, modelos de articulaciones representativas y de vinculación, que permiten a los mismos posicionarse en la institución y ser parte de ella.
- Encontramos también en México, otro grupo de investigación mexicano coordinado por Monique Landesmann en la Universidad Nacional Autónoma de México, que investiga “Memorias e identidades profesionales” (2009) plantea cuestiones conceptuales muy interesantes para nuestro trabajo.

La universidad investigándose a sí misma, la universidad como objeto de estudio y el sujeto estudiante siendo universitario viene siendo la línea del presente trabajo en este marco que lo precede. El énfasis en esta investigación está dado en la necesidad de profundizar algunas líneas precedentes, pero con la impronta de comprender y conceptualizar los modos de construcción subjetiva que el tránsito universitario conlleva para los estudiantes. A partir del marco teórico psicoanalítico se ha pretendido analizar los sentidos construidos y la transformación acontecida en los estudiantes que participaron de esta investigación, como jóvenes de nuestro tiempo.

De los antecedentes mencionados, han resultado aportes más específicos para el presente trabajo, los realizados en nuestro ámbito en Facultad de Psicología. La tesis de la Ps. Mag Alejandra Gutiérrez titulada: “(En) lazo con la universidad. Investigación biográfico - narrativa de estudiantes universitarios” estudia muy profundamente el fenómeno de desafiliación. Problematisa la naturaleza del vínculo educativo como lazo, cuyo establecimiento puede oficiar como factor de permanencia y éxito en el cursado y finalización de los estudios universitarios de los estudiantes. Se propuso dentro de los objetivos: favorecer mayores niveles de conocimiento del tema para generar políticas educativas que colaboren en la instalación de lazos consistentes con la institución que contribuyan a disminuir la desafiliación a nivel de la Educación Superior.

La tesis supone una aproximación a la conceptualización del vínculo que se desarrolla entre un estudiante y la institución universitaria desde la perspectiva del estudiante, buscando reconocer claves conceptuales que permiten distinguir cómo el sujeto caracteriza a la institución; y que elementos destaca que hayan operado para él como puntos de sostén del lazo educativo. (Gutiérrez, 2012 p 12)

Este es un punto de coincidencia importante con la presente investigación en tanto las interrogantes se ubican en el mismo cruce: el vínculo entre el estudiante y la institución universitaria. En nuestro trabajo se enfoca ese punto de encuentro como lugar de cruce de perspectivas –los procesos subjetivos y las dinámicas institucionales– en sus mutuas consecuencias y efectos. En nuestro trabajo de investigación, cobra un valor fundamental como clave conceptual y como faro de análisis, el proceso de construcción del sentido de ser universitario, pensado en el enclave donde el mundo interno se comprende en diálogo con lo institucional y sus vicisitudes.

La tesis de la Psicóloga Mag. Sandra Carbajal enfoca el problema desde otro ángulo: se centra en analizar el papel y la responsabilidad que asume la UDELAR frente al alto porcentaje de estudiantes que abandonan los estudios durante el año de ingreso. “Partiendo de la pregunta ¿Qué responsabilidad tiene la universidad respecto del alejamiento del estudiante que ingresa? se procura analizar las estrategias docentes privilegiadas para recibir al estudiante y conocer su efecto.” (Carbajal, 2011, p 5)

Carbajal concluye en torno a la responsabilidad institucional que habría una contradicción en torno al ingreso y permanencia de gran cantidad de estudiantes a la universidad, entre el discurso y el aporte efectivo de la facultad para favorecer la permanencia. Se genera una sobrecarga en la tarea de los docentes, los equipos docentes se desempeñan en una situación sin resolver: no logran mantener estrategias para colaborar con la permanencia del estudiante.

Desde la perspectiva del estudiante, dice



El estudiante, en función de sus características personales y etarias en general no ingresa definido vocacional y personalmente, se inscribe en Psicología buscando, buscándose. Esto dificulta y complejiza la tarea docente que debe realizarse con un joven que está madurando en diferentes aspectos y que no tiene claro un proyecto de futuro ni autonomía lograda. Sin embargo queda depositada en los jóvenes la exigencia de autonomía desde el ingreso a la Facultad, como también la resolución de la brecha existente a nivel educativo entre secundaria y universidad. Se espera que el joven tenga una respuesta y un modo de estudiar y desempeñarse diferente al que tuvo en los últimos doce años de educación formal. Y la responsabilidad recae sobre él (Carbajal, 2011, p 172)

La línea de investigación de la Prof. Mabel Ruiz Barbot, por su parte, tanto en el Programa que dirige (Formación y relación de los sujetos con el saber: experiencias, orientación y proyectos de vida del Instituto Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología) como en los proyectos mencionados, hace referencia a los procesos formativos de los sujetos en relación con el saber desde una perspectiva que compartimos, con aportes teóricos del Psicoanálisis y la Psicosociología Clínica. La fundamentación del proyecto de investigación ¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación, plantea la experiencia formativa entendida como:

aquellos acontecimientos significativos que vivió y vive el estudiante universitario en su recorrido curricular, dejando huellas en él o ella y significando su formación. La experiencia formativa despliega sentidos personales, profesionales, académicos y sociales -al inicio de la formación y hacia la graduación-, y construye, dinámicamente, su porvenir. Al mismo tiempo, desplegará sentidos de la formación, de la educación universitaria y del momento histórico que vive el estudiante, en relación a sus condiciones existenciales (clase social, género, edad, territorio que habita) (Ruiz Barbot, 2013 s/p)

En la conferencia inaugural de las actividades académicas 2015 en Facultad de Psicología decía:



¿Por qué conversar sobre las representaciones que tenemos del sujeto de la formación? Toda institución educativa al diseñar el currículo o los currículos en un momento socio-histórico, explícita o implícitamente, figura el sujeto a educar. Bosqueja procesos de producción de subjetividades desde intencionalidades educativas. La institución educativa produce...Educar es producir, promover, construir...” (Ruiz Barbot, 2015, p 5)

Desde otro ángulo el equipo de investigación de la Universidad de Colima, México sostiene:

Los posicionamientos que los sujetos asumen están evidentemente atravesados no sólo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas, de las apropiaciones en sus prácticas, etc. (Remedi, 2004)... Algunos autores han señalado la importancia del establecimiento de este vínculo con la institución, en este caso con la universidad, ya que el nexo entre el profesor con su comunidad, grupo o institución es posible si este vínculo se concibe y se sostiene por organizadores inconscientes en los que se encuentran aprehendidos deseos que la institución permite realizar, esto es lo que posibilita hacer que el trato funcione tanto en beneficio del sujeto como de ella misma (Kaes, 1989)” . (Preciado Cortés, F, Gómez Nashiki, A y Kral, K, 2008)

Por último, el grupo de investigación mexicano coordinado por Monique Landesmann plantea:

Las instituciones cumplen funciones fundamentales en la sociedad, una de las cuales tiene mayor relevancia para esta investigación, a saber, la estructuración de los sujetos, el sostenimiento de su identidad...¿Cuáles son los procesos que utiliza la institución para estructurarnos y regularnos externa e internamente...En este proceso de estructuración de los sujetos desempeñan un papel importante las representaciones sociales de las instituciones, mismas que son portadoras de complejos simbólicos e imaginarios capaces de movilizar identificaciones en los sujetos, construir núcleos de pertenencia, y donde se puedan anclar las identidades.” (Landesmann, M; Hickman, H; Parra, Gustavo, 2009, p 37)

Estas líneas han resultado para este trabajo tanto antecedentes, como referentes teóricos y orientadores para la investigación, dado que relanzan preguntas conceptuales.

Para nosotros, hablar de identidad institucional remite a preguntarnos sobre ¿cuáles son las representaciones que los sujetos tienen de la institución?, ¿qué funciones cumple para los sujetos la institución a lo largo de su historia?, ¿cuál es la matriz identificatoria?, es decir, el conjunto de elementos imaginarios y simbólicos contenidos en las representaciones sociales que tienen el poder de generar identificaciones de los sujetos. ¿Cómo se han ido transformando los vínculos que los sujetos han sostenido con la institución: las identificaciones establecidas como fundamento de la construcción de su sentido de pertenencia institucional, o bien el debilitamiento de las identificaciones y, por lo tanto, del vínculo del sujeto con la institución?” (Landesmann; Hickman; Parra, , 2009, p 39).

1.2 Justificación y relevancia de la investigación.

A partir de la escucha privilegiada del impacto en los estudiantes del encuentro con la institución y sus modos de transitarla, surge como aporte una mayor y más rica comprensión de los movimientos institucionales necesarios para recibir y acompañar las transformaciones de los estudiantes hoy. El presente trabajo cobra relevancia en cuanto a crear conocimiento sobre estos procesos para aportar a la generación de mejores condiciones para los tránsitos formativos.

De la misma manera, este trabajo adquiere importancia a la hora de comprender estas transformaciones subjetivas en los jóvenes universitarios entrevistados, como insumo para pensar nuevas y más efectivas modalidades de enseñanza en la época actual.

La cualidad específica que este trabajo de investigación ha intentado, en relación a los antecedentes, refiere a la importancia otorgada a la necesidad de comprender los sentidos de estos estudiantes sobre el valor de ser universitario y qué significado adquiere para ellos. Estos jóvenes nos aportan un riquísimo registro sobre los universitarios en este contexto actual. Desde allí

podemos comprender y apuntar a enriquecer los movimientos institucionales (políticos y éticos) respecto de potenciar la permanencia y afiliación por parte de estos estudiantes universitarios de hoy. Conocer a los estudiantes y cómo significan la UDELAR y sus tránsitos formativos nos posibilita ajustar las ofertas y repensar las políticas universitarias que contemplen a estas subjetividades. Parafraseando a Rodrigo Arocena podemos plantear ¿qué universidad para qué país? y agregar ¿qué universidad para qué estudiantes?

A la luz de estos sentidos, se apunta a favorecer la reflexión crítica, comprensión integral y revisión necesaria de los aspectos institucionales y subjetivos implicados en los fenómenos formativos. Revisión crítica y compromiso ético que nos implican profundamente a todos los actores universitarios.

La motivación por la elección de la temática puede situarse en la reflexión sobre la propia implicación como docente universitaria.

1.3 Delimitación del tema

La presente investigación puede contextualizarse en algún intersticio de las anteriormente citadas como más cercanas, llevadas a cabo por colegas de la Facultad de Psicología.

Las preguntas que originaron esta investigación no hubiesen podido ser formuladas si no se hallaban insertas en este contexto de investigaciones mencionadas. Con las mismas compartimos el posicionamiento teórico y epistemológico en un esfuerzo de producción de conocimiento que apunta también, a pensar las prácticas y la educación desde una mirada epistemológica (parafraseando el título del texto de Jaques Ardoino 2005)

A partir de allí se pudo ir delimitando un tema que tenía que ver con estas inscripciones, fueron surgiendo las preguntas: ¿qué cualidades tienen los procesos de formación de los jóvenes? Ingresan a la Universidad y una vez allí ¿de qué manera pasa a ser parte de ellos? ¿Cómo devienen universitarios y construyen esto como su propio modo de ser, engarzado en su subjetividad? Interesa investigar cómo estos jóvenes significan a la Universidad. ¿De qué modo

son universitarios? Lo son porque están matriculados, pero ¿qué pasa en esa construcción de sentido? ¿Cómo se da esta intrincación con lo subjetivo? Estas fueron las preguntas iniciales. ¿Hay en ese encuentro con la UDELAR una búsqueda de lo más personal, de ir armando un recorrido de construcción propia? Titubeantes búsquedas identitarias que podrían anclar -o no- en el peso histórico simbólico- red de significaciones que se ofrecen desde la institución (Castoriadis, 1997).

Interrogantes que dan origen a la presente investigación, sobre los aspectos que se ponen en juego entre la institución y los sujetos.

1.4 Objetivos

Para dar respuesta al tema de investigación así formulado, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Contribuir a la comprensión de la construcción del sentido de ser universitario por parte de estudiantes de la UDELAR en la actualidad.
- Investigar el impacto que los sentidos de ser universitario producen en la construcción subjetiva de los sujetos.

Objetivos específicos:

- Comprender el sentido que el ser universitario adquiere en los procesos de construcción subjetiva de los estudiantes universitarios de ciclos medios de la UDELAR.
- Conocer sobre las significaciones que se despliegan acerca de la UDELAR como espacio de formación.
- Generar mayor comprensión sobre el modo de visualizar los procesos formativos de los estudiantes universitarios en el contexto social actual.
- Visualizar los mecanismos de transformación subjetiva que posibilitan la pertenencia y permanencia del estudiante en la institución

CAPÍTULO 2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Se intenta abordar las significaciones que constituyen “lo universitario” hoy. Al mismo tiempo, investigar en torno a la producción de subjetividades a partir de ese encuentro con la institución. Así, para los estudiantes ¿qué es ser universitario? ¿Qué sentido le otorgan a esta inscripción institucional? Es una pregunta más amplia de la que podríamos haber construido en relación con qué es ser estudiante.

En momentos en que se encuentran particularmente acentuadas las circunstancias de Reforma Universitaria y cambio curricular en la UDELAR, las interrogantes arriba mencionadas -sobre los efectos del encuentro entre la institución y los sujetos- cobran importancia significativa.

2.1 Principales interrogantes

Las interrogantes van configurando el campo a investigar:

- ¿Se produce en los estudiantes una construcción de sentido en torno a ser universitarios?
¿Cómo el estudiante que llega a la UDELAR deviene universitario?
- ¿Cuáles serían las significaciones compartidas entre estudiantes de diferentes carreras acerca del ser universitario?
- ¿Cómo es transformado el estudiante por esta nueva inscripción institucional?
- ¿De qué modo se ensambla un proyecto vital puesto a desplegar por los estudiantes, con la trama institucional de la universidad y su contexto?

La Universidad forma profesionales, esto es consensuado, irrefutable y asignado por Ley Orgánica. Pero ¿cuánto sucede desde la enseñanza – formación disciplinar, en tal o cual Servicio

o Área “imprimir el sello” –las marcas, rasgos, posicionamientos éticos- de la historia y misión de la UDELAR que transversaliza todas las carreras más allá de sus especificidades?

Nos preguntamos si ser estudiante, ser universitario, ser un futuro profesional, académico, investigador ¿son actitudes? ¿Son aptitudes? ¿Son inversiones inconcientes? ¿Son construcciones socio-históricas? ¿Son procesos que se van desarrollando en forma relacionada, o de modo singular para cada quién? Parece un fenómeno del orden de lo o colectivo y de lo individual a la vez.

Hablamos de comprender la forma en que los tránsitos universitarios de los sujetos, en el contexto de esta particular y compleja institución que es hoy la UDELAR en nuestra realidad socio-histórica, va entramando con la construcción subjetiva del estudiante. Comprender la importancia que se atribuye al devenir o sentirse “universitario” independientemente del Área disciplinar o profesional, cualquiera sea la carrera que cursa.

De qué manera se articula este proceso de encuentro-desencuentro de dimensiones entre lo universitario, y lo subjetivo, durante el tránsito formativo en estudiantes de distintas carreras y en relación con este determinado momento socio-histórico, es sobre lo que se procuró generar conocimiento en este trabajo.

Es interés de esta investigación indagar en torno a la significación atribuida por los estudiantes al ser universitario. Implica repensar integrando una mirada psicoanalítica conceptos como el de institución, subjetividad e incluso el de Universidad.

2.2- Fundamentación metodológica: conocimiento e implicación

En el prólogo de un texto de Jacques Ardoino (2005) Marta Souto plantea: “El conocimiento es relación, se moviliza en relación, es siempre inacabado, infinito y el sujeto que conoce y desea

conocer siempre se enfrenta a la incertidumbre, a la falta, a la insatisfacción” (Arduino, 2005, p 10)

Se destaca en esta cita el modo de poner en juego el aspecto intersubjetivo del conocimiento. Es un marco que compartimos, de complejidad y heterogeneidad y de sujetos implicados en sus prácticas. En este caso, en la práctica de investigación.

El concepto de implicación en este contexto lo entendemos siguiendo a Lourau, como un nudo de relaciones que es necesario analizar.

Lo que para la ética, para la investigación, para la ética de la investigación, es útil o necesario no es la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación ya presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y no investiduras libidinales. (Lourau, 1991, p 3)

Importa hacer visible de la mejor manera posible, las dimensiones del saber más o menos conciente con el que contamos, al momento de intervenir, investigar y producir conocimiento. Se trata del esfuerzo de elucidar nuestro posicionamiento ante los temas que abordamos.

El análisis de la implicación así entendido, supone estar advertido de los efectos de conmoción que el trabajo intelectual-siempre afectivo a la vez- conlleva.

Pueden entonces constatar que, para mí, estar implicado no significa estar inmerso en una situación, vivirla como mía, sino simplemente no olvidar que lo que lo que les pasa a otros tiene resonancia en mí, es capaz de hacerme vibrar, y, por lo menos, de interesarme, en el sentido fuerte del término, es decir, ponerme en movimiento, obligarme a un trabajo mental y a una interrogación sobre mí mismo. Estoy, por ende, totalmente presente en cada momento de la intervención, acepto la conmoción provocada por el reencuentro con el prójimo, no trato de ponerme un caparazón para protegerme (Enriquez, 1999, p 9)

El interés por los temas que hacen a esta investigación, provienen del reconocimiento de grandes marcas de sentido (como las que describiremos después en los estudiantes) que han tallado en quien en este momento se presenta como investigadora. Como describimos arriba, el

psicoanálisis (la escucha, la transferencia), la formación, los grupos, las instituciones y la Universidad de la República con su modelo socio histórico y político han configurado marcas que como mojones, han señalado los recorridos metodológicos para responder las interrogantes que fueron planteándose.

Investigar es en este sentido, partir de preguntas problema que toman fuerza en el investigador: lo implican y atraviesan seguramente en más niveles de los que es capaz de enunciar y dilucidar.

Constituyen así puntos de partida de los recorridos en investigación que apuntan a generar mayor conocimiento y nuevos sentidos. Se trata de la comprensión de las interrogantes planteadas sobre los modos en que los procesos formativos en la Universidad llevarían intrincada la construcción subjetiva de los sujetos.

2.3 - Diseño metodológico: investigación cualitativa.

Se privilegió para el abordaje de estas cuestiones un diseño cualitativo, que permitiese el encuentro cara a cara con el otro. De modo que se habilitara la emergencia de significaciones y la interpretación de sentidos del modo más amplio posible.

Desde este punto de vista se construyó un diseño cualitativo de investigación que posibilitó el cumplimiento de los objetivos propuestos. Se recurrió a esta metodología, en tanto este tipo de investigación permite generar comprensión y buscar los sentidos otorgados por los propios sujetos a los fenómenos indagados de los que son parte.

Esta metodología posibilita abordar el problema a través de técnicas que facilitan la comprensión más que la explicación, en pos de generar conocimiento más que de corroborarlo.

Esto dicho desde una concepción metodológica que trata de la arribar a la construcción de nuevos modos de pensar y abordar los problemas de los sujetos y las instituciones.

La importancia de la investigación se construye también, en el esfuerzo de dar cuenta del contexto de implicación del investigador. En primera persona.

La experiencia docente en enseñanza en Facultad de Psicología -trabajando en dispositivos grupales con modalidad de taller reflexivo con estudiantes de inicio y de egreso de la carrera- han hecho surgir una serie de inquietudes que gestaron esta investigación.

También soy y quiero ser, psicoanalista, me formo como analista. Además en este otro ámbito de mi quehacer, mi práctica docente en Facultad, constituye un ayudar o pensar o acompañar a jóvenes en la formación como psicólogos universitarios. Esas son fuertes líneas de sentido en mi ruta.

También en relación con la implicación, las decisiones metodológicas implican cuestiones epistemológicas que deben ser explicitadas, en el entendido que definen posturas sobre lo que significa investigar y sobre el conocimiento: definen concepciones éticas y políticas del investigador que tendrá efectos en el modo de pensar e intervenir en el campo de investigación.

Así las decisiones y los recortes metodológicos definen también qué se entiende por “realidad” (Orti, 1986). De este modo se hace posible concebir un modo de trabajar sobre las significaciones que tienen los sujetos sobre los fenómenos, con una pretensión más teórica que estadística.

Para ser explicados los hechos sociales se registran, correlacionan, cuantifican y estructuran (mediante censos y/o encuestas estadísticas formalizadas). Para ser comprendidos los discursos se interpretan y analizan, bien a partir de cualquier texto (...) bien mediante la producción de los propios discursos en situaciones de comunicación interpersonal más o menos controladas como las que suponen las entrevistas abiertas o semidirectivas. (Orti, 1986 p.153)

Lo que se prioriza es el sentido que los sujetos le dan a los hechos, no cuan representativos son en términos estadísticos; subyace un interés conceptual que va determinando las elecciones metodológicas.

Parafraseando a Anzaldúa Arce (2004) lo que llamamos objeto de investigación no es un aspecto evidente de la realidad que se nos aparezca espontáneamente, sino la objetivación delimitada por el investigador de un acontecimiento visto como un problema de interés a ser indagado. Cuáles son para cada investigador problemas de interés, tiene que ver con un entrecruce de complejidades y tensiones mutidimensionadas por aspectos de carácter subjetivo, institucional, político, económico, sociocultural, etc.

Para esta investigación cualitativa sostenemos la posición de que no se pretende verificar la universalidad, sino la generación de teoría (Valles, 1999, p 348)

Para delinear el diseño de investigación cualitativa, debemos embarcar en un proceso de apertura de interrogantes y esbozar modos de abordarlas con el fin de generar interpretaciones sobre el hecho que nos convoca.

En una visión más procesual que secuencial, las preguntas no son definitivas, se van reformulando en relación a lo que se encuentra en el campo.

De este modo la metodología se construye “a partir de la reflexión crítica de la estructura teórico-conceptual que sustenta la construcción del objeto” (Anzaldúa Arce, 2008, p. 191-192)

No se plantea un procedimiento instrumental a priori. Se aborda la temática planteada a través de metodología cualitativa concebida como una red instrumental y de fundamentos, que sostiene y posibilita procesos de indagación y conocimiento.

Se trata de encontrar herramientas y técnicas que permiten tomar contacto, describir y analizar las cualidades de los procesos. En este sentido, la entrevista resulta herramienta privilegiada de encuentro, investigación y despliegue de sentidos.

2.4 Entrevista en profundidad

Como una técnica de larga historia en las Ciencias Sociales, especialmente valorada en la Psicología y en el Psicoanálisis, la propia entrevista en su desarrollo permite pesquisar los aspectos a indagar en la investigación. Entrevista que integrando la escucha psicoanalítica, adquiere otras características a la hora de abordar el campo.

Más que esquema cerrado de preguntas, se propone elaborar una pauta que permita la necesaria flexibilidad y apertura hacia la comprensión, con la modalidad de entrevista semidirigida.

Se optó por establecer la entrevista en profundidad como herramienta de aproximación a los estudiantes de las carreras mencionadas, partiendo de la idea de indagar a través estas entrevistas, qué significa para cada uno ser estudiante universitario.

Si valoramos la entrevista en profundidad como técnica insustituible para esta investigación, es porque creemos en la fuerza del encuentro como potencia generadora de relatos y sentidos, de narrativa valiosa. Narrativa de los estudiantes.

Dice Claudia Oxman:

No se trata solamente de la transmisión de saberes donde únicamente cuenta lo dicho por el entrevistado, sino de un evento comunicativo construido progresiva y cooperativamente por ambos...la forma dialógica de la entrevista, la relación que se establece entre los participantes y su construcción cooperativa de sentidos es, siempre desde este enfoque, una forma de producción de verdad...no como refiriendo a una verdad sino construyéndola conjuntamente con el entrevistado (Oxman, 1998, p 60)

Creemos haber podido lograr entonces, a partir tanto de las entrevistas en profundidad, la construcción de esa narrativa que nos permita interpretar la realidad de la construcción del sentido de ser universitario para estos estudiantes de nuestro tiempo y de nuestra UDELAR.

Contando para ello con la experiencia de compartir “testimonios encarnados subjetivamente” (Oxman, 1998)

Es la entrevista así comprendida, la herramienta metodológica que permite propiciar la experiencia de ese privilegiado acercamiento. Permite asimismo, favorecer esa construcción conjunta de verdad a la que alude la autora, que desde el psicoanálisis, desde la escucha psicoanalítica de quien investiga, podemos pensar en términos de escucha de la transferencia.

En este sentido, se produce unos modos de despliegue y actualización en el acto del encuentro para narrar, de fantasías que permiten consignar el modo en que para estos estudiantes, ha adquirido sentido la experiencia universitaria hasta engarzarse con un modo de verse a sí mismos, transformados por ella.

La entrevista sin duda es un importante modo de acceso a los muy diversos tipos de problemáticas que se encarnan en actores concretos. Es decir, se trata de un género que hace posible el acercamiento al otro e inquirir de manera dirigida sobre una temática dada a la vez que constituye un testimonio encarnado subjetivamente. (Oxman, 1998, p 11)

Las preguntas realizadas al inicio relativas a datos más concretos serán las siguientes:

- Nombre
- Edad
- Grado de avance en la carrera
- Procedencia
- ¿Eres la primera generación de universitarios en tu familia o tienes padres o abuelos egresados de la UDELAR?
- ¿Esta es tu primera carrera o antes cursaste alguna otra?

La pregunta central, planteada en forma abierta fue

- ¿Qué sentido tiene para ti ser universitario?

Y luego se le pidió que ubicaran un recuerdo, un momento o una anécdota donde aquella sensación de sentirse universitario se hubiese plasmado. Esto queda registrado en el capítulo “Anecdotario” pues tiene un enorme valor tal como es relatado por los estudiantes, en ese modo de ir dando forma a su ser universitario particularmente sentido.

Comprendiendo que indagar a partir de estas líneas implica necesariamente para su ejecución algunos recortes de abordaje, es que fue tomado el propio criterio de la UDELAR de la división en Áreas para delimitar la población.

Se resolvió establecer como criterio, entrevistar estudiantes de tres carreras distintas que correspondieran a las tres Áreas de la UDELAR. Del Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat: la Facultad de Ingeniería. Del Área Ciencias de la Salud: la Facultad de Medicina y del Área Ciencias Sociales y Artística: Instituto Nacional Escuela de Bellas Artes.

Esta delimitación en Áreas y selección de algunas facultades, tiene como fundamentación primera recortar la realidad a abordar, en el sentido de no pretender grandes explicaciones o confirmaciones poblacionales o estadísticas sino aproximarnos a realidades formativas diversas y propias de estos estudiantes de las distintas carreras. Priorizando en las entrevistas a estudiantes por facultad, un modo de poder profundizar debidamente en el encuentro y despliegue de sentidos.

Estas preguntas se plantean al inicio de la entrevista. Aquellas que son de datos concretos como nombre, edad son de aproximación y parte del establecimiento del rapport necesario. Las preguntas relativas al grado de avance en la carrera están en función de considerar el encuadre de la convocatoria: ser estudiantes universitarios en trayecto medio (aproximado) de la carrera.

Los estudiantes fueron contactados en virtud de que estuvieran en un grado medio de avance en la carrera. Este criterio se debió a la idea de que habiendo avanzado un poco más allá del ingreso, los estudiantes podían dar cuenta de sus procesos sin el impacto del primer momento. La posibilidad de ver construir ese entramado de sentidos sobre ser universitario, en un recorrido de carrera un poco más allá del momento mismo del inicio que conlleva sus propias dificultades.

Es por eso que decidimos entrevistar a estudiantes que estuvieran más avanzados, e indagar el modo en que reconstruyen a través del relato sus experiencias significativas respecto del tema y respecto a cómo se fueron sintiendo –o no– parte de la UDELAR.

Se estableció también como criterio que fueran jóvenes (no menores de 20 ni mayores de 30 años) y se procuró entrevistar a hombres y mujeres en similar número como modo de determinar que los aspectos etarios y de género no fueran variables en grado significativo en relación con la temática a indagar.

Nos pareció importante agregar el dato si en la familia del estudiante en cuestión existían padres o abuelos universitarios, para comprender qué grado de presión podía significar el “mandato” de continuar la tradición en algún caso, o bien, inaugurar el acceso a la formación universitaria en otros. Si bien no era ésta la línea priorizada para investigar.

Del mismo modo, preguntar si proceden del interior o de Montevideo (en algún caso de otro país) apuntó a visualizar las posibles dificultades en la integración que pueden sumarse por el desconocimiento de la ciudad, el desarraigo de la familia si hubieron de radicarse en Montevideo emigrando desde el interior, etc.

Se utilizaron también como modo de aproximación a la temática indagada, entrevistas a informantes calificados acerca de la realidad actual en la UDELAR.

Se entrevistó con este propósito a los tres Pro Rectores en ejercicio: Pro Rector de Enseñanza, Pro Rector de Investigación y Pro Rector de Extensión.

También se realizaron encuentros personales con el Dr. Marcelo Viñar, figura referente del Psicoanálisis, como modo de ampliar conceptualmente el campo teórico de análisis de los procesos a llevar adelante.

En lo que respecta al análisis y discusión de los materiales, se procedió al fichaje y segmentación de las entrevistas. De esta lectura resulta un cuadro de protocategorías (que se analiza en el capítulo correspondiente al análisis y se anexa en tablas).

Entendemos las protocategorías como aquello de lo que los entrevistados están hablando. Se refiere al agrupamiento de los aspectos significativos de la problemática en cuestión.

Estos aspectos identificados funcionan como protocategorías en virtud de cotejar la relevancia y ver las líneas que se van recortando y agrupando hacia la generación de categorías transversales que tienen la función de orientar el análisis, en concomitancia con los referentes teóricos.

Del agrupamiento y sistematización de las protocategorías resultan las categorías transversales que se van constituyendo en dimensiones de análisis que configuran esquemas conceptuales. Estas permiten conceptualizar los hallazgos en términos de conclusiones, siempre tentativas, de comprensión.

En términos de proceso, la metodología de análisis se centra primero en el análisis de cada entrevista y posteriormente en el establecimiento de protocategorías, hasta el establecimiento de categorías transversales de análisis.

El análisis así comprendido, es posible a partir de la entrevista como construcción cooperativa de sentidos y desde este enfoque una forma de producción de verdad. Verdad construida conjuntamente en el marco del encuentro que permitirá lograr una interpretación contextualmente situada. (Oxman, 1998).

La perspectiva fenomenológica de estos enfoques, trata de pensar los discursos como textos a “leer” e interpretar. Como unidades de análisis. De este modo es posible generar “teoría interpretativa” para la comprensión de los datos (la teoría es el resultado: Teoría fundada o Grounden Theorie (Glaser y Strauss 1967)

De este modo se apunta a hacia la necesaria triangulación:



- por un lado dentro de cada entrevista se entrecruzan los relatos y las claves conceptuales que orientaron la formulación del problema y la lectura y análisis de las entrevistas.
- por otro lado en el análisis que confronta entre sí todas las entrevistas, surgen líneas que atraviesan transversalmente los discursos de los estudiantes, configurando dimensiones para el análisis.



CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO

Las líneas teóricas que desarrollaremos en este capítulo, ofician como referencia e interlocución para la comprensión del problema de investigación delimitado.

La propia conceptualización de la teoría –menos como “marco” rígido al que se rinde tributo, que como punto de partida y llegada que relanza intermitentemente el proceso de investigación - nos sugiere claves de análisis en varias líneas.

El enclave pretendido como puntada inicial para la búsqueda de sentidos y la generación de saber sobre el problema de investigación, queda enunciado como el lugar de encuentro entre el estudiante y la UDELAR.

Esto nos obliga a precisar conceptualmente las referencias teóricas sobre que entendemos por estudiantes, UDELAR, instituciones, construcción subjetiva, lugar, enseñanza universitaria, entre otras.

El gran primer espacio teórico- epistemológico bajo el cual nos ubicamos para pensar, es el psicoanálisis. A partir del cual se entraman, uno y otro desarrollo de líneas que abordan los fenómenos humanos en las distintas dimensiones de análisis.

Se trata de abordar la complejidad en el acople entre lo íntimo, lo intrasubjetivo con lo intersubjetivo y múltiple. Lo colectivo en diálogo con lo uno, lo propio y lo ajeno en sus dimensiones de encuentro estructurante. Un “afuera” y un “adentro” que se entraman en la subjetividad. En una singularidad única en su historia y peripecias, una imagen y un sentido de sí mismo que se constituye en y con otros.

Más allá de la complejidad de articulación de esquemas conceptuales que no siempre “cierran” unos con otros, nos importa reconocer las corrientes teóricas que funcionan como faros para el planteo de los problemas, el desarrollo del análisis y la comprensión.



El psicoanálisis institucional, la psicología clínica y alguna referencia filosófica y antropológica actual, serían el resto de los hilos de la trama conceptual.

En este sentido, Ardoino (2005) desarrolla un enfoque de multirreferencialidad y complejidad que compartimos. Multirreferencialidad entendida como la posibilidad de implementar ópticas de lectura plurales para entender un problema u objeto de investigación:

La multirreferencialidad abre lecturas plurales, usa lenguajes y lógicas disciplinares distintas, respetando sus particularidades...no unifica, sólo articula lecturas, saberes, comprensiones que son heterogéneas...Es un modo de pensar, de conocer, una forma de movilización del pensamiento en el proceso de pensar (Ardoino, 2005, p 22)

Esa forma de pensar es construida en relación con una problemática, que a la vez es construida por ese pensar. En este modo dialógico de abordar problemas de investigación se construye asimismo, a nuestro modo de ver, el sentido del trabajo teórico.

Viñar (2006) dice de su posición analítica algo que epistemológica y metodológicamente compartimos, pues coincide con el posicionamiento de quien indaga sentidos, de quien investiga cualitativamente:

Entre freudiano ortodoxo o revisionista de la teoría, prefiero el lugar más modesto de la incertidumbre y el asombro (...) Los paradigmas complejos que admiten la multifactorialidad, caminan en una dirección distinta a la de los paradigmas de la modernidad – que, sujetos al postulado del determinismo universal – aislaban un objeto y un método para estudiarlo, trazando con rigor el perímetro de su campo disciplinario. (...) la asepsia de los enfoques es un asunto menor, es mejor navegar en aguas turbias que no navegar, y tenemos que reconocer la causalidad fantasmática (que me sigue pareciendo un punto nuclear de la especificidad de nuestro oficio o de nuestro enfoque), tratando de buscarla recortándola del fárrago de determinantes que se producen en un relato. (Viñar, 2006, comunicación personal)

Es en esta línea que parecía interesante destacar cierto modo de concebir el conocimiento.



Relacionando los aspectos epistemológicos de la investigación y la producción de saber con el conocimiento teórico previo del que se parte, así como con el análisis y la fundamentación metodológica que abordamos en los capítulos anteriores.

En relación con el saber científico, su método y su especificidad en las ciencias sociales, dice Ardoino en uno de los seminarios cuando es interrogado sobre validación y justificación:

Tiene razón en distinguir validación y justificación, una y otra no corresponden en absoluto a los mismos criterios. Validación proviene como concepto (haciendo historia del lenguaje) de la fisiología; refiere a la posibilidad de ejercer una función que requiere de capacidades (inválido sería el que estaría discapacitado por ejemplo para caminar). En el campo de la lógica se va a considerar como válido un razonamiento coherente, un trabajo que está argumentado...pero válido o inválido son estados de los que no se es necesariamente responsable. En la idea de justificación hay una intencionalidad, pertenece al ámbito de lo voluntario y de lo que uno se toma el trabajo de fundamentar, sustentar, justificar lo que dice (Ardoino, 2005, p 117)

Esto es lo que diferencia la investigación de la afirmación pura y simple y de las creencias.

Investigar fue la razón y excusa para pensar y pensarse. Las claves conceptuales que nos han permitido partir, y luego también categorizar, leer e interpretar el material, son presentadas en este marco teórico como apartados. Puntos que se separan arbitrariamente para luego intentar integrarse de modo multireferencial.

3.1 Claves conceptuales

Las referencias teórico conceptuales pueden agruparse del siguiente modo:

- La universidad y lo universitario
- Lo institucional
- Construcción subjetiva. Constitución psíquica. Subjetividad
- Contexto actual (hipermodernidad, modernidad líquida, sobremodernidad)

Este agrupamiento se justifica en la necesidad de precisión teórica a la hora de confrontar las líneas conceptuales, con los discursos de los entrevistados para su comprensión.

Esta forma de plantear claves, no pretende ser una guía rígida de lectura y análisis, sino orientar la reflexión en virtud de las diferentes líneas que se van recortando en la investigación.

El artículo neutro “lo” que antecede a universitario e institucional, fue elegido expresamente por comprender que en su “neutralidad” amplifica la comprensión de aspectos que no son tan definitivos o coagulantes. Es decir, si planteásemos “la” universidad o “la” institución, hablaríamos de una sola manera de definir estos conceptos. Parafraseamos aquí a Lidia Fernández (2000) cuando afirma que plantea poner delante del término institucional el artículo “lo”, para acentuar su indefinición y al mismo tiempo su pertinencia general: lo institucional - en este caso- es una dimensión de la vida humana.

Del mismo modo, la dimensión subjetiva se plantea en términos de construcción y constitución del sujeto en su vertiente singular (por así decir) y en lo social y colectivo.

3.1.1 La universidad y lo universitario

Para la comprensión del encuentro estudiantes – UDELAR que nos ocupa, es preciso conceptualizar de qué hablamos cuando hablamos de universidad. Para comprender cómo se produce dicho encuentro con estas particulares instituciones que pueden ser las universidades ampliamente, y la UDELAR específicamente.

Se dividirá este apartado en algunos puntos que responden a diferentes momentos en la evolución del concepto: la definición general de universidad, la UDELAR en sus particularidades, en sus hitos fundacionales y tradiciones que sustenta, y las características del momento histórico actual.

Lo universitario por otro lado, se distingue de “la” Universidad. Así entendido, es parte de lo que nos proponemos indagar respecto a su dimensión institucional, cuáles representaciones

reales e imaginarias, individuales y colectivas articula este concepto:

lo institucional es una dimensión de la vida humana, siempre social, presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión (...) Se concretiza-para la percepción de los sujetos- en diferentes formaciones: las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, los idearios, las representaciones culturales como marcos externos: los valores, los ideales, las identificaciones, la conciencia y el remordimiento como organizadores internos de su comportamiento. Lo institucional resulta así la dimensión en que ,bajo la forma de concepciones y representaciones, se articula lo colectivo y lo individual. (Fernández, L 1996, p 9)

3.1.1 A - Universidad. Concepto general

Para pensar el plano de lo universitario, en diversos autores encontramos análisis e investigaciones sobre las universidades y su evolución.

La Universidad, como institución data de la Europa medieval. Aunque tiene antecedentes en las culturas Griega, Romana y Árabe, las primeras instituciones con una organización formal nacieron en Europa Occidental. Bolonia y París representan los prototipos de universidades medievales, tanto por su antigüedad como por su forma de organización. Se considera que, aunque evolucionaron paulatinamente, para el siglo XII ya estaban constituidas como tales. (González Cuevas, 1997, p 2)

Plantea este autor que estos dos modelos: Bolonia y París como hitos fundacionales de modelos, pueden caracterizar algunas instituciones actuales.

El modelo Bolonia vio su origen en la fundación de una escuela de leyes que adquirió gran prestigio. Los estudiantes eran adultos que provenían de distintas partes de Europa para contratar doctores en leyes para que fueran sus maestros. Al verse enfrentados a dificultades por proceder de otras tierras, se vieron en la necesidad de unirse para “defender sus intereses”. La unión les

permitió organizarse y tomar el control de la universidad. Siendo la primera universidad cuyo gobierno estaba en manos de estudiantes.

En el capítulo de Análisis procederemos a desarrollar cuánto de vestigios de este modelo podemos encontrar en los discursos de los estudiantes de hoy. Pensemos en relación a la idea que aparece como transversalizando todos los discursos (sobre todo de los que vienen del interior) las dificultades a las que tienen que enfrentarse y que intuitivamente comprenden que es en la unión con los compañeros que pueden organizarse para superarlas.

Por otra parte, la Universidad de París conoció su prestigio como escuela de Lógica y Teología. Las autoridades de la ciudad favorecieron su desarrollo puesto que la universidad atraía a jóvenes y a intelectuales de Europa, volviendo a París una ciudad cosmopolita que crecía comercial y socialmente. La Universidad de París estuvo desde sus inicios bajo el control del gremio de profesores.

A partir del siglo XVI las universidades empezaron a diversificarse y a tomar conciencia de sus funciones y de su papel en la sociedad. Las universidades se consideraron a sí mismas como las instituciones encargadas de impartir educación superior, que formaban parte de un conjunto de instituciones semejantes en cuanto a sus fines y que habían sido legitimadas por las autoridades Supremas de cada región mediante la facultad de otorgar grados. Sus principales funciones fueron, por tanto, la enseñanza y el otorgamiento de grados. En muchos casos esta segunda función era inclusive más importante que la primera. La investigación no era considerada como una función de la universidad. (González Cuevas, 1997, p 2)

Definida de algún modo a partir de sus funciones, estamos entonces ante el concepto genérico de universidad: institución que imparte educación de nivel superior y está facultada para otorgar títulos que habilitan el ejercicio profesional. En las distintas épocas históricas y contextos de surgimiento, las universidades van definiendo distintos perfiles.

Las universidades han cambiado notablemente desde que se fundaron en la Edad Media hasta nuestros días. Se han transformado, de pequeñas comunidades de profesores y alumnos, a organizaciones complejas que realizan variadas funciones y en las que conviven grupos con intereses diversos. Por eso, el concepto de Universidad ha sido dinámico, y probablemente lo seguirá siendo. Sin embargo, los valores y los principios de los miembros de la universidad, las virtudes de las personas y las virtudes de los estudios, esos son permanentes. Y el deber de los universitarios es luchar porque prevalezcan sobre presiones y problemas circunstanciales”. (González Cuevas, 1997, p 16)

La universidad aparece siempre en compleja y dinámica relación con las personas y con las sociedades. Los valores y principios de la universidad marcan a sus miembros de una forma u otra. La profundidad de esa interrelación y su valor subjetivante, es lo que intentamos indagar en este proceso.

Desde esta perspectiva coincidimos con los autores que distinguen dos posturas: quienes sitúan la universidad como un reflejo de la sociedad y reproductora de mano de obra calificada y valores según las demandas sociales y económicas exigen; o quienes conciben la universidad como el lugar para construir interpretaciones del entorno y procesos de cambio social. (Malagón, 2003)

Posicionado en esta última línea, Víctor Giorgi plantea:

La universidad es concebida como un espacio que la sociedad produce para pensarse a sí misma. Dicho espacio adquiere un carácter esencialmente político ya que en él se expresan las posturas, conflictos, controversias, presentes en el conjunto de la sociedad de que es parte. Este rasgo identitario de la universidad latinoamericana marca el sentido tanto de la “producción de conocimientos” (función investigación) como de la “formación de profesionales”(función enseñanza) orientándola hacia valores como la relevancia social y la pertinencia que aparecen necesariamente asociados a la excelencia como condición de toda actividad académica. (Giorgi, 2002 como se cita en Pimienta, 2007 p 48)

Los contextos regionales y locales, las demandas sociales y los procesos colectivos que exigen un saber que pueda traducirse en valor social. El desafío es siempre un posicionamiento ético-político.



La universidad pública como “conciencia de la época” e intelectual colectivo llamado a intervenir en la sociedad con espíritu crítico y transformador, debe ser para todos los ciudadanos un ámbito cercano, plural y compartido. (Landinelli, 2008, p 28)

3.1.1 B - La tradición latinoamericana

La Universidad de Salamanca, de la que hereda nuestra Latinoamérica sus principios y valores, resulta una tradición universitaria particular. Es ejemplificado su espíritu, por González Cuevas de este modo:

Basten como muestras las siguientes: en los orígenes de la Universidad, el Rector, a quien todos debían jurar obediencia, no podía ser catedrático, sino estudiante... La primera Gramática Castellana fue escrita por un profesor de Salamanca... En los siglos XV y XVI surge una figura: los Colegios Mayores, cuyo objetivo era \ ...ofrecer residencia y sustento a los estudiantes pobres que destacaran por su talento y virtud, de forma que la pobreza no fuera obstáculo para que pudieran conseguir sus grados universitarios"; nada menos que el antecedente de nuestras becas de manutención... Un maestro de Salamanca, defiende la libertad del indio americano y logra la promulgación de las Leyes Nuevas de India en 1542. La Inquisición acusa a un profesor de Salamanca, Fray Luis de León, quien es separado de su cátedra y procesado durante cinco años; cuando por fin es liberado y reanuda sus clases, en 1576, pronuncia su famosa frase: \Como decíamos ayer..." (González Cuevas, 1997, p 2)

Con estos principios y valores institucionales instalados en las universidades de Latinoamérica, habría de recorrer el modelo latinoamericanista, un largo periplo histórico social de luchas y reivindicaciones propias.

Caracterizaremos brevemente el modelo latinoamericano, como fundamento de algunos principios fundamentales de la Universidad de la República. Para ello, citamos a Darcy Ribeiro (citado por Arocena, Sutz, 2001)

La principal fuerza renovadora de la universidad latinoamericana fue el movimiento reformista iniciado en Córdoba en 1918 ... El ideario de la *Reforma* expresado admirablemente en el Manifiesto de Córdoba correspondía -como era inevitable- al momento histórico en que ella se desencadenó y al contexto social latinoamericano cuyas élites intelectuales empezaban a tomar conciencia del carácter autoperpetuante de su atraso en relación a las otras naciones y de las responsabilidades sociales de la universidad, para reclamar una modernización que las volviese más democráticas, más eficaces y más actuantes hacia la sociedad. Las características distintivas de las universidades hispano-latinoamericanas provienen del programa de Córdoba. Las postulaciones básicas de la Reforma de Córdoba fueron: 1) El cogobierno estudiantil; 2) La autonomía política, docente y administrativa de la universidad; 3) La elección de todos los mandatarios de la universidad por asambleas con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados; 4) La selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren la amplia libertad de acceso al magisterio; 5) La fijación de mandatos con plazo fijo (cinco años generalmente) para el ejercicio de la docencia, sólo renovables mediante la apreciación de la eficiencia y competencia del profesor; 6) La gratuidad de la enseñanza superior; 7) La asunción por la universidad de responsabilidades políticas frente a la Nación y la defensa de la democracia; 8) La libertad docente; 9) La implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos; 10) La libre asistencia a las clases. (Ribeiro, 1971) (Arocena, 2001 s/p)

Esta larga referencia textual nos parece ineludible como síntesis de las marcas provenientes del movimiento latinoamericanista, de nuestra UDELAR.

3.1.1 C - El origen de la UDELAR

Landinelli (2008) Plantea que la UDELAR ha visto su origen y evolución marcado por movimientos socio-histórico-políticos y por los avatares de la dilucidación de sus fines y objetivos.

En un breve resumen del proceso fundacional podemos plantear algunos datos ²

En 1832, el sacerdote Dámaso Antonio Larrañaga propuso la fundación de dos cátedras de enseñanza superior: una de Derecho Público y Economía Política “o del Bien Común”, y otra del Derecho Patrio y Leyes Vigentes. Esta propuesta, convertida en ley el 11 de junio de 1833, es la primera mención registrada del estudio de la economía a nivel universitario en nuestro país. En efecto la Ley Número 55 del 11 de junio de 1833, creó la Casa de Estudios Generales. Posteriormente por Decreto del 30 de marzo de 1837, se autorizó a los Padres Esculapios para establecer una cátedra de filosofía, y la Ley Número 147 del 10 de junio de 1937 aprobó el plan de estudios para las cátedras creadas por la Ley N° 55, antes referida. En el proceso fundacional del que habría de surgir la Universidad Mayor de la República, el segundo paso lo dio el gobierno de Manuel Oribe, el 27 de mayo de 1838, al declararla erigida en cuatro Departamentos. Uno de ellos, el de Ciencias Filosóficas y Jurídicas, incluía como obligatoria la Cátedra de Economía Política para quienes aspirasen a doctorarse en él. El tercer y último paso en aquel proceso fundacional lo realizó el gobierno de Joaquín Suárez al proceder a la “inauguración e instalación” de la Universidad, el 18 de julio de 1849. Se establecieron cuatro Facultades y en la de “Jurisprudencia” una de sus apenas cuatro cátedras iniciales fue la de Economía Política, que empezó a funcionar en 1861 con la designación de su primer titular, Carlos de Castro. La Ley Orgánica de 1885, declaró libre la enseñanza secundaria y superior y organizó la Universidad, que se componía de tres Facultades: Derecho y Ciencias Sociales, Medicina y Matemática, y de la Sección Enseñanza Secundaria. Esta norma marcaría el origen legal en nuestro ordenamiento jurídico del reconocimiento de la autonomía universitaria.

² El siguiente párrafo corresponde a un fragmento del informe presentado para el Seminario Taller Análisis de las prácticas de Enseñanza a cargo de la Prof. Dra. Lucarelli, de esta Maestría, junto con otras compañeras de cohorte: Carolina Cabrera | Mariana Cora | Luján Criado Marián Doninalli | Mariana Gulla | Daniella Repetto

El Dr. Landinelli relaciona el origen de la institución ligado al momento histórico del proceso de consolidación del Uruguay como país independiente, respondiendo en cierta medida al objetivo de moldear ciudadanos disciplinados, individuos apegados al orden legal, integrados colectivamente por pautas culturales, reglas sociales y lealtades políticas básicas compartidas.

En consonancia con la evolución político-filosófica del país, la Universidad responde en cada época a circunstancias que de alguna manera cumplen con “formar” el tipo de ciudadanos que la sociedad requiere. Así, continúa el planteo de Landinelli (hacia la época moderna):

Se trata de la construcción de ciudadanos capaces de actuar en distintos ámbitos de la vida social, estimulando el interés en el conocimiento científico...fomentando la adopción de modelos culturales...y generando las referencias ideológicas necesarias para resguardar la viabilidad de una débil e inconclusa identidad nacional. (Landinelli, 2008, p 3)

Esta idea de la Universidad como institución modeladora de ciudadanías, que refiere el Dr. Landinelli, es apoyada en el momento socio-histórico en que la identidad nacional debía ser consolidada.

De igual modo, esta perspectiva es la que nos sitúa en una concepción de las dinámicas institucionales y de los procesos subjetivos que permite delinear una de las más importantes interrogantes de la presente investigación: ¿cómo marca ser universitario? En el plano subjetivo y de construcción identitaria para los estudiantes ¿cómo se producen y registran esas marcas en el transcurso hacia ser universitario?

Sostenemos como marco ético-político de esta investigación, la concepción de la UDELAR como un ámbito crítico, transformador y abierto hacia el respecto al resto de los ámbitos sociales.

Asimismo, estamos comprendiendo que sin dejar de lado la concepción de integralidad, importa centrarnos (para los fines de la investigación) en la enseñanza.

3.1.1 D - UDELAR y momento actual. Segunda reforma universitaria.

De acuerdo con los objetivos planteados, es importante presentar el escenario de encuentro entre la UDELAR y los estudiantes, de acuerdo a un momento particular de la vida institucional.

Las circunstancias de cambio curricular, comprometen a toda la UDELAR y en su dinámica transversal a todas las Facultades o Servicios.

Es necesario entonces, comprender hasta qué punto resulta ineludible contextualizar los cambios curriculares que transita la UDELAR para posicionarse conceptualmente.

Con esto apuntamos a profundizar en algunos aspectos vinculados con el tipo de UDELAR que tenemos hoy a partir de la Segunda Reforma y los cambios institucionales que conllevó la reformulación curricular.

La UDELAR, en el marco de lo que se ha dado en llamar Segunda Reforma Universitaria, viene transitando un proceso de renovación institucional basado en algunos objetivos estratégicos básicos para la transformación:

- Nuevo Plan Estratégico de desarrollo que incluye:
 - Educación terciaria y Superior para todos en todo el país,
 - Enseñanza universitaria activa de calidad a nivel internacional,
 - Generación y uso de conocimiento avanzado para el desarrollo integral.
 - Transformación global de la estructura de la Universidad, etc.
- Renovación de la Enseñanza y ampliación de la oferta educativa: multiplicar el acceso efectivo y la permanencia de los estudiantes en la enseñanza avanzada.



- Expansión de la investigación universitaria y de su contribución al desarrollo. Fortalecer desde la investigación la enseñanza, la creación cultural y la generación de conocimientos socialmente valiosos.
- Integración de la Extensión al conjunto de las actividades universitarias. Impulsar la integración de saberes y actores universitarios y no universitarios, contribuir al uso socialmente valioso del conocimiento y priorizar el apoyo a la población más postergada.
- Transformación y diversificación de la Estructura académica.
- Favorecer la interdisciplina
- otros objetivos referidos a la estructura académica, de gestión, de obras, etc. (AROCENA, 2010)

En consonancia con los lineamientos en política universitaria actuales, la aprobación de la nueva Ordenanza de los Estudios de Grado, la adecuación curricular y la renovación de la enseñanza han sido los ejes reformistas sobre los que se llevó adelante la revisión de los Planes de Estudios.³

Los nuevos planes de estudios tienen como marco la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria aprobada por el Consejo Directivo Central en 2011. Esta norma es especialmente importante ya que fijó, por primera vez en la historia institucional, criterios y orientaciones generales a los que debían adecuarse todos los planes de estudios, fijando un plazo máximo de dos años a partir de su aprobación para que se adecuaran los diseños curriculares ya vigentes. Algunos de los principios impuestos son la flexibilidad, con la diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas, la articulación curricular, la integración de funciones universitarias, la integración disciplinar y profesional, la articulación teórico-práctica, la atención a la formación general y la asignación de créditos.

Las preguntas sobre la trayectoria curricular y formativa de cada Facultad, son de orden en momentos de revisión y adecuación a los tiempos actuales.

³ Parte del trabajo de contextualización del cambio curricular y la Segunda Reforma Universitaria, corresponde al Trabajo final del Seminario Taller: Didáctica de las Ciencias sociales y humanas del Dr. Behares. Autoras: Luciana Bibbó, Raquel Cal

En su perspectiva político-académica, cada carrera tendrá especificidades en relación a demandas sociales, históricas, profesionales, etc.

Cuando se elabora un cambio curricular se busca atender, entre otras cosas, la realidad de las prácticas profesionales requeridas socialmente. ¿Se pretende formar un psicólogo, un contador, un bioquímico para esta época y el contexto institucional y social? ¿Se pretende formar un universitario? Preguntas de orden ético, teórico y epistemológico que vamos dejando delineadas.

Por otra parte el diseño curricular no es neutro, se hace a partir de posturas ideológicas, de concepciones previas sobre el aprendizaje, sobre el saber disciplinar que se enseña, sobre las demandas a las que responde.

Dice el Dr. Landinelli

Los procesos de enseñanza no pueden reducirse a la transmisión y reproducción del saber acopiado sino que deben promover habilidades que permitan asimilar la evolución del conocimiento y facilitar el aprendizaje constante de lo que se sabrá y requerirá en el futuro próximo (Landinelli, 2007, p 6)

En este marco nos preguntamos, y les preguntamos a los estudiantes, sobre el modo en que esto se ensambla en una construcción propia de un modo de “ser” universitario.

Dias Sobrinho (2008) plantea que una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. El estudiante se apropia del proceso de aprendizaje.

Parece una interesante perspectiva sobre la calidad, no en términos de adecuación a las exigencias exististas del mercado, sino del enriquecimiento subjetivo y colectivo.

Argumentos elitistas sostienen que la calidad en educación sólo es posible para pocos. Por otro lado, si pensamos la educación como una estrategia de fortalecimiento de todas las potencialidades nacionales, como un bien público a cuyo beneficio todos tienen derecho, como proceso de disminución de desigualdades y elevación de la justicia social, entonces, coincidimos en que la educación para más gente, si es posible para todos, significa incremento y no pérdida de calidad. (Dias Sobrinho, 2008, p 4)

Estas líneas nos hacen preguntarnos cuál sería ese modo de enriquecimiento y calidad personal a lograr desde el punto de vista de los estudiantes. Enfrentados a estos avatares y exigencias institucionales, cómo atraviesan la experiencia universitaria. Pensar los modos de apropiación de procesos que los modifica, a decir de Dias Sobrinho (2008).

Cabe mencionar en este sentido, uno de los impactos primeros del encuentro con la institución: la numerosidad. En una publicación del año 2007, algunos compañeros docentes de la Facultad de Psicología, trabajaban las nociones de numerosidad y masificación, en relación con los modos de relacionamiento entre los sujetos.⁴

En ese sentido se piensa el concepto de masificación como el efecto de sentirse perdido como si se entrara a un mundo distinto según aluden los estudiantes entrevistados refiriéndose al momento del ingreso a la UDELAR.

Es importante remarcar entonces la diferencia entre numerosidad y masificación: mientras que la masificación es una condición que remite a la calidad del vínculo entre los actores, la numerosidad refiere a cantidad. No obstante es innegable que la numerosidad es el terreno fértil para el desarrollo de modalidades de relacionamiento masificadas.

Situación que la UDELAR, ha intentado contravenir en el impulso reformista que viene siendo consolidado. La postura política de la Segunda Reforma acerca de la universalización de la educación superior, nos enfrenta como actores institucionales al desafío de encarar la numerosidad de forma creativa y alternativa a los fenómenos de masificación, promoviendo que se instalen en la menor cantidad posible sus efectos subjetivos, vinculares e institucionales.

Otra línea política de importancia actual, es la relacionada con la afiliación y permanencia de los estudiantes. El acompañamiento a los estudiantes en sus tránsitos, y la necesidad de generar permanencia, viene siendo atendido por la UDELAR desde distintos ámbitos.

⁴ Del Libro colectivo del equipo docente de Taller: Construyendo aprendizajes. Compliladora: Marita Pimienta año 2007. Trabajo sobre numerosidad y masificación Jorge Maceiras.

La atención a estrategias que tienen como objetivo facilitar el acceso, el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la Universidad, se vienen implementando desde distintos dispositivos, a nivel de la Comisión Sectorial de Enseñanza por ejemplo, en acciones de respaldo a los aprendizajes:

Ingresar a la Universidad para formarse como profesional sea quizá una de las metas que cada uno de los estudiantes que se matriculan año a año tengan presente, pero esto implica que, a mediano o largo plazo, el ingreso va a conllevar aprendizajes explícitos e implícitos que tiene que ver con poder crear la identidad del ser universitario y en este tránsito, convertirse luego en profesional. Esta construcción del ser universitario no se da de forma inmediata al ingreso en la institución, de hecho ese inicio resulta para la mayoría de los estudiantes confuso, cargado de connotaciones nuevas que quienes ya se encuentran con historia en este trayecto han ido incorporando. Comenzar a descifrar e interpretar lo nuevo, convierte al estudiante en un nuevo sujeto de aprendizaje, en un nuevo escenario, con nuevos actores y un funcionamiento institucional diverso (Progresar, 2014)

El Pro Rector de Enseñanza Dr. Calegari planteaba al respecto:

Yo creo que todos construimos a la larga identidades cuando nos integramos a un colectivo, esa identidad pensando incluso en mi vivencia como estudiante, puede estar muy parcializada al núcleo donde uno se maneja, o puede ser más amplia. Referida a una carrera, a una institución o a una institución madre, en este caso la Universidad de la República. Yo he pensado mucho eso, porque nosotros cuando desarrollamos el Programa Respaldo al Aprendizaje siempre hablamos de incentivar la construcción del ser universitario... Así que yo creo que la identidad es una construcción, totalmente de acuerdo, y que en esa construcción hay que tratar de buscar el mayor conocimiento y difusión de lo que son todos los aspectos, en este caso de la vida universitaria en general, no solamente lo particular y que hay actividades que se pueden hacer desde las propias instituciones para favorecer esto. (Calegari, 2014 Comunicación personal)

En este contexto institucional es que se ubica la UDELAR actualmente.



3.1.2 - Algunos desarrollos freudianos

En el desarrollo psicoanalítico, a lo largo de la conceptualización freudiana, en varios momentos Freud sienta bases para pensar la perspectiva de lo colectivo, lo intersubjetivo, de la importancia de la presencia del otro para la conformación psíquica individual y grupal. La cita más paradigmática respecto de estos temas es en “Psicología de las masas y análisis del yo”

En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo. (Freud, 1921, p 67)

Podemos rastrear esta apertura freudiana en una sucesión de textos, donde aborda las cuestiones colectivas, recorre algunos conceptos fundamentales en lo que respecta a la estructuración psíquica y a la importancia del otro en la misma. En “Psicología de las masas y análisis del Yo” como vimos, destaca algunas ideas que han sido pilares para los posteriores desarrollos en este sentido: pensar el sujeto en relación estructurante con los otros desde el inicio mismo de la vida psíquica. Esta perspectiva ha dado lugar a la comprensión de los más diversos y complejos desarrollos teóricos.

Un primer mojón sería pensar el desarrollo del concepto de identificación

3.1.2 A- Identificación

Entre las distintas concepciones psicoanalíticas existe un abanico muy amplio respecto del modo de comprender la constitución subjetiva o construcción del aparato psíquico para hablar en términos freudianos. Podemos encontrar sin embargo cierta coincidencia respecto de la importancia del proceso identificatorio.

Identificación se define en el Diccionario de Psicoanálisis como “Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma total o parcialmente, sobre el modelo de éste”. (Laplanche & Pontalis, 1999, p 191)

A lo largo de la obra freudiana, es de los términos más germinales y fue adquiriendo sentidos diversos de acuerdo al edificio teórico y sus evoluciones. En un racconto de 1921, en “Psicología de las masas y análisis del yo” plantea

Podemos sintetizar del siguiente modo lo que hemos aprendido: en primer lugar, la identificación es la forma más originaria de ligazón afectiva con un objeto; en segundo lugar pasa a sustituir una ligazón libidinosa de objeto por la vía regresiva mediante introyección del objeto en el yo; y en tercer lugar, puede nacer a raíz de cualquier comunidad. (Freud, 1921, p 101)

Estos sentidos anudan conceptualmente la pregunta de esta investigación, con respecto al modo de construir un ser universitario en relación con los ideales, con la pertenencia, con los apuntalamientos narcisistas que las instituciones proveen, etc.

3.1.3 Construcción subjetiva. Constitución psíquica

Si concebimos la construcción subjetiva como un proceso flexible que se configura en el interjuego de lo interno con lo social y contextual, podemos interrogarnos acerca del modo en que estos procesos se suceden en una compleja institución formativa como lo es la UDELAR.

Pretendemos en este apartado, abordar la compleja tensión -inherente a lo humano- de ser a la vez construido como sujeto por otros y constructor de un modo singular y propio de existencia.

Transitar la experiencia de habitar un mundo de sentidos, un universo simbólico del que se es parte, nos precede y a la vez somos parte de la construcción colectiva de esa experiencia.

Sin pretensión de abarcar exhaustivamente estos dilemas psicosociales, filosóficos y antropológicos, situaremos algunos mojones que nos ayudan a comprender como un sujeto va deviniendo tal, en determinado momento histórico. Intentaremos esto, a partir de la reflexión crítica, posible desde determinados marcos referenciales, que nos ayudan a dar cuenta de lo humano.

Se trata de seguir aportando líneas para capturar conceptualmente, la complejidad del proceso de dar un sentido propio a las inscripciones colectivas que se expresan en el modo de ser parte de instituciones.

Así hacer jugar la tensión entre lo uno y lo múltiple, lo singular y lo colectivo, la experiencia de sí mismo y de ser con otros, será un desafío conceptual y epistemológico para dar cuenta de los objetivos de esta investigación en cuanto a comprender a los sujetos otorgando sentido a sus inscripciones y tránsitos institucionales. Desde las narrativas de los estudiantes comprender la atribución de sentido a la pertenencia a una institución (productora de subjetividad como tal) como lo es la UDELAR.

Comprender las complejidades e intrincamientos del proceso -desde un hipotético enunciado que los estudiantes podrían hacer- entre el “yo soy”...y el “yo soy universitario porque para mí serlo es...”

Precisemos entonces como reza el subtítulo, qué entendemos sobre constitución psíquica y sobre construcción subjetiva.

Encontramos en Silvia Bleichmar un interesante desarrollo del interjuego entre estos conceptos, sus usos y variaciones.

Diferenciar entre condiciones de producción de subjetividad y condiciones de constitución psíquica puede definirse en los siguientes términos: la constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y

de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política (Bleichmar, 1999)

Es necesario entonces, un recorrido teórico que nos oriente en la comprensión de los procesos de constitución de psiquismo por un lado, y el papel que en ello juegan los otros (ya veremos de qué manera representando lo institucional) y por otro, en términos de construcción de subjetividad.

Tal vez sea interesante aquí retomar el concepto de Piera Aulagnier de contrato narcisista que es preciso contextualizar en la particular metapsicología que esta psicoanalista francesa desarrolla.

Conceptualiza distintos modos de inscripción psíquica, en los que toma en cuenta de un modo muy especial los procesos de "lo originario" y la importancia del otro de los tiempos de constitución psíquica.

En "La violencia de la interpretación" (1977) desarrolla una noción cercana a la que venimos trabajando en relación con "el encuentro" que resulta constitutivo para los sujetos: "Desde el primer momento de su existencia, el sujeto se halla frente a una serie de encuentros: una de las características de estos será anticiparse siempre a sus posibilidades de respuesta o de previsión". (Aulagnier, P 1977, p 18).

En este sentido plantea la función del otro para el sujeto en términos de violencia constitutiva: anticiparse es parte de la violencia primaria que ejerce el otro (madre) que interpreta lo que el infante no es capaz por ausencia de representaciones que se lo hagan posible, en los tiempos primordiales de encuentro. La experiencia de encuentro dará lugar a diferentes inscripciones que la autora conceptualiza como distintas cualidades de registro de los procesos psíquicos (lo originario, lo primario y lo secundario: pictograma, fantasía, puesta en sentido)

Este estado de encuentro da lugar a tres tipos de producción que metabolizan de acuerdo con su propio postulado la información obtenida. Todo acto, toda experiencia, toda vivencia, da lugar, conjuntamente, a un pictograma, a una puesta en escena, a una «puesta en sentido» [mise en-sens] Del pictograma, el sujeto no puede poseer ningún conocimiento directo, pero el analista puede entrever algunos de sus efectos e intentar

construir un modelo conocible para el Yo; por el contrario, la obra de la puesta en escena propia de lo primario, de la que es testimonio la producción fantaseada, tiene el poder de infiltrarse en el campo de lo secundario, aunque éste último se encuentra dominado por un trabajo de «puesta en sentido» originado en la instancia llamada Yo. (Aulagnier, P 1977, p 18).

En relación con la instancia yoica, postula entonces, que es imposible analizar su función sin considerar el campo socio cultural en el que está inmerso el sujeto.

Así, desarrolla la idea del contrato narcisista: ” designará lo que constituye el fundamento de toda posible relación sujeto-sociedad, individuo-conjunto, discurso singular-referente cultural” (Aulagnier, P 1977, p 19)

Al adherir al campo social, el sujeto se apropia de una serie de enunciados que su voz repite; esta repetición le aporta la certeza de la existencia de un discurso en el que la verdad acerca del pasado está garantizada, con el corolario de la creencia en la posible verdad acerca de las previsiones sobre el futuro (Aulagnier, P 1977, p 162)

En la medida en que estos encuentros primordiales fueron posibles, el funcionamiento social también lo es de forma satisfactoria. El otro del campo socio cultural representado por las instituciones sostiene la experiencia narcisista y se produce a modo de prestaciones y contraprestaciones un intercambio, de modo que el conjunto se asegura su continuidad y permanencia, y el sujeto su apoyatura:

El discurso del conjunto le ofrece al sujeto una certeza acerca del origen, necesaria para que la dimensión histórica sea retroactivamente proyectable sobre su pasado, cuya referencia no permitirá ya que el saber materno o paterno sea su garante exhaustivo y suficiente. El acceso a una historicidad es un factor esencial en el proceso identificador, es indispensable para que el Yo alcance el umbral de autonomía exigida por su funcionamiento. Lo que el conjunto ofrece así al sujeto singular inducirá al sujeto a

trasferir una parte de la «apuesta» narcisista, catectizada en su juego identificatorio, sobre este conjunto que le promete una «prima» futura. (Aulagnier, P 1977, p 163-164)

Así, para Aulagnier, este proceso es coextenso a la problemática identificatoria freudiana.

Resulta importante identificarse para sentirse parte, dicho de este modo parece un movimiento sencillo y conciente, pero como veremos, se trata, por el contrario de complejos y paulatinos procesos inconcientes de constitución psíquica y de pertenencias colectivas.

Desde el punto de vista psicoanalítico, el desarrollo identificatorio sufre los avatares de la primera infancia y del tránsito edípico, arribando a una re síntesis identificatoria acontecida al final de la adolescencia. En este punto señalamos la complejidad de la época actual de considerar esta etapa vital como un período cada vez más extendido, anclado en un contexto socio- histórico particular. Puntualizamos esto, en relación con las edades promedio de los estudiantes que ingresan a la UDELAR, quizá, en busca de nuevas síntesis de sí mismo.

Al hablar de síntesis identificatoria resignificada, hablamos de la capacidad de experimentar la continuidad de seguir sintiéndose como uno mismo a través de la sucesión de cambios por los que uno transita. Poder formularlo de este modo: soy el mismo y me reconozco a pesar de los cambios y reestructuraciones. Este punto se tornó relevante en la escucha de los relatos de los entrevistados tomando contacto con sus transformaciones en el proceso de considerarse universitarios.

Si recorremos estos tránsitos conceptuales es para comprender mejor sobre el modo de ser universitarios de los estudiantes, ¿De qué manera se integra este “soy universitario” si es que eso sucede, al ser sujeto?

Como nos planteábamos en la fundamentación, al decir yo soy...universitario en este caso ¿qué cantidad de afirmaciones, contradicciones, constataciones, anhelos y conflictos se develan en esa afirmación? ¿Qué digo cuando digo yo?

Uno de los más importantes quiebres epistemológicos y científicos del siglo XX los aporta el psicoanálisis en su descubrimiento del inconsciente: ya no es sólo consciente el yo. El yo del que paulatinamente va a encargarse Freud, dista mucho del yo concreto, cognitivo y perceptivo del contexto filosófico y el marco conceptual de su época. Hay algo extranjero en ese yo, algo que me hace yo mismo y al mismo tiempo me es absolutamente extraño e incognoscible y me diferencia y separa del otro.

3.1.3A - Yo soy

Quizás comprender lo complejo del pensamiento freudiano en torno a la constitución psíquica, requiere que lo abordemos en forma fragmentaria. En este caso hablar de Yo teniendo siempre presente para Freud no designa a la totalidad de la persona, sino a una instancia, función o resultado de procesos que son primeramente inconscientes. Y también dinámicos, progresivos y no exentos de retrocesos y contradicciones (como el propio modo de pensar de Freud).

Laplanche y Pontalis plantean el uso de Freud del término (Ich) en distintos niveles incluso aprovechando la ambigüedad de su empleo “lo que indica que no excluye ninguna de las significaciones adscriptas al término”

Hablamos de la “edificación” tanto del yo como del resto de aparato psíquico conceptualizado en forma distinta según el momento de la teoría, viendo siempre un Freud incansablemente pensando en el aparato psíquico desde la clínica y la teoría que se reformula una y otra vez.

No se trata aquí de trazar un recorrido cronológico de las conceptualizaciones del Yo en Freud, sino de reconocer los distintos modos de comprenderlo para pensarlo en relación con las preguntas de investigación.

Tomamos por ejemplo, el yo que Freud desarrolla en el marco de “Introducción del Narcisismo” (1914) es aquel que sin estar presente desde los orígenes, nos remite a estos primerísimos

momentos de encuentros, fundantes también, con un otro significativo, para pensar en su fundación. El yo debe ser desarrollado dice Freud, postulando un movimiento necesario de investidura, una acción específica en sus palabras

En el supuesto necesario que no esté presente desde el comienzo en el individuo una unidad comparable al yo; el yo tiene que ser desarrollado (...) algo tiene que agregarse al autoerotismo, una nueva acción psíquica para que el narcisismo se constituya (Freud, 1914, p 74)

El yo que debe ser desarrollado, lo es a partir de algo, sobre algo que ha sedimentado para hacer posible la aparición de ese yo que puede ser tratado como objeto por la libido y ser investido. El acto psíquico es la instauración del yo que viene a organizar al psiquismo, pero que al mismo tiempo es posible porque hubo una acción “específica” de un otro externo, significativo (madre o sustitutos) que organiza y deja marcas, que orienta y constituye, que transmite y “metaboliza” en los inicios de esa intimidad de los primeros encuentros y desencuentros. Esas inscripciones que individualizan, nominan y señalan una historia, destinos y repeticiones posibles.

En este texto el advenimiento del yo sería un momento de organización narcisista y tendría más que ver, a nuestro modo de entender, con el uso del término yo, en su acepción de “sí mismo”.

Voy siendo porque el otro (que es el del cuidado materno -madre y subrogados- pero también el otro de la dimensiones institucionales que venimos pensando) me constituye y algo debe irse organizando sincrónicamente en paulatinas discriminaciones y afirmaciones.

El niño pequeño se nombra como “el nene” a sí mismo...va cargando de sentido a su noción de sí.

La estima que uno tiene sobre la imagen de sí, se constituye en la intersubjetividad (...) El niño no tiene otra posibilidad, en un principio, que ser-en-el-otro, es decir, ser a través de otro que no es él. Gran parte del yo se modifica gracias a este proceso de adoptar miméticamente los atributos idealizados del objeto. (Uriarte, 1988 p. 68)

Según plantea esta psicoanalista, se va dando un proceso de elaboración progresiva entre las identificaciones primarias (que conforman el yo ideal) y las identificaciones secundarias (que confluyen en el ideal del yo)

Como mencionáramos más arriba, en “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921) Freud distingue tres modos de identificación: como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con una persona, aludiendo al periplo edípico en que el niño varón admira al padre y quisiera ser como él a la vez que inviste a la madre como objeto sexual. Planteando la dialéctica entre ser y tener.

La tercera forma de identificación que Freud describe en este texto, es la que da base para el desarrollo de su concepción de masa. Se trata de una identificación que prescinde de la elección de objeto y se definiría como “infección psíquica” o contagio, por el anhelo de copiar o ponerse en la misma situación. Puede nacer a raíz de cualquier comunidad. En el ejemplo del texto, por pertenecer al mismo pensionado de señoritas, una de ellas se desmaya al recibir una carta de su amado y el resto de las chicas “por identificación” se desmayan también.

Desarrollando en este punto el tipo de identificaciones que más tienen que ver con la conformación de ideal del yo y la identificación con el ideal, podríamos relacionarlo también con la idea de sí mismo en el sentido de pertenecer y ser como...en situación con otros.

Ubicamos aquí uno de los nudos más complejos de la investigación: ¿cómo y de qué manera la pertenencia a la institución genera identificaciones que en su singular entramado forman un modo propio de ser universitario?

Así, decir soy universitario puede pensarse en términos de identificación con ideales colectivos, mitos, ideales fundacionales del imaginario colectivo (Castoriadis) y de sentido de pertenencia. Como expresiones graduadas y graduales de ese “individuo” igual a otros y diferente que soy...Identificaciones como vestiduras (investiduras resignadas en mayor o menor grado) más o menos firmes y permanentes.

Daniel Gil en nuestro medio, desde la filosofía y el psicoanálisis ensaya un amplio estudio del yo y el narcisismo a lo largo de la historia.

Destaca de Freud, la lectura posible de la introducción de un otro significativo desde el inicio mismo del proceso de constitución de sí. Idea freudiana que puede rastrearse en varios escritos y que ha sido contrapuesta a una lectura de lo freudiano que (como mencionábamos anteriormente) hace énfasis en la instancia del yo como eje del psiquismo.

Creo que desde el primer momento la dialéctica se juega en la relación con el otro, posición que, sin lugar a dudas, se puede leer también en Freud cuando se refiere a los cuidados maternos en *“Tres ensayos de una teoría sexual”*, o cuando sostiene que el último reducto del narcisismo herido de los padres son los hijos, tal como lo expresa en *“Introducción del Narcisismo”* (Gil, 1995, p 38)

En la lectura de Gil, el aporte significativo se refiere otorgarle nuevo valor a la identificación primaria como núcleo del psiquismo, sobre la que se edifican las identificaciones secundarias. Así como la conceptualización del ser desde su óptica psicoanalítica y filosófica.

Creo que sigue siendo de utilidad el concepto de identificación primaria como etapa constitutiva del ser humano que se articula y prosigue con la identificación secundaria. Por último señalo el concepto de ser que elaboré a partir de una lectura de Freud y de un estudio titulado *“El Ser, la esencia y la existencia. De los filósofos a Freud, hacia Lacan”* donde intenté hacer una mirada panorámica de dicho concepto desde la filosofía al psicoanálisis. (Gil, 1995, p 39)

Daniel Gil nos enfrenta a la pregunta: entonces yo ¿quién soy?! Pregunta angustiada y angustiante, a través de una anécdota sobre el “loco Cachón” de su pueblo ⁵ ante una mala broma con un doble disfrazado de Cachón .

⁵ En una mala broma, alguien se viste como él y afirma “yo soy Cachón”, sumiendo al loco Cachón primero en una angustiada disputa y luego en un profundo brote psicótico y una larga internación psiquiátrica.

Porque el yo y la identidad no van tan así como así. Hume ya había destacado la problemática situación del yo y la persona y señalaba que la certeza que teníamos de nuestro yo provenía de la acción de la imaginación que lograba una “creencia natural” en nuestro yo (Gil, 1995, p 112)

Preguntarse sobre su propia existencia es tan humano como ineludible. Una estación en el recorrido del propio trayecto vital. ¿Quién soy? constituye una pregunta fundante en determinadas circunstancias relacionadas al proyecto vital. En este sentido es que preguntamos sobre “ser universitario” como parte de sí mismo. De lo que soy. De “lo nuestro” como construcción imaginaria de un “nosotros universitarios”, en este caso.

3.1.4 Subjetividad

Hablar de subjetividad requiere de gran esfuerzo en la precisión conceptual, ya que parece un término de difícil delimitación debido a la multiplicidad de sentidos que ha adquirido en la generalización de su uso y la pluralidad de disciplinas que lo hacen propio.

De mayor complejidad aún, delimitar el concepto desde la concepción psicoanalítica.

Silvia Bleichmar (2003) en su conferencia realizada en la Universidad Nacional de Rosario resitúa la producción de subjetividad como un término sociológico, que sin embargo debe ser tomado en cuenta para la mirada psicoanalítica

Lo primero que quiero señalar. La producción de subjetividad no es un concepto psicoanalítico, es sociológico. La producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas con la cual se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. Es constituyente, es instituyente, diría Castoriadis. Quiere decir que la producción de subjetividad hace a un conjunto de elementos que van a producir un sujeto histórico, potable socialmente (Bleichmar, 2003 s/p)

La afirmación de que la propia definición de lo humano cambia según la época socio- histórica en que se asienta, dice Bleichmar (2004) no parece sorprender hoy a nadie. No es lo mismo ser hombre a principios del siglo XX en Europa que mujer en Oriente Medio, o en el Río de la Plata hoy. Con ejemplos de la actualidad de su país (que nos resultan cercanos, no sólo geográficamente) lo presenta de la siguiente manera:

Que el ser humano cambia históricamente, que la representación de sí mismo y de su realidad no se mantiene estrictamente en los términos con los que fuera pensado por el psicoanálisis de los comienzos, no hay duda....¿Sería igual el síntoma obsesivo del hombre de las ratas en una Argentina en la cual el casamiento por dinero es considerado un gesto de inteligencia y las deudas incumplidas parte del destino económico de miles de personas cuya insolvencia nos convoca más a la piedad que a la crítica? (...) Pero todos estos seres humanos, sin embargo, y dentro de cierto margen de variación, tienen las mismas reglas de funcionamiento psíquico que los de los historiales clásicos: están atravesados por la represión –aun cuando algunos contenidos de lo reprimido hayan cambiado–, con una tópica que permite el funcionamiento diferenciado de sus sistemas psíquicos, tienen un superyó cuyos enunciados permiten la regulación tendiente a evitar la destrucción tanto física como psíquica, y cuando no cumplen estas regularidades se ven expulsados de la posibilidad de dominio sobre sí mismos y en riesgo de saltar hacia modos de fractura psíquica. (Bleichmar, 2004 s/p)

Desde la concepción freudiana de aparato psíquico (la segunda formulación de las tópicas freudianas que diferencia entre instancias: Yo, Ello y Superyo) plantea la autora esta interesante perspectiva entre los cambios y permanencias en cuanto a la concepción de lo humano ligado a la realidad socio-histórica que el término subjetividad pone en el tapete del debate.

La palabra subjetividad ocupa hoy un lugar tan importante en los intercambios psicoanalíticos. “Cambios en la subjetividad”, “procesos de des-subjetivación y re-subjetivación”, “subjetividad en riesgo”, “desconstrucción de la subjetividad”, son enunciados frecuentes que ponen de manifiesto la preocupación que atraviesa a todos aquellos que nos encontramos confrontados a los efectos, en el psiquismo humano, de las transformaciones operadas entre el fin del siglo XX y los comienzos del XXI. Y esto es

inevitable en razón de que la subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior (Bleichmar, 2004 s/p)

Nos interesa particularmente comprender el modo de conceptualizar la relación del sujeto con su época en la variación y en lo preservado en cuanto a constituirse como tal.

Intentamos acompañar estos recorridos teóricos para captar las líneas que nos orientan en la comprensión de los modos de ser sujeto, de ser joven, de ser universitario que van siendo en esta época. Y esto, en relación a los modos de percibirse y reconocerse como tales en las narrativas de los sujetos entrevistados. ¿Qué del modo actual en que los jóvenes se constituyen (y son constituidos) se engarza con la manera en que ellos significan sus recorridos?

En cuanto a los límites y alcances del concepto de subjetividad y su valor y vigencia en la mirada psicoanalítica actual dice la autora que venimos citando

Es por ello que es el espacio en el cual los modos de clasificación, los enunciados ideológicos, las representaciones del mundo y sus jerarquías, todo aquello que alguien como Castoriadis ha agrupado bajo el modo de “lógica identitaria”, toma un lugar central. Y en razón de ello, es necesario decirlo, la subjetividad no es, ni puede ser, un concepto nuclear del psicoanálisis, aun cuando esté en el centro mismo de nuestra práctica....cuando los seres humanos quedan expulsados de sus aspectos identitarios, de sus constelaciones organizadoras que posibilitan la operabilidad en el mundo, el método clásico psicoanalítico, consistente en el levantamiento de la defensa, entra en caución. (Bleichmar, 2004 s/p)

Como propusimos en la justificación y delimitación del problema de esta investigación, es de alto interés poder aportar una mirada psicoanalítica acerca del modo en que los jóvenes pueden representarse a la UDELAR y transitar procesos de pertenencia a la misma. En este sentido comprender de qué forma –parafraseando a Bleichmar– los enunciados ideológicos, políticos, las representaciones compartidas colectivamente sobre la pertenencia a determinada comunidad de ideas, en este caso la UDELAR, funcionan como “lógicas identitarias”.

De esta manera, aportar a la comprensión del modo en que el tránsito por la UDELAR, constituye para los jóvenes un espacio de construcción de subjetividad, y cómo se entrama, o no, con una transformación en términos de la propia imagen de sí mismos. Comprender el modo en que este tránsito formativo es significativo en los aspectos concientes y en los dinamismos inconcientes implicados para los sujetos.

Hemos puntuado en múltiples oportunidades la diferencia entre psiquismo y subjetividad, restringiendo esta última a aquello que remite al sujeto, a la posición de sujeto, por lo cual se diferencia, en sentido estricto, del inconciente (...) A la pregunta: ¿qué quiere decir producción de subjetividad?, es decir, de qué manera se constituye la singularidad humana en el entrecruzamiento de universales necesarios y relaciones particulares que no sólo la transforman y la modifican sino que la instauran, debemos articular una respuesta que tenga en cuenta los universales que hacen a la constitución psíquica así como los modos históricos que generan las condiciones del sujeto social. (Bleichmar, 2004 s/p)

En una conferencia dictada por Bleichmar en la Universidad Nacional de Rosario (2003) se plantea una fecunda concepción de universidad que compartimos, en tanto alude al modo en que se juega en ellas la constitución de la subjetividad

Creo que la Universidad es un lugar de formación del espíritu. Creo que la Universidad no es un lugar de producción de técnicos. Creo que es un lugar de formación de pensamiento. Y creo que tenemos la responsabilidad los que podemos hablar del lugar de la docencia, de la transmisión de transmitir un conjunto de conocimientos que abran la perspectiva de quiénes piensan (Bleichmar, 2003 s/p)

Ubicando así a la universidad como una comunidad de ideas, como un espacio compartido de producción de pensamiento situado política e ideológicamente en la cual el sujeto se “sumerge” y de un modo peculiar se va apropiando y construyendo. Dice en la misma conferencia que “hay grandes procesos del pensamiento a los que uno no puede abstenerse y no se puede trabajar sin ser profundamente atravesado” (Bleichmar, 2004 s/p)

En nuestro medio, el psicoanalista Damián Schoeder (2006) propone varias líneas para pensar esta relación entre subjetividad y psicoanálisis. Nos dice que si la noción de sujeto implícita en la subjetividad como concepto que ha sido tomado por la filosofía, la historia, la sociología, aparece ligada a la conciencia; entonces guardaría con el psicoanálisis una relación de inconmensurabilidad y heterogeneidad. Pero, desde otro punto de vista, hay puntos de contacto o zonas a explorar entre la subjetividad y el modo psicoanalítico de concebir el inconciente.

Schoeder realizando un recorrido por Freud y varios autores post freudianos, sitúa estos puentes en la importancia de la articulación entre realidad psíquica y realidad material. Entre lo “interno” y lo “externo” articulado por Freud, fundamentalmente, en la concepción del ideal del yo.

La cuestión de los ideales fue abordada por Freud en diversas obras. Con su concepción del ideal del yo, Freud daba cuenta simultáneamente de una instancia del aparato psíquico y de la influencia de lo social y lo cultural en estructuración psíquica. Así, el ideal del yo sería la bisagra conceptual por excelencia entre lo “interior” y lo “exterior”. Es la manera en que Freud “resolvió” la vieja dicotomía individuo y sociedad (...) Esta dirección “desde afuera hacia adentro” hace a la primacía del Otro en la constitución subjetiva. Dicha primacía fue señalada por Freud cuando afirmó que la figura del otro aparece integrada siempre en la vida anímica individual como modelo, objeto, auxiliar o adversario (Freud, 1921) (Schoeder, 2006, p 49).

Sigue en su desarrollo el tránsito de otros autores psicoanalíticos que han abordado lo grupal e institucional a partir de esta idea freudiana de que toda psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social (Freud, 1921).

Del mismo modo integra, autores que han sido relevantes para esta investigación que provienen de la tradición francesa del estudio de lo institucional. Retomando a Lourau, propone que

La subjetividad dando cuenta de lo social y la singularidad como expresión singular de un sujeto de esa subjetividad permiten romper la polaridad individuo-sociedad (...) En este sentido es que toda institución (incluidas las instituciones psicoanalíticas) es productora

de subjetividad y a la vez cada sujeto constituye una singularidad de una subjetividad instituida (Schoeder, 2006 p 51-52)

Por otra parte, se hace necesario diferenciar subjetivación de subjetividad. Pensar en términos de proceso de subjetivación también parece invocar distintas maneras de entender la constitución del aparato psíquico.

En este sentido proponemos plantear que el alcance de esta investigación supone indagar las representaciones que los estudiantes tienen de la UDELAR como institución, pero también investigar cuánto de rasgo identitario o trazas de pertenencia tiene -o no- para los sujetos pertenecer a ella en el momento actual. Es por esto que hacemos dialogar el modo de concebir la estructuración psíquica como un proceso dinámico, con el modo de concebir las instituciones como constitutivas de subjetividad.

La cuestión de la lógica identitaria en relación con las instituciones, es tomada en el sentido que Cornelius Castoriadis (1997) plantea en “El imaginario social instituyente”, como el particular modo de entramarse lo psíquico con lo social. Desde una crítica a determinado psicoanálisis que no lograse incluir la perspectiva social del sujeto, plantea:

No encontramos nunca individuos psicossomáticos en estado “puro”; no encontramos más que individuos socializados. El núcleo psíquico se manifiesta raramente, e incluso entonces indirectamente. En sí mismo, constituye el límite perpetuamente inalcanzable del trabajo psicoanalítico. Yo (moi), superyo, ideal del yo, son impensables, salvo en tanto productos (a lo sumo, co-producidos) del proceso de socialización. Los individuos socializados son fragmentos hablantes y caminantes de una sociedad dada; y son fragmentos *totales*; es decir que encarnan -en parte efectivamente, en parte potencialmente- el núcleo esencial de las instituciones y de las significaciones de su sociedad. No hay oposición entre el individuo y la sociedad, el individuo es una creación social, a la vez en tanto tal y en su forma social histórica dada cada vez (...) Sociedad y psique son a su vez irreductibles una a la otra, y realmente inseparables. (Castoriadis, 1997, p 4)

Durante el proceso de investigación se entrevistó al Dr. Marcelo Viñar como referente fundamental del psicoanálisis en nuestro medio, quien sostuvo

En las producciones humanas, y la noción de universidad es una creación humana, es mejor hablar de procesos. Cuando uno dice esto es una piedra hay un referente material una relación denotativa entre la cosa y el nombre, cuando se dice soy uruguayo o soy universitario, no hay esa relación entre la cosa fija que precede al nombre, sino hay una creación de sentido, no hay nada que defina el término antes de la construcción, antes del proceso de construcción, es algo que se delimita en la marcha misma. (Viñar, 2014 Comunicación personal)

Compartimos ampliamente las palabras de Viñar. Parece indispensable sostener esta concepción de la construcción de sentido que los hombres intentan en tanto creación necesaria para la comprensión de sí mismos y del mundo del cual son parte. Constructos simbólicos que son a la vez creados individual y colectivamente en la propia marcha.

En relación con los procesos de construcción identitaria, encontramos aspectos que consideramos aportes interesantes. Yildiz (2006) trabaja la noción de identidad, apoyado en autores psicoanalíticos como Erikson, y León y Rebeca Grinberg. Plantea que se puede tener empíricamente la idea de que la identidad personal corresponde a la imagen que un individuo tiene de sí mismo. Un sentimiento de sí mismo que se mantiene más o menos continuo en el tiempo a pesar de cambios internos y externos. Refiere a lo que cree que es, es semejante pero al mismo tiempo diferente de otras personas. Remite a una idea de mismidad y de continuidad.

Para profundizar esta línea de devenir semejante y al mismo tiempo diferente de otras personas, es que recurrimos al contrapunto con el concepto de identificación trabajado más arriba.

3.1.5 - El concepto de sí mismo. Paul Ricoeur

En un intento de buscar en la Filosofía y en la Antropología Filosófica referencias que nos ayuden a comprender esta dimensión identitaria que implica decir yo soy, es que ubicamos en Paul Ricoeur el interesante desarrollo sobre el concepto de sí mismo.

Trabajando la noción de ipseidad en dialéctica relación con la mismidad plantea que son dos usos, proveniente de dos raíces etimológicas diversas, del término identidad

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

Viene planteando en el texto de título tan sugerente “El sí mismo como otro” que la idea de mismidad, remite a mismo – idéntico, mientras que la noción de ipseidad -ipse- otro, referiría al plano de la alteridad. Introduce la reflexión sobre la relación dialécticas que ambas vertientes mantienen para su concepción de sí mismo como otro.

En sus variadas acepciones «mismo» es empleado en el contexto de una *comparación*, y tiene como contrarios: *otro*, *distinto*, *diverso*, *desigual*, *inverso*. Me ha parecido tan grande el peso de este uso comparativo del término «mismo» que consideraré, a partir de ahora, la *mismidad* como sinónimo de la identidad-*idem* y le opondré la *ipseidad* por referencia a la identidad-*ipse*. (...) la identidad-*ipse* pone en juego una dialectica complementaria de la *ipseidad* y de la *mismidad*, esto es, la dialectica del *si* y del *otro distinto de sí*. Mientras se permanece en el círculo de la *identidad-mismidad*, la *alteridad* de cualquier otro distinto de si no ofrece nada de original ... Otra cosa sucede si se empareja la *alteridad* con la *ipseidad*. Una *alteridad* que no es —o no solo es— de comparación es sugerida por nuestro título, una *alteridad* tal que pueda ser constitutiva de la ipseidad misma. *Si mismo como otro* sugiere, en principio, que la *ipseidad* del *sí mismo* implica la *alteridad* en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que

una pasa más bien a la otra, como se diría en el lenguaje hegeliano. Al «como», quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no solo de una comparación —si mismo semejante a otro— sino de una implicación: si mismo en cuanto... otro. (Ricoeur, 1996 p 14)

En otro plano que nos importa para pensar el modo en que un sujeto —estudiante en este caso— puede designarse a sí mismo y producir una narración sobre sí, Ricoeur distingue algunos procedimientos del lenguaje para designar a un individuo: en primer lugar la individualización.

El lenguaje en su función referencial designa un algo, designa lo individual, designa singularidades. La designación puede ser por descripción definida (si uno quiere referirse por ejemplo al “inventor de la imprenta” basta con definirlo en estos términos) mediante nombres propios, o mediante indicadores (pronombres personales *yo, tú*, pronombres demostrativos, tiempos verbales, etc)

Es interesante destacar cómo los indicadores cumplen una función intermitente y según el locutor: *yo, ahora, esto*.

En el plano del lenguaje, las condiciones de interlocución implicadas , en este sentido, suponen que hablar es dirigirse a. De este modo, los indicadores (yo) pueden ser comprendidos en una nueva constelación: las expresiones que no se limitan simplemente a decir que algo es, sino que hacen ser algo al decirlo (sentido performativo).

Dice Ricoeur

El yo —ya veremos que no es poca cosa decir “el” yo— tiene la extraña propiedad de designar unas veces a cualquiera que hable y que hablando se designa a sí mismo y otras solamente a yo que yo mismo soy, al fulano de tal. (Ricoeur, 1990, p 77)

Y una complejidad lingüística más: en una situación dialógica, el yo y el tú ejercen roles reversibles. Si yo digo tú, tú entiendes yo y si tú dices yo, yo entiendo tú. O sea que además de sustituibles son reversibles.

Un último aspecto que desarrolla Ricoeur en torno a la identidad, puede ser relacionado con los conceptos linderos a ésta en el psicoanálisis, como son el desarrollo de la noción de yo.

Es necesario, dice este autor en cuanto a los fenómenos de fechado y localización (el *aquí* determinado por mi cuerpo y por la geografía) ponerlos en correlación con el yo enunciación que necesariamente se fija en acontecimientos. “A mi entender, es aquí donde el nombre propio asume una función distinta de la descripta más arriba: la de fijar la identidad de un individuo a través de sus múltiples ocurrencias” (Ricoeur, 1990, p 80)

El nombre propio ancla el sujeto al mundo, así como señala la inscripción en la lista del Registro Civil. Fechado y localización son hechos de inscripción. La correlación está asegurada por el cuerpo propio: órgano propio de anclaje de un yo que pasa a ser fulano de tal nacido en tal lugar y en tal fecha.

Entonces, yo me nombro, yo soy, yo soy nombrado e inscripto, son perspectivas a pensar desde la teorización psicoanalítica, en los recorridos freudianos sobre identificación y construcción del aparato psíquico en relación a los otros.

Ricoeur plantea que indisociablemente el avance del sí mismo, conlleva un avance en el reconocimiento de la alteridad (más adelante desarrollará la noción de *lo otro que hay en mí*).

Trabajo de lo identitario sería tratar de constituirse como igual y diferenciarse.

3.1.6 - *La singular - lo colectivo. Nudo histórico-biográfico.*

Como pensador psicoanalítico de lo institucional, Kaës retoma y retrabaja los recorridos freudianos:

En Psicología de las masas admitirá la institución como dato primario de la identificación y de la formación del yo (...) Funda su análisis de las relaciones entre las identificaciones y la formación del yo sobre el estudio de dos instituciones fundamentales: el ejército y la iglesia (...) En la vida psíquica singular el otro interviene muy regularmente como modelo, sostén y adversario, y a esto se debe que la psicología individual sea simultáneamente, desde el comienzo una psicología social en este sentido ampliado pero justificado” (...) Señala en su texto de 1914 Introducción del Narcisismo: El individuo lleva efectivamente una doble existencia, en cuanto es en sí mismo su propio fin y en cuanto es miembro de una cadena a la que está sometido, si no en contra de su voluntad, por lo menos sin la participación de ésta” (Kaës R. y., 1987, p 26-27)

Desde la perspectiva psicoanalítica de grupos e instituciones, Kaës (2002) va a referirse al entramado que entre sujeto y colectivo se genera como un “nudo histórico biográfico personal y también institucional, social y colectivo”. Sostiene que es un concepto multidimensional de gran complejidad.

La importancia de este aporte desde los marcos referenciales del psicoanálisis y las instituciones, reside en el modo de concebir como constitutivo de los sujetos este interjuego del adentro y el afuera. Resulta otra interesante manera de dar sustento teórico al modo de concebir el entramado entre subjetividad e instituciones en constante diálogo configurativo que nos ocupa en esta investigación.

La forma de anudar lo único y lo múltiple, lo individual – colectivo de los sujetos, es nodal en la conceptualización de Kaës sobre sujeto y sobre institución.

Estamos en este terreno dice “frente a lo inextricable, lo que se siente en la experiencia dolorosa de que nuestra subjetividad y nuestra palabra están apresadas, es decir, acaparadas por, pero también formadas en, una red de subjetividades y de sentidos pre constituidos y anónimos de los cuales nos descubrimos como parte participante y constituyente” (Kaës R. y, 1987, p 12)

Desde esta apertura conceptual, la propuesta es de ampliar el foco epistemológico y pensar los fenómenos no sólo desde la perspectiva de un aparato psíquico individual:

Los datos obtenidos de la práctica psicoanalítica en situación de grupo han hecho aparecer configuraciones, procesos y formaciones del inconsciente inaccesibles de otro modo. Estos nuevos datos han permitido calificar la consistencia de la realidad psíquica en las configuraciones de los vínculos intersubjetivos: en los grupos, en las familias, en las parejas y en las instituciones. Pero estos nuevos datos también han llevado a una modificación de nuestro concepto del sujeto, de la realidad psíquica que le es propia y de la organización del espacio psíquico y de las formas de subjetividad que ahí se desarrollan. (Kaës 2006, p 20)

3.1.7 Lo institucional

Se trata en este apartado, de definir las instituciones en distintos planos: en sí mismas, en dinámica relación con los sujetos, desde el psicoanálisis y desde posteriores desarrollos como línea conceptual de creciente complejidad, y desde el análisis institucional.

3.1.7 A - Institucion - es

Definiremos el término institución para luego desplegar los sentidos relacionados con los sujetos y los encuentros. Existe una vastísima literatura sobre institución y análisis institucional que

proviene de distintos recorridos históricos y teóricos, que no recorreremos en este trabajo. Puntualizamos acá meramente el concepto de institución desde las claves conceptuales que describimos más arriba.

Es un nudo de órdenes de realidad heterogéneos y en interferencia. Esta intrincación produce una sobredeterminación de hechos que por método tratamos de aislar e intentamos articular. La institución es una creación del “socius”, es una formación social. Participa en los procesos de producción – reproducción de la sociedad, organiza las tareas socialmente necesarias, estructura las comunicaciones, asigna rangos y papeles, jerarquías y control. Es un dispositivo económico. Sostiene y ejerce poder político, dimensión cultural, etc. Resulta de todo esto una realidad psíquica de la institución. (Kaës, 1998, p 30)

Respecto de la complejidad de los espacios institucionales decía el mismo autor:

La institución es una organización compleja en la que intervienen diversos órdenes de realidad: socio jurídico, político, económico, cultural y psíquico. La institución liga, junta y procesa formaciones y procesos heterogéneos. La tarea primaria de la institución asegura la identidad de la institución. Define y delimita un lugar (un adentro/afuera), una economía de inversiones, una dinámica de los conflictos y sus modalidades de resolución. (Kaës, 2004 p. 655)

Esta perspectiva institucional que convoca la dimensión de la identidad institucional y su relación con la construcción identitaria de los sujetos, está en estrecha relación con el marco referencial que venimos desarrollando.

En este sentido comprendemos que las instituciones cumplen numerosas funciones para los sujetos, en otro texto Kaës plantea:

Al cumplir sus funciones correspondientes, realiza funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares, en su estructura, su dinámica y su economía personal. Un primer

espacio de análisis versa sobre la relación objetal en la institución, sobre la constitución de las identificaciones, sobre la relación con el encuadre y la ley, etc. Un segundo espacio de análisis se abre con la hipótesis de que la vida psíquica misma supone la institución y que ésta es parte de nuestra psique (Kaës, 1987, p 25)

Planteamos en esta línea teórica, pensar la institución como eje constitutivo singular y colectivo, que configura el adentro-afuera de ella misma y de los sujetos que la componen.

3.1.7 B - Las instituciones y el análisis institucional

Desde el marco de referencia institucional, tomando la línea del análisis institucional que venimos trabajando con autores como (Lourau, Kaës, Enriquez, Lidia Fernández) los sujetos establecen con las instituciones lazos de diversa índole siendo constituidos y constituyentes al mismo tiempo.

Pensar el sujeto y las instituciones en relación indisociable, requiere de un abanico epistemológico, donde lo psicosocial es objeto complejo.

Lourau (1988) ya hablaba en “Análisis institucional” de la necesidad de ampliar el foco para pensar el fenómeno de las instituciones e involucrar disciplinas en forma articulada, no excluyente ni de superposiciones.

Puede decirse que el análisis institucional es reclamado (...) por las carencias que revelan los métodos de abordaje sociológicos, psicosociológicos y económicos. Las carencias de la sociología pero también las del psicoanálisis, las del derecho y de la economía política, procuran articularse dentro del análisis institucional, que no por ello pretende sustituir cada una de estas disciplinas, y menos aún englobarlas a todas (Lourau, 1988, p 18)

Introduce esta concepción de institución como movimiento en juego dinámico entre lo instituido y lo instituyente, entre lo normativo y la ruptura. Habla de que

Todo ordenamiento instituye una ruptura entre lo que se puede y lo que no se puede hacer dentro de la forma social considerada. La ruptura concierne también a lo que es deseable u obligatorio hacer y por otra parte, a lo que no es ni deseable ni obligatorio. (Lourau, 1988, p 11)

Parte del análisis o la crítica de las organizaciones en relación con el conjunto del sistema social y con el resto de los niveles de la institución en tanto produce modelos de comportamientos, mantiene normas sociales, integran a sus usuarios dentro del sistema social.

En la misma línea de teorización que describe y destaca distintos niveles de complejidad, Lidia Fernández desarrolla algunas conceptualizaciones fundamentales para nuestro trabajo.

Esta autora desarrolla el planteo que concibe la institución como la dimensión en que, bajo la forma de concepciones y representaciones, articula lo colectivo y lo individual

Siguiendo a Lourau, distingue entre organización e institución

Del modo en que lo defino no es sinónimo de organización. Tampoco se refiere al conjunto de problemas que hacen a la gestión o a los que se presentan en el nivel de las relaciones o vínculos. A mi ver el término institucional debe ser precedido por un artículo que acentúa su indefinición y al mismo tiempo su pertinencia general: lo institucional es una dimensión de la vida humana, siempre social, presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión: la comunidad, los establecimientos, los grupos, los sujetos. Ella expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control y se concretiza-para la percepción de los sujetos- en diferentes formaciones: las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, los idearios, las representaciones culturales como marcos externos: los valores, los ideales, las identificaciones, la conciencia y el remordimiento como organizadores internos de su comportamiento. (Fernández, 1996, p 9)

Dentro de esta perspectiva delimita, tomando a Loureau, la diferenciación entre institución y establecimiento.

Según el modo de entender que planteo, cada establecimiento escolar tiene una cualidad material- (su edificio, sus equipos, sus personas, su contexto-), presenta una cualidad organizacional. (es unidad de un sistema, configura los encuadres de una serie de modos de hacer, relacionarse, percibir, captar y resolver dificultades - tiene un estilo). posee una cualidad psíquica, es un objeto de vinculación, y además una cualidad simbólica, es también un objeto representado que a su vez representa. En una combinatoria compleja de todas esas cualidades el establecimiento define por último, un espacio de vida colectivo que se recorta de su medio y adquiere una idiosincrasia singular. (Fernández, 1996, p 10)

Lidia Fernández en esta línea plantea que lo psicosocial podría ser el modo de aludir a una realidad humana siempre grupal y colectiva, aún en lo más individual de la persona.

El modo de vincularse que el sujeto puede establecer con la Institución y el modo en que la institución lo reconoce y resitúa, está en el centro de nuestra investigación en tanto estudiantes que son universitarios. Dar cuenta a través de la narrativa de los estudiantes del proceso de producción de subjetividad y de transformación de sí mismo que el tránsito formativo por la UDELAR conlleva para los mismos.

3.1.7 C - Nudos teóricos: instituciones y sujetos en encuentro

Este punto del desarrollo teórico de este trabajo, requiere de una articulación que no es sencilla y de un esfuerzo de integrar un modo de pensar psicoanalíticamente las instituciones y pensar psicoanalíticamente los fenómenos que en las instituciones suceden.

Parece importante esta diferenciación entre pensar lo inconciente en las instituciones como un desplazamiento de otro modo de comprender lo inconciente que es en la cura psicoanalítica, y

este otro modo de concebir los fenómenos inconcientes de los que las instituciones son escenario y guión: parte constitutiva y constituyente.

A este respecto y eludiendo el riesgo de sesgar de lectura clínica los fenómenos colectivos plantea Kaës (1987) que según el modo de emplazarse en la institución un psicoanalista puede escuchar los fenómenos que en ella se producen como un desplazamiento con el espacio que se juega en la cura, o por el contrario como un intento de tomar en consideración la subjetividad, el sufrimiento y el goce de que la institución es la escena y en parte, el origen.

Kaës sostiene que las instituciones reúnen y ligan en combinaciones variables formaciones y procesos heterogéneos: sociales, económicos, culturales, políticos, psíquicos. Niveles de realidad y lógicas de orden distinto conformando este fenómeno compuesto, inextricable.

De la interrelación de los diferentes niveles dice, resulta una vida psíquica del vínculo y del lugar institucional, un clima característico de cada institución.

En nuestro planteo de trabajo, este nudo teórico institución – sujeto adquiere una relevancia importante. Pensamos al sujeto, a la institución y a lo que de institución hay en cada uno, en el espacio de encuentro.

La realidad psíquica se moviliza por el hecho institucional y es a la vez, apuntalada por la institución.

En efecto, aquello que en cada uno de nosotros es institución –la parte de nuestra psiquis más indiferenciada, como también las estructuras de la simbolización - está comprometido en la vida institucional para un doble beneficio, el de los sujeto singulares y el del conjunto concreto que ellos forman y del que son parte interviniente para su beneficio, su daño o su alienación. (Kaës R. y., 1987, p 12)

Se propone reconocer distintos niveles de complejidad de las instituciones, en una perspectiva que integra la realidad psíquica y la realidad institucional, que nos resulta útil para pensar nuestro

problema de investigación. Pensamos en consonancia con estos autores, que la institución “marca” al sujeto y es marcada por él.

Quizá sea importante desarrollar esta idea de “marca” o sesgo, o rasgo significativo que se instauraría en los estudiantes como registro de la experiencia de encuentro -o desencuentro- con la UDELAR: aquello que pretendimos indagar al preguntarles sobre el sentido que tiene para sí ser universitario.

Venimos desarrollando desde distintas perspectivas el intrincamiento entre el sujeto y el otro (registrado en los múltiples estatutos de la alteridad y en el marco referencial que constituye lo institucional) Entre el sentido de ser y el sentido de ser con...de ser en...

Es así que en este punto podemos decir que nos interesa captar del discurso de los estudiantes, la significación de marca, como aquello que conmueve y deja huellas, de la experiencia de encuentro con la UDELAR, y que conlleva la construcción o reconstrucción de sí mismo en cuanto a sentirse modificado por el tránsito institucional.

Así, escuchar, a partir de la significación de esas marcas, la construcción de sentido de pertenencia a la UDELAR logrado o no, en consonancia con referencias identificatorias que la misma pueda proveer.

Comprender también de que manera la institución transforma:

Como el otro, la institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de la simbolización: mediante la presentación de la ley, mediante la introducción al lenguaje articulado, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de los puntos de referencia identificatorios. (Kaës R. y., 1987, p 27)

Lo interesante de estos desafíos, es posicionarse en la complejidad de reconocer la dificultad que conlleva pensar las instituciones.

Kaës detalla un conjunto de dificultades para pensar las instituciones que nos parece esencial visualizar para este trabajo

Nos vemos enfrentados no solamente a la dificultad de pensar aquello que, en parte, nos piensa y nos habla: la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos; pero, con este pensamiento que socava la ilusión centrista de nuestro narcisismo secundario, descubrimos también que la institución nos estructura y que trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad (Kaës R. y., 1987, p 16)

Las instituciones apuntalan y sostienen procesos de construcción subjetiva, a la vez que favorece –o no- una afiliación y una posibilidad de pertenencia al colectivo. En este caso, estamos refiriéndonos a la UDELAR y el modo de ser parte que los estudiantes logran.

En la misma línea de complejidades teóricas y metodológicas que venimos planteando con respecto a pensar las instituciones en general y a la UDELAR en particular en el encuentro con los sujetos, encontramos en Kaës la siguiente advertencia epistemológica:

Pensar la institución requiere entonces el abandono de la ilusión monocentrista, la aceptación de que una parte de nosotros no nos pertenece en propiedad, por más que “donde la institución estaba, puede advenir YO”, en los límites de nuestro apuntalamiento necesario sobre aquello que, a partir de ella, nos constituye. (Kaës R. y., 1987, p 17)

Habla de un fuera de nosotros que es una parte de nosotros, de una externalización de un espacio interno que representa “la relación más anónima, poderosa y violenta que mantenemos con las instituciones”.

Esta noción de externalización de un espacio interno resulta clave para pensar ese punto de anclaje entre lo más “interno” del sujeto estudiante y la plataforma institucional “externa” que constituye la UDELAR que los recibe.

En estos términos, plantear la división interno-externo como espacios diferenciados y diferenciables sólo puede considerarse en el marco de un intento de exposición que no pretende simplificar estas dimensiones intrincadas.

Desde el punto de vista del entramado teórico lo más complejo a lo que nos enfrentamos, alude a la integración de conceptos psicoanalíticos fundamentales como pulsión e inconciente, puestos a jugar en la dinámica institucional.

Reconociendo el estatuto inconciente de esas marcas a las que nos referimos, se trata de integrar en el análisis de las entrevistas esa lectura psicoanalítica para comprender, desde los indicios, la dinámica significativa de los sujetos en las instituciones.

El correlato interno de este externalizado común indiferenciado es probablemente uno de los componentes del inconciente, y por ello tiene que ser considerado como el trasfondo irreductible a partir del cual se organiza la vida psíquica. La posición tópica y funcional de este espacio psíquico institucional interno-externo es comparable a la de la pulsión. Se trata de dos conceptos límites que articulan, por vía de apuntalamiento, el espacio psíquico a sus dos bordes heterogéneos: el borde biológico, que la experiencia corporal actualiza y el borde social, actualizado por la experiencia institucional (Kaës R. y., 1987, p 17)

3.1.8 Contexto actual: *Hipermodernidad - Modernidad Sobremodernidad*

líquida –

Como último eje teórico para el análisis y la comprensión de las entrevistas, intentamos profundizar en el modo de entender el contexto actual en términos de hipermodernidad. “La “Hipermodernidad” como denominan Vincent de Gaulejac y Nicole Aubert a nuestras sociedades actuales, surge como paroxismo supremo de la Modernidad”. (Araujo, 2011)

Como planteáramos en los objetivos, es base de esta investigación problematizar en torno a uso y concepción de la construcción subjetiva como construcción identitaria de los sujetos, así como el

concepto de Institución y el de Universidad. Al mismo tiempo, a la intrincación entre ellos, integrando también esta óptica teórica sobre el sujeto y la época actual.

Caracterizada por distintos autores de diversa manera podríamos describir nuestra época como una verdadera mutación civilizatoria, que se expresa a través de diferentes dimensiones y atraviesa la vida de los sujetos y las instituciones. Sus repercusiones a nivel global generan cambios en la esfera subjetiva, el universo vincular e institucional: Estas “sociedades líquidas” (Z. Bauman, 1999) donde parecería que todo se desliza a una velocidad tal que es imposible aprehender la realidad que nos rodea; estas “sociedades de riesgo” (U. Beck, 1994) donde el individuo está atravesado por una gran fragilidad e inseguridad laboral, comunicacional, afectiva; estas “nuevas culturas del capitalismo tardío” (R. Sennett, 2004) que producen nuevos códigos y recrean nuevos “mitos” y “ritos” institucionales; estas “sociedades hipermodernas” (N. Aubert- V. De Gaulejac, 2007) donde el hiperconsumo, la hiperactividad, la vivencia del individuo como alguien casi descartable, “se usa y se tira”, exige replantearnos valores, sentido de pertenencia, reconocimiento y construcción de identidad personal e institucional.”⁶

La noción de sujeto, desde estas referencias conceptuales, está siempre en reformulación de la mano de la llamada crisis de la Modernidad.

Dice Ana María Araujo

El sujeto de la Modernidad, el sujeto de derecho de la Revolución Francesa; el sujeto de trabajo estudiado por Marx y el sujeto del deseo y del inconciente analizado por Freud y Lacan, se va transformando en un individuo cada vez más pautado por el cumplimiento del deseo inmediato, por la desmesura del Narcisismo y del consumo, por un individuo sumergido en un presente dilatado”. (Araujo, 2013, p 29)

⁶ Documento de trabajo del Programa “Fundamentos filosóficos, sociológicos y antropológicos de la psicología en la hipermodernidad”, del Instituto Fundamentos y Métodos de la Psicología, dirigido por la Dra. Ana María Araujo al que pertenezco. Año 2011

3.1.8 A - Sujetos hipermodernos ¿en instituciones modernas?

En este contexto globalizado, hiperacelerado, hiperconsumista y de extrema fluidez y vacío, la cualidad de las relaciones entre los sujetos se licúan (Bauman, 2000). Los hombres y mujeres se vinculan entre sí y con las organizaciones de un modo particular.

Así, el modo en que los sujetos establecen vínculos con las organizaciones, es descripto por Gaulejac y Aubert (1993) de un modo particularmente interesante para el presente trabajo ya que pone nuevamente a dialogar figuras conceptuales del psicoanálisis y la psicología clínica con la perspectiva institucional.

Nos interesa lo que plantean estos autores, en relación al modo en que la economía psíquica se enlaza con la dinámica institucional. Proponen pensarlo en dos momentos:

En un primer momento, el individuo y la organización se presentan como dos entidades diferentes y cada uno con su modo de funcionamiento propio. En el individuo el ideal del Yo presente como modelo a alcanzar. Forjado en la convergencia entre el narcisismo (idealización del yo) y los diversos ideales a los que ha sido confrontado. Simultáneamente en el plano externo la organización propone cierta forma de ser que de algún modo “se posa” sobre el proceso psíquico individual (ideal del Yo) para empujar al individuo a adaptarse a esta forma de ser (ideal organizacional) En un segundo momento se produce un contrato entre el individuo y la organización (contrato narcisista ver Castoriadis – Aulagnier) La organización le pide al individuo invertir su libido en un proyecto preciso. A cambio le ofrece reconocimiento, pertenencia, valoración de sí y de su función. Le devuelve una imagen satisfactoria de sí mismo. Yo identificado con el ideal (sentimiento de éxito) (Aubert, Gaulejac, 1993 p 152)

Este modo de pensar el proceso entre la institución (UDELAR) y los sujetos (estudiantes) en varios tiempos, coincide con el análisis de las entrevistas y de las categorías que de él surgen.

Como veremos en el capítulo correspondiente, los estudiantes se ven situados en un lugar (que para ellos representa la institución) y deben encontrar la forma de “acoplarse” a ese espacio. Esto conlleva un importante trabajo psíquico de cambio, crecimiento y adaptación.

Gaulejac y Aubert (1993) relacionan estos procesos con el concepto de habitus de Bourdieu (1992) en tanto conjunto de maneras de ser, de vivir y de hacer de un individuo que están estrechamente relacionadas con y dependen de su medio social y su extracción socioeconómica. En el análisis que hacen estos autores, para Bourdieu el poder de la organización se ejerce allí donde las estructuras mentales concuerdan objetivamente con las estructuras sociales.

Esta concordancia conduce a los individuos a entregarse y a defender intereses que son expresión de la dominación simbólica que se ejerce sobre ellos... Las estructuras objetivas se convierten en estructuras mentales en el curso de un proceso de aprendizaje que se realiza en un universo organizado según estas estructuras (particularmente en las organizaciones escolares, los sujetos son “formados”). El conjunto de prácticas concretas que regulan la vida cotidiana en la organización conduce a los individuos a interiorizar formas de ser, de hacer y de pensar que les llevarán reproduciendo este modo de funcionamiento, a reproducir la propia organización. (Aubert, Gaulejac, 1993 p 153)

3.1.8 B - Bauman – Lugar - Libertad

Bauman desde una epistemología compleja, coincidente en cuanto a la forma de pensar la actualidad con los autores que venimos manejando, plantea un “amasijo de problemas” más que como una cuestión única, la problemática que compartimos los hombres y mujeres de la modernidad líquida: somos hombres y mujeres en una búsqueda incansable de legitimar lugares.

Para profundizar este sentido, recurrimos al aporte teórico de Bauman, que desde la Sociología y la Filosofía se ocupa de describir y conceptualizar los fenómenos relacionados con la época

actual y su incidencia en la mirada sobre el contexto, las relaciones con los otros, con uno mismo, etc.

Pensamos que el aporte a las cuestiones de construcción subjetiva en y con las instituciones en el sentido que venimos trabajando, se ve enriquecido en sentido amplio por este autor, asimilando la noción de identidad manejada por él en referencia a “comunidades”

Se dice normalmente que las “comunidades” (a las que las identidades se refieren como a entidades que las definen) son de dos tipos: Hay comunidades de vida y destino cuyos miembros (según la formulación de Siegfried Kracauer) “viven juntos en una trabazón indisoluble” y comunidades que están “soldadas únicamente por ideas o por principios diversos” (Bauman, 2010, p 30)

La mayoría de las personas, dice, no podemos dejar de pasar por más de una de esas comunidades de ideas y principios “auténtica o putativa, bien integrada o efímera” (Bauman, 2010) a las que estamos expuestos a la vez. Así, estamos enfrentados a la compleja tarea de resolver la consistencia, la coherencia y la continuidad de nuestra identidad.

Haciendo un recorrido profundo y crítico sobre la identidad en los distintos momentos históricos, Bauman plantea en su libro “Identidad” (2010) en forma muy aguda, que poner en el centro de preocupaciones y controversias a la identidad, no es más que un molesto dilema en este mundo líquido. Por modernidad líquida se refiere, tal como lo trabaja en su libro con el mismo nombre, al modo en que la tendencia histórica se organiza. Deviene la Modernidad pesada (modo en que él llama al modo del control del capital y el tiempo y su consecuente repercusión en las formas toma la organización social, cultural, vincular) en Modernidad líquida, donde la instantaneidad, la fluidez parecen ser los “valores” dominantes.

“La modernidad “fluida” es una época de descompromiso, elusividad, huída fácil y persecución sin esperanzas. En la modernidad “líquida” dominan los más elusivos, los que tienen libertad para moverse a su antojo” (Bauman, 2000, pág 129)

En su postura sobre el contexto de modernidad líquida en que vivimos, la preocupación de la sociología por la noción de identidad, es consecuencia del desmoronamiento de las instituciones modernas fundamentales como la familia, el Estado, la Iglesia.

La identidad se nos revela sólo como algo que hay que inventar en lugar de descubrir; como el blanco de un esfuerzo, “un objetivo”, como algo que hay que construir desde cero o elegir de ofertas de alternativas...la verdad de esa precaria y por siempre incompleta condición de identidad tiende a ser encubierta. Hoy en día esta virtud es más difícil de ocultar de lo que solía serlo al principio de la era moderna. Los organismos más resueltos a ocultarla han perdido interés, se baten en retirada del campo de batalla y están encantados de dejarnos a nosotros, hombres y mujeres concretos (individualmente y por separado, no colectivamente), las tareas de buscar o de construir una identidad. La fragilidad y la condición por siempre provisional de la identidad ya no se puede ocultar. (Bauman, 2010, p 40)

Esta perspectiva de la identidad como una frágil construcción siempre incompleta, y en diálogo permanente con las comunidades de principios e ideas por las que los sujetos atravesamos, es la que hemos sostenido para la investigación en el sentido de la construcción de subjetividad que la UDELAR podría acompañar.

Se piensa la construcción subjetiva y reconstrucción de un sentido de sí mismo y de pertenencia por parte de los estudiantes en el encuentro con la institución. En el sentido en que han recorrido ya los tramos predecesores de su formación académica (enseñanza primaria y enseñanza secundaria) formal y en el sentido más personal del tránsito estructurante de las trayectorias vitales.

Se podría decir que “llegan” y la UDELAR, en tanto los “recibe”, es significada por los estudiantes como un punto de arribo desde sus tránsitos formativos. Un lugar al que llegar (como veremos más adelante).

Es en este sentido que encontramos importante remitirnos al concepto de lugar, que retomaremos en el capítulo de análisis.

Marc Augé (1992) es quien profundiza desde una perspectiva teórica de la sobremodernidad, la conceptualización de lugar desde el punto de vista antropológico.

Para este autor el término refiere a una construcción concreta y simbólica del espacio, que conforma un principio de sentido para los sujetos que lo habitan. Estos lugares pueden ser variados y presentar diferentes escalas pero en todos los casos exponen por lo menos tres rasgos comunes, tales son: ser espacios constitutivos de la imagen de sí para los sujetos, relacionales e históricos -en el sentido de vivir la historia.

Asimismo, la concepción de no lugar tiene importancia transcendental para comprender los fenómenos del contexto actual desde el punto de vista antropológico y político, y particularmente para nuestra investigación, para poder comprender la forma en que los estudiantes caracterizan a la UDELAR en los fenómenos del encuentro con la institución.

Augé nos resulta esclarecedor en la conceptualización de lugar. Distingue por un lado, la noción de lugar antropológico como la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza.

Por otro lado, profundiza también en la diferencia entre el lugar y espacio que en sí mismo es más abstracto, y al usarlo nos referimos al menos a un acontecimiento (que ha tenido lugar), a un mito (lugar dicho) o a una historia (elevado lugar).

Propone el término Sobremodernidad para hacer referencia a tales “fenómenos de época en que se produce la proliferación de experiencias muy nuevas de soledad, directamente ligadas a la aparición y a la proliferación de no lugares” (Augé, 1992, p 97)

Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. La hipótesis aquí defendida es que la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos (Augé, 1992, p. 83)

Por último, plantea una perspectiva de lo humano que nos refleja con cierto aire de dolorosa poesía, los desafíos a los que estamos enfrentados en esta época

Pero los no lugares son la medida de la época ... las vías aéreas, ferroviarias, las autopistas y los habitáculos móviles llamados "medios de transporte" (aviones, trenes, automóviles), los aeropuertos y las estaciones ferroviarias, las estaciones aeroespaciales, las grandes cadenas hoteleras, los parques de recreo, los supermercados, la madeja compleja, en fin, de las redes de cables o sin hilos que movilizan el espacio extraterrestre a los fines de una comunicación tan extraña que a menudo no pone en contacto al individuo más que con otra imagen de sí mismo. (Augé, 1992, p 84)

Es en este marco actual donde la libertad cobra una dimensión diferente.

El sujeto en la hipermodernidad es sumamente libre, tan libre, que si no es productivo y cumple su mejor performance, carece de un sistema o un entramado social que lo sostenga. La opción es la exclusión. Dice Réhaume: de los ideales de la revolución francesa la hipermodernidad trabaja sobre el sentimiento de libertad, dejando de lado la fraternidad y la igualdad. (Masse, 2012, p 98)

Desde la perspectiva que venimos desarrollando, tener un lugar, hacerse un lugar en este mundo actual, lleva de la mano la supuesta idea de la libertad. Malentendida como la ilusión máxima del hacer al propio antojo o la elección de opciones entre amplísimos escaparates. Ser libre sería en este sentido hipermoderno, casi asimilable a la soledad anónima que reflejan los no lugares.

Sobre este punto volvemos a referirnos a Bauman que trabaja sobre la libertad en consonancia con nuestro desarrollo:

Recordamos que al romper las cadenas comunales o corporativas que aseguraban a la gente a una posición asignada de manera casi permanente, los tiempos modernos enfrentaron a los individuos con la tremenda tarea de construir su propia identidad social.

Cada uno debe responder por sí mismo a las preguntas “quién soy”, “cómo debo vivir”, “en quién quiero convertirme” y, a la hora de la verdad, estar preparado para aceptar la responsabilidad de la respuesta... La libertad es, por tanto, un don con doble filo. La necesitamos para ser nosotros mismos, pero al ser nosotros mismos sólo a expensas de nuestra elección libre, conlleva una vida llena de dudas y de miedo al error. (Bauman, p. 155-156)

Con estos planteos vamos arribando a la serie de preguntas que como punto de partida y de llegada de la investigación fuimos proponiendo: ¿De qué modo pueden tambalearse hoy nociones como identidad, institución, ideales, libertad, que parecen responder más a la Modernidad, cuando en contextos socioculturales globalizados, licuados, hipermodernos, nada parece tener la solidez y cohesión que estos conceptos parecen convocar en su historia?

¿Cómo se articula lo esencial de los términos de construcción subjetiva, referencia a sí mismo, reconocimiento de continuidad y mismidad (en lo individual e institucional) así como reconocimiento de lo propio y lo ajeno: claves de la alteridad, con la noción de sujeto en constante cambio en relación con los contextos en que ancla?

He ahí el desafío teórico que nos orienta en y hacia la comprensión de los fenómenos que intentamos comprender en esta investigación.

Desafío que tomamos y que puede expresarse siguiendo el planteo de Ana María Araujo:

Entonces quizás, esta Hipermodernidad- del exceso y del hiperactivismo, de la fascinación por la velocidad y el mundo de la imagen, de la des-corporalización de los vínculos y des-territorialización del trabajo y del encuentro- inmersa en este movimiento inevitable del Universo, vaya abriendo fisuras que habiliten dudas y cuestionamientos. Nuevos intersticios de poder, de saber y de deseos”. (Araujo, 2013, p 30)

CAPÍTULO 4 ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LAS DIMENSIONES

Del análisis de las entrevistas, resultaron algunas categorías para la comprensión de los elementos aportados.

Durante el análisis, cada una de las entrevista fue delineándose, delimitando una forma de ser comprendida en su singularidad. Fueron analizadas las entrevistas individualmente y de allí surgieron las dimensiones de análisis transversales. De este modo surgió la idea de asignar a cada una dos nominaciones: un título y una “clave de encuentro” para la mejor comprensión de los sentidos desplegados en la dinámica de la entrevista.

El título pretende ser un nombre que resalta lo esencial de los contenidos de cada una. Lo que nominamos clave de encuentro designará el clima del mismo en clave transferencial.

Nos referimos al concepto de transferencia desde el punto de vista psicoanalítico

Designa, en psicoanálisis, el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad (Laplanche & Pontalis, 1999, p 459)

En el uso más extendido del concepto implica en cualquier vínculo humano (no sólo en la cura psicoanalítica) un modo de estar con los otros en que se instala inconcientemente una disposición a repetir el acerbo representacional y afectivo de las experiencias primarias de relación con los objetos significativos.

Este campo dinámico de la transferencia en la entrevista, puede ser comprendido como una poderosa herramienta por parte del investigador. Con el debido rigor ético y metodológico, estando advertido de su existencia, y en nuestro caso, entrenado para reconocer y leer en este

campo bipersonal (Bleger, 1985) las claves relacionales; podemos comprender más profundamente los discursos de los entrevistados.

Comprender cómo el encuentro produce efectos recíprocos y diversos, es un elemento importantísimo para el análisis de cada entrevista en particular y en general.

Así, la lectura de cada una de las entrevistas permite ir identificando los aspectos de la problemática a investigar en términos de comprender de qué se está hablando.

Identificados estos aspectos significativos, funcionan como protocategorías que posibilitan y orientan la categorización en dimensiones de análisis.

En el Anexo se presenta un cuadro con dichas protocategorías y un cuadro que grafica las categorías que de ellas se desprenden como dimensiones significativas para el análisis del material.

4.1. Presentación y análisis de las entrevistas

A la hora de sistematizar los contenidos de las entrevistas, establecimos estos criterios de referencias de acuerdo a las preguntas que se realizaron. Comprendiendo que estas referencias nos permiten contextualizar adecuadamente el análisis de las respuestas de los entrevistados.

Los datos de identificación se codificaron según carrera, sexo y grado de avance en el recorrido curricular.

Referencias:

- I Carrera
- II Edad – sexo
- III Avance de carrera
- IV Primera generación de la familia en acceder a la Universidad
- V Procedencia: Montevideo – Interior - Exterior
- VI Primera carrera

Los fragmentos seleccionados para el análisis de las entrevistas, representan los aspectos más significativos de las voces de los entrevistados y se muestran en cursiva.

ENTREVISTA 1

I	Medicina
II	22 Femenino
III	3°
IV	Si
V	Montevideo
VI	Si

Título: “Yo juego y aprendo”
En clave de encuentro: “acá fue fácil”

Esta entrevista en particular, hace pensar en el encuentro de la estudiante con la institución en términos de un cierto aplastamiento de la complejidad.
Como algo dado sin mayores cuestionamientos, demasiado fácil:

Para mí una vez que salí del liceo era como algo que iba a hacer, no era otra opción

De un modo convencional parece referirse a la universidad como un lugar formativo ampliamente:

Es como un lugar donde va dando herramientas realmente, no solo en el aprendizaje, sino puertas que se abren. Ah no, en mi vida sí yo creo que es bastante importante,

Aludir a herramientas cobra sentido para esta estudiante en la línea más cercana al sentido común. A la percepción más manifiesta en cuanto a la posibilidad de instrumentarse adecuadamente para enfrentar los distintos desafíos que tiene por delante en el aprendizaje y “en la vida”.

Un lugar que “va dando” herramientas, parece remitir a una suerte de personalización del lugar: es otro activo, proveedor, auxiliador e instrumentador para el desarrollo del psiquismo, en el sentido que referimos en el capítulo teórico.

El otro de la cultura, el otro del deseo, el otro facilitador del acceso a la socialización, en la figura de la UDELAR COMO lugar que da herramientas para la vida.

La imagen de abrir puertas nos remite a pensar en esos pasajes de crecimiento, de enriquecimiento de sí mismo que daría el tránsito por las distintas instituciones educativas, tomadas en sentido imaginario como si fueran locaciones concretas a las que “se entra”.

Ella refiriéndose al tránsito desde Secundaria a la UDELAR dice

No, realmente no lo sentí mucho. Capaz porque vivía acá y es lo mismo tomar un ómnibus para un lado que para el otro. Pero estudiar sí. Sabía te tenía que estudiar un poco más...

¿Demasiado sencillo? Sólo la complejidad de cambiar de línea de ómnibus en el tránsito de una institución educativa a otra.

También aquella certeza de que la universidad es más difícil y hay que estudiar más que remite a las significaciones colectivas sobre la universidad como espacio de complejidad en relación con el acceso y la producción de conocimiento.

¿No guardará esta idea vestigios de ciertos argumentos elitistas que sostienen que la calidad en educación sólo es posible para pocos (Dias Sobrinho, 2008)

Ubicando en el discurso la sensación de que ser universitario expande, amplía, hace crecer. En lo académico y en lo personal, atribuir importancia al saber, parece ser relevante para esta estudiante. Pero parecería del mismo modo, despegado de una perspectiva del hacer propio.

No sé si es por el objetivo capaz de llegar a un día a poder ejercer tal o cual cosa, sino ir conociendo las cosas, al menos a mí me ha sido muy importante el hecho de aprender ya de por sí. Y bueno elegí esta carrera porque era lo que más...las cosas que más me interesaban las abarcaba, pero bueno. Para mí si es sumamente importante.

Lo que teóricamente planteamos de la necesidad de un acomodo mutuo entre los sujetos y la institución que puede tener costos adaptativos, relacionales e incluso académicos en el tránsito del primer tramo de una carrera universitaria para este caso no pareció presentar dificultades manifiestamente. En su relato, esta estudiante parece dirimir fácilmente los conflictos inherentes al saber y al relacionamiento con otros, la impresión de ella es que le resulta demasiado fácil...cuando en realidad en cuanto al clima de la entrevista lo más dificultoso fue encontrar la fluidez y el contacto afectivo con su relato. En esta aparente contradicción entre lo manifiesto y lo reflejado transferencialmente, podemos plantear un nivel de conflicto: un armado defensivo (expresado en la racionalización y la distancia afectiva) ante la angustia de no poder encontrar un deseo propio. Un cuestionamiento sobre su propio camino en relación al deseo formativo: “algo iba a hacer...no había otra opción”.

Lo universitario como marca se visualiza en algo que parece más relatado que experimentado.

A su vez, algo de la puesta en escena de lo propio estuvo dado en el “juego” (integrarse a un cuadro de basquetbol universitario) que parece ponerla en contacto con algo del orden del deseo:

En realidad yo participo, juego deportes con otras chiquilinas de varias carreras y la mayoría somos de la salud... básquetbol universitario. A mí siempre me gustó el básquetbol y quería jugar en algo que fuera dentro de la universidad. Pero dentro de la edad y de compartir una experiencia.

Jugar al básquetbol habría sido el modo de integrarse a un colectivo, mediante la realización de un deporte que le gustaba, halló el modo de compartir experiencias con el mundo de los estudiantes “de su edad” y de su área disciplinar.

Lo que en otros ámbitos y en otros niveles formativos le resultaba dificultoso, acá fue fácil. Aunque “acá fue fácil” no parecía coincidir con una sensación de comodidad o fluidez.

A mí el trabajo de grupo como que no...me es dificultoso desde el liceo. Al principio trataba de que no. No sé por qué realmente. Pero acá fue fácil, es como que es distinto el ambiente.

Lo cual nos hace pensar en la modalidad de relacionamiento con los pares, y en el modo de apropiarse de un lugar en la UDELAR donde poder desplegar esa comodidad a la que alude. Jugar en el equipo y aprender, por ahora parecería que son los modos de acceso posibles y a su alcance para sentirse universitaria.

Ese lugar apropiado en el equipo de basquetbol, parece remitir a la UDELAR como institución más que a la Facultad tal o cual, sin embargo, la referencia identificatoria a la propia carrera es insistente en ésta y en todos los estudiantes entrevistados.

Para mí la comunión en sí es la carrera. Lo que nos une es el hecho de estudiar. Cuando tenemos que dar un examen o un parcial. Dedicarle tiempo...Pero yo lo veo muy distinto cada carrera, el relacionamiento entre compañeros, profesores, o a la persona que le van a dedicar...a un paciente...No logro ver algo que sea medio parecido

Otro punto que destacamos para el análisis, es el relativo al papel de los docentes en su devenir universitaria. En esta construcción de sentido que investigamos, debemos analizar qué papel juega la identificación con las figuras docentes.

En este sentido, la entrevistada se plantea:

Más con los compañeros que con el docente. Justo hoy venía pensando que en realidad docentes que haya sentido docentes fueron pocos. No es que todo el que se paró enfrente a la clase fue realmente un docente.

La referencia parece ser más entre pares, mientras que la figura del docente es cuestionada en relación con un parámetro que está implícito. ¿Cómo sería sentir docente a un docente? Abre la incógnita para pensar en la línea de ¿cuál modelo identificadorio será un docente-docente? Cuando un docente es “sentido” como docente ¿cuánto habrá de idealización en ese sentir?

Se recorta como aspecto de análisis el aspecto relacionado con la importancia que ocupa la figura del docente universitario para los estudiantes, que desarrollaremos más adelante.

PROTOCATEGORÍAS ENTREVISTA 1

Herramientas – Lugar- Relacionamiento con otros - Universidad vs Facultad

Ampliar - Estudio - Modo de estudiar - Docentes

ENTREVISTA 2

I	Medicina
II	25 Femenino
III	6°
IV	Si
V	Interior
VI	Si

Título: “La responsabilidad de comunicar”

En clave de encuentro: “es más amplio”

El clima de la entrevista fue en todo momento de empatía e intercambio, la estudiante habla en tono bajo y calmo. Se muestra muy colaboradora e interesada en aportar a la investigación. La clave del encuentro tiene que ver con la amplitud. La posibilidad de abrirse a la comunicación y a la comprensión.

Lo primero que subraya en sus respuestas es la idea de responsabilidad, que asocia inmediatamente con lo profesional y con el crecimiento y maduración personal.

¿Qué sentido tiene para mí ser universitario? ...primero la responsabilidad de pasar del liceo a una universidad que de acá vas a salir con tu profesión. Salís con el crecer. El crecer, madurar, las responsabilidades que son totalmente distintas, aprender a independizarte. Es como salir del nido un poco.

Destaca la responsabilidad como marca, como peso y expectativas con respecto a lo profesional, pero sobre todo con respecto a crecer. Como si ser universitario fuera pertenecer a una especie de incubadora de la que se sale profesional...y adulto. En un primer plano lo académico profesional, pero íntimamente ligado en su discurso al impacto de independizarse y salir del nido.

Y después también todo lo que abarca la relación con las demás personas, que son relaciones totalmente distintas, de venir de un lugar más cerrado a conocer más personas, la relación con los docentes, con los profesionales...es más amplio. Es como todo la parte de crecer. Y después tenés toda la parte de las dificultades con las que te enfrentás. Tenés que aprender a enfrentar todos los problemas de la carrera, yo por ejemplo soy del interior, entonces todo lo de venir, adaptarte, para mí que es todo eso ser universitario.

La vivencia es que se amplía el horizonte de responsabilidades, el universo de relacionamiento y la autonomía. De un lugar cerrado (ciudad del interior) a la vorágine de la capital y al vértigo de enfrentar problemas y relacionarse con más personas.

El pilar que entendemos sostiene este movimiento para esta chica, es la posibilidad de concretar expectativas que irían en la línea del deber ser, de la imagen de sí misma en términos de ideal del yo: “ser profesional”, “ser adulto”, “ser responsable” parecería que se integran a modo de mandato.

Es importante la referencia al ideal del yo para pensar este nudo en términos de lo más propio y de orden narcisista.

Comprendiendo en los términos psicoanalíticos referidos en el marco teórico el ideal del yo como instancia del aparato psíquico que constituye un modelo al que el sujeto intenta ajustarse. Es una instancia intrapsíquica, pero también intersubjetiva, en tanto supone la interiorización de las identificaciones significativas configuradas primero con los padres, sus sustitutos y luego con los ideales colectivos.

Ideal del yo: formación intrapsíquica relativamente autónoma que sirve de referencia al yo para apreciar sus realizaciones efectivas. Su origen es principalmente narcisista: lo que el hombre proyecta ante sí como su ideal es el sustituto del narcisismo perdido de su infancia (Laplanche & Pontalis, 1999, p 187)

El “esfuerzo de ajustarse” para esta estudiante en particular, se apunala desde lo afectivo en las expectativas propias y de la familia en “salir adelante”.

Yo me pongo las expectativas, pero ellos también como familia, el apoyo que tengo de ellos, todo el esfuerzo que hacen por ayudarme, eso no tiene dudas y eso también te ayuda a ser más exigente contigo mismo, a seguir... te incentiva porque tenés el objetivo y es a lo que querés llegar, entonces es poner todo el empeño de uno en que se logren esas cosas.

En este, como en algunos otros casos, se suma al proceso de ajustarse, conlleva además el adaptarse a vivir en una ciudad nueva, “lejos del nido” y –nuevamente- con la responsabilidad de las tareas inherentes a la independencia y a la libertad.

Al principio estás como perdida

Adaptarse a los cambios, al crecimiento y adaptarse también a la universidad y sus códigos institucionales, parece haber sido sentido una exigencia para sí.

Al principio es menos porque no caés, te estás adaptando, salís de un lugar muy chico y te cuesta entender la Facultad. A mí me pasó eso, cuando hablábamos el primer año del co gobierno y todo eso era como que: ¿dónde me están hablando de la Medicina? Acá todavía no lo encontré, la idea. Y después de a poquito con los años cuando te vas acercando más a que te falta poco, te vas dando cuenta de todos los años de universidad.

Se pone en manifiesto la complejidad y el esfuerzo de ser parte de un colectivo institucional con estas características señaladas por ella en relación al nivel académico, a la relación con el saber y con los otros.

Cosas que capaz que por un momento te frustran, porque yo por ejemplo venía de que todo me iba muy bien. Entonces claro, el primer examen perdido, todas esas cosas, todo eso.. Decís: esto es la universidad. Tenés que empezar a entender esas cosas, que no van a ser iguales a lo que venías.

Reconocer al principio desde fuera, desde una ajenidad no integrada naturalmente al modo en que las cosas venían sino en un enunciado nuevo: esto es la universidad. De ese punto a decir: “soy parte” hay un largo recorrido.

En este punto volvemos a pensar en el concepto de subjetividad como articulación entre lo psíquico y lo social, que desde el psicoanálisis hemos rastreado. En un movimiento estructurante que parece sentido “desde afuera hacia adentro” subrayando la primacía del otro en la constitución subjetiva. Dicha primacía fue señalada por Freud cuando afirmó que la figura del otro aparece integrada siempre en la vida anímica individual como modelo, objeto, auxiliar o adversario (Freud, 1921) (Schoeder, 2006).

¿De qué provee la universidad para hacer posible el tránsito formativo? Para esta estudiante en particular y para el resto de los entrevistados en general, la UDELAR da herramientas que ayudan a desempeñarse como persona. ¿De qué manera se integra? ¿Cómo pasa a formar parte de sí misma...de “su persona”?

Parece interesante comprender la cualidad de lo que llaman “herramientas”. En el nivel manifiesto parece aludir (para esta estudiante y los demás en general) a recursos del orden de lo técnico y conceptual del campo del conocimiento específico. Un saber hacer en el sentido del uso de los instrumentos requeridos para la comprensión de determinada realidad y la posibilidad de operar en ella.

En un nivel más latente, podemos plantear que el hecho de atribuir a la UDELAR la condición de proveedora de herramientas, nos coloca en la dimensión de la constitución psíquica y la construcción subjetiva. El estudiante, como sujeto en construcción permanente, parece esperar del encuentro con la institución universidad, que le aporte recursos que serán apropiados paulatinamente e integrados como propios.

Como persona también te ayuda. En valores, cambiás capaz hasta la forma de expresarte, te ayuda en la comunicación, en la relación con el otro. Acá aprendés muchos valores en ese

sentido de compañerismo, de apoyo, de hacer ese grupo de amigos. Yo tengo un grupo de amigos desde primer año. Y entonces es muy lindo todo eso.

El trayecto, a pesar de lo señalado en la cita anterior, según señala esta estudiante es al principio en una vivencia de soledad. Parecería ser planteado como la contracara de la autonomía y la independencia requerida por el funcionamiento institucional.

Estás un poco más solo, tenés que poner mucho más de vos para poder salir adelante, más de tu desempeño, tu esmero, de tu esfuerzo.

El ser parte que vendría a paliar ese sentimiento de soledad, no parece ser pertenecer a la universidad, sino a la Facultad que cursa, y más concretamente a la generación, a la relación con sus pares. En un progresivo sentirse parte de una comunidad, como reflejo de procesos identificadorios que supone identificarse con ideales colectivos (Freud, 1921)

Se nos complicó con la fecha de un examen.... Toda la generación se reunió en la puerta del “coso” del Decano, hicimos una movilización increíble, nos reunimos ahí ese día a hablar que no podía ser y se resolvió que nos cambiaron. Entonces vimos que ahí con la fuerza de todos, la generación pudimos hacer ese cambio. Y eso también te hace notar que cuando con fuerza y con la unión de todos. Era toda la generación.

Aquí podemos pensar en clave del apuntalamiento narcisista que puede proveer la institución como marco para crecer, como una de las funciones estructurantes de las instituciones en general. En palabras de Aulagnier: “El acceso a una historicidad es un factor esencial en el proceso identificadorio, es indispensable para que el Yo alcance el umbral de autonomía exigida por su funcionamiento. Lo que el conjunto ofrece así al sujeto singular inducirá al sujeto a transferir una parte de la «apuesta» narcisista, catectizada en su juego identificadorio, sobre este conjunto que le promete una «prima» futura. (Aulagnier, P 1977, p163-164)

Volverse adulto responsable, ampliarse, estar en mayor comunicación, un poco menos solo o menos tímido, parecería sintetizar lo que posibilita el encuentro con la UDELAR para esta chica.



PROTOCATEGORÍAS ENTREVISTA 2

Responsabilidad - Ser parte (generación) – Con otros (más personas-mayor comunicación) –
Crecer - Adaptarte – tipos de aprendizaje – estudio
Universidad vs carrera - Valores – herramientas - Estar solo - Docentes

ENTREVISTA 3

I	Medicina
II	21 Masculino
III	3°
IV	No
V	Montevideo
VI	Si

Título: Falsa ilusión
Clave de encuentro:” Prestigiar la Institución”

En esta entrevista el encuentro se desarrolló en un ritmo y un nivel de reflexión particular que nos hace tomar contacto, y al propio joven también, con un modo peculiar de transitar la formación. Resultó interesante escuchar el discurso de este joven que, de algún modo parece reproducir un modo de ser universitario o de concebir a la UDELAR presente en menor grado en el resto de las entrevistas. De ahí el efecto intrigante reflejado en el título.

¿Por qué se destaca lo de falsa ilusión? Hay un énfasis en el desarrollo profesional y personal, en el prestigio y en la pertenencia a determinados grupos sociales que hace posible interpretar el avance curricular en relación con ilusiones de orden personal relativas a las fantasías asociadas a la UDELAR por este joven, sobre el ascenso social, el prestigio y la profesión.

Ante el sentido propio que se indaga explícitamente en la formulación de la pregunta (¿qué sentido tiene para ti ser universitario?) responde

Para mí, hoy por hoy más que nada para formarse a nivel profesional. Uno elige una carrera en general porque le gusta. Yo creo que una carrera universitaria para involucrarte dentro de la sociedad es fundamental. Tener un estudio terciario para ir progresando a medida que uno avanza en la vida

Destaca una concepción o un estereotipo social respecto del lugar de la UDELAR en relación a modelos de prestigio y avance en lo social. De algún modo parece decir que acceder a los estudios universitarios tuviera más que ver con metas del orden del progreso personal que con un compromiso académico o político. Esta concepción parece coincidir con un modelo universitario asociado a una tradición más tradicional en la cual la principal función de la universidad es impartir conocimiento de nivel superior y otorgar títulos (González Cuevas, 1997).

A pesar de esto, del orden de los prejuicios y expectativas con las que este joven ingresa a la UDELAR, lo que parece destacarse para este entrevistado en contacto con la institución, es el encuentro con una realidad social, política, nacional, pública, que facilita una apertura hacia otros que en su experiencia anterior, parecería no haber sido habilitada.

Esto parece impactarlo movilizándolo ciertas rigideces, pero a la vez favorablemente ¿Es el lugar de la apertura a lo diverso? ¿O bien el lugar que “se pasa de largo” para volver a posicionarse en un ideal políticamente correcto de profesional liberal privado por ejemplo?

El tema de la gente del interior también es muy importante porque acá en Montevideo no tenés mucho contacto, en cambio si venís acá hay gente de todos lados, cosas nuevas. Está bueno, si... Al ser pública tenés gente de muchos lugares, de muchos estratos sociales, que vienen de muchos lugares y de eso también se aprende. La verdad para mí, desde el punto de vista intelectual eso es muy enriquecedor.

Parece marcada una contradicción entre lo que refiere como crecimiento en cuanto a lo que se aprende intelectualmente o como contenido disciplinar (un impacto más intelectual que afectivo tal vez) con aquello que se aprende por ser parte de un colectivo “publico”.

Lo siguiente que destaca como importante es del orden de la transformación personal, en coincidencia con los demás entrevistados: el modo en que siente que la universidad lo ha transformado.

No sólo para formarse para ser profesional, en este caso de la Medicina, sino también para mí la universidad te forma un carácter, te cambia la cabeza. El click ese de pasar del liceo a la universidad para mí fue un cambio muy grande, muy importante. Más que nada además de formarnos como profesionales, el punto clave también es que nos forma como personas. Con determinado perfil de cada uno.

¿A qué refiere con perfil de cada uno? Podría aludir al temor de ser transformado al punto de perder cierto núcleo propio. La noción de sí mismo antes y después de entrar a la UDELAR, parece haberse modificado, pero con cierto resguardo. En esta línea pensamos en la constitución de su propia noción de sí mismo, al modo que lo plantea el psicoanálisis, que retomamos en esta cita:

La estima que uno tiene sobre la imagen de sí, se constituye en la intersubjetividad (...) El niño no tiene otra posibilidad, en un principio, que ser-en-el-otro, es decir, ser a través de otro que no es él. Gran parte del yo se modifica gracias a este proceso de adoptar miméticamente los atributos idealizados del objeto. (Uriarte, 1988)

Tomando ampliamente en este caso, la UDELAR como objeto, en tanto modelo idealizado. “Un estudio terciario para ir progresando en la vida”

La apertura a otros modelos, a otras subjetividades, lo posiciona en un punto de quiebre, de “click”. En este sentido pensamos en un encuentro sujeto-UDELAR en clave de transformación.

Nuevamente destacado el valor transformador de las instituciones, que impactan en la subjetividad de tal forma que se siente como un “cambio de cabeza”.

Y ese cambio parece darse a varios niveles, por un lado en este caso destacábamos el cambio de perspectiva en cuanto a ser parte de colectivo “público” que significa los acontecimientos de otra manera. Algo así como adquirir “otra cabeza” (como modo de ver y de pensar) social, diversa, pública o política que la UDELAR parecería transmitir como modelo latinoamericano que sustenta que permite ver las cosas de otra manera. La universidad concebida como un espacio que la sociedad produce para pensarse a sí misma (Giorgi, 2002) nos hace cuestionar el modo en que para algunos estudiantes, este espacio adquiere un carácter de apertura a la realidad político-social que se les presenta como impactante y “novedosa”.

En el liceo yo tenía compañeros que tenían “cierta cabeza” Yo tuve la suerte de conocer a un amigo que estaba en una murga, yo nunca...en mi colegio nadie hacía, de chico tampoco. Eso por ponerte un ejemplo puntual. No es que con esto me logró convencer, sino como que él me mostró como una alternativa a otro tipo...expresarse de otro manera. Verlo de otra forma.

El cambio de cabeza en relación con adquirir mayor sensibilidad por lo social, por lo popular, la murga y otras expresiones colectivas, pero también como posibilidad de comunicación y expresión mayor.

Por otro lado, la transformación nuevamente entendida como crecimiento, adaptación y avance personal (afectivo, cultural y académico).

Como que tenés que adaptarte, es mucho lo que tiene la facultad: te adaptás o si no te podés adaptar en Medicina vas a seguir avanzando, pero en realidad es como que es un avance falso, como escribir con la mano y borrar con el codo. Las materias podés llegar a llevártela a examen o perder el curso y no llegar al examen y seguís el año que viene, podés hacer el otro módulo o lo que sea. Y no te tranca hasta pasar a 4º, podés llegar, pasaste 3º y en realidad no avanzaste nada, como la falsa ilusión de que vas avanzando.

El avance es una dimensión de complejo registro en esta hipótesis de ir “construyendo una cabeza”. ¿Podemos hablar aquí de construcción subjetiva? Y también, ¿de qué manera puede ser esto falso? ¿Qué es lo falso? ¿Falso si ese cambio en el plano de cabeza (asimilado a lo racional, lo intelectual e incluso a los modos de apropiarse del saber) no se acompaña por una verdadera transformación en el plano subjetivo? Lograr ese “click” de crecer, expandirse, avanzar.

También se puede pensar si no es que resulta falso cuando de lo que se trata es de cumplir con expectativas ajenas, familiares o sociales, mandatos de éxito profesional, etc. que se alejen más o menos del deseo y de la construcción de un auténtico proyecto de sí mismo. En términos psicoanalíticos hablaríamos de un ideal del yo que al imponer al sujeto metas siempre ajenas e inalcanzables lo sume en un permanente conflicto. Esta frustración de avanzar e ir borrando con el codo. Avanzar en falso, puesto que no resultan cumplidos los objetivos de un recorrido gratificante y formativo.

Otro nivel de cambio que se acusa, es el relativo al modo de aprender y de enseñar en la UDELAR

Yo creo más que nada la forma de dar clase como que cambia, comparando con el liceo que es la forma más próxima que tengo. En el liceo era mucho de pizarrón. Acá hablan, hablan, muestran algo. Entonces como que te cambia la dinámica en la cual vos sacás apuntes, etc. Los libros te los tenés que proporcionar vos, fotocopiando o sacarlo acá o lo que sea. Mismo yo creo que lo que me hizo, el primer parcial de todos como que tuve que cambiar la forma en que venía estudiando. Es más hoy por hoy sigo inventando cosas nuevas que surgen por aumento de dificultad de las materias, extensión de los libros, etc. No es que uno se queda siempre de una sola forma, vas aprendiendo a aprender digamos.

Este cambio se corresponde con el modo de relacionarse con el saber (Beillerot, J, 1998) pero también con el modo de desempeñarse. Se vuelve necesario pensarlo en términos de apropiación del saber y construcción de un modo de aprender que ponga al sujeto en un papel más activo. Este entrevistado alude al pizarrón como la modalidad de transmisión utilizada en el liceo. Según comprendemos, desde su perspectiva en el pizarrón está lo que debe ser incorporado

pasivamente. Sin embargo las relaciones puestas en juego al momento de aprender en la universidad, son diferentes y requieren otras estrategias y procesos: *vos sacás apuntes, vos te proporcionás los libros, etc.*

Crecer y hacerse cargo del deseo de aprender, es enfrentarse a la responsabilidad para estos estudiantes. Es sentido como un proceso de maduración que conlleva más responsabilidad y también mayor libertad.

Un ejemplo común y corriente. En los teóricos nadie viene pasa lista o sea. Ahí ya es como el primer enfrentamiento a la vida de profesional, adulta, en el sentido de responsabilidad, voy o no voy. Ese sería otro de los aspectos a nivel de estudio. Ya por parte, hablé de conocer gente nueva...Básicamente sería esa mi experiencia de mirar y decir, pah soy universitario. Y muchas veces mirar hacia atrás. Tratar de pensar como era uno por ejemplo en 4° de liceo, o en la escuela y ver que tanto ha cambiado...y no fue hace tanto.

PROTOCATEGORÍAS ENTREVISTA 3

Progreso social, nivel, prestigio - Valores (nos forma como personas)
“Cierta cabeza” (lo público, social, cultural) - Crecer – madurar, responsabilidad, vida adulta -
Modos de estudiar – modos de enseñar - Universidad vs medio profesional -
Docentes

ENTREVISTA 4

I	B.Artes
II	22 Masculino
III	3°
IV	No
V	Montevideo
VI	No

Título: “el volantazo”

En clave de encuentro: “Esto va dirigido a mí”

Desde la dinámica transferencial de la entrevista, se puede plantear este encuentro como de gran empatía. En términos del análisis de la implicación, como investigadora, me sorprendió la fantasía de que este es el estudiante universitario “que estábamos buscando” (sabiendo lo que conlleva esto en clave de direccionalidad). El sentido de ser universitario que más tiene que ver conmigo y mi formación; con mi modo de haber sido estudiante y ser universitaria.

Teniendo en cuenta el clima de la entrevista, se desarrolló una sintonía en el modo de ir pensando lo universitario, desde la pertenencia a algo más jugado y colectivo.

Ser parte de la UDELAR, como ser parte de algo que tiene movimiento y efectos políticos. Sentir que la universidad y su modo de llegar a cada es nodal para llegar e instalarse, para transformarse. Y arriesgarse, pegar volantazos como reza el título elegido.

Ser universitario es asimilado fuertemente por este joven, con la noción de pertenencia a un colectivo del que ser parte. Un mundo. Un conjunto.

Es como ese sentido de pertenencia a un grupo, que no sé si se llega a ver tanto en el día a día, pero es como que entrás a facultad y sentís que entrás a un grupo de gente. Es como que formás

parte de la universidad, aparte mismo la universidad se encarga de que te formes un poco esa idea, por ejemplo con las charlas que tenés al principio, tratan que te sientas con una sensación de pertenencia a un espacio y a un lugar... Es como un mundo, un mundo aparte en el que te estás metiendo y en el que sabés que vas a salir con lo que va a ser tu vocación, o sea es muy difícil tratar de definirlo fuera de lo obvio. La universidad como conjunto, no tanto como una institución sino como un conjunto de personas.

Este joven sostiene la importancia de pertenecer a un colectivo, pertenecer a una comunidad que es percibida como una red, no aislada de lo social e involucrada con el “mundo que hay alrededor”.

Un sujeto que “entra” y la universidad que “recibe”, puede ser entendido en términos de encuentro, como una llegada, un arribo a un nuevo orden de complejidad: una pertenencia institucional. En el marco teórico, hacíamos referencia a Kaës, en cuanto a comprender el modo en que la realidad psíquica se moviliza por el hecho institucional y es a la vez, apuntalada por la institución. Esto se produce en tanto lo psíquico que también es institución, se enlaza con la vida institucional con beneficios dobles: para el sujeto singular y para la vida institucional. (Kaës, 1987)

Del mismo modo formar parte, es también acomodarse al tiempo de ser recibido a un mundo que lo precede y lo introduce a su funcionamiento. *La universidad trata de que te sientas parte.* La institución sentida como otro que antecede e introduce al sujeto en una lógica de funcionamiento del orden de la subjetividad. En un mundo simbólico y de códigos que pasarán a ser comunes, mediante el lenguaje, la presentación de la ley y los procedimientos de adquisición de puntos de referencia identificatorios. (Kaës, 1987)

Está bueno en el proceso de formación tener ese involucramiento, son experiencias que te enriquecen, cuanto más estés relacionado y más te involucres es mejor.

En cuanto al modo en que los estudiantes entrevistados pueden pensar la institución, esta entrevista, como otras nos orienta a pensar en torno a la relación percibida desde los estudiantes

entre la facultad en que están inscriptos y la universidad como institución “madre” de todas las carreras.

Claro, son como dos niveles, primero hay un gran bloque que es la universidad y después tenés la facultad. Y que por ahí te encontrás mejor relacionado. Entre las facultades mismas no tenés el mismo nivel de comunicación que el que podés llegar a encontrar dentro de la facultad.

Podemos aislar conceptualmente estos dos tipos de organizaciones y dispositivos de funcionamiento institucional, pero a la hora de escuchar a los estudiantes parece que asimilan la universidad o lo universitario a la propia experiencia en relación con la disciplina. La carrera elegida pasa a representar lo que la universidad como institución es para ellos. En un registro en que el sujeto puede reconocerse en ese intercambio que se vuelve “dirigido” a sí mismo.

En mi carrera anterior no me llegaba igual, capaz que no estaba con el mismo nivel perceptivo que estoy ahora. ...creo que eso es algo super importante depende que tan compenetrado estés vos en la carrera influye pila en la percepción que vos tenés de lo que es la universidad...Yo estoy siempre muy atento a todo, capaz a otro le pasa desapercibido. Hay pila de actividades y cuando se plantean dirigidas a la comunidad de la universidad, ahí decís: yo estoy dentro de la universidad, esto va dirigido a mí y ahí te cuadra que estás perteneciendo a algo.

En este entrevistado, la integración de lo afectivo y vivenciado con la disciplina en que se forma, es relevante. Parecería que la transformación subjetiva a la que alude como “el volantazo” que dio cuando decidió cambiar de carrera e iniciar su formación como artista, supuso un mojón bien importante en su construcción identitaria.

Lograr encontrar el punto de pertenencia institucional en que siente que la bienvenida “va dirigida” a él, se integra a su modo de ser sujeto. Ser ahí... lo siente como un lugar propio al que logró arribar tras el cambio que supuso un proceso de reflexión y elecciones hasta ese punto de encuentro. Hasta sentirse ahí.

Capaz que lo hice inconcientemente ese click, pero es como que hoy me encuentro mucho más involucrado que hace un año o dos pero no me doy cuenta cuando fue el momento. Como que inconcientemente...como te decía al principio, la universidad con las cosas que plantea, las actividades y la formación como que te van trayendo, trayendo y de repente estás vos ahí como parte de la universidad. Y está bueno eso porque no es algo forzado ni nada. Es como que de a poco se va dando el proceso que también va en cada uno en qué momento se siente como parte de esa comunidad.

La universidad te va trayendo, trayendo. Esta imagen producida metafóricamente por el estudiante entrevistado, connota un modo de significar la institución como otro que tiene intencionalidad. Si pensamos esto en referencia a Paul Ricoeur (1990) como planteamos en el marco teórico, se hace importante destacar el modo en que en el plano del lenguaje, las condiciones de interlocución implicadas, suponen que hablar es dirigirse a. Al momento de sentir que la institución (como el otro del lenguaje) se dirige a mí, me reconozco. Así, las expresiones no se limitan simplemente a decir que algo es, sino que hacen ser algo al decirlo (sentido performativo). Si la universidad dirige hacia mí su discurso, entonces soy universitario.

PROTOCATEGORÍAS ENTREVISTA 4

Pertenencia - Bienvenida “te van trayendo, trayendo” - Salir transformado – involucrarse
Universidad y Facultad- Universidad y mundo alrededor - Red institucional – conjunto de personas

ENTREVISTA 5

I	B.Artes
II	27Femenino
III	3°
IV	Si
V	Exterior- Chile
VI	No

Título: “collage”

En clave de encuentro: Tu lugarcito en la universidad

Esta entrevista deja la sensación de alguien buscando mucho más que su calidad de estudiante: un arraigo, una valoración, un lugar de acogida y reconocimiento en su extranjería.

La imagen del collage a la que alude relatando una actividad al inicio de la licenciatura en artes, parece una metáfora que define a esta joven: una mezcla de inquietudes y marcas a modo de herencia, nacionalidades, tonos personales y los status y aceptaciones.

Relata en la entrevista, una historia de cambios y búsquedas (migraciones, mudanzas, cambios de carrera y de trabajo), que la llevan a arribar a Bellas Artes luego de haber transitado otros estudios terciarios y universitarios. En la actividad inaugural de la carrera se les propone a los estudiantes una consigna de creación: un collage, una mezcla de texturas que resulta en dar forma a algo sin saberlo. El acontecimiento de ser elegida (eligieron su collage entre unos cuantos para ser mostrado) parece señalarle que ese es el lugar para anclar.

También en esta estudiante encontramos (como en otras entrevistas) la referencia a la pertenencia institucional a partir de sentir que “algo” de la universidad le es dirigido. Parece ser importante para ser universitario experimentar la posibilidad de reconocerse al punto de sentirse reconocido, elegido, en intercambio. Podríamos formularlo en estos términos; soy parte en el punto en que puedo hacer parte de mí algo que se me ofrece. Me reconozco en tanto que se me reconoce.



Para mí ser universitario es todo. Hay que decirlo, lo que nos deja nuestros padres que es lo que nos ayuda en la parte de educación es lo que nos va a quedar, la única esencia que vamos a tener: la educación superior.

Estaría remitiendo a lo más primario de los inicios subjetivantes: *nuestros padres, todo o nada.*

Conceptualmente podemos comprender estos aspectos, a partir de la noción de contrato narcisista (Aulagnier, P 1977): los encuentros primordiales como fundamento de toda posible relación sujeto-sociedad, individuo-conjunto, discurso singular-referente cultural. A partir de esos encuentros primeros con otro que anticipa y nombra (madre), es posible la adherencia al campo social. El otro del campo socio cultural representado por las instituciones sostiene la experiencia narcisista. De este modo el contrato garantiza al conjunto su continuidad y permanencia, y al sujeto su apoyatura, el acceso a una historicidad, el reconocimiento de sí mismo y el juego identificadorio. Complejos y paulatinos procesos inconcientes de constitución psíquica y de pertenencias colectivas.

El decir de esta entrevistada, remite a vivencias de gratitud y demanda trasladada desde los vínculos primarios a la institución que debe dar un lugar y validar la esencia.

Rescata de la universidad el valor de la libertad para sentirse igual pero diferente (modo en que podemos pensar la constitución psíquica en el entrecruce identificadorio y narcisista: igual pero diferente como huella constitutiva del psiquismo).

Hace referencia a la educación superior, destacando este rasgo que parece viene a contrarrestar la vivencia de no ser nada.

Como un privilegio, claro, porque sin educación no sos nada. Tenés que tener cierto grado de educación para todo. Para ser aceptada socialmente. La gente cuando te ve que no tenés educación te juzgan...tienen prejuicios... Yo me he dado cuenta que según lo que estudies, según cómo te miran. Yo cuando digo que estudio en Bellas Artes ya me miran de que soy una vaga.

Pero no es lo mismo que mi hermana que estudia Derecho, va a ser futura abogada Dra en Leyes que una artista.

Se reproducen de algún modo también en este caso, estereotipos y prejuicios sobre la educación superior elitista, como rasgo distintivo, ser afortunado, tener la aceptación social, privilegios de unas disciplinas sobre otras, aludiendo a una tensión entre clases sociales. No obstante lo cual, parece sentir que en la UDELAR puede plasmar lo que ideológicamente portaba en relación a la valoración de lo público, lo colectivo, etc.

Tiene muchos beneficios la UDELAR para ser una universidad estatal, es lo que yo he comprobado al estar en mi país. Da mucho más que una privada. Ayuda mucho al estudiante. El que no estudia en Uruguay es porque o no quiere o tendrá una dificultad muy grave para no estudiar y no aprovechar.... en Bellas Artes tenés de todo, desde gente muy “finoli” para andar, vestirse, andar, hasta re hippies y todos se llevan bien con todos. No hay mala onda con nadie acá.

En el desarrollo de su discurso, pegado a la idealización totalizadora “todo” aparece como contracara lo persecutorio: cómo te miran, cómo te discriminan o señalan si sos distinta.

Una trayectoria desde ese “estar perdido” que algunos remiten al inicio de la carrera, esta chica lo sitúa en sus inscripciones en varias carreras, recorrió otras carreras hasta encontrar un lugar donde ser distinto es valorado como creación: Bellas Artes. Camino que la lleva a encontrar “su lugarcito”.

Nuevamente la asociación entre la imagen de sí y un lugar. Lugar definido en términos de Augé (1992) como construcción concreta y simbólica del espacio, que conforma un principio de sentido para los sujetos que lo habitan, como espacios constitutivos de la imagen de sí para los sujetos, relacionales e históricos.

Cada uno a pesar de que está medio perdido en distintas carreras que hay tantas, todas que pueden ser muy interesantes, pero al llegar a tu punto es como que te llena. Te sentís completo a

pesar de que te cueste, que no te gusten ciertas materias o te colapses con tanto trabajo, es tu lugarcito en la universidad.

En su relato, sumamente cargado de afecto y expresividad, describe cómo la primera actividad en Bellas Artes la marcaría

Había que expresar la libertad de las texturas como se mezclaban entre sí y desarrollar un animal, y yo llegué a mostrar la textura, la calidez y el significado de unir todas las partes recicladas. Armé algo sin saber que había armado algo. Y ahí fue que me di cuenta que había que abrir la mente. No ser tan cuadradita

Encontrar sentido, lograr una articulación armónica, se vivencia como una acogida, como un cambio posible, un armado necesario a partir de tener un espacio para ello que resulta “cómodo”

Yo no quería quedarme conforme... yo quería sentirme cómoda al 100%.

El arduo trabajo psíquico de “armado” de sí mismo, es asociado con esta perspectiva de collage, que hace pensar en el estado gozoso del niño ante su imagen unificada en el espejo.⁷

En este caso, la imagen armónica coincide con la búsqueda de un lugar cómodo. Un lugar en que no fuera atemorizante ser “diferente”

tener la libertad que nos da la facultad de ser nosotros mismos.

Es lo que tiene la UDELAR, hay lugar para todo el mundo. Busqué y lo encontré...me costó.

Por otro lado, la recurrencia en el discurso de la importancia de estudiar artes, pone de relieve nuevamente la relación percibida por los estudiantes entre universidad y “mi facultad”.

⁷ Se hace referencia aquí al estadio del espejo en la teoría lacaniana. Si bien no es la línea teórica en que más se profundiza en la investigación, este ejemplo resultó claro en torno a esta etapa en que el infans se percibe como unificado y se reconoce como uno, se siente gozosamente a través de la mirada en el espejo.

Yo creo que eso tiene que ver con la universidad, y con la facultad, porque cuando dice como dijo el director, que Bellas Artes abre la mente, es verdad. Es como que llegás cerrada, en un mundito que ves todo lo que ven los demás social, cultural, todo. Y llegás acá y te abrís, expandís tu forma de ver, tu forma de pensar, la forma de elegir las cosas, ya las ves distintas.

La facultad es valorada especialmente, pero al mismo tiempo es identificada la UDELAR como proveedora de referencias y anclajes.

PROTOCATEGORÍAS ENTREVISTA 5

Todo o nada – Satisface, llena (Institución proveedora) - Universidad y Sociedad (ser afortunado, aceptación social, privilegio, clases sociales) - Estudiar más -
Metamorfosis (te abrís, te expandís, cambiás) – Docentes – Libertad - Pertenencia

ENTREVISTA 6

I	B.Artes
II	27Masculino
III	3°
IV	No
V	Montevideo
VI	No

Título: ¿Dónde encajo?
En clave de encuentro: Yo y yo

El clima de esta entrevista fue la de un encuentro intangible o inaprensible. Se vivencia una cierta dificultad para establecer contacto. Dificultad a la que el entrevistado alude sobre sí mismo que

se refleja en el clima transferencial de la entrevista. Si bien se mostró cálido y colaborador, el ritmo no pudo ser muy fluido en la comunicación, volumen bajo de voz, actitud inhibida, etc.

Se refiere al sentido que tiene para él ser universitario de manera que iría más en la línea de una búsqueda propia que de la pertenencia al colectivo. De acuerdo con el marco teórico que venimos desarrollando, esta búsqueda es justamente propiciada por el periplo de pertenencia institucional logrado en mayor o en menor medida. La institución, en este caso la universidad a través de Bellas Artes, le ofrece la posibilidad de encontrarse consigo mismo.

yo acá no vengo tanto por la carrera universitaria, fue más como un reencuentro conmigo ...terapia por medio, terminé acá, como reencontrándome conmigo...en realidad no es por el aspecto universitario, simplemente me hablaron pila de acá, de cómo era todo.

Este estudiante refiere más a una experiencia personal, de orden de su propia crisis subjetiva (o evolutiva, quizá en relación con su adolescencia) y los conflictos que responden a “encajar”

Crisis identitarias o identificatorias en las que “ser como” parece haberle sido conflictivo. Desde el punto de vista psicoanalítico, estas crisis vitales identificatorias, se dan en la adolescencia como de reelaboración de identificaciones secundarias por reedición de cuestiones edípicas y narcisistas.

Philippe Jeammet plantea respecto de la adolescencia que

lo propio de la adolescencia es, en todo momento, unir a uno mismo con otro, existiendo una conflictualización recíproca de la problemática de la identidad y la problemática de las identificaciones. Si los conflictos identificatorios no encuentran rápido una solución pueden acarrear un movimiento regresivo y despertar, actualizar los fallos narcisistas de la personalidad, mientras que si el conflicto hubiera encontrado una solución tal vez esos fallos no habrían aparecido o, por lo menos no con esa intensidad (Jeammet, 1994, p 162)

Esta entrevista nos hace preguntarnos sobre el modo de significar la UDELAR en relación a los intentos adolescentes de “reencontrarse”.

Según los desarrollos psicoanalíticos que nos ayudan a pensar, la constitución psíquica se da según dos ejes: por un lado la relación con los otros (en tanto para ser uno mismo hay que alimentarse de los demás. Todo lo que descubrimos actualmente nos muestra que no podemos tener un concepto demasiado cerrado del el aparato psíquico (Jeammet, 1994)

Por otro lado existe para el adolescente una necesidad de diferenciarse del otro.

Esta perspectiva agrega una complejidad que hemos visto en este y en los otros entrevistados, respecto a la necesidad y dificultad a la vez, de manejarse con autonomía.

La UDELAR parece tomar en estos casos el sentido de “ayudar a crecer” a tener que “manejarse sin que te estén controlando” remitiendo a relaciones de dependencia – independencia respecto de las figuras paternas

El segundo factor que hace la adolescencia difícil es el movimiento de autonomía con respecto a los padres que va a suponer una interrogación sobre las bases narcisistas: ¿Tienes lo que se necesita para separarse de los padres?. Los que lo tengan podrán hacerlo, negociar de una forma u otra... (Jeammet, 1994, p 168)

Sin intención de adentrarnos en aspectos propios de la problemática inconciente de ningún sujeto particular (aspecto que por supuesto no estaba en los objetivos de la entrevista ni de la investigación) podemos plantear junto con Bleichmar (1999) que no hay subjetividad que no se inscriba en el marco de lo social.

En este sentido cualquier “crisis” de este orden, tiene relación con la subjetividad que se inscribe en la relación con el otro humano que la produce. Involucrando tanto variables constitutivas del psiquismo como aspectos intervinientes en la producción de subjetividad en que las instituciones intervienen particularmente.

Si bien este joven habla de Bellas Artes más que la UDELAR como un lugar donde encontrarse, debemos preguntarnos a qué alude en ese reencuentro y qué de la universidad lo posibilitó. Parece referir más que a la apertura vincular, a un nuevo modo de pensar en sí mismo. Que en apariencia no incluye lo colectivo, ni lo social, ni lo político institucional en relación con proyectos. Se encuentra buscando un lugar para sí. Lugar que pudo haber sido este u otro. Como una posibilidad absolutamente transitoria. Casi como un encuentro fortuito.

Da un status más alto ser universitario, pero a mí no me parece importante.

Al mismo tiempo reconoce la diferencia con otro tipo de educación o de formación en relación a términos como: más cultura, más seriedad que cualquier curso, marco teórico mucho más grande.

El aspecto de amplitud a la que se accede por pertenecer a la UDELAR, es destacado en esta, como en otras entrevistas.

Vine a probar la experiencia. De hecho con lo estructurado que era, ni siquiera sabía si iba a encajar acá. Y al final me terminó encantando y ta.

Las tareas que le marca la vida institucional, son tomadas por él parece, más como “lo que hay que encarar” ya sea estudiar, inscribirse o presentar trabajos, créditos, cupos,

Destaca de su inserción en la UDELAR, que se vincula desde lo “vocacional” mayoritariamente. Algo así como que “puede que sea su lugar” pero paso a paso y sin idealizaciones ni mayores expectativas respecto del valor que podría tener ser universitario. Incluso parecería que con una postura de convencimiento en relación a que no es particularmente importante ser universitario, sino hacer lo que a la gente le guste más.

Asimismo, parece ser importante para este entrevistado ir encontrando su estilo propio

Te llama la atención cómo cada uno hace lo que le sale con sus trabajos, te llama la atención las cosas de tus compañeros, entonces los empezás a seguir, hasta el punto que ya sabés por dónde van a ir.

La apertura hacia el espacio colectivo, ha sido vehiculizada por aspectos relacionados con lo más valorado narcisísticamente: su estilo propio, ir viendo lo que cada uno hace con sus trabajos y de a poco relacionarse con otros. Vincularse a través de las producciones.

Este punto remite a la consideración de Kaës (1996) sobre las instituciones como formaciones intermediarias en tanto el fundamento psíquico de los conjuntos sociales se da a través de las instituciones y son a su vez el fundamento de nuestra psique. Para lo cual es necesaria de parte de los sujetos cierta renuncia al predominio de libido narcisista y la importancia de establecer relaciones con otros como medio en común para la realización del deseo, el reparto de placer y la construcción de representaciones colectivas que darán lugar a fenómenos de pertenencia e identidad. Así, Bellas Artes “favorece” la posibilidad de encontrarse perteneciendo y siendo como un reencuentro consigo mismo.

Destacando la peculiaridad que para él tiene la formación en Bellas Artes, este joven insiste en la particularidad del tipo de tránsito formativo que se desarrolla en esta disciplina. Y el modo en que esto “marca” a los que lo recorren:

Una huella hay, porque se generan también los estereotipos, todos los de Bellas Artes tienen un toque parecido, se ve de donde viene, como que se genera esa cosa...como que adquieren características del lugar donde estudian una cosa así.

De todos modos esa” huella” que deja el lugar donde uno estudia, a modo de incorporación parece remitir a la posibilidad de ser uno con los otros, tener algo en común, ser igual pero diferente, es destacada por este joven como por otros entrevistados.

Yo creo que todos los universitarios tenemos algo en común supongo, pero a su vez cada facultad tiene su propia identidad.

El aspecto de transformación subjetiva o de cambio se repite en ésta y en las demás entrevistas de forma significativa. Este estudiante parece vincularlo a la originalidad y creatividad que conlleva la vocación artística en tanto búsqueda de sí mismo y de un lugar propio entre muchos.

Vine a probar la experiencia...Me preguntaste cuando me sentí universitario, me hace acordar cuando entré por primera vez en primero a la tribuna. Yo nunca había visto salones tan poblados, en X son salones de 15 personas y encontrarse de pronto con 500, decís ahí sí, ahora sí estoy en la universidad. Curiosidad, no sé, un poco de vergüencita ¿dónde me meto? Y la curiosidad de ver que era todo eso. Ahí es donde sentís eso.

PROTOCATEGORÍAS ENTREVISTA 6

Status carrera universitaria - Reencuentro conmigo - Enseñanza (particularidades)
Universidad: mayor cultura, conocimiento – Curiosidad - Pertenencia a la generación - Cambiar la cabeza.

ENTREVISTA 7

I	Ingeniería
II	23 Masculino
III	3°
IV	No
V	Montevideo
VI	Si

Título: Vos contra esto.
En clave de encuentro: Encontrarte con quien querés ser vos.

Desde el punto de vista del contacto, fue de las entrevistas más agradables y de mayor fluidez. El entrevistado impresiona como un joven inteligente, lúcido y espontáneo.

Capta importantes aspectos de su carrera que coincide con lo que manifiestan los otros dos estudiantes de ingeniería, cuando hablan de una idealización de la formación en Ingeniería como si oficiara de distintivo o atributo especial. Refieren a una fuerte pertenencia asociada a la dificultad académica. “Es muy difícil”, se acompaña con “soy de acá”. Ser de la FIng. Marcando fuertemente una pertenencia exigente y rigurosa con respecto a cuestiones de modalidades de enseñanza y aprendizaje que la disciplina marca fuertemente, reforzando la idea que según los perfiles motivacionales existentes en los estudiantes de ingeniería, cuanto mayor es la dificultad, más valor tiene aprobar (por ejemplo si salvan muchos estudiantes una prueba, la consideran muy fácil y es desacreditada la evaluación) ⁸.

Esta línea nos permite visualizar el modo en que los mitos institucionales (como producción simbólica que opera como novela sobre el origen de la institución (Fernández, 1994) se enlazan con los aspectos intrapsíquicos, de manera que el ideal del yo del sujeto, puede coincidir con aquellos de la institución. Así, el esfuerzo, dedicar horas y horas al estudio, posicionarse ante el aprendizaje de determinada manera, viene pautando para este entrevistado el modo de ser universitario: la exigencia y la pertenencia se articulan.

Para mí es algo así como tener la libertad de elegir qué querés estudiar y tener la opción de hacerlo. (bromeando acababa de decir que lo “presionaron” para elegir Ingeniería pues los dos padres son ingenieros “de acá”) Es más como una opción de vida decir: yo quiero estudiar esto: acá están las herramientas y depende de mí tomarlas, usarlas y aprender.

Ser universitario relacionado con la libertad de elegir y tener la opción de hacerlo. Este joven estudiante parece destacar una idea de autoconstrucción formativa por así decir, de parte de los estudiantes. Como si lo valorado fuese la posibilidad de optar” libremente” y realizar el arduo camino apoyado casi únicamente en la motivación propia, y en la posibilidad de hacer uso de las herramientas que están en el camino (más adelante analizaremos si entre estas herramientas se cuenta a los docentes).

⁸ Confrontar con la investigación (Curione, Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico. Tesis de maestría ., 2010)

Dos cuestiones importantes que se repiten en las demás entrevistas de diverso modo: las herramientas para la construcción de su modo de ser universitario y la libertad de elegir y ejecutar la misma.

Pensando en el análisis de estas categorías que desarrollamos más adelante, podemos aquí preguntarnos ¿De qué tipo son las herramientas. ¿Se trata de herramientas cognitivas, emocionales, relacionales, intelectuales?

Este entrevistado lo sitúa en lo actitudinal. Poder acercarse a los recursos (docentes, pedagógicos, de apoyo, emocionales) se trata para él de una actitud:

Mayoritariamente, yo creo que lo que más te desafía esta facultad, por lo menos ésta, es en la actitud. Te dicen: mirá nosotros te vamos a dar el título cuando llegues hasta acá y acá están todas las herramientas, dale. Hay gente que sentarse, agarrar las herramientas y empezar a trabajar y llegar le cuesta mucho más tiempo y hay gente que menos, pero creo que es como muy libre.

Este planteo nos hace preguntarnos en cuál sentido se maneja la idea de libertad ¿Qué es libertad en este caso? ¿Elegir? ¿Poder hacer lo que uno quiere? ¿No sentirse controlado desde afuera?

Todo acá es abierto y depende de vos y vos hacés lo que querés. Se siente mucho eso. No te están controlando, el hecho de que tenés una clase de 300 personas y si querés pararte e irte porque tenés ganas nadie te dice nada y a nadie le importa, te da como mucha libertad de empezar a encontrarte con quién querés ser vos.

Interesa pensar entonces, la relación entre este sentimiento de libertad -en el sentido de ausencia de control- y la soledad que podría traer aparejada: *A nadie le importa* (sentir que apareció en algún otro entrevistado).

Para moverse libremente y sin sentirse controlado, se requiere contar con ciertas referencias que parecen en este caso no haber hecho falta.

Le preguntamos sobre este punto: *¿Esto sería como dejarlos un poco solos? ¿Como si el mensaje fuese: arreglate solo? ¿Se siente como falta de preocupación en ese sentido?*

Lo que falta es preocupación del otro en irte a buscar, yo creo que uno siempre puede agarrar y decir: no entiendo voy a preguntarle a alguien, pero nadie viene a ofrecerte ayuda. Si preguntás la gente está dispuesta a ayudarte.

Parece plantear una asociación entre el concepto de libertad y el de autonomía.

Autonomía que para la UDELAR es principio rector y pilar fundante del proyecto ético político institucional, aparece aquí insinuado en un sentido diferente: más bien referido a “manejarse” en forma aislada e individual, seguir un rumbo relacionado con el logro final de llegar hasta el egreso.

Es Castoriadis, (1997) quien plantea las dimensiones de la autonomía en términos de proyecto. En este sentido, la autonomía es una construcción que no tiene que ver con “hacer lo que se quiere” de manera arbitraria y aisladamente, sino como proyecto que conlleva un actuar reflexivo en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social. Es más que levantarse y retirarse de un teórico o conseguir los libros por uno mismo. Tiene que ver más que con los hechos con las significaciones que adquieren. Y con la posibilidad de que “estallen las preguntas” que posibiliten la reflexión crítica. Movimiento que en el encuentro con la institución se van produciendo de distinto modo en los estudiantes.

Pensamos esta perspectiva en relación al contexto de época en cuanto al concepto de hipermodernidad que desarrollamos en el marco teórico. Donde parecería que la libertad y la autonomía se hipertrofian al punto de banalizarse, de parecer bienes de consumo a ser conquistados en lo individual. En una supuesta libertad sin referentes ni sostén (Bauman, 2008)

El joven entrevistado transmite un modo de posicionarse ante el aprendizaje, pero también y fundamentalmente frente a la institución, que nos hace preguntarnos ¿Cuál es la fantasía en relación a recibir ayuda? ¿Por qué aparece como naturalizado que no se requiere acompañamiento u orientación? ¿Cómo se asocia esto con ser controlado?

yo veo acá lo que pasa es que uno está acostumbrado a que para trabajar se lo pidan y en la medida que no te lo están pidiendo y uno no tiene la iniciativa de hacerlo no pasa nada. A mí siempre me gustó tener en la medida de lo posible la mayor cantidad de libertades posibles, entonces el hecho de ir a una facultad que me permita pararme e irme de una clase cuando quiero o que no tenga asistencia obligatoria, probablemente influyó en elegir esta facultad y no otra.

Aparece caracterizada la UDELAR como institución que muestra la vida real: la reproduce a escala comprensible para el estudiante que está creciendo: esto es así, tenés que llegar hasta acá...

Más que una preparación es como una muestra, la vida es así, si te gusta bien y si no, bueno...O por lo menos se acerca mucho más a lo que te va a pasar en la vida real que en algún momento te va a exigir.

La institución muestra pero no amortigua. No es como una madre que va graduando el impacto, aportando significantes enigmáticos y modos de interpretación. La universidad parece más bien ser significada como una plataforma hacia el enfrentamiento con obstáculos y exigencias. El estudiante cuenta con la “libertad” de usar a medida de sus posibilidades las herramientas disponibles, pero...arreglate solo...si precisás ayuda preguntá...la universidad está ahí...depende de uno poder avanzar...

Pero el hecho de decir vengo cuando quiero porque la Universidad está ahí, cuando necesite y no cuando me obligue a ir. Se siente muchísimo.

El rasgo destacado en este énfasis “está ahí”, la universidad como establecimiento concreto al que se arriba, parece sostener la ilusión de la permanencia. Algo sólido es preciso mantener presente y a disposición “está ahí”. Algo que garantice la posibilidad de volver. Un lugar sólido- en contraposición a los tiempos líquidos (Baumann, 2000)

Otro tipo de cosas que sí te marcan más, es como un ritmo más exigente, las herramientas las tenés que ir a buscar vos, no te dan nada en bandeja.

Son tus tiempos, pero tenés dos semanas. Sos vos contra todo esto que te vamos a poner enfrente que creemos que necesitás para superar la vida real y hasta que vos no logres solo pasar todos estos obstáculos, no vas a salir adelante. Creo que una vez que entrás ya es un modo de vida,

Entonces el modo de vida que se logra tras cierta adaptación a esas exigencias, a ese ritmo de carrera en que hay que superar obstáculos como en la vida real y adulta, podemos decir que se integra al modo de ser universitario. Al modo de sobrevivir a la universidad en forma de Facultad de Ingeniería.

El modo de sobrevivir parece ser nuevamente puesto en la escala de los vínculos entre pares, en la categoría de los compañeros que “están en la misma que vos”, como en otras entrevistas.

Los estudiantes de las generaciones nuevas, nos dice este entrevistado, se buscan entre sí para juntarse a estudiar como una estrategia de supervivencia

La gente se va buscando entre ella como para decir: necesito a alguien que me ayude a sobrevivir...seguro apelan a ese sentimiento de comunidad de encontrar gente o hacer este lugar un poco más tuyo para quedarse. Ser como una comunidad

Esa referencia a “los que promueven tal o cual cosa” (por ejemplo las políticas de apoyo a los aprendizajes o los que apelan al sentimiento de comunidad o incluso el centro de estudiantes cuando organizan “bailes para distender”, etc.) parece venir dada desde el mismo modo de percibir la posibilidad de ser controlado. Promoviendo un modo casi paranoide de percibir la

institución. Es decir, unos supuestos agentes institucionales que desconoce, manejarían hilos de la dinámica institucional. Mientras que ellos, los estudiantes, deben hacer con las herramientas lo que pueden, casi como si no fueran parte.

Este podría configurarse como un modo peculiar de ser universitario para estos jóvenes. Modalidad que también se manifiesta en relación con las formas de aprendizaje según las comprende el entrevistado en estas líneas

La actitud esa de estudiar, o esta libertad no se da en todos lados, acá se siente mucho. Te diría que uno no es universitario por estar en la universidad. Tenés que hacer un click en la cabeza y decir: en realidad estoy en la universidad y tengo que comportarme o vivirlo de esta forma.

Ser universitario en este sentido es de un modo bastante exigido y sin mucho acompañamiento, correr a vencer obstáculos. Con actitud de esfuerzo permanente y con la ilusión de libertad y ausencia de control.

PROTOCATEGORÍAS ENTREVISTA 7

Herramientas (tomarlas) Actitud – iniciativa – Libertad - La vida real
Sobreviví – contra todo – Comunidad - Aprendizaje – Enseñanza - Click de cabeza



ENTREVISTA 8

I	Ingeniería
II	27 Masculino
III	5°
IV	Si
V	Montevideo
VI	Si

Título: No es para cualquiera
En clave de encuentro: Hay lugar para todos

Esta entrevista es con el estudiante de mayor avance en la carrera. Es más grande que el resto de los entrevistados y además tiene un cargo técnico en facultad en el área que estudia.

El clima de la entrevista es de mucha empatía y entendimiento. Aporta un punto de vista reflexivo y una perspectiva interesante

A mí en realidad me genera un sentimiento muy particular, más allá de lo universitario, para mí es una característica de la etapa vital que es que hay mucho hacia la facultad.

La edad y el mayor avance, parece que le permiten pensar con cierta distancia los momentos de inicio de su vida universitaria, en relación con los fenómenos que él asocia con la etapa de la adolescencia.

Etapas en la cual, las cuestiones identificatorias y de los ideales se conmocionan. P. Jeammet describe de manera clara la importancia del contexto en el cual se producen las identificaciones a la hora de comprender la conflictiva adolescente que este entrevistado destaca de manera particular (pero igualmente presente en el resto de los estudiantes entrevistados)



No es posible hablar de identificación sin conocer el contexto en el cual ella se produce. Este nos parece determinante en la elección de las modalidades de identificación y más generalmente de los procesos de interiorización que se ofrecen al sujeto (Jeammet, 1992, p 46)

Qué importancia se le atribuye a los ideales parentales y qué nivel de conflicto suscitan a la hora del tránsito formativo, es una pregunta a desentrañar por cada adolescente que se convierte en estudiante universitario.

La posibilidad de pensar sobre estas cuestiones se despliega cuando es preguntado sobre el nivel formativo de los padres.

Mis padres estudiaron hasta Ciclo Básico. Yo sé que para mis padres que yo esté en la universidad es un orgullo para ellos. Cuando entré a la facultad estaba más en la etapa de rebeldía y eso, pero ahora con más madurez, entiendo lo importante que es para ellos que yo me reciba. No una presión, pero sí que se van a sentir muy contentos.

I- Por qué te parece?

Creo que es un tema cultural. A ver, mis padres siempre me quisieron dar herramientas para que yo me desenvuelva en el mundo y hoy por hoy una carrera universitaria o tener un conocimiento formado para hacer algo, es vital. Pero sí entiendo que es un orgullo, siempre me apoyaron, para ellos es importante que yo me reciba. Nunca me lo trasladaron como una presión.

En el movimiento reflexivo (conciente) puede plantearse la cuestión de las expectativas de los padres y propias sobre el avance social, dar la posibilidad a los hijos de desenvolverse en la vida, etc. Pero también parece haber sido importante en los avatares críticos de la “rebeldía” reacomodar inconcientemente las identificaciones y vicisitudes adolescentes en cuanto a invertir, desinvertir y transformar para sí aquello que “para ellos” era importante. Un orgullo, una presión, etc. En el momento en que se produce la transformación en ideales propios (formando parte del sí mismo) recibirse es un objetivo narcisista y libidinal.

El aspecto que destacamos se relaciona por otro lado con una línea que consideramos de análisis dado lo reiterado en las entrevistas, que es lo relacionado con contar con herramientas.

En este caso el designio de proveer herramientas como recursos, estaría desplazado hacia la UDELAR. ¿Funciones parentales?

La función proveedora paterna puesta en la expectativa de los propios padres sobre la institución, podemos plantear que vuelve sobre la misma en tanto es sentida como el lugar del arraigo y exigencia por los estudiantes.

A partir de lo que este joven sitúa como importante para los padres: un orgullo, no una presión podemos pensar en lo que figura como importante para sí mismo. No sin cierta rebeldía...Problemática adolescente que invita a hacer propias o desasirse de ellas, las representaciones de expectativas ideales de los padres sobre los hijos.

Este aspecto vuelve a poner de manifiesto lo que destacamos en el marco teórico sobre las marcas identificatorias y su relación con el narcisismo. La relación con el ideal del yo y el yo ideal como heredero de las investiduras narcisísticas primarias.

Estas modalidades dependen de la cualidad de los basamentos narcisistas, de las del trabajo de identificación, efectuado durante la infancia y por lo tanto del grado de autonomía y de individuación adquiridas por el sujeto (Jeammet, 1992, p 46)

Por otra parte, este estudiante nos habla de un sentimiento desde el principio de la entrevista que podría dar cuenta de que la pertenencia o el arraigo, se logran tras un proceso de vencer obstáculos.

El primer tramo presenta grandes dificultades para posicionarse en la formación, esto ha sido una constante en las respuestas de los estudiantes entrevistados de todas las carreras, pero, particularmente destacado en el caso de los estudiantes de Ingeniería resulta el tema de la dificultad en el aprendizaje de la disciplina por su complejidad.

Los primeros años son muy duros...Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República tiene las características de que es una carrera bastante dura, entonces da cierto arraigo, genera una cultura de “esto es muy difícil”, esto va a ser dura, acá va a quedar gente en el camino, pero bueno, nos ayudamos, hay mucha cooperación y mucho de darle para adelante a la gente, entre nosotros y eso me parece que fortalece un sentimiento de identidad hacia la FIN, nosotros somos de la FING.

Si me preguntás cómo me siento yo, siento que soy de la FIN, no siento que soy de la UDELAR, que obviamente que lo soy y también me siento de alguna forma, mi identidad es hacia la FING.

Insiste en diferencia la UDELAR de la FING. Este aspecto también configura una categoría que se expresa de un modo u otro en todos los estudiantes entrevistados. La pertenencia o el arraigo parece sentirse ante la facultad en la que cursan más que hacia la UDELAR como institución general.

En tal sentido, en la entrevista con el Pro Rector de Enseñanza interrogado sobre el papel del prorectorado en cuanto a generar una “identidad universitaria”, un modo de ser universitario compartido por los estudiantes de distintas carreras Dr. Calegari, nos decía al respecto

Nosotros no somos buenos para eso, en las políticas institucionales no somos buenos para eso, Yo me acuerdo cuando discutíamos estas cuestiones al principio de mi estar acá, por ahí surgieron propuestas... se hace muy poco por ejemplo en “Tocé venir” se hacen camisetas que dicen Universidad de la República. Hasta el día de hoy, el otro día un decano reprochando eso, que se gasta en eso. Cuando nosotros planteamos tener cierto merchandising como tiene cualquier universidad, porque yo he andado en universidades de todo el mundo y me he traído camisetas de esto y lo otro. Porque ellos hacen a eso...Nosotros lo propusimos en general, que podía ser una cuestión importante para crear...y hay gente en contra de eso! Y se van logrado cosas pequeñas, es una marca que queda. Estamos lejos todavía de la comprensión global de eso. Estamos muy

fragmentados todavía. Pero políticas institucionales hay yo creo que están dando resultados y hay que seguir profundizando. (Calegari, 2014, comunicación personal).

En el caso de la Facultad de Ingeniería en forma más marcada. La asociación entre la disciplina y la formación está muy asociada por el grado de dificultad. El arraigo lo da sentir que se puede con los obstáculos, los desafíos académicos,” el espíritu científico”.

Es como un sentimiento de identidad que viene por el lado de la dificultad de la carrera, ...le eleva de alguna forma la autoestima al estudiante cuando salva, y eso es otro factor importante: “estoy en la FING y me fue bien en la FING, voy a ser Ingeniero de la FING. Los estudiantes de acá que más o menos van avanzando generan una autoestima alta, y nos genera cierto apego incluso en la posición ante las demás universidades que hay en el medio para estudiar Ingeniería... Acá la dificultad es sistemática, ...cosas que están afuera del problema que nadie te las va a enseñar las tenés que buscar en algún lado. Entonces sabemos que eso es bien diferente a las otras facultades de Ingeniería que te dan todo más cocinado.

Alude en este tramo, tanto al modo de enfrentarse con la dificultad de la carrera, ante la dificultad sistemática que de algún modo “marca” a los estudiantes en cuanto a sus esfuerzos y sus logros, como al modo de encarar el aprendizaje.

Se destaca en esta entrevista, como en otras, esta idea de que nadie te va a enseñar, tenés que buscar ...¿En forma autónoma?¿En una supuesta libertad que los deja expuestos y en soledad?

Esta línea de análisis no sitúa en una hipótesis ¿Será que es posible plantear este sentimiento de arraigo o de identidad como estrategia de supervivencia? Como consecuencia de atravesar escenarios en que las dificultades se viven de una forma persecutoria: ser sometidos a dificultades muy destructivas por parte de la institución. Lo que resta es aliarse con los pares, salvarse entre los estudiantes.

acá va a quedar gente en el camino, nos ayudamos entre nosotros



Al mismo tiempo, estas vivencias fantaseadas de aniquilamiento por parte de la institución, son desplazadas hacia un entorno exigente, pero también de algún modo naturalizadas en términos de cooperación y competencia.

Por un lado dice

Se dan más escenarios de colaboración que de competencia... abarca hasta la rama más competitiva lo que podría ser el área más competitiva de los seres humanos. El estudiante comparte materiales, suyos, materiales de años anteriores, comparte horas, yo he venido a biblioteca a estudiar solo y a alguno que conocía nada más de vista, fui y le pregunté algo y terminamos estudiando juntos, eso pasó varias veces.

I- Y qué es lo que facilita esos vínculos? Tiene que ver la universidad en eso?

Bueno, la Universidad tiene varios espacios acá que son de estudio y que son compartidos y eso si lo favorece, pero no solamente eso, se da mucha interacción también., me parece que tiene que ver con el sentido de la identidad y de la colaboración Es algo natural también que te sale natural, y uno lo adquiere, se da así, el ambiente es así.

Pero también la ambivalencia parece ponerse en juego cuando se naturaliza una cierta selectividad

Esta facultad...yo entiendo que no es para cualquiera (acá habla más rápido que casi no se le entienden las palabras, con mucha más ansiedad) porque necesitás muchas cosas: cierta habilidad natural hacia lo que es matemática, lógica, física, etc, precisás mucha constancia, saber aprender como estudiar, ser regular, administrarse todo eso. Y lo tercero es tener mucha tolerancia al medio. El entorno es hostil si se quiere.

Paradoja reflejada en el título y en la clave de encuentro: No es para cualquiera pero hay lugar para todos.

Acá salvan pocos, pero no es “vos no salves porque yo no salvé”, me parece que todos nos sentimos apremiados en las dificultades y vemos en los demás un aliado. Sale tan natural...todo

esto que te estoy diciendo lo estoy construyendo en base a la experiencia, pero es lo que yo pienso. Simplemente se da que viene alguien y me pregunta algo y nos quedamos un rato charlando, y voy yo y pregunto algo y está todo bien y le pido un material.

Otro aspecto a destacar es el relacionado con la necesaria modificación en el modo de aprender en la universidad

Yo vine acá en primero y sentí que era diferente la forma que funcionaba, pero mi forma de encarar el estudio era más o menos la misma que en 6° de liceo. El problema fue en 2°, ya cambia un poco el tema, a mí se me cayó la estantería en el 3er semestre. El 3er fue un desastre y fue me parece porque me faltaba hacer un cambio de madurez ahí, entre el tema de cómo encarar los estudios. Lo ajusté ahí ese año y después cambió.

Los estudiantes vienen acá y te dicen “el liceo lo pasé “de taquito”, me iba bien, vienen acá y les va muy mal. Un examen yo tuve que darlo tres veces para salvarlo, la tolerancia al fracaso que es propio de la actividad académica pero es en general hacia la vida. Podés fracasar en muchas cosas y tenés que saber cómo reponerte de eso y ver como lo resolvés, eso es un factor importante en esta carrera. Hay gente que se frustra y dice ta, ya está y se fue y es la mitad de la gente. Y ta, hay gente que ve que tiene que cambiar algo para poder salvar, que se da cuenta, hay gente que se acostrumbra y sigue haciendo lo mismo N veces hasta que lo salva. Hay gente que estudia, estudia, estudia. Hay muchas cosas más que hacen al perfil.

Este cambio, que supone madurez y crecimiento en cuanto a la búsqueda de estrategias de aprendizaje, es planteado como un enorme desafío al que los estudiantes se enfrentan.

Buscan aliarse y agruparse como modo de enfrentarlo, pero llama la atención nuevamente la ausencia de figuras referentes (modelos identificatorios) como podríamos pensar que fuesen para ellos los docentes.

De los aspectos a resaltar de esta entrevista, como de otras, es que vuelve a aparecer esta suerte de difuminación de la figura docente en tanto referente. Incluso podemos extender la idea y

pensar en la ausencia de sostén de figuras “adultas” como efecto de la época actual en términos de hipernmodernidad, donde la solidez y la presencia de los vínculos se pone en jaque.

En el trato docente... no es que nos llevemos mal con los docentes pero pasa que en realidad no nos llevamos con los docentes. No hay un trato uno a uno, salvo en los cursos finales que hay pocos estudiantes. El docente es una figura casi catalizada (risas) en demonio a veces, o en el ángel depende como te caiga y no es algo que percibís como una persona que está ahí en contacto contigo. Salvo algún docente de práctico.

PROTOCATEGORÍAS ENTREVISTA 8

Etapa vital – madurez - Sentimiento de arraigo (por lo difícil) – Colaboración - Pertenencia (espacios de estudio) - Realidades diferentes - Espacio para todos - Amor al conocimiento - Aprendizaje (formas de estudio- cómo encarás) – Enseñanza – Herramientas – Docentes

ENTREVISTA 9

I	Ingeniería
II	22 Masculino
III	3º
IV	No
V	Montevideo
VI	Si

Título: Demasiada libertad
En clave de encuentro: vos y el título

En esta entrevista se dio un buen clima de intercambio. El joven es muy abierto y espontáneo, se comunica con fluidez. En cuanto a las particularidades de los contenidos, es la única en la que el

estudiante plantea que la UDELAR como institución pública pudo ser una opción B. Plantea que a la hora de elegir, las universidades privadas fueron evaluadas como posibilidad, si bien descartadas por el aspecto económico. Planteando la cuestión de la valoración de lo público desde una perspectiva particular.

Siempre supe que iba a venir a la universidad, nunca consideré no hacer ningún estudio terciario. Estudiante universitario de Ingeniería sabía que quería ser. De la UDELAR no tenía tan claro.

Mi madre pensaba que era demasiado libre y que había esos pequeños problemas que la gente tiende a relacionar con la universidad pública que es que hay un montón de gente, no entrás en las clases, que los profesores a veces están a veces no... Me vine para la Facultad y estoy super conforme. Todos esos problemas no me pasaron mucho.

Se manifiesta aquí otra mirada sobre las representaciones imaginarias de la institución compartidas por los sujetos de un modo u otro. Los aspectos de la UDELAR ligados con la historia y la ideología institucional, en cuanto lo público defendido como un valor histórico y político, son en este estudiante vinculados con otros aspectos: “los pequeños problemas” de la numerosidad y de la “ausencia” de docentes.

En el sentir de la mayoría de los jóvenes entrevistados, esta cualidad de lo público abre paso a algo diferente, la amplitud, la diversidad. Sin embargo en este caso parece, a partir del prejuicio atribuido a la madre, un aspecto valorado desde otro ángulo. A pesar de que recalca que no le causa grandes problemas en lo personal.

La lógica que sustenta esta concepción parece más del orden de lo que “no brinda” la institución (clases, suficientes lugares en las instalaciones o docentes siempre disponibles) en tanto proveedora de insumos para los sujetos y sus recorridos. La institución en esta concepción debería conservar una cualidad ilusoria de “fuente nutricia” omnipotente e inagotable para los sujetos. Connotaciones idealizadas atribuidas a la UDELAR, pero también fácilmente desilusionante.

Este modo de significar la institución, nos remite también, siguiendo a Aulagnier al concepto de contrato narcisista: ” designará lo que constituye el fundamento de toda posible relación sujeto-sociedad, individuo-conjunto, discurso singular-referente cultural” (Aulagnier, 1977, p19).

El sujeto, dice la autora, se apropia de una serie de enunciados que su voz repite. En alguna medida, respecto del modo en que se vivenciaron los encuentros primordiales con el otro de la experiencia originaria, el sujeto se relacionará con respecto al campo socio cultural representado por las instituciones. De acuerdo al modo en que se sostuvo la experiencia narcisista, el contrato narcisista se produce a modo de prestaciones y contraprestaciones como un intercambio, de modo que el conjunto se asegura su continuidad y permanencia, y el sujeto su apoyatura.

Así, la UDELAR se vuelve una institución que debe “brindar” apoyatura para sostener las experiencias de todos los estudiantes...y si son muchos y no hay docentes, esta tarea se vuelve peligrosamente frágil.

Es cierto que hay mucha gente y capaz una infraestructura que no es tan buena, pero yo siempre pude entrar a los salones a tomar clases.

Una vez comprobado esto, una vez que el estudiante experimenta la posibilidad de “entrar” este aspecto es valorado como algo distintivo, en relación con el nivel de la formación

Mucha gente elige la pública como una decisión conciente por el nivel que tiene en relación con otras facultades, entonces no solamente viene la gente de un nivel que no se puede permitir ir a esas facultades, sino que hay gente que viene porque la elige. porque es una facultad muy buena la Ingeniería. Hay una diferencia que es que la Facultad pública le da mucha más énfasis a lo teórico y que las facultades privadas hacen mucho más hincapié en lo práctico y en lo que va a ser la vida profesional, dicen...yo no tengo mucho para comparar. Entonces tiene un fundamento, una base mucho más importante en la pública. Hay un rango de alumnado muy variado y de edades también.



Los elementos relacionados con las diferencias socio económicas entre los estudiantes y el acceso a la universidad pública, son tomados por este estudiante en reiteradas ocasiones

Yo creo que es muy cierto que un estudiante, sobre todo de la pública, un estudiante universitario siente una identidad como estudiante de la facultad, sobre todo el nivel socio económico tiene mucho que ver, yo creo que una persona que no se puede permitir otra facultad, y que viene de una familia humilde, le tiene mucho que agradecer a esta oportunidad que tiene que es totalmente gratuito, viene y tiene la oportunidad. Eso no pasa en todos lados, si comparás con otros países que hay padres que ahorran toda su vida para poder mandar a sus hijos a la universidad. Que eso no pase acá la verdad que doy gracias, está muy bueno. También hay gente que se identifica más como estudiante de la universidad que otros.

Parece ser significado más como un aspecto con el que hay que lidiar (por “suerte “en nuestro país la universidad es gratuita) que como una lucha política histórica de la UDELAR. Distintas valoraciones e interpretaciones dadas por los sujetos a los mitos fundantes institucionales de orden político- ideológico que adquieren en la actualidad otras significaciones.

Así identificarse –en sus palabras- con la universidad es para algunos más importante que para otros. Mientras que la identidad hacia la facultad, relacionada con la opción vocacional es compartida más fácilmente.

Otros aspectos a destacar de esta entrevista, es el modo en que la universidad hace que cambies la cabeza. Elemento que se repite para el análisis de todas las entrevistas realizadas y se recorta como categoría fundamental.

Respecto de su integración a la vida universitaria dice

Fue un paso muy fluido. La verdad que es una diferencia muy grande al liceo cuando recién entrás tenés que acostumbrarte a que en el liceo tenías escrito, estudiabas el día anterior y pasabas y con buena nota. Y acá tenés que estudiar. Tenés que cambiar de cabeza cuando entrás a la Facultad.

Si bien lo primero que destaca es el cambio en relación al modo de aprender en la universidad, enseguida asocia con otro elemento en común que los otros estudiantes entrevistados también destacan: el enfrentarse a la necesidad de un movimiento autónomo, de procurarse los recursos, de una actitud activa hacia la formación e integración.

No tenés a nadie diciéndote “tenés que estudiar”. Vos tenés que leer incluso de libros que a veces tenés que ir a pedir a Biblioteca, porque necesitás más que lo que se da en la clase, a veces pasa que se preguntan cosas que no están...o no entendiste bien, entonces tenés que ir a buscarlas a otro lado.

Parece imprescindible reconocer este proceso desde un modo casi infantil de relacionarse con el saber (Beillerot, 1998) donde la acumulación de saber y contenidos altamente exigentes, parece ponerlo a los estudiantes en jaque respecto de su proceso y actitud ante el desafío creciente “lo que te dan, lo que hay que leer, lo que se da en clase, estudiar en libros de biblioteca”

En la perspectiva de este estudiante, se requiere un tránsito hasta el logro de una creciente autonomía que permita pedir el apoyo pedagógico y darse cuenta cuando es necesario.

Necesarias estrategias de crecimiento que acompañan los modos de aprender a ser universitario casi homologado a ser adulto.

Vuelve la interrogante sobre el modo de vivenciar este proceso por parte de los estudiantes. ¿Sienten que están solos en estos tránsitos? ¿No parece posible contar con el acompañamiento y la presencia docente como referente?

Vos estás no totalmente solo, vos tenés ayuda, si vas a preguntarle a los profesores te guían, pero no tenés a una persona que te esté siguiendo a vos tipo todo el tiempo para ver cómo te está yendo y qué podrías corregir.

En la misma línea de significación, este crecimiento enfrenta a aspectos de amplitud, de enriquecimiento y apertura. En algún nivel.

Tenés mucha libertad, digamos. Yo el liceo antes lo tenía a diez cuadras y ahora tengo que tomarme el ómnibus para venir para acá. Antes ni ómnibus me tomaba, para ir a lo de algún amigo que quedaba lejos o para ir al cine, tenía todo en la vuelta, entonces conocés más de la vida, de la calle. Conocés a más gente, mucha más gente y entonces eso también te abre la cabeza.

Esta apertura que acompaña el crecimiento y el despegue de la protección o control familiar de "tener todo en la vuelta" (en alguna otra entrevista fue descrita como "dejar el nido") remite también al despliegue de estrategias que tienen que ver con echar a andar o hacerse camino en forma autónoma.

El modo de enfrentarse a estos desafíos, nuevamente remite a la cuestión del sentimiento de soledad (que desarrollamos con mayor profundidad, en relación a las claves teóricas sobre el concepto de sí mismo y de libertad en el contexto actual)

Acá sos vos, tu objetivo es el título y vos tenés que poner todo lo que tengas y lo que puedas dar para alcanzar tu objetivo.

¿El objetivo es el título? ¿La transformación subjetiva, el cambio de cabeza, viene por añadidura? ¿Y la pertenencia y el compromiso institucional?

Esa gente que le gusta la universidad, no por su carrera sino por la universidad, por la idea, por el concepto, se mete y trabaja para la universidad y hay otros que no, que vienen a la clase y se van a su casa y quizá no la viven tanto, quizá mi caso pero yo me siento muy agradecido con la Universidad, me siento estudiante de la Facultad de Ingeniería.

PROTOCATEGORÍAS ENTREVISTA 9

Siempre supe que iba a ser estudiante universitario - Universidad pública – Universidad Privada -
Universidad vs Facultad - Libertad (¿demasiada?) - Más gente - vínculos
Más estudio – Agradecido - Familia humilde – Oportunidad - Cambiar la cabeza

4.2 Análisis de las categorías

Del agrupamiento de las protocategorías surgidas del análisis de las entrevistas, resultan categorías de análisis que emergen como grandes claves de lectura e interpretación.

Los testimonios de los estudiantes pueden ser agrupados en tres grandes líneas que planteamos del siguiente modo:

- Los estudiantes relatan su llegada a determinado” LUGAR”. Lo expresan como ubicarse en una locación: estoy acá. El encuentro con la UDELAR. los impacta, sienten que le exige ciertos modos de manejarse y se configura para ellos en un lugar proveedor de determinadas HERRAMIENTAS.
- Hablan del modo de interiorización de esas herramientas que daría lugar al sentimiento de PERTENENCIA: hablan de la necesidad de que se logre ese CLICK (como el de una llave) que abre la dimensión del cambio.
- Consecuencia de este CAMBIO DE CABEZA es CRECER. Describen como se van produciendo en ellos nuevas modalidades de relacionamiento con el saber, con los otros y consigo mismo: con una nueva imagen de sí. Se configuran entonces transformaciones subjetivas, marcas propias de sentido de ser universitario y de sentido de sí mismo como universitario.

En el cuadro1 se presenta el agrupamiento de las unidades de análisis del que resultan las categorías descritas. En el cuadro 2 se presentan las categorías de análisis (ver índice de cuadros y tablas).

La primera dimensión ubica a la universidad como **lugar**.

La segunda categoría trata de las **herramientas** que los estudiantes sienten que recogen en el tránsito y se relacionan con la posibilidad de **pertenecer**.

La tercera y última que nombran como **“click de cabeza”** se refiere a la percepción del cambio, “la metamorfosis” “el volantazo”. Lo que nosotros consideramos transformación subjetiva, nuevo modo de percibirse a sí mismo en varios planos que más adelante desarrollaremos.

4.2.1 Lugar UDELAR

¿Qué tipo de lugar representa la UDELAR para sus estudiantes?

En esta dimensión de análisis que definimos, lugar se recorta de modo multisemántico: es aludido por los estudiantes en varios sentidos que intentamos esbozar.

Podemos pensar en un recorrido con diferentes tramos en el proceso del estudiante de ir comprendiendo la UDELAR como lugar de distinta cualidad en los diferentes momentos.

Así primero es el lugar al que llegar- y donde se es recibido, de a poco será el lugar proveedor de herramientas. para ser caracterizado luego como lugar al que pertenecer.

Si se llega hasta allí en el recorrido, entonces se produce el click: el cambio de cabeza y la “marca subjetivante” como lo desarrollaremos a continuación.



Poder sentirse perteneciendo, se configura como un nivel al que no todos logran arribar. Creemos que esto depende en un plano, de las características propias del estudiante: entre otras cosas de la cualidad y el modo de relacionarse con los otros: otros institución, otros objetos que lo ayudan a consolidarse como yo mismo, etc.

4.2.1 A-Lugar al que llegar

Lugar es un término que se empezó a usar en la lengua escrita hacia el año 1100. Proviene de *LOCAR* (año 933) y *LOGAR*. Del latín *LOCALIS*, *LOCAL* -del lugar, y de allí deriva *LOCUS* - *LUGAR*: claro en el bosque, pradera rodeada de árboles. Espacio de habitación y sede de establecimiento de una aldea o pequeña población.⁹ Sitio al que se llega.

El modo de conceptualizar el lugar desde la perspectiva de Marc Augé (1992) nos aporta otra perspectiva al lugar como lo perciben los estudiantes. Según el autor el término refiere a una construcción concreta y simbólica del espacio, que conforma un principio de sentido para los sujetos que lo habitan. El sentido primero que adquiere la UDELAR sería para los estudiantes entonces, el lugar al que llegan. Como si se tratase de una plataforma de arribo. El sitio del encuentro con la dimensión imaginaria de la institución: la puerta. Y desde allí ¿qué se ve? Si pudiéramos parafrasear la pregunta al arribo sería desde el umbral ¿qué hay dentro? ¿Debo entrar? Como quien atisba desde una rendija.

Vamos encontrando respuestas en los estudiantes que dan cuenta de la universidad como una locación concreta, casi materializable, ubicable físico-locativamente y referente.

En este sentido, los estudiantes llegan a la UDELAR, destacando el impacto de la cualidad tangible, material. Percibiendo inicialmente de la institución lo que podríamos llamar “la fachada”.

⁹ Según origen etimológico consultado en Corominas

Las referencias al lugar concreto, a la locación a la que aluden los estudiantes, hace pensar en la dimensión de establecimiento de lo institucional, a la que refiere Lidia Fernández.

En esta conceptualización, Fernández (1996) plantea lo institucional como una dimensión de la vida humana presente en todos sus ámbitos: como regulación social en donde se articulan las dimensiones de los marcos externos (leyes, normas, pautas, proyectos, idearios, representaciones culturales) y de organizadores internos (los valores, los ideales, las identificaciones, la conciencia y el remordimiento).

Trabajando fundamentalmente con instituciones educativas plantea:

Dentro de la perspectiva que define el modo de entender que planteo, cada establecimiento escolar tiene una cualidad material- (su edificio, sus equipos, sus personas, su contexto-), presenta una cualidad organizacional. (es unidad de un sistema, configura los encuadres de una serie de modos de hacer, relacionarse, percibir, captar y resolver dificultades - tiene un estilo) posee una cualidad psíquica , es un objeto de vinculación, y además una cualidad simbólica, es también un objeto representado que a su vez representa. En una combinatoria compleja de todas esas cualidades el establecimiento define por último, un espacio de vida colectivo que se recorta de su medio y adquiere una idiosincrasia singular. En el espacio vital que queda así definido y más notoriamente en la dimensión de su cualidad simbólica, el establecimiento se comporta como siendo la institución y representándola. (Fernández, 1996, p 10)

La dimensión del establecimiento como sede propiciadora de encuentros entre los sujetos, es una perspectiva interesante para comprender el valor del lugar que los estudiantes sienten que tienen o no.

Los estudiantes podemos decir que se encuentran en primer término con esta dimensión de lo institucional, el establecimiento al que arriban, y que los sitúa en la necesidad de buscar referencias; como los carteles indicadores de los shopping center o los aeropuertos “Ud. se encuentra aquí”.

Esta mención a los espacios de aeropuertos o grandes lugares de tránsito y anonimato como los shopping center, hace a la noción de no lugar que trabaja Marc Augé desde la perspectiva de la sobremodernidad, donde las dimensiones del espacio y el tiempo cobran otras significaciones.

así como la inteligencia del tiempo —creímos— se complica más por la superabundancia de acontecimientos del presente de lo que resulta socavada por una subversión radical de los modos prevalecientes de la interpretación histórica, del mismo modo, la inteligencia del espacio la subvierten menos los trastornos en curso (pues existen todavía terruños y territorios, en la realidad de los hechos de terreno y, más aún, en la de las conciencias y la imaginación, individuales y colectivas) de lo que la complica la superabundancia espacial del presente. Esta concepción del espacio se expresa, como hemos visto, en los cambios en escala, en la multiplicación de las referencias imaginadas e imaginarias y en la espectacular aceleración de los medios de transporte y conduce concretamente a modificaciones físicas considerables: concentraciones urbanas, traslados de poblaciones y multiplicación de lo que llamaríamos los "no lugares", por oposición al concepto sociológico de lugar, asociado por Mauss y toda una tradición etnológica con el de cultura localizada en el tiempo y en el espacio. Los no lugares son tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta (Augé, 1992, p 40-41)

Al inicio del recorrido institucional, los estudiantes parecen transmitir que en su percepción llegarían a un "no lugar" en tanto no es aún un lugar para apropiarse, sino más bien un lugar que los desorienta y los sume en un anonimato.

En el contexto actual parecería que la noción de lugar desde un punto de vista antropológico o sociológico adquiere otros sentidos de los que podía resguardar la modernidad reaseguradora de la permanencia y estabilidad de las grandes categorías. Tener un lugar, construir un lugar o aferrarse a él cobraba una significación social para los sujetos de nuestras sociedades. Abundan

ejemplos de nuestros padres o abuelos en lo laboral (el mismo lugar de trabajo toda la vida) lo vincular y cotidiano.

Por supuesto, el estatuto intelectual del lugar antropológico es ambiguo. No es sino la idea, parcialmente materializada, que se hacen aquellos que lo habitan de su relación con el territorio, con sus semejantes y con los otros. Esta idea puede ser parcial o mitificada. Varía según el lugar que cada uno ocupa y según su punto de vista. Sin embargo, propone e impone una serie de puntos de referencia que no son sin duda los de la armonía salvaje o del paraíso perdido, pero cuya ausencia, cuando desaparecen, no se colma fácilmente (Augé, 1992, p 61)

Los estudiantes entrevistados parecen en tránsito...buscan arribar a un lugar que los referencie. Que les permita reconfigurar las coordenadas (a modo de dispositivo gps) que los ayude a reorientarse en esta nueva institución.

Como si llegar a la etapa universitaria fuera signado por los estudiantes como llegar a un sitio que abre sus puertas y señala el camino para que entren. Pero no los orienta más allá de las señales de cartelera (siguiendo la imagen de aeropuerto o shopping center que evocamos). Algunas señales, algunas referencias para situarse, pero el esfuerzo de transitar por allí, parece sentirse como soledad y desconcierto inicial.

En forma descriptiva el nivel primero de registro es LLEGAR. Y eso genera distintos niveles de impacto personal:

...Una vez que salí del liceo era como algo que iba a hacer, no era otra opción para mí. Porque es como un lugar donde te va dando herramientas realmente, no solo en el aprendizaje, sino puertas que se abren.(E1)

Al principio no caés, te estás adaptando, salís de un lugar muy chico y te cuesta entender la Facultad, a mí me pasó eso. (E 2)



Es como un mundo, un mundo aparte en el que te estás metiendo y en el que sabés que vas a salir con lo que va a ser tu vocación, o sea es muy difícil tratar de definirlo fuera de lo obvio.(E 4)

Cuando entré por primera vez en primero a la tribuna.. Yo nunca había visto salones tan poblados y encontrarse de pronto con 500, decís ahí sí, ahora sí estoy en la universidad. ¿Dónde me meto? Y la curiosidad de ver que era todo eso (E 6)

Para articular este encuentro en el plano que venimos desarrollarlo, debemos plantear la forma en que se piensa desde la UDELAR la fachada de entrada, el modo en que se recibe a los estudiantes en cuanto a los lugares y espacios institucionales y la manera de definir políticas al respecto.

Esta dimensión también nos remite a una perspectiva que se ha venido desarrollando en la universidad desde hace algunos años, en concordancia con políticas universitarias actuales. Los Pro Rectores entrevistados, se refieren de un modo u otro a la idea de generar lugares. En cuanto a la universalización de la educación superior, y en cuanto a disminuir la deserción o desafiliación.

En este sentido hablan de las preocupaciones por desarrollar estas líneas de acción.

Tanto el Dr. Calegari, como el Dr. Randal y el Dr. Tomassino (Prorectores en ejercicio en el momento de la investigación) aluden de un modo u otro a este aspecto

Creo que se da en las Facultades pero también se da en los boliches, me parece que hay que verlo también, se da lo lúdico y lo festivo de los gurises, me parece que ahí hay un componente de formación del universitario que hay que poder ver...no solamente el aspecto formal, me parece que incorpora un montón de aspectos de cosmovisión que se dan en ámbitos extrauniversitarios desde el punto de vista curricular, pero también extrauniversitarios del punto de vista físico. Entonces, habría que ver cuáles son esos lugares, y yo te digo por lo que uno conoce, hay un espacio que es muy importante que es el espacio del boliche o del espacio de reunión que es extra facultad y que también opera mucho. Por ejemplo pensando en Psicología, o en Ciencias Económicas...no sé, no

conozco los boliches. En Veterinaria por ejemplo “El Cimarrón” que no es un espacio de izquierda, pero sí es un espacio por ejemplo de conformación de identidad de la CGU por ejemplo. Que es un “ser universitario” igual que...ahí hay un espacio de conformación de la identidad del ser universitario. Entonces el ser universitario ahí se recrea. Se recrea desde el punto de vista de algunas ideologías políticas: las nacionalistas, históricas. Y más allá de concepción política, concepción cultural rural. Ahí está como dicen los gurises el “agro-boy”...y van gurises de otras facultades que vienen del interior que encuentran ahí un espacio identitario interesante para ellos que no está en otro lado. (Dr. Tomasino, 2014 Comunicación personal)

El Dr. Tomasino, nos acerca una perspectiva que se desarrolla más adelante en torno a la universidad como espacio identitario para sus estudiantes. Aquí ser universitario va a ser dimensionado como ser como, ser para, ser hacia...etc.

Desde este modo de plantearlo, durante el tránsito por la institución, en subjetividades compartidas y en los más íntimos espacios de ser, los jóvenes van adquiriendo, van haciendo, van siendo.

El Dr. Calegari por su lado, alude al encuentro en y con el espacio entre la UDELAR y los estudiantes, hacerlo más “cómodo” para que pueda ser apropiado por estos. Manifiesta que se han propuesto, entre otras modificaciones, aquellas que apuntan a generar espacios confortables para que los estudiantes se sientan bienvenidos.

Nosotros en determinado momento creamos el concepto de los espacios multifuncionales. Cuando vimos la realidad de los espacios físicos de la universidad, veíamos que los estudiantes no tenían un lugar para estar, un lugar de encuentro. Entonces, desarrollamos ese programa de ayudar a financiar la creación de espacios multifuncionales. ¿Qué eran? Un lugar donde puedas estar... En cada lugar donde hay estudiantes, donde puedan estar, donde puedan trabajar, conversar, estudiar, como sala de estar. ¿Y que decíamos también? que tengan acceso a computadoras, a información que puedan aprovechar el tiempo, lo que sea. Y eso prendió muy rápidamente, con un techo que fue, a pesar de que por ahí se

encuentran y vuelven a hacerse, la realidad arquitectónica de nuestros edificios. Entonces hay espacios multifuncionales que están sí en un ámbito delimitado, cerrado. En otros lados es imposible hacerlo. Si vas al edificio de Alpargatas de Química, hay varios espacios multifuncionales donde hay wifi, de repente una mesa de ping pong en un rincón. Hay sillas, mesas, los ves estudiando, los ves comiendo. Y ahí hay un intercambio permanente... Yo creo que les da un espacio de intercambio muy fuerte. No vas a la institución a tomar la clase y mandarte mudar, vas para tratar de quedarte, y además te encontrás con tus compañeros. Junto con eso al mismo tiempo la creación y adecuación de salas de informática abiertas en todos lados, espacios de lectura, de biblioteca, es una combinación de espacios (Dr. Calegari, 2014 Comunicación personal)

Estas estrategias encuentran eco en alguno de los testimonios de los estudiantes:

Siempre encontré los espacios de acá agradables para estudiar. En mi casa nunca me sentí cómodo para estudiar, entonces venía acá. Es como mi refugio. (E8)

Mismo la universidad se encarga de que te formes un poco esa idea, yo que sé, con las charlas que tenés al principio, tratan que te sientas con una sensación de pertenencia a un espacio y a un lugar (E4)

Este estudiante hace una delimitación interesante en la línea que venimos trabajando en relación a la diferencia espacio y lugar tal como lo planteamos más arriba desde la perspectiva teórica de Lidia Fernández.

El Dr. Randall por su parte, descompone el concepto de lugar, desde otra perspectiva que venimos trabajando: en el espacio físico y en “cierto ambiente” que se favorece por ello

En algunos lugares del mundo donde la universidad está en un campus, el espacio físico ayuda a generar cierto ambiente, ciertas cuestiones que en una universidad inserta en la ciudad como ésta, a mí no me queda tan claro, perdemos un elemento, queda más difuso... En estos años hemos hecho algunos impulsos a esa pertenencia, como los “tocó



venir” y todo ese tipo de eventos apuntan a generar espacios anuales o dos o tres veces por año, donde institucionalmente les estamos dando la oportunidad en un ambiente lúdico o fiesta, de encontrarse, etc. Instrumentos que se han puesto en marcha estos años. (Dr. Randall, 2014 Comunicación personal)

Ese ambiente al que refiere, parece aludir a la intención de lograr cierto clima de comodidad en el sentido de favorecer un proceso en el que sentirse no tan ajeno al lugar. Desde la UDELAR, según la visión del Dr. Calegari, se intentaron acciones que promovieran a partir del uso del espacio físico, la sensación de estar en un lugar, sentirse en un lugar y ser parte de él. En un nivel de complejidad paulatinamente diferenciado del espacio físico y concreto, “sentirse cómodos” contribuiría a la percepción de pertenencia.

El concepto de pertenencia clásicamente trabajado por autores como Pichón Riviere (1985) en la perspectiva de lo grupal, es definido por este autor como uno de los vectores presentes en los fenómenos grupales. De esta manera, los integrantes de un grupo, pueden identificarse entre sí, con la tarea y con el objetivo, en un proceso que distingue dos niveles de complejidad y tiempo diferenciado: la afiliación (más superficialmente) y la pertenencia (donde la identificación es más profunda) y puede pasarse del “yo” al “nosotros”.

Esta idea estaría presente en el discurso de los estudiantes, en tanto la idea de proceso en el tiempo y de mayor complejidad y profundidad es sentida por ellos como “ir metiéndose”.

La noción de pertenencia se amplía al pensarla respecto de las instituciones. Hemos presentado los planteos que complejizan estas perspectivas, al concebir la institución como la dimensión que bajo la forma de concepciones y representaciones, articula lo colectivo y lo individual (Fernández, 1996). Es decir, trascendemos el plano de los fenómenos grupales, para (con autores que han seguido los planteos de Pichón Riviere profundizándolos) pensar el plano institucional como constituyente de la experiencia humana y sus expresiones en todas sus dimensiones.

Debemos dejar planteada la cuestión de lo importante que parece la diferencia de perspectiva de pensar en términos de lugar DE la UDELAR o de lugar EN la UDELAR.



En esta investigación no profundizamos en el enclave de la UDELAR en lo social como institución o su relación con el medio, sino en el ámbito de esos peculiares espacios de encuentro entre la institución y los estudiantes.

El lugar al que se refieren los estudiantes parece tener que ver antes con un espacio en el que hacerse lugar, que con el lugar que la UDELAR pueda tener como posición en interjuego con el medio social y otras instituciones que componen la vida común de los sujetos.

Lidia Fernández resuelve de manera acertada el posicionamiento que compartimos para delimitar esta investigación y el análisis de las dimensiones: es necesario definir qué complejidades se ponen en juego al investigar desde una perspectiva la institución o lo institucional; son conceptos sumamente complejos y de diversas dimensiones de abordaje. El marco de análisis que venimos manejando no es en ese sentido el de un análisis institucional, sino de comprender la importancia de” lo” institucional.

Si la investigación nos ha llevado por caminos que reconocen la importancia de esta perspectiva, no es en este caso, con pretensión de análisis institucional, sino de comprender lo institucional como una dimensión de la vida humana presente en los establecimientos y en los sujetos.

4.2.1 B -Lugar proveedor de herramientas

¿Qué características adquiere en el testimonio de los estudiantes el hecho de tener un lugar en la UDELAR? ¿Qué tipo de lugar representa para ellos? ¿Uno propio a ser encontrado? ¿Otorgado o conquistado? ¿Individual o colectivamente construido? Parece delinearse la perspectiva de entrar para ser parte, un recinto donde ser recibido para sentirse cómodo, sentirse ahí. Estar y hacer. Poder usar herramientas provistas por la institución.



Una antesala para el ser parte de “algo” y para el encuentro con aspectos propios y colectivos a desarrollar. En este sentido pensamos que en el proceso de encuentros y desencuentros se va constituyendo un sentido de ser universitario.

Desde la perspectiva de la UDELAR ¿Qué lugar ofrece a los estudiantes? Podemos decir en este sentido que un fuerte componente histórico-ideológico se asocia con las políticas universitarias que proclaman y defienden la universalización de la educación universitaria. “Lugar para todos” sería el ideal institucional desde la tradición latinoamericanista hasta la Segunda Reforma.

Históricamente ha surgido y se ha instalado en la UDELAR como un valor institucional a defender el acceso libre y generalizado como modo de paliar la desigualdad de oportunidades:

Argumentos elitistas sostienen que la calidad en educación sólo es posible para pocos. Por otro lado, si pensamos la educación como una estrategia de fortalecimiento de todas las potencialidades nacionales, como un bien público a cuyo beneficio todos tienen derecho, como proceso de disminución de desigualdades y elevación de la justicia social, entonces, coincidimos en que la educación para más gente, si es posible para todos, significa incremento y no pérdida de calidad. (Dias Sobrinho, 2008, p 4)

El espíritu de la Segunda Reforma recoge este anhelo histórico, no sin dificultades. El incremento sostenido de la matrícula en la UDELAR en los últimos años, nos hace preguntar en relación a la realidad de ese “lugar para todos”. En este sentido, retomamos los conceptos de Nicolás Bentancur en relación a lo dilemático de la cuestión:

Como es sabido, el ingreso a la UDELAR ha sido tradicionalmente irrestricto para quienes completan la educación secundaria, con la excepción de un breve período durante la intervención en el que se aplicó un examen de ingreso. Esta es una política claramente orientada por el principio de equidad, pues otorga a todos la misma oportunidad de cursar estudios superiores. Sin embargo, en las condiciones actuales en que se imparten los cursos en la mayor parte de la Facultades, especialmente en los primeros años de las carreras, es evidente que esa amplitud impacta en la calidad de la enseñanza impartida. El



panorama es conocido: dictado de clases en grandes salones o incluso en locales no diseñados específicamente para la enseñanza (cines, anfiteatros, etc.), que aún así suelen no ser lo suficientemente amplios para permitir el acceso a todos los estudiantes matriculados. (Bentancur, 2004, p 94)

El mensaje parecería ser dilemático (según Bentancur) o por lo menos contradictorio en el mensaje: hay lugar...no hay lugar.

Como venimos mencionando, uno de los impactos primeros del encuentro con la institución es la numerosidad. En ese sentido, los estudiantes insisten en el efecto de sentirse perdido como si se entrara a un mundo distinto, refiriéndose al momento del ingreso a la UDELAR.

El sentir de los estudiantes parece ser que la UDELAR te “da” un lugar, te otorga un sitio a ocupar, como si se tratara de una butaca en el teatro o de una ubicación en la cancha. No siempre se logra una buena ubicación para disfrutar del espectáculo...

Lugar en este caso como posición, como sitio en la institución...pero ¿para qué? ¿Con cuáles características y objetivos? Y luego también ¿cómo ocuparlo? ¿Desde dónde se produce el posicionamiento? ¿Qué tipo de movimiento subjetivo, propio debe operarse en el estudiante universitario para sentir que lo es?

Un lugar “a secas” empieza a ser “mi lugar”, un lugar atractivo, aglutinante, un lugar de acogida, un lugar de identificación. O bien, un lugar siempre ajeno, de acuerdo a determinados momentos que describimos como proceso.

En este sentido lugar cobra otra dimensión. Podemos diferenciar del discurso de los estudiantes los aspectos imaginarios del lugar: ¿qué es? ¿Cómo se desarrolla la actividad allí? ¿Qué dinámica se percibe? Y otros sentidos descriptivos y descriptibles para cualquier observador.

Capaz más el hecho de moverme más sola, más independiente, de no tener un profesor, un adscripto que esté al lado tuyo. Por ejemplo perdiste un documento lo tenés que ir a buscar vos.
(E1)

Y después tenés toda la parte de las dificultades con las que te enfrentás. Tenés que aprender a enfrentar todos los problemas de la carrera, yo por ejemplo soy del interior, entonces todo lo de venir, adaptarte, para mí que es todo eso ser universitario. (E2)

Capaz que el momento en que entrás a la página de Bedelía, ahí inscribiéndote... es como que decís estoy acá. (E6)

Cuando recién entrás tenés que acostumbrarte a que vos en el liceo tenías escrito, estudiabas el día anterior y pasabas y con buena nota. Y acá tenés que estudiar. ...Yo qué se... Yo el liceo antes lo tenía a diez cuadras y ahora tengo que tomarme el ómnibus para venir para acá. Antes ni ómnibus me tomaba, entonces conocés más de la vida, de la calle. Conocés a más gente, mucha más gente... todo el mundo que pasó por la Facultad, cualquier Facultad creo yo, te dice que fue una etapa de su vida muy linda, que recuerda con mucho cariño.... (E9)

Por otro lado, aparecen destacados aspectos que remiten a otra cualidad de los procesos, remiten a aspectos más simbólicos, cuando no es sólo un lugar concreto, sino que empieza a ser percibido de otro modo: la posibilidad de la apertura hacia otros códigos, hacia la conquista de herramientas, hacia nuevos modos de relacionamiento.

Aquí vuelve a ser referencia la teorización de Marc Augé que plantea

¿Dónde el personaje está en su casa? La pregunta no se refiere tanto a un territorio geográfico como a un territorio retórico... El personaje está en su casa cuando está a gusto con la retórica de la gente con la que comparte su vida. El signo de que se está en casa es que se logra hacerse entender sin demasiados problemas, y que al mismo tiempo se logra seguir las razones de los interlocutores sin necesidad de largas explicaciones. El país retórico de un personaje finaliza allí donde sus interlocutores ya no comprenden las razones que él da de sus hechos y gestos ni las quejas que formula ni la admiración que manifiesta. Una alteración de la comunicación retórica manifiesta el paso de una frontera,

que es necesario con toda seguridad representarse como una zona fronteriza, un escalón, más que como una línea bien trazada. (Augé, 1992, p 179)

En palabras de los estudiantes:

Sí, el darte cuenta...no que dependés, pero que es todo una red. O sea no es que venís y das un examen aislado y entrás a facultad aislado y te recibís aislado, llega un momento que caés en que estás en una comunidad. Que hay gente que está en la misma que vos, y que hay gente que está más involucrada o menos involucrada (E4)

Yo veo acá lo que pasa es que uno está acostumbrado a que para trabajar se lo pidan y en la medida que no te lo están pidiendo y uno no tiene la iniciativa de hacerlo no pasa nada ..Y por ejemplo cuando en primero les va mal que acá pasa mucho, es que todavía no se acostumbraron a eso, veo pila de gente que va a una clase y saca apuntes porque es lo que está acostumbrado a hacer, copia lo del pizarrón y cuando termina la clase, guarda el cuaderno y se va a su casa, lo mismo que hace en el liceo y acá eso no funciona, vienen con una actitud que no es la de universitario que vas a aprender. Vienen con esa actitud “a mí me van a enseñar” y aunque parece que en algún momento son la misma cosa, son distintas, uno tiene que esforzarse para que sean la misma cosa. (E7)

La peor de las situaciones posibles a partir de esos primeros pasos del tránsito universitario, sería la deserción. No lograr encontrar un lugar.

Esto puede deberse a numerosos motivos que no profundizaremos en este trabajo. Sólo haremos referencia brevemente al estudio sobre la deserción estudiantil recogida en el documento de trabajo elaborado por la Lic. Elba Bertoni: “El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso”. Comisión Sectorial de Enseñanza unidad académica, octubre 2005. Tomando una investigación sobre deserción del sistema universitario relativa a la denominada “deserción inicial” y de los 1º años, realizada y presentada en el 2004 por Marcelo Boado “Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en el Uruguay” (UNESCO – IESALC). Se plantean dos tipos de deserción:



El estudio de cohortes y entrevistas a los Decanos permitió una aproximación a los diferentes tipos de deserción: a) una inicial donde no inciden los resultados académicos universitarios (“resultado académico nulo”). Por generación oscila según las facultades entre el 20% y el 30% de los ingresos por año; “(...) los informantes calificados que fueron los decanos coincidieron abrumadoramente en señalar elementos de tipo vocacional y motivacional en este tipo de fase o modalidad de deserción. Y señalaron que además respondería a las modalidades de inscripción múltiple, es decir en más de una facultad”; b) otra que opera en los primeros años de la carrera y que se debe, ahora sí, a los rendimientos académicos, dificultades en la adaptación, la masificación y las condiciones locativas, relacionamiento con los docentes y mecanismos de evaluación. “Todos los informantes calificados señalaron que en este caso el efecto del espacio institucional era el más gravitante de todos”; c) el tercer tipo se debe fundamentalmente a causas externas a la institución universitaria, “de carácter social o personal; particularmente vinculado con la condición de estudiante trabajador. Y que sería minoritaria en comparación con las otras dos. La misma se ubicaría en las etapas más avanzadas de las carreras.” (Bertoni, 2004, p 26)

Destacamos de esta investigación la importancia asignada a los “factores institucionales” para la deserción temprana de los estudiantes. En la línea que venimos planteando, la dificultad del encuentro puede devenir en la deserción o en la posibilidad de pertenecer.

Si logran salir de aquel primer impacto, el encuentro con la institución se vuelve menos hostil, se encuentran “más en casa” por así decir. En la medida en que sienten que pueden manejar ciertos códigos, utilizar lo que ellos llaman herramientas, se sienten perteneciendo.

Qué es pertenecer para los estudiantes, se va configurando como un modo de estar a la vez que un modo de ser y de hacer mediante a una especie de amoldamiento mutuo en que los jóvenes sienten que van adquiriendo herramientas para transitar por la vida universitaria junto con otros, en un marco institucional que van comprendiendo paulatinamente.



Las herramientas serían entonces, recursos adquiridos o desarrollados para el desenvolvimiento en la vida institucional. Tanto desde el punto de vista cognitivo (nuevos códigos de enseñanza-aprendizaje) como social (expresarse, relacionarse de un modo diferente con” más gente”) como subjetivo (“vas cambiando”).

Valores... cambiás capaz hasta la forma de expresarte, te ayuda en la comunicación, en la relación con el otro. Acá aprendés muchos valores en ese sentido de compañerismo, de apoyo, de hacer ese grupo de amigos. Yo tengo un grupo de amigos desde primer año. Y entonces es muy lindo todo eso.(E2)

Es como si te dijeran mirá nosotros te vamos a dar el título cuando llegues hasta acá y acá están todas las herramientas: dale!. Hay gente que sentarse, agarrar las herramientas y empezar a trabajar y llegar le cuesta mucho más tiempo y hay gente que menos, pero creo que es como muy libre. (E7)

en realidad yo creo que la dificultad va en aumento, pero también como vos cambiaste tu forma de enfrenar...te cuesta al principio por la modalidad, pero una vez que aprendés como enfrenar todas esas cosas. Para cada uno va a ser distinto, capaz (E9)

4.2.2 Pertenecer- Ser parte, formar parte -Afiliación- Pertenencia

Nos vamos deteniendo en aspectos diversos del espacio de encuentro, de la puerta de entrada a la UDELAR que se abre para los sujetos, para pasar a otra dimensión del recorrido. A manejarse de otra manera: estudiantes universitarios que van siéndolo en el entramado institucional.

Las voces de los entrevistados nos acercan a esta concepción de los sujetos que van dando sentido al modo que toma el proceso de llegar a la UDELAR y devenir universitarios.

Es como ese sentido de pertenencia a un grupo, que no sé si se llega a ver tanto en el día a día, pero es como que entrás a facultad y sentís que entrás a un grupo de gente.(E4)

Básicamente ese arraigo te mantiene en el ambiente, te mantiene con problemas comunes. Los problemas del estudiante de Ingeniería son comunes, más allá de estar en la misma carrera o no, está la materia que es el filtro porque es muy difícil. O el examen ese que es terrible o el curso ese que te lleva “al palo” todo el tiempo, entonces hay cosas que son comunes y si vos te apoyás con otro, el apoyo psicológico nomás, y el apoyo efectivo si yo sí se esto, etc...(E8)

Tenés el tipo de persona que entra a la universidad a hacer su carrera, ir a las clases y salvar los exámenes y punto. Y está la otra persona que por ahí está más metida en lo que es la Universidad y todo lo que hay alrededor....Es como un mundo, un mundo aparte en el que te estás metiendo y en el que sabés que vas a salir con lo que va a ser tu vocación, o sea es muy difícil tratar de definirlo fuera de lo obvio. Si, la universidad como conjunto, no tanto como una institución sino como un conjunto de personas. Grupo humano que está orientando las vocaciones de cada uno hacia un punto (E4)

Claro, es como que formas parte de la universidad, aparte mismo la universidad se encarga de que te formes un poco esa idea, yo que sé, con las charlas que tenés la principio, tratan que te sientas con una sensación de pertenencia a un espacio y a un lugar hay pila de actividades y ya cuando se plantean van dirigidas a la comunidad de la universidad y como que ahí decís:” yo estoy dentro de la universidad, esto está dirigido a mí” ahí te cuadra que estás perteneciendo a algo...Son como dos niveles, primero hay un gran bloque que es la universidad y después tenés la facultad. Y que por ahí te encontrás mejor relacionado. Por ahí no tenés posibilidades, entre las facultades mismas no tenés el mismo nivel de comunicación que el que podés llegar a encontrar dentro de la facultad. (E4)

Si lo pensamos como proceso, luego de *llegar* algo más debe suceder para sentirse parte. Un paso más. Para poder sentir ese arraigo al que se refieren los estudiantes, para lograr el sentido de pertenencia. En lo que describen como una apertura hacia los otros, como una necesidad de adaptarse, moverse con los códigos provistos por el nuevo lugar.

Parece efecto de ese encuentro con la institución dar un paso más y ser parte. Afiliarse. Nuevamente la referencia a la noción de pertenencia se hace presente. Con respecto a la tarea que sostiene la integración a la institución (estudiar a nivel universitario) y con respecto al modo en que se produce la transformación “del yo al nosotros”

En efecto, aquello que en cada uno de nosotros es institución –la parte de nuestra psiquis más indiferenciada, como también las estructuras de la simbolización - está comprometido en la vida institucional para un doble beneficio, el de los sujeto singulares y el del conjunto concreto que ellos forman y del que son parte interviniente para su beneficio, su daño o su alienación. (Kaës R. y., 1987, p 12)

Proceso complejo que sucede paulatinamente y según la historia de cada uno. Entramado que tiene aspectos concientes y aspectos inconcientes, aspectos libidinales y aspectos narcisistas, aspectos propios y aspectos colectivos e institucionales.

El ser parte de un colectivo parece ser una de las estrategias a las que se refieren los estudiantes entrevistados. Ser parte de algo y en común a los demás, tranquiliza y afianza a los que llegan.

Cuando miran atrás pueden reconocer un período en que hubo que adaptarse, acoplarse, sumarse a otros para perder paulatinamente el anonimato, la sensación de “ser un número”, estar perdido, sin norte, o no ser nadie. Angustias de despersonalización que se movilizan ante el impacto del encuentro con los aspectos más masificados de la institución.

Aquí parece importante retomar la diferenciación entre los conceptos de masificación y numerosidad. Tomamos masificación como condición que remite negativamente en la calidad del vínculo entre los sujetos. Al comienzo de la experiencia universitaria la cantidad atentaría contra la posibilidad de discriminarse y relacionarse con los otros de manera operativa.

Podemos plantear que para los estudiantes, ser parte de algo funcionaría como un modo defensivo de abordar las angustias sentidas al inicio de la etapa universitaria, al llegar y sentirse perdido. En términos de Kaës (1976) la pertenencia a un grupo, da al sujeto el apoyo necesario ante el

desamparo de sentirse sin lugar (angustia de no asignación). Sentirse perdido y solo en salones colmados de gente que no lo reconoce, que no le asigna ningún lugar.

Empezar a movilizar inconcientemente identificaciones, puede pensarse como un modo de afianzar la pertenencia: como defensa ante las ansiedades de la masificación y el anonimato. Ser parte de la vida universitaria, es pertenecer a un universo “soy de acá” y dejar de sentirse sin lugar.

El análisis del particular encuentro que nos viene ocupando, se complejiza desde la concepción institucional que venimos desarrollando: para el estudiante que viene llegando a un lugar que lo recibe y le impone trabajo: hacerse un lugar es importante para ir perteneciendo. Para ello parecen creer que se necesitan ser responsables, ser autónomos, ser libres y crecer.

En este punto debemos pensar de qué modo para los estudiantes que recorren su trayecto formativo, el entramado de su propio proyecto vital, su propia concepción de sí mismo, sus anhelos concientes, fantasías, legados y mandatos inconcientes, van transformándose. El tránsito va haciendo marca. A modo de generar un “click”, el “cambio de cabeza” que se produce en el encuentro con la UDELAR.

Es interesante preguntarse acerca del modo en que ello sucede para los estudiantes. ¿Cómo puede operarse ese cambio de cabeza al que aluden?

4.2.3 Cambio de cabeza “Click”

Es entonces posible plantear que una de las significaciones atribuida por los estudiantes a la UDELAR, una vez atravesada la “puerta de entrada”, sería algo así como el lugar de despegue, de plataforma para el cambio.

El lugar se vuelve “abridor” de cabeza, amplificador de perspectivas de sí mismo y del mundo.



De quiebre y crujido, de cambio de frecuencia, suenan los “click” como movimiento de llave que abre y cierra.

Los estudiantes se ponen en relación con una institución a la cual viven como de aumento de escala, de expansión, de diversidad. Una plataforma vinculante con los otros, con la vida adulta, consigo mismo, con el proyecto vital, político, académico, de crecimiento, autonomía, reflexión y cambio.

También para mí la universidad te forma un carácter, te cambia la cabeza. El click ese de pasar del liceo a la universidad para mí fue un cambio muy grande, muy importante. Más que nada además de formarnos como profesionales, el punto clave también es que nos forma como personas. Con determinado perfil de cada uno ...más allá de los valores que cada uno tiene de su casa, su familia y cada uno...yo creo que la facultad, obviamente dependiendo de cómo se encare, te da ciertos valores (E3)

Yo creo que tiene que ver con la universidad, y con la facultad, porque cuando dice como dijo Samuel el rector de la Facultad, que Bellas Artes abre la mente y es verdad. Es como que llegás cerrada, en un mundito que ves todo lo que ven los demás social, cultural, todo. Y llegás acá y te abrís, expandís tu forma de ver, tu forma de pensar, la forma de elegir las cosas, ya las ves distintas. ... la libertad que nos da la facultad, y eso es lo que pensamos todos juntos. Le preguntás a cualquiera acá y es la libertad que nos da la facultad de ser nosotros mismos. Es lo que nos une estar estudiando acá. Incluso como entraste como estudiante de primer año a como salís en 6° o 7° salís totalmente distinto, tu personalidad cambia, tu forma de pensar, tu forma de vestir. Sufrís una metamorfosis. (E5)

Es más como una opción de vida decir: yo quiero estudiar esto y acá están las herramientas y depende de mí tomarlas, usarlas y aprender...Pero el hecho de decir vengo cuando quiero porque la universidad está ahí, cuando necesite y no cuando me obligue a ir. Se siente muchísimo...También te diría que uno no es universitario por estar en la universidad, tenés que hacer un click en la cabeza y decir: en realidad estoy en la universidad y tengo que comportarme

o vivirlo de esta forma. Hay gente con un poco más de inseguridad, no sabe mucho lo que quiere, viene todavía con el click del liceo y le lleva un poco más de tiempo (E7)

Fue un paso muy fluido. La verdad que es una diferencia muy grande al liceo cuando recién entrás tenés que acostumbrarte a que vos en el liceo tenías escrito, estudiabas el día anterior y pasabas y con buena nota. Y acá tenés que estudiar. Tenés que cambiar de cabeza cuando entrás a la Facultad...no tenés a nadie diciéndote tenés que estudiar...vos tenés que leer incluso de libros que a veces tenés que ir a pedir a Biblioteca...Yo qué se...tenés mucha libertad digamos. Yo el liceo antes lo tenía a diez cuadras y ahora tengo que tomarme el ómnibus para venir para acá. Antes ni ómnibus me tomaba, entonces conocés más de la vida, de la calle. Conocés a más gente, mucha más gente y entonces eso también te abre la cabeza ... todo el mundo que pasó por la Facultad, cualquier Facultad creo yo, te dice que fue una etapa de su vida muy linda, que recuerda con mucho cariño.... Si, es una etapa de tu vida también, conocés gente, te cambia la cabeza de muchas maneras (E9)

La UDELAR es a la vez que lugar del que salir con un título, un lugar para crecer, un lugar para el desarrollo de la responsabilidad. Es al mismo tiempo lugar simbólico, plataforma de la que despegar en un proyecto personal y salir transformado: marcado por la experiencia institucional particular.

La institución entonces puede ser comprendida en el análisis de los impactos de los estudiantes entrevistados, desde Kaës que la conceptualiza como sostén subjetivante para los sujetos:

Como el otro, la institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de la simbolización: mediante la presentación de la ley, mediante la introducción al lenguaje articulado, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de los puntos de referencia identificatorios. (Kaës R. y., 1987, p 27)

A su vez ese lugar parece sentirse como un espacio a conseguir “encontrar un lugarcito propio” y a la vez concedido o asignado. “era algo que iba a hacer” portando expectativas relativas al progreso social que suelen provenir de los padres.

Tener un lugar en esta sociedad, desarrollarse profesionalmente, entendiendo a la UDELAR como facilitadora de un “mejor” lugar social o familiar, espacio de status. ¿Es un lugar de libertad? ¿Un lugar político? ¿Democratizador? Todos estos sentidos parecen conjugarse en distintas proporciones y medidas en los decires de los estudiantes:

Primero la responsabilidad de pasar del liceo a una universidad que de acá vas a salir con tu profesión. Salís con el crecer. El crecer, madurar, las responsabilidades que son totalmente distintas, aprender a independizarte. Es como salir del nido un poco... te incentiva porque tenés el objetivo y es a lo que querés llegar, entonces es poner todo el empeño de uno en que se logren esas cosas.(E2)

Para mí, hoy por hoy más que nada para formarse a nivel profesional...Y después yo lo que noté últimamente es mucha más libertad, si vos por ej. Un ejemplo común y corriente. En los teóricos nadie viene pasa lista o sea. Ahí ya es como el primer enfrentamiento a la vida de profesional, adulta, en el sentido de responsabilidad, voy o no voy, en fin...Al ser pública tenés gente de muchos lugares, de muchos estratos sociales, que vienen de muchos lugares y de eso también se aprende. La verdad para mí, desde el punto de vista intelectual es muy enriquecedor (E3)

Creo que eso es algo super importante depende que tan compenetrado estés vos en la carrera influye pila en la percepción que vos tenés de lo que es la universidad ... como que tenés el tipo de persona que entra a la universidad a hacer su carrera, ir a las clases y salvar los exámenes y punto. Y está la otra persona que por ahí está más metida en lo que es la universidad y todo lo que hay alrededor (E4)

Para mí ser universitario es todo. Hay que decirlo, lo que nos deja nuestros padres que es lo que nos ayuda en la parte de educación es lo que nos va a quedar, la única esencia que vamos a tener: la educación superior...porque sin educación no sos nada. Tenés que tener cierto grado

de educación para todo. Para ser aceptada socialmente. La gente cuando ve que no tenés educación te juzgan...tiene prejuicios... Yo me he dado cuenta que según lo que estudies, según como te miran... Cada uno a pesar de que está medio perdido en distintas carreras que hay tantas, todas pueden ser muy interesantes, pero al llegar a tu punto es como que te llena. Te sentís completo a pesar de que te cueste, que no te gusten ciertas materias o te colapses con tanto trabajo, es tu lugarcito en la universidad. (E5)

Encontrar sentido, se vivencia como una acogida, como un cambio posible, un armado posible, a partir de tener un espacio para ello que resulta “cómodo”.

En un análisis de mayor profundidad, algunas entrevistas plantean a los estudiantes buscando un arraigo, una valoración, un lugar de anclaje y reconocimiento en su diversidad.

Llegan sintiendo inquietudes y portando marcas a modo de legados que en el encuentro con la UDELAR se modifican. Se plantan nuevas huellas para la construcción de un modo de ser.

La UDELAR resulta para los estudiantes un posible lugar para anclar todo lo que portaban desde el punto de vista conciente: lo ideológico, lo político, lo familiar. En estrecha relación con lo inconciente que desde el otro (representado en un principio por los vínculos primarios) deja huellas constitutiva del psiquismo, nos constituye como sujetos (Aulagnier, 1977)

Este modo de pensarlo, estaría remitiendo a lo más primitivos modos de establecimiento de lazos con las primeras personas significativas, nuestros padres o quienes cumplen esa función. Gratitud y demanda trasladada desde los vínculos primarios a la institución que debe dar un lugar y marcar la esencia.

La institución colocada en términos de lo idealizado (todo) y lo persecutorio: cómo te miran, cómo te discriminan o señalan si sos distinta. Habilitando un recorrido hasta encontrar un lugar donde ser distinto es valorado.

Una trayectoria desde ese “estar perdido” que algunos remiten al inicio de la carrera y otros a probar por varias carreras. Camino que la lleva a encontrar su lugar.

Yo lo que pasa es que no hago como una diferenciación si es importante o no ser universitario. A mí me parece que está bueno que la gente diga lo que le gusta más allá de que si es una carrera universitaria o no. Como que hay una cosa de status. Da un status más alto ser universitario, pero a mí no me parece importante... Yo creo que ser universitario en cualquier carrera te genera mucha más cultura. Es un ámbito mucho más serio que un curso que puedas hacer. Y siempre te da un marco teórico mucho más grande que cualquier otro tipo de curso, sin importar la carrera.... Lo que sí me interesa es cada vez adquirir más conocimiento (E6)

Te dicen: mirá nosotros te vamos a dar el título cuando llegues hasta acá y acá están todas las herramientas, dale. Hay gente que sentarse, agarrar las herramientas y empezar a trabajar y llegar le cuesta mucho más tiempo y hay gente que menos, pero creo que es como muy libre. Todo acá es abierto y depende de vos y vos hacés lo que querés...A mí siempre me gustó tener en la medida de lo posible la mayor cantidad de libertades posibles, entonces el hecho de ir a una facultad que me permita pararme e irme de una clase cuando quiero o que no tenga asistencia obligatoria, probablemente influyó en elegir esta facultad y no otra que se parezca más a un modelo más estricto. Pero yo creo que en realidad todas en cierto punto te exigen algo así. O por lo menos se acerca mucho más a lo que te va a pasar en la vida real que en algún momento te va a exigir, y en algunas facultades se nota mucho más que en otras. (E7)

A mí en realidad me genera un sentimiento muy particular, más allá de lo universitario, para mí es una característica de la etapa vital que es que hay mucho hacia la facultad y hacia la propia Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República, porque tiene las características de que es una carrera bastante dura, entonces da cierto arraigo, genera una cultura de “esto es muy difícil”, esto va a ser dura, acá va a quedar gente en el camino, pero bueno, nos ayudamos, hay mucha cooperación y mucho de darle para adelante a la gente, entre nosotros y eso me parece que fortalece un sentimiento de identidad hacia la FING, nosotros somos de la FING, si me preguntás cómo me siento yo soy , yo siento que soy de la FING, no siento que soy de la

UDELAR, que obviamente que lo soy y también me siento de alguna forma, mi identidad es hacia la FING (E8)

Nunca consideré no hacer ningún estudio terciario, y aparte ya desde chico, 4° o 5° ya sabía que quería hacer Ingeniería. Estudiante universitario de Ingeniería sabía que quería ser. De la UDELAR no tenía tan claro... mucha gente elige la pública como una decisión conciente por el nivel que tiene en relación con otras facultades, entonces no solamente viene la gente de un nivel que no se puede permitir ir a esas facultades, sino que hay gente que viene porque la elige porque es una facultad muy buena la Ingeniería ... acá sos vos, tu objetivo es el título y vos tenés que poner todo lo que tengas y lo que puedas dar para alcanzar tu objetivo ... Esa gente que está organizando un paro de estudiantes que va a haber, se mueven como en ...con todas las facultades, con todo el tema del cogobierno, tienen más contacto con gente de otra...porque hablan por la Facultad pero aparte por la universidad.(E9)

La apertura hacia la realidad social, la responsabilidad, el compromiso con la autonomía, la libertad y la vida adulta, son ingredientes que hacen en gran parte a la etapa vital de la mayoría de los estudiantes entrevistados (en trayecto de mitad de carrera y con veintitrés años de promedio de edad). Del mismo modo son ideales institucionales: compromiso social, autonomía y libertad están marcadas a fuego en la historia de la UDELAR.

En relación con estos valores, se destacan para el análisis el surgimiento de lo que consideramos como dicotomías: pertenencia – soledad, autonomía- dependencia- libertad.

El sentido de pertenecer al colectivo universitario se ve destacado por todos los estudiantes entrevistados como algo positivo y gratificante. Como un escalón alcanzado que los aleja de la sensación de soledad y de encontrarse perdido y sin referencias como al principio de la carrera.

Por otro lado, el objetivo logrado de sentirse parte de algo más “grande” según como lo hayan tenido significado por sus respectivos contextos socio – familiares (un lugar de prestigio, un lugar ineludible, un lugar para ascender social o culturalmente, un lugar de saber valorizado, etc) los defiende transitoriamente de la falta de sentido, de la indiscriminación, de la soledad.

Al mismo tiempo, los enfrenta a la sensación de libertad. “Nadie nos dice que hacer, ni nos controla o pasa lista”.

Un enfrentamiento con una supuesta adquisición de “madurez y responsabilidad” que no siempre es sentido como gratificante por los jóvenes.

Así, de pronto el sentimiento de dependencia o infantilización puede sucederse y la libertad transformarse en “demasiada libertad”, casi como un ser echado a su propia suerte...las herramientas están ahí pero nadie muestra como se usan o para qué sirven...”hacete cargo de tu crecimiento”.

En los estudiantes entrevistados, la condición de jóvenes parece tener que ver con la confrontación mencionada anteriormente (Jeammet, 1994) que sienten ante la autonomía a ser desarrollada y la libertad a ser experimentada en la universidad. Hablamos de crecer como perspectiva de transitar en la UDELAR un tramo de las cuestiones conflictivas adolescentes de un modo diferente.

Como que tenés que adaptarte, es mucho lo que tiene la facultad: te adaptás o si no te podés adaptar en la Facultad vas a seguir avanzando, pero en realidad es como que es un avance falso, como escribir con la mano y borrar con el codo. Claro, las materias podés llegar a llevártelas a examen o perder el curso y no llegar al examen y seguís el año que viene, podés hacer el otro módulo o lo que sea. Y no te tranca hasta pasar a 4º, podés llegar, pasaste 3º y en realidad no avanzaste nada, como la falsa ilusión de que vas avanzando. (E 3)

¿Qué nivel de análisis tiene esto de la falsa ilusión? ¿Qué es lo falso? ¿Falso si no se acompaña por una verdadera transformación en “el plano de la cabeza”? Un crecimiento subjetivo que dé cuenta de ese click de crecer y ampliarse. ¿O falso por cumplir con expectativas vividas con ajenidad, que se alejen más o menos del deseo y del ritmo de paulatino crecimiento y autonomía del estudiante?

Parte de esa autonomía los enfrenta enseguida a la ineludible revisión de sus modos de aprender.

4.2.3 A - Nuevo modo de relacionarse con el saber

Es interesante considerar la condición de estudiante en cuanto al modo de relacionarse con el saber. En el análisis de las entrevistas el recorte de esta categoría que alude al modo de posicionarse con respecto al saber en la etapa universitaria, fue siendo apuntado por los relatos de los estudiantes entrevistados.

El modo de relacionarse con el saber en la universidad y la diferencia con los modos que portaban desde la Educación Secundaria, fue destacado por los estudiantes.

Desde el análisis ésta fue considerada una categoría fundamental para la comprensión de los sentidos otorgados al crecimiento o cambio de cabeza al que aluden los estudiantes.

Entre las transformaciones a las que van aludiendo, no falta en ninguno de los entrevistados alguna alusión a la necesidad de comprender el cambio de perspectiva en relación al modo de aprender y de enseñar en la UDELAR.

El concepto de relación con el saber, es trabajado en un sentido mucho más amplio por Beillerot,J, Blanchard- Laville, C y Mosconi, (Universidad París X) que desarrollan la noción de saber y las modificaciones que ha tenido su conceptualización. Destacan la concepción de saber o de las representaciones de los saberes más como proceso que como acumulación. Pone el acento en la apropiación y construcción de los saberes por los sujetos que ponen en juego su deseo de saber. “Es la actividad lo que hace el saber, no su almacenamiento” (Beillerot, 1998)

En el análisis de las respuestas de los estudiantes, la perspectiva que parece importante destacar tiene que ver con el modo en que los estudiantes que comienzan la UDELAR, son impactados

justamente, por un efecto de “cantidad” o acumulación de saber al que deben poder enfrentarse con herramientas distintas a las usadas en las etapas formativas anteriores.

Encontramos en este sentido en las respuestas de los estudiantes coincidencias en cuanto a la idea, expresada de muchas maneras, de que algo se abre, se amplía, se expande. Hay que estudiar más y de otro modo. Cambia o se abre la cabeza, cambia también el modo de saber y relacionarse con el saber. En esta construcción del sentido propio de ser estudiante, es necesario crecer, cambiar de perspectiva, enriquecerse y ser partícipe activo de su proceso de formación.

Yo creo más que nada la forma de dar clase como que cambia. En el sentido, comparando con el liceo que es la forma más próxima que tengo. En el liceo era mucho de pizarrón. Acá hablan, hablan, muestran algo. Entonces como que te cambia la dinámica en la cual vos sacás apuntes, etc. Los libros te los tenés que proporcionar vos, fotocopiando o sacarlo acá o lo que sea. Mismo yo creo que lo que me hizo, el primer parcial de todos como que tuve que cambiar la forma en que venía estudiando. Es más hoy por hoy sigo inventando cosas nuevas que surgen por aumento de dificultad de las materias, extensión de los libros, etc. No es que uno se queda siempre de una sola forma, va aprendiendo a aprender digamos... (E9)

Lo destacado en otros casos remite más que a la forma de enseñar, al modo en que el estudiante debe ir preguntándose ¿cómo aprendo? ¿Cómo es aprender en modo universitario? ¿Cuáles cambios debo hacer para entrar en el ritmo?

Lo que pasa es que es tan distinta la forma de enseñar que es difícil para los que vienen del liceo y después entran en Facultad entender el sistema. Hay que meterse más si, aunque de todos modos son muy flexibles acá... son momentos que te mentalizás: estoy en Facultad, a encarar. Pero a veces estás re podrido y no te queda otra que dejar a un costado, Pero sí, te genera una impronta propia, mucho más grande que cualquier cosa (E6)

El otro punto en el que se acusa recibo del cambio, es en cuanto al modo de estudiar.



Es lógico que si estás en primero, segundo chocás con esos escollos y es difícil seguir realmente...El problema fue en 2º, ya cambia un poco el tema, a mí se me cayó la estantería en el 3er semestre. El 3er fue un desastre y fue me parece porque me faltaba hacer un cambio de madurez ahí, entre el tema de cómo encarar los estudios. Lo ajusté ahí ese año y después cambió... y después está la tolerancia a la frustración que es algo que en el liceo en general...los estudiantes vienen acá y te dicen “el liceo lo pasé “de taquito”, me iba bien, vienen acá y les va muy mal. Un examen yo tuve que darlo tres veces para salvarlo, la tolerancia al fracaso que es propio de...tiene algún enfoque hacia la actividad académica pero es en general hacia la vida. Podés fracasar en muchas cosas y tenés que saber cómo reponerte de eso y ver como lo resolvés, eso es un factor importante en esta carrera. Hay gente que se frustra y dice ta, ya está y se fue y es la mitad de la gente. Y ta, la otra mitad hay gente que ve que tiene que cambiar algo para poder salvar que se da cuenta, hay gente que se acostumbra y sigue haciendo lo mismo N veces hasta que lo salva. Hay gente que estudia, estudia, estudia. (E8)

Entra mucha gente y hay que hacer ese cambio de chip, de cabeza, meterte a ser estudiante universitario para poder seguir adelante y hay gente que le cuesta, hay estudiantes que están dos o tres años con las mismas materias del primer semestre porque hay que plantearse las cosas de distinta manera. Con hacer algo dos por tres y llegar al parcial y que sea lo que Dios quiera no funciona. No es que las materias del primer semestre son las más difíciles y las que vienen a continuación sean más fáciles, en realidad yo creo que la dificultad va en aumento, pero también como vos cambiaste tu forma de enfrentar...te cuesta al principio por la modalidad, pero una vez que aprendés como enfrentar todas esas cosas. Para cada uno va a ser distinto (E9)

Te das cuenta, por ej en el liceo siempre fui super dedicada y todo, pero cuando venís acá que ves que el docente no te conoce, porque somos una generación de 1200, que tenés que aprender que eso va a ser así siempre, que tenés que perder un examen y que no significa que es porque no estudiaste o porque no sos bueno. Cosas que capaz que por un momento te frustran, porque yo por ejemplo venía de la experiencia de que me iba muy bien. Entonces claro, el primer examen perdido, todas esas cosas. Decís: esto es la universidad. Tenés que empezar a entender esas cosas, que no van a ser iguales a lo que venías. Son como tips que te van despertando. Sí, porque es más exigente, y porque estás...es como que estás un poco más solo, tenés que poner

mucho más de vos para poder salir adelante...más de tu desempeño, de tu esmero, de tu esfuerzo (E2)

Es más hoy por hoy sigo inventando cosas nuevas que surgen por aumento de dificultad de las materias, extensión de los libros, etc. No es que uno se queda siempre de una sola forma, va aprendiendo a aprender digamos (E3)

Los testimonios dan cuenta de sujetos impactados por la modalidad universitaria, preguntándose sobre los cambios necesarios, las modificaciones en su modo de plantarse ante el conocimiento, ante las expectativas, ante las exigencias.

Otro tipo de cosas que sí te marcan más, es como un ritmo más exigente, las herramientas las tenés que ir a buscar vos... decís depende de mí y si no me siento yo a hacer estas cosas nadie va a venir a decir “no, pobrecito, la entregás el lunes que viene”. Esos sustos de decir: soy yo que tengo que irme metiendo el ritmo o no llego...veo pila de gente que va a una clase y saca apuntes porque es lo que está acostumbrado a hacer, copia lo del pizarrón y cuando termina la clase, guarda el cuaderno y se va a su casa, lo mismo que hace en el liceo y acá eso no funciona, vienen con una actitud que no es la de universitario que vas a aprender. Vienen con esa actitud “a mí me van a enseñar” y aunque parece que en algún momento son la misma cosa, son distintas, uno tiene que esforzarse para que sean la misma cosa. Ese tipo de cosas define un poco como es la experiencia académica... estás acá para recibirte...hay un montón de presión pero esa actitud de soy yo el que tiene que salir a enfrentarla. Creo que eso es donde está el ser universitario. (E7)

Supongo que en 4° año de liceo me empezaron esas preguntas: cómo será esto, cómo será aquello y lo otro...A cuestionarme y yo tratar de ver cómo sería, ese cuestionamiento, esas ganas de aprender por el simple hecho de hacerlo. Yo creo que tiene más que ver con lo que a uno le interesa, tu mente enfoca más a prestar atención a esas cosas o a entenderlas mejor. Sabía te tenía que estudiar un poco más...por lo menos el primer curso me encantaba. La expectativa que tenía de esa materia iba a ser mucho más grande que el sacrificio. A mí en los años en el liceo me pasaba que te generaba esa inquietud de que querías saber, pero uno mismo se ponía las

barreras: hasta acá en la universidad uno tiene la posibilidad de ampliar mucho más, no quedarse o hacer solo por esa parte. (E1)

¿Cómo perciben el modo de enseñar y de aprender en la UDELAR los estudiantes entrevistados?

Nos situamos para comprender esto, nuevamente en la concepción del saber de Beillerot (1998) que habla de dos concepciones acerca del término: en un sentido como conjunto de conocimientos y en el otro atendiendo más a la representación del saber como proceso. Proceso que involucra al psiquismo en dos dimensiones: en relación a los procesos cognitivos que se ponen en juego, y en relación a la adquisición de los saberes y al aprendizaje.

Nosotros podríamos agregar a esto que para aprender en la UDELAR, es necesario atender a otra dimensión: la del trabajo psíquico en el encuentro con la institución, que posibilite la pertenencia y la apertura de la que venimos hablando.

Los jóvenes entrevistados dan cuenta de grandes cambios respecto al proceso de relacionamiento con el saber que venía dándose en los niveles educativos previos (enseñanza primaria y secundaria).

Beillerot propone para pensar la situación pedagógica un modelo triangular de modo que saber aprendiz y maestro serían los tres vértices. Las relaciones que se establecen entre éstos comprenden:

- la ENSEÑANZA: relación entre el saber y el docente (en función de enseñar)
- el APRENDIZAJE: relación entre el estudiante y el saber (en función de aprender)
- la FORMACIÓN: donde se pone en juego el vínculo entre los sujetos de esa relación pedagógica.

En el vector formación la relación entre los sujetos se considera desde una perspectiva que ubica las posiciones subjetivas respecto del otro y del saber, que enseñar y aprender son funciones (generalmente asignadas como roles institucionales). Este aspecto es el que parece menos

percibido por los jóvenes como posiciones respectivas y relacionales. Más bien parecen decir que se enfrentan “solos” a los procesos de aprender.¹⁰

Va delineándose otro sentido que da cuenta de que existen matices en la valoración conciente o inconcientemente otorgada al objeto del conocimiento. Y en relación al mismo, el valor de sí.

Yo creo que ser universitario en cualquier carrera te genera mucha más cultura. Es un ámbito mucho más serio que un curso que puedas hacer. Y siempre te da un marco teórico mucho más grande que cualquier otro tipo de curso, sin importar la carrera ...Lo que sí me interesa es cada vez adquirir más conocimiento (E6)

En este sentido comprendemos lo trabajado por Beillerot en estos términos: para este autor, la relación con el saber nombra más que la producción o circulación cognitiva o social que se haga del saber, una representación del sujeto que expresará una vivencia conciente o inconciente. De este modo, lo destacado no es el saber en sí, sino lo que el sujeto designa como objeto con el cual relacionarse y que formará parte de él en tanto vínculo.

Configura a nuestro entender “modos de ser universitario” que estarían siendo definidos por los estudiantes según se posicionen ante el saber universitario así caracterizado. En ocasiones como un atributo a alcanzar, en otras como una posición y en otras como una posesión.

Relación con el saber así entendida, pone a reflexionar al sujeto

Para un sujeto (individual o colectivo), la “relación con el saber” está vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica y su historia, a fin de darle su sentido propio. La “relación con el saber” se convierte entonces en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real; se convierte en un proceso creador de saber, mediante el cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de la época (Beillerot, 1998)

¹⁰ Este punto lo desarrollaremos en el capítulo correspondiente a la figura de los docentes

De igual modo, en algunas situaciones, el tener educación universitaria se convierte en un atributo valioso de la propia concepción de sí mismo y su posicionamiento, el lugarcito a conquistar del que hablábamos más arriba.

Tenés que tener cierto grado de educación para todo. Para ser aceptada socialmente. La gente cuando te ve que no tenés educación te juzgan...tienen prejuicios... Yo me he dado cuenta que según lo que estudies, según como te miran...si no tenés educación estás abajo, abajo del todo.(E5)

Yo creo que hoy por hoy una carrera universitaria para involucrarte dentro de la sociedad, es fundamental. Tener un estudio terciario para ir progresando a medida que uno avanza en su vida. (E3)

Creo que es un tema cultural. A ver, mis padres siempre me quisieron dar herramientas para que yo me desenvuelva en el mundo y hoy por hoy una carrera universitaria o tener un conocimiento formado para hacer algo es vital. Y después, no sé si la pregunta es hacia el sello así, mamá me dice mucho “el ingeniero, el ingeniero” aunque no soy ingeniero o sea que evidentemente... (E8)

Se puede recortar en esta línea también, alguna lectura que los estudiantes hacen respecto de las diferencias socio económicas entre los estudiantes y su relación con la valoración del saber como atributo, distintivo de prestigio o valor social.

Aquí la universalización del ingreso a la UDELAR como postulado imprescindible de la Segunda Reforma Universitaria, adquiere para los estudiantes entrevistados distintos matices que se relacionan con la mirada sobre las diferencias y la diversidad de procedencias.

Entre nuestros entrevistados, quienes vienen de hogares con padres profesionales y/o de buena situación socio-económica y provienen de colegios privados¹¹, plantean el ingreso a la UDELAR con una connotación de apertura hacia otra realidad. Lo que surge es el encuentro con una

¹¹ Según estadísticas de Perfil del Estudiante universitario 2015 (Prouniversitarios) sólo el 20 % de los estudiantes ingresantes de la UDELAR provienen de Colegios privados de Montevideo y 5 % del Colegios privados del interior.

realidad social, política, nacional pública que facilita una apertura hacia otros que parece no haber sido habilitada previamente.

Esto parece impactar en sus prejuicios y rigideces, pero a la vez favorablemente. Es el lugar de lo diverso. El encuentro con aquello que se aprende por ser parte de un colectivo “público” que daría “cierta cabeza” (categoría descrita anteriormente) sensibilidad por lo social, por lo popular, adquiriendo visibilidad la murga y otras expresiones colectivas, por ejemplo.

Articular este punto con los fines de la UDELAR parece ineludible. Es importante revisar qué sentido se adjudica a “lo público” por nuestros jóvenes y de qué manera adquiere significancia en su formación.

Para la UDELAR, se sostiene como dentro de sus valores históricos e ideológicos la posibilidad de consolidar en la esfera de lo público la educación superior. Con fundamentos en la democratización, la equidad y la autonomía que conlleva, se ha perpetuado desde los hitos fundadores y mantuvo su monopolio durante años como única institución que impartía enseñanza superior en el país (predominio que aún mantiene a pesar de no ser ya la única universidad, sigue siendo la única universidad pública).

Como planteáramos más arriba, el origen de la UDELAR es planteado por el Dr. Landinelli en consonancia con la consolidación del Uruguay como país independiente. El proceso institucional erigido en lo público, respondía a objetivos políticos de un proyecto de Estado.

Mucho ha cambiado desde entonces en lo político, en lo social y en lo cultural con respecto a los avatares de la vida de la educación pública en general en nuestro país. Profundizar en este tema de la valoración de las políticas públicas por la población en general o por los estudiantes que ingresan a la UDELAR en particular, requeriría una investigación futura.

Algún aspecto de lo que refiere a la accesibilidad social de los estudiantes, es referido en alguna de las entrevistas realizadas:

Me parece muy poco viable estudiar y trabajar en los primeros años de carrera, aquel que tiene necesidad de trabajar lamentablemente...es probable que se rezague...esta carrera tiene la característica que los primeros años son muy duros y muy alejados de la práctica, es muy desmotivante y es muy raro encontrar a alguien que trabajó primero y segundo y se recibió.... El tema socio económico para mí influye pila en quienes egresan, en quienes van avanzando en la carrera, eso es una realidad, siempre lo hablamos con mis amigos, si bien es una universidad pública y es para todos la educación en la teoría sí lo es, pero en la práctica, en esta universidad es muy difícil. Hay materias que si vos no tenés una dedicación total durante períodos acotados de tiempo, que a veces son de una o dos semanas que sólo hacés eso. Esas etapas que si no pasás por eso no te da para salvar. Por más que te organices bien, te planifiques.(E8)

Yo creo que es muy cierto que un estudiante, sobre todo de la pública, un estudiante universitario siente una identidad como estudiante de la facultad, sobre todo el nivel socio económico tiene mucho que ver, yo creo que una persona que no se puede permitir otra facultad, y que viene de una familia humilde, le tiene mucho que agradecer a esta oportunidad que tiene que es totalmente gratuito, viene y tiene la oportunidad. Eso no pasa en todos lados, si comparás con otros países que hay padres que ahorran toda su vida para poder mandar a sus hijos a la universidad. Que eso no pase acá la verdad que doy gracias, está muy bueno (E9)

Al ser pública tenés gente de muchos lugares, de muchos estratos sociales, que vienen de muchos lugares y de eso también se aprende...con características diferentes ya a nivel cultural por ejemplo. Yo tuve la suerte de conocer a un amigo que estaba en una murga, yo nunca...en mi colegio nadie hacía, de chico tampoco. Eso por ponerte un ejemplo puntual. No es que con esto me logró convencer, sino como que él me mostró como una alternativa a otro tipo...expresarse de otro manera. Verlo de otra forma.(E3)

4.2.3 B - Nuevo modo de relacionamiento con pares. ¿Cómo se vive al otro estudiante? ¿Aliado o amenaza? ¿Rival o cooperador?

El primer sentido que se delinea en las entrevistas con respecto a pertenecer a la UDELAR: ser universitario es, como venimos planteando, ser parte de “algo más grande” sentido como cantidad, expansión, multitud de personas. “Somos muchos” y eso genera diferentes niveles de elaboración. Desde el hacerse un lugar, buscar una referencia hasta identificarse fuertemente con los compañeros hay una gama de sentidos que se despliegan y son relatadas por los estudiantes.

El documento mencionado anteriormente (documento de trabajo N° 3 El estudiante universitario. Una aproximación al perfil de ingreso. CSE) nos aporta una mirada sustancial sobre las peripecias de estos estudiantes ingresantes que nos ayuda a pensar las variables puestas en juego a la hora de establecerse un lugar que les permita pertenecer y ser universitarios en una transformación profunda.

En sintonía con lo que plantáramos en el marco teórico sobre las cuestiones de la contemporaneidad y su incidencia en la construcción de subjetividades de nuestros jóvenes estudiantes, el estudio mencionado plantea:

La cuestión de la posmodernidad se relaciona, por un lado, con la pérdida del sentido de la universalidad, del logocentrismo, de la libertad y del progreso que identificaron al proyecto moderno y, por otro lado, con la elaboración de una nueva cosmovisión que se proyecta a todas las expresiones del pensamiento: arte, filosofía, literatura, política ... Es en este contexto cultural en el que se inscribirán las experiencias de vida de nuestros jóvenes (...) ya en el siglo XXI una nueva cuestión se agrega, ¿es que aún podemos hablar de la cultura posmoderna, tal como se la describió, afectándonos y afectando a los adolescentes y jóvenes de nuestra sociedad latinoamericana o habrá que introducir las conceptualizaciones correspondientes al término “hipermodernidad” para referirnos a las nuevas formas y manifestaciones de la cultura de la época? (Bertoni, 2005 p. 6-7)

Cuáles órbitas de la experiencia humana se ven modificadas por estas variables, es un tema vasto y desarrollado por varios autores. En nuestro trabajo, nos importa pensar en las actuales condiciones, en relación con el sentir de los estudiantes que van integrándose a la universidad y cómo perciben estos procesos desde su perspectiva. Fundamentalmente en cuanto al valor otorgado al relacionamiento con los pares.

Todo lo que abarca la relación con las demás personas, que son relaciones totalmente distintas, de venir de un lugar más cerrado a conocer más personas, la relación con los docentes, con los profesionales...es más amplio. Es como todo la parte de crecer. (E2)

El establecimiento de lazos parece ser un modo de llevar adelante la tarea en conjunto con otros. Pero desde el punto de vista del sujeto y su maduración, expansión, crecimiento y cambio –como vienen signando su transformación al convertirse en universitarios- se vuelve necesario aliarse con otros para seguir camino.

En el evento “Tocó venir” del año presente (Mayo 2016) se hizo referencia a la UDELAR como un viaje “que requiere compañeros” y el actual rector alentó a los estudiantes a “hacerse compañero de sus compañeros” (noticia recuperada de la web de UDELAR <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/38941/refererPageId/402>)

Resaltando esta perspectiva relacional que desde la UDELAR es proclamada y nos remite a la problemática hipermoderna del temor a la exclusión. A quedarse “por fuera”, no pertenecer.

Parece una estrategia más o menos conciente para los estudiantes, el acercarse al otro que “está en la misma”, el semejante que despierta confianza por estar en la similar búsqueda, igualmente perdido. El que guarda un lugar en el salón, el que va a comprar bizcochos cuando tienen muchas horas para estudiar juntos por delante...Integrarse con los “compañeros” (etimológicamente quienes comparten el pan) alivia las angustias de la soledad y el desconcierto iniciales del recorrido.

Vos te re sentís parte de tu generación, más allá de que yo no me relaciono mucho, me re siento. Y como todos pasamos lo mismo, te da como una cosa de que siempre querés estar con los mismos. Casi todos pasamos de año menos algunos que hayan quedado en camino, pero como además hay una clase sola todos nos vamos a encontrar, entonces se va formando como una familia grande. ... poco porque te llama la atención como cada uno hace lo que le sale con sus trabajos, te llama la atención las cosas de tus compañeros entonces los empezás a seguir, hasta el punto que ya sabés por dónde van a ir. (E6)

Después se van perdiendo, pero la gente se va buscando entre ella como para decir: necesito a alguien que me ayude a sobrevivir. No sé que vino primero, si lo hicieron así para favorecer quedarse o la gente se quedaba tanto que no quedaba más remedio...(E7)

No parece remarcarse por ningún entrevistado, en forma explícita la percepción del otro, como adversario o rival. Pensamos que en tanto humana, esta perspectiva debe estar presente como lo está en la configuración de todos los vínculos según la concepción teórica que venimos manejando. Sin embargo, puede ser significativa justamente por ausencia, la referencia al estudiante a la par como enemigo. Podemos atribuirle a esto diversos sentidos, o simplemente plantear la constatación. Los estudiantes no estarían planteando en estos testimonios que perciben al otro como rival, aunque planteen que hay que “pelear” por un lugar. Adaptarse, sobrevivir y hacerse lugar es la consigna en los tránsitos iniciales por la universidad.

...se dan más escenarios de colaboración que de competencia. Incluso a nivel de negocios, es increíble que abarca hasta la rama más competitiva lo que podría ser el área más competitiva de los seres humanos. El estudiante comparte materiales, suyos, materiales de años anteriores, comparte horas, yo he venido a biblioteca a estudiar solo y a alguno que conocía nada más de vista, fui y le pregunté algo y terminamos estudiando juntos, eso pasó varias veces. Acá en ningún momento sentí que competía contra alguien. Yo entiendo que pasa por un paradigma que va más allá, como un sentido de abundancia en el medio, como que hay espacio para todos no sé si tiene sentido competir. Acá salvan pocos, pero no es “vos no salves porque yo no salvé”, me parece que todos nos sentimos apremiados en las dificultades y vemos en los demás un aliado. Sale tan natural...todo esto que te estoy diciendo lo estoy construyendo en base a la experiencia,

pero es lo que yo pienso. Simplemente se da que viene alguien y me pregunta algo y nos quedamos un rato charlando, y voy yo y pregunto algo y está todo bien y le pido un material... (E8)

Acá aprendés muchos valores en ese sentido de compañerismo, de apoyo, de hacer ese grupo de amigos. Yo tengo un grupo de amigos desde primer año. Y entonces es muy lindo todo eso. (E2)

...eso influye mucho, yo tuve un grupo de estudio que estudié un año y medio o dos con ellos que estudiamos todos carreras distintas, sin embargo nos juntábamos a estudiar por el hecho de estar con gente que hacía lo mismo. Y bueno, básicamente ese arraigo te mantiene en el ambiente, te mantiene con problemas comunes... está la materia que es el filtro porque es muy difícil. O el examen ese que es terrible o el curso ese que te lleva “al palo” todo el tiempo, entonces hay cosas que son comunes y si vos te apoyás con otro, el apoyo psicológico nomás, y el apoyo efectivo si yo sí se esto, etc... (E8)

Vincularse con los compañeros es por momentos valorado como comunidad de referencia: estar en la misma, comprenderse. Un modo de acercamiento a la vida colectiva facilitada por la escala de los pequeños grupitos de referencia con algunos compañeros. Los grupos de estudio que devienen grupos de amigos, te mantienen seguro en el ambiente más anónimo e indiferente.

Ana María Araujo plantea:

Estamos viviendo una verdadera mutación civilizatoria que nos habla no solamente de la vertiginosidad del pasaje del tiempo (...) nos habla también de nuevas alternativas comunicacionales, de nuevas formas de vivir los vínculos y vivirse como sujeto social complejo (Rheáume 2011) en estas sociedades contemporáneas (...) la tercera revolución tecnológica opera en un mundo organizacional diferente, genera nuevas contradicciones entre el capital y el trabajo, articulando la lucha de clases con la lucha de lugares (de Gulejac, 2003) (Araujo, 2013, p. 27)

Con esta lectura de la realidad actual, la relación entre la búsqueda de lugar en que anclar por parte de los estudiantes, también aludiría a un nuevo modo de relacionarse con los pares. A modo de aliado en su constitución identitaria, en su periplo por pertenecer, pero aún sin abandonar cierto extrañamiento que produce el otro.

Todo puede licuarse y desaparecer (...) y el miedo se torna “líquido” (Bauman, 2007) inaprensible, invadiendo las esferas del trabajo y de los vínculos. El miedo a la pérdida y a la des-inserción social, el miedo a la soledad afectiva, corporal, pautan nuestras vidas cotidianas. (Araujo, 2013, p. 27)

Pero también establecer relaciones con los compañeros supone, a medida de cada quién, mayor o menor esfuerzo por integrarse.

A mí el trabajo de grupo como que no...me es dificultoso desde el liceo. Al principio trataba de que no. No sé por qué realmente. Pero acá fue fácil, es como que es distinto el ambiente ... Pero la relación así, de colegas, compañeros yo lo he sentido por ahora ..La unión va como de la mano con la cantidad de stress que te genera ese problema. Por ej. cursos que son más desafiantes; nos juntamos todos y tratamos de resolverlo...pero yo lo miro por el lado de tratar de competir con uno, hay gente que no, obviamente. Pero yo creo que la mayoría al final terminás cediendo, ayudando al otro. Porque por más competitiva que sea la persona, termina cediendo un poco (E1)

Estrechamente relacionado con las modalidades relacionales que configura esta época hipermoderna, acercarse al otro puede ser la clave contra el peligro de anonimato, de exclusión, de no nombre ni lugar propio. “Ceder” al individualismo o al enfrentamiento con los pares que pudieran significar una amenaza pero se convierten en “aliados” en la unión contra los obstáculos.

El referente identificador de “ser joven”, como señalábamos anteriormente, parece resultar solamente de pertenecer a una misma franja etaria y de encontrarse en la etapa de búsqueda y consolidación de la identidad, que podrá ser más breve o más prolongada

según el status sociocultural de su núcleo familiar: más tardía en las clases media y alta de la sociedad o de pasaje brusco a la adultez como es el caso de los jóvenes provenientes de los sectores más empobrecidos. (Bertoni, 2005, p. 10)

Y necesariamente considerar el cambio en el modo de relacionarse con los otros, supone pensar en el modo de relacionarse con uno.

Un nuevo modo de verse a uno mismo, estaría vinculado al modo en que los estudiantes se perciben en el sentido de cambiar la cabeza, crecer, transformarse.

Más allá de lo profesional, como persona también te ayuda, valores, cambiás capaz hasta la forma de expresarte, te ayuda en la comunicación, en la relación con el otro. (E2)

En el proceso que venimos describiendo, pertenecer a la UDELAR compromete en forma rotunda la subjetividad. Dicen los estudiantes: te abrís, te expandís, te amplías. Salís transformado, te cambia la cabeza.

Avanzando en el análisis de esta categoría que alude al cambio y al crecimiento, al verse transformar en adulto, según el particular modo de atravesar por el entramado universitario; es que nos preguntamos sobre el papel que en esto juega, para los estudiantes, la figuras docente.

4.2.4- De la relación con los docentes

Reconocerse universitario supone un cambio en varias esferas según lo venimos planteando. Dentro del cambio en el modo de relacionarse con los otros, a partir de esta nueva inscripción institucional, cambia también la forma de vincularse con las figuras docentes.

En estrecha relación con el cambio en relación al saber y al cambio en el relacionamiento con los pares, la manera de percibir la labor del docente universitario es modificada.



¿En qué lugar son (somos) percibidos los docentes? Según como venimos comprendiendo en el análisis de las entrevistas, los jóvenes estudiantes no parecen ubicar a los docentes en lugares de referencia identificatoria.

Justo hoy venía pensando que en realidad docentes que haya sentido docentes (que fueron pocos) no es que todo el que se paró enfrente a la clase fue realmente un docente.(E1)

¿Cómo sería sentir “al que se paró enfrente” como un docente? ¿Desde qué perspectiva es mirado el docente frente a la clase?

Se siguen abriendo interrogantes posibles: ¿Cuánto se tambalea la concepción del vínculo pedagógico y la figura docente como modelo identificatorio y de referente adulto? ¿Cómo se caracterizaría un docente-docente hoy por parte de los estudiantes?

Intuitivamente responden los entrevistados que los docentes son figuras importantes, que “marcan”, pero a la hora de ahondar en este plano, no parecen contar con experiencias relativas a ello.

Eso es importante, los docente buenos y los no tan buenos, eso es fundamental. Te marcan como ejemplo, te marcan con lo que aprendés de ellos, y del impacto que tiene en lo que puede ser, por ej, no es lo mismo un buen docente que te puede transmitir conocimientos que te pueden quedar mucho más capaz que un docente que no tiene una buena dinámica de enseñanza y de todo lo que da capaz te quedás con un 5%. (E2)

Hay profesores que son profesionales que dan clase, por darte un ejemplo. O mismo gente que puede aconsejarte siendo médico pero no dando clase. Y después la gente que es profesional y capaz no te da clase pero se encarga de investigar. Y en realidad eso, quieras o no.... (E3)

La sensación de los estudiantes de tener que habérselas solos con herramientas logradas apenas, deja muy al descubierto una complejidad institucional que nos mueve a pensar necesariamente desde la propia implicación. ¿Es que no logramos “marcar” a los estudiantes de modo que sientan

la presencia referente? ¿Es que los estudiantes no sienten, en general, al docente como una figura que acompaña durante el trayecto de formación y habilita procesos?

Tal vez sea otra de las consecuencias del modo de enseñar en la UDELAR hoy: ¿será que también se” licuó” (Bauman) la figura docente?

Esta constatación estaría dejando abiertas líneas de investigación futuras que permitan visualizar más profundamente estos efectos.

La percepción de los estudiantes entrevistados, parece colocar a los docentes en una posición poco cercana o habilitadora. ¿Cómo podemos comprender esta distancia que nos vuelve ausentes para ellos?

Desde la línea conceptual que privilegiamos, podemos diferenciar el modo en que es percibido el vínculo pedagógico por parte de los estudiantes según lo trabaja Elsa Gatti (2002)

Gatti plantea la presencia de tres modelos pedagógicos vigentes hoy en la universidad. Siguiendo a Beillerot (1998) distingue los tres procesos presentes en el acto educativo: el enseñar, el aprender y el formar. Que implican respectivamente el eje docente-saber, el eje estudiante-saber y el eje estudiante-formación que privilegia el vínculo que nos importa destacar: el docente-estudiante.

Dice esta autora:

Pero sin olvidar que, explícita o implícitamente, un modelo pedagógico contiene siempre una visión relacional, que trasciende el escenario donde se opera el encuentro de estos tres “polos”, y se sitúa en un plano que es, a la vez, político y ético, en tanto implica definiciones y opciones, que no son, ni evidentes ni neutras. (Gatti, 2002, p 2)

En los testimonios es expresada manifiestamente la percepción de esa dimensión relacional con el docente (aunque según la disciplina) en algunos en forma más neutra o negativa. Salvo

situaciones en que los estudiantes se encuentran con un “docente-docente” y quedan seducidos por su erudición, en general la experiencia resulta más de distancia que de cercanía.

En el encuentro con la institución los estudiantes, no sienten que la integración sea facilitada a través de los docentes. No parecen configurar para ellos el lugar de mediación.

El modelo pedagógico basado en la enseñanza, es según Gatti, en el que la mayoría de los docentes universitarios sigue reconociéndose aún hoy. Con supuestos compartidos en relación a la asignación al docente del lugar de erudito en su disciplina, que debe privilegiar los contenidos a presentar al estudiante, colocado en el lugar del que no sabe y debe recibir los aprendizajes más que descubrirlos.

Del mismo modo, dice: “el imaginario de los estudiantes está imbuido de este modelo de docencia.” (Gatti, 2002, p 3)

Visualizados “en otra cosa”, lejos o sin tiempo ni interés en acompañarlos y acompañar los procesos de aprendizaje, los docentes se distancian, según los entrevistados:

Empiezan a aparecer más avanzada la carrera, materias donde se te hace un seguimiento más personal, una instancia semana a semana con un profesor y ahí si se empieza a personalizar, pero los dos primeros años están pensados como tomen el parcial, el libro, las clases, “suerte empila” (E7)

No es que nos llevemos mal con los docentes pero pasa que en realidad no nos llevamos con los docentes. No hay un trato uno a uno, salvo en los cursos finales que hay pocos estudiantes. El docente es una figura casi catalizada (risas) en demonio a veces, o en el ángel depende como te caiga y no es algo que percibís como una persona que está ahí en contacto contigo (E8)

Cabría preguntarse sobre la función que el docente tiene desde la perspectiva institucional en relación al modo de “ofrecerse” como dispositivo pedagógico a ser usado. Es decir, ¿es el

docente un ejecutor de contenidos de enseñanza meramente? ¿Esto sería lo que la institución le encomienda? ¿Y qué le demandarían los estudiantes?

Estrictamente desde la perspectiva psicoanalítica, la situación de aprendizaje, como cualquier relación humana, está atravesada por fenómenos transferenciales. En este sentido ¿qué se deposita en la figura docente? ¿Qué aspectos privilegiamos para favorecer el mejor establecimiento de vínculos pedagógicos que tomen en consideración estos aspectos relacionales? ¿Cómo podría el docente atender la demanda de presencia que parece plantearse por parte de los estudiantes?

Desde la perspectiva del proceso formativo que privilegia el eje de la formación (relación entre docente y estudiante) es mucho lo que queda por hacer. Según el criterio de Gatti, en este eje predomina como supuestos:

Nadie se forma solo; los docentes, los libros, las experiencias, son los *mediadores*. La formación tiene que ver *con toda la persona*: con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente. La formación se inscribe en una *historia individual*, que está atravesada por múltiples determinaciones; pero apunta a la *des-sujetación*... El trabajo con la subjetividad es todavía una materia pendiente en la Educación Superior, pero hay experiencias puntuales en numerosas Universidades. (Gatti, 2002, p. 6)

Por otro lado, en cuanto a este punto podemos considerar que la distancia entre los docentes y los estudiantes que éstos perciben, podría estar respondiendo a fenómenos de época. Tal como planteamos más arriba, el lugar de la “solidez” de las figuras docentes, pero también de los adultos como referentes, estaría perdiendo consistencia en un mundo crecientemente desprovisto de esta cualidad en los vínculos. ¿La figura de los docentes se difumina, como la del resto de los adultos? Se siente la ausencia de sostén como efecto de la época actual, definida en términos de hipermodernidad, donde la solidez, la permanencia y estabilidad de los vínculos se pone en jaque.

Así, para los estudiantes los docentes no parecen encarnar la función y misión de la UDELAR en cuanto a la calidad al recibirlos.



Esta manera de acompañar los procesos de apropiación crítico reflexiva del saber, pero también de la producción de conocimiento, no estaría siendo la que los estudiantes reciben ni demandan de los docentes. Más bien parece más sencillo recurrir al recurso del semejante: acercarse entre pares para oficiarse mutuamente de referente, ante la distancia con el docente.

Esto nos hace pensar en la línea actual del creciente desarrollo de programas de tutorías entre pares y referentes estudiantes ¿Será que un dispositivo sustituye al otro? ¿Será que los docentes declinan este aspecto de su tarea en el desborde de la numerosidad y en la vorágine de los cambios estructurales y curriculares?

Por otro lado, en esta dinámica de encuentros e interrelación que venimos desarrollando ¿cuánto y cómo favorecemos los docentes que los estudiantes puedan sentirse convocados y escuchados?

Lo que falta es preocupación del otro en irte a buscar, yo creo que uno siempre puede agarrar y decir no entiendo voy a preguntarle a alguien, pero nadie viene a ofrecerte ayuda (E7)

Vos estás no totalmente solo, vos tenés ayuda, si vas a preguntarle a los profesores te guían, pero no tenés a una persona que te esté siguiendo a vos tipo todo el tiempo para ver cómo te está yendo y qué podrías corregir... Yo siempre tengo ciertas discusiones con algunos compañeros que dicen los profesores si pueden cagarte te van a cagar. No, para mí es un ida y vuelta, ellos no quieren que pierdas, que te vaya mal. Si te va mal lo primero que piensan es que hice mal yo. Te abren puertas, no te cierran (E9)

Tan conflictivo como cargado de representaciones diversas el vínculo con el docente no es lineal, ni mucho menos. Varias líneas se abren para indagar.

Es cierto también que aparecen voces que rescatan la figura docente (más en relación con la disciplina que con la función de enseñanza podríamos pensar).

En Comunicación los profesores no son tan personalizados con los alumnos. Acá en Bellas Artes si, tenés un problema y te ayudan y te comprenden y tratan de ver una solución y todo eso. (E5)

Dimensión compleja la que se revela en relación a la percepción sobre la figura y la función docente. Compleja además por la implicación de la investigadora.

En la relación con los estudiantes, con la propia institución, con el momento actual y con sus propias crisis identitarias, las significaciones actuales del ser docente universitario es una línea de investigación a desarrollar en un futuro.



CAPÍTULO 5 CONSIDERACIONES FINALES

Hemos visto que cuando se produce el encuentro entre la institución y el sujeto, comienza un juego a dos puntas: recibir y ser parte.

La lógica institucional precede al sujeto a la vez que lo configura, ser universitario se va definiendo para los estudiantes, como la cualidad de pertenecer. El proceso que va desde traspasar la fachada que se percibe al ingreso, hasta activar la llave que abre la posibilidad de transformar ese lugar anónimo en el que se encuentran “perdidos” (no lugar) en un lugar para sí mismo. Un lugar para hacerse de herramientas, lugar que marca y transforma, finalmente **un lugar para crecer**.

Algo debe acontecer del orden de la transformación subjetiva para que ese lugar sea apropiado y reconstruido simbólicamente: hay que “hacer un click”.

Aquí vuelve a ser ineludible la articulación con referencias teóricas desarrolladas a partir del abordaje psicoanalítico de las instituciones y al modo de éstas de configurarse-configurar sujetos.

Así, uno de los modos de pensar la institución es como sistema de vinculación en el cual es sujeto es parte interviniente y parte constituyente (Kaës R. y., 1987)

La complejidad de la perspectiva institucional desarrollada en estos términos, nos enfrenta a la dificultad de pensar aquello que, en parte, nos piensa y nos habla: la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus dispositivos y sus discursos.

Los estudiantes se van integrando a la compleja trama institucional de la UDELAR: a la vez que perteneciendo, sienten que van siendo transformados por ella.



La perspectiva psicoanalítica acerca de la constitución subjetiva y el entretejido de identificaciones y representaciones de la estructuración psíquica, nos permite comprender el modo en que los estudiantes significan su modo de cambiar: **“la UDELAR te cambia la cabeza”**

5.1 Significaciones que se despliegan acerca de la UDELAR por parte de los estudiantes: UN LUGAR

Pretendemos en este punto dar cuenta del modo de asignar sentido al ser universitario, según el modo en que es significada por los estudiantes. El estudiante vivencia a la UDELAR en primer término como un LUGAR. A partir de esta dimensión hallada en el análisis, nos encontramos con la posibilidad de considerar las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de lugar es al que se llega en primer término? ¿Cuáles son las “indicaciones” (como señales en una carretera) para circular por ese locus? ¿Qué dinámica se desarrolla allí?

El primer punto a destacar está estrechamente vinculado al modo de transitar los lugares hoy por hoy por parte de los sujetos jóvenes de nuestro tiempo. Manifiestan sentirse recibidos por una fachada, sin vínculos posibles al inicio, sin nadie que los reconozca, como si fuese entrar a un establecimiento vacío y lleno de gente: **arriban a un no lugar**. (Augé, 1992)

Encontramos que los estudiantes vivencian la experiencia de los inicios en la UDELAR como si el impacto de llegar fuese sólo posible en el registro de un espacio físico concreto:” Ud. está aquí” como los carteles indicadores de los shopping center o los aeropuertos.

Nos transmiten que llegan a un sitio que abre sus puertas y señala el camino para que entren, pero no los orienta más allá de las señales de cartelería (siguiendo la imagen de aeropuerto o shopping center que evocamos).

Para algunos ese nivel representacional, es como entrar a un circo lleno de magia y significaciones deslumbrantes, idealizadas, maravillosas. Algo que se anhelaba desde el

reservorio inconciente de los ideales del yo. “Adelante...pasan ustedes al increíble mundo de...”
Hechizo y fascinación, aunque miedo y ansiedad.

Para otros es simplemente otro lugar donde estas representaciones idealizadas están ausentes: solamente “se pasa” de la educación primaria a la secundaria y de ésta a la universidad. Sin cuestionamientos, o siguiendo mandatos parentales y sociales, más o menos inconcientemente transmitidos. Así se vive como un lugar más despersonalizado. Como si en el ómnibus les dijeran: “pasando al fondo que hay lugar”

Estas dos imágenes que proponemos para representar dos sentires que encontramos en los estudiantes, se corresponderían igualmente con lugares sentidos como ajenos al inicio del recorrido. Por lo idealizado o por la supuesta indiferencia, en los primeros momentos no se vive como un lugar de acogida, un espacio del que apropiarse, sino más bien un lugar de anonimato. Un no lugar.

Proponemos pensar que esta experiencia del ingreso (si bien no fue específicamente objetivo de la investigación) se nos impuso como imprescindible de incluir en el análisis de los significados otorgados a la UDELAR y el modo en que ésta contribuía a la construcción subjetiva.

En este sentido, el modo de llegar y la posibilidad de seguir el viaje de la formación universitaria está en estrecha relación con el devenir subjetivo de la historia personal que acompaña al estudiante hasta la puerta de entrada al servicio universitario que eligió.

Al principio no caés, te estás adaptando, salís de un lugar muy chico y te cuesta entender la Facultad (E 2)

Es como un mundo, un mundo aparte en el que te estás metiendo y en el que sabés que vas a salir con lo que va a ser tu vocación.(E 4)

Yo nunca había visto salones tan poblados y encontrarse de pronto con 500... decís ahí si! ahora sí estoy en la universidad. ¿Dónde me meto? Y la curiosidad de ver que era todo eso (E 6)



Los estudiantes transmiten que llegan y necesitan un tiempo para ubicarse en el universo propio del sitio al que arriban. Los podemos pensar como sujetos sujetos en una hipermodernidad, que acuciados por los excesos y los ritmos de vorágine, parecen sentirse exigidos a ubicarse rápidamente en un lugar para sentirse menos inermes.

Dicen que deben “armarse”, que les **lleva un tiempo hacerse de “herramientas”** para utilizar en un espacio en el que hacerse lugar.

Tiempo que la época hipermoderna no nos otorga. Más allá que los ritmos de los sujetos son necesariamente a escala propia, el tiempo de despliegue de los procesos parece retaceársenos.

Todos corremos sin detenernos mucho rato en las estaciones de arribo, en las plataformas de descanso o en los cruces para decidir un cambio de ruta. En las fachadas.

El pasaje del tiempo es vivido en forma distinta en la antigüedad, en la edad media, en la modernidad, en las sociedades posmodernas o hipermodernas. Porque la construcción de los procesos identitarios está determinada por el ritmo distinto del espacio-tiempo en la Historia (Araujo, 2013, p. 34)

Otro aspecto importante en relación al lugar que los recibe tal como es percibido por los estudiantes, es el relativo al modo de acogida que las políticas universitarias toman en cada servicio universitario en particular. Se comportan según sus distintos espacios y proponen distintas actividades. **¿Bienvenida o indiferencia?**

El discurso de los estudiantes al respecto, denota que pueden reconocer los esfuerzos institucionales por la recepción de los ingresantes, pero no siempre éstos logran sentirse destinatarios de aquellos.

La universidad se encarga de que te formes un poco esa idea, por ejemplo con las charlas que tenés al principio, tratan que te sientas con una sensación de pertenencia a un espacio y a un lugar (E4)

Pero en otros casos, estas iniciativas no tienen eco. No llegan, no se reciben o perciben como una posible soga de la que agarrarse. O incluso son comprendidos como exigencia para la que no están preparados:

Tenemos materias que tenemos que entregar tareas y me acuerdo que la primera tarea de una de ellas la habían publicado antes que empezaran las clases, eso significa que los tipos no habían dado absolutamente nada de lo que precisabas y no lo iban a dar, porque arrancaron con otro tema: “ mirá en internet tenés material, la tarea se entrega en dos semanas: suerte! Si la perdés perdés un año de la carrera” Son así. Son todas iguales, perdés la entrega y la tenés que recurrar y perdiste un año porque es previa a todas. Son tus tiempos, lo que quieras, pero tenés dos semanas, manejaate.(E.8)

5.2 Los que están en la misma que vos

Un hallazgo interesante en relación con la forma de arribo a la UDELAR tiene que ver con las estrategias que parecen desplegarse. ¿Quién recibe efectivamente? Si el sujeto llega “perdido” y no siempre apto para subirse en forma ágil a las estrategias de acogida institucionales, entonces la pregunta es ¿a partir de qué mecanismos se logra la integración y la pertenencia?

Encontramos que el apoyo y la referenciación parecen sentirse más fácilmente entre pares. Podemos sugerir aquí, como un indicio interesante a desarrollar en futuras líneas de indagación, que algo de la historia de las universidades deja su impronta en todos los tiempos. En este sentido, el modo en que los estudiantes se agrupan y se referencian mutuamente ¿no podemos pensarlo como un cierto vestigio del Plan Bolonia que se filtra en nuevos modos en la UDELAR de hoy?

Llega un momento que caés en que estás en una comunidad. Que hay gente que está en la misma que vos, y que hay gente que está más involucrada o menos involucrada (E4)

La integración es con los compañeros “que están en la misma” que, como si estuvieran compelidos a pelear contra las mismas dificultades, se unen. Establecen relaciones, se ayudan, se reconocen, se alían.

En la medida en que van logrando sentir esta pertenencia, encarnada en el colectivo de pares, es que se produce la “instrumentación” a la que aluden los estudiantes, en términos de hacerse de herramientas.

Lo que venimos desarrollando en relación al lugar UDELAR en segundo término entonces, los estudiantes lo describen como un **lugar proveedor de herramientas** que sienten que deben tomar y “usar”, apropiarse adecuadamente.

5. 3 La universidad te da herramientas

¿A qué refieren los estudiantes cuando consignan que la UDELAR los provee de herramientas?

Herramienta, en cualquier contexto de uso del término, se entiende como un recurso que se utiliza para facilitar una acción u objetivo.

Es interesante comprender la cualidad de estas “herramientas”. En el nivel manifiesto parece aludir a recursos del orden de lo técnico y conceptual del campo del conocimiento específico. Un saber hacer en el sentido del uso de los instrumentos requeridos para la comprensión de determinada realidad y la posibilidad de operar en ella.



En un nivel más latente, podemos plantear que el hecho de atribuir a la UDELAR la condición de proveedora de herramientas, nos coloca en la dimensión de la constitución psíquica y la construcción subjetiva. El estudiante, como sujeto en construcción permanente, parece esperar del encuentro con la institución universidad, que le aporte recursos que serán apropiados paulatinamente e integrados como propios para facilitar la tarea formativa.

¿De qué tipo son las herramientas. ¿Se trata de herramientas cognitivas, emocionales, relacionales, intelectuales?

El designio de proveer herramientas como recursos, parecería una función parental desplazada hacia la institución, que ésta sostiene a medias.

Los jóvenes sienten que para transitar por la vida universitaria junto con otros, necesitan hacerse de recursos para usar en un marco institucional que van comprendiendo paulatinamente.

Así en la medida que sienten que “incorporan” códigos y sentidos que desde la lógica institucional se les presentan, van pudiendo reacomodar sus propios sentidos y pertenecer.

Se va configurando un modo de estar a la vez que un modo de ser y de hacer mediante a una especie de amoldamiento mutuo en que las herramientas serían entonces, recursos adquiridos o desarrollados para el desenvolvimiento en la vida institucional. Tanto desde el punto de vista cognitivo (nuevos códigos de enseñanza-aprendizaje) social (expresarse, relacionarse de un modo diferente con” más gente”) como subjetivo (“vas cambiando”).

Valores... cambiás capaz hasta la forma de expresarte, te ayuda en la comunicación, en la relación con el otro. Acá aprendés muchos valores en ese sentido de compañerismo, de apoyo, de hacer ese grupo de amigos. Yo tengo un grupo de amigos desde primer año. Y entonces es muy lindo todo eso.(E2)

Es como si te dijeran mirá nosotros te vamos a dar el título cuando llegues hasta acá y acá están todas las herramientas: dale!. Hay gente que sentarse, agarrar las herramientas y empezar a

trabajar y llegar le cuesta mucho más tiempo y hay gente que menos, pero creo que es como muy libre. (E7)

Las herramientas facilitan la pertenencia. El sentido de pertenecer al colectivo universitario se ve destacado por todos los estudiantes entrevistados como algo positivo y gratificante. Como un escalón alcanzado que los aleja de la sensación de soledad y de encontrarse perdido y sin referencias como al principio de la carrera.

Por otro lado, el objetivo logrado de sentirse parte de algo más “grande” según como lo hayan tenido significado por sus respectivos contextos socio – familiares (un lugar de prestigio, un lugar ineludible, un lugar para ascender social o culturalmente, un lugar de saber valorizado, etc) los defiende transitoriamente de la falta de sentido, de la indiscriminación, de la soledad.

Al mismo tiempo, los enfrenta a la sensación de libertad. “Nadie nos dice que hacer, ni nos controla o pasa lista”. Un enfrentamiento con una supuesta “madurez y responsabilidad” que sienten que deben adquirir de modo que no siempre es sentido como gratificante por los jóvenes.

Así, de pronto el sentimiento de dependencia o infantilización pueden sucederse y la libertad transformarse en “demasiada libertad”, casi como un ser echado a su propia suerte...las herramientas están ahí pero nadie muestra como se usan o para qué sirven...”hacete cargo de tu crecimiento”.

Las herramientas son comprendidas en nuestro análisis desde la perspectiva del uso del saber: saber usar, saber hacer. En un plano más inconciente, podemos comprender los mecanismos que se ponen en juego en estas dinámicas, en términos de resignificación de otras experiencias de encuentro: las experiencias primarias de la propia historia afectiva que, siempre desde el otro (figuras parentales primero y sucesivas experiencias posteriores) marcan los modos de saber. Saber hacer, saber de sí mismo.

Por otro lado, podemos plantear desde el punto de vista de la institución, otra interrogante que aparece con fuerza en el análisis de las entrevistas: ¿la UDELAR comprende qué herramientas

tiene para ofrecer hoy? ¿Hay una correspondencia entre lo que los estudiantes sienten que necesitan apropiarse y lo que la universidad ofrece?

La UDELAR se cuestiona y se piensa a sí misma desde innumerables planos. El que estamos privilegiando en este trabajo es el que se configura como punto de encuentro con la formación que sienten los estudiantes que necesitan para devenir universitarios, más allá de los contenidos específicamente disciplinares de cada carrera. **“Ser universitario” es hacerse de herramientas para pertenecer, para ser.**

El saber universitario tal como lo comprendemos actualmente corresponde también a la época de la que es parte y a la que responde. El modelo pedagógico (Gatti, 2002) ¿privilegia esta concepción que surge del análisis, en cuanto a que la tarea formativa de la UDELAR deba ser “facilitar herramientas”?

Un modo de responder a esto requeriría articular la conceptualización según la cual una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. Que el estudiante se apropie del proceso de aprendizaje. (Dias Sobrinho, J, 2008).

Otra línea interesante al respecto, se nos presenta según el modo de comprender en clave de herramientas, la noción de enseñanza según el Dr. Landinelli. Los procesos de enseñanza “deben promover habilidades que permitan asimilar la evolución del conocimiento y facilitar el aprendizaje constante de lo que se sabrá y requerirá en el futuro próximo” (Landinelli, 2007, p 6)

Herramientas, estrategias, armas o movilizaciones afectivas, según sea el foco teórico con que observemos, lo cierto es que el efecto de engranaje se produce. La dinámica ya está desplegada, la lógica institucional espera al sujeto a la vez que lo configura de forma más o menos fallida o exitosa: las puertas se abrieron y los procesos se echaron a andar.

5.4 El modo de jugar el juego: pertenecer

Empieza a ser vital la cualidad de pertenecer a determinado lugar: lugar para crecer, lugar que marca.

El sentido de pertenencia se da en los estudiantes en la medida en que entre la institución (a través de los dispositivos de recepción y bienvenida y del propio devenir del cumplimiento de su tarea formativa) y el propio sujeto, algo engancha y hace” click” en palabras de los estudiantes

De tal modo la institución nos conforma, nos estructura y sostiene nuestra identidad, que mueve y cambia en el orden de la propia transformación la” cabeza” de los sujetos. Se repite fuertemente en el análisis de las entrevistas esta idea “la UDELAR te cambia la cabeza”.

Podríamos decir que la construcción del ser universitario es comprendida por ellos como una continuidad con la que ya portaban como estudiantes de otros niveles formativos, pero, en este encuentro, se reestructura, se complejiza, cambia, crece. Proceso y tiempo en la posibilidad de los procesos formativos que no es sencillo lograr.

La caracterización de la UDELAR en este punto agrega otro aspecto al crecer: **lugar de la responsabilidad, de la libertad y la expansión.** Lugar donde aprender más, estudiar más y amplificar las resonancias.

En el contexto actual el joven que ingresa a la UDELAR no es necesariamente un adulto autónomo e independiente, ni dueño de sus movimientos pulsionales. Tampoco es el que ingresaba en la modernidad del Uruguay naciente, a una universidad elitista y restringida. Nos inclinamos a pensar al estudiante ingresante como un adolescente o joven: sujeto hipermoderno, perdido en búsqueda de un lugar, en búsqueda de referencias subjetivantes, en busca de pertenecer y ser reconocido.

Así la UDELAR puede tomar para los estudiantes este sentido de ser el lugar de la metamorfosis: donde se sienten modificados, marcados por esta experiencia institucional particular.



En este sentido, el tránsito por la UDELAR es comprendido por los estudiantes como una peculiar **experiencia transformadora del sentido de sí mismo**.

Transitar la experiencia de metamorfosis a la que se refieren los estudiantes: “el cambio de cabeza”, supone poder asentar el sentimiento de sí en relación con sus ideales. Consolidarse. Y en este proceso, devenir universitario según un modo propio.

Esto requiere un intenso trabajo psíquico. Supone una compleja movilización libidinal y narcisista: requiere relanzar la construcción identitaria para los sujetos.

A su vez requiere reconfigurar las marcas primarias de sus primeros encuentros con el otro subjetivante. El otro que otorga significantes y códigos (¿herramientas?)

Podemos pensar en esta línea la construcción subjetiva en términos de creación de sentido. En términos de proceso. No hay nada que defina qué es ser universitario antes del proceso mismo.

La institución propone múltiples maneras posibilidades de subjetivación o pertenencia para el sujeto. Lo que planteamos a partir de este trabajo, es que **el estudiante logrará sentirse marcado por la UDELAR, en la medida en que se produzca esa modificación de la imagen de sí mismo a la que aludimos. Ese cambio, ese crecimiento que lo hace posible.**

Las experiencias institucionales se vuelven marcas, en tanto se tornan puntos sensibles de engarce con la propia historia. En términos psicoanalíticos la marca se constituye allí donde representación y afecto engarzan.

¿Qué va a buscar ese sujeto y con qué de lo institucional se encuentra? Esto tiene que ver también con aspectos inconcientes y en el nivel del deseo.

Ser universitario está en estrecha relación con la tarea formativa de la UDELAR, pero también con los precipitados identificatorios que esta pertenencia institucional posibilita.

En el plano subjetivo, como venimos sosteniendo, este cambio implica una movilización psíquica en varios sentidos al producirse el encuentro con la UDELAR:

- ¿Cómo me hago un lugar?
- ¿Cómo soy reconocido?
- ¿Cómo acciono mis herramientas y me proveo de nuevas?
- ¿Cómo soy, acá?

Según hemos colegido en el análisis, para los estudiantes **un “click” debe darse para poder mudar el sufrimiento inicial en un sentimiento de pertenecer al lugar para crecer y ser transformado**. Esto parece traer aparejadas movilizaciones defensivas e identificatorias en el plano conciente e inconciente para el sujeto.

Tal proceso se dará en mayor o menor grado según el yo que porta cada quien en su nombre; según un juego constitutivo que sigue en proceso. Según qué dice cuando dice yo cada estudiante que atraviesa este proceso.

Si confrontamos en este punto específicamente lo hallado con la perspectiva del análisis institucional, nos encontramos con que podemos hacer un contrapunto entre las funciones que las instituciones tienen en la vida psíquica de los sujetos y la caracterización que acabamos de hacer de la UDELAR.

La institución como nudo de órdenes de realidad, puede describirse en distintos planos respecto de la realidad psíquica. Como hemos visto, la institución moviliza funciones y procesos psíquicos en los sujetos: pulsionales, representacionales y relacionales inconcientes. En términos de nuestro trabajo: **la UDELAR enfrenta a los estudiantes a modificaciones representacionales, identificatorias y pulsionales a favor de un cambio, de un crecimiento.**

Si concebimos (como lo desarrollamos más arriba) que corresponde a las instituciones presentar objetos representacionales, favorecer realizaciones simbólicas y afiliaciones a referentes identificatorios que permitan la pertenencia (mediante la continuidad narcisita y la participación

de ideales comunes) estaríamos constatando la potencialidad de colectivo para devenir universitario.

La UDELAR presenta a los sujetos que se acercan, titubeantes y al principio en forma aislada, estos sustentos para poder ser parte, pertenecer.

El trabajo psíquico del “click” debe darse. De lo contrario parecería que no se circula más allá de la puerta de entrada. No logran entrar ni ser parte muchos de los estudiantes que atraviesan la fachada.

El estudiante arriba en la UDELAR a una plataforma de encuentro con otros y consigo mismo en varios planos. Esto, como vimos, le impone un trabajo en términos de movilización afectiva que supone una nueva imagen de sí y nuevos modos de relacionamiento.

5.5 Marcas de sentido. Ser universitario es crecer

Lo que podemos plantear como conclusión a este respecto es que **ser universitario es fundamentalmente crecer: cambiar.**

Los jóvenes hoy, la institución y los procesos trabajosos del crecer: estas parecerían ser las cartas que se juegan en la dinámica universitaria.

Crecer deja huellas, marcas. Suceden procesos no exentos de cierta cuota de sufrimiento que se producen en los andamiajes que sostienen nuestras búsquedas y construcciones.

Pero crecer es también para nuestros entrevistados, tener acceso a mayores escalas, expandirse, en palabras de los estudiantes, convertirse en adulto. Devenir transformado por el encuentro que inicia un trayecto con progresivas escalas. Modificarse en el encuentro con experiencias del



orden de la libertad, la autonomía, la pertenencia que da sentido; así como también de la soledad y la frustración y el desamparo.

Podemos concluir en la línea que venimos avanzando, que para los estudiantes el modo de ir arribando a la constitución de una pertenencia y creación propia del sentido de ser universitario, va de la mano de la **reconstrucción identitaria sobre una nueva imagen de sí mismo con la que se encuentran en el cruce con la UDELAR.**

Más allá de las singularidades de las constituciones psíquicas y las particularidades de las biografías propias, ser estudiante universitario es una experiencia compartida y compartible que marca a los sujetos de modo peculiar.

Más allá también, de las diferencias entre las distintas disciplinas y Servicios de la UDELAR, la caracterización de la institución es compartida en gran medida y valorada en sus efectos de cambio.

En términos de encuentro: la UDELAR (como nos transmiten las autoridades entrevistadas) está preocupada por el estudiante universitario y el estudiante universitario parece preocupado por sus propias búsquedas, por ir creciendo y por ser parte. **Como si fueran estrategias paralelas en momentos institucionales y socio históricos complejos.**

La UDELAR hace esfuerzos y genera políticas para favorecer la afiliación y pertenencia, pero nosotros encontramos que **no siempre se encuentran del todo con los esfuerzos de los estudiantes por sentirse parte.**

Los estudiantes nos dicen que la UDELAR es un lugar de crecimiento, pero nos preguntamos si esto coincide con las funciones universitarias o se trata de un encargo social que habrá que poder analizar más profundamente si debe tomar y hacerse cargo.

Y si esto fuera así ¿a partir de qué dispositivo?



Es importante plantearnos en este sentido, con cuáles dispositivos o recursos pedagógico-institucionales contamos desde la UDELAR para favorecer y potenciar estos aspectos.

En este sentido hallamos que para los estudiantes, **no son los docentes un recurso suficientemente disponible ni cercano para favorecer el sentido de ser universitario.**

5.6 ¿Docentes ausentes?

En el encuentro con la institución los estudiantes, no sienten que la integración sea facilitada a través de los docentes. No parecen configurar para ellos el lugar de mediación (Gatti, 2002).

La percepción de los entrevistados, parece colocar a los docentes en una posición poco cercana o habilitadora. ¿Cómo podemos comprender esta distancia que nos vuelve ausentes para ellos?

Los estudiantes entrevistados plantean manifiestamente la percepción de esa cualidad de la dimensión relacional con el docente (con cierta variación en relación con cada disciplina).

En algunos estudiantes esto es expresado de forma más neutra o indiferente y en algunos tiene una connotación más negativa.

En otras situaciones los estudiantes dicen encontrarse con un “docente-docente”

No siempre el que se para adelante es un docente-docente. E 1.

Figura idealizada y por lo tanto también distante. Quedan seducidos por su erudición o su estilo, pero, en general la experiencia resulta más de distancia que de cercanía.

El modelo pedagógico basado en la enseñanza, es según Gatti, en el que la mayoría de los docentes universitarios sigue reconociéndose aún hoy. Los supuestos compartidos en este modelo, serían en relación a la asignación al docente del lugar de erudito en su disciplina, que

debe privilegiar los contenidos a presentar al estudiante, quien es colocado en el lugar del que no sabe y debe recibir los aprendizajes más que descubrirlos. Si esto es así, cabría preguntarse ¿cómo consideran los docentes su función de enseñanza?

Otra interrogante fuerte es acerca de la función que el docente tiene desde la perspectiva institucional en relación al modo de “ofrecerse” como dispositivo pedagógico a ser usado. Es decir, ¿es el docente un ejecutor de contenidos de enseñanza meramente? ¿Esto sería lo que la institución le encomienda a pesar de que no sería el paradigma actual de la realidad universitaria? ¿Qué de los fines universitarios respecto de la enseñanza hoy el docente asume? ¿y qué le demandarían los estudiantes?

Interrogantes que han sido abordadas en otras investigaciones y pueden quedar planteadas para futuros trabajos.

El hecho es que encontramos que los docentes son visualizados distantes, “en otra cosa”, lejos o sin tiempo ni interés en acompañarlos y acompañar los procesos de aprendizaje. Otro hallazgo que no hubiésemos querido encontrar: otro desencuentro se produce en la plataforma. Así como los esfuerzos de las políticas institucionales en cuanto a favorecer la pertenencia y la afiliación no van de la mano con las referencias que los estudiantes precisan para el camino formativo, **tampoco los docentes son vistos como referentes** del viaje, al alcance de los estudiantes.

El docente es una figura casi catalizada (se ríe) en demonio a veces, o en el ángel depende como te caiga y no es algo que percibís como una persona que está ahí en contacto contigo (E8)

La tarea formativa de acompañar los procesos de apropiación crítico reflexiva del saber, pero también de la producción de conocimiento, no estaría siendo la que los estudiantes reciben ni demandan de los docentes. Más bien parece más sencillo para los estudiantes recurrir al recurso del semejante: acercarse entre pares para oficiarse mutuamente de referente ante la distancia con el docente.

Esto nos hace pensar en la línea actual del creciente desarrollo de programas de tutorías entre pares y referentes estudiantes ¿Será que un dispositivo sustituye al otro? ¿Será que los docentes declinan este aspecto de su tarea en el desborde de la numerosidad y en la vorágine de los cambios estructurales y curriculares?

Por otro lado, en esta dinámica de encuentros e interrelación que venimos desarrollando ¿cuánto y cómo favorecemos los docentes que los estudiantes puedan sentirse convocados y escuchados?

Al estudiar computación tenemos materias que tenemos que entregar tareas y me acuerdo que la primera tarea de una de ellas programaciones, la habían publicado antes que empezaran las clases, eso significa que los tipos no habían dado absolutamente nada de lo que precisabas y no lo iban a dar porque arrancaron con otro tema, mirá en internet tenés material, la tarea se entrega en dos semanas: suerte! Si la perdés perdés un año de la carrera, son así. Son todas iguales, perdés la entrega y la tenés que recurrar y perdiste un año porque es previa a todas. Son tus tiempos, lo que quieras, pero tenés dos semanas, maneja te. (E 8)

Creemos que se siente la ausencia de sostén como efecto de la época actual, definida en términos de hipermodernidad, donde la solidez, la permanencia y estabilidad de los vínculos se pone en jaque. Podemos plantear la cuestión en términos de efectos de época en los vínculos. Así como los padres y otros adultos, declinan algunos aspectos de la confrontación necesaria para la construcción subjetiva de los adolescentes y jóvenes ¿será que se tambalea la concepción del vínculo pedagógico y la figura docente como modelo identificadorio y de referente adulto? ¿Será que también se” licuó” (Bauman) la figura docente?

Lejos de una ilusión de identidad (en el sentido de amalgamar lo idéntico) ser universitario se subjetiviza como ser independiente (en relación con los adultos- padres- docentes) y tener “cierta cabeza”, crecer, saber más o estudiar más. Ser libre. Se produce en los estudiantes una transformación subjetiva de la que la institución es plataforma de un modo particular. Proceso que transforma y tiene efectos de marca subjetiva.

Potenciar estos efectos desde la historia, la misión y la ética universitarias, es el enorme desafío institucional al que todos los actores somos convocados.



5.7 “Los click “Anectodario

Para finalizar, nuevamente las palabras de los estudiantes encarnan el sentido de ser universitarios, a través de anécdotas de experiencia propias, de esas donde sintieron “el click”

Capaz más el hecho de moverme más sola, más independiente, de no tener un profesor, un adscripto que esté al lado tuyo. Por ejemplo perdiste un documento lo tenés que ir a buscar vos. (E1)

Toda la generación se reunió en la puerta del “coso” del Decano, hicimos una movilización increíble, nos reunimos ahí ese día a hablar que no podía ser y se resolvió que nos cambiaron. Entonces vimos que ahí con la fuerza de todos, la generación pudimos hacer ese cambio. Y eso también te hace notar que cuando con fuerza y con la unión de todos. Era toda la generación (E2) ,

...ya hablé de conocer gente nueva...Básicamente sería esa mi experiencia de mirar y decir, pa! soy universitario. Y muchas veces mirar hacia atrás, no? Tratar de pensar como era uno por ejemplo en 4° de liceo, o en la escuela y ver que tanto ha cambiado...y no fue hace tanto.El universitario tiene algunas cosas, algunas características con el adolescente, que no deberían pasar a nivel profesional me parece. Ya es como otra forma de encarar la vida y como dicen tantas veces (E3)

El darte cuenta...no que dependés, pero que es todo una red. O sea no es que venís y das un examen aislado y entrás a facultad aislado y te recibís aislado, llega un momento que caés en que estás en una comunidad (E4)

Armé algo sin saber que había armado algo. Y ahí fue que me di cuenta que había que abrir la mente. No ser tan cuadradita ni pensar tanto, funciona acá.(E5)

Cuando entré por primera vez en primero a la tribuna. Yo nunca había visto salones tan poblados y encontrarse de pronto con 500, decís ahí si, ahora sí estoy en la universidad.



Curiosidad, no sé, un poco de vergüencita ¿dónde me meto? Y la curiosidad de ver que era todo eso. Ahí es donde sentís.(E6)

Me parece que está bueno eso de ser universitario, pero me parece que capaz no es tan general, va mucho en facultades, todas las facultades tienen sus prejuicios de todas las otras, capaz muy prejuicioso, pero la actitud esa de esa agarrar y estudiar o esta libertad no se da en todas, acá se siente mucho (E7)

Anécdotas tengo doscientas...la resistencia física a estar muchas horas despierto, yo estuve acá en Facultad de corrido 35 horas, sin irme a mi casa...tengo amigos que estuvieron más (E8)

De quedarme días y días enteros estudiando acá adentro. Sin ver la luz del sol, salón cerrado allá abajo. Creo que estudié más hoy, decía yo, que en toda la vida que pasé en el liceo. Con mis amigos con la mesa llena de hojas, lápices, cuadernolas todos estudiando o haciendo ejercicios y cosas. (E9)

Esa gente que le gusta la universidad, no por su carrera sino por la universidad, por la idea, por el concepto, se mete y trabaja para la universidad y hay otros que no, que vienen a la clase y se van a su casa y quizá no la viven tanto, quizá mi caso pero yo me siento muy agradecido con la universidad.

Referencias bibliográficas

Anzaldúa Arce, R. (2008). Investigación sobre el docente y sus procesos subjetivos En .M.Delgado Reynoso y L.E. Primero Rivas (Comps) *La práctica de la investigación educativa: la construcción del objeto de estudio*. (pp.189-215). Colegio de Estudios de Posgrado de la ciudad de Méjico.Universidad Pedagógica Nacional.

Araujo, A. M. (2011). Acerca del tiempo y desde los espacios inciertos de la Hipermodernidad: la Sociología Clínica. *Jornadas sobre Adolescencia Asociación Psicoanalítica del Uruguay*. Montevideo.

Araujo, A. M. (2013). *Todos los tiempos, el tiempo. Trabajo, vida cotidiana e hipermodernidad*. Montevideo: Ed. Psicolibros.

Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Arocena, R. S. (2001). *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias, escenarios, alternativas*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/sutzarocena00.htm>

Arocena, R. (2010). *Propuestas para el despegue de la Reforma Universitaria*. Recuperado de http://www.fadu.edu.uy/patio/wp-ontent/uploads/downloads/2010/07/propuesta_Rodrigo-Arocena.pdf

Aubert, N; Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia*. Madrid: Paidós Ibérica

Auge, M. (1992). *Los NO lugares, espacio del anonimato. Una Antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa editores.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.

Bauman, Z. (2010). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.

Bauman, Z. (2008). *Libertad*. Bs.As. Losada

Bertoni, E. .(2004) El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso Comisión Sectorial de Enseñanza Unidad Académica Documento de Trabajo N°3. Recuperado de <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.pdf>.

Beillerot, J. ; Blanchard-Laville, C. y Mosconi. N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Bentancur, N. (2004). Cinco dilemas universitarios de comienzos de siglo. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 14(1), 85-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2973/297324373005.pdf>

Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo *Revista Ateneo Psicoanalítico* (2)

Bleichmar, S (2004) Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis Publicado en Abril 2004 recuperado en <https://www.topia.com.ar/autores/silvia-bleichmar>

Calegari, L. (Octubre de 2014). Comunicación personal

Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso Servicio: Facultad de Psicología* (Tesis de Maestría Facultad de Psicología Udelar) Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/5477/1/Carbajal%2c%20Sandra.pdf>

Castoriadis, C. (1997) “Un mundo fragmentado”, Buenos Aires: Altamira.

Curione, K. (2010). *Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico*. (Tesis de Maestría Facultad de Psicología Udelar) Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4898>

Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad latinoamericana y caribeña. En Gazzola, A.L. y Didriksson, A. (Eds) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá: IESALC – UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001619/161990s.pdf>

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>

Enriquez, E. (1999). Implicación y distancia. *Revue d'analyse institutionnelle. París 8 université. española*, R. A. (s.f.). Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=KtmKMfef>. (s.f.).

Fernández, L. (1994) Instituciones educativas. Buenos Aires. Paidós

Fernández, L. (1996) El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje en Revista Praxis educativa. Año III N° <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/prav02a03fernandez.pdf>

Fernández, L. (2000). Los conceptos de organizador y núcleo dramático en el análisis institucional o acerca del abordaje del objeto-institución. *Las propuestas de la Didáctica y la Pedagogía “Julio 2000”*. Buenos Aires: Fac.de Filosofía y letras-UBA-Aique grupo Editor .

Freud, S. (1976). Introducción del Narcisismo. En *Obras completas Sigmund Freud* (vol.14, pp 65-98) Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1914)

Freud, S. (1976). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En *Obras completas Sigmund Freud* (vol.18, pp 67-136) Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1921)

Gatti, E. (2002). Una Mirada Pedagógica a la EAD. En *Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías*. Recuperado de www.virtualeduca.info/virtual/actas2002/actas02/135.pdf.

Gil, D. (1995). *El yo herido. Escritos en torno al yo y al narcisismo*. Montevideo: Trilce.

Giorgi, V. (2002). Ponencia en Jornadas “*Realidad y problemática social: su lugar en la formación de grado*” Facultad de Psicología.

González Cuevas, O. (1997). El concepto de Universidad. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES (102) Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A1ES.pdf

Gutiérrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad : investigación biográfico - narrativa de estudiantes universitarios: estudio de caso* . (Tesis de Maestría Facultad de Psicología UdeaR) Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/2653/1/Agutierrez_TM.pdf

Jeammet, P. (1992). Lo que se pone en juego: las identificaciones en la adolescencia. N/A psicoanálisis con niños y adolescentes (2)

Jeammet, Philippe (1994) “La identidad y sus trastornos” Transcripción de la ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente (S.E.P.Y.P.N.A.) 21 al 23 de octubre de 1994 en Toledo.

Kaës, R. y. (1987). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

Kaës, R. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires: Paidós.

Kaës, R. (2002). "Polifonía del relato y trabajo de la intersubjetividad en la elaboración de la experiencia traumática". *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*. Tomo XXV N° 2.

Kaës, R. (2004) *Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos*. En Revista de Psicoanálisis APdeBA - Vol. XXVI - N° 3 - 2004

Kaës, R. [. (2006). *Entre lo uno y lo múltiple: Grupo y psicoanálisis*. Guadalajara: Editorial universitaria.

Landesmann, M; Hickman, H; Parra, Gustavo. (2009). *MEMORIAS E IDENTIDADES INSTITUCIONALES. Fundadores y herederos en psicología iztacala*. México: Juan Pablos Editores S. A.

Landinelli, J. (2007). La educación universitaria en la sociedad del conocimiento: ¿decadencia o renacimiento? *VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas*. Montevideo: Taller Gráfico.

Landinelli, J. (2008). *¿Antiguos principios para nuevos rumbos?: Notas sobre el reformismo universitario en el Uruguay actual*. México D.F.: CLACSO/UAM.

Laplanche, J., & Pontalis, J. (1999). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lourau, R. (1991). Implicación y sobreimplicación. *El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales*. Buenos Aires.

Malagón, L. A. (2003). La pertinencia de la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior ANUIES* (127). Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista127_S4A1ES.pdf

Masse, V. (2012). *Significados que el investigador le otorga a la investigación*.(Tesis de Maestría en Psicología y Educación. Facultad de Psicología, Udelar).

Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4869/1/Masse%2c%20Virginia.pdf>

(Orti A, (1986): La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta o semidirecta y la discusión de grupo. En García,M, Ibáñez,F y Alvira, F (Comp.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Editoria,

Oxman, C. (1998). *“La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*. Bs. As.: Eudeba Editorial. Universidad de Bs.As.

Pimienta, M. (2007). *Construyendo aprendizajes*. Montevideo: ARGOS Ediciones alternativas.

Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Santa Fe, Bogotá: MacGraw-Hill Interamericana.

Preciado Cortés,F, Gómez Nashiki,A y Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década: un estudio cualitativo de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.13(39), 1139-1163 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003906.pdf>

Ricouer, P. (1990) *Sobre el individuo*. Buenos Aires: Paidós.

Ricoeur, P. (1996) *El sí mismo como otro*. Ed. Siglo XXI

Ruiz Barbot, M. (2013) Proyecto de investigación *¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación*. CSE. CSIC. Recuperado de <http://www.psico.edu.uy/novedades/portada-de-sitio/%C2%BFqu%C3%A9-buscan-los-estudiantes-en-la-universidad-sentidos-y-experiencias-de->

Ruiz Barbot, M. (2015). Entre educaciones, los sujetos. *Conferencia inaugural actividades académicas 2015*. Montevideo: Publicaciones Facultad de Psicología UDELAR.

Uriarte, C. (1988). Depresiones narcisistas en la Neurosis. *Revista uruguaya de psicoanálisis* (En línea) (88) ISSN 1688-7247 p 55-76

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología.

Viñar, M (2006) Inquietudes en la clínica psicoanalítica actual, en *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* 103, *Debates sobre la Subjetivación en Psicoanálisis*.APU p 22-29

Viñar, M. (2014) Comunicación personal

Yidiz, I. (2006). Identidad del psicoanalista. *Revista de Asociación Psicoanalítica Colombiana, Psicoanálisis (APC), XVIII, (1)*.



Tablas y Cuadros

Tabla 1. ENTREVISTAS

	E 1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
I	Med	Med	Med	B.Artes	B.Artes	B.Artes	Ing	Ing	Ing
II	22 Fem	25 Fem	21 Masc	22 Masc	27 Fem	27Mas	23Mas	27 Mas	22 Mas
III	3°	6°	3°	3°	3°	3°	3°	5°	3°
IV	Si	Si	No	No	Si	No	No	Si	No
V	Mdeo	Interior	Mdeo	Mdeo	Exterior	Mdeo	Mdeo	Mdeo	Mdeo
VI	Si	Si	Si	No	No	No	Si	Si	Si

Referencias

- I Carrera
- II Edad – sexo
- III Avance de carrera
- IV ¿Primera generación en acceder a la Universidad? Si o no
- V Procedencia: Montevideo – Interior - Exterior
- VI ¿Primera carrera? si o no

CUADRO 1 Agrupamiento de protocategorías por entrevista

ENT.1	ENT.2	ENT.3	ENT.4	ENT.5	ENT.6	ENT.7	ENT.8	ENT.9
UDELAR – carrera	UDELAR – carrera	UDELAR – profesionalismo /lo público	UDELAR - Fac Udelar- Mundo social	UDELAR y sociedad	Más cultura, más conocimiento, status	Profesión-academia	Profesión academia	Pública/ privada-universidad-facultad
Lugar	Adaptarte	Cierto prestigio	Bienvenida /te van trayendo	Tu lugarcito	Reencuentro conmigo	Está ahí	Traer el bolsito	Agradecer la oportunidad
Herramientas	Valores-Herramientas	Valores	Comunidad	Todo o nada	Curiosidad	Actitud /iniciativa	Herramientas/ espacio para todos	Libertad
Equipo	Ser parte	Seguir ligado	Pertenencia	Pertenencia	Pertenencia a la generación	Sobrevivir con otros	Arraigo	Formás vínculos
Con otros	Estar con más personas/ estar solo	Gente de todos lados	Red/ conjunto	Calidad de gente		Comunidad	Colaboración	Más gente-más vínculos
Modo y más estudio	Tipos de aprendizaje	Modos de saber		Estudiar más	Particularidades enseñanza	Aprendizaje/ Enseñanza	Amor al conocimiento, diferentes aprendizajes, modos enseñanza	Más estudio
Ampliar	Crecer	Crecer madurar-Cierta cabeza	Salir transformado	Metamorfosis Abrís, expandís, amplías	Cambiar la cabeza	Click de cabeza	Madurez	Cambiar la cabeza
Docentes	Docentes	Docentes		Docentes			Docentes	Docentes
	Responsabilidad	Responsabilidad-vida adulta		Libertad		Libertad/vida real	Madurez	Libertad

CUADRO 2 Categorías de análisis

