

**Conferencia Inaugural  
Actividades Académicas**

**20  
23**

**Habrá Milagro**

**Dra. Sandra Carbajal Toma**



**Facultad de  
Psicología**

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Conferencia Inaugural  
Actividades Académicas  
2023

## Habrá Milagro

---

**Dra. Sandra Carbajal Toma**



Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

Facultad de Psicología, Universidad de la República  
Tristán Narvaja 1674, Montevideo, CP 11200, Uruguay  
Tel: (598) 2 400 85 55  
Web: [www.psico.edu.uy](http://www.psico.edu.uy)  
© Facultad de Psicología. Universidad de la República

ISSN: 2301-0010

Diseño y Diagramación:  
Unidad de Comunicación Institucional  
(Facultad de Psicología)  
[comunicacion@psico.edu.uy](mailto:comunicacion@psico.edu.uy)

Sandra Lourdes Carbajal Toma es psicóloga desde el año 1985. Egresada de la Escuela Universitaria de Psicología (Título homologado a licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Udelar). También posee título de Técnica en Psicología Infantil (1994) como egresada de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica

Obtuvo el título de Magíster en Psicología y Educación por la Facultad de Psicología en el año 2011 y se recibió de Doctora en Educación, por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) en el 2021.

Ingresó a la carrera docente en el año 1991 en la Facultad de Medicina (Udelar) y en 1995 a la Facultad de Psicología.

Fue docente de la Escuela de Nutrición y Dietética y del programa Apex-Cerro, co coordinando la Unidad de Apoyo a la docencia integral.

Actualmente, es profesora adjunta del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Allí ha organizado y coordinado la línea de investigación “El Derecho a la Educación superior”. En enseñanza se ha desempeñado como responsable en cursos de grado y posgrado.

Encargada de la Unidad Curricular Formación integral del Módulo Referencial. En el Módulo Prácticas y proyectos co coordinó con la Prof. Adj. Alejandra Gutiérrez y Prof. Adj. Karina Curione el proyecto de investigación para estudiantes de graduación: “Ingreso a Facultad de Psicología: permanencia y avance curricular en el Ciclo Inicial”.

Más tarde el Proyecto se llamó (En) Lazo con la Universidad en reconocimiento a la vida y la tarea de Alejandra Gutiérrez. Coordinó con Sandra Sena, Magíster del Instituto de Psicología Clínica, la Práctica para estudiantes: Intervenciones psicológicas en la Educación Superior.

Ha estado a cargo de la dirección del Instituto al que pertenece y se ha desempeñado como directora de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología.

Tutora de trabajos finales de grado y tesis de posgrados en temáticas referidas a la Educación superior.

Como línea de investigación doctoral mantuvo la iniciada en su tesis de maestría, referida a la permanencia estudiantil en la educación superior. Mientras la tesis de maestría se centró en la responsabilidad institucional en generar estrategias de enseñanza y encuentro que favorezcan el tránsito durante el primer año, la tesis doctoral se centró en conocer las experiencias estudiantiles favorecedoras o no de la permanencia en la Facultad de Psicología.

Dentro de su producción bibliográfica destacan los libros: “Equiparse para trabajar en equipo” y “Psicología en el siglo XXI Vol. 3”, así como artículos científicos publicados: “Garantizar el derecho a la educación superior”; “La educación superior: oportunidad o derecho”; “Para pensar la desafiliación estudiantil durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Un aporte desde la Psicología”; “Del abandono a la permanencia”; “las universidades

publicas como garantes del derecho al acceso y la permanencia en la educación superior” y “Subjetividades estudiantiles en torno al acceso y la permanencia en el primer año de la licenciatura en Psicología en Universidad de la República, Uruguay”.

# Habrá milagro<sup>1</sup>

**Dra. Sandra Carbajal**

Todo está listo el agua el sol y el aire... (J.M.Serrat)

Llegaste tú...habrá milagro (S.Carbajal)

Esta actividad académica es un modo recibir a esta nueva generación estudiantil. Docentes del IPEDH, egresados de la facultad y estudiantes les damos la bienvenida a la universidad pública.

---

<sup>1</sup> La conferencia toma el capítulo *Huellas y señales de la experiencia* de la tesis doctoral: Carbajal Toma, Sandra Lourdes (2021) El derecho a la educación superior en acción : Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017 (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata, Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Julio de 2021. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>

En estos últimos años, y sobre todo durante el tiempo de pandemia, la Universidad ha ocupado un lugar destacado en las noticias por el aporte científico indiscutible realizado al bienestar social.

En el año 2021 la Universidad ha sido noticia por el aumento en la matrícula de ingreso, producto tal vez de los efectos de las restricciones sanitarias del año anterior. En el 2022, la noticia tuvo que ver con la lucha de la Universidad de la República (Udelar) por un presupuesto que acompañara tanto su aporte a la sociedad como el crecimiento de la matrícula estudiantil al ingreso.

Sin embargo, nada de esto es nuevo para la universidad y para su cogobierno. La Universidad de la República históricamente defiende el acceso al conocimiento como un derecho y por eso es el compromiso universitario con la sociedad de la cual forma parte. Sostener el derecho a la educación superior no solo implica la garantía del derecho de ingresar y egresar de las universidades de igual calidad para toda la ciudadanía, sino también que la casa de estudios opere efectivamente sobre la reducción de las desigualdades sociales (Rinesi, 2017) poniendo a disposición el conocimiento producido.

Con énfasis desde la Segunda Reforma, la ampliación del acceso a la universidad es uno de los objetivos fundamentales planteados (periodo 2006-2014). El aumento en el número de estudiantes que ingresan sucede cada año (sobre todo en algunos servicios) y es un objetivo de la educación pública en general y de la educación superior en particular.



La numerosidad estudiantil se torna en riqueza al considerar la singularidad y la diversidad de vidas, historias, intereses que poseen las personas; experiencias educativas y vitales diferentes se encuentran en la universidad pública y la hacen más democrática.

Respetar y celebrar las diferencias implica en muchos casos reconocer, sin estigmatizar, las desigualdades educativas, sociales y económicas que determinan el ingreso a estudios superiores con diferentes capitales culturales y sociales. En el encuentro entre seres humanos diferentes que son iguales -y deben considerarse iguales- es posible el milagro que hará de la nuestra una sociedad más igualitaria y solidaria. Es imprescindible saber cómo sucede ese encuentro inicial con la institución desde el punto de vista de quienes ingresan.

El propósito de la conferencia es el intercambio sobre un recorte de una investigación realizada como tesis doctoral, la cual analiza las experiencias estudiantiles durante el año de ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en Uruguay, a fin de indagar las posibilidades y dificultades de la permanencia en la institución. Este estudio reconoce a la persona como sujeto de su propia experiencia, con autoridad para participar aportando a la vida institucional.

Los objetivos específicos se centran en el estudio de la subjetividad y para ello explora la diversidad de características de las experiencias estudiantiles. Pone en diálogo tres dimensiones de la subjetividad, tomando la perspectiva del psicoanálisis vincular (Berenstein, 1995; Berenstein

y Puget, 1997): en relación a sí (dimensión intrasubjetiva); en la relación entre pares y con docentes (intersubjetiva) y en relación con las propuestas institucionales (dimensión transubjetiva).

El abordaje metodológico de corte cualitativo toma como herramientas de recolección de datos primarios entrevistas individuales y grupales que aportan perspectivas diferentes y complementarias al análisis de las experiencias individuales y vinculares.

En este encuentro pretendo acercar a ustedes algo de esas voces estudiantiles, voces que también los reciben narrando su peripecia. Como ustedes hoy, en aquel momento (2016 y 2017) eran ingresantes a quienes agradezco siempre y profundamente su aporte. Se trató de estudiantes de la generación 2016, cuyas entrevistas fueron realizadas en el segundo semestre de 2016 y en el primer semestre de 2017.

Toda experiencia genera marcas y tomando las experiencias mismas como marcas que conectan con la propia historia se caracterizan aquellas que mantienen mayor pregnancia y fuerza en los testimonios. Se realiza una lectura transversal que enlaza las tres dimensiones de la subjetividad estudiadas. Así se ensamblan los aspectos que insisten y se generan algunas formas o figuras (Carli, 2011; Pierella, 2014a, 2014b; Santos Sharpe, 2018)

Sin la pretensión de agotar la realidad, que siempre es más compleja que la tenacidad humana por clasificar y modelizar, se agrupan tipos de experiencias de ingresantes a modo de metáforas que surgen del análisis.

La metáfora tiene una función referencial: “tomada al pie de la letra la expresión metafórica resultaría falsa o peregrina (bizarra) o insensata...” (Forni, 2010, p. s/d)

Se toman referentes teóricos representativos de los conceptos que se detallan como metáfora y se incluye en cada una la cita literaria que pretende reforzar la comprensión de la vivencia experiencial. El uso de la cita literaria se fundamenta en su eficacia para anticipar conceptos que la ciencia encuentra con posterioridad (Deleu´ze, 1973).

Se distinguen siete tipos de experiencias representativas de algunas de las narrativas estudiantiles encontradas durante la investigación. Se trata de experiencias de: exilio; herencias múltiples; resistencia; hospitalidades transformadoras /de revuelta; conflicto y desencuentro y experiencias de apuntalamiento.

## **Experiencias de exilio**

*... tras tanto acá y allá yendo y viniendo.*

—Francisco de Aldana.

*El joven cangrejo*

*El padre se lo quedó mirando un rato severamente,  
y luego dijo:*

*- ¡Ya basta! Si quieres quedarte con nosotros, camina como todos los cangrejos. Si quieres hacer*

*lo que te parezca, el arroyo es bastante grande.  
Vete y no regreses más.*

—Gianni Rodari, Cuentos Por Teléfono.

Para el diccionario de la Real Academia Española el exilio hace referencia al abandono del lugar donde el sujeto vive, que puede ser realizado voluntariamente o de manera coercitiva. En cualquier caso, hay una situación de necesidad, de urgencia y apremio en esa decisión inevitable.

El sentir la expulsión o saberse en situación de riesgo si no toma la decisión de irse genera un tipo de experiencia, que Viñar y Ulriksen (1993), psicoanalistas de Uruguay, describen y analizan a punto de partida de las situaciones de exilio que se sucedieron en el país en la década de los años setenta.

En su constitución misma, estas experiencias implican para el sujeto alejarse de lo familiar y quedar aunado a lo extranjero y desconocido.

Carli (2012, p. 113) analiza la experiencia de extranjería que refiere a la ajenidad en el ámbito universitario de personas no porteñas, que contrapone al ciudadano. Santos Sharpe (2018, p. 212), por otro lado, profundiza en la figura del forastero diversos modos en que se presenta la experiencia de ajenidad y que determina la discontinuidad en los estudios.

El concepto de exilio que se elige en este estudio busca reforzar la descripción de una forma que adopta la experiencia estudiantil referida a las vivencias producidas por el

alejamiento de lo familiar y la extrañeza de lo no familiar. Esto genera, a modo del trabajo de duelo, una experiencia de sufrimiento a la vez que el desafío de construir a partir de la pérdida. Lo familiar para el sujeto refiere no solamente a personas, sino que se trata de la interiorización de aspectos externos que pasan a formar parte de su ser y que, al desaparecer, genera vivencias de despersonalización, sentimientos de dolor al separarse de sus raíces y alejarse de sus representaciones familiares. En la experiencia estudiantil se encuentran sentimientos ligados a la sensación de aquello perdido o lejano que causa nostalgia (el liceo, la familia, las características del lugar).

“Se extraña pila. Uno que está acostumbrada a estar con la familia se extraña pila, más en el primer año, que uno siempre está llamando y eso, pero se extraña pila. Mis hermanas están allá, mis padres están allá...”, (Mujer, Grupo A, Interior).

“Sí, yo conozco gente que dejó, ponele en segundo año, su carrera porque no podía acostumbrarse a estar en Montevideo y se fueron a su casa”, (Varón, Grupo A, Interior).

“Es que te lo planteas muchas veces, yo muchas veces me dije ‘por qué tengo que estar pasando así, me vuelvo, me vuelvo para [su lugar de origen] y chau’”, (Varón, Grupo B, Interior).

Estas son experiencias que producen efectos de sufrimiento y a la vez exigen adaptación. Además, resultan gratificantes en diferentes modos y medidas (la ciudad, la universidad, la residencia):

“...pero ta, me fui adaptando y la facultad es re linda. Vas conociendo gente y digamos vas llevándola, vas armando grupos de estudio y entonces ahí como que la vas llevando un poco mejor”, (Mujer, Grupo A, Interior).

El refugio frente a la angustia que produce lo perdido o lejano puede centrarse en el estudio, en el acceso al conocimiento. Se constituye en una búsqueda para escapar a la nostalgia y a la soledad y otorgar sentidos a la nueva experiencia. Esto les resulta a la vez fascinante y frustrante, genera ambivalencia de sentimientos y de deseos.

La búsqueda del grupo, cuando sucede entre quienes se sienten iguales (en situación de exilio) también es un refugio y resulta muchas veces en la repetición de dogmas y experiencias que posibilitan elaborar o mitigar la experiencia de exilio. En sus formas extremas adoptan un funcionamiento tipo gueto, de autoexclusión.

“Formamos como un grupito de los de (localidad del interior) y nos veíamos, siempre nos juntábamos o algo de eso”, (Mujer, Grupo A, Interior).

El encuentro entre estudiantes que están viviendo lo mismo da lugar a la aceptación, al acompañamiento y a la elaboración.

Hay una imagen, un reconocimiento de sí y de lo que recibe de los demás que se derrumba, se desvanece y genera crisis de angustia ante la necesidad de reencontrarse. Viñar y Ulriksen (1993) lo analizan como “la dialéctica entre la persona y el personaje”. La separación de la persona de su lugar tiene por consecuencia que el “personaje”

construido con y por los otros se diluya. La persona queda escindida del personaje construido en la historia familiar, social y educativa y pasa a ser un ser desconocido, también para sí.

Las experiencias previas que permitían situarse en cierto tipo de reconocimiento como persona, como amigo o amiga o como estudiante ya no le permiten reconocerse:

“Nunca me quedé a examen ni nada en el liceo y no sé porque se supone que si logré salvar el liceo acá me tendría que ir bien, pero no [risa nerviosa]”, (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Se reconocían estudiantes que se destacaban en el liceo, que obtenían buenas calificaciones, que no perdían exámenes y ahora no se reconocen:

“Me cuesta porque al ser un liceo muy chico ... y acá es distinto. Estaba acostumbrada a que me fuera bastante bien, nunca quedé en un examen en el liceo y acá me re costó el primer examen, por ejemplo. Digamos te da una sensación de que quizás no puedes perder un examen, pero no es así, perder un examen es lo más común del mundo acá”, (Mujer, Grupo A, Interior).

Con el ingreso a la universidad muchas de las prácticas pasadas resultan inadecuadas, en función de que las condiciones presentes son diferentes:

“Me sentía incompetente, porque aparte en el liceo no te preparan sobre cómo desarrollar algo, o te dicen ‘vos desarrolla, sintetiza’ y bueno vos lo haces y ellos te dicen que

está bien,... claro cuando venís acá nada que ver, no está bien” (Mujer, Grupo A, Interior).

Se sienten en un lugar diferente, que no les pertenece, y en este sentido aparecen urgencias en relación al regreso: “el mito de la vuelta” en la experiencia subjetiva del exilio (Viñar y Ulriksen, 1993). La interrogante aquí es doble ¿no hay regreso posible? ¿Hay regreso posible?

La incertidumbre del regreso unida a la incertidumbre en relación al momento en que ese regreso será posible le produce a la persona una aceleración que, en ocasiones, hace que vuelva compulsivamente a su casa, desaparece por unos días para ir a su lugar de origen; o lo contrario, deja pasar largos períodos sin volver y se angustia. Esto dependerá de la resultante de la lucha entre las exigencias académicas y el deseo, que no siempre van en el mismo sentido. También se encuentra que estudiantes “nuevos” (Ezcurra, 2007) regresan más seguido a la familia, alejada de las normas y valores universitarios.

Son frecuentes los sentimientos ambivalentes entre querer volver y querer quedarse en Montevideo, querer que les vaya bien para quedarse, que les vaya mal para poder irse, estar allá y acá a la vez.

“El espíritu funciona como un magnetófono de dos pistas, que graba dos mundos, dos universos con significados no siempre compatibles.” (Viñar y Ulriksen, 1993, p. 85).



“Yo no vivo acá, soy del interior. Tampoco conseguí el hogar, no lo pedí tampoco, no solicité porque yo tenía miedo vivir en Montevideo, porque había venido pocas veces y entonces siempre está eso del interior de que Montevideo es peligroso y todo. Vengo solo los miércoles, un día solo, eso fue primero por el tema del abono, porque si no tenía que cambiarlo más rápido y también fue porque tenía menos tiempo porque a lo que yo llego allá, y después tengo que trabajar allá...”, (Mujer, Grupo A, Interior).

El exilio coloca al sujeto ante la disyuntiva de lugares posibles de ser. La pregunta acerca del regreso como amenaza o aún como deseo se sitúa en un sitio diferente al de la partida, con otros conocimientos, otras experiencias. Representa el regreso de una persona nuevamente extranjera, que espera ser quien era. Entonces el regreso posible es otro, desde otro lugar y hacia otro lugar, aunque el mito esté en la pretensión de volver a lo que dejó y en el momento en que estaba y era.

Volver también es el reencuentro con la alteridad, el otro, que marca un no reencuentro dado el cambio y las diferencias. Volver es el reencuentro con la dependencia de la familia, la adolescencia. Es el reencuentro con la ilusión de los estudios que no se pudieron realizar. Volver es pensar, ¿y ahora qué hago? Siempre será un retorno otro.

A la vez, nivel familiar se le transmiten y se incorporan sucesos ligados al sufrimiento por la ausencia, el espacio vacío y también ligados al orgullo porque el sujeto está cumpliendo la misión familiar. Charlot (2008) plantea:

¿Será que aprender es traicionar? Porque quien aprende cambia. ¿A partir de qué momento cambiar es traicionar? ¿Tengo derecho a aprender a leer cuando mi madre es analfabeta? ¿Aprender a leer cuando mis padres no saben leer? ¿Estoy traicionando a mis padres, a mis orígenes? (p. 20).

El ingreso a la universidad como experiencia de exilio se encuentra de diferentes maneras, no siempre asociado a aspectos geográficos, aunque es más claro verlo bajo los efectos de la migración.

En todos los casos tiene que ver con un cambio que deja a la persona en situación de soledad, de distancia en relación a su vida previa, lo cual posibilita el avance a la vez que da señales en relación a un estado al que ya no va a volver.

La experiencia de exilio posibilita el reconocimiento propio desde otro lugar, diferente.

La elaboración de estas vivencias permitirá reconocerse diferente a la vez que con mayor seguridad en relación al cambio y a sí, para poder disfrutarlo.

*Se me ocurre que vas a llegar distinta*

*no exactamente más linda*

*ni más fuerte*

*ni más dócil*

*ni más cauta*

*tan sólo que vas a llegar distinta  
como si esta temporada de no verme  
te hubiera sorprendido a vos también  
quizá porque sabes  
cómo te pienso y te enumero  
después de todo la nostalgia existe  
aunque no lloremos en los andenes fantasmales  
ni sobre las almohadas de candor  
ni bajo el cielo opaco  
yo nostalgio  
tu nostalgias  
y cómo me revienta que él nostalgie (...)*  
—Mario Benedetti.

## **Experiencias de herencias múltiples**

*El alfarero.*

*A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus  
años tardíos.*

*Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.*

*Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla”.*

— Eduardo Galeano, Ventanas sobre la Memoria.

La metáfora de la herencia como un tipo de experiencia se enlaza a las conceptualizaciones de Bourdieu y Passeron de la sociología francesa del siglo XX.

La llegada a la universidad, desde la óptica de la teoría de la reproducción, no es una opción individual sino el resultado de un entramado sociocultural en el que la vida familiar se desenvuelve. De este modo, las familias procuran mantener o acrecentar su posición a través de lo que Bourdieu y Passeron llaman estrategias de reproducción social, que definen como:

“Conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase”, (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 122).

Así, las aptitudes escolares muestran no tanto las dotes naturales sino la afinidad entre

la cultura que porta la persona y lo que exige el sistema, por lo cual los resultados serán diferentes. Mientras que en algunos casos el aprendizaje de lo que los autores llaman la “cultura de la élite” será una ardua conquista, en otros es una herencia que permite situarse en el ámbito académico con otra facilidad y familiaridad (Carbajal, 2011, p. 44).

En esta investigación se toma la idea de la herencia como metáfora. Ella crea su opuesto que sería el sujeto de la carencia en lo que se hereda, que Dávila León (2004) lo describe como “los desheredados [buscando profundizar] no en los que reciben buenas dotes de los distintos tipos de capital, sino en los que provienen de los grupos con bajos niveles de capital cultural, social y económico a la vez”. (p. 24).

En ambas situaciones la predisposición sería determinante y, en parte, también paralizante en relación a la posibilidad de ocurrencia de algo diferente. Por eso, interesa la perspectiva de Charlot que rescata la tarea de las personas desde su subjetividad y no únicamente la transmisión o recepción de capital. La distinción que realiza entre “posición social objetiva” y “posición social subjetiva” da lugar a pensar que, aun si la posición de dos personas es semejante, se puede vivir subjetivamente de diferentes modos y esto produce una movilización personal diferente con resultados también diferentes (Charlot, 2008, p. 12).

El autor reconoce que la educación refuerza la reproducción de las posiciones sociales y a la vez da lugar para pensar en el sujeto y preguntarse no solamente lo que no tiene o no es como determinante, sino también dar lugar a los deseos, la historia singular, la interpretación de su historia: “la educación es un triple proceso de hominización, de socialización y de singularización-subjetivación” (Charlot, 2008, p. 15).

En esta línea resultan interesantes las interrogantes que sobre el tema plantea Skliar:

¿Qué podemos hacer, qué cabe hacer, qué es posible hacer con la herencia educativa que nos toca? Y reflexiona en el sentido que:

Si, por un lado, existe la necesidad de una fidelidad con la herencia (pues por eso es ‘herencia’ y por eso, también, nosotros somos ‘herederos’), existiría, por otro, la necesidad de una infidelidad con la herencia (pues por eso un ‘heredero’ no es nunca una réplica de la ‘herencia’). (Skliar, 2006, p. 2).

Tomando estas perspectivas, en esta investigación el halazgo tiene que ver con la construcción de diversas herencias que se pueden rastrear en las experiencias estudiantiles. Ellas permiten acceder y permanecer en la universidad, aunque de diferentes modos y con diferentes certezas.

Se distinguen y construyen tres tipos de herencias: de lugar social, por mandato familiar y herencia de una posibilidad.

La herencia de lugar social: se ubica en estudiantes que llegan a un estudio universitario con antecedentes familiares universitarios. Tendría correspondencia con la descripción del heredero estudiado por Bourdieu y Passeron. Los conocimientos logrados en función de la pertenencia familiar y social posibilitan la posesión o incorporación de determinadas habilidades, conocimientos (capital cultural) y redes de relaciones (capital social) en las que el individuo crece y se desarrolla. Ellas facilitan un tipo de identificación que contribuye en general al tránsito por la universidad, y en particular a la adaptación en el año de ingreso, facilitando así las posibilidades de permanecer y obtener buenos resultados académicos.

Entre todos los factores de diferenciación, el del origen social es, indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 33).

Un segundo tipo de herencia se refiere a aquella que recibe el sujeto por mandato familiar: se trata de estudiantes de familias no universitarias que siempre jerarquizaron la educación superior y desearon que sus hijos e hijas pudieran acceder a ella como modo de cambiar una historia de sacrificios o de frustración. Con o sin capital educativo previo, en el ambiente familiar se ha privilegiado y subrayado la continuación de estudios como medio para avanzar. Es esta la herencia transmitida por la familia y que puede contribuir al éxito académico. Acá aparece el mito de la movilidad social (mi hijo el doctor).

En estos casos el ingreso a la universidad estuvo siempre como una meta a lograr, un camino ya trazado:

“Bueno, venirme para Montevideo era cómo tenía que ser así, creo yo. Por mi familia, mi padre... era lo que él pensaba y en realidad lo que yo quería también”, (Mujer, Grupo A, Interior).

“Claro, era como una decisión que ya estaba tomada, por suerte también tomé la misma decisión porque si no, hubiera sido un problema”, (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Finalmente, la herencia de una posibilidad: casos en que, si bien en las familias los estudios no estaban representados como aspiración, sí por fuera de ella. En otros vínculos educativos o sociales aparecen seres humanos “iniciadores” que creyeron y libidinizaron a la persona transformándola en heredera de una posibilidad, de una capacidad que más temprano o más tarde logra anclar en el ingreso a la universidad. Diversas pueden ser las “influencias” recibidas, en el sentido de la construcción intersubjetiva de las decisiones (Carli, 2012).

“Al liceo venían los de Expo EDUCA a dar charlas y también por el tema del hogar estudiantil vinieron a hablar. Y así, otras personas me han no sé, apoyado. Nunca se me habría ocurrido a mí, porque no sé [Explica que en la familia no había conocimiento ni interés en el estudio]. Y no solo vienen los que vienen de afuera, sino las propias personas que te rodean que te impulsan. A mí me ayudó una vecina. ella me dijo que se podía y eso y empezamos a averiguar”, (Varón, Grupo A, Interior).



Carli (2012) encuentra también que “en los relatos de estudiantes con padres no universitarios y de procedencia popular, fueron en algunos casos los pares generacionales quienes transmitieron la posibilidad misma de los estudios superiores. Ellos abrieron un horizonte no imaginado previamente” (p. 84).

En el mismo sentido en este estudio se recogen narraciones que dan cuenta cómo desde la solidaridad entre pares se tornan experiencias de acogimiento que resultan iniciadoras.

“Una amiga de mi hermana está en tercero y medio como que yo le preguntaba a ella cómo eran las cosas más o menos, y bueno ella me ayudó pila con eso”, (Mujer, Grupo A, Interior).

Estas tres cualidades de la herencia (social, por mandato o como posibilidad) generan experiencias diferentes, dado que, si bien en todos los casos la persona heredera se siente en la posesión de un lugar y de un capital, cambialo que Bourdieu define como la tecnología del trabajo intelectual. La misma está distribuida de manera diferencial según características familiares que determinarán experiencias educativas personales diferentes y desiguales:

Hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan. Por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice,

la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña, sino que es menospreciada (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 170).

Las diferencias en relación a la familiaridad o no con las lógicas académicas incide en las posibilidades de adaptación a las exigencias académicas y administrativas, que hace que en algunos casos se transite con mucha angustia e incertidumbre:

“Yo me encontré con que había conocimientos que yo en el liceo de allá yo no los tenía, no los traía, digamos. Y te topas con una persona que dice, que dan por sentado, que hay cosas que las sabes. Eso es así, hay cosas que haces muchas veces por vergüenza... yo no levantaba la mano para preguntar. Anotaba, digamos, en lo que es el bordecito de la cuaderrola, palabras y las iba buscando en casa y así, manejándome, me fue bien”, (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En cambio, cuando existe una herencia social y cultural se encuentra un conocimiento propio y familiar de las lógicas académicas, como marcas de afiliación previas, que sitúan a la persona con una actitud de mayor confianza en relación a la adaptación inicial. Sobre todo, en relación a las herencias por mandato familiar y a las herencias por posibilidad, se ha visto que el compromiso personal en relación a “lo heredado”, se acerca a veces a experiencias de resistencia, por el esfuerzo que implica resolver la distancia entre lo que son y lo que deberían ser:

“Yo creo que también es falta de un conocimiento general de las familias, porque hay gente que la familia es muy culta y viene de otra formación y quizás no se lo dio el liceo. Yo siempre digo que mi liceo era, bueno mi liceo desde que yo estaba ahí veo que en comparación con otros liceos mismos del departamento era como más precario en conocimiento. Pero, por ejemplo, la información de la familia, cómo te crían, la posición que te hacen tener hacia el conocimiento es importante. En mi familia nunca se habló de conocimiento en general, en realidad como que lo básico, valores y a meterle para seguir adelante, porque era así”, (Mujer, Grupo A, Interior).

“A mí me parece que antes las mujeres tenían que trabajar y generalmente lo hacían de doméstica ¿Cómo educas a un adolescente para que vaya a la universidad, siendo que la madre nunca escuchó de la universidad?”, (Mujer, Grupo B, Interior).

También se encuentran situaciones en que el apoyo que otorga la herencia torna presión de las familias, que angustia y genera desequilibrios.

Muchas veces las expectativas parentales ejercen una presión de grado variable que depende, no solo de la actitud de la familia, sino también de la vulnerabilidad psicológica de quien las recibe y del tipo de dependencia en juego.

La familia procura apoyar a su hijo o a su hija desde el conocimiento y la confianza que le han depositado. Sin embargo, el desconocimiento del funcionamiento y de las dificultades que en la universidad debe afrontar muchas veces genera una presión importante.

“Malestar. Hay momentos que realmente la paso mal, de salirme alergias hasta soñar que alguien me dice ‘tenés que estar estudiando’. O sea, llega un momento que es como que decís ‘bueno por qué lo hago, qué me corre, qué apuro tengo’. Entonces bueno, estoy como en esa etapa”, (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Algo similar sucede con el mecanismo de sostén que proporcionan las becas universitarias, que obliga a determinado desempeño para poder continuar con la beca otorgada. Por lo cual, quedan en situación de dependencia o subordinación. Si bien es algo valorado porque la consideran necesaria, la cuestionan por la presión que representa la contrapartida de salvar exámenes para mantenerla. Lo que sucede a nivel familiar, en los casos en que el apoyo deja de serlo y desde una perspectiva de poder y control genera presión, también pasa con las becas universitarias, que muchas veces resultan una presión que cuestiona a la persona acerca de sus posibilidades. Al decir de una estudiante:

“Soy becaria del Fondo de Solidaridad y bueno esa es otra exigencia. Ellos te exigen una escolaridad global y anual, entonces como que a veces no te puedes dejar estar, tenés que más o menos cumplir. Tengo que salvar para la beca, el 50%”, (Mujer, Grupo A, Interior).

La consideran necesaria cuando ingresan porque no tienen trabajo inicialmente, pero es una aspiración dejar de usarla y trabajar como modo de salir de la dependencia hacia la independencia y también de probarse:

“Con mi hermana resolvimos que vamos a tener que seguir trabajando, que igual es un alivio, porque tener ese

peso de que no te puedes pasar... Nos dividimos, una trabaja cada año, así mamá ayuda más a la que no trabaja y así estamos, porque es complicado también ese tema. Así no nos presionamos tanto con el tema de las notas que, a veces yo qué sé tuviste un mal día y te fue mal y no es porque no sepas, tuviste un mal día”, (Mujer, Grupo A, Interior).

Es posible considerar que en los casos en que lo que se hereda es la confianza en sus posibilidades y no está acompañado de un capital social y cultural ligado a la academia (movilidad social por competición), el sujeto inicia el tránsito académico desde una inferioridad de condiciones. En cambio, la herencia de capital cultural, académica, social (movilidad social por padrinazgo) pone al sujeto directamente en situación de privilegio elitista ya que sus marcas de afiliación coinciden con las que se reconocen en la universidad (Coulon, 1995, p. 127).

Una estudiante sintetiza la diversidad de experiencias de esta manera:

“En toda la misma generación, que hay algunos que viajan, otros que trabajan, otros que tienen hijos, otros que están viviendo acá y les va genial porque tienen todas las facilidades; y capaz que otros no tienen todas las facilidades y también les va bien, porque hay algunos que tienen mejor coeficiente intelectual y es cierto que leen solo una vez y ya le queda todo. Depende también, hay otros que sólo quieren estudiar y se enfocan solo en estudiar. Yo soy una persona que sí quiero tener un futuro, pero también me gusta vivir el día a día y yo sé, conozco, que hay personas que no, que están solo en eso, en eso,

en eso y ya está, todo depende de cada persona, me parece...  
y está bien”, (Mujer, Grupo A, Interior).

El reconocimiento y la validación de las diferentes herencias que permiten llegar a la universidad sitúa el foco en la aceptación de la diversidad y obliga a la adecuación entre los discursos y principios institucionales inclusivos y las prácticas pedagógicas-vinculares docentes que promuevan tal inclusión.

Para vivir

*Te dejan sus herencias,*

*te marcan un sendero,*

*te dicen lo que es malo*

*y lo que es bueno, pero...*

*Ni los vientos son cuatro,*

*ni siete los colores,*

*y los zarzales crecen*

*junto con las flores*

*y el sol sólo es el sol si brilla en ti.*

*La lluvia sólo lluvia si te moja al caer.*

—Joan Manuel Serrat.

## Experiencias de resistencia

*Había una vez dos ranas que cayeron en un recipiente de nata. Inmediatamente se dieron cuenta de que se hundían: era imposible nadar o flotar demasiado tiempo en esa masa espesa como arenas movedizas. Al principio, las dos ranas patalearon en la nata para llegar al borde del recipiente. Pero era inútil; sólo conseguían chapotear en el mismo lugar y hundirse. Sentían que cada vez era más difícil salir a la superficie y respirar. Una de ellas dijo en voz alta: “-No puedo más. Es imposible salir de aquí. En esta materia no se puede nadar. Ya que voy a morir no veo por qué prolongar este sufrimiento. No entiendo qué sentido tiene morir agotada por un esfuerzo estéril.” Dicho esto, dejó de patalear y se hundió con rapidez siendo literalmente tragada por el espeso líquido blanco. La otra rana, más persistente o quizá más tozuda, se dijo: “-¡Uff... No hay manera! Nada se puede hacer por avanzar en esta cosa. Sin embargo, aunque se acerque la muerte, prefiero luchar hasta mi último aliento. No quiero morir ni un segundo antes de que llegue mi hora.” Siguió pataleando y chapoteando siempre en el mismo lugar, sin avanzar ni un centímetro, durante horas y horas. Y de pronto, de tanto patalear y batir las ancas, agitar y patalear, la nata se convirtió en mantequilla. Sorprendida, la rana dio un salto y, patinando, llegó hasta el borde del recipiente. Desde allí, sólo le quedaba ir croando alegremente de regreso a casa.*

— Extraído de <https://www.wattpad.com/257651292cuentos-con-moralejas>

La definición más elemental de la resistencia como un vocablo con una significación dada por la lengua es la de oposición o tenacidad.

La variante es el concepto psicoanalítico freudiano que conceptualiza como resistencia a todas las fuerzas que dentro del sujeto operan en contra del *Yo* y de sus deseos de cambiar (Ágreda, 2010).

Son defensas inconscientes que protegen de la angustia que supone la toma de conciencia de los conflictos, pensamientos y deseos inaceptables (Monzón, 2012). La resistencia tiene una doble faz, a la vez obstáculo y motor del cambio.

Ambos significados se toman como metáforas que permiten ilustrar situaciones comunes que insisten en las narrativas.

En las experiencias estudiantiles aparece la intención de cambiar y a la vez el oponerse al cambio que, como mecanismo interno, procura mantener un equilibrio previo.

La magnitud y potencia del cambio permite pensarlo como crisis vital (Fernández Moujan, 1989) porque arranca al sujeto de lugares de seguridad y lo expone ante el peligro de lo desconocido. (Kachinovsky, 1996) En ese sentido, se trata de una pérdida o desprendimiento que dará a la vez la posibilidad de creación de lo nuevo. El concepto de crisis incluye a la vez el peligro y la oportunidad de lo nuevo.

El ingreso a la universidad es un cambio que puede situarse como una crisis en la que los fenómenos desencadenantes podrían ubicarse en las características y diferencias entre



instituciones, los fenómenos derivados de la migración, las crisis evolutivas.

Por eso se puede considerar que esos cambios serán posibles si se cumplen determinados requisitos. Se puede cuestionar y cambiar aspectos hasta ahora seguros y conocidos de relaciones con la familia, con los pares, con docentes, con el conocimiento.

“Cuando la angustia ante lo desconocido es tolerada” (Fernández Mouján, 1989, p. 60), cuando la estructuración psíquica sostiene la movilización que provoca la modificación del *Yo* causada por la crisis (Fernández Mouján, 1989).

Ese cambio y esa crisis en algunos casos se resisten, en el sentido de soportar lo desconocido que encuentran en la nueva institución. Las dificultades que se les plantean son tomadas en algunos casos como carrera de obstáculos a saltar donde puede verse cierto goce en el logro:

“Yo siento que lo tengo que hacer como sea porque es algo que me gusta y los obstáculos que haya los trataré de superar. O sea, por motivos como esos de cómo entrar a EVA, igual que bedelías, la escolaridad, lo voy a pasar. Yo creo que es como dice mi madre que ta, no sos la única que lo vas a pasar, va a haber mucha gente, y muchos lo lograron, así que vos podes, todos podemos”, (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Es posible pensarlo desde el punto de vista del mérito en el esfuerzo, que se ajusta a la perspectiva de las instituciones

manageriales que plantean Aubert, N. y De Gaulejac, V. (1991), o a de la sociedad del rendimiento (del cansancio) de ByungChul Han (2014) en la que el sujeto sobrecargado debe soportar solo y carente de redes el esfuerzo para conseguir el logro.

Es posible también trazar una línea de continuidad con la figura del rechazo que analiza Santos Sharpe (2018), referido a quienes argumentan haber discontinuado sus estudios por desacuerdos con lo que denominan “la estructura universitaria” (p. 230). La misma se refiere a la organización institucional de la universidad o la carrera elegida. Como experiencia ligada a la permanencia, la persona se plantea resistir, lo cual puede transformarse en experiencia de discontinuidad en casos en que ya no le resulte posible salvar más obstáculos.

Desde una perspectiva psicoanalítica se puede describir la resistencia en relación a obstáculos personales ligados a aspectos afectivos más o menos conscientes, que generan ambivalencia y temor a permanecer en la universidad. Aparece el deseo y el malestar, lo cual exige un trabajo para lograr sostener decisiones:

“Sí, a mí también se me dificultó mucho el comienzo, pero como dije hoy, me lo puse como una meta. Entonces sé qué tengo que hacer, o sea quiero hacerlo, pero que paso mal, paso mal”, (Varón, Grupo B, Interior).

Algunas veces la resistencia tiene que ver con la oposición en relación al deseo de figuras relevantes en sus vidas:

“Mi padre primero no quería que yo viniera a Montevideo por nada del mundo y mamá tampoco quería... ahora no es tanto como la primera vez, la primera vez estaba negado” (Mujer, Grupo A, Interior).

Cuando se trata de mandatos familiares a los que buscan oponerse o de los cuales necesitan diferenciarse, la internalización de un vínculo afectivo opuesto a su deseo genera ambivalencia interna. Una estudiante que viaja desde el interior a la que su padre le pide que no solamente estudie, sino que también se ocupe de la casa, plantea:

“Esta segunda vez (se refiere al segundo semestre) pude hacer todo: pude limpiar en casa, trabajar, estudiar y viajar. Ahora me pasó eso que me desmotivé porque dije ‘es mucho, no voy a llegar, voy a tener notas insuficiente’, pero ta... no sé”, (Mujer, Grupo A, Interior).

Por un lado y en un sentido, aparece el querer cumplir su deseo ingresando a la universidad a pesar de la negativa del entorno. A la vez lo hace de una manera que no le permite avanzar y resulta una forma de mantenerse fiel a sus raíces. También puede interpretarse como la ambivalencia entre cumplir con su deseo o cumplir con el deseo del padre, en este caso.

En esta misma línea, la resistencia puede verse también en experiencias estudiantiles que implican, por un lado y en un sentido, la inscripción a la universidad con el deseo de estudiar. A la vez, el primer año dedican su tiempo a los vínculos sociales, descuidan el estudio y obtienen resultados que consideran insatisfactorios. Esto en algunos casos tiene por resultado volver a sus lugares de

origen y el fracaso suele aparecer como tranquilizador. Existe la intención y el movimiento en el sentido del cambio y a la vez la oposición, como mecanismo defensivo interno e inconsciente que procura mantener un equilibrio previo, protegiendo de la angustia que supone la toma de conciencia de los conflictos.

Ejemplo: “es como que estoy luchando siempre: bueno ¿En realidad qué quiero?, quiero seguir o quiero joda, y bueno me gusta salir, pero también quiero futuro” (Mujer, 19 años, Montevideo).

Que estas resistencias se constituyan en motor u obstáculo de modo que la crisis se transforme en posibilidad o el grado en que resulta una u otra cosa, determinará experiencias ligadas a la permanencia o al abandono.

*No te rindas, aún estás a tiempo*

*De alcanzar y comenzar de nuevo,*

*Aceptar tus sombras,*

*Enterrar tus miedos,*

*Liberar el lastre,*

*Retomar el vuelo.*

*No te rindas que la vida es eso,*

*Continuar el viaje,*

*Perseguir tus sueños,*

*Destrabar el tiempo,  
Correr los escombros,  
Y destapar el cielo.  
No te rindas, por favor no cedas,  
Aunque el frío queme,  
Aunque el miedo muerda,  
Aunque el sol se esconda,  
Y se calle el viento,  
Aún hay fuego en tu alma  
Aún hay vida en tus sueños.(...)  
Porque cada día es un comienzo nuevo,  
Porque esta es la hora y el mejor momento.  
Porque no estás sola, porque yo te quiero.  
—Anónimo.*

## **Experiencias transformadoras / de revuelta**

Espiral

*Regresé a casa en la madrugada, cayéndome de sueño.  
Al entrar, todo oscuro. Para no despertar a nadie avancé*

*de puntillas y llegué a la escalera de caracol que conducía a mi cuarto. Apenas puse el pie en el primer escalón dudé de si ésa era mi casa o una casa idéntica a la mía. Y mientras subía temí que otro muchacho, igual a mí, estuviera durmiendo en mi cuarto y acaso soñándome en el acto mismo de subir por la escalera de caracol. Di la última vuelta, abrí la puerta y allí estaba él, o yo, todo iluminado de Luna, sentado en la cama, con los ojos bien abiertos. Nos quedamos un instante mirándonos de hito en hito. Nos sonreímos. Sentí que la sonrisa de él era la que también me pesaba en la boca: como en un espejo, uno de los dos era falaz. «¿Quién sueña con quién?», exclamó uno de nosotros, o quizá ambos simultáneamente. En ese momento oímos ruidos de pasos en la escalera de caracol: de un salto nos metimos uno en otro y así fundidos nos pusimos a soñar al que venía subiendo, que era yo otra vez.*

—Microrrelato de Enrique Anderson Imbert,  
Argentina 1910-20 ([https://narrativabreve.com/  
cuentos-cortos-latinoamericanos](https://narrativabreve.com/cuentos-cortos-latinoamericanos))

La escucha atenta y el análisis de las entrevistas realizadas permiten encontrar que la perspectiva del cambio que se sucede en los sujetos al ingreso a la universidad implica algo más que la sumatoria cuantitativa de nuevos sucesos. Se refiere a transformaciones que son posibles situar en el orden del ser, y en ese sentido, se trata de un cambio que atraviesa coordenadas identitarias.

Regine Robin (1993) toma el concepto de Paul Ricoeur de ipseidad y mismidad para distinguir una identidad

flexible de una identidad fija, entre las cuales se produce o se sitúa un intervalo. El atravesar determinadas situaciones de vida y de experiencias implica salirse de sí hacia otro y, en ese sentido, sería un cambio de identidad.

Se trata de alguien que deviene de otro y que no va a volver a ser quien era. El cambio implica entrar en la piel de ese otro ser, que es otro y es el mismo. Se crea algo especial, nuevo, diferente y extraño; algo que no existía antes de esa experiencia.

“Yo creo que hay herramientas, por ejemplo, que hay un antes y un después de Foucault. Te brinda conceptos y herramientas para ver la realidad... nada, un gran ejemplo Foucault y toda la lectura, en realidad. Conocimientos históricos también de saber sobre la propia historia de nuestro país, sobre filosofía... todo eso, para mí, brinda una capacidad crítica en cualquier ámbito. Yo ya no leo, para mí no leo un libro con la misma mente, no leo las noticias con la misma mente ni con la misma sensibilidad, no ando por la calle con la misma sensibilidad y eso es maravilloso, es angustiante un poco también, pero es maravilloso”, (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Esto genera sentimientos de extrañeza que movilizan al sujeto. La referencia que realiza la estudiante en relación a lo maravilloso y angustiante a la vez de ese cambio, da cuenta de ello.

El trío conceptual de extranjero, extrañamiento y extrañeza al que hace referencia Robin (1993, p. 22) ayuda a comprender este cambio total que se produce: un sentimiento de extranjería, de no reconocerse, que asombra y produce un sentimiento de extrañeza.

Se trataría de movimientos identitarios en los que puede notarse alguien que narra y un sujeto, por momentos son iguales, por momentos diferentes.

“Hay momentos que estoy desmotivado y tengo ganas de dejar, pero es también algo de esta generación de pensar el ahora, es verdad, nuestra poca capacidad, yo soy muy así. Me he llegado a cuestionar esa cosa de dejar, pero después lo bajo un poco a tierra y digo ‘no, para, tu vida cambió, tu vida cambió y cambió para bien, entonces quedate’”, (Varón, Grupo A, Montevideo).

La ambivalencia entre seguir y dejar, quedarse o marcharse, se sitúa ya no en lo geográfico sino en el lugar del ser, del cómo ser y la problemática identitaria situada en el cambio vital.

No se puede hablar de una identidad sin que esta no sea problemática...Uno empieza a hablar de una identidad, cualquiera sea, cuando no está seguro de su identidad, cuando hay una distancia o un problema, así se trata de una dificultad para asumir esta identidad, de una doble polarización o de múltiples identidades posibles (Robin, 1993, p. 36).

Resulta relevante y aparece en las narrativas el cambio profundo que significa la experiencia universitaria:

“Por más que yo tengo muchas cosas para reclamar de la institución, también me ha brindado herramientas para poder tener un poco más de voz, entonces bueno, en ese sentido como que está bueno. También me ha abierto como puertas a interesarme por otras cosas por la lectura de los textos, por la filosofía y me dan ganas como de saber mucho más”, (Mujer, Grupo B, Interior).



El tener voz, el poder alzar la voz se enlaza con el lugar y la pertenencia al mismo y también refiere a la identidad.

La universidad, como espacio que posibilita la identificación, se presenta como un desafío. El pasaje de identidad de extranjero a la identificación y al encuentro con un lugar dado por la pertenencia universitaria proporciona una posibilidad de ser y de permanecer que se crea y se recrea en el encuentro entre los sujetos que habilitan o no esa transformación. Se trata de transformar espacios de anonimato, de identidades generalizadas, en lugares de desarrollo del ser. El “fuera de lugar” interroga directamente a la identidad:

“Uno cuando no ha venido a la facultad tiene prejuicios o preconceptos y cuando llegas... o sea, yo consideraba que esto era para eruditos”, (Mujer, Grupo B, Interior).

La fantasía de la elite, “la raza superior”, con la que no encuentran posibilidades identificatorias cuestiona acerca de un lugar posible. “Se trata del pasaje permanente desde la desterritorialización a la reterritorialización” (Robin, 1993, p. 36).

En las narrativas es posible visualizar que algo de lo que les sucede va más allá del cambio que implica la nueva institución, los nuevos vínculos y la nueva ciudad, y que todo esto genera otros efectos subjetivos. Vienen por un cambio y se encuentran con otro mundo que genera otro ser, o nuevas cualidades del ser que moviliza, asombra y atrapa.

Retomando las palabras de las personas entrevistadas: el cambio de vida, el cambio de sensibilidad, el cambio de mente, el tener más voz, que aparecen como aspectos del ser que va siendo permite situar esta experiencia como de revuelta identitaria.

“Otra cosa, digamos que es más personal, lo he comentado con otras personas que también les pasa que, no sé si va en la identidad que uno se crea dentro de la facultad, pero uno empieza a ver las cosas de otra forma. Te das cuenta, por ejemplo, cuando hablas con tus compañeros que se quedaron que repitieron en el liceo y están allá, que el cambio... no sé si es el cambio de ciudad, si el cambio de institución o si es lo nuevo que estudias o si es, debe ser todo junto que te hace ver todo lo que vos veías de otra forma, como que sos otro”, (Mujer, Grupo A, Interior).

La revuelta o giro del sujeto sobre sí mismo (Castoriadis, 2008) le habilita a comprender que puede moverse, que no está determinado ni obligado a estar siempre en la misma posición. Para Cal, las experiencias transformadoras que distingue como “hacer el click” tiene que ver con el ser universitaria o universitario que “se subjetiviza como ser independiente (en relación con los adultos-padres-docentes) y tener ‘cierta cabeza’, crecer, saber más o estudiar más. Ser libre” (Cal, 2017, p. 201).

A la vez, esta transformación que vive en relación a sí también genera impactos y efectos en sus vínculos. De modo que, la formación individual de la identidad también depende de la apreciación y reconocimiento social, que recibe el propio trabajo dentro de la sociedad (Honneth, 2011).

El ser universitario se constituye en un atributo de la identidad en proceso y el reconocimiento por parte del Otro, el investimento libidinal para llegar a ser forma parte de esta transformación. Hay estudiantes que relatan que la familia les dice que están diferentes. A la vez, y a modo de círculo, el reconocimiento que reciben también transforma y (con)forma la identidad. Esta posibilidad de transformación del ser, angustiante, compleja y desafiante, se presenta como una potencia para el sujeto.

“Hoy la vida psíquica sabe que su salvación reside en brindarse el tiempo y el espacio necesarios para las revueltas -romper, recordar, rehacer-: la revuelta encarna lo más vital y prometedor de nuestra cultura” (Kristeva, 2001).

La angustia está generada por el sufrimiento inicial que produce el advenimiento y la brusquedad del cambio y que torna en desafío de pertenecer, crecer y transformarse/ser transformado por la institución. La movilización defensiva e identificatoria que se produce en el sujeto será variable, y en todo caso importante.

Desde la perspectiva de Kaës, de la institución como sistema de vinculación en el cual el sujeto es parte interviniente y constituyente (Kaës, 1998), a la vez que va creciendo en relación a su sentimiento de pertenencia va siendo transformado por la institución. De este modo, la transformación subjetiva producida tiene como base de despegue la institución universitaria que desde su historia y sus sentidos podrá potenciar los efectos. Se acuerda con la perspectiva de Pierella (2011):

Admitimos la potencialidad de la Universidad para provocar transformaciones en las identidades. Esas experiencias de reconfiguración identitaria ante la cual los sujetos se posicionan portando una historia previa tiene para nosotros el valor de hacer de la Universidad una instancia de producción de subjetividades y de experiencias culturales, aspecto soslayado dentro de lo que a menudo se presenta como la “función” de la universidad (p. 48).

### Contrapunto

*Si pudiera ser yo misma*

*Yo misma al fin*

*De una vez*

*Pues aunque quiera*

*Sucede*

*Ni yo misma lo sabría*

*Cuando la noche es el día*

*Ni cuando soy*

*Sin saber*

...

*Ser yo misma si pudiera*

*Templo en guitarra sombría*

*y al punto el otro contesta*

*De las entrañas coplero*

*Sucede que no podrías.*

—Clara Silva.

## **Experiencias de hospitalidades**

*En los suburbios de La Habana, llaman al amigo  
mi tierra o mi sangre.*

*En Caracas, el amigo es mi pana o mi llave: pana,  
por panadería, la fuente del buen pan para las  
hambres del alma; y llave por...*

*-Llave, por llave- me dice Mario Benedetti.*

*Y me cuenta que cuando vivía en Buenos Aires,  
en los tiempos del terror, él llevaba cinco llaves  
ajenas en su llavero: cinco llaves, de cinco casas,  
de cinco amigos: las llaves que lo salvaron.*

—Eduardo Galeano, “Celebración de la amistad”,  
El libro de los abrazos.

Para la lengua española la hospitalidad se define como “virtud que se ejerce con peregrinos, menesterosos y desvalidos, recogiendo y prestándoles la debida asistencia en sus necesidades. Buena acogida y recibimiento que se hace a los extranjeros o visitantes. Estancia de los enfermos en el hospital” (Real Academia Española, 2014b).

A su vez, la conceptualización realizada por Derrida aporta a la comprensión del sentimiento estudiantil en relación al recibimiento inicial. El autor describe una hospitalidad pura:

“No hay cultura ni vínculo social sin un principio de hospitalidad. Este ordena, hace incluso deseable una acogida sin reserva ni cálculo, una exposición sin límite al arribante” (Derrida, 1997, p. 33).

El ingreso a la universidad puede traducirse como experiencia de acogida y buen recibimiento hacia quien llega y que en primer término, se da en las relaciones con estudiantes, que se encuentran también transitando sus primeras experiencias y que se constituyen en relaciones de solidaridad:

“...También algún compañero que no tuviera acceso a internet en la casa veníamos y, ponele, yo ayudaba a solicitar la beca o le explicaba una página donde mostraba algún evento y, digamos, horarios extras. Digamos, que nos quedábamos después de clase”, (Varón, Grupo A, Interior).

“Mi relación con los estudiantes es buena, sobre todo con los que son más grandes que yo. Me he dado cuenta a partir de que los conocí cada vez que hay un trabajo en grupo. Por más que ahora no somos más compañeros, los hago con una mujer de unos 40 años, 42, un maestro que tiene más o menos eso, tiene unos 37 y dos compañeras de unos 27, 28 años”, (Varón, Grupo A, Interior).

Narran sensaciones de bienestar y aceptación entre estudiantes:

“Me gustó, me gustó también el hecho de que hay cosas que yo escucho de mis amigas que van a otras facultades que son como que si vas de determinada manera vestido... No, yo acá siento como que hay de todo y cada uno con lo de él y no hay como que ‘te miro mal’, eso me gustó también. No es como prejuicio así de lejos y esas cosas, no; que a cualquiera le hablas y cualquiera te contesta, eso. Que otras experiencias de mis amigas que a mí acá no, eso me gustó también”, (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Sensación de bienestar y familiaridad en relación al espacio físico cuando ingresan:

“Yo les contaba a mis compañeras que me pasa que a veces en la facultad me siento como que estuviera en mi casa y es raro porque ni en la casa de una amiga me pasa eso, y acá sí. Estoy sentada y de repente es como que no sé, es raro, porque yo sé que es una institución. Yo miro que están los pastos no sé, pero es como, como si fuera mi casa”, (Mujer, Grupo A, Interior).

Es una sensación de experiencia buena y positiva que genera tendencia a estar y permanecer se encuentra en los relatos estudiantiles.

Desde la perspectiva de Jacques Derridá, la hospitalidad pura o incondicional para estudiantes que ingresan a la universidad se refiere a la sensación de aceptación y reconocimiento sin condiciones, lo cual es absolutamente importante como vivencia al ingreso. Esto sucede fundamentalmente entre pares y en relación a los aspectos materiales comunes que ofrece la institución.

Sin embargo, cuando las experiencias de hospitalidad refieren al mundo académico adulto, de quienes provienen las reglas y las condiciones de la hospitalidad, se encuentran relatos en los que aparecen desencuentros y “malentendidos” (Lewkowicz y Corea, 2004) en relación a ella. Aquí se describen otras vivencias:

“Las clases del segundo semestre estaban llenas y los profesores tenían que tratar de que los estudiantes sigan adelante, los profesores tenían que facilitar y hacían lo contrario” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Se trata de experiencias de hospitalidad que a la vez les resultan hostiles y en ese sentido, se vuelven confusas y confesionantes. La posibilidad de ser y de tener un lugar se constituye solo si sucede para algunas personas y no para todas. Esta bienvenida inicial e incondicional va tiñéndose de sensaciones de inseguridad y desconfianza también en relación al vínculo entre pares:

“Sí, yo las primeras clases llegaba cuarenta minutos antes para poder tener un lugar y poder sentarme en la clase. Si llegaba cinco minutos antes me sentaba en el piso y si llegaba diez minutos tarde me sentaba en el piso afuera de la clase. Eso fue en las primeras clases, pero igual es fuerte, ese fue mi primer contacto con la facultad. Después hay estudiantes que vienen porque sí, y se van...”, (Mujer, Grupo A, Montevideo).

Ese lugar, inicialmente inclusivo, que a su vez no puede sostener la numerosidad, genera vivencias de amenaza de exclusión y divide al estudiantado en procura de encontrar un lugar seguro. Por un lado quienes logran resistir



y permanecer y por otro quienes efectivamente deberán excluirse, irse, desaparecer. Además -y dolorosamente- el que se va queda como único responsable de su partida, y es una persona desaparecida por la que nadie pregunta; “vienen porque sí, y se van” comentan.

Es posible considerar que la numerosidad estudiantil al ingreso marque la inclusión cuantitativa, pero esta no asegura una modalidad vincular inclusiva y genera vivencias de eliminación o, en menor medida, de amenaza permanente.

Skliar hace referencia a la existencia de “inclusiones cuantitativas, globales, políticamente correctas y sensiblemente confusas. Exclusiones que se instalan en todos los cuerpos y que atraviesan dimensiones ignoradas.” (Skliar, 2002, p. 86). Aparecen como reglas no dichas, condiciones que se sienten y que tienen que ver con el juego de las diferencias y las desigualdades. En la búsqueda de inclusiones cuantitativamente importantes, que pretenden incluir lo plural y diverso, terminan imponiendo un dominio sobre quienes ingresan, el citado autor lo nomina “hospitalidad hostil”. En los testimonios puede leerse como una suerte de imposición ideológica, en el sentido de no aceptar la heterogeneidad de ideas:

“Me parece que... a ver, no estoy totalmente seguro de lo voy a decir, pero me parece, por momentos me ha parecido, que le falta laicidad a la facultad. Varias veces me ha pasado...pasa que nadie acá dice, o sea, no he escuchado cosas explícitas, pero si he visto muchas cosas implícitas que a mí no me gustan porque me parece que hay mucha gente que está desinformada, por lo tanto vulnerable, a que cualquiera tenga incidencia en lo

que piensa y en lo que después dice sin argumento propio, sin argumento, capaz que si con argumento ajeno. Entonces me parece que a veces pasa mucho eso para un mismo lado siempre, eso por un lado que pasa lo he visto en varios profesores, como si solo se pudiera pensar de una manera”, (Varón, Grupo A, Interior).

Se propone conceptualizar este fenómeno en este estudio como pseudo hospitalidad condicionada, porque las condiciones que impone la hospitalidad son vividas como de aceptación de algunas y no de todas las personas que ingresaron y la diversidad parece trocar en diferencias de valor. Se trata de la hospitalidad ligada a quien se muestra como un igual, que tiene la misma lengua, como una normalización de la diversidad, que genera violencia y negación de las diferencias. El hospedaje y los lugares ofrecidos, plantea Skliar, finalmente son lugares coloniales “en el sentido de una ley, que, en apariencia igualitaria, universal, de pluralización del yo y/o de albergue de la diversidad, acaba por imponer la fuerza y la ‘generosidad’ de la lengua de la mismidad.” (Skliar, 2002, p. 91) y “la tolerancia del hospedante reafirma la inferioridad de quien llega” aporta Bauman (citado en Skliar, 2002, p. 105).

La hospitalidad para quien ingresa a la universidad incluye la necesidad de reconocimiento de sus potencialidades. Sin embargo, el anonimato que se impone unido a las reglas institucionales, produce experiencias ligadas a vivencias de invisibilización. El sujeto estudiante siente que no se considera su pensar, su forma de estar, porque habría una forma de pensar y estar que es la que asegura la permanencia. La sensación de tener que ser de

alguna manera, actuar de forma que no comprende o no está dicho, o no sabe, produce vivencias traumáticas y de amenaza de exclusión.

Ezcurra (2007) afirma que la transición entre instituciones requiere un ajuste, que es académico y también social, que resulta más difícil en algunos casos:

Cuanto mayor es la brecha entre el primer año del grado y las experiencias educativas previas, entre el perfil real de los alumnos de nuevo ingreso y el perfil esperado, entre el capital cultural de esos estudiantes y la cultura académica dominante (p. 15).

Por lo cual, si bien las dificultades se ligan a la transición, la misma está socialmente condicionada y entonces se vuelve central el lugar de la institución, y en particular de la enseñanza, para tomar en cuenta el déficit de capital educativo estudiantil al ingreso e incluir las diferencias sin estigmatizar las desigualdades.

Una mirada a la época actual de pérdida de solidez y estabilidad en los vínculos (2009), de cambios en el lugar del adulto (2009) en relación a las nuevas generaciones, también permite aventurar un vínculo pedagógico que lleve las marcas de la liquidez en el sentido del debilitamiento del lazo social, y la predominancia de la fugacidad, la fragilidad, la discontinuidad y la desvinculación (Bauman, 2009).

Para Lewkowicz y Corea (2004) las marcas subjetivas que generan las instituciones actuales y producen sufrimiento son otras que aquellas de las viejas instituciones disciplinarias.

Ya no se trata de alienación y represión sino de destitución y fragmentación; ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino de un clima de anomia... Los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita las acciones; los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida (p. 31).

“No hay un referente, que vos sepa. Te dicen Bedelía, pero Bedelía está lleno, o hay una persona detrás de la computadora que vos ves que no está como para prestar una charla”, (Mujer, Grupo A, Interior).

“Me llamó la atención un poco a veces que si tenés un problema Bedelía no te sabe solucionar algunas cosas. No me acuerdo en este momento qué, pero como que vos le preguntas al profesor ‘¿Profe, cuándo entrega las notas?’ ‘ah, eso con Bedelía’, como que él no sabe. Y le preguntas a Bedelía y es lo mismo, no digo que es lo mismo, pero le preguntas otra cosa y ‘ah, eso no es parte de Bedelía eso parte de’... yo que sé”, (Varón, Grupo A, Interior).

Sin embargo, en un escenario líquido, de flujo rápido e impredecible, más que nunca se hacen necesarios lazos firmes y fiables de amistad y confianza mutuas (Bauman, 2009, p. 144).

La hospitalidad es a la vez una necesidad de quien ingresa a la nueva institución y una condición de existencia de la Universidad de la República, que se esfuerza en albergar la heterogeneidad estudiantil. Sin embargo, la hospitalidad se presenta inestable, insegura, que aparece y desaparece,

que deviene hostilidad, que confunde, generando diferencias de valor. Incide de manera diferente en los sujetos y produce diferentes consecuencias en torno a su posibilidad de permanencia en la educación superior.

*Sólo digo compañeros*

*No digo nombre ni seña,*

*Sólo digo compañeros*

—Daniel Viglietti.

## **Experiencias de conflicto y desencuentro**

*Igual que el mosquito más tonto de la manada yo sigo tu luz aunque me lleve a morir. Te sigo como les siguen los puntos finales a todas las frases suicidas que buscan su fin. Igual que el poeta que decide trabajar en un banco.*

—Deseos de cosas imposibles. La oreja de Van Gogh.

El término “conflicto” es polivalente y en ese sentido puede dar cuenta de la realidad de las personas entrevistadas, que muestran gran diversidad y múltiples experiencias.

La adaptación a una nueva realidad es una exigencia que el sujeto transita, que pone en movimiento al psiquismo y que implica siempre cierto nivel de conflicto psíquico — desde la perspectiva psicoanalítica— y tensiones internas dado que lo nuevo provoca un desequilibrio, de grado variable según los niveles de estructuración psíquica logrados y la dimensión de las exigencias impuestas.

La propuesta pedagógica de la Facultad de Psicología, la educación previa que se haya transitado, la adecuación entre el estudio y otras responsabilidades, los procesos de migración, demandan un intenso trabajo de adaptación y por lo tanto no están exentos de conflictos.

Kachinovsky (1996) toma la presencia de lo nuevo como si se tratara de un cuerpo extraño que el aparato psíquico procura asimilar y tramitar integrándolo.

Inicialmente es esperable que gran parte de la energía psíquica se dirija hacia la tramitación del nuevo rol y quede poca disponibilidad para las demandas curriculares en las que muchas veces disminuye el rendimiento.

Las ciencias sociales hacen una extensión del concepto de conflicto, considerando las diferentes formas que adopta como rivalidad o choque que podrá ser consigo mismo, con el mundo, con lo social, con la institución. En grado menor, también el desencuentro que se produce entre dos partes se toma en esta categoría.

Desde ambas perspectivas el conflicto implica tendencias encontradas y excluyentes que generan finalmente “callejones sin salida” (Santos Sharpe, 2018) para quienes no pueden resolver las contradicciones. Puede tratarse de dilemas internos, o choques y diferencias vinculares.

En relación a la nueva institución, lo más visible tiene que ver con el desencuentro entre lo que esperaban y lo que reciben, esto encarna sobre todo en la figura docente.

Las diferencias entre las experiencias previas de una educación y un encuentro personalizado y la distancia que genera la masividad al inicio provocan un desencuentro:

“Es fundamental, con los docentes que me han tratado bien, que tratar bien no significa que me nombre, que me salude en el pasillo, significa que cuando yo lo preciso está, ese es un buen docente”, (Mujer, Grupo B, Montevideo).

“En realidad yo tenía muchas expectativas, tuve muchos momentos lindos y también descontentos con esto, con el tránsito en sí por la facultad, que uno viene con una base educativa con la secundaria que es completamente... no te preparan para insertarte en una facultad con todo lo que es la autonomía, la exigencia que se debe, que es parte de la formación académica, que está bueno. Pero en realidad vos venís con una expectativa y después te encontrabas en ese... como un vacío. Es decir, en el tema de informarte, entender...”, (Mujer, Grupo A, Interior).

En palabras de Carlino (2005): “los ingresantes a la universidad se encuentran con una cultura académica universitaria diferente a la cultura preponderante en la escuela media, de donde provienen” (p. 1).

La expectativa no cumplida, ligada a experiencias previas, de docentes disponibles como guías en el estudio, provoca enfrentamiento con la institución y con el lugar docente en particular. La falta de conocimiento de las reglas y las lógicas por parte del estudiantado, que no son aclaradas sino que se parte de considerar que ya las deben saber, facilita el desencuentro, que no favorece el sentimiento de hospitalidad y pertenencia:

“¿Quién tiene la culpa, las de Bedelía que no vinieron o la profesora que llegó media hora tarde? Entonces uno no, ... Todavía entran y -eso también crea una confusión en el alumno-, no porque ‘Bedelía no hizo tal cosa’, te dice la docente. Es como que si no trabajaran todos para lo mismo”, (Varón, Grupo A, Interior).

La sensación de desorganización que reciben no favorece el tránsito, causa enojo y enfrentamientos.

Dubet concluye en este sentido que la universidad de masas produce sensación de incertidumbre que será más fuerte en algunos casos generando una selección social y escolar:

La universidad suele parecer una anarquía organizada, un exceso de anarquía y de burocracia, las reglas pesan y son inciertas para los recién llegados ... Los estudiantes de la universidad de masas están dejados a su suerte. Así se realiza una especie de selección social y escolar, basada no en el rigor de las pruebas sino en la incertidumbre de las situaciones (Dubet, 2005a, p. 57).

Las desigualdades sociales y de capital cognitivo previos dado por el privilegio familiar de pertenencia se convierten en mérito en el ingreso a la universidad y penetra en los sujetos más desfavorecidos que, ante dificultades académicas, suelen inculparse a sí mismos de sus carencias (Ezcurra, 2007) aumentando el desencuentro y la sensación de extranjería.

Esto puede producir un conflicto interno en relación a su representación en torno a lo que significa ser estudiante y su sensación de carencia que determina un sentimiento de



responsabilidad o presión personal para lograr la inclusión. La sensación y el miedo de hacer su mejor esfuerzo y no lograrlo se torna una experiencia de riesgo porque la decisión de irse se le presenta como urgente (Martinis, 2006).

“Me doy cuenta de que la cantidad bibliográfica, de contenido bibliográfico que tenemos no corresponden con los tiempos o por lo menos no da para similar, a mi entender... y con la poca capacitación que tengo no alcanza” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Es posible también describir cierto conflicto interno en la existencia de deseos de signo contrario, no del todo conscientes, que generan angustia, confusión y agotamiento y que se observan, sobre todo, bajo los efectos de la migración en adolescentes jóvenes. El distanciamiento físico del núcleo familiar primario reactiva el conflicto “dependencia-independencia”. La necesidad de adaptarse a lo nuevo sin la presencia de una figura adulta que contenga explica el intenso sufrimiento psíquico en algunos casos (Kachinovsky, 1996).

A veces hay momentos de, no sé si extrañas o algo, pero empezás a soñar cosas y de repente despertaste medio raro y decís ‘tal vez tenga que volver un tiempo a casa’, pero en sí, no. O sea, yo ponele voy allá y no siento que tenga nada que hacer allá”, (Varón, Grupo A, Interior).

Aparece el deseo de estar en un lado y en otro, en una decisión y otra, generalmente ligado al momento evolutivo en el que se encuentran, de maduración y desprendimiento, que genera sentimientos ambivalentes.

Cuando el deseo propio va en contra del deseo parental, además de un posible conflicto con la familia, se genera un conflicto interno en torno a su propio deseo:

“Yo creo que es el miedo a no tener el respaldo de mi casa, yo lo veo desde ese punto de vista, como que estoy re entusiasmada acá y después llego y me desentusiasmo”, (Mujer, Grupo A, Interior).

“Me decía que lo que estaba estudiando no me iba a dar para nada, me dijo es una porquería y él dice que los psicólogos tratan a los locos, es como lo habla papá también es bueno, pero también tiene eso que es muy machista en algunas cosas, no en todo, porque hay machistas extremos, pero papá no, tiene algunos aspectos ahí”, (Mujer, Grupo A, Interior).

Otras veces el conflicto interno, se sitúa en relación a lo que han internalizado como dispuesto para el lugar que ocupan desde la historia de la familia.

Aparece como un destino fijado, o prefijado que genera un conflicto, como un cruce de caminos en el que se encuentra el psiquismo y se plantea seguir aferrado al mandato parental o a su deseo y entonces ser diferente.

“Mi madre me decía ‘vos tenés que trabajar y dedicarte a cuidar a tus hermanas’, y mis hermanos y primos todos están en el ejército”, (Mujer, Grupo B, Interior).

En este ejemplo además de salir del mandato familiar requerirá salir de la carencia para situarse en la posibilidad y esto la ubica en ser diferente, que puede resultar algo

deseado y temido a la vez, dado que incluye los riesgos del exilio.

“Me apoyaron, pero me ha tomado tanto tiempo... o sea me toma mucho tiempo estudiar, concretar. Mi madre hizo magisterio, pero dejó también, hay como una historia familiar de abandonos de carrera, como que es como la cruz de la familia”, (Mujer, Grupo B, Montevideo).

En este ejemplo la historia familiar refiere a abandonos de carrera, requiere un proceso por parte del sujeto salir de ese “mandato” mientras tanto el conflicto psíquico obtiene el beneficio de ser como mamá y explica el fracaso.

Algunas veces las dificultades que viven determinan tal magnitud de conflicto que no pueden procesar psíquicamente y son expresados a través del cuerpo:

“Me genera malestar. Hay momentos que realmente la paso mal, de salirme alergias hasta soñar que alguien me dice ‘tenés que estar estudiando’, o sea llega un momento que es como que decís: ‘bueno, por qué lo hago, qué me corre, qué apuro tengo’, entonces bueno, estoy como en esa etapa” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

El trabajo psíquico que implica la construcción del proyecto personal que incluye estudios universitarios expone al sujeto a un proceso de adaptación. Parte de las dificultades al ingreso a la universidad tienen que ver con esta transformación, que inicialmente genera deseo y temor a la vez. La apuesta a sostener sus estudios y ser diferente también angustia, buscan medirse para comprobar si es posible mantenerse y sentirse pertenecientes al mundo académico. Para Dubet (2010), la experiencia estudiantil debe

entenderse como un recorrido donde se vuelven estudiantes o desertan.

El conflicto por momentos está puesto en relación a lo externo (la autoridad) y por momentos se trata de la interiorización del mismo (elección personal). En el proceso de transformación del sujeto la apropiación e interiorización del conflicto permitirá comprenderlo y enfrentarlo en los casos en que la “magnitud” del mismo le resulte más o menos manejable para sus recursos psíquicos. En situaciones en que el conflicto abarca esferas vitales diferentes puede tornarse insostenible y a modo de “callejón sin salida”, producir el alejamiento del intento de logro de una identidad profesional universitaria.

*¡Ay! ¡Cuántas veces al reír se llora!*

*¡Nadie en lo alegre de la risa fíe,*

*Porque en los seres que el dolor devora*

*¡El alma llora cuando el rostro ríe!*

*Si se muere la fe, si se huye la calma,*

*Si solo abrojos nuestra planta pisa,*

*Lanza a la faz la tempestad del alma*

*Un relámpago triste: La sonrisa.*

*El carnaval del mundo engaña tanto*

*Que la vida son breves mascaradas;*

*Aquí aprendemos a reír con llanto*

*Y también a llorar con carcajadas.*

—Juan de Dios Peza, *Reír llorando*

(<https://www.biblioteca.org.ar/libros/89015.pdf>).

## **Experiencias de apuntalamiento**

*Diego no conocía el mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur.*

*Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.*

*Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura,*

*Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: ¡ayúdame a mirar!*

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

El apuntalamiento hace referencia a la posibilidad de sostener, de afirmar (Real Academia Española, 2014a). Este significado tiene su correlato en la noción de apuntalamiento a partir de los desarrollos psicoanalíticos: la indefensión dada por la prematuración original del infante

al nacer requiere de la asistencia ajena. El bebé humano, a diferencia del resto de los animales, necesita, para sobrevivir luego del nacimiento, de otro ser humano que satisfaga sus necesidades inicialmente biológicas, que serán las posibilitadoras del desarrollo psíquico. La constitución del yo va siendo lograda desde un “yo auxiliar materno”, que satisface las necesidades biológicas a la vez que inviste desde el deseo, como pulsión de vida (Bleichmar, 1999).

Este factor biológico de desvalimiento crea las primeras situaciones de peligro y la necesidad de ser amado, que ya nunca abandonará al ser humano. Será este estado de desvalimiento el que “empuja al sujeto al vínculo”.

En los momentos de incipiente vida universitaria se presenta o actualiza aquel desvalimiento temprano y el otro se vuelve prioritario (Laplanche, 1996). Metafóricamente, la situación de indefensión y falta de herramientas (prematuración del estudiantado) cuando ingresa a la universidad, determina la importancia del apuntalamiento para poder “sobrevivir”. Desde otra perspectiva teórica se sitúa el aporte de Bruner (1987) que, con la noción de andamiaje, explica la estructuración que el adulto realiza en la tarea de enseñanza para potenciar las posibilidades de aprender y en ese sentido andamiar, apoyar, sostener.

A diferencia de las experiencias de conflicto, se constituyen en experiencias de apuntalamiento aquellas en que aparecen factores favorecedores, que sostienen y colaboran en la permanencia estudiantil (existencia de grupo, familia, docentes, etcétera).

Se distingue el apuntalamiento que llamamos “familiar” o de “vínculos primarios” y el “institucional”, que refiere a aquel recibido en las instituciones de pertenencia que han dejado marcas subjetivas y en particular a la universidad.

Hay experiencias estudiantiles en las que las familias, las amistades de la misma generación y en general los vínculos afectivos previos han resultado relevantes.

El apuntalamiento a la decisión de emprender estudios universitarios que recibe desde sus vínculos primarios ubica al sujeto en el lugar de “el elegido”, refuerza su potencia, lo impulsa y sostiene. El deseo y la confianza recibida y posiblemente resignificada le permite el despegue. Ejemplo:

“Bueno, mi padre lo que me transmitió en su momento es que él no tuvo la posibilidad, eran otros tiempos y le hubiese gustado. Era lo que me decía a mí cuando era adolescente y yo no hacía caso, como que no me daba ...y él siempre me decía ‘no, tú tenés que aprovechar’. Por algo pasó el tiempo y después recién ...es una construcción personal y ya está, es real”, (Varón, Grupo B, Interior).

Los modelos identificatorios en la historia personal también resultan un apoyo. En algunos casos se trata de modelos a seguir, en otros de modelos que deberán superar (en el otro extremo generarán conflicto).

“Mi mamá no terminó sexto de escuela porque quedó huérfana cuando tenía 9 años y bueno, ha tenido una vida muy difícil y se ha ido superando. Claro, después que falló papá fue mi madre la que nos tuvo y la que nos mantuvo”, (Mujer, Grupo B, Interior).

En la institución resultan experiencias de apuntalamiento aquellas en las que aparece el grupo en la clase, estudiantes de otras generaciones, docentes que reconocen y acompañan. Pierella (2014a) encuentra como facilitadores de la permanencia en las experiencias estudiantiles algunas personas “significativas”, que operan como referencia, principalmente en el grupo de pares y en docentes.

En relación al vínculo entre pares, el sujeto que llega es investido por otro que, desde su calidad de estudiante lo reconoce como par, como sujeto capaz de aprender (Kachinovsky, s.f.) y funciona como sostén en esta etapa inicial de desvalimiento:

“De compañeros sí, como que hay ahí una conexión especial, está bueno, a diferencia de (nombró otra facultad), por ejemplo, me parece que esta facultad tiene mucha más comunicación entre los pares”, (Mujer, Grupo B, Montevideo).

“O sea, yo me hice amigos afuera de clase, compartiendo cosas para hacer. De repente, no entendía, o sea si empezaba, todo tipo ‘pah, ¿te animás a decirme tal cosa?’ y de ahí empezábamos, pah, si hoy trajimos el repartido ta: ‘¿pudiste leerlo?’ y hasta el día de hoy tengo amigos y amigas que, eh...quedamos a coincidir en alguna materia para poder juntarnos a estudiar... pero ta, Referencial también me hice un grupo re lindo de gente” (Mujer, Grupo B, Montevideo).

Se trata de experiencias de sociabilidad y aprendizaje (Carli, 2012; Pierella, 2011) que resultan habilitadoras para quien ingresa en un universo desconocido.



También se relatan experiencias con docentes que ocupan un lugar desatacado porque alientan, apoyan, responden sus dudas manifestando “voluntad de reconocimiento” (Pierella, 2011, p. 34) hacia ellos como sujetos.

Especialmente subrayan la propuesta pedagógica del Módulo Referencial en el primer año como sostén para sus dudas y ansiedades. Desde la perspectiva de Ezcurra (2007) las prácticas académicas cotidianas serían primordiales durante el primer año como posibilitadoras de la permanencia estudiantil. La autora marca la retención, no como propósito, sino como resultado de una mejor educación (Ezcurra, 2007).

En ese sentido, se encuentra que la asignatura Inicio a la formación en psicología y Formación Integral del Módulo referencial actúan apuntalando la identidad desde el reconocimiento y la confianza. En estos espacios aparecen estudiantes y docente conjuntamente como figuras relevantes:

“Sí, la docente es muy... Claro, capaz que también es la materia que ella hace. Incluye a toda la opinión de todos y eso me pareció muy interesante, o sea, sentirse importante en la opinión de uno en lo que uno aprendió, me gustó mucho esa clase y con ella me sentí muy bien, muy cómoda, como preparaba las clases, como integraba a todos”, (Varón, Grupo A, Interior).

“Con los grupos estos chicos Referencial me parece que son grupos que están buenos, con la idea esa de conocer gente dentro de la masividad en grupos más pequeños. Me parece un buen apoyo en el tema del estudio, yo al

menos conseguí hacer buenos compañeros, que si precisabas un resumen o no entendías algo o bien preguntas ya sea por WhatsApp o por lo que usamos en facultad, como el intercambio que se da de pares en el tema de cuando se llegan los parciales. Eso me parece que eso ayuda muchísimo, que a mí me ayudó pila cuando se venían los parciales y eso”, (Mujer, Grupo B, Interior).

El rol docente y el aula resultan primordiales en la experiencia de ingreso (Carli, 2012; Pierella, 2014a) en el sentido de la importancia de las prácticas académicas sostenidas.

Los aspectos materiales que ofrece la institución como soporte: biblioteca, fotocopidora, plataforma EVA, así como espacios agradables en el patio y baños inclusivos y espacios de apoyo académico, si bien se consideran positivamente, no actuarían- desde los hallazgos de esta investigación- específicamente como sostén al ingreso.

Ezcurra (2007) subraya la centralidad del rol docente sostenido durante el primer año y sentencia: “de ahí el efecto limitado que poseen per se las actividades de información, orientación y apoyo que no comprometen las prácticas académicas en su cotidianeidad” (p. 42).

*Para analizar por donde seguir*

*Y elegir el modo;*

*Para aligerar*

*Para descartar,*

*Para analizar y considerar*

*Solo me hace falta que estés ahí*

*Con tus ojos claros*

—León Gieco, Razón de vivir mi vida.

Estos hallazgos dan profundidad a la comprensión de los efectos subjetivos en relación al acceso y permanencia en la Universidad.

Las experiencias al ingreso tienen diferentes grados de significación y diferentes modos de combinación. Se encuentra que el tipo de experiencia vivida, así como la combinación que puede darse entre ellas en el mismo sujeto en el tránsito durante el primer año, dará como resultante huellas facilitadoras u obstaculizadoras de la permanencia en la institución universitaria; ellas serán señales también de las posibilidades igualitarias de la universidad pública.

Quedaron presentados algunos testimonios y experiencias estudiantiles que dan cuenta de la diversidad característica al ingreso a nuestra universidad, así como de la movilización que causa en el sujeto la sucesión de cambios.

Son experiencias que conmueven y sorprenden a quien como investigadora y docente las escucha. Provocan dolor, (experiencias de pseudo hospitalidad, de conflicto y desencuentro) a veces perplejidad y asombro (experiencias de exilio, de herencias múltiples). También generan orgullo al escuchar experiencias de apuntalamiento docente y entre estudiantes (hospitalidad incondicional, transformadoras).

La perspectiva democratizadora de la universidad exige mantener sus propios movimientos de revuelta y movilización. Considerar a los sujetos de la educación es central, es el estudiantado el que interpelando a la institución va instituyendo una nueva y mejor universidad en construcción permanente.

A la vez y recíprocamente, tengo el deseo profundo de que sus experiencias en la institución les ayuden a crecer, desarrollarse y ser más humanas y humanos cada día.

Con esa esperanza les doy un abrazo de bienvenida.

## Referencias bibliográficas

- Ágreda, M. (2010). La resistencia dentro del proceso terapéutico. *Revista de Psicoanálisis, psicoterapia y salud mental*, 3(7).
- Aubert, y De Gaulejac, V. (1991). El coste de la excelencia. ¿del caos a la lógica o de la lógica al caos? Paidós. Barcelona.
- Bauman, Z. (2009). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I. (1995). Psicoanálisis de familia y pareja. *Psicoanálisis ApdeBA*, 17(2), 239-263.
- Berenstein, I., y Puget, J. (1997). *Lo vincular: Clínica y teoría psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo, en subjetividad y propuestas identificadoras. *Revista Ateneo Psicoanalítico*, 2.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bruner. (1987). *La importancia de la educación*. Paidós. España.
- Cal, R. (2017). *Ser estudiante universitario. Significaciones en estudiantes de distintos servicios de la Udelar*. Maestría en Enseñanza Universitaria. CSE.

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, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/5477>

Carbajal, S. (2020) *El derecho a la educación superior en acción : Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017* (Tesis doctoral).

Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>

Carli, S. (2011). Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La Universidad Pública y la sociabilidad estudiantil. En G. Frigerio y G. Diker (Comps), *Educación: Figuras y efectos del amor*. Entre Ríos: CEM.

Carli, S. (2012). *El estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.

Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce

- Coulom, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1973). *Presentación de Sader-Masoch: el frío y el cruel*. Barcelona: Taurus.
- Derrida, J. (1997). El principio de hospitalidad. Recuperado de <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad.htm>
- Dubet, F. (2005a). Los estudiantes. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, 1(julio-diciembre). Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Complutense.
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de pedagogía universitaria*, 2, 1-60.
- Fernández Mouján, O. (1989). *Crisis Vital. Un Modelo de Transformación en Psicoanálisis y Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Forni, P. (2010). La triangulación en investigación social: cincuenta años de una metáfora. Recuperado de <https://www.aacademica.org/pforni/26>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

- Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Kachinovsky, A. (Coord.). (1996). *Ciclo Básico: Fracaso escolar temprano*. Manuscrito inédito. Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Montevideo.
- Kachinovsky, C. (s/d). Multiplicidad de las identidades en un tiempo de exclusión. Serie Los diferentes VII.
- Kaës, R. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales: Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires: Paidós.
- Kristeva., J. (2001). *La revuelta íntima: Literatura y psicoanálisis* (Trad. Irene Agoff). Buenos Aires: Eudeba, Impreso.
- Laplanche, J. (1996). *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lewkowicz, I., y Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante.



- Monzón Reviejo, S. (2012). El trabajo de las resistencias desde la psicoterapia psicodramática bipersonal. *Revista Psicoterapia y psicodrama*, 1(1), 124-130.
- Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *RAES*, 3(3), 26-48. Recuperado de [http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_3\\_pierella.pdf](http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf)
- Pierella, M. (2014a). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 60(abril-julio), 51-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333038006.pdf>
- Pierella, M. (2014b). Entre la desacreditación y el reconocimiento: La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira De Educação*, 19, 893-912.
- Real Academia Española. (2014b) Apuntalamiento. En Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/apuntalamiento>
- Real Academia Española. (2014b). Hospitalidad. En Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/hospitalidad>
- Rinesi, E. (2017). Derecho a la universidad e integración regional latinoamericana. En Del Valle, D., Mon-

tero, F. y Mauro, S. (eds). El Derecho a la universidad en perspectiva regional. IEC:CONADU. Disponible en: [https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1515085695\\_el-derecho-a-la-universidad-en-perspectiva-regional-2017.pdf](https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1515085695_el-derecho-a-la-universidad-en-perspectiva-regional-2017.pdf)

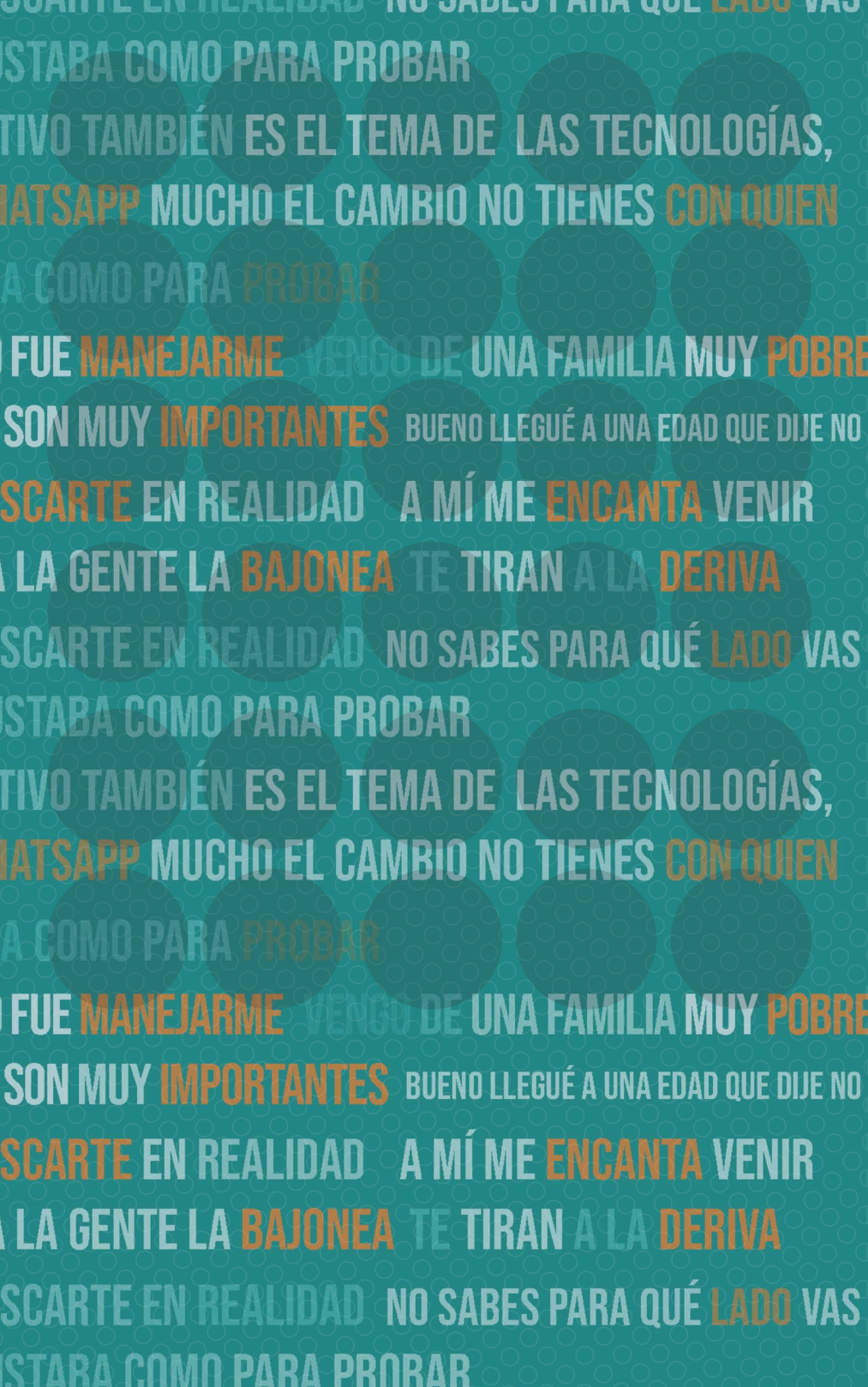
Robin, R. (1993) *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Secretaría de posgrados. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Santos Sharpe, A. I. (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad: Un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. Tesis doctoral, en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/79760>

Skliar, C. (2002). Y si el otro no estuviera ahí. *Educação & Sociedade*, (23)79, 86-110.

Skliar, C. (2006). *Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)*. Buenos Aires: FLACSO.

Viñar. M., y Ulriksen, M. (1993). *Fracturas de la memoria*. Montevideo: Trilce.



SCARTE EN REALIDAD NO SABES PARA QUÉ LADO VAS  
STABA COMO PARA PROBAR  
TIVO TAMBIÉN ES EL TEMA DE LAS TECNOLOGÍAS,  
ATSAPP MUCHO EL CAMBIO NO TIENES CON QUIEN  
A COMO PARA PROBAR  
FUE MANEJARME VENGO DE UNA FAMILIA MUY POBRE  
SON MUY IMPORTANTES BUENO LLEGUÉ A UNA EDAD QUE DIJE NO  
SCARTE EN REALIDAD A MÍ ME ENCANTA VENIR  
LA GENTE LA BAJONEA TE TIRAN A LA DERIVA  
SCARTE EN REALIDAD NO SABES PARA QUÉ LADO VAS  
STABA COMO PARA PROBAR  
TIVO TAMBIÉN ES EL TEMA DE LAS TECNOLOGÍAS,  
ATSAPP MUCHO EL CAMBIO NO TIENES CON QUIEN  
A COMO PARA PROBAR  
FUE MANEJARME VENGO DE UNA FAMILIA MUY POBRE  
SON MUY IMPORTANTES BUENO LLEGUÉ A UNA EDAD QUE DIJE NO  
SCARTE EN REALIDAD A MÍ ME ENCANTA VENIR  
LA GENTE LA BAJONEA TE TIRAN A LA DERIVA  
SCARTE EN REALIDAD NO SABES PARA QUÉ LADO VAS  
STABA COMO PARA PROBAR