Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la universidad

Claudia Graciela Torcomian[&]

Resumen
En este artículo se analizan las experiencias educativas que desarrollan los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba durante su primer año y su relación con los procesos de estudio. El objetivo es identificar las experiencias en este tramo y las derivaciones en los procesos de estudio y trayectorias estudiantiles. La metodología es de corte etnográfico cualitativo, un enfoque que permite analizar y comprender la realidad mediando entre la historia individual y la historia social gran parte de la interpretación abarca a la experiencia misma en el campo. Entre los hallazgos se identifica en la experiencia de llegada dos momentos, el primero durante el cursillo de nivelación que mantiene continuidades con la escuela y un segundo momento donde la experiencia es vivenciada como un quiebre en la trayectoria escolar. Los modos en que los estudiantes transitan esta crisis serán singulares y podrán derivarse en el desarrollo del pensamiento y la generación de recursos para la resolución de los problemas o en su defecto producir abandonos o dificultades para avanzar en la carrera.

Palabras claves
Educación superior. Psicología. Trayectorias. Crisis. Desarrollo. Transformación. Estrategias.

Abstract
In the present paper, we describe the educational experiences that develops the students of Lic. Psychology from de Universidad Nacional de Cordoba, during its first year and its relation with the studying process. The aim its to identify the experiences in this section and the branching in studying process and studying tracks. The methodology its qualitative ethnographic, an approach that allow to analyze and understand the reality mediating between the individual history and social history mostly of interpretation largely covers the same experience in the field. Among the findings we indentify in the arrival experience two moments, the first one during the leveling course maintaining links with school (the previous academic level) and a second time where the experience its experienced as a break in the school career. The ways in which students pass this crisis will be unique and may result in the development of thinking and generating resources for problems solving or by default to produce dropouts or difficulties in career advancement.

Key words
Higher Education, Psychology. Trajectories. Crisis. Development. Transfomation. Strategies.

Introducción

En este trabajo se analizan *"las experiencias educativas que desarrollan los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba durante el primer año y su relación con los procesos de estudio"*. El objetivo es identificar las experiencias en el primer tramo de la carrera y comprender su vinculación con los procesos de estudio. Experiencias aquellas que salen a la luz a través de las descripciones y relatos de las percepciones sobre el cursillo de nivelación y el primer año de cursado, cuando tiene lugar el encuentro entre las historias singulares y la nueva cultura institucional, donde la llegada a la Universidad cobra diferentes significados. Se trata de un aprendizaje progresivo en el que los jóvenes deben incorporar conocimientos relativos a la organización de los estudios, los exámenes y las actividades comprendidas en los procesos formativos. Para situarnos en este contexto es menester caracterizar algunos aspectos del ingreso a la Facultad de Psicología en las últimas décadas.

Desde su nacimiento, en la segunda mitad del siglo xx, la carrera aumenta su matrícula de modo particular, más notoriamente luego del retorno a la democracia en el año 1984. Con anterioridad, durante los años de la dictadura, el ingreso se realizó a través del cupo de 50 alumnos que

[&] Licenciada en Psicología. Especialista en Psicología Educacional. Maestranda en Investigación Educativa con orientación Socio antropológica. Doctoranda en estudios Sociales en America Latina con mención en educación. Universidad Nacional de Córdoba. Área de Investigación Psicología Educacional.

contuvo su crecimiento. La eliminación de esta instancia habilitó una explosión matricular que se correspondió con otras unidades académicas en todo el territorio argentino, tal como lo informa la Asociación de Unidades Académicas de la carrera de Psicología de Gestión Pública (AUAPSI) en 1996[1]. La tasa anual de crecimiento era, en ese entonces, del 45% desde los últimos 13 años.

En la actualidad la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, por su historia y ubicación geográfica en el país, es una de las que más aspirantes y estudiantes convocan. El Curso de Nivelación tiene objetivos y contenidos específicos de carácter introductorio y orientador, no tiene perfil eliminatorio, es correlativo de las materias del primer año de cursado, por lo cual es óptimo regularizar para avanzar.

En primer término se desarrolla el diseño metodológico con el que se aborda el problema, luego se describen las experiencias estudiantiles en un análisis que vincula, datos contextuales e información discriminado dos momentos en la experiencia de llegada a la Universidad: los primeros pasos en el cursillo de nivelación y el cursado de primer año. En este momento se identifica la experiencia de ruptura y quiebre que produce en mayor o menor medida una crisis. Se focaliza en esta etapa indicadores relativos al nuevo espacio y a la masividad. Como conclusiones se entiende que esta crisis deriva en algunos jóvenes en progresivas transformaciones del desarrollo psicológico y utilización de nuevas estrategias que intervienen en los procesos de estudio en un despliegue diverso y en su extremo, puede llevar a hipotetizar razones para el abandono de estudios de nivel superior.

Diseño metodológico

El campo o espacio empírico de la investigación se desarrolla en la Facultad de Psicología de la UNC, para lo cual se accede al contexto natural con la intención de familiarizarse con los protagonistas y poder captar los significados que le atribuyen a las experiencias de aprender psicología. El campo es un espacio abarcable que tiene profundidad, dinámica y vida. Ardoino (2005: 53) remite a terreno; noción que requiere "poner en relación un espacio y una temporalidad para ser comprendida" y de herramientas adecuadas para tal fin.

El supuesto es que la historia social está enraizada en la historia individual permitiendo, a través de algunos relatos, avanzar en la comprensión de los problemas sociales. Se explora la contribución del enfoque epistemológico, metodológico y teórico de Norbert Elias (1990) que permite pensar la relación individuo-sociedad. Se busca establecer conceptos que se producen en el plano teórico y con base

[1]Datos extraídos del informe de autoevaluación de la Escuela de Psicología de la UNC, 1998.



ICEUABJO 2015

en la investigación empírica; ponerlos en revisión teniendo en cuenta los intercambios y los diferentes niveles de conocimiento; evaluar su grado de consistencia con otros conceptos de la sociología y la psicología explorando el tipo de explicación que puede producir.

Enfoque de estudio

Estudiar las experiencias plantea la necesidad de reflexionar en los recursos metodológicos que permitan acceder a ellas. Benjamin (2008) indica que la experiencia existe en tanto es narrada y pasa a formar parte de un colectivo.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Rivas Flores (2010), entendemos que las identidades de los sujetos escolares se construyen en sus relatos acerca de su experiencia, a partir de los cuales se resignifica la escuela como realidad institucional proponiendo, para ello, la utilización de biografías o historias de vida de los estudiantes.

Se entiende que, en la relación intersubjetiva del trabajo de campo, el alumnado reelabora sus sistemas de comprensión en la realidad y los investigadores se van transformando. Es el trabajo de campo el que recupera el encuentro que tiene lugar en la escuela en todos los niveles, interviene en la transformación de los sujetos al tiempo que reinterpreta los sistemas regulativos. De este modo, y desde esta perspectiva, es posible comprender algunos de los procesos de crisis de sentido que la escuela sufre en la realidad actual. Rivas siguiendo a Salgueiro afirma que

> El contexto social, cultural y político en que se produce la cotidianidad de la escuela (la experiencia, en definitiva) pone de manifiesto los diferentes modelos de sociedad, los cuales se suelen corresponder con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan socialmente. (Rivas, 2008:191)

En la Universidad tiene lugar un juego de historias polifónicas. Cada una de ellas, perteneciente a los sujetos involucrados, está marcada por experiencias en los diferentes contextos. Accederemos a ellas mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

De acuerdo con Achilli, Rivas (2010) afirma que la construcción de identidad como proceso implica tener en cuenta tanto la mutabilidad como la heterogeneidad en que pueda expresarse. De alguna forma, entendemos que buena parte de los procesos de segregación que tienen lugar en la

escuela vienen determinados por cuestiones de este tipo. En un entramado de prácticas y representaciones se presentan los procesos de construcción de estas identidades cuyas lógicas en investigación es necesario reconstruir,

> Desmenuzar e historizar las prácticas, las relaciones y las concepciones naturalizadas del sentido común de los cotidianos sociales puede, en la "elaboración crítica" de la heterogeneidad de los distintos sedimentos, construir coherencia y conciencia de ello y, en ese proceso, también está las posibilidad de reconocer fragmentos embrionarios de "buen sentido". (Achilli, 2005:28).

En el presente trabajo se abordan las experiencias de los estudiantes, en tanto problemáticas sociales, desde un enfoque cualitativo. *El universo* está conformado por los estudiantes de la UNC. *La unidad de análisis* es el estudiante de la carrera de Psicología la que, sin embargo y siguiendo a Rockwell (2009), en un estudio etnográfico sería mucho más que simplemente el estudiante de la carrera. Al tratarse de un enfoque que permite analizar y comprender la realidad mediando entre la historia individual y la historia social gran parte de la interpretación abarca a la experiencia misma en el campo.

El supuesto es que en la historia individual (de aprendizaje escolar) está enraizada la historia social. Por lo tanto, buscamos establecer conceptos que se producen en el plano teórico y con base en la investigación empírica; ponerlos en revisión teniendo en cuenta los intercambios y los diferentes niveles de conocimiento; evaluar su grado de consistencia con conceptos de la sociología, la antropología y la psicología explorando el tipo de explicación que puede producir.

Esta complejidad, al mismo tiempo, entra en juego con la dinámica del funcionamiento de la Facultad como organización, considerando la dinámica del que aprende y del que enseña, las condiciones que existen para la formación, las necesidades del alumno que llega a la Facultad y lo que la institución le ofrece. En este encuentro entre lo singular y la cultura institucional homogénea se tienen en cuenta los aspectos capaces de flexibilizar para mejorar las condiciones.

Los ejes centrales considerados en los relatos giran en torno a la producción de la socialización en el espacio de la Facultad y cómo los sujetos se apropian de la identidad institucional. Este proceso de incorporación del individuo de lo social se puede atribuir a los aprendizajes en sentido amplio, tanto conscientes como inconscientes. En ellos se involucra la utilización de los espacios, los significados que éstos adquieren para los estudiantes y la relación con la dinámica institucional.

Uno de los nudos que se aborda es la relación entre el sujeto y las circunstancias/ condicionantes de la época, el contexto; en este caso la Universidad libre, pública y gratuita en la que se inserta para sus estudios universitarios. Para ello se analizan los discursos de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, los que se triangulan con material de observación y la teoría para luego avanzar en el conocimiento de la problemática y tema planteado. Se considera que en los relatos se pueden detectar experiencias pasadas y actuales que muestren cómo se han relacionado con el estudio y cómo lo hacen en la actualidad en tanto estudiantes de la carrera de Psicología en una Universidad pública. Se procura comprender en ellos cómo cada participante es sujeto y actor en la complejidad inherente a ciertas relaciones sociales (Saltalamacchia, 1992).

El paradigma de investigación sigue la línea de Rockwell (2009) cuando apela a complementar diversas corrientes dentro de la epistemología para realizar una propuesta superadora. De esta manera, tomamos los aportes de la epistemología piagetiana y la conjugamos con la propuesta de Vygostky. Mientras que la primera sostiene que el conocimiento resulta del proceso complejo de interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto mediante la cual ambos se modifican, la segunda brinda aportes para comprender los aspectos socioculturales en la producción de conocimientos. Los aportes piagetianos abonan a la etnografía acerca de la dialéctica entre trabajo teórico y de campo. La segunda propuesta explica cómo las condiciones materiales estructuran el abanico de posibles recursos y experiencias.

Características del curso de nivelación

El Curso de Nivelación es el puente que atraviesan los estudiantes en el primer encuentro con la Universidad. A través de un conjunto de datos que éste nos brinda podemos caracterizar el campo al que llegan los aspirantes a estudiar la carrera de Psicología.

El curso se brinda bajo dos modalidades, presencial y a distancia, y se desarrolla a lo largo de seis semanas. En función del gran número de inscriptos se subdivide en tres turnos: mañana, tarde y noche.

Las clases, al igual que el resto de las asignaturas, son teóricas y prácticas y se dictan de lunes a viernes; tres días las clases prácticas y dos días las clases teóricas. La distribución garantiza el acceso al ciclo de pre-ingresantes con limitaciones de horario, por cuestiones laborales. No existe cupo, sin embargo, los estudiantes deben aprobar para ingresar, aunque tienen posibilidades de rendir en turnos adicionales en mayo y julio.

El número de Coordinadores de Trabajos Prácticos establece una relación docente-alumno de 50 o 60 alumnos por cada comisión. A su vez, cada coordinador de Trabajos Prácticos tiene a su cargo dos comisiones consecutivas en horario. Esto facilita el trabajo áulico no sólo en aspectos pedagógico-didácticos sino también en que los alumnos

establezcan un vínculo cercano con el docente con quien cursan. Además de intrínsecamente deseable, esta condición brinda un marco de contención adecuado que favorece la adaptación de pre-ingresantes que vienen de otras provincias o del interior de Córdoba al desconocido y complejo medio universitario. De este modo se favorece el establecimiento de un vínculo cercano con futuros compañeros de carrera.

Lo anteriormente expuesto debe tenerse especialmente en cuenta considerando que las clases teóricas son masivas, llegando a 300 alumnos.

En el año 2011 se preinscribieron 2366 ingresantes. Al término del cursado alcanzaron la regularidad 557 alumnos y 475 merecieron la condición de promocional. Libres por notas resultaron 527 alumnos, mientras que la cantidad de alumnos que resultaron quedar libres por abandonar el cursado no presentando actividad o nota alguna fueron 876. El dato resulta significativo porque lo que se traduce en un indicador de fracaso. La mayoría de ellos son abandonos vinculados a problemas vocacionales o baja motivación para estudiar.

En la modalidad de examen anticipado se presentaron a rendir 133 alumnos, aprobando un total de 24. Este examen, de dificultad media que se asemeja a la condición de libres para alumnos regulares de la carrera, no es habitualmente fácil de aprobar para la mayoría. Los alumnos, al no tener ningún contacto previo con el equipo docente, solo cuentan con el Manual del Ciclo sin que medie ningún otro proceso de aprendizaje. La modalidad a distancia inicia el cursado el día 1 de febrero, finalizando a mediados de marzo con el examen parcial recuperatorio presencial y la firma de libretas. Asimismo utiliza actividades evaluativas, foros, consultas y resolución de problemas. Para el dictado se utiliza el aula virtual de la Facultad con un curso separado del Curso de Nivelación presencial, de manera que solo puedan ingresar los inscriptos a la modalidad a distancia.

Tomando en cuenta quienes aprobaron en la instancia de examen anticipado, la modalidad a distancia, los alumnos regulares y promocionales en la modalidad presencial y los alumnos que aprobaron las dos fechas especiales de examen libre hacen un total de 1110 alumnos que ingresaron a la Facultad al término del Curso de Nivelación. Ya durante esta etapa encontramos los primeros abandonos que, según la percepción de los que aprueban y cursan primer año, se debe a la confusión que tienen al respecto de la carrera de Psicología. Según afirman, hay algunos jóvenes que al ser interpelados acerca de si les gusta la carrera no saben responder. Asimismo cuentan múltiples situaciones, entre las cuales están los que ingresaron y no vinieron sin poder dar cuenta de su declinación,

"… hay chicos que yo conozco que ingresaron... ingresaron y no vinieron y al preguntar ¿por qué dejaste? (te contestan) 'No, no me gusta la facultad... y lo único que hay que hacer es leer...', hicieron todo el ingreso eh... y no vinieron a la facultad…". (Grupo de discusión, 1er año)

En el año 2013 el incremento de la matrícula para el curso alcanzó aproximadamente 3000 alumnos, realidad que se sostiene para el 2014.

Los primeros pasos. datos y voces sobre el cursillo de nivelación

Los primeros pasos de un estudiante universitario se inician con la matriculación en el mes de diciembre durante el plazo de dos semanas. Gradualmente llegan los jóvenes interesados en la carrera, y a los pocos días se forman largas colas para los trámites de inscripción.

En febrero, se abren las puertas de la Facultad para recibir a los nuevos inscriptos. Ese día las autoridades y los responsables del cursillo de nivelación brindan la bienvenida con lineamientos e información para este tramo. Este encuentro, se realiza en medio del intenso calor de verano cordobés, en una de las aulas de la Facultad abarrotada de gente. Los alumnos están por todos los rincones, se amontonan haciendo filas que no alcanzan a ingresar tras la puerta de entrada. Los objetivos de la primera clase están orientados a que los alumnos comprendan las reglas de juego.

El cursillo de nivelación tiene como objetivos introducir, nivelar y orientar a los jóvenes en los ejes básicos de la ciencia, la profesión y los principios de la ciudadanía universitaria. Después de esta inauguración se inicia la rutina de las dos clases teóricas y tres a clases prácticas. Las primeras, por ser masivas, se dictan en un aula espaciosa, fuera del sitio de la Facultad, ubicada en las baterías centrales de la Universidad. Las segundas, las clases de trabajos prácticos, se realizan en las aulas de uno de los edificios de la Facultad, y se organizan con grupos de 50 alumnos, guardando mayor semejanza con la escuela, lo que facilita las interacciones con los docentes y entre pares. Estratégicamente, estas clases incorporan actividades de socialización favoreciendo las interacciones grupales de modo tal que los jóvenes puedan establecen relaciones con compañeros que, en muchos casos, se sostendrán a lo largo de los próximos años.

Durante la jornada de recepción que organizaron *los 'alumnos tutores'- alumnos avanzados que forman parte del programa de apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes a la carrera de psicología (PROFIP)*- se convocaron a los estudiantes en sus horarios de trabajos prácticos con el objetivo principal ambientar e informar.

Los jóvenes participaron entusiastas de las actividades, aunque en su gran mayoría se anoticiaban allí de su no obligatoriedad. Los grupos para esta actividad se corresponden

con los de las futuras clases prácticas y su número es de aproximadamente 50 jóvenes. Para trabajar se subdividen en 8 subgrupos con una consigna que recupera historias y representaciones individuales, cuya producción deberán compartir primero en el grupo pequeño y posteriormente en un plenario, al que se va incorporando información y reglas de juego en los espacios universitarios. Los jóvenes arman los grupos y comienzan a compartir sus escritos permitiéndoles una rápida interacción social. Conversan, se ríen, algunos se muestran extrovertidos, otros tan solo escuchan a sus pares. El clima es distendido. La mayoría de los presentes procede de otras localidades y provincias. En la discusión colectiva, ante la pregunta por trabajar *¿Cómo se sienten frente al ingreso?* aparecen incertidumbre, ansiedad, si es la carrera correcta o si están en el lugar indicado –*"… a veces cuando salís del secundario no tenés tiempo para pensar".*

ante la pregunta por trabajar ¿Cómo se sienten frente al ingreso? aparecen incertidumbre, ansiedad, si es la carrera correcta o si están en el lugar indicado –"… a veces cuando salís del secundario no tenés tiempo para pensar".

Los alumnos expresan emociones encontradas: por una parte las expectativas y la curiosidad por la etapa que comienzan, y por otro lado temores o miedos. Las primeras están ligadas a conocer gente, aprender cosas distintas, enfrentar desafíos en la nueva etapa de desarrollo personal, y los segundos están vinculados principalmente al cambio de enfrentarse a algo que no se conoce, al temor de no poder integrarse con desconocidos, a la necesidad de crear nuevos vínculos, a desorientarse, extrañar la casa y a la incertidumbre que les provoca saber si esta carrera es la que realmente quieren.

Es interesante escuchar que los estudiantes expresen el miedo al cambio en la modalidad de estudio. Traen consigo no solo la idea de que habrá más cantidad que estudiar sino, y además, la duda acerca de sí podrán hacerlo según lo que saben: *"En el secundario te daban menos hojas, acá el libro está grande".* Muestran el apunte, ríen, pero todos los presentes comparten que el apunte es grande. – El tamaño aquí refiere a una visión subjetiva que resulta de comparar con la escuela- Agregan a ello otra idea previa: *"En el colegio las respuestas estaban en el texto. Acá vas a tener que buscar".* Se les pregunta cómo saben. Responden que preguntaron a otros chicos, que les contaron, poniendo de manifiesto que la llegada a la Universidad ha implicado intercambios con pares mayores quienes han atravesado la experiencia y les transmiten sus percepciones. Las mismas pasan a formar parte del conocimiento previo al respecto de lo que estudiar en la Universidad resulta.

Quieren poder *ponerse las pilas* para tomar ritmo. En este sentido, una joven dice *"es tu elección, lo que te gusta y te vas a bancar cualquier cosa".* (Registro de observación- ingreso 2011).

Lo último cobra relevancia en los intercambios, ya que un porcentaje significativo de jóvenes (aproximadamente un tercio en cada grupo observado) había efectuado previamente otros ingresos, o bien cursado uno o dos años en otras carreras, incluso hasta diametralmente muy diferentes, como Marketing o Ingeniería Química.

Una joven cuenta que ella estudiaba Bioquímica pero se dio cuenta que lo de ella era escuchar. Otra, que ella hizo el ingreso a Nutrición, le fue mal y ahora probará en Psicología. Una estudiante procedente de Bahía Blanca, relata que en el 2007 ingresó a Ingeniería Química, no le gustó y se puso a ahorrar para venir a Córdoba. Expresan que a veces las orientaciones de los colegios influyen en las elecciones, o bien que al iniciar los estudios se experimenta un *"Yo no doy"* La rápida frustración se corresponde con una salida al conflicto que se presenta en el inicio de los estudios superiores; salirse permite cumplir, en particular mencionan esto para con los padres y ganar tiempo hasta la próxima. (Ortega, 2008).

Las jóvenes cuentan que ellas pusieron expectativas, metas, logros y dudas. Dudas de si esto es la carrera que quieren, lo que esperan. Sus expresiones remiten a desconcierto. Cambiar de carrera no es agradable. En lo que dicen se percibe una mezcla de cosas, tales como estar perdidas y al mismo tiempo seguir buscando, no parecen estar seguras con esta elección, y lo manifiestan explícitamente. (Registro observación – ingreso).

En informes de Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad consta, a la vez, la existencia de una gran proporción de alumnos que, a pesar de aprobar los cursillos de nivelación, no se reinscriben. (Ortega, 1996).

Una vez en marcha el cursillo de nivelación, los alumnos encuentran continuidades y diferencias con la etapa anterior. Los relatos de los estudiantes de primer año permiten discernir que durante el curso de nivelación se dan dos situaciones: una la de las clases teóricas y otra la de las prácticas. Las primeras sorprenden por la numerosidad y en las segundas refieren percibir cierta continuidad con la escuela media, tanto por su dinámica como porque en ellas los profesores están mayormente preocupados por los alumnos y sus procesos de aprendizaje.

Con respecto a los contenidos del cursillo de nivelación algunos estudiantes lo perciben como sencillo y otros cuentan que les costó entenderlo pero que finalmente lo lograron.

"…para mí fue como se ve en el colegio secundario, (…) para mí fue como re fácil...";
"…a mí me costó, me costó engancharle la vuelta... por ahí porque se ve desde otra perspectiva...". (Grupo de discusión, 1er año).

Se entiende que la organización del ingreso permite acompañar la transición del pasaje de la escuela media a la Universidad, y si bien al principio el paso de un nivel a otro resulta grande, es quizás recién cuando comienzan el primer año que experimentan un quiebre más profundo, lo que metafóricamente enfrenta al gran salto.
"…a mí, lo que me pasó en el cursillo... en el práctico éramos 50, 60 y teníamos que hacer trabajo en grupo, se notaba mucho en el profesor... nos daba contención, consejos...no contención en el sentido de hacerse amigos, ni nada de eso, pero (…) no sé, en el teórico por más que éramos muchísimos más, también se notaba (…) y la verdad a mí me encantaba, hacía las cosas muy sencillas, (…) yo siento que al ser tantos en primer año y el estar cambiando constantemente de curso... no sé si eso se puede solucionar o no...". (Grupo de discusión, 1er año).

Si bien en una primera instancia la Facultad es percibida como un enorme espacio, *"…la Facultad es imponente, un edificio enorme con espacios grandes, con mucha gente, muchos carteles…",* los estudiantes destacan la continuidad con la escuela secundaria durante los prácticos del cursillo de nivelación, particularmente en el vínculo docente alumno y en la modalidad de enseñanza de los teóricos que facilita los procesos de estudio aún en los espacios numerosos.

El gran salto. Rupturas, continuidades y transformaciones

En este punto se identifica la experiencia estudiantil durante primer año, la que después de atravesar el puente que los comunica con la universidad durante el curso de nivelación les requiere, para su paso a primer año, dar el gran salto.[2]
Éste, entre otros factores, tiene su explicación en el fenómeno de la masificación de las Universidades en América Latina y en Argentina particularmente en la carrera de Psicología. Luego de haber transitado el cursillo de nivelación son numerosos los alumnos que se inscriben y comienzan las clases de primer año, lo que sucede una o dos semanas más tarde que para el resto de la carrera.

Las experiencias universitarias, como toda actividad social, pueden contemplarse y analizarse desde varios encuadres, intentando articular unos con otros, de modo tal de ir vinculando las percepciones de los alumnos involucrados en las situaciones. Con este objeto planteamos, en un primer momento, la crisis que desencadena el pasaje de un nivel escolar a otro, profundizando, en un segundo momento, la vivencia con la masividad de manera específica. Ambos se articulan dialécticamente en el proceso de conocimiento que abarca distintas dimensiones, las que ahondamos en interdependencia considerando las situaciones contextuales. (Achili, 2013).

De acuerdo con Bruner (1990), para comprender al ser humano es preciso apreciar cómo sus experiencias y sus actos están modelados por sus estados intencionales, y la forma que asumen estos sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura. Los relatos de los y las jóvenes ubican su experiencia en universos de significados que entroncan con el mundo social y cultural en el que dicha experiencia se genera, en este caso la Universidad. (Rivas, 2010:190).

Para comprender el primer momento es necesario sumergirse en los relatos estudiantiles sobre el primer año en la Universidad. Sus discursos describen conjuntos de emociones y percepciones que definen esta etapa como una *experiencia de gran ruptura,* la que introduce un hiato en su trayectoria escolar. Este hiato es relativo al conflicto o crisis desencadenada en el tránsito de la escuela a la Universidad, de los hábitos internalizados y sus adecuaciones frente a las condiciones de numerosidad, espacio y organización del nuevo contexto.

Es en esta *experiencia de conocimiento de un nuevo espacio social educativo* que se produce una ruptura en la continuidad de la vida escolar y personal de los jóvenes, que descubre el contraste entre la escuela media y la Universidad. Para ello, la mirada histórica permite analizar cada acontecimiento en su relación con toda una cultura, en este caso la escolar, poniendo de manifiesto las relaciones de saber y de poder que lo posibilitan, que lo perpetúan, posibilitando un espacio de la crítica. (Fortanet, 2008).

Los discursos de los estudiantes expresan, acompañados de gestos corporales, miradas y emociones, la experiencia de quiebre que los transporta de lo familiar a lo masivo, de lo pequeño a lo grande; de la organización a la desorganización, de la dependencia a la necesidad de autonomía, de la adolescencia a la juventud o adultez temprana. Estos discursos dan cuenta de cómo los hablantes, representan la vida real en la Facultad. Siguiendo a Olson (1990), son las estructuras narrativas las que proporcionan un formato donde los sucesos de la experiencia pueden ser moldeados en un intento de hacerlos comprensibles, recordables y algo que puede ser compartido que, en el caso de las experiencias de ruptura, permiten captar sus dimensiones e intricada complejidad. Una de ellas se vincula al desarrollo cognitivo que, siguiendo la teoría constructivista, podemos afirmar que cualquier

[2] El gran salto, metafóricamente indica la enorme transformación que deben realizar los estudiantes para convertirse en estudiantes universitarios.

cambio externo o modificación en la forma de pensar y/u operar crea un conflicto y, por ende, un desequilibrio.

Bordignon (2006), en su síntesis del trabajo de Erikson, afirma que el paso progresivo de un modo de operar a otro supone las crisis del ciclo vital que comprenden dialécticamente interacciones entre las potencialidades y vulnerabilidades de los sujetos.

El desequilibrio o crisis, se produce en el encuentro de la realidad del mundo universitario y las interpretaciones que el sujeto tiene sobre el mundo. La repetición de una serie de desequilibrios lleva a modificaciones progresivas a través de los mecanismos de asimilación y acomodación, modificando las estructuras en función de la experiencia de los sujetos a partir del resultado de las construcciones de modo tal que, siguiendo a Piaget, se produzca una verdadera reestructuración.

La *experiencia de ruptura* abarca el pensamiento y las acciones, provoca una crisis frente a las prácticas internalizadas y se espera que los estudiantes, en la urgencia, generen recursos que les posibiliten reformularlas para jugar el juego mediante reglas nuevas. Sin embargo, la salida de esta experiencia de ruptura no resulta sencilla para todos; si fuesen bañistas en un río bravo algunos se ahogarían mientras que otros flotarían hasta poder empezar a nadar y sobrevivir. Siguiendo a Fortanet (2008), *la experiencia de ruptura* demuestra la precariedad con la que los jóvenes llegan y es en ese límite donde se abre la posibilidad de ser otro; la ruptura certifica la precariedad tanto histórica como ontológica en la crítica de la experiencia, el nudo de coherencia que permite la crítica de las construcciones culturales fundamentales y una propuesta de des-subjetivación, el intento de pensar, el intento de ser de un modo otro. En los grupos de discusión, los estudiantes pertenecientes a los tres momentos de la carrera[3], al relatar sus historias, no dejan de ir y venir del pasado escolar al presente universitario donde, en la comparación, cobra especial consideración la cantidad de contenidos y el ritmo requerido. Esto coincide con el hecho que la experiencia escolar instaura marcas en la vida de los estudiantes, convergiendo en prácticas, comportamientos y actitudes. (Rivas, 2010:189).

Afirman que esta dificultad que experimentan es generalizada, mantiene vinculación con la escuela y de ello se derivan los problemas para estudiar durante el primer año. En este argumento mantiene vigencia la influencia de las oportunidades escolares, las habilidades transformadas en dones para algunos y déficit para otros que distingue a estudiantes entre sí según la escuela a la que hayan concurrido y el contexto en el que ésta se encuentra. (Bourdieu, 2003).

Un estudiante de 5to año, Marcelo, cuenta que para él en el cursado de la carrera de Psicología se produce un *combo* a través del cual explica su experiencia. Este *combo* agota, cansa, hay que acostumbrarse a otro ritmo, que es diferente al sostenido durante la escuela secundaria. Entendemos que aquí explica la ruptura al discurrir de su historia. El *combo* implica el requerimiento de hacer grandes cambios y, desde su perspectiva, sus padres juegan un papel importante, ya que al ser conocedores de la situación que se transita en la Universidad le pueden brindar apoyo. Cuenta que le dicen que *aguante,* que la clave es que pasen los dos primeros años, la masividad se atemperará y se acostumbrará. En su historia, sus padres cobran un lugar especial. El *combo* de Marcelo incluye, en la descripción de la *experiencia de ruptura,* el eje de la dedicación al estudio que tanto a él como a otros jóvenes les impone necesariamente la comparación con las trayectorias previas, sea cuales hayan sido sus posiciones en la escuela. Se menciona esto último porque algunos de los estudiantes habían sido alumnos destacados, y Marcelo abanderado en una Escuela Normal de otra provincia, lo que no evita la experiencia de ruptura.

Ortega (2008) señala que los mejores alumnos cumplen con mayor exactitud las exigencias, sin embargo, en el relato de Marcelo y en otras voces de estudiantes con trayectorias escolares buenas, entendemos que el *combo* provoca gran conflictividad que en algunos casos se vuelve crítica, derivándose en procesos dificultosos de ambientación, integración e identificación a la institución y con el rol de alumno. Esta situación introduce un desfasaje en los modos de relación con la institución educativa y los procesos de estudio.

En el grupo de discusión de primer año la situación es compartida por otros estudiantes entre los cuales distinguimos una voz que también cuenta acudir al soporte de su padre frente a contenidos incomprensibles. Él lo tranquiliza, en el mismo sentido que a Marcelo, argumentando que primer año es difícil que los contenidos son generales y densos.

Los *habitus,* si bien son disposiciones duraderas, al no ser

[3] Los tres momentos son el ingreso, inicio de primer año, tercer año y la etapa final del último año de cursado.



rígidos funcionan *como a contratiempo,* y las prácticas no son adecuadas a las condiciones actuales sino que están ajustadas a las del pasado. Esto produce una tensión entre la tendencia a la continuidad de las prácticas y el desajuste que se deriva de su aplicación a los nuevos contextos. En este encuentro, los estudiantes deben reformular sus disposiciones e introducir cambios, sino fracasan o se frustran. (Bourdieu, 1980, 2007).

Los cambios refieren a las prácticas que incluyen hábitos y estrategias. En Bourdieu (1997) la noción de estrategia hace referencia al desarrollo de prácticas internalizadas en función de regularidades, de disposiciones adquiridas y no como acciones planificadas en función de fines calculados. Esto implica, en el caso de los estudiantes, la imposibilidad de desarrollar un plan estratégico que les permita jugar en el campo universitario como conocedores del juego. Estudiar en la escuela secundaria resulta fácil, ya que tanto los contenidos, las exigencias y el tiempo son manejables por los adolescentes, sin embargo, al contrastar esta situación con la experiencia en primer año de la Universidad se produce una inadaptabilidad de los estilos aprendidos, basculando entre mayor dedicación al estudio y la inercia de no hacer cambios.

En el primer caso significa generar recursos, un hábito nuevo para alcanzar a cumplir con los requerimientos y con el ritmo en épocas de evaluaciones. Sin embargo, es posible que la puesta en juego de esta estrategia no tenga siempre la intensidad que se requiere para transformar la relación con el saber y que, al principio, simplemente sea solo un ritual de más horas de estudio. El solo hecho de llegar a la Universidad no alcanza para modificar el estilo al que muchos jóvenes están habituados. (Ortega, 2008).

"…Lo que pasa que en el secundario es más fácil…o sea, tampoco te exigen tanto, con que vos le prestes un poco de atención a la profesora, estudias un rato...". (Registro de entrevista a alumno de 5to año).

Aunque en la etapa anterior muchos de los estudiantes hayan tenido una agenda cargada, ésta les permitía distribuir el tiempo entre ir al colegio y múltiples actividades como estudiar inglés, danza, patín o fútbol porque muchas materias se pueden aprobar sin esfuerzos, otras con algo de dedicación y, en último caso, si les iba mal se resolvía con un coloquio en diciembre. En este sentido, una alumna menciona que en el secundario tenía buen promedio, sin embargo, no le impedía tener opciones extracurriculares. En la actualidad estudiar le insume la mayor parte de su tiempo no restando para recreaciones.

"…Nunca, nunca me lleve materias…incluso en 6to año empecé a trabajar…siempre hice muchas actividades, siempre tenía muchas cosas extracurriculares y aparte siempre me gustó mucho el deporte…iba a gimnasia, iba a patín, trabajaba, iba a inglés, o sea que… trabajaba dos o tres veces por semana…trabajaba como ayudante de mi profesora de patín, o sea que además de ir a patinar yo a veces me quedaba trabajando, y a veces en época de festivales teníamos tres a veces o cuatro encuentros por semana de tres, cuatro horas cinco, o sea que era demasiado, demasiado, por eso te estoy diciendo en 6to año termine con promedio de 7 y pico todas las cosas que hacía, trabajando incluso y todo…demasiado.…En primer año, aparte porque yo también venía con esta carga de ser del interior, entonces, el primer año no hacía otra cosa que ir a la Facultad ...y cruzarme para ir al gimnasio del frente de mi casa, no hacía más que eso, porque yo lo tomé digamos como un período de adaptación…". (Registro entrevista alumna de 5to año).

En este punto se suman las voces estudiantiles para afirmar que la Facultad se lleva todo su tiempo, no quedando espacios para otras actividades, menos si pretenden llevar las cosas del estudio al día; manifiestan que básicamente no están habituados, es *mucha cantidad* y eso resulta desconocido. En otro relato se explica la dificultad por venir de otras regiones, en particular el sentimiento de inferioridad con respecto a sus compañeros por el solo hecho de venir de lugares lejanos y no contar con un capital simbólico como otros que han asistido a escuelas de mayor exigencia.

"…Me siento inferior, tengo dificultad para entender los temas. Es común que en segundo estemos nivelados. Es difícil hablar con la gente, vengo de Chubut…". (Grupo de discusión, 1er año).

Una opción recurrente durante primer año es tomar el espacio universitario como transitorio, llegar y tan pronto como se puede irse a casa. Esta acción soslaya la relación lábil con el estudio y el conocimiento, camino iniciado en la trayectoria escolar que, en general, encierra la idea contextual de pérdida de la institución educación. Siguiendo a Ortega, se ata con las estrategias construidas durante sus trayectorias escolares previas obedeciendo, principalmente, a las prácticas de conocer asimiladas durante los niveles primario y secundario que define como *estrategias de evasión.* (Ortega, 2008:17).

En el mismo sentido, una joven en su relato agrega que percibe que las dificultades devienen de las diferencias de formación previa, en función de la calidad académica de los colegios a los que asistieron, ubicándose en una posición ventajosa por haber tenido el privilegio de ir a una *escuela diferente* y colocando al resto en posiciones inferiores, pero poniendo otra vez el problema en las desigualdades escolares, a partir del tipo de escuelas. Esta percepción es coincidente con las conclusiones de Casillas (2007) quien afirma que son los antecedentes escolares los que repercuten en la educación superior en México.

Asimismo introduce que los estudiantes vienen estableciendo una débil relación con el conocimiento, al cual no le otorgan un valor relevante, hecho que podemos traducir como un mecanismo de evasión. (Ortega, 2008).

"… Personalmente, primero, yo vengo de un colegio secundario que es bastante más exigente que otros en la Ciudad... yo vengo

del B., además de ser más exigente, tiene ingreso para poder quedar... la formación que tuve ahí es muy rica y... aprendí a resumir la información, a seleccionar la información, sobre todo eso, (…)siempre le dedique mucho al estudio, cosas que tienen que ver con la Universidad y todo eso... el tema es que, a nivel de país no todas las ciudades son así... (…), en cambio tengo otros amigos que fueron a otros secundarios y el nivel de educación general es más bajo... (…) hay mucha gente que no le gusta estudiar, que no ve la importancia de la educación, y eso me parece que no es un problema únicamente de Córdoba, a nivel educación en general, y también hay mucha gente que le encanta estudiar, y que quiere venir acá...". (Grupo de discusión, primer año).

En su discurso transmite una relación de pertenencia positiva con la escuela, con los pares y con el conocimiento a diferencia de la que observa con sus compañeros actuales.

Al mismo tiempo es necesario destacar que las *estrategias de evasión* inferidas expresan su profundidad en la Universidad y cobran singularidades dependiendo del contexto particular de las distintas Facultades, más allá de los aspectos comunes que compartan. Por otra parte la evasión podría funcionar psicológicamente como un mecanismo de defensa, reactivo a la experiencia de pasaje abrupta.

El encuentro con pares que desarrollan estas estrategias produce a la vez efectos en sus compañeros. Una alumna trae la decepción que experimenta mirando el proceso desde su historia escolar. Considera que el problema radica en la falta de expectativas basada en su vida donde los cambios se deben al deseo de superación. Su primera crisis se produce al salir del colegio privado religioso del sur del país y pasar a una escuela pública, cuando se radican con su familia en otra provincia. En esos años notó la diferencia de intereses que tenía con respecto a sus pares y comenzó a soñar con su llegada a la Universidad de Córdoba. Construyó una idea acerca de que iba a conocer a un montón de jóvenes con ganas de estudiar y en el presente está decepcionada por hallar pares que vienen a la Universidad pero no desean aprender, que están acá tan solo porque sus padres les dijeron que deben seguir una carrera, por mandato o porque creyeron que estudiar psicología era sencillo y no por elección o deseo personal. Su discurso traduce el choque que produce el desencanto.

"…yo pensé que cuando venga acá iba a conocer a un montón de gente... que tenía muchas ganas de estudiar..... y que tenía bocha de pilas... y que tenía... no se... y que tenían ganas de cambiar al mundo, y de hacer un mundo mejor... y no se... y de que todos iban a estar acá porque la universidad para mi es algo fabuloso, y aprender para mi es algo genial, y de repente llegué acá y me encontré con mucha gente... mediocre por así decirlo... mucha gente que se queja de estudiar, se queja de venir a la facultad, que se queja de todo... que... me pasó eso y me chocó, eso fue una cosa que me chocó mucho... encontrar gente que está acá por simplemente estar acá, o porque no me quedo otra… escuche esos comentarios como que estudiaron esto porque no se me ocurrió otra cosa... o porque era fácil... y eso a mí me chocó muchísimo, y creo que...si la gente viene a la facultad porque sí, o porque los papas le dijeron que tiene que elegir una carrera, yo creo que es una razón enorme de por qué la gente deja la universidad...(Grupo de discusión de 1er año).

En sintonía se encuentran los hallazgos de Guevara (2009:220) en la Universidad de San Luis, que indican que solo el 10% de los estudiantes universitarios "percibe al estudio como una actividad agradable, respuesta que pudiera acercarse en su significación a estudiar en el marco del saber como fin en sí mismo".

En dirección al malestar que se genera en el encuentro del sujeto que pone en juego las prácticas aprendidas en la formación escolar en el contexto universitario y fracasa, López (2012:35) aporta poniendo el eje en el momento práctico de las experiencias sociales donde la inadecuación surge al presentarse un desfasaje en relación con campos de fuerza en permanente reconfiguración. Siguiendo a Williams, agrega que es "la dialéctica entre las estructuras culturales y un exterior que no resultaba asimilable lo que explica los cambios de las primeras, en una dinámica que tipificó bajo las formas de dominante, residual y emergente".

Se genera una tensión entre la inadecuación de las estructuras culturales, los recursos aprendidos como alumnos en la escuela y los requerimientos de la Universidad que resultan no asimilables y que pueden o deben promover la reconfiguración de las primeras.

"…para mí lo que pasa es que en la secundaria tenemos todo servido y acá no... acá o lo hacés vos o no lo hace nadie... y eso es algo que a mí me llamó mucho la atenciónporque yo pensé que



la facultad iba a ser muy exigente... o sea, que la facultad en sí, que la institución, que los profesores iban a ser exigentes, y acá nadie te exige nada... vos lo haces si querés y sino no lo hagas... (…) y tampoco nos interesa que te gastes... eso es lo que yo veo... porque acá... si vos no haces tus propias cosas nadie te las va a hacer... y todavía nadie se acostumbra a eso... ni siquiera yo me acostumbro a eso..." (Grupo de discusión, 1er año).

La experiencia de llegada a la Universidad en contextos de masividad adquiere una agudización por la intervención de la baja proporción de profesores para la cantidad de alumnos...

La voz estudiantil introduce la carencia de recursos en términos de autonomía y autogestión de las actividades. Esta percepción, que es compartida por el grupo, cobra dimensiones disímiles en cuanto a la formación que portan como alumnos y a la necesidad de modificarlos.

Al mismo tiempo, en la secundaria se encaran los estudios en función de las asignaturas y los profesores, desagregando las temáticas. En la Universidad, la intensidad de la imposición de saberes por parte de los docentes será mayor, posibilitando la identificación con unos y el rechazo con otros. (Ortega, 2008).

Analizamos este aspecto en el relato de una estudiante, F., que cuenta la diferencia del proceso de identificación con dos materias de primer año. Una de ellas no vinculada directamente a la Psicología, donde experimentaba la imposición y la otra que permitía el proceso de identificación con el profesor, ya sea tanto por su contenido como por el estilo docente.

"Yo creo que a mí, lo que me pasó era que las materias eran desconocidas para mí, eran muchas materias, mucha cantidad de estudio, rendíamos los parciales todos seguidos, y materias como Epistemología yo la padecí hasta el último momento"…"había materias que no tenía problema de quedarme horas sentada, porque las disfrutaba realmente, como Niñez; yo iba al teórico de la B. y era un placer escucharla a la profesora porque otra vez el contenido teórico lo articulaba y lo cruzaba con su experiencia en la clínica, entonces eso sumamente enriquecedor lo que ella decía porque se entendía realmente". (Registro, entrevista individual alumna de 5to año).

Esta realidad universitaria les plantea encrucijadas que deben resolver rápidamente, por lo que en las estrategias que se ponen en marcha en primera instancia relegan el tema del conocimiento y en algunas situaciones solamente logran acumular más horas. Los estudiantes relatan que de pronto, frente al conflicto que se les presenta, la primera alternativa que les surge poner en juego es obligarse a agregar horas de estudio. La ecuación es simple, a mayor contenido mayor cantidad de horas de estudio. Este ajuste, que se supone tiene que resultar, en ocasiones es insuficiente.

Se entiende que al llegar a la Universidad se produce una experiencia de ruptura, que si bien se trata de uno de los factores cruciales que se deriva entre otras cosas en crisis, pone en marcha una serie de ajustes secundarios al mismo tiempo que ofrece la posibilidad de que se produzca alguna transformación como resultado.

De acuerdo con Goffman (2009) se considera que los individuos, en este caso los estudiantes, para formar parte de las organizaciones deben aportar las actividades requeridas siguiendo las pautas institucionales establecidas. En esta relación de reciprocidad hay una ida y vuelta entre el actor y la organización. Si los estudiantes sienten que lo que se solicita de ellos es aquello para lo que se han preparado realizan ajustes primarios. En su defecto, cuando no lo consiguen realizan diferentes intentos de ajustes secundarios, que son aquellos

(…) que permiten al miembro de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer o alcanzar y, en última instancia, sobre lo que debería ser. (Goffman, 2009: 192).

La experiencia universitaria en contextos de masividad

La experiencia de llegada a la Universidad en contextos de masividad adquiere una agudización por la intervención de la baja proporción de profesores para la cantidad de alumnos; situación que se mantiene a lo largo de toda la carrera de Psicología. Sin embargo, cabe destacar que estos efectos se atemperan porque los alumnos que permanecen generan recursos que les facilitan manejarse, desarrollando progresivamente el aprendizaje del oficio de ser estudiantes universitarios.

Particularmente, el contexto de la masividad suma como aditivo la falta de espacio físico real en infraestructura y equipamiento, lo que entendemos profundiza la experiencia de ruptura y la crisis. Este choque se produce, en parte, por las condiciones inhóspitas *-gente que tenía que salir así corriendo y vos decías, se le bajo la tensión por ese encierro horrible-. (Grupo de discusión, 5to año).*

Para el análisis incluimos datos porcentuales de las *ratio* docentes- alumnos que se extraen de un corte transversal[4], sin embargo estos se han mantenido en la última década. El número de alumnos en las materias es desigual, dado que la matrícula se compone de ingresantes más los recursantes. Estos últimos son alumnos que, por diferentes razones, deben rehacer las materias, y su número es variable. Tal situación produce acumulación de la matrícula en los primeros años, especialmente en materias donde el proceso de apropiación y resultados de los alumnos es menor; lo que produce el incre-

mento por efecto de sumatoria de nuevos inscriptos más los recursantes de cohortes anteriores.

La materia Introducción a la Psicología, que se dicta en los dos cuatrimestres tiene una matrícula aproximada de 1200 alumnos por cuatrimestre y sostiene una relación de 1 profesor cada 203,5 alumnos para los trabajos prácticos. Este indicador porcentual es mayor en el resto de las 5 materias de primer año que tienen aproximadamente entre 2000 y 3000 matriculados con una relación Docente- alumno de 1 profesor - 250 alumnos o 1Profesor-309alumnos para los trabajos prácticos y 1 profesor para 700 estudiantes en las clases teóricas. Estos datos, al correlacionarlos con las voces estudiantiles cobran matices y significados que se enlazan con la dimensión psicosocial del proceso de ambientación a la Universidad. Al mismo tiempo presentan diversas derivaciones tanto en la socialización con los pares como con profesores, la facultad y / o el conocimiento, expresándose con diversas emociones que dan cuenta del malestar.

"…También esa distancia, o sea…uno en el curso del colegio, vos lo tenés al profesor que te va caminando por el lado, en las aulas A y B, vos tenés al profesor lejos, excepto que te sientes adelante, en cambio en las aulas…bueno esto me estoy dando cuenta ahora, pero en las aulas del módulo chico tenés la posibilidad que por ahí si diste un poquito de espacio el profesor se acerque… es distinto, por ahí no sé, si te pones a pensarlo…". (Grupo de discusión, 5to año).

Para contextualizar lo que se expresa es necesario conocer las características de las aulas A y B. Estas poseen capacidad para 250/300 alumnos sentados. En ellas el profesor se ubica al frente en una tarima con cierta distancia del alumnado que le permite tener una mirada global al público pero no acercarse a los estudiantes. Esto último resulta mucho más dificultoso cuando los pasillos y el espacio anterior a la tarima están colmados de jóvenes sentados en el suelo. Para que la clase magistral sea escuchada por la mayoría es necesario utilizar micrófono y sumar recursos didácticos.

El análisis del discurso de la alumna de 5to año en el clima del grupo de discusión le permite conectar *in situ,* cargada de emoción, la experiencia frente a la numerosidad relacionada al vínculo con el profesor.

En el colegio, ya sea que este haya sido público o privado, sea en la ciudad de Córdoba o en el interior, la mayoría de los cursos están organizados de modo tal de permitir estar cerca entre sí y con el profesor; en cambio, la percepción que tienen es que en las aulas para 300 alumnos esa posibilidad es inexistente. Esa emoción que acompaña el recuerdo de la experiencia de ruptura profundizada por la numerosidad de estudiantes y la baja proporción de profesores flota en el ambiente.

[4]El corte transversal se construye por la autora en el momento de la foto realizada con motivo del proceso de acreditación de las carreras de Psicología en el año 2011.

Para Thompson la *"experiencia* incluye la respuesta mental y emocional, ya sea de un individuo o de un grupo social a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimiento". (Thompson, 1981:19).

Con respecto a las respuestas generadas por los jóvenes en el encuentro con la masividad hay pluralidad de acontecimientos; sin embargo, hay coincidencia generalizada en las percepciones y el malestar, ya sea por estar apretados, por la falta de espacio en las aulas, la baja visibilidad o la imposibilidad de interactuar, exceptuando los argumentos políticos que realizan los que entienden que la Universidad masiva significa resguardo a la educación pública para todos. Una estudiante de 3er año relata que aún tiene la sensación de parecer ganado, ya que *'todos se mueven juntos como cegados para el mismo lado'.*

"… Esa sensación la tengo ahí nomás. Pero es por, qué sé yo, experiencias así comunes. Por ejemplo, qué sé yo, cuando entran a clases. Cuando estamos estudiando afuera para entrar al aula y tenemos que esperar que salga la masa de gente. Todos entran y se amontonan y… parecemos un montón de… parecemos un ganado, siempre digo lo mismo. La puerta así… (señala con un gesto)todos tratando de entrar como en el subte de Buenos Aires así…". (Registro entrevista a alumna de 3er año).

La joven considera que esta sensación de estar todos pegados entre sí, la masa homogénea, todos haciendo lo mismo, no se le irá nunca, al menos hasta que se reciba. Este fenómeno es tomado por otro alumno como forma de sobrevivir, si no sabes para donde ir hay que seguir siempre a los grupos grandes de alumnos, *ver para dónde va la masa.*

Esta sensación que la experiencia de masificación desarrolla, al mismo tiempo, genera en algunas historias la necesidad de diferenciarse, como recurso de protección del ser. En esta descripción se impone la reflexión sobre la paradoja que ofrece la Universidad masiva y los espacios abarrotados de gente con el contraste que se produce a pocos meses con la caída abrupta de la numerosidad. A mitad de año se encuentran efectivamente apenas unos cuantos alumnos en los cursos, en los que las voces retumban donde antes no entraba el aire. Este fenómeno pone de manifiesto tanto la pérdida de motivación por ir a clases como el desgranamiento que, a nuestro entender, está vinculado a la masividad y a otras condiciones institucionales y subjetivas. La merma en la concurrencia a prácticos y evaluaciones es relatada por los jóvenes, observada durante la investigación y puede ser contrastada con la cantidad de alumnos que finalizan el cursado. Las condiciones se entremezclan con reglamentaciones que permiten como salida dejar de ir a clase.

"…al parcial de niñez y éramos pocos... yo dije cómo podemos ser tan pocos..."

"…yo te digo que a la mañana se notaba más que a la tarde... yo los viernes tengo el práctico de epistemología a las 8,30 y por

ahí hay algunos viernes que hay, no te miento, cinco personas en el práctico de las 8,30. Por ahí hay cinco personas…"- y el profesor dice- "chicos miren para adelante... son dos filas nomas, y estamos todos ahí... re poquitas personas... el otro día estábamos en el aula A, y nos cambiaron al módulo viejo porque éramos... no se... éramos diez, y nos fuimos al módulo viejo, porque retumbaba…". (Grupo focal, 1er año).

El recuerdo sobre los primeros años retrotrae a situaciones semejantes *–éramos un número- donde el malestar frente a la experiencia en la masividad es compartida. "Lo primero que cambia, lo que más me sorprendió, es la masividad de la Facultad de Psicología". (Registro de entrevista a alumna de 5to año, F).*

Varios años después, al narrar, los alumnos de quinto año reconstruyen la vivencia desde cada historia y, apropiándose de sus efectos, afirman que es recién después de atravesar tercer año que la relación con la masividad empieza a mejorar o bien *–'quizás mejor es en 4to'.* Al recordar vuelven a experimentar la emoción del disgusto vivenciado, que provocaba faltar, no asistir, no tener ganas y comprobar con los años que esta percepción es compartida, la que explica abandonos - esto como que los tira para atrás - y que de persistir se transforma. Esto es coincidente con lo que cuenta una joven entrevistada (entre 3er año y 4to año) cuando afirma que ya en esa etapa de la carrera las condiciones son diferentes, mejoran-"*… ahora ya pasó un poco… lo veo ahora en cuarto recién, eh? Como que te tienen más consideración me parece…"-.*

Con respecto a la masividad señala que, si bien son muchos, ya se conocen entre sí.*"…Hay mucha gente pero ya no tanta como en otros años… los prácticos son chicos ya… y, además, conoces a todas las personas, como que…". (Registro de entrevista a estudiante de 3er año).*

La masividad en la Universidad junto con el espacio insuficiente en el que se desarrolla se presenta como una vivencia de excesos. *Transformarse en un número,* despersonalizarse son significantes que describen lo que sienten en esta experiencia, procesos a los que van adicionando otros efectos en su identidad de alumno. Estas transformaciones en la subjetividad frente a las condiciones, las normativas y el campo del saber se correlacionan produciendo como resultado la transformación en el sujeto, que ya no será el mismo. (Jay, 2009:448).

En un primer momento, la percepción frente al espacio se define como *"es enorme", "un monstruo"* (refiriendo tamaño y estructura organizativa) y, en un segundo momento pasan a hablar de la numerosidad -*"sos una hormiga"*- combinándose en el relato de la despersonalización. Dos perspectivas: lo que se experimenta en relación con la masa, se es *un número,* y así mismo en relación con los otros, a la posición que se ocupa en el campo de juego, ser una parte minúscula un bichito, *una hormiga.*

Al profundizar sobre este fenómeno se insiste en la comparación entre la escuela y la Universidad ubicando semejanzas y diferencias, continuidades y rupturas, percibiendo a ambas como dos mundos distintos. Mundos singulares donde la primera es definida como un espacio con dinámica familiar y la segunda como espacio de despersonalización. Este cambio incluye también *la experiencia de anonimato,* ser un número más, alguien no identificable, dificultando hacer amigos, formar grupos, construir pertenencia. Los profesores no conocen sus caras, ni los reconocen, lo que se vincula con lo que llaman *despersonalización* apoyado en el fenómeno de la gran distancia entre los unos y los otros. En el pasado eran personas con identidad; hoy ésta desaparece para transformase en un anónimo, experiencia que provoca una pluralidad de emociones entre las cuales está el sentimiento de *estar perdidas.*

Estos procesos establecen relaciones de sentido, entrecruzamientos entre lo que permanece y lo que cambia, constituyendo de este modo la complejidad actual. (Auge, 1998)

Asimismo, lo que expresan como *pérdida de identidad o despersonalización* ocurre en un espacio masivo de anonimato, a los que se llega metafóricamente producto del viaje desde el habitad escolar conocido al universitario desconocido, cargado de excesos, de no conocimiento del otro-otros, que transforma la noción de espacio construida en la trayectoria previa con una percepción de no lugar, como espacio de no identidad. (Augé, 1993).

"…hay un proceso grande al pasar de la escuela a la Universidad. En la escuela te conocen, es familiar. En el secundario, era persona, tenía identidad…". (Grupo de discusión, 5to año)

"Creo que ahí está lo del monstruo, ahí adonde se pierde quien sos vos, lo que eras en un colegio, se pierde". (Entrevista estudiante de 1er año).

El paso al anonimato significa pérdida de identidad, desestructuración que en la adolescencia, etapa del ciclo vital que la mayoría está transitando, se intensifica y acompaña con expresiones de sufrimiento y desorganización, donde la autonomía se enfrenta a la duda. Los adolescentes, aún en la juventud, siguen siendo sensibles al ambiente que los rodea, profundizándose cuando la autonomía está en proceso tardío. (Erikson, 2008).

Profundizando en lo que llaman despersonalización encontramos que se relaciona con el proceso de desorganización que enfrentan como resultado o consecuencia de la experiencia de ruptura en su historia. Podemos vincularlo con la subjetividad que Bleichmar, siguiendo a Castoriadis, afirma se inscribe en los modos históricos de representación con los que cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para des-

plegarnos en su interior. La subjetividad implica categorías ordenadoras, particularmente de tiempo y espacio. En la experiencia universitaria el tiempo y el espacio comienzan a funcionar de otro modo, motivo por el cual el sujeto se desorganiza. (Bleichmar, 2009).

Simultáneamente, en *la experiencia de masividad* se describe la emoción de *estar perdidas*, lo que vinculan con las dificultades para generar recursos que les permitan resolver todas las situaciones, incluidas cuestiones simples. Estar perdidas se vincula a no saber. Como mencionamos anteriormente, se supone que en este momento del desarrollo los jóvenes alcanzan características del pensamiento que les posibilitan definir problemas, encontrar modos de resolución que incluyan variadas formas lógicas o soluciones múltiples para saltar los obstáculos y tolerar dosis de conflictividad en la vida cotidiana. La realidad de los estudiantes en la Universidad muestra que *la experiencia de anonimato* interfiere, al menos durante el primer tramo o inmediatamente, en el desarrollo de capacidades psicológicas esperables para esta etapa que les permitan lidiar con la incertidumbre, la inconsistencia, la contradicción y el compromiso.

Siguiendo a Berger (1971), las instituciones protegen a los estudiantes de la angustia y a tener que elegir permanentemente; sin embargo, entendemos que durante la experiencia de ruptura/masividad/ anonimato los jóvenes se desorganizan precisamente porque no sienten esta protección institucional. Ello conlleva angustia, y las emociones distorsionan la posibilidad de maniobrar en función de las condiciones.

"…Yo soy de acá, era un cambio muy grande, era muy difícil por ahí sentirse integrado, sentirse parte de la institución después de haber venido de un colegio privado con tu grupo de amigos, como un ambiente mucho más cerrado y venir a la Universidad con miles de personas que todavía no podes formar un grupo…". (Grupo de discusión, 5to año).

Las estudiantes remiten a "estar perdidas",

"…Como que estábamos perdidas los primeros años, como que no sabíamos dónde hacer los trámites, que trámites había que hacer, y también como que bueno a mí particularmente no me gustaba venir a los teóricos en primer año porque era un mundo de gente". (Grupo de discusión, 5to año, 2010) .

Este estar perdidas, sentirse minúsculas, sumadas a otras tantas metáforas son expresiones que narran la intensidad de las emociones que experimentan en este tránsito; recuerdos que conservan en sus memorias en el caso de permanecer resistiendo, y del que se apropian muchas veces durante el relato. Las estudiantes con recuerdos como '*era difícil estar integrados*' o *'no me gustaba venir a clases*' dan cuenta de que sus experiencias con la masividad/ anonimato dificultaban la ambientación y la pertenencia. Cabe destacar que la percepción de pasar inadvertida/o como la de no conocer a nadie o casi nadie, tiene su correlato con la falta de espacio real, aulas para 300 estudiantes con miles por intentar sentarse. Estar perdidas, aún varios años después, es la frase que resuena en las voces de jóvenes del último año. Si uno juega con los sinónimos, estar perdidas remite a desperdiciado, extraviado, inutilizado. El estudiante no puede ubicarse, hacer pie justo en un momento donde debe aprender nuevos modos de manejarse, ya sea para resolver las dificultades en los aspectos administrativos, como en la toma de decisiones acerca de asistir o no a clases. Este *estar inutilizadose* vincula, entre otras cosas, a las emociones que surgen frente a la pérdida o frustración por girar en descubierto. *Estar perdidas* es un estado acompañado de desánimo, una emoción esperable durante los primeros meses del año en que los espacios y las aulas están atestados de jóvenes, no se puede avanzar por los pasillos, quien entra a clase tendrá a su vez dificultades para salir. Quien no llega con anticipación no podrá entrar. (Registro de observaciones en Psicología Evolutiva, abril de 2011).

Las imágenes se entretejen con los recuerdos que describen los itinerarios,

"…tenía que venir 2 horas antes fácil, pero 2 horas reloj para ver si podía conseguir un banco, que yo por ahí esperaba 2 horas y veía una lapicera en un banco, otra lapicera, otra lapicera, y yo decía ¡la pucha! por 15 minutos capaz…". (Grupo de discusión, 5to año, 2010).

ICEUABJO 2015



Entendemos de los relatos de los estudiantes que se encuentran en la transición hacia una nueva etapa, que *la experiencia en/con la masividad* al inicio de la carrera produce efectos en la subjetividad, provocando replantearse lo que quieren hacer, más aún si las elecciones han sido tomadas rápidamente.

La construcción social de quiénes somos y cómo somos se realiza siempre interactivamente en situaciones que se desarrollan en campos determinados. La adolescencia es per se un momento de rupturas y de interrogantes. En las narraciones, *la experiencia de despersonalización* y anonimato interrumpe la continuidad del saber que traen acerca de las instituciones educativas y su comprensión de las dinámicas de funcionamiento institucional. La modalidad de posicionamiento como alumno en la escuela se quiebra en la Universidad, y con ello las formas en que se regulan las interacciones con el conocimiento, con los docentes y con los pares. Experimentar los límites de la cultura borra los contornos de cualquier sujeto; la subjetividad estalla, borrándose, disociándose, proponiendo otro modo de hablar, pensar y actuar. (Fortanet, 2008).

En este punto, los estudiantes desconocen cómo jugar el juego y sus prácticas se desajustan. La situación en los campos universitarios obliga a tener que rehacerse para poder afrontar el nuevo modelo institucional que se les presenta. En ello su identidad de alumno, sus modos de ser y estar en la institución deben obligadamente iniciar el camino de la transformación.

Conclusiones

La información construida en una investigación cualitativa permite lograr avances en el conocimiento del tema/ problema planteado. Entendemos a estos como un cierre y no como conclusiones acabadas sobre el estudio.

El análisis de las experiencias de llegada a la Universidad en la carrera de Psicología permite identificar dos momentos: el primero durante el cursillo que permite mantener una continuidad con la etapa previa y un segundo momento que los enfrenta a una ruptura en la trayectoria escolar. Esta ruptura se convierte en una crisis que se deriva en algunos casos en transformaciones de la subjetividad del actor estudiantil, en el modo de operar como así también en la utilización de estrategias durante los procesos de estudio. En otros jóvenes culmina en abandonos o en dificultades para avanzar en la carrera cobrando diferentes expresiones dependiendo de las singularidades. Entendemos que la crisis por el momento del ciclo vital, cobra intensidad sin embargo resulta en necesaria para los cambios que se supone deben alcanzar. Podría quizás atemperarse su impacto previendo que los jóvenes llegan con diferentes historias y la vivencia se enlaza con las mismas tornando a quienes son mayormente vulnerables a experiencias de quiebre muy abruptas que pueden culminar en fracasos subjetivos pero que sin embargo son producto de la dialéctica en el encuentro del sujeto con la institución.

Referencias bibliográficas

Achili, E. (2005). *Investigar en Antropología social.* Rosario: Laborde.

Achili, E. (2013). Investigación socio antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto, en Elichiry, Nora (comp.). *Historia de la vida cotidiana en educación.* Buenos Aires: Manantial.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Benjamin, W. (2008). Experiencia [1913], *Papeles escogidos.* Buenos Aires: Imago Mundi.

Berger, P. (1971). *Introducción a la sociología.* México, DF: Limusa Wiley.

Bleichmar, S. (2009). *La Subjetividad en riesgo.* Buenos Aires: Topía.

Bordignon, N. A. (2006, Julio Diciembre). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación.* Vol. 2, n. 002, Corporación Universitaria Lasallista Antioquía, Colombia.

Bourdieu, P. (1997). *La ilusión biográfica en Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, Escuela y Espacio social.* Buenos Aires: Siglo xxi.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo xxi.

Elias, N. (1990). *Compromiso y Distanciamiento. Ensayos de Sociología del conocimiento.* Barcelona: Península.

Erikson, E. (2008). *Infancia y Sociedad.* Buenos Aires: Hormé.

Fortanet, J. (2008). Leer a Foucault. Una crítica a la experiencia. *Revista de Filosofía.* Nº 43. issn: 1130-0507. (15-32).

Guevara, M. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud.* (p. 209-234). Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal.* Buenos Aires: Paidós.

López, D. (2012). "La prueba de la experiencia. Reflexiones en torno al uso del concepto de experiencia en la historiografía reciente", *Prismas* [online], Vol.16. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php > ISSN 1852-0499.

Olson, O. (1990). "Thinking about narrative", En: Britton, B. K. y Pellegrini, A. D. (Editores): *Narrative thought and narrative language,* pp. 99-113, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro.* Córdoba: Centro de Estudios Avanzados (cea), Universidad Nacional de Córdoba.

Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos aires: Miño y Dávila.

Rivas Flores, J. (2010 Septiembre Diciembre). "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones", Revista de Educación.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Saltalamacchia, H. (1992). *Historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación.* Puerto Rico: cijup.

Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría, 1º* ed.1978. Barcelona. España. Editorial Crític.