

## Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria

**Resumen.** Este capítulo sintetiza el trabajo realizado en el Proyecto de Investigación "Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria", co-radicado en la Facultad de Psicología de la U.N.C. e inscripto en el Programa Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades" (CEA-UNC). Dentro de un diseño cualitativo, y de estudio en caso, se utilizaron como técnicas de investigación: grupos de discusión y talleres con ingresantes (del último año del secundario y del primer año en la carrera) de distintas escuelas públicas de Córdoba y del interior de la provincia; encuestas semiestructuradas a alumnos del último año de una escuela secundaria pública de la Ciudad de Córdoba; observaciones áulicas durante el último año de la secundaria y durante el cursillo de ingreso 2009 a Psicología; encuestas abiertas, vía correo electrónico, a alumnos de las cohortes 2005-2006 que no se matricularon en los años siguientes; encuestas semiestructuradas a alumnos que en el año 2009 cursaban materias de 4° y 5° año de la carrera; entrevistas en profundidad en distintos momentos de la carrera: cursillo de nivelación, primer año y último tramo de la carrera. Presentamos aquí las principales conclusiones del análisis de los distintos momentos: ingreso, permanencia y abandono en los estudios universitarios -específicamente en la Facultad de Psicología- y profundizamos en la comprensión de las percepciones y prácticas estudiantiles de los ingresantes vinculadas con la elección de la carrera universitaria, la relación con el conocimiento y la indeterminación en los distintos aspectos que se juegan en el ingreso a los estudios superiores.

**Abstract.** This chapter summarizes the work done in the research project "Income for psychology. Choice, continuity and abandonment of a college degree, "enrolled in the University Entrance Program. Relationship between knowledge and construction of subjectivities "(CEA-UNC) and co-located at the School of Psychology, UNC. Within a qualitative design and case study were used as research techniques: focus groups and workshops with freshmen (high school seniors and first year in the race) in different public schools in Cordoba and inland the province semistructured interviews to students in their final year of a public high school of the City of Cordoba aulic comments during the last year of high school and during the course Psychology 2009 entry, open surveys via email to students 2005-2006 cohorts who did not enroll in subsequent years, semistructured interviews to students in 2009 UBA 4th and 5th year of the race in-depth interviews at different times of the race: leveling course, the first year and final leg of the race. Here are the main conclusions from the analysis of the various times the entry, stay and drop in college-specifically in the School of Psychology, and deepen the understanding of student perceptions and practices related to new students choosing academic career, the relationship with the knowledge and the uncertainty in the various aspects that are played in admission to higher education.

### Introducción

Este capítulo sintetiza el trabajo realizado en el Proyecto de Investigación "Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria", co-radicado en la Facultad de Psicología de la U.N.C. e inscripto en el "Programa Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades" (CEA-UNC).

**Ortega, Facundo<sup>1</sup>; Duarte, María Elena<sup>1,2</sup>; Falavigna, Carla<sup>1,2</sup>; Arcanio, Mariana Zoe<sup>1,2</sup>; Soler, María Paula<sup>1</sup> y Melto, María Belén<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Centro de Estudios Avanzado, UNC.

<sup>2</sup> Facultad de Psicología, UNC.

**Grupo de investigación al que pertenece el trabajo:**

Programa "Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades". Centro de Estudios Avanzados. UNC. Proyecto "Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria" SECyT 2008-2009. Centro de Estudios Avanzados y co-radicado en la Facultad de Psicología. U.N.C

**Palabras claves:**

Ingreso a psicología, Relación con el conocimiento, Elección-permanencia, Abandono

**Enviar correspondencia a:**

Facundo Ortega

E-mail: [facundoor@gmail.com](mailto:facundoor@gmail.com)

Se analiza el ingreso, permanencia y abandono en los estudios universitarios - específicamente en la Facultad de Psicología- y se profundiza en la comprensión de las percepciones y prácticas estudiantiles de los ingresantes a la Facultad de Psicología, vinculadas con la elección de la carrera universitaria, la relación con el conocimiento y la construcción de lazos con los compañeros y la institución.

Consideramos “ingresantes” a quienes atraviesan el pasaje del nivel medio a la universidad; pues entendemos al ingreso como un pasaje desde el último tramo de la escuela secundaria hasta los primeros años en los estudios superiores. Como señala Susana García Salord, “la opción por los estudios universitarios no se circunscribe al momento preciso del ingreso a la universidad, sino que remite al proceso de socialización que se desarrolla inmerso en las estrategias de reproducción social articuladas en los núcleos domésticos, y que son construidas siguiendo algunos de los caminos y códigos que ofrece la experiencia, de cada individuo y grupo en las diferentes redes y escenarios en los que participa, y en las diferentes coyunturas por las que transcurren sus historias”. (García Salord, 2000: 13)

### **Metodología**

Desde un diseño cualitativo, la metodología utilizada se enmarca dentro de lo que Achilli denomina *investigación intensiva*; ya que los recortes empíricos son acotados a estudios en profundidad, si bien se utilizaron encuestas no solo en el contexto de demostración sino como instrumento para el descubrimiento de nuevos problemas.

En función de la complejidad del objeto de estudio y la necesidad de realizar un abordaje cualitativo, que apunte a la comprensión de lo que se busca conocer, es que el proyecto no autoriza conclusiones definitivas, ni generalizaciones. Por ello, resulta pertinente realizar un estudio *en caso* (Geertz, 2000) que permita investigar la problemática dentro de su contexto de producción y, además, analizar la dinámica y los atravesamientos histórico-sociales que se ponen en juego en ella.

Se utilizaron como técnicas de investigación: (a) Grupos de discusión y talleres con ingresantes (del último año del secundario y del primer año en la carrera) de distintas escuelas públicas de Córdoba y del interior de la provincia; (b) Encuestas semiestructuradas a alumnos del último año de una escuela secundaria pública de la Ciudad de Córdoba; (c) Observaciones áulicas durante el último año de la secundaria y durante el ciclo de nivelación 2009 en Psicología; (d) Encuestas abiertas, vía correo electrónico, a alumnos de las cohortes 2005-2006 que no se matricularon en los años siguientes; (e) Encuestas semiestructuradas a alumnos que en el año 2009 cursaban materias de 4° y 5° año de la carrera; (f) Entrevistas en profundidad en distintos momentos de la carrera: cursillo de nivelación, primer año y último tramo de la carrera; y (g) La selección de los actores se realizó según criterios de accesibilidad, heterogeneidad y relevancia para los propósitos de la investigación (Flick, 2004).

Dentro de un marco de trabajo etnográfico, en las entrevistas individuales se indagó sobre las trayectorias individuales y los posicionamientos sucesivos acerca de la participación en el trabajo académico y sus relaciones con el conocimiento.

En los grupos de discusión y talleres se trabajó acerca de los sentidos en torno al “ser universitario”, la pertenencia/participación en la universidad, la elección de la carrera, las preocupaciones o dificultades de la permanencia y las prácticas cotidianas en la universidad.

A lo largo de éste y otros trabajos de investigación anteriores observamos que la creciente distancia en la relación con el conocimiento -que se “perfecciona” en la escuela secundaria- y el no comprometerse en el juego de conocer se constituyen, en el proceso de construcción de las subjetividades, en disposiciones. En este contexto, “hacerse cargo” del conocimiento se convierte en una utopía. El esfuerzo y el desconcierto confluyen en un pseudo conocimiento, donde no se sabe qué se sabe. Reconstruir ese proceso en el primer año de la universidad, a partir del análisis de entrevistas y la sistematización de talleres con ingresantes, nos permitió explorar los sentidos atribuidos al “ser universitario” y cómo es significada la experiencia de transición de la escuela media a la universidad.

## **Percepciones y prácticas estudiantiles de los ingresantes a la facultad de psicología**

### **Elección de una carrera universitaria**

En términos generales, los relatos de los estudiantes acerca de la elección de una carrera universitaria hacen referencia a la *salida laboral* que podrían tener en un futuro, ya en la escuela media, los alumnos consideran este paso por la universidad como una condición necesaria y decisiva para su futuro. Pero este “futuro” se aproxima más al a-venir en la mirada de Bourdieu o Derrida en el sentido en que no hay proyecto sino indeterminación; es “lo que acontecerá” sin previsión ni acción dirigida a construirlo.

Ellos dicen: *“como primera opción para tener un futuro óptimo”*; *“para asegurarme un futuro”*; *“querría seguir estudiando una carrera universitaria para así en el día de mañana poder obtener un trabajo digno”*; *“para ocupar un lugar y ser alguien, trabajar y estar en una buena posición económica, tener un futuro y una vida asegurada”*; *“para tener una buena inserción laboral”*; *“para independizarme, tener un futuro y trabajo”*; *“si no estudias hoy en día cuesta mucho más poder vivir bien”*; *“hoy es importante estudiar para conseguir trabajo más fácil”*; *“hoy en día no tener un título es perjudicial en el futuro. Hay mucha competencia a nivel laboral”*; *“para no ser un fracasado, porque sin una carrera no hay mucho futuro. Un título de una carrera significa una predisposición que luego se tiene en cuenta para encontrar un trabajo”*.

Estas frases que parecieran de sentido común, incluyen un alto grado de indeterminación en la elección de la carrera. Esta elección se ve confrontada con una serie de situaciones que los jóvenes

vivencian en su entrada a la universidad; ligadas también a la indefinición en relación a los estudios a seguir. Esto pudo observarse en la ligereza en la toma de decisiones, el sobredimensionamiento de las circunstancias, la fragilidad con la que se construye la relación con los compañeros, con la institución y con el conocimiento. La pérdida del interés por el conocimiento entre los alumnos revierte sobre el docente y sobre la institución. Vuelven los proyectos inacabados y los conflictos identificatorios. Esto significa que la “preocupación por el futuro” no implica un compromiso con él.

*“M: Ehhh, no sabía qué carrera elegir, la verdad que fue difícil, no lo tenía decidido, y luego fin de año y dije, no, tengo que elegir algo, tengo que estudiar algo, no puede ser. Y en el cole lo que me más me había gustado en el último año fue, fue, Psicología, que se yo, me parecía interesante, y dije bueno pruebo, total, de última si no me gusta después dejo. Así que bueno, por eso ... (silencio). Después vine me inscribí, pero todo a último momento, el último día de inscripción (silencio)”*

*E: ¿Ah sí?, y ¿por qué el último día?”*

*M: Porque no sabía que era el último día, no tenía ni idea, y bueno, justo. Después empecé el cursillo, y como que al principio estaba medio perdida, bastante perdida, es más antes de las vacaciones de Julio dije bueno dejo, porque no me gustaba, estaba mal, dije bueno, rindo los últimos parciales y después veo si sigo, sino sigo, pero yo creía que era más no que sí, así que vine no estudié, aprobé todo no se cómo, y después me di cuenta de que sí me gustaba, de que me parecía interesante”.*

Algunos jóvenes hacen referencia a la incorporación, en esta nueva etapa, de aspectos vinculados a sus gustos e intereses; algunas de las respuestas en esta línea fueron: “*estudiaría en la facu porque quisiera estudiar algo que me guste, me atrape*”; “*porque quisiera profundizar en algunos conocimientos que son de mi interés*”; “*estudiaría en la facu porque es el lugar para aprender lo que realmente quiero saber*”; “*porque quisiera crecer a nivel intelectual, aprender nuevas cosas y darse cuenta de otras*”; “*dedicarle un tiempo especial al estudio y ponerle todas las pilas a eso que queremos hacer en el futuro*”.

Lo que se encuentra mayoritariamente es que los jóvenes hacen fuerte hincapié en que en esta nueva etapa “tendrán” más “*responsabilidades, dedicación y compromiso*”; “harán” más “*sacrificios y esfuerzos*”. Y todo esto en el marco del “después veo”, en el “dejarse ir” sin compromiso, experiencia de la cual se espera que “algo ocurra”, “algo” que tome decisiones por mí.

#### *Indeterminación en la elección y abandono*

El alto grado de indeterminación en diferentes instancias de las trayectorias universitarias, no sólo en la instancia “inicial” de elección de la carrera, se mantiene presente y atraviesa el momento de ingresar, permanecer, continuar, abandonar y retomar una carrera universitaria.

En el caso de los ingresantes que han abandonado la carrera, en algunas ocasiones continúan pensando en la carrera de psicología como opción a pesar de haber expresado que dejaron la carrera

porque “se dieron cuenta” que no era “lo de ellos” o que la psicología no era algo que les gustaba mucho.

*“en fin... me di cuenta que no me gustaba mucho...en cambio ahora hago administración y me fascina pero igual tengo pensado ver si puedo retomar el año que viene si es que no quedé libre del todo”*

*“... mis motivos de abandono de la carrera fueron principalmente, que después de realizar un viaje descubrí otros intereses, y [comencé] a plantearme mi futuro como psicóloga. Me pareció que no era la profesión que más me gustaba, si bien el contenido, hasta lo que pude conocer, me encantó. Pensando ahora... si hubiera habido ramas o actividades de la profesión que me hubieran atraído mucho, como la investigación....”*

La debilidad del “darse cuenta” muestra la continuidad temporal de las experiencias escolares. El aparente paso de la obligación a la responsabilidad se enfrenta con las disposiciones incorporadas a las estrategias de vida en sus trayectorias escolares. El conflicto cognitivo no puede resolverse al margen de la historia personal. La larga construcción del “no saber qué se quiere”, no puede resolverse mágicamente con el “darse cuenta” porque se han construido “disposiciones duraderas” -en términos de Bourdieu-. La indeterminación más allá de ser un fenómeno inherente a la temporalidad aquí aparece como un recurso para mantener el transcurrir como determinante de las “estrategias” también en la línea de Bourdieu o de las síntesis pasivas en Merleau-Ponty. Al transcurrir se le infiltra el decidir y esto se inscribe en un proceso conflictivo que se resuelve en formas muy diversas a través de largos procesos en los que frecuentemente triunfa el abandono.

Las dudas en relación a la elección, que recrudecen a medida que se aproxima el fin del colegio secundario, son el resultado de un *conflicto con el conocimiento escolar*.

Se remarcan, en relación al pasaje de nivel medio a la universidad, las *“dudas respecto de la carrera a seguir”*, *“era chica, me obligaban a que estudie algo y no sabía qué quería”*. A su vez en esta indeterminación aparecen algunas personas que incidieron en la elección de la carrera: *“ empecé a estudiar eso porque varias de mis amigas del colegio lo hacían de las cuales casi todas tarde o temprano lo dejamos”*. Y también encontramos quienes adelantan al entrevistador una explicación del porqué de la elección de la carrera: *“no sabía qué quería, y como mi mamá es psicóloga forense, típico que influyen las carreras de los padres, decidí estudiar psicología”*.<sup>1</sup>

En algunas oportunidades los estudiantes se anotan en psicología estando ya inscriptos y cursando alguna otra carrera. En estos casos los abandonos se producen por motivos diversos como la “necesidad” de decidirse por una sola carrera ya que “se dan cuenta” de que psicología no es realmente lo que les gusta o que el tiempo que les insume las dos carreras es demasiado para sostener ambas.

---

<sup>1</sup> Como señala Bourdieu esta es “una oportunidad también de *explicarse*, en el sentido más completo del termino, vale decir, de construir su propio punto de vista sobre sí mismos y el mundo y poner de relieve, dentro de este, el punto a partir del cual se ven y ven el mundo, se vuelven comprensibles y se justifican, en principio para sí mismos” (Bourdieu, 1999: 536)

Estas estrategias de deserción exigen un despliegue temporal –social y cognitivo- donde el “después veo” se convierte en una categoría central de análisis.

La indeterminación, se articula con los recorridos que los estudiantes realizan al inicio de sus trayectos universitarios, los cuales son muy variados y generalmente incluyen “probar” (y “después veo”) una variedad de opciones: diversas carreras y diferentes tipos de universidades (públicas y privadas):

*“...llegado diciembre dejé la carrera. Sin saber el por qué. Quería probar algo que creía más concreto que siempre me gustó y que tendría fines prácticos, así que a los 15 días ya estaba rindiendo el ingreso libre a Ing. Industrial”.*

*“... me cambie a relaciones publicas en... (universidad privada), después hice 1 año de diseño gráfico en...(otra institución privada), no me gustó la facultad, bah, la enseñanza, entonces, después de averiguar qué facultad era la mejor en Diseño Grafico, me cambie a...(otra universidad privada), que es donde estoy estudiando ahora”.*

A su vez la indeterminación también se conjuga con la percepción que tienen los alumnos de las condiciones institucionales y en este terreno se “resuelve” la continuidad o el abandono de la carrera.

*“Lo primero que me llevó a dejar fue que no estaba convencida del todo con la carrera. Pero no me ayudó a seguir estudiando la desorganización que tiene la facultad. Es imposible estudiar en un lugar donde las aulas rebosan de estudiantes y si no llegas cuarenta minutos antes a clase no tenés donde sentarte”*

Estas percepciones están ligadas, más allá de los problemas específicos que se puedan atribuir a la institución, a las trayectorias de los alumnos, a las dificultades para buscar información, al salto del modelo escolar de la escuela secundaria a una institución que exige mayor actividad para “desenvolverse” tanto en el plano administrativo como académico.

### **Ingreso a psicología y momentos críticos de su abandono**

Desde la perspectiva de los ingresantes aparecen distintos momentos críticos, como determinantes temporales del abandono: preinscripción, primeras evaluaciones, cierre del ciclo de nivelación, matriculación, inicio del ciclo lectivo, primeros parciales, primeros finales, primeras vacaciones de julio, inicio del segundo cuatrimestre.

Numerosas son las preguntas que se formulan los estudiantes y muy disímiles los modos en que tramitan su resolución.

Las primeras preguntas que realizan los estudiantes cuando llegan a la facultad, en época de pre-inscripción, son predominantemente de índole administrativa: *“¿cuáles son los requisitos para la Preinscripción?; yo soy del interior,¿ puede preinscribirme un amigo?, ¿cuántas materias tiene la*

*carrera?*. Un pequeño grupo pregunta, en segundo lugar, acerca de la carrera: *¿cuál es el título?, ¿es muy difícil?* y, dentro de éste, finalmente asoman consultas en relación con ellos mismos: *¿Yo voy a poder estudiar Psicología?*”. Estas últimas preguntas muestran la *distancia con el conocimiento* construida en la escuela secundaria que hemos trabajado en investigaciones anteriores, y que confluyen en una profunda incertidumbre en relación a las posibilidades de “poder estudiar”, para dimensionar si “es muy difícil”. Este es el resultado (no como final sino como proceso) de la larga y perdurable construcción del no compromiso con el juego, de estar sin hacer y en particular este fenómeno que Goffman denomina *role distance* (*distancia al rol*) y que se caracteriza, -a diferencia de lo que Bourdieu planteaba en *Los herederos*- en la demostración ostensiva por parte del alumno, de que “no está” a pesar de estar en el aula y que no hay interés en lo que explica el profesor. “Debe” (y es una orden social) mostrar ostensivamente que está por obligación.

El paso a la responsabilidad que tanto temen implican un cambio en la lógica de una trayectoria dentro de la cual la misma palabra “responsabilidad” es ambigua. De hecho *“ahora tengo que estudiar”* muestra el *paso de la no obligación a la obligación por un constreñimiento social*, que no es sinónimo de responsabilidad. La orden es: aprobar. Pero conocer parece distante de aprobar porque ambos se han separado o porque aprobar es la única dimensión de la escuela sobre la cual ha habido un aprendizaje, pero no es idéntica a la que exige la universidad: *“estudio, y no apruebo, ¿cómo conviene estudiar?, ¿me puedes explicar este texto?, ¿qué pasa si no apruebo?, tengo miedo de rendir mal.*

La obligación vuelve a aparecer en la relación con la institución y las normas académicas ya que “estar informado” también es algo que adviene. Así, es en el momento de las primeras evaluaciones donde aparecen preguntas que podrían obtenerse durante el cursado de las asignaturas: *“¿qué es ser alumno promocional, regular y libre?, ¿cómo es rendir un examen oral?, ¿dónde puedo conseguir información sobre un tema?*. La lección de la secundaria: “sólo estar” y “lo que ocurre de alguna forma se va a resolver”, continúa en la universidad y aparece lo que para muchos alumnos es un prolongado estado de desinformación: recién en el *cierre del ciclo de nivelación* se plantean interrogantes “inmediatistas”: *“¿qué pasa si quedo libre?. “Quedé libre, ¿Puedo seguir viniendo a la facultad?”, “Aprobé, ¿ahora qué tengo que hacer para empezar?”.*

En el momento de la *matriculación* se pone de manifiesto, una vez más, esto que hemos llamado el *inmediatismo*; esto es: las preguntas surgen en el momento en que “hay que hacer algo”. Es necesario señalar que toda la información respectiva ha sido suministrada por la facultad. Más específicamente aún, el manual del Ciclo de Nivelación incluye un apartado con toda esta información. Sin embargo, esto no significa que los alumnos la lean o la comprendan. En palabras de los estudiantes entrevistados, *“lo que no se evalúa no se lee”*, entonces se preguntan entre sí: *“¿qué*

*significa matricularse?, ¿qué necesito para matricularme?, ¿si yo quedé libre, me tengo que matricular?, ¿Dónde me matriculo?”*

En el inicio de la cursada se reiteran las consultas sobre los lugares y procedimientos: “¿en qué aula se cursan las materias de primer año?”; “¿cómo me inscribo a los teóricos y los prácticos?”; “¿dónde se compran los apuntes?”; “¿qué materias puedo cursar?”; “¿puedo rendir libre?”; “¿cómo se usa el aula virtual?”; “no aparezco en la computadora, ¿qué pasa?”.

### **Ingresar y “estar perdido”**

El inmediatez se corresponde con otra categoría construida en la vida escolar “*estar perdido*”. El término “perdido” aparece recurrentemente en el relato de los ingresantes cuando buscan dar cuenta de: la distribución espacial de la ciudad universitaria y la facultad de psicología, trámites administrativos, la carrera y otros requisitos relacionados con “ser estudiante universitario”. En sus palabras: “*no sé nada, soy ingresante y no sé nada...estoy perdido, no sé cómo inscribirme y esas cosas...*”, “*me perdí tratando de buscar la facultad*”, “*¿dónde es?, es que estamos perdidos*”, “*nosotros no sabemos, nos perdemos*”.

*“empecé el cursillo, y como que al principio estaba medio perdida, bastante perdida, es más antes de las vacaciones de Julio dije bueno dejo, porque no me gustaba, estaba mal, dije bueno, rindo los últimos parciales y después veo si sigo si no sigo, pero yo creía que era más no que sí, así que vine, no estudié, aprobé todo no se cómo, y después me di cuenta de que sí me gustaba, de que me parecía interesante (silencio). En realidad me di cuenta que todo mi bajón era por problemas que había en mi casa, nada que ver con la carrera, así que me dije sí, Psicología”.*

La apelación a los otros, a las circunstancias, predomina también en la continuidad del cursado del primer año, luego de las vacaciones de julio. Son numerosos los modos de “estar perdido” y muy diversos los tiempos que lleva a cada estudiante dejar de estarlo. Por otra parte, ellos tienen la sensación de que se trata de un problema personal, “*estoy perdida con todo esto. Yo veo que todos saben qué tienen que hacer, dónde y cuándo cursar los prácticos y yo no.*”

### **Permanecer y continuar en Psicología**

La aproximación a la dinámica institucional responde a diferentes dimensiones: demográficas, económicas, culturales, entre otras. El establecimiento de lazos sociales, que los alumnos hacen dentro y fuera del espacio universitario, incide en su permanencia en la institución.

La participación estudiantil en la vida universitaria, esto es, asistencia a clase, relación con compañeros y docentes, acceso a la información, participación política, resulta importante para entender la universidad como espacio significativo donde los otros adquieren sentido. Se observó, en este sentido, que la participación del ingresante en distintas instancias de la vida universitaria, genera efectos concretos en los modos de inserción en la institución así como en la manera de habitarla.

No es menor escuchar a los jóvenes referir que una de las cosas más importantes para ellos en su curso por la universidad fue el “encuentro”. El encuentro con algún *docente* que pudo transferirles esas ganas, ese interés por algún saber; el encuentro con *compañeros* con los que mientras estudiaban podían construir “resúmenes”, “notas”, “opiniones” y detenerse a pensar un tema o concepto, creando a partir de esa relación otra forma de encuentro con *el conocimiento y su carrer*. De esta forma, pareciera ser que en el encuentro con otros, los sujetos se encuentran y se vinculan de otra forma con el conocimiento y el estudio.

### **Dimensiones del abandono**

Se realizaron encuestas virtuales por correo electrónico a alumnos matriculados en el año 2006 que hubieran abandonado definitiva o temporalmente la carrera. Se analizaron 20 relatos de los estudiantes que respondieron los correos electrónicos. De éstos, 18 manifiestan haber dejado definitivamente la carrera de Psicología en la U.N.C. y 2 manifiestan intenciones de retomarla. De los 18 que dejaron, 11 continuaron estudiando alguna carrera a nivel universitario; 4 no continuaron estudiando ninguna carrera y 3 no especifican. Resulta interesante notar que la mayoría de las personas que por diversos motivos abandonaron la carrera de Psicología continuaron dentro del sistema universitario.

La carga subjetiva de los relatos muestra una multiplicidad de experiencias diferentes al momento de dejar la carrera. Los motivos que expresan los estudiantes pueden ser categorizados de la siguiente manera: 1- No era lo mío (donde se encuentran expresiones del tipo: “*no me gustaba mucho*”, “*no estaba convencida de la carrera*”); 2- Vivencia de algún suceso o episodio desagradable (en la facultad o en la ciudad) 3- Carga horaria; 4- Desorganización institucional (donde se encuentran expresiones que refieren a masividad, confusión, desorientación, soledad); 5- Dificultad en adaptarse a la provincia; 6- Dificultades económicas; 7- Razones personales, familiares o laborales; 8- Se fue a estudiar a otro lugar, (provincia o país). Los motivos que se mencionan con mayor frecuencia son aquellos que refieren a haberse dado cuenta de que no era la carrera que les gustaba; luego le siguen los motivos que refieren a la desorganización institucional, y después los motivos personales-familiares.

Los motivos que refieren a dificultades económicas son mencionados explícitamente como causa de abandono en pocos de los relatos. Aun así, se puede notar que muchos de los sujetos refieren a situaciones laborales como constituyendo parte del terreno en el que se circunscribe el momento del abandono, aunque en algunos casos no las explicitan directamente como causas-motivos que incidieron en ello. Es interesante destacar que los aspectos que refieren a la “desorganización institucional” son los que en general acompañan a los otros motivos. ¿Qué lugar ocupa el estilo de

organización/ des-organización institucional en las posibilidades de continuar o abandonar una carrera universitaria?

Generalmente los sujetos en sus relatos conjugan dos o más de estos motivos entre si y a partir de allí se “define” la continuación y/o el abandono de la carrera. A su vez, se observa que en muchos casos los sujetos identifican un hecho particular de sus trayectorias universitarias como hito, suceso que marca el momento en que se define la continuidad o el abandono. Parecería conjugarse en las construcciones narrativas de los alumnos una aparente y paradójica contradicción que puede pensarse a partir de la articulación entre la referencia a varios motivos y la identificación de un suceso particular como determinante en la continuidad/abandono de la carrera. “Pero la construcción del fracaso no es un producto del libre juego de las elecciones personales. Hasta aquí todo parece ser responsabilidad exclusiva del actor social, en este caso el estudiante, sin embargo las rupturas en la temporalidad, la indecisión y la incertidumbre se construyen socialmente y la participación activa de los actores sociales si bien se oculta bajo la forma de decisiones personales involucra toda la trama de lo social”. (Ortega, 2008: 12).

En los relatos resalta fuertemente la carga subjetiva respecto del modo en que se vivenció el ingreso a la universidad. En relación a las condiciones institucionales lo emocional cobra fuerza y se evidencia en la mayoría de los relatos. Los sujetos refieren frecuentemente a dificultades que encontraron en relación a las condiciones de cursado en la universidad aludiendo al volumen de la matrícula y la resultante masividad que esto conlleva, el anonimato, el sentimiento de soledad, la falta de contención y respuesta de los otros actores institucionales y la percepción de desinterés de los docentes respecto de sus procesos de aprendizaje. Dicen: “*creo que uno de los puntos en contra que no me motivaron en su momento fue no encontrar un grupo de pibes con los que poder juntarse a estudiar y tener cosas en comunes. La masividad a veces tiene esos resultados contradictorios, que te encuentran solo*”.

*“Cuando terminé la secundaria la verdad que me sentía con mucha curiosidad e interés por ir a la facultad de psicología ya que es algo que siempre me gustó, cuando llegué a la facu lo primero que sentí fue que me sentía medio colgado éramos 387 alumnos en un teórico, el ingreso me gustó mucho ya que era un curso de unas 35 o 40 personas lo cual para esa facultad es un lujo. Pero cuando ya estaba adentro me tomó unos meses saber que ése no era mi lugar, sentí que estaba en la histórica UNC, pero en una institución en "manos de nadie"... De gente que lo único que le interesaba no era la enseñanza sino cumplir con una tarea diaria y personal sin ver si aprendíamos si nos sentíamos bien o mal o simplemente dejar satisfecha a una clase...exceptuando algunos profesores de altísimo nivel intelectual... La minoría)...la facultad del anonimato!! Te sentías más solo en esa facu, que perdido en un desierto solo. Nadie te ayudaba cuando tenías un problema. (...) Pero bue yo encontré mi educación en una institución con aulas reducidas y educación paga... quizás no me supe adaptar a la facultad de psicología que tanto lo lamento ya que era una de*

*mis metas en la vida, pero se que en una institución como esa es imposible para mi y para cientos de chicos de todo el país sin mirar su condición”.*

En algunas ocasiones los sujetos aluden al modo de organización de las materias como aspectos negativos para la motivación en el estudio. Expresan que las modalidades de cursado de algunas materias que prevén poca cantidad de horas de asistencia o que solo tienen horarios de consulta produce desinterés para estudiarla. “... *lo que me pasó al margen de que no sabía qué quería, fue que eran muy pocas horas de clases por día, muchas veces había paro y era como que no me lograba enganchar con la carrera*”. “*No me gusto que en materias como (...) no haya directamente horas de cursado, solo de consulta y creo que eso hace que la materia no sea muy estudiada ni genere interés*”.

Es interesante pensar un aspecto de los relatos de los sujetos que está en relación con reclamos que desde diversos actores de la universidad se realiza. Nos referimos a aspectos que refieren a reclamos sociales, que exceden lo micro de la situación áulica, por ejemplo paros por reclamos docentes, o discursos que versan en relación a la participación estudiantil respecto de posicionamiento político en la universidad o posicionamientos de ese estilo. Es recurrente que los alumnos consideren que estos discursos no tienen que ver con “la psicología” y su aprendizaje o su enseñanza. Consideran que es una desviación del objetivo por el que se está en una universidad y que las aulas y los momentos de enseñanza-aprendizaje no son espacios apropiados donde se deban tratar esos temas ya que se desvían del objetivo de la disciplina que están intentando aprender, en este caso la psicología. “... *creo que es una facultad que pierde mucho tiempo en ocuparse de cosas ajenas a la psicología misma. Lo cual hace imposible el aprendizaje de una persona que va a psicología a estudiar psicología y no a protestar por cuestiones ajenas a la disciplina*”.

### **Relación con el conocimiento**

Como hemos planteado en apartados anteriores, existe una estrecha relación entre las prácticas de conocer desarrolladas en la escuela primaria y secundaria y las estrategias de evasión. Desde el rito de pasaje que tiene lugar en la entrada a la primaria, el niño advierte que jugar a ser adulto lo ha introducido en un sistema del que solo podrá salir escapando o transgrediendo. En la secundaria, perfeccionará sus estrategias de evasión cuya característica es: rodear el conocimiento sin tocarlo y al mismo tiempo demostrar que se ha entrado en él.

El problema de un conocimiento activo o el de “hacerse cargo” de los conocimientos, no como algo depositado en un libro (actualmente en lo que genéricamente se denomina “apunte”), en los docentes o en la misma institución, replantea la cuestión del soporte social de esos constructos. El desplazamiento del conocimiento en pro de saberes inmediatos, la búsqueda de respuestas en las circunstancias, la espera de una resolución mágica y desplazada hacia un futuro incierto, de la

distancia entre la imagen de sí mismos y las condiciones concretas de existencia, forman parte de lo que denominamos identidades frágiles. La mayor permisividad en la escuela en cuanto al orden interno y a los problemas específicos de aprendizaje choca en última instancia con la obligación de estudiar, de permanecer en el aula. A medida que aumenta la falta de contención social, la escuela asume progresivamente para los niños y los jóvenes el monopolio de la obligación. A su vez el deber se aleja del horizonte de las prácticas donde la responsabilidad es depositada por los actores sociales fuera de ellos mismos, como si la dinámica de la sociedad se construyera al margen de sus agentes. Nos encontramos en una particular coyuntura histórico-social, donde la sociedad paradójicamente masifica un individualismo, que repite sistemáticamente el cliché de la autosuficiencia y de la libertad en tanto reduce progresivamente su ejercicio.

Pesan las trayectorias escolares en las prácticas relacionadas con el conocimiento. Así, se profundizó en la fisura entre la escuela secundaria y la universidad. Dentro de este desarrollo, el análisis se volcó principalmente al posicionamiento que los estudiantes sostienen en relación con el conocimiento. Al ingresar al sistema universitario se juega fuertemente el peso de los años de escolaridad primaria y secundaria; en donde por lo general la relación con el conocimiento se maneja en términos unívocos, es decir, hay un saber, que alguien lo posee y “lo que se debe hacer” es conocerlo y reproducirlo. Esto produce un choque en el modo en que se supone que tendrían que posicionarse en la Universidad.

### **Indeterminación de la comprensión o comprensión ambigua**

Tomando el habitus como proceso, como temporalidad más precisamente, encontramos una correlación cognitiva, una homología entre dos dimensiones de la existencia del joven en relación al ingreso: estar perdido en el espacio y en el tiempo. De este modo la previsión temporal de los lugares donde se desenvuelve el ingresante está *marcada (en el sentido semiótico de marca)* por su experiencia temporal previa y por la negación a reconocer nuevos espacios sino a través de su propia experiencia; esto es: la o las escuelas donde realizó la secundaria. Esto puede parecer obvio pero lo que no es obvio es porqué el persistente rechazo a planificar el reconocimiento. En principio por el rechazo a toda planificación en esa temporalidad que es estructurante pero que se encuentra frente a una dimensión desconocida donde la previsión (protensión) enfrenta un marco mayor de ambigüedad.

El rechazo a prever lo pudimos observar en un caso extremo en un registro etnográfico realizado en los últimos años con una joven ingresante proveniente de un pueblo del interior de la provincia. Su negación a hacer un estudio del recorrido de los ómnibus y su obsesión por manejarse como si ya conociera la ciudad la llevaba a situaciones límite. Esta confusión se repetía en la ciudad universitaria donde permanentemente se “perdía”. Aprender a jugar jugando fue lo que le permitió ubicarse y no alguna forma de previsión. La normalidad de la incertidumbre –esperar que las

circunstancias decidan- muestra su dimensión cognitiva, muestra el carácter social de esas disposiciones. Esto se observa en la relación con la administración, con los cursos y las evaluaciones y muestra también la inercia de lo que en trabajos anteriores denominamos *una sociedad sin consignas* donde los procesos sociales confirman, particularmente entre los jóvenes, una tendencia (no estadística) hacia la imprevisión como horizonte temporal.

Pero la *tolerancia a la ambigüedad* no se limita al tiempo y el espacio sino al mismo trabajo intelectual –y aquí encontramos otra homología- en un fenómeno que podríamos denominar indeterminación en la comprensión o comprensión ambigua. Con esto nos referimos a los niveles de “cierre” de la comprensión, a aquello que en la escuela secundaria se construyó -valga la paradoja- como una forma de relacionarse con los conocimientos escolares.

En esa forma de relacionarse con el conocimiento el verbo “estudiar” nos plantea otro dilema ya que su significado es tan obvio como ambiguo.

Del proceso a través del cual los alumnos “estudian” escuchamos frases como: “*si no entiendo de qué se trata estudio de memoria*”, “*estudié bien, lo hice de memoria para que me quede, no lo entendía*” y, profundizando en el contexto y en el significado de ese “estudiar” comprobamos que “saber de qué se trata”, “entender” era precisamente lo más difícil de comprender o “explicar”. Y en esta perspectiva el cierre está enfermo de ambigüedad.

Una de las características del estudiar en la actualidad es no saber qué se sabe y que la evaluación suele ser la única clave para creer saber qué se sabía. La confusión entre el tiempo de estudio y el tiempo de aprendizaje se entiende en la culminación del largo proceso de evasión que adquiere su perfección en los últimos años de la secundaria.

Leer, entender y estudiar no son “vivenciados” por los estudiantes como acciones simultáneas, sino más bien como acciones sucesivas.

*“no me salía estudiar, no sé; yo leía, leía mucho los libros. Los entendía, pero había que estudiarlos después, hay cosas que había que estudiarlas después. Hay cosas que requerían estudiarlas,.... Por esa vagancia que no me daba volverme a sentar (...) y no me tomaba mucho tiempo”.*

La perfección en la predicción de la nota cuando escuchamos decir “estudié para un 5” o un 6 o un 8 según las exigencias coyunturales, no se basan en distintos niveles de comprensión del texto sino en la forma en que esos “conocimientos” se presentificarán en el momento de la evaluación.

En consecuencia, en la preparación de las evaluaciones parciales algunos estudiantes ponen en juego estrategias –en el sentido que le da Bourdieu- alejadas de la comprensión de los textos porque se centran en las “formas” de esa evaluación; una estudiante nos decía “yo hasta estudio haciéndome posibles preguntas que creo que me van a preguntar en el parcial.”

Es frecuente escuchar que los estudiantes digan que quieren “sacar” y “tirar” materias; “también *quiero sacar* adolescencia”, “y las demás *las tiro* libre durante el año que viene.”

### **Intención de cierre e intención de olvido**

Elaboramos dos ideas que pueden tener un importante valor heurístico en el análisis de la problemática del conocimiento y de la relación con el conocimiento entre los ingresantes a la universidad pero que tienen una extensión social mucho más amplia: la “intención de cierre” y la “intención de olvido”.

La “intención de cierre” es determinante de nuestras prácticas y en un caso particular el trabajo intelectual. En este sentido conocer sólo se lograría cuando actuando la intención de cierre, por así decirlo “redondeamos” una idea llegamos a esa claridad y distinción.

Consideramos que la intención de cierre -en un sentido social y no trascendental- en acto es la condición en el plano cognitivo para que el estudiante pueda saber qué sabe.

La expresión “entender” como alejada de “estudiar” o en otro caso “lo que no entiendo lo estudio de memoria” o “entender” no es lo mismo que saber, muestra una confusión que trasciende el uso ambiguo que se le da a las palabras. Esto muestra que las distintas estrategias de “estudiar” para aprobar han construido disposiciones que requieren un proceso de reconstrucción cognitiva que el alumno por sí solo difícilmente pueda llevar a cabo.

El estudio lineal donde los conocimientos aparecen como una sucesión sin llegar a un punto donde se contextualicen o entren en un espacio de discusión nos hace pensar qué significa entender. Un texto “inteligible” es aquel donde no hay saltos sintácticos ni semánticos en relación a lo ya sabido, pero lo sabido lo es en el orden del aislamiento y la fragmentación.

Estas confusiones reaparecen también en las evaluaciones múltiple choice cuando entre otras observaciones el alumno dice: “*es más fácil porque no necesitás acordarte del nombre del autor,*” “*favorece porque si no tengo bien en claro la pregunta, me ayuda a recordar lo estudiado*”, “*ayudan a la hora de rendir ya que activan mejor la memoria pero no es la misma forma de estudiar para un examen a desarrollar, así que creo que se estudia menos y eso desfavorece lo que se aprende realmente de cada materia*”.

*“sí me doy cuenta que me falta lectura (...), no es lo mismo dar una, una sola buena lectura que adquirir los conocimientos, digamos ya lo sabes... ya lo entendiste, pero no lo sabes, o sea lo entendiste pero no (...), me confío mucho a veces en los exámenes de múltiple opción que son de primer año. Y porque justamente eso que te dicen cuando estudias de memoria, que es más fácil recordar algo que ya hayas, no, que es más fácil cuando ya has visto algo rever algo que acordártelo por entero, ponelo a la hora de un múltiple opción, vos sabes que en algunas de las opciones que te ponen en la pregunta va a estar la respuesta, te podés confundir, pero de última no vas a estar del todo errado, más allá de que si aprobas o*

*no”, (...) si los parciales fueran a desarrollar yo tendría que esforzarme mucho más, mucho más, o en mí generaría una presión mucho mayor”.*

Es decir que los exámenes por opciones múltiples agregan mayor indeterminación, mayor depositación en las circunstancias y alejan aún más la intención de cierre.

La expresión “te podés confundir, pero de última no vas a estar del todo errado, más allá de si aprobás o no” sintetiza la complejidad de lo que Mary Douglas llama “estilos de pensar”. Esta frase muestra que desde estos estudiantes la confusión no es equivalente a “estar del todo errado” se aproxima a lo que en un trabajo anterior llamamos “confusión sintáctico semántica” donde no hay mensajes. El mensaje permitiría (condición necesaria pero no suficiente) un cierre. La anticipación temporal al examen no tiene el carácter de lo sabido y reconocido como tal (en la multiplicidad de acepciones de la palabra “saber”) y se construye como aproximaciones sin cierres. Grados de aproximación de los que depende la nota a la que “se tira”.

*El correlato del esfuerzo para estudiar es la ansiedad para olvidar.* Esta anticipación negativa en el horizonte, en la trayectoria cursar-estudiar es lo que denominamos “intención de olvido”. Por cierto que como lo señalamos anteriormente esta intención está construida en el sentido práctico o, en otros términos, en la conciencia prerreflexiva.

Encierra una dificultad para retomar los conocimientos olvidados, en primer lugar por la inexistencia de la intención de cierre o de cierres apresurados en el proceso de pseudo aprendizajes. Es lo que llamamos “lo dado por conocido”. El *esfuerzo*, la *ambigüedad* de “lo estudiado” y el *efecto de cierre* contribuyen a construir lo imposible de aprender.

La intención de olvido es una muestra extrema del rechazo a los conocimientos escolares aún de los ambiguos e incompletos. Agudiza además las discontinuidades en el conocimiento, construye activamente el olvido.

Si bien la temporalidad no admite huecos, la intención de olvido trabaja en cierto modo como el recuerdo que niega u oculta aquellos acontecimientos que atentan contra la imagen de sí mismo. Pero a diferencia de ellos lo que aquí se olvida son conocimientos escolares y además se anticipa al olvido, lo construye mientras prepara aquello que va a olvidar. No es un olvido anunciado, se construye en la conciencia prerreflexiva y en el conocimiento práctico. Ya se vivió anteriormente, en repetidas oportunidades. Se lo asume como una dimensión del “aprender” que desdibuja aún más el sentido de esa palabra.

Si la relación con el conocimiento ya no sólo es débil sino negativa, la intención de olvido le agrega fragilidad, desviando la actividad categorial hacia la construcción, en función de la evaluación, de los síntomas de conocimiento supuestamente esperables de ser demandados. Este complejo constructo sintáctico semántico sin mensajes es un conocimiento volátil, tan volátil como débil su construcción. Estamos muy lejos por cierto de la intención de cierre. La intención de olvido se

construye en un complejo proceso donde la escuela produce instancias institucionales que siguen la trama de las transformaciones sociales sin reconocerlas; se “aísla” de la sociedad sin dejar de estar atravesada por ésta.

### **Conclusiones y nuevas pistas de análisis**

Cuando se insiste en que la escuela no ha seguido las transformaciones de la sociedad o que la escuela no configura identidades estamos sufriendo una parálisis de comprensión que arraiga en unas pedagogías y didácticas que construyeron como representación legítima la escuela como un bunker del conocimiento.

El atravesamiento de la escuela por el resto de la sociedad y como parte activa de ella se observa en el paralelismo entre la crisis del orden simbólico en cuyo proceso estamos en todos los dominios de la actividad social.

El individualismo, como parte de una autonomización de los derechos, no es otra cosa que una construcción social en donde lo que verdaderamente se transforma es el sentido de las relaciones y donde las prácticas “individuales” se repiten mecánicamente porque la decadencia de la interacción en la configuración de las subjetividades empobrece la capacidad de conocer al otro y en consecuencia de ubicarse en el mundo; en resumen, de ser diferente.

Ante la progresiva declinación de un orden simbólico, de una eficacia simbólica en el reconocimiento del otro y de la aceptación del otro, el conocimiento escolar pierde lugar, en principio no asimilándolo a los conocimientos prácticos, aquellos que involucran la definición de nuestro lugar en el mundo.

La separación entre ambos conocimientos hace que el conocimiento escolar no sea motivo de interacción y que por otra parte sea una “amenaza” a la subjetividad del alumno. A diferencia de los medios donde lo que se ve y escucha (y a veces se entiende) forma parte de lo aceptado de antemano o de lo rechazado de antemano (los programas que tienen relación con lo escolar p. ej.)

Los intentos de desinstitucionalización del conocimiento no han llegado aún a resultados convincentes. Por otra parte aceptarlos implicaría incluso sobrepasar a Illitch en cuanto al fin de la escuela.

El problema que construye la intención de olvido como desajuste cognitivo se agrava en la medida en que realimenta la confusión en relación a “que significa saber” (como verbo). Destruye ese proceso que describe Brousseau como depositación de la responsabilidad del conocimiento en el otro y el posterior momento a-didáctico, porque depositación implica comprender las palabras del profesor “dejarse llevar” por ellas y luego poder jugar críticamente o asumirlas.

Pero la evaluación impone algún grado de apropiación sólo que, como dijimos anteriormente, de *síntomas fragmentados del conocimiento* que justamente por no haber cierres se cierran en la confusión y el olvido: “*de algo me acuerdo pero no se lo podría decir*”. Esto fortalece aún más esta expandida convicción entre los alumnos y aún entre los docentes de que “se puede saber algo” aunque no se lo pueda explicar: “era algo así como”.

La misma palabra “fragmentación” resulta inadecuada para fragmentos que unidos no alcanzarían para recuperar un sentido. Ni aún ambigüedad describe precisamente estos “conocimientos” porque la ambigüedad juega sobre distintos significados posibles y aquí estamos hablando de no significados: de significados que sugieren sin enunciar. Tampoco son retazos que se unen significativamente en algo que los trasciende. Son palabras que resbalan sobre el sentido.

La intención de olvido descansa más sobre el esfuerzo que sobre lo “aprendido” pero arrastra también consigo la dificultad para encontrar los atajos, la temática que se evade, las palabras “importantes” donde se intuye un significado, por correlación con las utilizadas desde el sentido común y que suele acarrear las sonrisas sino las risas o la ironía de los docentes. Lo que se olvida es esto y no una “asignatura”. En consecuencia el conocimiento pasado sobre el que se asienta el futuro - como a-venir- y las prácticas de conocer se reconocen-desconocen en esos procesos cognitivos y crean ese futuro mágico o fantástico como lo llama Binswanger. Ese es el futuro que se enfrenta con un presente que parece negar todo el pasado y que se hunde en el rechazo inmediato o en el desplazamiento hacia un avenir donde también mágicamente algo acontecerá, pero eso lo decidirán las circunstancias.

## Referencias

- Achilli, Elena Libia (2005): *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde editor.
- Bourdieu P. (1999) *La miseria del mundo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- García Salord, S. (2000) *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba, Ediciones del Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Geertz, C. (2000) *La interpretación de las culturas*.
- Ortega F. (2008) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires, Miño y Dávila.