

XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

Aprendizaje universitario, subjetividad y diagnóstico.

Olivero, Ezequiel Nicolás y Sánchez Amono, Rocío María.

Cita:

Olivero, Ezequiel Nicolás y Sánchez Amono, Rocío María (2024). *Aprendizaje universitario, subjetividad y diagnóstico. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/711>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evo3/2Uh>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

APRENDIZAJE UNIVERSITARIO, SUBJETIVIDAD Y DIAGNÓSTICO

Olivero, Ezequiel Nicolás; Sánchez Amono, Rocío María
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Córdoba, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo presenta reflexiones sobre la experiencia de sujetos universitarios en torno a los procesos de aprendizaje en el marco de un diagnóstico/rótulo vinculado a la salud mental. Se circunscribe en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso Permanencia y Egreso de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNC. Metodológicamente se trabaja desde un enfoque cualitativo, constructivo e interpretativo, de tipo etnográfico dado que la información recolectada se interpretará en el campo (Montero & León, 2002). La misma fue recuperada mediante el análisis de entrevistas a estudiantes, la observación y registro de talleres que se desarrollan desde el programa y la solicitud de consultas que llegan mediante el correo electrónico. Como resultado, se observa que en un contexto de patologización de la vida cotidiana las dificultades de construcción del oficio de ser estudiante universitario muchas veces son comprendidas mediante un rótulo o un diagnóstico individual. Esta situación lleva a que los estudiantes tengan una mirada simplista de sus trayectorias académicas, sosteniendo la uncausalidad en las dificultades y omitiendo la carencia de una posición que involucre un protagonismo epistémico en sus propios aprendizajes. Resulta un desafío promover una mirada compleja que integre las implicancias subjetivas que conllevan dichos procesos.

Palabras clave

Diagnóstico - Aprendizaje - Universidad - Subjetividad

ABSTRACT

UNIVERSITY LEARNING, SUBJECTIVITY AND DIAGNOSIS

This work presents reflections on the experience of university subjects around learning processes within the framework of a diagnosis/label linked to mental health. It is contained in the Entry, Permanence and Graduation Strengthening Program of students of the UNC Faculty of Psychology. At a methodological level, we work from a qualitative, constructive and interpretive approach. The approach will be ethnographic since the information collected will be interpreted in the field (Montero & León, 2002). It was recovered through the analysis of interviews with students, the observation and registration of workshops that are developed from the program and the request for queries that arrive by email. As a result, it is observed that, in a context of pathologization of everyday life, the difficulties of constructing the job of being a university student are often understood

through a label or an individual diagnosis. This situation leads students to have a simplistic view of their academic trajectories, maintaining the uncausality in the difficulties and omitting the lack of a position that involves an epistemic role in their own learning. It is a challenge to promote a complex view that integrates the subjective implications that these processes entail.

Keywords

Diagnosis - Learning - University - Subjectivity

1- Introducción

El presente escrito expone reflexiones sobre la experiencia de sujetos universitarios en torno a los procesos de aprendizaje en el marco de un diagnóstico/rótulo vinculado a la salud mental. Se circunscribe en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso Permanencia y Egreso de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNC (PROFIPE).

Dicho programa se creó en la Facultad de Psicología de la UNC en 2005. Está conformado por un equipo profesional de trabajo, integrado por una coordinadora y cuatro psicólogos operadores. Este programa tiene por objetivo maximizar el protagonismo epistémico de la población estudiantil, en la convicción de que los aprendizajes más elaborados, vigorosos y avanzados que alguien puede conquistar, son aquellos que se obtienen experimentando, investigando y desplegando la mayor actividad epistémica posible (Maldonado, 2017). Sostiene una perspectiva institucional, integradora y transversal, que contempla abordajes individuales y/o grupales. A su vez, focaliza intervenciones en el momento del ingreso, la permanencia y el egreso, mediante el desarrollo de talleres, jornadas institucionales, grupos psicoeducativos y la asistencia al espacio de consulta individual. Este último articula lo educativo y lo clínico, siendo un espacio de consulta que busca asesorar, orientar, acompañar, derivar, etc. (Fornasari et al, 2023)

En los diferentes espacios de acompañamiento, se presentan diversas problemáticas y necesidades que los estudiantes transitan en los tramos de cursado. Entre ellos se puede citar: dificultades socioemocionales, familiares, institucionales, epistémicas, etc. (Maldonado et al, 2021) En este sentido, uno de sus objetivos específicos, remite a fortalecer el oficio de ser estudiantes universitarios. Esto implica, generar autonomía en el acceso a los conocimientos científicos, y como consecuencia de ello, mejorar las oportunidades de aprendizajes en el cursado de la carrera.

Si se puntualiza una de las situaciones que se suelen presentar en este abordaje, resulta llamativo la presencia de diagnósticos (ya sean otorgados por profesionales o auto diagnósticos) que son presentados como una barrera para poder avanzar en la carrera. Específicamente, se hace alusión a una serie de diagnósticos que están siendo cada vez más frecuentes en las diferentes poblaciones estudiantiles (déficits de atención, hiperactividad, entre otros.) y que no posibilitan pensar sobre la complejidad que atraviesa los procesos de aprendizaje y la construcción del oficio de ser estudiantes en la universidad.

Metodológicamente, se utiliza un enfoque cualitativo, constructivo e interpretativo. De tipo etnográfico dado que la información recolectada se interpretará en el campo (Montero & León, 2002). La información explicitada resultó del análisis de la selección de 8 entrevistas individuales que se realizaron en el espacio de consulta individual y en la recuperación de las voces de 45 estudiantes que asistieron a 3 talleres del programa en 2023: "Estrategias para aprender" (12 asistentes), "Estrategias para rendir exámenes" (18 asistentes) y "Ansiedad antes exámenes" (15 asistentes). A su vez, se incorpora el registro de la solicitud de consultas que llegan mediante el correo electrónico.

En este sentido, se sostiene que en las experiencias educativas intervienen el aprendizaje escolar y las transformación de la subjetividad. Asimismo, se identifica que en el encuentro del sujeto con las condiciones institucionales se producen entrecruzamientos que intervienen en los recorridos singulares (Torcomian, 2015).

Este método es consistente con los referentes teóricos constructivistas, psicoanalíticos y el paradigma de la complejidad desde el cual se posiciona el programa, entendiendo que brinda y busca la posibilidad de que estudiantes asuman un mayor protagonismo epistémico en sus procesos de aprendizaje (Maldonado, 2018).

Se considera que el paradigma de la complejidad propuesto por Morín (2001) aporta una perspectiva capaz de orientar el abordaje que se pretende realizar de la experiencia, ya que posibilita leer lo entramado, la relación entre los acontecimientos, el orden y el desorden, lo oculto, lo desconocido y también la contradicción constitutiva de la misma, comprendiendo que no se puede escapar a la incertidumbre y tener un saber total (Morín, 2001, p.101).

En este contexto, resulta pertinente referenciar que se está hablando del sujeto de aprendizaje. Al respecto, Diker y Frigerio (2004) exponen que "no hay sujeto sin reconocimiento recíproco, sin enunciación dirigida. No hay sujeto sin palabra" (Pág. 29). Los autores agregan que es fundamental la relación con el otro en este proceso, ya que transmitir un saber es reconocer en el otro (sujeto) la posibilidad y capacidad de saber: "constituir al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin juntamente pretender fabricarlo de pies a cabezas como si fuera un objeto" (Pág. 29).

2- Resultados

A- Dificultades en el proceso de aprendizaje universitario

Al analizar la información recabada en las entrevistas y el desarrollo de talleres se podrían establecer 2 categorías vinculadas a dificultades subjetivas/epistémicas relacionadas con tema de este trabajo: aquellas relacionadas a un problema cognitivo o psicopatológico propiamente dicho y aquellas vinculadas a diagnósticos de épocas, rótulos o auto diagnósticos. Las primeras, suelen estar fundamentadas bajo el proceso de un tratamiento o la visualización de dificultades específicas. No obstante, en las segundas, se observaría un rótulo, un diagnóstico que nada diría del sujeto, sino que pareciera justificar y fundamentar en el propio diagnóstico la dificultad de avanzar, rendir, cursar, etc. Resulta llamativo en esta segunda categoría, que al indagar sobre dicha problemática, se observan dificultades en el sostenimiento de rutinas, de comprensión y análisis de textos pero no por un déficit, sino por una posible evasión de lo que implica sostener y atravesar el proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, en los espacios de talleres y entrevistas los estudiantes refieren tener dificultades para avanzar en la carrera: "*no me puedo concentrar*", "*leo muy lento*", "*me genera mucha ansiedad rendir, preparo varias materias y después no me presento*". Cuando se indaga sobre esta situación se puede observar diferentes escenarios: algunos le dedican poco tiempo al estudio ("yo estudio una o dos horas por día"), o implementan algunos "atajos" como, comprar resúmenes, escuchar las clases grabadas solamente, etc: "*como no llego con los tiempos de estudio, recurro a estudiar de resúmenes de las academias, la información está más organizada, al no entender me resulta mejor seguir ese resumen*". La intención de este escrito, es profundizar reflexiones sobre este segundo grupo de situaciones.

B- Proceso de aprendizaje universitario en tiempos de diagnósticos y rótulos

En este último tiempo se observa una recurrencia en los correos electrónicos que llegan al programa donde el acento está puesto en un diagnóstico o en la posibilidad de tenerlo. Por ejemplo: "*Estoy retomando la carrera después de un año y medio de haberla dejado, y ha surgido en este tiempo, una inquietud respecto a la posibilidad de tener algún tipo de TDAH*". Otro estudiante expresaba: "*me acerco hacia ustedes para comunicarles mi situación como alumno que tiene TDAH, la verdad desconocía de este espacio pero gracias a un profesor me recomendó hablar con ustedes*".

Se podría observar en estas frases cómo el diagnóstico o la posibilidad del mismo está signado en el tener: "*alumno que tiene TDAH*". En dichos pedidos de consulta, no están explicitadas las dificultades o problemáticas para avanzar en la carrera, sino sólo los diagnósticos. Eso mismo se suele escuchar en los espacios de entrevistas o talleres, donde estudiantes referencian de manera lineal la vinculación de un déficit con la dificultad: "*a mi*

me cuesta concentrarme, me diagnosticaron déficit atencional cuando iba al secundario. Indagando sobre esta situación la estudiante agrega: “*me siento a estudiar y me pongo a pensar otras cosas, en otras cosas que tengo que hacer, en que no voy a llegar con el estudio, en que me queda poco tiempo para el examen...*”. ¿Qué buscaría el estudiante al aferrarse a un diagnóstico? ¿Se puede pensar en este tener (el diagnóstico), como algo que posibilitará un alivio sobre la dificultad para concentrarse? Otra estudiante expresaba en una entrevista individual: “*en el año 2023, me diagnosticaron TDAH, estuve trabajando con un equipo interdisciplinario donde había una neuróloga encargada de mi medicación (ritalina), un psicólogo encargado de la psicoterapia y un neuropsicólogo encargado de una neurorehabilitación mediante sesiones. Lo que busco es visibilizar mi situación con la facultad de psicología y obtener herramientas para seguir mi transcurso en la facultad*”. ¿Qué sería visualizar “mi situación”? ¿mi situación de estudiante diagnosticada? ¿visualizarme como estudiante?

A partir de estos ejemplos se podría pensar en cómo los diagnósticos están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes, siglas y rótulos que no dan cuenta de la situación singular de cada sujeto estudiante sino de la incorporación de sentidos comunes que signan “enfermedades mentales”. Resulta interesante analizar, que en muchas situaciones no es posible precisar la dificultad en torno al aprendizaje. Cuestionar los diagnósticos no es negar las dificultades sino es dar la posibilidad de pensar los procesos de aprendizajes.

C- La pérdida en el proceso de aprendizaje universitario

En este apartado, se recupera un fragmento de una entrevista individual. Un estudiante de primer año expresa: “*me está costando estudiar, me cuesta comprender, me estresa no saber y pienso que no voy a poder, quiero controlar la ansiedad*”. Frente a este motivo de consulta, se le pide que relate su proceso de aprendizaje. Refiere: “*me queda mejor cuando escucho audios, más que sentarme a leer*”. En base a estas expresiones, surge como pregunta ¿qué lugares se invisten para las experiencias de aprendizajes? Pareciera que, para esta estudiante de primer año, subyacen como supuestos subjetivos que, ¿aprender consiste en incorporar ideas y conceptos que tienen que “quedar”? ¿Alojados, guardados, estacionados, fijados? Pero pueden “quedarse”, sin comprensión, ni elaboración, sin esfuerzos, costos o procesos (epistémicos, emocionales y sociales). Para esta estudiante, el sentido expresaría acumular conceptos, pero sin pasar por las experiencias de la simbolización. Si se retoman los aportes de Piaget, se podría considerar que es a partir de las experiencias, como acontecimientos psicoeducativos, donde se logran elaborar, resignificar y apropiar los nuevos conocimientos (Fornasari, 2021). Es por esto, que resulta necesario, que el estudiante pueda dar lugar a la lectura comprensiva, al dilema y al conflicto que genera la aproximación a un texto desconocido y preguntarse sobre ello. En estos procesos de aprendizajes, se

considera necesario comprender la posibilidad de tolerar cierto malestar que genera el no saber, el enigma y la incompletud. Bleichmar (2022) lo refiere del siguiente modo: (...) “el interés parte del displacer y no del placer (...) El placer está dado porque uno ya conoce el modo de resolución del interrogante; lo que produce placer es la búsqueda, porque uno sabe que cuando lo logre va a disminuir la tensión que le produce lo displacentero de lo desconocido” (p.102). Esta búsqueda sobre lo desconocido implica habitar la incomodidad subjetiva que llevan las preguntas que habilitan los aprendizajes.

Otra frase significativa que se podría recuperar de la estudiante tiene que ver con la imposibilidad de la confianza en la flexibilidad psíquica de tolerar lo inesperado, lo incierto “*pienso que no voy a poder*” y una necesidad de “*controlar la ansiedad*”. Se podría pensar que esta búsqueda de control obtura de alguna manera la posibilidad de atravesar los procesos e ir elaborando las diferentes situaciones que se presentan a lo largo de la vida universitaria.

3- Discusión

No se trata de moralizar los métodos o atajos que implementan los estudiantes a la hora de aprender, sino más bien, se procura abrir la posibilidad de reflexionar sobre las implicancias subjetivas por las cuales un estudiante tiene que pasar a la hora de aprender y de construir su oficio de ser estudiante universitario. Que no sea el surgimiento de un diagnóstico, rótulo o déficit el que explique o justifique las dificultades (o el surgimiento de posibles dificultades) para avanzar en la carrera. Sino que se pueda abrir a la pregunta que involucre una mirada de la propia subjetividad: ¿qué tengo que ver yo en la dificultad para avanzar? Que no sea él (como algo externo al sujeto) diagnóstico o la enfermedad lo que justifique, sino que sea la posibilidad de pensarse como sujeto epistémico en dicho proceso. Si se observa déficit de atención; ¿es un déficit (trastorno) o cabría preguntarse dónde está puesta la atención? ¿Qué le está preocupando al sujeto? ¿porque no se puede concentrar?. Pararse desde el déficit, es mirar lo como lo que no está, lo que no existe. ¿Sería mirar el vacío subjetivo, algo falta? ¿Entonces viene el diagnóstico a suplir esa falta?

Balbi y Serravalle (2014) sostienen que en los dichos que el sujeto enuncia está presentando un modo de estar en el mundo, es decir, la relación que tiene con las cosas y las palabras. En este sentido, siendo que la palabra mata a la cosa, siempre hay algo que se escapa, algo de lo cual no es posible de nombrar y enlazar. Y son en esos huecos, donde muchas veces se aloja el malestar, el síntoma, pero también la posibilidad de cernir esa cuerda e intervenir. Retomando los aportes de Zelmanovich (2014), es en algo de ese malestar que resulta irreductible y estructural sobre lo que sí se puede operar.

En este sentido, se podrían tomar los aportes de Brignoni (2014) cuando considera al mismo síntoma como una solución. Posición contraria a la de muchas perspectivas que se abocan a erradicar

el síntoma (con un diagnóstico, neurorehabilitación o medicación), este autor posibilita pensarlo como parte (y posibilitador) del abordaje de dicho malestar. Fundamenta que existe una desarmonía en el sujeto entre el pensamiento y el mundo; entre el hacer y el desear. No existe un encaje perfecto. De esta manera, el síntoma mostraría la verdad de esa desarmonía. Con la repetición y la insistencia va dejando garantizar un lugar al sujeto: “me cuesta concentrarme”; “no comprendo cuando leo”; “me distraigo”. Lo significativo es que no siempre es un buen lugar. Retomando los aportes de Brignoni (2014), se puede pensar al síntoma como una forma de preservar el deseo. El autor enuncia que el síntoma es una manera que tiene el sujeto de satisfacer las exigencias pulsionales. Se observa que su tratamiento es relevante porque muchas veces no es la mejor solución. Para pensar en la sensación de vacío, se puede recuperar la lógica del todo-no todo (Cevasco, 2010). Cuando el proceso de aprendizaje enfrenta al sujeto con su propia falta, con la incompletud, aparece un diagnóstico, que tapa, que llenaría la dificultad, que pone bajo la lógica del déficit la incompletud subjetiva: el no-todo. Tapa el sufrimiento del síntoma en el diagnóstico, alojando en algo externo (la mente que tiene ese déficit, el trastorno, la ansiedad descontrolada), obstaculizando la posibilidad del abordaje subjetivo: ¿qué tiene que ver el sujeto ante esta dificultad para aprender?

4- Reflexiones finales

Se considera necesario interpelar la función profesional frente a las nuevas problemáticas emergentes en los escenarios universitarios. Las intervenciones frente a este tipo de demandas, requiere estar implicados desde un posicionamiento profesional, que corra el velo de lo imaginario del Sujeto Supuesto Saber, para habilitar espacios de subjetivación e interrogación; requiere abrir nuevas preguntas, para que los estudiantes sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizajes y puedan construir el oficio de ser estudiantes.

De esta manera, se abre la posibilidad de pensar la construcción del oficio de ser estudiante universitario (y por ende los procesos de aprendizaje) en una conjunción entre 3 dimensiones: lo subjetivo, lo institucional y lo socio-cultural. Cabría vincular esta idea con lo planteado por Terigi (2014) sobre el discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo. Esta autora sostiene que los dispositivos institucionales no sólo controlan a los sujetos en sus prácticas sino que los producen. Es decir, las instituciones al recibir poblaciones producen individuos. Si bien la autora lo enfoca sobre la situación de alumno, siendo que recibe sujetos y los transforma generando la categoría de alumno, se podría extrapolar esta idea para pensar en la instauración de ciertos discurso sociales (avalados por ciertos profesionales e instituciones) que crean estas categorías diagnósticas como las únicas causantes de las dificultades en el aprendizaje y no abren la posibilidad de dar curso a las implicancias subjetivas de los estudiantes en dichos escenarios y a

otras variables también presentes: sociales, institucionales, etc. En los escenarios de la vida universitaria, resulta constitutivo que se desplieguen las leyes del proceso secundario para “transformar la vivencia en experiencia, si no existe esa posibilidad, no habrá aprendizaje” (Bleichmar, 2022, p.139). Estos espacios de consulta individual o talleres resultan un desafío y una necesidad, en épocas donde las condiciones de producción de subjetividades, están atravesadas por contextos de inmediatez, fluidez y fragilidad psicoemocional.

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (2022). *Subjetividad y aprendizaje: Problemáticas educativas y psicoanálisis*. Buenos Aires: Noveduc.
- Diker, G. y Frigerio, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. 1ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. ISBN 987-538-115-2
- Fornasari, M., Lopresti, G., Olivero, E., Oviedo, M., Sánchez Amono, R. (2023). “Experiencias académicas y el oficio de ser estudiantes universitarios”. En Cap. 1. El contexto universitario y plan de estudio de la carrera de Psicología. *Manual Introducción a los estudios universitarios en Psicología*. Licenciatura en Psicología. Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.
- Fornasari, M. (2021). La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir. *TRAYECTORIAS, Revista de Ciencias Sociales*. Año 23, N° 52, 3-15. ISSN 2007-1205. Enero-Junio 2021. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Maldonado, H. (2018). Aprender (Psicología en el siglo XXI). Sobre la necesidad de maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes. En revista *Integración Académica en Psicología Volumen 6*. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588.
- Maldonado, H., Fornasari, M., Lopresti, G., Olivero, E., Oviedo, M., Sánchez Amono, R. (2021). Aprender en pandemia. Un espacio de asistencia estudiantil para afrontar los desafíos universitarios virtuales. En Maldonado, H. Fornasari, M. (Comp.) *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia*. (pp. 59-80). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Montero, I. y Leon, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. En *Revista Internacional de Psicología Clínica de la Salud*. Vol. 2, N° 3, pp. 503-508. ISSN 1576-7329.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Torcomian, C. (2015). Desarrollo, pensamiento y subjetividad en jóvenes universitarios. En VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII. *Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2014). “Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo”. Clase 8. Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina. Disponible: flacso.org.ar/flacso-virtual