

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

El devenir del vínculo educativo en el nivel superior.

Leoz, Gladys.

Cita:

Leoz, Gladys (2019). *El devenir del vínculo educativo en el nivel superior. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/798>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/wmp>

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>.

EL DEVENIR DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR

Leoz, Gladys

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

El proceso de afiliación institucional e intelectual de un estudiante ingresante a las instituciones del nivel superior no es viable sin que al mismo tiempo suceda un proceso de aculturación en que el sujeto se ve conminado a desprenderse de aquellos saberes institucionales y culturales propios de la escuela secundaria, para poder apropiarse del acervo cultural que le permitirá configurar su identidad como estudiante del nivel superior. Este trabajo es producto de una investigación que buscó comprender cuáles eran las vinculaciones que existían entre las significaciones sociales que se habían cristalizado en el imaginario acerca de la educación superior y sus instituciones y el posicionamiento que asumían estudiantes de 1° año de Profesorados de la UNSL y del IFDC San Luis frente al aprendizaje. Se trabajó con una muestra compuesta por 20 estudiantes a los que se les administró entrevistas en profundidad. En ambos grupos se pudo concluir que durante el primer año de la cursada este proceso demandó un importante trabajo psíquico y afectivo en tanto desencadenó en cada estudiante un abanico de sentimientos signados por su intensidad y ambivalencia que impactaron y direccionaron los modos singulares en que se estableció el vínculo educativo.

Palabras clave

Vínculo educativo - Estudiantes - Vínculo con el conocimiento - Procesos de subjetivación

ABSTRACT

THE BECOMING OF THE EDUCATIONAL LINK IN THE HIGHER LEVEL
The process of institutional and intellectual affiliation of a student entering institutions of the higher level is not feasible without at the same time happening a process of acculturation in which the subject is forced to shed institutional and cultural knowledge typical of high school, to be able to appropriate the cultural heritage that will allow you to configure your identity as a student of the higher level. This work is the product of an investigation that sought to understand what were the links that existed between the social meanings that had crystallized in the imaginary about higher education and its institutions and the positioning in front of the learning assumed by the first-year students of the teachers of the UNSL and the IFDC. Saint Louis. We worked with a sample composed of 20 students who were given in-depth interviews. In both groups it was possible to conclude

that during the first year of the course, this process demanded an important psychic and affective work, as it provoked in each student a range of feelings marked by their intensity and ambivalence that impacted and directed the singular forms in which the educational link was established.

Key words

Educational link - Students of the superior level - Link with knowledge - Subjectivation processes

El proceso de afiliación institucional e intelectual de un estudiante ingresante a las instituciones del nivel superior no es viable sin que al mismo tiempo suceda un proceso de aculturación en que el sujeto se desprenda de aquellos saberes institucionales y culturales propios de la escuela secundaria para poder apropiarse del acervo cultural que le permitirá configurar su identidad como estudiante del nivel superior. Durante el primer año de la cursada este proceso desencadena en el estudiante un abanico de sentimientos signados por su intensidad y ambivalencia que impactan y direccionan los modos singulares en que se establece el vínculo educativo.

Acerca de la investigación que fundamenta el trabajo.

Se debe destacar que éste escrito da cuenta de una de las categorías de análisis investigadas en una tesis doctoral que procura comprender las vinculaciones que existen entre las significaciones sociales acerca del nivel superior y sus instituciones en el imaginario social argentino y el posicionamiento que asumen frente al aprendizaje estudiantes de 1° año de profesorados. En tanto se trata de una investigación comparativa se trabajó con una muestra constituida por 20 estudiantes, en la que quedaron representados en igual proporción profesorados que se dictaban en la Universidad Nacional de San Luis y en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Se utilizó como fuente primaria para la recolección de datos la administración de entrevistas en profundidad. El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, que supuso un complejo proceso en que la teoría y la empírica se entremezclaron en una relación dialéctica, en el que los datos fueron tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones.

Componentes afectivos que tiñen el vínculo educativo

Al examinar las vicisitudes de la configuración del oficio de estudiante, se tornó necesario indagar el modo en que se fue configurando la afiliación intelectual en tanto esta implicaba el dominio de las formas del trabajo intelectual propio del nivel superior. Se registró que los estudiantes con una trayectoria educativa extendida habían consolidado con mayor rapidez estrategias de estudio propias del nivel, porque ya habían podido apropiarse de ellas en sus experiencias previas; mientras que los estudiantes recientemente egresados de la escuela secundaria estaban en proceso de apropiación. Pese a ello, las estrategias que los estudiantes desplegaban para estudiar eran semejantes en los dos grupos, que implicaban periodos de comprensión (lectura completa, lectura comprensiva del texto, resaltado de ideas principales y anotaciones en los márgenes del texto), de elaboración (producción escrita en forma de resumen o cuadro sinóptico) y de fijación (sucesivas lecturas y transcripciones del resumen y exposición en voz alta). Solo los estudiantes de los Institutos referían que usaban otras estrategias como prestar atención en clase, realizar cronogramas de estudios, grabar las clases, o conversar con sus compañeros sobre los temas trabajados en clase. El aprendizaje evaluado en términos de rendimiento académico no presentó diferencias entre los estudiantes de las dos instituciones, ya que más de la mitad de los estudiantes logró regularizar o promocionar las asignaturas que cursó (12-20), aunque algunos (8-20) se quedaron libres en por lo menos una de ellas.

Estos datos sólo dan cuenta de los aspectos más instrumentales o mensurables del acto de aprender, pero no dan cuenta del compromiso subjetivo que este demanda. El aprender se despliega en tanto el sujeto pueda significar la información que el docente le brinda, en un acto de adjudicación de sentido que dará cuenta del saber del sujeto. Saber singular que se ha configurado a partir de todo el bagaje de conocimientos previos, de sus experiencias positivas, negativas, dolorosas, gratificantes, infantiles, familiares, grupales, sociales, etc. La información de ese modo va a modificarse, adquirir sentidos particulares y subjetivos... implicará una apropiación singular que posibilitará la construcción de conocimientos. Entonces, para comprender el vínculo que este grupo de estudiantes establecían con el conocimiento, resulta necesario focalizar el análisis en la significación que le atribuían y en los sentimientos (miedo, placer, impotencia potencia y/u omnipotencia) que el contacto con él provocaba.

El sentimiento de potencia asociado al encuentro con, por lo menos, un área de conocimiento se pudo registrar en la mayoría de los estudiantes (14-10), aunque se debe destacar que se presentó con mucha más intensidad en los estudiantes de los profesados del IFDC (5-9). Los estudiantes fueron capaces de tolerar la ansiedad generada por el contacto con un universo de conocimientos desconocidos que ponían en evidencia la propia ignorancia y habilitaba un tiempo de incertidumbre en la que las

verdades instituidas por el sujeto eran cuestionadas, deconstruidas para luego configurar nuevas explicaciones y cosmovisiones. El sentimiento de potencia se asociaba a la confianza en su capacidad para significar el nuevo universo representacional, que en algunos casos en un primer momento era resistido pero que cuando podían otorgarle un sentido a partir de su historia podía ser apropiado, tal como lo muestra el relato de una estudiante que comentaba su primera clase de la asignatura *"Porque iba con la idea de que no me gustaba (xx), y no me gustaba... no me gustaba", "...Para colmo me habían dado el primer día la composición química de las células... Y yo dije no química no... Estudié psicología nada que ver con la física ni química... Me costó mucho porque veía que había que estudiar mucho... Muchísimo..."*, pero en otra entrevista cuando se le preguntaba con que estilo de profesor sentía que había aprendido más, respondió *"XX enseña bien, aprendo, aprendí no solo la materia sino a cuidarme. Me acuerdo cuando dieron el tema colesterol, diabetes es como que me sentía que tenía que escuchar... todos en mi familia tienen colesterol y diabetes y yo también tuve colesterol... entonces presto atención... es -Te gusta los temas o por el modo? - Las 2 cosas. Se preocupa mucho... si o si tenemos que entenderla. Ella se exige, Busca explicártelo de mil formas distintas hasta que lo entendés"* (UA2). En este relato se evidencia que el advertir en el docente su disposición para alojarla, su deseo que este allí y permanezca, su deseo de enseñar evidenciado en una búsqueda incesante de estrategias posibles para que entendiera operaba promoviendo un cambio actitudinal que habilitó la entrada a un área del conocimiento hasta el momento desconocida y temida. En estos estudiantes, se presentaba el placer al aprender, tal como relataba un estudiante que por un error administrativo había perdido la promoción de una asignatura *"Por otro lado, fue muy lindo tener que estudiar incluso para rendir el final porque pude tener más en claro la materia, una materia tan linda y el hecho de tener que volver a releer los textos por ahí por una obligación, estaba bueno. Fue como disfrutarlo dos veces"* (UA12). Fernández (2013) afirma que en el espacio intersubjetivo, en el encuentro empático con un otro que nos sorprende surge lo imprevisto, y es en ese encuentro con lo no previsto en que deviene la alegría, que potencia la autoría de pensamiento. En la misma línea de pensamiento, Sara Paín (1985) afirma que la condición básica para aprender radica en que el estudiante esté lo suficientemente distraído como para dejarse sorprender y lo suficientemente atento para no dejar perder la oportunidad, tal como reflexionaba el estudiante citado *"El primer año, por ejemplo, disfruté todo... venía a clases como entusiasmado, es raro. Si bien por ahí cansado de parciales, muy agotado, pero disfruté todas las materias. Fue extraño... en el colegio no disfruté nada, fue algo que nunca entendí. Cuando estudié música, algunas cosas me gustaban otras no, por ahí no había tanta exigencia. Pero acá sí, son un poco más exigentes. Por ahí es diferente acercarse al material que nos daban acá, pero siempre fueron materias que*

me gustaron mucho. Desde el profesor que la daba y la materia en sí...” (UA12). El que el sentimiento de potencia entrelazado con el placer y la alegría fuera registrado por todos los estudiantes en por lo menos algún aspecto de su vida estudiantil habilitó la esperanza de que la tan ansiada afiliación fuera posible.

El miedo a la exposición (11-20) que constituía un rasgo subjetivo de algunos estudiantes, se potenció al contactarse con algunos ámbitos del conocimiento, derivando tanto en una desvalorización del campo disciplinar, en inhibiciones como en la configuración de una meta en el plano subjetivo. Pese a la singularidad de cada plan de estudio, las asignaturas que conformaban su malla curricular podían agruparse en tres áreas: básica, disciplinar y práctica docente. La significación que los estudiantes entrevistados de cada profesorado les atribuían a las distintas áreas de conocimiento era disímiles, pero tuvieron como punto en común el hecho que ninguno de ellos significara como más valiosa a las asignaturas relacionadas a la práctica docente. Este dato resultó llamativo porque marcaba un viraje en la valoración que se venía sosteniendo en el siglo XX, tal como lo visibilizó una investigación histórica previa (Leoz, 2012) quien registró en investigaciones sobre distintas instituciones de formación docente que la atracción que generaban las prácticas docentes se contraponía a la desvalorización de los contenidos pedagógicos teóricos. Pinkasz (1989) en una investigación sobre el mítico Instituto Nacional del Profesorado Secundario en los años 30, refería que los egresados ponderaban las asignaturas vinculadas a la práctica docente porque era el lugar de aplicación de sus conocimientos académicos y porque les brindaban una formación que les permitía distinguirse de los profesionales (abogados, contadores, médicos) que daban clases y las asignaturas disciplinares; al mismo tiempo que desvalorizaban la formación pedagógica teórica porque la consideraban de inferior calidad. En la misma línea, Aguiar (2004) señalaba que en la década de 1980 los docentes de los profesorados primarios destacaban la marcada preferencia que tenían sus estudiantes por asignaturas prácticas como Didáctica Especial y Planeamiento y el rechazo que manifestaban por las disciplinas de fundamento (como Filosofía o Ética) o contextuales (como Sociología e Historia). En sintonía con lo encontrado en estas investigaciones, desde los informes de la UNESCO (1972) se exponía que los profesorados se caracterizaban por la ponderación de los aspectos vinculados con su aplicación práctica en actividades profesionales concretas y el menor énfasis que se ponían a los principios teóricos, generales y científicos de las materias estudiadas. Este cambio abrupto que implica la pérdida de valor de las asignaturas que condensan lo aprendido en las otras áreas pero sobre todo que fortalecen la construcción de la identidad docente en un proceso que demanda un íntimo y profundo compromiso puede ser leído en clave epocal, en tanto que los sujetos de la modernidad líquida se debaten entre el exhibicionismo de su vida en las redes sociales para “instalar” una imagen que garantice un lugar en el entramado social y la dificultad para tolerarse como sujetos

barrados, ya que esta condición deviene en un impedimento para sostenerse en dicho entramado. Es imposible transitar por los espacios curriculares vinculados a la práctica docente desde una posición receptiva pasiva ya que los estudiantes deben poner el cuerpo, exponerse en primer lugar frente al grupo de pares y frente a su docente y luego desde su lugar de docente practicante frente a estudiantes y frente a un conjunto de docentes que evaluarán su desempeño. Considerando que una de las conflictivas que más se puso en evidencia en la muestra estudiada, fue el temor a quedar expuestos frente un grupo, podría entenderse la desvalorización como resistencia en tanto los obligaba a enfrentar sus propios temores y demandaba un aprendizaje que implica un cambio subjetivo, tal como afirmaba una estudiante “Bueno, hablar... hablo hasta por los codos. Mi mamá me sabía decir “¿estás enferma?” cuando estaba muy callada. Pero bueno, hablar hablé, pero a la vez en el aula soy como muy tímida... tengo miedo de decir algo y enseguida me pongo colorada. Me da miedo que le provoque risa a los demás. Entonces es como que si bien de a poco, lo voy superando con una mezcla de muchas cosas, pero me cuesta mucho hasta a preguntar”. Esto pone en evidencia que el acto de aprender no es nunca inocuo, porque enfrenta al aprendiente a tolerar que “no todo lo sabe”, “no todo lo entiende” y “no hay una verdad única”. Estas verdades adquieren una significación especial en estudiantes cuya subjetividad se configuro en una modernidad líquida que pondera un sujeto narcisista que todo lo sabe, todo lo puede. Entonces es comprensible que estas asignaturas provoquen mayor resistencia y defensivamente se les reste valor. La impotencia fue el corolario del encuentro con un universo de conocimientos desconocidos, inesperados y complejos que los estudiantes (7-20) sentían que no podían significar al no poder encontrarles un sentido singular. Este sentimiento aparecía emparejado con docentes que omnipotentemente se presentaban como poseedores de la totalidad de las respuestas ocupando el lugar del saber. El conocimiento exigido como repetición de una verdad incuestionable desde un Discurso Universitario obturaba en el estudiante la autoría de pensamiento. Los estudiantes universitarios entonces reclamaban que pese a comprender las teorías explicadas por el docente en clase, no podían comprender las consignas de las evaluaciones que terminaban reprobando. A la sorpresa frente al no comprender lo que se les preguntaba, sobrevénia la decepción y la impotencia, tal como afirma una estudiante “Después tuve (xx), me gusta cómo explican la materia, pero la hora de rendir no me va bien... Pregunto de forma que no lo entiendo... A mí me gusta esa materia, pero no entiendo cómo hacer para rendirla bien...” (UA2). La angustia y el estrés prolongado que generaban estos posicionamientos tuvieron como corolario la aparición de síntomas físicos en algunos entrevistados (2-20), tal como relataba una estudiante “El martes fue el recuperatorio, porque me había ido mal. Yo en realidad me descompuse, me descompuse por esto mismo que te cuento: el estrés, la presión. Estas cosas que me empiezan a superar. Era

oral y media hora antes de venir para acá, cuando estaba en mi trabajo me empecé a descomponer, entonces avisé que le avisen al profe. Me supero el estrés, la ansiedad más que nada de decir... tuve que parar ahí y bueno.... Entonces, la tuve que recuperar, la recupere y los recupere bien.” (UA19). El deseo de evitar esos sentimientos displacereros activaba un peligroso proceso de desafiliación, que se vio con mayor intensidad en los estudiantes de profesorado en psicología cuya elección era complementaria a una licenciatura y que comenzaba por el abandono de las materias “específicas” del profesorado, como comentaba una adolescente “...Por eso la dejé más que nada, tenía que entrar a las dos y después seguir a la tarde y no alcanzaba a almorzar... Y no... la verdad es que me di cuenta de que mucho no podía. Tenía que manejar todas las materias... Pero el año que viene cuando ya esté más adaptada y pueda manejar mejor las materias... todavía me cuesta, y porque además la profesora daba la unidad uno y tomaba el parcial... Daba la dos y tomaba el parcial, era mucho para mí... Se me iba a hacer muy complicado... Abandonar el profesorado no, solo lo dejo hasta el año que viene para que me vaya... hasta que me vaya adaptando... El año que viene siento que me va a ser más fácil, voy a estar más acostumbrada a como es el ritmo de la universidad. Me falta más ritmo, me cuesta todavía sentarme a estudiar, es mucho todavía... no estoy totalmente adaptada. El año que viene va a estar mejor” (UA2). Así como la potencia vivenciada en alguna asignatura habilitaba la esperanza de la afiliación, la emergencia de sentimientos de impotencia en varias asignaturas devenía en un mal pronóstico porque activaba peligrosos mecanismos de desafiliación de algunos estudiantes (5-20).

Por último, el sentimiento de omnipotencia que emergió defensivamente en algunos estudiantes (2-10) frente al contacto con nuevos universos representacionales parecían estar asociado más a características subjetivas, que a contenidos específicos, ya que aparecía como constante al referirse a todas las asignaturas cursadas. Una estudiante afirmaba: “Por lo general no pregunto dudas, porque yo capto muy bien las cosas. Es más, a veces siento que me molesta cuando la gente pregunta siempre lo mismo y estamos como media hora en el mismo tema y la gente no entiende y yo pienso, pero “como no entiendes y es tan sencillo lo que dije”. Es que yo tengo mucha facilidad para entender rápido los conocimientos. Entonces en general yo siempre aporto, cuando la profesora dice “se acuerdan de esto?” yo soy en general, la que digo y traigo las cosas. Siempre contesté yo” (UA5). Estos estudiantes incorporaban lo nuevo de modo tal, que no admitían ninguna duda, por lo que ante cualquier corrección reaccionaban con ofuscación. La reacción de la estudiante ante el señalamiento en un informe que le realizó otra profesora visibilizaba esta imposibilidad de cuestionar el contenido a aprender y a sí misma: “Estuve una hora tratando de completar lo que ella quería, pero no lo encontraba, lo que era y lo puse era de la teoría, y lo puse básicamente con mis palabras. Le dije “yo no sé qué quiere que complete. Lo que puse

fueron la definición de la teoría, no sé qué quiere que ponga... “Entonces ella me dijo “a bueno, si lo has entendido, eso es lo importante” entonces me molestó, porque me trató como si yo no hubiera leído el trabajo, como si no lo hubiera hecho a conciencia. Creo que mi cara le habrá dicho todo, como delirando diciéndole que yo si hago las cosas bien. Bueno me dijo “uno puede decir las cosas con sus teorías oralmente, pero hay que ver cómo está escrito”. Se lo entregue sin completar nada y después me aprobó. Me molesta cuando la gente me subestima. No me trates de mentirosa.” (UA5).

El aprendizaje como acto subjetivante

El aprender no sólo posibilita una complejización de las estructuras cognitivas, sino una mayor capacidad de discernimiento, de reflexión respecto de la condición de seres humanos, respecto de la realidad social, institucional, profesional... es decir posibilita al sujeto cuestionar y cuestionarse. Aprendizaje que lo modifica en lo más íntimo y que lo convierte en agente de cambio. En los estudiantes analizados se registraron cambios subjetivos importantes producto del establecimiento del vínculo educativo.

Una de las marcas subjetivas que el habitar la institución imprimió a nivel identitario, fue el logro de mayores niveles de autonomía. Esta se vinculaba por un lado al oficio de estudiante, por lo que -como afirma Casco (2009)- “ser autónomo significaría adquirir un saber-hacer, un saber-ser y un saber-convertirse (en)” (p. 238) que garantizan la afiliación intelectual, pero por otro se impone como objetivo que el sujeto debe alcanzar en su pasaje de la adolescencia a la juventud (Aisenson, 2011; Grassi, 2012; Piola, 2015; Wasserman, 2011). Este cambio subjetivo se observó en los estudiantes universitarios, en parte porque concentraba a los estudiantes que recientemente habían egresado del nivel secundario y sus edades oscilaban entre los 18 y 19 años. Tal como afirma Piola (2015) la adquisición de la autonomía y la capacidad de autocuidarse son cruciales en el transcurrir de esta etapa, pero es producto de un proceso psíquico que comienza a gestarse en la infancia, con los cuidados parentales, el establecimiento de pautaciones y la demarcación de límites que permiten cualificar el mundo y experimentar en él con cierta seguridad, lo que posibilita que desarrolle la confianza en sus propios recursos e internalice luego la capacidad que durante largos años estuvo depositada en los adultos. Estos entrevistados afirmaban que en tanto el ingreso a la universidad daba cuenta del deseo propio, habían comenzado a afrontar las actividades cotidianas con mayor responsabilidad y habían logrado mayores niveles de autonomía, sobre todo aquellos estudiantes que habían comenzado a vivir solos. Una estudiante que vivía con una amiga con quien se había venido desde su pueblo comentaba su experiencia “Bien, al principio extrañaba un montón y me volví a todos los viernes, pero está bueno, porque haces las cosas por uno mismo. Me enseñó a saber valorarme por mí misma yo no sabía ni ir a sacar una orden. (UA8).

Otros cambios subjetivos que se registraron en ambos grupos, aunque con distinta intensidad, daban cuenta de la ampliación del campo representacional, de nuevos posicionamientos en el vínculo educativo que derivaban en actos de empoderamiento y de la superación de dificultades en la generación de lazo social. En algunos estudiantes (6-20), principalmente universitarios (5-1) se observó un cambio en el lugar en que se posicionaban frente a otros en el encuentro intersubjetivo, principalmente en el contexto del vínculo educativo. El ubicarse en nuevas posiciones respecto de los docentes y del conocimiento y la internalización de los derechos que los asistían no sólo como estudiantes, sino como sujetos, posibilitó actos de empoderamiento tal como lo relataba una estudiante *“Si, filosofía porque vimos mucho para lo que duró la materia en el cuatrimestre, vimos mucho y fue como ver diferentes puntos de vista. En la primera unidad vernos a nosotros como sujetos valiosos fue algo que en filosofía yo nunca lo había visto en la secundaria. Fue como que nunca lo había tenido en cuenta, nunca lo había pensado y como que también yo siempre pienso las otras personas antes de pensar en mí, y me enseñaron que yo también soy importante... Por ejemplo, me di cuenta de que no se puede querer a otra persona si no se quiere uno. Y es como que siempre tuve ese problema, me tiró para abajo, que se yo...”* (UA3).

Comenzar a superar inhibiciones que dificultaban el establecimiento de lazo social, (4-20) fue un cambio de gran importancia para estudiantes de los dos grupos en igual proporción (2-2). En algunos casos fue el grupo quien operó conteniendo las ansiedades persecutorias que despertaba el encuentro intersubjetivo (individual o grupal) y forzaba al sujeto al aislamiento. Una estudiante comentaba *“Y como a mí el comedor también me asusta porque se llena de gente y tengo problemas con lugares con muchísima gente... Dije “no... no... no...” pero luego terminé yendo y me encantó, ahí conocí más gente y fue re lindo. -Estás haciendo un montón de cosas que antes no te animabas a hacer?- Antes había ido en la secundaria sólo comimos nosotros, no había nadie más... Pero nunca había ido fuera de eso y me gusto... Ahora voy con los chicos a veces cuando terminamos de cursar y salimos tarde...”* (UA3). En otros casos fue el docente quien posibilitó con su demanda habilitar un espacio para que la estudiante pudiera establecer lazo y ubicarse como futura docente. Una estudiante muy introvertida relataba el impacto subjetivo que había provocado la estrategia que usaba un docente de hacerlos dar clase frente a los compañeros *“A mí me costó, pero me sirvió muchísimo. Ella me ayudó a pararme en muchos sentidos. Porque si bien cada uno viene con su experiencia de vida, con sus intereses, o porque está cada uno o el otro... pero yo desde mi punto de vista es un desafío muy personal. Y a la vez el pararme frente a la profesora, que sé que sabe, que no le puedo inventar una respuesta, que si yo digo algo que está mal ella se va a dar cuenta... entonces para mí era importante. Yo siempre dije “Bueno que esto hace un tiempo atrás hubiese sido mi vocación y mi profesión y mi sostén económico y hubiera vi-*

vido feliz trabajando de eso” ... bueno, eso no lo logré. Pero hoy por hoy lo veo que es para cumplir eso pendiente, pero también yo lo hago con mucha responsabilidad porque es mi pasión. Porque yo dije: “el día que esto no me guste, algo está mal”. Si me estoy enfermado haciendo algo que me gusta, algo está mal. Entonces como que tengo que aflojar un poco y decir “Bueno vamos, lo estoy haciendo porque me gusta, no tengo que perder el placer por estudiar, sino no es mi lugar” (UA19).

La ampliación del campo representacional, fue el cambio que se registró con mayor frecuencia entre los entrevistados (9-20), aunque fue más notorio en los estudiantes del IFDC (3-6). El encuentro con otro en tanto diferente habilitó la apertura a campos disciplinares desconocidos y el desarrollo de la capacidad a la tolerancia de puntos de vistas y cosmovisiones distintas que no sólo evitaron la disolución del vínculo que se estaba estableciendo con aquel identificado como diferente, sino que enriqueció el campo representacional del estudiante. Una estudiante adulta comentaba: *“Acá es donde más se hace hincapié en trabajar en grupo, yo era muy reticente porque decía “tengo 35 años y me la se toda, no voy a estar con estas pendejas de 18 años, haciendo grupo” y realmente me sorprendió y dije “qué bueno, capaz que trabajar en grupo te enriquezca y te da otra mirada y te divertís y se hace más ameno”. Yo hubiera dicho “yo presento mi trabajo sola, cuando yo quiero, sí quiero lo hago a las 2 de la mañana el sábado y chau”. Pero bueno, me pareció muy enriquecedor hacerlo con ellos, aprendí a respetar la mirada del otro, a no tener esa autosuficiencia decir lo hago solo”* (UA10). El impacto mayor que produjo en los estudiantes del IFDC el contacto con un universo de conocimientos desconocidos en parte puede ser entendido si se considera el capital cultural con que llegaban a las aulas. El modo en que estos eran presentados los sorprendía y generaban placer y alegría. *“La alegría surge de lo imprevisto, de aquello que nos sorprende y allí encontramos a la capacidad atencional, desarrollándose creativamente”* (Fernández, 2013, p.159), tal como expresaba una estudiante *“...No, no, no, yo llegué acá y pude entender tanto, era guau!!! Cada vez me gustan más los textos y leer Gramsci. Cuando empecé a leer empecé a entender un montón de cosas, cada autor tiene su posicionamiento, pero uno puede entender un montón de cosas y bueno... esto de las teorías críticas, como que te ayuda a aprender a pararte del otro lado”, “... Cuando yo llegue al Instituto fue otro mundo, aquí circulaban palabras, saberes que yo no conocía. Era un nivel, algo que yo no conocía y bueno mi ortografía era horrorosa y con la lectura cambió muchísimo... cambio todo, cambió mi manera de pensar, porque hay que decirlo, cambió. Yo no puedo ser la que fui antes, ese conocimiento me ha ayudado, me ha liberado, a veces me puedo sacar una mala nota, pero igual yo sé que puedo, está en vos salir adelante...”* (UA11). En estos estudiantes pudo observarse que la sujeción inicial, la atadura-alienación del primer estadio del vínculo educativo se liberó en el momento en que el sujeto vislumbró la confianza con la que el mundo (el que

fue, y el actual) le estaba siendo enseñado. Porque como afirma Fazio (2013) en ese mismo instante despierta a los posibles del mundo, a conocer otras realidades, se abre un camino de lo viejo conocido hacia lo desconocido y el vínculo educativo podrá operar como plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo porvenir, entonces el sujeto podrá buscar un lugar propio. En este contexto el aprendizaje deviene en acto subjetivante en tanto posibilita que el ser humano devenga sujeto... un sujeto situado, un sujeto que desea, que procesa, en un espacio particular de interacciones sociales e institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, L. (2004). La reforma educativa y la formación docente en un nuevo vínculo sociedad / estado. Contextualización histórica. En G. y Edelstein, *Formación Docente y Reforma* (pág. ...). Córdoba: Brujas.
- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 155-182.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia*, 6(11), 233-260.
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20-33. Obtenido de www.revistas.unam.mx/index.php/rep
- Fernández, A. (2013). Potencia creativa de la alegría. En A. Taborda, & G. Leoz, *Psicología educativa en el contexto de la clínica socio-educativa* (págs. 157-172). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Grassi, A. (2012). Niñez/Adolescencia. Nuevos paradigmas, sus nombres y escritura. En A. Taborda, G. Leoz, & G. Dueñas, *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez* (págs. 93-118). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Leoz, G. (2012). *Entre la idealización y la resignación... Historizando el devenir de las significaciones sociales en la educación superior no universitaria*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Pain, S. (1985). *La Génesis del Inconsciente en La Función de la Ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pinkasz, D. (1989). *La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media*. Buenos Aires: FLACSO.
- Piola, M.B. (2015). *Las marcas subjetivas que configura la formación universitaria en la UNSL sobre estudiantes de psicología en el contexto actual*. (Tesis de Maestría.) UNSL: San Luis.
- Wasserman, M. (2011). *Condenados a Explorar. Marchas y contramarchas del crecimiento en la adolescencia*. Buenos Aires: Noveduc.