

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.

La sociabilidad en la experiencia estudiantil universitaria.

Leoz, Gladys.

Cita:

Leoz, Gladys (2019). *La sociabilidad en la experiencia estudiantil universitaria. 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/000-111/799>

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

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>.

LA SOCIABILIDAD EN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA

Leoz, Gladys

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

La sociabilidad estudiantil ha sido un fenómeno estudiado por diferentes autores (Carli, 2012; Gómez, 2016; Pierella, 2011; Piola, 2015; Simmel, 2002) quienes dan cuenta de los modos en que esta se despliega y en el impacto que tiene en la experiencia estudiantil, en el vínculo que el sujeto establece con la institución y con el conocimiento. Estos fenómenos fueron estudiados en una investigación que buscaba comprender cuáles eran las vinculaciones que existían entre las significaciones sociales que se habían cristalizado en el imaginario acerca de instituciones del nivel superior y el posicionamiento que asumían estudiantes de 1° año frente al aprendizaje. Se trabajó con una muestra compuesta por 20 estudiantes a los que se les administró entrevistas en profundidad. Se concluyó que el motor que operaba promoviendo el encuentro con el otro semejante era activado por una mixtura de motivos. La socialización estudiantil cumplió predominantemente una función social -que involucró aprendizajes que contribuyeron a concretar la pertenencia institucional-, una función emocional -que operó como sostén y apuntalamiento- y una función cognitiva -que incidió en la complejización de los procesos de simbolización-. Funciones que visibilizaron la potencia que tiene la socialización estudiantil en la configuración del vínculo educativo en la universidad.

Palabras clave

Universidad - Sociabilidad estudiantil - Apuntalamiento emocional - Procesos de simbolización

ABSTRACT

THE SOCIABILITY IN UNIVERSITY STUDENT EXPERIENCE

Student sociability has been a phenomenon studied by different authors who give an account of the ways in which it is deployed and the impact on the students' experience, the link with the institution and knowledge. These phenomena were studied in an investigation that sought to understand what were the links that existed between the social meanings that had crystallized in the imaginary about higher level institutions and the positioning assumed by first-year students regarding learning. We worked with a sample composed of 20 students who were given in-depth interviews. It was concluded that the engine that operated promoting the encounter with the similar was activated by a mixture of motives. Student socialization predominantly fulfilled the social function, which involved learning that contribu-

ted to concretize institutional belonging, an emotional function that functioned as support and support, and a cognitive function that influenced the complexity of the symbolization processes. Functions that made visible the power of student socialization in the configuration of the educational link in the university.

Key words

University - Student sociability - Emotional underpinning - Symbolization processes

En el vínculo que el sujeto establece con la institución del nivel superior y con el conocimiento juega un papel importante los vínculos que este puede establecer con sus pares ya sea en forma individual o en la conformación de grupo. La sociabilidad estudiantil ha sido un fenómeno que ha sido estudiado por diferentes autores (Carli, 2012; Gómez, 2016; Pierella, 2011; Piola, 2015; Simmel, 2002) quienes dan cuenta de los modos en que esta se despliega y en el impacto que tiene en la experiencia estudiantil.

Estos fenómenos fueron estudiados en una investigación que buscaba comprender cuáles eran las vinculaciones que existían entre las significaciones sociales que se habían cristalizado en el imaginario acerca de instituciones del nivel superior y el posicionamiento que asumían estudiantes de 1° año frente al aprendizaje. Se trabajó con una muestra compuesta por 20 estudiantes a los que se les administró entrevistas en profundidad. Los rasgos particulares que adopta la socialización estudiantil visibiliza la impronta de las coordenadas de una época signada por la transición de cosmovisiones, en que la modernidad solida comienza a licuarse en tiempos y modos disímiles en los distintos actores sociales y en las distintas facetas de la experiencia humana. En este contexto, adquiere una valoración singular la capacidad del sujeto para establecer contactos sociales fluidos en tanto que la valoración subjetiva parece haber encontrado una forma de medición instantánea determinada por la cantidad de seguidores o likes que ostenta en las distintas redes sociales, pero que sólo dan cuenta de "contactos" que no devienen necesariamente en vínculos. Por ello es interesante analizar no solo la fluidez del contacto entre los pares, sino la calidad de los mismos. En el discurso de la mayoría de los estudiantes entrevistados pudo registrarse que -pese a pertenecer a categorías etarias diferentes: adolescentes y adultos- sostenían un contacto social fluido con sus compañeros tanto presencial como mediatizado

por los recursos tecnológicos que disponían, lo que favorecía la inclusión a los grupos clase y el establecimiento de un vínculo singular con sus pares. Fue significativo lo que ocurrió con el grupo de estudiantes que presentaban mayores restricciones para interactuar con sus pares (4-20), ya que en un sólo caso se le podía atribuir esta dificultad a la timidez, mientras que en los restantes eran atribuirles a rasgos que daban cuenta de una subjetividad mediática configurada en la fluidez epocal: narcisista, individualista y autoreferencial (Bauman, 2007; Pelento, 2012; Rodríguez, 2008). En sus discursos se ponía de manifiesto la dificultad para realizar la renuncia narcisista necesaria para poder pertenecer a un grupo, en el que se debe escuchar y tolerar puntos de vista diferentes al propio. Una de ellas comentaba *“Por ahí yo siento que ellos creen que yo soy un poco presumida, por ejemplo, ahora en un trabajo práctico que acabamos de salir de psicología general siempre me avisaban para juntarnos para hacer los trabajos. Pero últimamente como que no me avisan...”*, *“...yo tomo la iniciativa de empezarlo a hacer sola. Pero entonces, cuando llegamos a clases, me salen con que algunos ya lo hicieron. Y lo que yo tengo.... en general... es que bueno yo vivo corrigiéndoles el trabajo, porque les digo “no, te faltó esto, esto no era así”. También creo que tampoco me invitan porque creo que tengo más autoridad. Yo siempre he sido la líder, en mi colegio era así. Yo decía eso se hace así y esto corregilo, se los hacía resumir bien.”* (UA5)

Este rasgo epocal, también perfiló una modalidad de estudio predominantemente individual en todos los sujetos que, aunque admitían ocasionales instancias de estudio con los pares, descartaban una modalidad de estudio grupal exclusiva. En esta etapa de afiliación institucional e intelectual en los estudiantes universitarios predominaba la función social del grupo que garantizaba la pertenencia a un colectivo que permitía tanto la construcción mutua de explicaciones que facilitaban la comprensión, como el despliegue de la posición de enseñante del sujeto teniendo en cuenta que como afirma Taborda (2013) *“...a veces se puede conocer lo que se sabe sólo a partir de mostrárselo a otro”* (p.14). Sin embargo, sólo toleraban modalidades de estudio mixto en que el estudio individual tuviera mayor protagonismo porque significaban al aprendizaje grupal como pérdida de tiempo y como pérdida de control. En algunos estudiantes aunque primaban las modalidades de estudio exclusivamente individuales, este fenómeno no sólo podía ser explicado desde las coordenadas epocales, sino también desde las coyunturales en tanto eran estudiantes adultos con disponibilidad horaria acotada debido al trabajo y a la maternidad, por lo que, aunque reconocían que el grupo contribuía a la comprensión académica descartaban las instancias de estudio grupal exclusivo porque las significaban como pérdida de un tiempo que no disponían. Para ellos, primaba la función emocional del grupo que permitía el doble apuntalamiento.

Sin embargo, el individualismo que se presentó exacerbado en algunos entrevistados, también se visibilizó como rasgo epo-

cal que apareció con vestiduras singulares en la mayoría de la muestra. Pese a que Carli (2012) sostiene que la consolidación de los vínculos entre pares fortalece el poder de los estudiantes ya sea como agentes autónomos y anónimos o como portavoces del malestar institucional a través de las agrupaciones estudiantiles, con demandas y acciones de diversos tipos, en los grupos analizados ocurrió algo diferente. Fue llamativo que, aunque primaba entre los sujetos el encuentro empático y la solidaridad que posibilitaba la configuración de vínculos con un semejante, éstas estaban acotadas a acciones posibles a nivel individual, dentro de los pequeños subgrupos o del grupo clase. Muy pocos estudiantes (4-20) participaban en acciones políticas que demostraban interés y compromiso por lograr cambios a nivel grupal, institucional o social. En estos casos, se trataba de sujetos que intentaban movilizar al grupo clase para que se generaran ámbitos de aprendizaje más inclusivos y que se cumplieran reglamentaciones que no estaban siendo cumplidas y participaban en acciones solidarias en poblaciones de mayor vulnerabilidad social (voluntariado en alfabetización, ayuda escolar en un comedor barrial y organización de un comité vecinal). Este desinterés por la participación en movimientos estudiantiles dentro de la institución se extendía al ámbito social y se visibilizaba en la ausencia de referencias a la situación del sistema educativo provincial, nacional o a la realidad sociopolítica municipal, provincial, nacional, internacional. El desprestigio de las estructuras políticas partidarias, dentro del ámbito institucional y social no alcanzaban a explicar esta apatía. Este fenómeno parecía dar cuenta de la lógica propia de la sociedad de control -descrita por Deleuze (1994) y analizada por Rodríguez (2008)- que se caracteriza por una vida social regida por el deber individual, la autoayuda, el cuidado de sí mismo y la ausencia de referentes políticos y sociales creíbles, que produce una disgregación social que sólo contribuye a aumentar la confusión, el aislamiento y la dificultad para perseguir líderes comunitarios. Así los estudiantes entrevistados se mostraban indiferentes a la realidad sociopolítica de sus comunidades y solo podían accionar colectivamente en situaciones puntuales que amenazaban la consecución de su proyecto personal. Tal como comentaba un joven *“...hay dos o tres que participamos, que son el grupo con quiénes me junto, los otros no dicen nada. Cuando uno habla se nota que están interesados, pero en el momento, pero quizás por un beneficio particular en ese momento...”*, *“...Nadie sale a acompañar, siempre me quedo solo...”* (UA6).

En la socialización estudiantil, el motor que opera promoviendo el encuentro con el otro semejante es activado por una mixtura de motivos cuyo análisis permite identificar la función que estos vínculos cumplen en la vida del estudiante. Distintos investigadores han identificado un entramado de motivos lúdicos -que los lleva a relacionarse sin un fin específico en un encuentro democrático entre iguales, de carácter artificial (Simmel, 2002)-, motivos utilitarios -que los lleva a vincularse con un fin acadé-

mico, económico, etc. en el marco de su lucha por el ingreso y la permanencia en la institución (Carli, 2012)-, motivos políticos -en que el encuentro se da en el contexto de la participación política, que traza al mismo tiempo, fronteras entre amigos y enemigos desde una lógica conflictual en el marco de un “conjunto de identificaciones políticas”- y motivos afectivos -en los que la “amistad” da cuenta de una metáfora de la constitución de subjetividad como lugar de alteridad, en que el otro es identificado por su semejanza, pero también en su diferencia respecto de historias sociales, hábitos de consumo, ambientes, circuitos sociales y necesidades económicas (Cragolini, 2006). El análisis de los resultados de la presente investigación sigue la misma línea que las conclusiones a las que arriba Carli (2012) quien ha detectado por un lado, ciertas regularidades que la llevan a sostener que, con mayor frecuencia en las primeras etapas del ingreso a la institución, el vínculo con el par estaba motivado por lo académico, luego se habilitaban espacios para lo lúdico y más tarde cobraban protagonismo los factores políticos, laborales, académicos que llevaban a fortalecerlos o a disiparlos y por otro lado, sostenía que los motivos afectivos y los utilitarios cobraban un peso singular.

En los estudiantes, estos vínculos se configuraban en múltiples encuentros con un otro que era semejante pero distinto, en el marco de una situación altamente ansiógena en la que cada sujeto desplegaba un abanico de mecanismos defensivos para intentar controlar la angustia. Los primeros lazos que se establecían en el espacio institucional cumplían la función de acompañar este periodo donde el temor y la inseguridad frente a lo novedoso solía originar angustia tal como lo manifestaba una adolescente proveniente del interior provincial “...Yo directamente no quería entrar... Me daba un miedo... Porque yo cuando miraba desde la terminal a la universidad pensaba falta poco... Cuando llegó el momento que tenía que traer los papeles, que ya había terminado la secundaria me paré enfrente de la terminal y me da una vergüenza... Yo decía cómo voy entrar ahí... Eran muchísimos chicos que entraban, y yo solita... Me dio mucha cosa... Mucho miedo...” (UA4). Es pertinente retomar postulaciones de Kaës, (2007) quien re trabaja el concepto de apuntalamiento propuesto por Freud (1927) para señalar que la pertenencia grupal constituye una red de apoyos múltiples capaz de sostener el funcionamiento del psiquismo cuando éste -producto de la angustia y la intensidad de la vivencia de desamparo - amenaza con derrumbarse y requiere refuerzos. En otras palabras, frente al sentimiento de indefensión y la sensación de estar perdido que el nuevo escenario institucional puede producir, el par generacional es pasible de funcionar como sostén psíquico, particularmente por el hecho de que las identificaciones proyectivas cruzadas se ven facilitadas por la semejanza etaria. Se acuerda con Carli (2012) cuando destaca que la identificación con determinadas señas comunes detectadas en los compañeros favoreció la vinculación inicial (ya sea su procedencia geográfica, la cercanía de sus domicilios en la ciudad

donde migraron, la identificación de género o la detección en el otro de la vivencia de entañamiento que el mismo experimentaba), porque “...a estos vínculos los afectó una temprana conciencia de la fragilidad de la comunidad universitaria, de las desigualdades sociales en aumento y del futuro incierto” (p. 168). En el discurso de la estudiante referenciada, pudo observarse que su angustia comenzó a mitigarse en tanto encontró otro semejante que podía comprender su ansiedad habilitando un acompañamiento recíproco. “...Ya se había dicho en la clase que si teníamos mal los horarios podíamos cambiar de comisión, justificando porque queríamos cambiar...”, “...también el otro chico de Saladillo que estaba en la misma que yo. Los dos la presentamos... Y nos hicimos amigos porque me pasaron a la misma comisión” (UA4). Tal como sostiene Piola, (2015) “... se juega aquí también la idea de doble apoyatura, en donde a la vez que soy sostenido ejerzo de sostén para otros en el interjuego de reciprocidad que subyace al contrato narcisista” (p. 137). Apuntalamiento puesto de manifiesto en el relato de una estudiante adulta: “Algo que me pasó bonito es que el martes, cuando yo tenía que venir a recuperar mis compañeros ya el lunes en la noche empezaron a mandar mensajes por WhatsApp o por mail para darme apoyo,...” “...Todos me decían “vamos, vas a salir bien...” entonces yo creía “voy a poder”. Y cuando salí de rendir, todos estaban esperándome para ver cómo había salido. Ese es un apoyo fantástico, yo no estoy sola. Estoy de pie y no estoy sola, es muy bueno contar con el apoyo del jefe, de los chicos y también el de muchos profes...” (UA19). La importancia de este apuntalamiento es destacada por Gómez, Etchegorry, Avaca López y Caón (2016) quien sostiene que, sin esa contención, la sensación de soledad se transforma en un obstáculo a veces incluso causante de deserción.

Piola (2015) sostiene que estos primeros vínculos se caracterizan por la intensidad de las proyecciones a partir de las cuales se magnifican las coincidencias y subestiman las diferencias, configurando un primer periodo signado por la idealización y la especularidad. Sin embargo, un vínculo apuntalado en estos mecanismos defensivos tiende a disolverse o a patologizarse por la imposibilidad de sostener la idealización y la proyección en la experiencia cotidiana a largo plazo. En este sentido, son pertinentes los aportes de Rodolfo (2013) quien re trabaja los conceptos par y doble planteados por Derridá para pensar en el papel que juega el otro en los procesos de subjetivación que se dan en el contexto de las instituciones educativas. Se podría pensar que en esta etapa el otro deviene en un doble, es decir que el fenómeno transferencial que todo encuentro con otro activa y los mecanismos defensivos que se despliegan (proyección, identificación, idealización) que se instauran convierten al otro en una duplicación del propio yo.

Sin embargo, como afirma Piola (2015) “Cuando los velos comenzaban a descorrerse y el otro podía percibirse con mayor discriminación se daba lugar a vínculos de amistad intensos y duraderos, en tanto otros eran transitorios, pero perduraban en

el recuerdo” (p.136). Es decir que el otro deviene entonces en un par. Para Rodolfo (2013) el par requiere de complementariedad, del entrecruzamiento entre rasgos y modalidades y opera desde la figura del amigo íntimo como instancia de subjetivación y al mismo tiempo abre paso a la posibilidad de configurar un nosotros, posibilitando el ingreso a la grupalidad, elemento fundamental en el proceso afiliatorio en tanto que el grupo constituye un factor de apuntalamiento subjetivo privilegiado. Del análisis del discurso de los entrevistados se pudo identificar que el vínculo con el par cumplía funciones importantes a nivel emocional, social y cognitivo.

Apuntalamiento emocional

En primer lugar, el vínculo con un par facilita metabolizar tanto la angustia ante lo desconocido como la angustia de no asignación que emerge del temor por no poderse apropiarse de un lugar en el entramado social institucional. En tanto que la propuesta del nuevo espacio es radicalmente diferente a los transitados hasta el momento, las identificaciones del sujeto pueden verse amenazadas dificultando el mantenimiento del sentimiento de continuidad e integridad, potenciando el riesgo de desafiliación, tal como refiere una investigación dirigida por Taborda (1996) quien concluye que el riesgo de abandono disminuía notablemente cuando los estudiantes podían encontrar un grupo de compañeros para estudiar, pasear y conversar. Esto es posible en tanto puede instaurarse un espacio transicional, intermedio entre el adentro y el afuera, en que el grupo “opera de faro en el camino a recorrer desde el mundo íntimo, familiar, al mundo cultural” (Piola, 2015, p. 42) permitiendo iniciar y sostenerse en el proceso afiliatorio. Entre los entrevistados, el encuentro con el otro se imponía como recurso imprescindible para sostener la lucha por la apropiación de un lugar en la institución, lo que explicaba el hecho que algunos estudiantes (5-20), llegando al final del primer año, sólo se vinculaban con sus pares para responder a los requerimientos académicos, lo que puede ser explicado no solo como característica epocal en tanto rasgo utilitario que adquiriría el vínculo, sino porque el peligro latente de quedar fuera de la institución los llevaba a trabajar afanosamente para sostenerse dentro de ella exclusivamente a partir del rendimiento académico, tal como lo refería un estudiante “*Bien, me llevo bien con todos, pero en general hacemos todo junto un grupito más chiquito de 4. Algunas que ya habían estudiado turismo y otras que son más grandes. Igual ya estamos quedando cada vez más poquitos, después del ingreso quedamos 50 y algo y ahora yo creo que somos como 20* -Aparte de las cuestiones académicas, hacen alguna otra cosa con ellas? - *No, muy, muy rara vez. Siempre nos juntamos para hacer los trabajos prácticos*” (UA18).

Al mismo tiempo se detectó que el vínculo con el o los pares contribuyó a la elaboración de miedos propios de la vida estudiantil (miedo a rendir exámenes, a ser usado por los compañeros, a exponerse en el grupo clase o a ser excluidos de este por

la edad) y miedos asociados a rasgos subjetivos (introversión, funcionamientos narcisistas, etc.) que derivaban en la tendencia al aislamiento (4-20). Fue interesante destacar en algunos estudiantes cambios subjetivos importantes que habilitaban no sólo la permanencia en el grupo, sino la ampliación de las redes vinculares, como lo relata una adolescente “*...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.*”, “*Así que ahora me he dado con bastante gente, cosa que nunca creí y que fuera a pasar.*” (UA3).

Paulatinamente, en la medida que el sujeto puede encontrar en el grupo el amparo y protección frente a la angustia, se ubica también como proveedor de nuevas referencias identitarias, principalmente en la configuración de la identidad de estudiante del nivel superior, que debe lograr si pretende consolidar su proyecto educativo. Entonces, cobra importancia la función de contención de grupo al brindar herramientas para la superación de obstáculos asociados al desarrollo de las actividades académicas, tales como los fracasos ocasionales, el desconocimiento de la lógica de los recuperatorios, la desinformación de actividades a realizar, etc. y para resolver dificultades coyunturales, tales como la distancia del lugar de residencia combinados con los limitados horarios de salida de los transportes públicos que impedía que los estudiantes pudieran permanecer en los horarios de cursada hasta que estos concluyeran, el acotado tiempo disponible para estudiar de las madres o trabajadores o las dificultades para obtener los materiales de estudio. Entre ellos fue posible visibilizar sentimientos de solidaridad, compañerismo y empatía.

Se observó que para los estudiantes entrevistados -aunque el encuentro subjetivo con el par posibilitó la elaboración de ansiedades generadas por el proceso afiliatorio- la función social que este cumplía era más importante que la función de apuntalamiento. La pertenencia a un grupo etario cuya subjetividad se ha configurado en las coordenadas de una modernidad que se licuaba, la mayor tendencia a funcionamientos narcisistas que acentuaban la dificultad para tolerar puntos de vista diferentes y la tendencia al aislamiento fue consistente con una menor disponibilidad para aceptar ser apuntalados y apuntalar.

La función social

El hecho de poder integrarse en un grupo con el que se comparte horas de estudio, de cursado, salidas y reuniones era vivido como una experiencia de sociabilidad que involucraba aprendizajes sociales que excedían la intencionalidad meramente lúdica planteada por Simmel, (2002) en tanto posibilitaban vías alternativas que contribuían a concretar la pertenencia institucional. Este aspecto se visibilizaba en la intensa vida social que desarrollaban con sus compañeros fuera de las aulas, con fines no académicos y en algunos casos, se realizaba con estudiantes de otras carreras pertenecientes a la misma universidad. Las características de la sociabilidad estudiantil universitaria pue-

den ser entendida en tanto es una de las significaciones sociales que la sociedad puntana le ha adjudicado a la institución universitaria: “La universidad es garante de inclusión social” y “La vida social universitaria es placentera”. Significaciones que tuvieron alto impacto a la hora de la elección institucional. En este marco tienen sentido las actividades sociales que despliegan, en tanto se trata de actividades exclusivas para los estudiantes universitarios que marcan la pertenencia a un colectivo que los diferencia de los demás adolescentes de la misma edad que no cursan estudios en la universidad (acceso al comedor, al polideportivo, a peñas y fiestas universitarias en boliches, al festejo del día del estudiante en el camping de la UNSL y a actividades comunitarias). Es decir, en parte estas son una muestra de la potencia de la institución para cumplir con las significaciones sociales asignadas, de las que la universidad se transformaba en garante.

La promoción de los procesos de pensamiento

Así como la mirada de los otros cumple un papel crucial en el desarrollo psíquico durante los primeros momentos de vida, el reconocimiento que emana del grupo de pares mostró ser importante en los procesos de complejización del pensamiento que tenían lugar en el espacio de las instituciones del nivel superior, tal como también sostiene Piola (2015). Esta función de la grupalidad fue registrada en más de la mitad de los estudiantes que participaron en la muestra (11-20). En la promoción del aprendizaje contribuían tanto la percepción de la semejanza -que permitía la identificación- como de la diferencia -que permitía conectarse con realidades no pensadas-. El encuentro con otro semejante, en posiciones simétricas, facilitaba la disminución del nivel de ansiedad que la percepción de la falta suscitaba y operaba como facilitador del aprendizaje al sentirse menos expuestos que delante de un grupo clase amplio y de un docente al momento de plantear dudas y dificultades. Este aspecto es significativo si se tiene en cuenta el alto porcentaje de estudiantes que presentaban serias dificultades para participar en el grupo clase por el temor a quedar expuestos -en parte como afirma Gutiérrez (2012) porque cuando lo que prevalece es el lado más disciplinador de la institución, el singularizarse es sentido/vivido más desde la exposición que como una vía para establecer un vínculo personal que habilite a la construcción de conocimiento propio, lo que lleva a los sujetos a resguardarse en la invisibilidad que permite la masividad del grupo clase. Una adolescente afirmaba “...Y tengo un compañero que también, el chico va primer año, pero tiene mucho conocimiento porque vivía en Buenos Aires.... Entonces si yo no entiendo el viene y me explica, como para que yo entienda porque me avergüenza preguntar, en ese lado el me ayuda” (UA4). Entonces en este marco, la explicación que brindaba el compañero favorecía la co-construcción del aprendizaje, tal como lo referenciaba otra estudiante “En general cuando es individual yo lo primero que hago es leer todo sola y después juntarnos y decimos “yo en-

tendí esto,” “no bueno” y el otro te dice “ahí entendí tal cosa”. Entonces es como que vamos puliendo las ideas y vamos sumando...” (UA9).

Sin embargo, sin menoscabar la singular importancia que esta operatoria tiene en base al encuentro con otro que promueve la identificación a partir de la igualdad, debe destacarse que un elemento esencial que opera enriqueciendo y complejizando los procesos de pensamientos es el encuentro con un otro diferente en tanto que este permite ponerse en contacto con otras realidades, otras cosmovisiones, otros mundos posibilitando la configuración de nuevos campos representacionales, resignificando lo pensado, lo no pensado y lo impensable. Aunque el ingreso a la nueva institución enfrentó a los estudiantes con la diversidad (de edades, de trayectorias educativas, de experiencias de vida, de clase socioeconómica, etc.) este encuentro tuvo impactos diferentes, activando tanto dispositivos segregacionistas como inclusores que promovieron o dificultaron el vínculo con el otro diferente. En algunos entrevistados con rasgos narcisistas (3-20) conectarse con otro que pensaba distinto generó el rechazo de la postura del otro y la tendencia a aferrarse al punto de vista personal, tal como pudo referenciarse en el discurso de una adolescente “...Lo que más me costó fue... no sé... fue hacer trabajos prácticos con un grupo, o parciales domiciliarias con un grupo porque es como que me demoro, tengo la tendencia estudiar sola y como siempre a tener la razón. Al estudiar de 5 son cinco los que tienen... los que quieren tener la razón, eso me cuesta... adaptarme a los grupos” (UA8). Estas dificultades en parte explicadas por la singularidad de la constitución subjetiva de cada estudiante y en parte por la configuración de la subjetividad epocal, se reflejaron en la escasa cantidad de sujetos dispuestos a la escucha de la diferencia que habilita la complejización del pensamiento. Sin embargo en quienes pudieron superar la ansiedad inicial y la resistencia que espontáneamente se desplegaba, pudieron en el encuentro con el otro crear nuevos campos representacionales a contactarse con aspectos de la realidad que hasta el momento no habían podido ser pensados, como afirmaba una estudiante “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...” “...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” “También para cuestionar porque sino se hacen ciertas aseveraciones de “tal es tal cosa”, entonces el preguntar porque, para poder entender, Por ahí, para poder ver desde qué punto de vista lo están diciendo, que te lo expliquen, porque lo están planteando”(UA10). Por otro lado permitía generar mayores niveles de empatía al conocer no sólo los fundamentos de las posturas diferentes, sino también el contexto desde el cual cada uno hablaba. “Yo acá no podía

perder el tiempo, yo dejaba 4 criaturitas en casa y aca mucha gente también viene a estudiar, pero tiene eso... ellos tienen tiempos que yo no tenía. Yo a eso lo entiendo, pero a veces es difícil... porque hay que entenderlos y ellos tienen que entenderme a mí... que soy grande, que a veces no hago sus chistes, no son tan fáciles las cargadas! Es complicado, pero es lindo, uno aprende... éramos 120, era difícil encontrarse con el otro, pero bueno el grupo de historia era un grupo muy lindo, mucho compañerismo, mucho apoyarse uno al otro, tenemos un grupo en Facebook, donde vamos subiendo todo lo que necesitamos y nos vamos comunicando, nos vamos avisando entre todos lo necesario, siempre estamos ayudándonos. Es muy lindo eso... ponerse en el lugar del otro, cambia la cosa.” (UA11). En ellos apareció la posibilidad de conocer al otro en su singularidad, sin que ello generara identificaciones masivas, ni ansiedades persecutorias, sino más bien era vivido como experiencia placentera que evidenciaba tolerancia a la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. España: TusQuets.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cragolini, M. (2006). *Moradas nietzscheanas. Del si mismo, el otro y el entre*. Buenos Aires: La Cebra.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Freud, S. (1930: 2004). *El malestar en la cultura*. (Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez, S., Etchegorry, M., Avaca López, F., & Caón, C. (2016). Trayectos escolares previos y vida universitaria. *Praxis Educativa*, 20(3), 38-46.
- Gutierrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad*. (Tesis Maestría). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Kaës, R. (2007). El malestar del mundo moderno, los fundamentos de la vida psíquica y el marco metapsicológico del sufrimiento contemporáneo. *Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. Separata de la Actividad Pre-Congreso 2008*. Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Recuperado el 31 de agosto de 2017, de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmY-XVsdGRvbWFpbmX0ZW9yaWFzZGVsYW5pbmV6MjAxMnxneDoxZDY4YmM2ZGU3NjcxYTMx>
- Pelento, M.L. (2012). La educación como efecto visible de las vicisitudes, contradicciones y malestares de la cultura. En A. Tabora, & G. Leoz, *Extensiones Clínicas en Psicología Educativa* (Vol. I). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Pierella, M.P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*(3), 26-48.
- 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.
- Rodríguez, P. (05 de 2008). ¿Qué son las sociedades de control? *Sociedad*(27), 1-10. Recuperado el 14 de 6 de 2012, de Campus Virtual FLACSO.
- Rodulfo, R. (2013). Cinco instancias de subjetivación en la infancia y niñez contemporánea. En A. Tabora, & G. Leoz, *Psicología educativa en el contexto de la clínica socioeducativa* (págs. 105-132). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Taborda, A. (2013). Prevención y diagnóstico en el ámbito del trabajo en red con instituciones escolares. En A. Taborda, & G. Leoz, *Psicología Educativa en el contexto de la clínica socioeducativa* (Vol. II, pág. 442). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.