

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES | MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

Con Mención en Intervención Social

Directora: Mgter. María Teresa Bossio



Tesis de Maestría

**Estrategias que los estudiantes
construyen en y con grupos de pares
para pertenecer y sostenerse
en la Universidad**

Autora: Lic. Daniela Marini

Febrero de 2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

MAESTRIA EN TRABAJO SOCIAL

Con Mención en Intervención Social

Directora: Mgter. María Teresa Bossio

Tesis de Maestría

Estrategias que los estudiantes construyen
en y con grupos de pares
para pertenecer y sostenerse en la universidad

Investigación descriptiva con alumnos que transitan la mitad de una carrera en la Universidad
Nacional de Córdoba

Autora: Lic. Daniela Marini

Córdoba, 1 de febrero de 2018

***A Juan, Sofi, Ali y Stefi,
Los vínculos más importantes de mi vida
Mis amores y mi sostén cotidiano***

Agradecimientos

Estas palabras van dedicadas a mis vínculos más afines, familiares y amigos, grupos e instituciones a los que pertenezco, que estuvieron presentes de algún modo en el proceso de esta investigación y me brindaron sus aportes, sugerencias de lecturas, críticas, observaciones y principalmente su apoyo.

Hablando de la importancia de los vínculos, quiero agradecer enormemente el acompañamiento constante de mi Directora de Tesis, Keka Bossio, interlocutora intelectual y sostén incondicional sin la cual no habría podido llegar a esta instancia. Con su calidez y entusiasmo me apuntaló a lo largo de todo este proceso, con su disposición a responder lo más rápido posible, me alentó a avanzar y no detenerme, y con sus devoluciones y sugerencias pertinentes me ayudó a seguir pensando, buscando, aprendiendo.

A la Universidad Católica de Córdoba, quien a través de su programa de Becas permitió que pudiera cursar esta Maestría y al equipo de Cátedra de Psicología de Pareja, Familia y Grupo, en especial a mi compañera de cátedra, María del Carmen Gigena, con quien comencé a esbozar esta tesis y a compartir el interés por los grupos de estudiantes en la universidad.

A la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, a mis compañeros de la Cátedra de Psicología Educativa, en especial a Emilia Echeveste, quien me acompañó en la coordinación de los grupos foco y me sugirió lecturas interesantes. A Carla Falavigna, que se dispuso a orientarme y alentarme cuando me perdía en la escritura. A Eduardo López Molina, por sus valiosos aportes para pensar la educación universitaria. A mis ayudantes alumnos, adscriptas y estudiantes que han pasado por mis aulas en estos 23 años de docencia universitaria y me han compartido sus anécdotas, preocupaciones y estrategias.

Al equipo docente y administrativo de la Maestría en Trabajo Social, quienes desde el comienzo me abrieron sus puertas y me hicieron sentir lo valioso de estos 'oficios del lazo'. A mis compañeras de la Maestría, en especial a Nora, Consuelo y Daniela con quienes sentí la importancia del grupo de pares para permanecer en estos estudios universitarios.

A Eliana López, con quien entablamos un vínculo como maestrandas y tesisistas, desde la preocupación compartida por la educación en la universidad, ofreciéndome su tiempo, conocimientos, textos, estrategias de escritura.

A los estudiantes de las carreras de Trabajo Social y de Psicología, que colaboraron con alegría y disposición en esta investigación, brindándome su tiempo, experiencias, recuerdos de lo vivido en estos tres años en la UNC. A los docentes que me ofrecieron sus horas para que pudiera estar con sus alumnos.

A Daniela Magris, quien con pinceles y acuarelas creó a 'Fermina' para expresar las vivencias y anécdotas con sus compañeros de la facultad. Agradezco que me haya mostrado sus dibujos y aceptado compartirlos conmigo, para ilustrar lo que presento en esta investigación.

A Luchi Kowadlo, por sostenerme en este proceso, y brindarme su tiempo para leer los borradores finales de esta Tesis. Y a mis colegas de la Asociación Psicoanalítica de las Configuraciones Vinculares de Córdoba, por incentivarme a seguir formándome en los vínculos.

A mis hijas, que me apoyaron siempre, brindándome sus experiencias en la universidad y la importancia de sus vínculos para seguir estudiando. A Sofía y Stefanía, que se embarcaron en la ardua tarea de desgrabar los grupos foco y a Alina, por presentarme a 'Fermina' y hacer con ella el diseño de esta Tesis.

A Juan, por su acompañamiento incondicional, por alentarme siempre a concretar mis sueños y estar a mi lado. Y por haber vivenciado con él, lo que implica un grupo de pares para obtener el título profesional, más allá del cansancio del trabajo, los hijos pequeños y las noches sin dormir...

RESUMEN

Título: Estrategias que los estudiantes construyen en y con grupos de pares para pertenecer y sostenerse en la universidad.

Autora: Lic. Daniela Marini

Directora: Mgter. María Teresa Bossio

Año: 2018

Resumen: La presente investigación se realizó en el marco de la Maestría en Trabajo Social con Mención en Intervención Social y tuvo como objetivo conocer qué hacen los estudiantes en el vínculo con sus compañeros para afrontar las dificultades inherentes a la construcción de un nuevo oficio: el de estudiante universitario y lograr permanecer en una carrera de grado, a fin de obtener un título profesional. Se realizó un diseño de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo, utilizando como técnicas de recolección de datos a encuestas y grupos focales. La muestra obtenida por accesibilidad (no representativa) quedó conformada por 100 alumnos que en el 2016 estaban cursando 3° año las carreras de Trabajo Social y de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Se pudo mostrar que los estudiantes que han podido llegar a tercer año han construido con sus pares distintas 'estrategias grupales' para enfrentar las dificultades y sostenerse en la universidad. Esto remarcó la importancia que poseen los grupos para con la tarea de estudiar y para propiciar acciones necesarias para la pertenencia, continuidad y permanencia en una carrera, en la universidad y en el grupo mismo. Se fundamentó la relevancia que poseen los lazos fraternos y el trabajo con otros, no sólo para la vida universitaria, sino también para la formación del profesional de las Ciencias Sociales.

Palabras claves: Oficio de estudiante universitario - Lazo fraterno - Estrategias grupales - Pertenencia - Permanencia-

Firma de autora

Lic. Daniela Marini

Firma Directora

Mgter. M. Teresa Bossio

ABSTRACT

Title: Strategies built by students in groups of pairs and with group of pairs to belong and persevere at university.

Author: Lic.Daniela Marini

Año: 2018.

Abstract: This investigation has been done as part of the Social Work Master's degree with Social Intervention Mention with the objective of learning what is done by the students in their relationships with their pairs to cope with the difficulties related to the construction of a new goal, the university student, in order not to leave the career, but instead reach a professional degree. The design made was descriptive and qualitative, using as techniques polls and focus groups to collect information. The statistical sample was made based on accessibility of the present students, not being representative, and conformed by 100 students that in 2016 were in their third year of Social Work and Psychology careers of the National University of Córdoba. It was shown that the students who had reached third year had built with their pairs different 'groups strategies' to face the difficulties and to carry out university. This has revealed the importance that groups have in the students tasks and to promote actions needed to belong, stay and persevere in a career, at the university and in the group itself. It also proved the relevance of fraternal bondings and the work with others, not only for university life but also for the constitution of the Social Science professional.

Key words: University students tasks - Fraternal bondings - Groups strategies - Belonging perseverance

INDICE

INTRODUCCIÓN

Los abordajes teóricos y las categorías centrales.....	4
Los principales interrogantes y la precisión de objetivos.....	7
La perspectiva metodológica y las estrategias desplegadas.....	9
Acerca de la organización de este trabajo.....	11

I. LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO UNIVERSITARIO

Capítulo 1: La educación superior en la Argentina. El derecho a la educación

1.1 El sistema educativo universitario en la Argentina.....	15
1.2 Las universidades hoy: texto y contextos.....	18
1.3 Algunos textos en la Ley de Educación Superior.....	20
1.4 La educación como un derecho. El derecho a la educación superior.....	23
1.5 Políticas de inclusión educativa y social en la UNC.....	25
1.6 Proyectos y acciones en las Facultades de Trabajo Social y Psicología....	28

Capítulo 2: La universidad como espacio para el ejercicio de derechos

2.1 Acerca de la ciudadanía estudiantil.....	32
2.2 El ejercicio de la ciudadanía en instituciones universitarias.....	33
2.3 La construcción de ciudadanos profesionales en el campo del Trabajo Social y de la Psicología.....	35
2.4 Subjetividad y ciudadanía en el ámbito de la construcción de la profesión..	40

Capítulo 3: Entre trascurrir, pertenecer y permanecer en la universidad

3.1 Transitar en el campo universitario: campo de luchas, desafíos y experiencias.....	44
3.2 El juego de capitales en la universidad.....	45
3.3 La reproducción y transformación de las desigualdades sociales.....	48
3.4 Haber llegado a tercer año: trayectorias y experiencias.....	50
3.5 Pertenecer a los grupos, a la carrera y a la facultad.....	51
3.6 Sostenerse y permanecer en la universidad.....	55
3.7 Lo que falta por –venir.....	57
3.8 Herederos de un presente incierto.....	59

II. LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS *EN Y CON* GRUPOS

Capítulo 4: Dificultades durante el cursado de una carrera universitaria

4.1 Avatares de los estudiantes en la universidad.....	63
4.2 Diferentes problemáticas durante la construcción del oficio.....	65
4.2 a- Dificultades para hacerse un lugar en la universidad.....	65
4.2 b- Dificultades para administrar el tiempo.....	67
4.2 c- Dificultades con el plan de estudios de la carrera.....	69
4.2 d- Dificultades con la tarea de estudiar.....	71
4.2 e- Dificultades en y con los exámenes.....	75
4.2 f- Dificultades vinculares.....	76

Capítulo 5: Estrategias que construyen los estudiantes universitarios

5.1 Estrategias en grupo, estrategias grupales.....	82
5.2 Tipos de estrategias grupales	
5.2.I Estrategias de búsqueda de lazos.....	86
5.2.I a. Criterios en la elección de compañeros de estudio.....	89
• Cercanía espacial	
• Algo en común	
• Compromiso con la tarea	
5.2.II Estrategias de trueque.....	95
5.2.III Estrategias temporales.....	97
5.2.IV Estrategias en red.....	100
5.2.V Estrategias de itinerarios.....	102
5.2.VI Estrategias de sostén.....	103

Capítulo 6: Lazo fraterno entre estudiantes

6.1 Vínculos y grupos en la universidad.....	108
6.2 Lazo fraterno y apuntalamiento entre pares.....	112
6.3 Acuerdos y pactos entre estudiantes.....	115
6.4 La responsabilidad con la carrera y con el lazo fraterno.....	116
6.5 Pensar y estudiar con otro/s.....	121
6.6 De compañeros a amigos.....	124

III- CONSIDERACIONES FINALES

Algunas reflexiones hacia el final de este proceso.....	131
Desafíos para seguir pensando e inter-venir.....	138

REFERENCIAS IBLOGRAFICAS.....	141
-------------------------------	-----

ANEXOS

- Modelo de encuesta para los alumnos.....150
- Guía de discusión para los grupos foco.....159
- Cuadro sobre dificultades durante el cursado de una carrera.....160

ANEXOS EN CD

- Cuadros y gráficos de datos de las encuestas a estudiantes de Psic y TS.
- Desgrabación y registro textual de los grupos foco con estudiantes de Psicología y de Trabajo Social (GF 1y 2 Psic. y TS).

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En esta investigación me propongo enfocar la mirada en los vínculos entre estudiantes universitarios, particularmente en las estrategias que los mismos van construyendo en y con grupos para afrontar los avatares de la vida universitaria y permanecer en una carrera de grado.

Mi tripe investidura como docente universitaria, psicóloga e investigadora me llevó a preguntarme primero por las razones de los fracasos y del abandono en la universidad. Problemática que estudié, indagué, me preocupé.

He observado y escuchado de manera recurrente acerca de las dificultades en la construcción del 'oficio de estudiante universitario'. Proceso que no es sencillo y que en varias ocasiones lleva a los alumnos a abandonar sus estudios durante los primeros años, viéndose reflejado en los elevados índices de deserción y abandono que tenemos en la mayoría de las universidades de nuestro país.

Pero mis recorridos por la ciudad universitaria, repleta de jóvenes y adultos, que despliegan en ritos y festejos los momentos de recibirse, hicieron surgir mi interés por conocer lo que hicieron para haber llegado a esa instancia. Con la esperanza de que al descubrir algunas acciones que realizan los estudiantes para permanecer en una carrera y concluir de manera exitosa, podría posibilitar la creación de algunas herramientas para generar otros modos de transcurrir y de convivir en la universidad.

Diversas investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas reconocen la incidencia que tienen las experiencias educativas vividas en el primer año de la universidad a la hora de definir la continuidad o no de los estudiantes en una carrera de grado. La permanencia es la resultante de un complejo proceso de interacción entre los estudiantes, sus acciones, sus vínculos, la organización académica particular y lo que la universidad y cada facultad ofrece en los actuales escenarios sociopolíticos.

Habiendo realizado un relevamiento de las investigaciones de nuestro medio he encontrado varios estudios sobre la problemática de la deserción y el fracaso, en especial en los primeros años de una carrera universitaria, pero pocos trabajos que remitan al ciclo medio de cursado y a aquellos alumnos que están logrando transitar de manera exitosa por la universidad. Las políticas de inclusión y permanencia, también apuntan a los dos primeros años y a las instancias finales, previas al egreso.

Me pregunto ¿cuáles son las razones de la escasez de políticas, acciones e investigaciones que apunten al tramo medio de las carreras? ¿Será

que la urgencia de la deserción y el abandono de los primeros años y las complicaciones del egreso, opacan las posibilidades de pensar en las dificultades en el ciclo medio? ¿O tal vez a esa altura los estudiantes de tercer año han podido construir estrategias para sostenerse en la universidad?

Por ello en esta investigación propongo aproximarme a las experiencias de los estudiantes que logran sentir a la universidad como espacio público de inclusión, de sostén, de construcción de subjetividad, de vínculos nuevos y de un proyecto de vida. Aquellos que están logrando ‘seguir cursando’, hacerse un lugar en esa institución educativa, y hacerle un lugar a este nuevo oficio de ‘estudiantar’¹, en nuestro contexto actual.

En este tiempo signado por las incertidumbres, contradicciones, quiebre de lazos sociales, interpersonales e institucionales, y en un momento de fuertes transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y subjetivas, los jóvenes van desplegando sus modos de actuar, de estar en las instituciones educativas, de construir su subjetividad.

Las distintas maneras de vincularse expresan no sólo la trama de relaciones que van estableciendo con sus compañeros, sino también hacen visible las diferencias culturales y desigualdades sociales preexistentes, en un tiempo y un espacio particular. Relaciones que aportan variadas perspectivas a una compleja construcción social que se moldea de modo constante y conflictivo (Molina, 2013).

Partiendo de la preocupación por el reconocimiento de los derechos sociales de sectores tradicionalmente excluidos, propongo pensar a la educación desde un enfoque de derechos, que promueva el restablecimiento del vínculo entre sujeto social y sujeto de derecho, a una nueva relación entre el Estado y la sociedad en la forma de una ciudadanía reflexiva y crítica. Dentro de esta concepción, no hay derechos sin sujetos y, viceversa, no hay sujetos sin derechos (Guendel, 2009).

Considero que la educación, constituye uno de los derechos humanos más importantes, siendo las instituciones educativas garantes en el cumplimiento de los mismos. La universidad debe propiciar el derecho a acceder a una formación profesional, tratando de promover que el mismo se desarrolle en las mejores condiciones posibles. Sabiendo que allí se construyen no sólo conocimientos, que serán consagrados a través de los títulos, sino que es un espacio ineludible de socialización y de construcción de subjetividades.

El aprendizaje del oficio de estudiante universitario se realiza siempre con otros, siendo en los grupos de pares donde los jóvenes tramitan los conflictos, la

¹ Estudiantar’, es un término acuñado por Gary Fenstermacher (1989), que implica un hacer, una tarea, la de “ser estudiante y mejorar su capacidad de hacerlo.”

inserción, la pertenencia y la permanencia, en un espacio social y en campo educativo particular.

Por ello me pregunto: ¿Cuáles son las principales dificultades que tuvieron que enfrentar los estudiantes durante el cursado de una carrera de grado? ¿Qué hacen con sus pares para enfrentar esas dificultades? ¿Cómo, cuándo y dónde los alumnos construyen estrategias para el sostén mutuo? ¿De qué manera la pertenencia a grupos en el ámbito universitario contribuye a sostenerse en una carrera? ¿Cómo se promueve desde lo académico los espacios para la grupalidad? Para precisar aún más:

¿Cuáles son las estrategias que construyen los estudiantes en el vínculo con sus pares durante el cursado de una carrera de grado para pertenecer y sostenerse en la universidad?

Para responder a estos interrogantes he realizado un proyecto de investigación cualitativa, de tipo descriptivo, donde abordo las dificultades y conflictos inherentes al tránsito por el ciclo medio de las carreras de Trabajo Social y de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y las estrategias que construyen los estudiantes para afrontar esas dificultades y sostenerse en sus estudios.

Elegí trabajar con los alumnos de 3er año de esas carreras universitarias ya que suele ser un año bisagra donde emerge el replanteo de si seguir o no, aunque con formulaciones distintas a las del ingreso, porque a esa altura de la carrera muchos vínculos se han construido, no sólo con los compañeros, sino también con los docentes, con el conocimiento, con el sistema universitario, con el entorno social.

Investigar acerca de lo que van haciendo los jóvenes durante los tres primeros años para sostenerse en una carrera de grado y en un espacio público como la Universidad Nacional de Córdoba, puede resultar un insumo interesante para poner la mirada en los procesos de inclusión y en el éxito académico.

Reconocer la importancia de los grupos de compañeros en la construcción de una subjetividad estudiantil, conocer cuáles son las estrategias a las que recurren los estudiantes en el vínculo con otros y cómo las mismas inciden en la continuidad de sus estudios universitarios, puede contribuir a orientar acciones tendientes a mejorar los servicios que la universidad brinda para fortalecer el vínculo con sus pares, a fin de afianzar la pertenencia a la misma, propiciando el derecho a la educación y a una calidad de vida adecuada en términos de salud.

Los abordajes teóricos y las categorías centrales.

Para el abordaje del problema de investigación que motiva esta Tesis de Maestría elijo recurrir al enfoque pragmático estratégico de Pierre Bourdieu, por el potencial explicativo de esta teoría, su rigurosidad en cuanto a promover una actitud constante de vigilancia epistemológica, así como también por sus estudios sobre la problemática universitaria. La perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu permite instaurar múltiples interrogantes en las Ciencias Sociales y resulta un valioso aporte al análisis del campo universitario.

Para profundizar en los procesos grupales, apelo a los aportes de la psicología social y del psicoanálisis vincular, en particular, las investigaciones de Pichón Riviere y René Kaës.

En el campo universitario, pareciera que el principal capital en juego es el capital cultural, aunque tal como lo describe Bourdieu, los otros tipos de capitales, como el económico, social y simbólico, están también presentes. El inscribirse en una carrera universitaria, remite a una búsqueda de formación que les permite a los alumnos apropiarse de ese capital cultural y obtener mediante un acto de consagración, a través de un título, la validez de ejercer una profesión determinada, avalada por la universidad, como institución educativa legitimada por el Estado. Pero a través de esos sistemas de clasificación el Estado reproduce las desigualdades sociales preexistentes (Bourdieu P. , 1997).

En este sentido, podemos hipotetizar que las instituciones universitarias inmersas en un espacio social particular, tienden a reproducir esas desigualdades sociales, generando procesos de exclusión en quienes la falta de capital cultural los conduce al fracaso escolar, y con este 'efecto destino de sus veredictos' se promueve la exclusión social².

El campo universitario aparece también como un campo de luchas. Los participantes en ese campo buscan diferenciarse de sus rivales más cercanos, aumentando el valor de derecho de ingreso o imponiendo cierta definición de pertenencia al mismo, en función de los capitales en juego (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995).

Desde esa perspectiva, resulta viable indagar acerca del interés o illusio de jugar el juego de 'estudiantar'. En otras palabras, ¿cuál es el poder que le otorgan los estudiantes a la red de relaciones y reconocimientos mutuos,

²Según datos estadísticos de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC (2015), de los 2000 alumnos entrevistados, el 50% proviene de hogares donde los padres han completado estudios terciarios o universitarios. Sólo un 12% tiene padres sin instrucción o con estudios primarios. Podemos pensar como aparece aquí este 'efecto de destino', del que habla Bourdieu.

inherentes al capital social, en el proceso de apropiación del capital científico o cultural?

Podemos suponer que los alumnos van tomando decisiones, opciones y generando estrategias en base a esta lógica –que pueden no ser conscientes– para construir su oficio de ser estudiantes universitarios. Las estrategias permiten enfrentar las situaciones imprevistas, aprovechando oportunidades, intentando prever el porvenir mediante cierta inducción práctica, haciendo elecciones o incluso, en algunas ocasiones, construyendo estrategias de evitación (Bourdieu P. , 1991).

Bourdieu (2011), sostiene que pertenecer a un grupo otorga beneficios, que son cimiento de la solidaridad. A través del intercambio los agentes producen reconocimiento mutuo y pertenencia a un grupo, siendo la red de vínculos producto de estrategias de inversión social.

Las estrategias se construyen de acuerdo a las posiciones que los sujetos ocupan en el campo social. Hay aspectos conscientes pero también inconscientes que, según el autor, inciden en la elección de las estrategias. La noción de estrategia implica un saber hacer, un sentido práctico, para moverse en un campo determinado respetando las reglas del mismo.

Es el concepto de estrategia el que permite a Bourdieu hablar no ya simplemente de un agente social, sino más bien de lo que él denomina un agente actuante. Según este autor, las estrategias no son más que acciones objetivamente orientadas hacia fines, que bien pueden no ser los fines subjetivamente buscados. Las estrategias que los agentes seleccionan y desarrollan responden con frecuencia al sentido práctico alcanzado, que es ‘una especie de instinto socialmente constituido’ (Bourdieu, 1999).

El habitus como sentido práctico, permite descifrar las prácticas y las obras, construyendo consenso sobre el sentido de las prácticas, un mundo de sentido común, que posibilita ponerse de acuerdo con otros a través de un código común. Producto de la historia, el habitus produce prácticas individuales y colectivas, y por ende, produce historia; prácticas creativas engendradas con libertad pero limitadas en su diversidad (Bourdieu P. , 1991).

A partir de lo expuesto brevemente aquí, me pregunto cuáles son las estrategias que los universitarios, como agentes activos, críticos y portadores de poder, construyen como praxis en el vínculo con sus pares y que les posibilita transitar en campo universitario.

Desde la psicología social y el psicoanálisis vincular podemos decir que los grupos constituyen lugares de producción subjetiva, en donde se ponen en juego identificaciones, se tramita la inserción y pertenencia social y se favorece el apuntalamiento ante situaciones críticas (Edelman, L. y Kordon, D., 1996).

La tarea de estudiar aparece aquí como un proceso creador de grupo, que favorece tejer lazos con otros pares que eligieron la misma carrera y universidad para formarse como profesionales. Cuando los miembros de un grupo comparten sus preocupaciones, dificultades, conflictos que son vivenciados como comunes (por ejemplo, el tratar de aprobar una materia de la carrera) se despliega el apuntalamiento como sistema de apoyos múltiples, una trama solidaria que favorecería un clima desculpabilizante y ayudaría, al mismo tiempo, a crear las condiciones de un cierto protagonismo individual y grupal en la construcción de estrategias para afrontarlos.

Hablar de apuntalamiento nos remite necesariamente a la relación entre grupos internos y grupos externos. Esto es así porque para que haya un apuntalamiento de la identidad en un grupo externo, y para que este grupo exista como tal, es necesaria la presencia en sus miembros de una común representación interna del conjunto al que pertenecen. Esos grupos internos son organizadores grupales intrapsíquicos, que cumplen funciones de ligazón en el aparato psíquico.

Tanto Pichón Riviere como Kaës consideran que esta representación grupal es indispensable para hablar de grupo. “No habría grupalidad sin la actuación de estos organizadores, que aseguran la puesta en escena del deseo inconsciente y la posibilidad de investir los objetos de la grupalidad” (Bernard; 2000, pag.73). Tampoco existiría grupalidad sin los procesos identificatorios correspondientes.

El grupo de pares surge a manera de yo ideal, brindándole una sensación de unidad sin sutura, protegiéndolo de esta manera de los sentimientos de indefensión y muerte. Un grupo es una envoltura gracias a la cual los individuos se mantienen juntos, sin esta envoltura puede existir un agregado humano, pero no un grupo. La envoltura o piel grupal, al igual que la membrana, presenta dos caras: una a la manera de un filtro, hacia la realidad externa, organizada por un entramado de reglas (implícitas o explícitas), de costumbres, de ritos, de actos y prácticas. La otra cara, vuelta hacia la realidad interna de los miembros del grupo, formada por la urdimbre de los movimientos de exteriorización e interiorización de sus formaciones inconscientes (grupos internos, vida fantasmática).

El sentimiento de pertenencia es como un ‘estar adentro’ y esto remite a la posibilidad de compartir metas, normas y leyes. Es un sentimiento de identificación de las personas con un grupo o una institución determinada que incluye componentes afectivos y de compromiso que subyacen a esta identificación.

Un concepto central para entender el sentimiento de pertenencia, es la idea de participación. La pertenencia se incorpora cuando la persona tiene ocasión de aportar al grupo a través de la realización de tareas y la construcción de pactos y acuerdos. Los acuerdos y pactos inconscientes sellan la pertenencia

al conjunto. La pertenencia se relaciona con un 'compartir', única manera en que se tejerá la representación vincular, manifestándose a través de un hacer, una tarea, un código compartido.

Tal como propone Esther Custo (2015), en medio de estos tiempos de lucha y protagonismo, de fragmentación y de movimientos organizados y grupos espontáneos, de individualismos y espacios colectivos, como profesionales de las Ciencias Sociales debemos comprometernos a pensar, significar y resignificar las intervenciones grupales en el marco de los nuevos acontecimientos sociales.

En este sentido, puede ser interesante reflexionar sobre la particularidad de las intervenciones grupales en el campo profesional, a partir de conocer las estrategias que utilizan aquellos estudiantes, en el vínculo con sus pares, que están logrando permanecer y pertenecer al campo universitario.

Los principales interrogantes y la precisión de objetivos

Mi inquietud es conocer cómo afrontan los estudiantes los avatares de la vida universitaria y qué estrategias construyen con sus pares durante el cursado de una carrera pertenecer y sostenerse en la Universidad Nacional de Córdoba. Esto implica responder a los siguientes interrogantes agrupados en tres núcleos interés:

- La construcción de la experiencia como estudiante universitario implica un proceso aprendizaje de nuevos modos de vinculación con el conocimiento, con los docentes, los pares, la institución universitaria, no exento de problemáticas. Por ello me pregunto *¿Cuáles son las principales dificultades por las que atraviesan los alumnos de 3er año durante el cursado de las carreras de Psicología y de Trabajo Social? ¿Qué recursos y estrategias utilizan para enfrentar esas dificultades?*
- Sabiendo que este proceso de construcción nunca se realiza solo, es que me interesa poner la mirada en aquello que acontece en el vínculo entre compañeros en la universidad. *¿Cuáles son los vínculos más significativos que los ayudaron a estar en 3er año de una carrera de grado? ¿Qué buscan o esperan de un compañero para que sea parte de su grupo? Es decir, ¿qué criterios ponen en juego los estudiantes para conformar los grupos? ¿Qué pactos y acuerdos realizan entre ellos? ¿Cómo contribuye el grupo de pares al sostén y a la continuidad en la carrera elegida?*
- Por último, teniendo en cuenta que las carreras de Trabajo Social y Psicología remiten a las Ciencias Sociales, donde la formación profesional

requiere de la necesidad de trabajar con otros, me propongo *identificar aquellas actividades de las instituciones elegidas que según los estudiantes promueven y/o dificultan la formación de grupos de pares, la permanencia y la pertenencia a las mismas* y reflexionar acerca de la generación de espacios grupales en las instituciones universitarias como modos de intervención social.

Dichos interrogantes se traducen en los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General

- Conocer las estrategias que construyen los estudiantes en el vínculo con sus pares durante el cursado de las carreras de Trabajo Social y de Psicología para pertenecer y permanecer en la Universidad Nacional de Córdoba.

Objetivos Específicos

- Describir las principales dificultades por las que atraviesan los estudiantes de 3er año durante el cursado de las carreras de Trabajo Social y Psicología.
- Identificar y caracterizar las estrategias que construyen con sus compañeros para enfrentar esas dificultades.
- Conocer los criterios que ponen en juego los estudiantes para conformar los grupos la universidad.
- Analizar de qué manera la construcción de pactos y acuerdos entre pares contribuye al sostén y a la continuidad en la carrera elegida.
- Identificar aquellas actividades de la universidad que según los estudiantes promueven y/o dificultan la formación de grupos de pares.

La perspectiva metodológica y las estrategias desplegadas

En el presente trabajo de investigación utilizo un enfoque cualitativo, dada la complejidad inherente a los procesos inclusión y permanencia en los espacios universitarios.

El abordaje es cualitativo, buscando la comprensión de ese problema, pero también utilizo técnicas cuantitativas para aproximarme a la problemática, reconociendo que la muestra elegida no es representativa de los estudiantes de la UNC. En este sentido, el análisis cualitativo de los datos recogidos me permite contemplar la inter-definibilidad y mutua dependencia de aspectos socioculturales, políticos, históricos, económicos, institucionales, grupales y subjetivos que intervienen en el objeto de estudio elegido. Apelo a algunos datos cuantitativos ya que me permite cierta caracterización de la población elegida.

El tipo de estudio elegido es descriptivo, con un diseño transversal, ya que busco describir el problema a investigar, mostrando sus dimensiones o componentes del mismo, recolectando los datos en un único tiempo, esto es, a lo largo del ciclo lectivo 2016.

La elección de la Universidad Nacional de Córdoba como objeto de investigación implicó para mí un importante desafío: poder mirarla por momentos desde fuera, estando muy dentro de ella desde hace casi tres décadas, estando atenta a esa vigilancia epistemológica de la que habla Bourdieu.

Sabiendo que la universidad es un mundo heterogéneo y que cada facultad es un espacio diferente donde se despliegan concepciones políticas, lenguajes disciplinarios, códigos, modos de vinculación (Carli, 2007), es que decido focalizarme en dos carreras de la UNC, pertenecientes a las Ciencias Sociales³, en donde lo grupal pareciera ser un modo habitual de trabajo en el ámbito académico, aunque con variaciones significativas en cuanto al número de alumnos y, por ende, a las condiciones de cursado⁴.

La investigación se centra en los alumnos que durante el año 2016 cursan tercer año de la carrera de Psicología y de Trabajo Social de la UNC y que están logrando cumplir con el plan de estudio estipulado en esa carrera. El criterio de muestra no es representativo sino por accesibilidad (voluntario) y teórico⁵.

³ Pero que también tuviera que ver con mi propia trayectoria: la Facultad de Psicología donde me desempeño como docente desde hace 23 años y la Facultad de Ciencias Sociales, hasta hace poco llamada Escuela de Trabajo Social, donde elegí realizar la Maestría que impulsa la realización del presente trabajo de Tesis.

⁴ Según Anuario Estadístico de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC, en el 2016 el número de inscriptos en la carrera de Psicología fue 4 veces mayor al de Trabajo Social.

⁵ La mayoría de los alumnos encuestados puede ubicarse en la categoría de jóvenes ya que poseen entre 19 y 30 años. En Psicología el 98% de estudiantes se encuentra en esa franja etaria siendo mayor porcentaje de alumnos entre 19 y 21 años (66%) y sólo un 2% posee más de 31 años. En Trabajo Social el 88% se ubica en esa franja, pero las edades están más repartidas: sólo

Poder detenerme a escuchar, sistematizar, describir y analizar las experiencias que poseen los estudiantes en su paso por esa casa de estudio requería de un instrumento capaz de desplegar y reconstruir con otros parte de ese proceso que atraviesan los estudiantes de tercer año.

Decidí utilizar de manera combinada las técnicas de encuesta y de grupos de discusión o focales⁶. Para abordar aquellos aspectos de este estudio que fueran factibles de caracterizar y cuantificar apliqué 100 encuestas a alumnos que estaban cursando materias de tercer año de las carreras seleccionadas a fin de ir aproximándome a los objetivos específicos de esta investigación. Para los datos más descriptivos de la población estudiantil realicé una adaptación a la Encuesta de Factores de Riesgo y Calidad de Vida de Estudiantes Universitarios⁷ (SAA, 2015). Las demás preguntas las elaboré específicamente en base a los objetivos de la presente investigación⁸.

La sistematización y análisis de las encuestas me permitieron una primera descripción de la problemática y elaborar la guía de pautas⁹ sobre aquellos aspectos que necesitaba profundizar en los grupos focales o de discusión.

Los grupos focales fueron coordinados por mí y con la presencia de una observadora participante¹⁰ que registraba el acontecer grupal. Participaron de ellos 40 alumnos distribuidos en 4 grupos, dos para cada carrera elegida, con una duración de una hora cada uno.¹¹

La situación de grupo favoreció la narración y que las respuestas o intervenciones surgieran como reacción a las respuestas o intervenciones de otros estudiantes, donde cada participante resultó estimulado por la participación de sus pares (Valles, 2000). Esta entrevista grupal permitió profundizar en los aspectos inherentes a los vínculos que se establecen entre alumnos durante el tránsito por la vida universitaria y en cómo los mismos posibilitan, dificultan, acompañan, durante este trayecto. Además, propició el despliegue de la

el 22% tiene de 19 a 21 años, el 50% posee entre 22 y 25 años, el 16% entre 26 y 30 años, habiendo un 12% de alumnos que posee entre 31 y 50 años.

⁶ Miguel Valles (2000) sostiene que realizar los grupos de discusión después del análisis de la encuesta permite la corroboración de resultados y la profundización, clarificación de los resultados de la encuesta y de algunas relaciones sugeridas por el análisis cuantitativo.

⁷ De las 41 preguntas de la encuesta implementada en la presente investigación, las primeras 17 son una adaptación de la Encuesta de Factores de Riesgo y Calidad de Vida de Estudiantes Universitarios. Las preguntas que estaban textuales quedaron indicadas en la encuesta entregada a los alumnos, para respetar la fuente: Servidor de Encuestas de la Universidad Nacional de Córdoba -Secretaría de Asuntos Estudiantiles - Secretaría de Asuntos Académicos - Programa de Estadísticas Universitarias – 2013. Ver Anexo Encuesta, pág. 150 a 158

⁸ Cabe señalar que de las 125 preguntas que se realizan en esa encuesta de la SAA, para evaluar los factores de riesgo y calidad de vida de los estudiantes universitarios, sólo se encontró en dicho instrumento una pregunta -la N° 26- que aborda el vínculo del estudiante con sus compañeros, docentes y demás personal de la universidad.

⁹ Ver Anexo, Guía de pautas para grupo focales , pág. 159

¹⁰ Agradezco la valiosa participación de la Lic. Emilia Echeveste en este trabajo.

¹¹ Ver Anexo en CD, registros textuales de grupos foco (GF Psic 1 y 2; GF TS 1 y 2)

diversidad de experiencias y de aquello que es común con otros en el recorrido por una carrera universitaria.

Acerca de la organización de este trabajo.

La presente Tesis de Maestría posee seis capítulos, agrupados en dos grandes núcleos temáticos.

- La primera parte de este trabajo refiere a *La educación en el campo universitario*. En el capítulo 1 contextualizo la educación superior en la Argentina, las leyes, programas y proyectos que se implementan en la UNC y que apuntan a defender el derecho a la educación y el lugar del Estado como garante del cumplimiento del mismo.

En el segundo capítulo presento a la universidad como espacio público para el ejercicio de derechos y la construcción de ciudadanía, en especial, de un ciudadano profesional de las Ciencias Sociales comprometido con el contexto en que vive.

En el capítulo 3 analizo el campo universitario como escenario donde se reproducen -y a veces se transforman- las desigualdades sociales preexistentes y donde se construyen experiencias y trayectorias. Allí la perspectiva de Bourdieu me permite comprender las luchas que se producen en dicho campo, en función de los capitales e intereses en juego y lo que implica para los estudiantes pertenecer y permanecer en la universidad.

- En la segunda parte de esta Tesis, profundizo en el eje central de esta investigación: *la construcción de estrategias en y con grupos*. Analizo los datos recabados en los grupos foco y en las encuestas desde los referentes conceptuales, creando categorías para describir lo que ocurre entre los estudiantes para sostenerse en la universidad.

En el capítulo 4 presento las dificultades inherentes a la construcción del oficio de estudiante universitario, los avatares de estudiar y trabajar y ese plus que le otorga el *estar con otros*.

Cómo van eligiendo compañeros para conformar un grupo de estudio, a qué recursos apelan y qué estrategias van construyendo en ese transitar por la universidad, lo presento en el capítulo 5. Me detengo allí a describir, nominar y explicar distintos tipos de estrategias, que crean los estudiantes en el vínculo con sus pares, para avanzar en la carrera elegida.

Luego, en el sexto capítulo, conceptualizo acerca de a los fenómenos grupales, mostrando la importancia de los grupos y del lazo fraterno entre estudiantes. Abordo allí la importancia de la tarea de estudiar, la construcción de pactos y acuerdos, el apuntalamiento entre pares y el lugar que le otorgan a la

responsabilidad subjetiva, con la carrera y con los compañeros, a la hora de sostenerse en la universidad.

- Para finalizar, retomo los objetivos propuestos y los resultados alcanzados y, a modo de cierre de esta Tesis, elaboro *algunas reflexiones finales de este proceso de investigación* que motivó el presente trabajo de Maestría en Trabajo Social, con mención en Intervenciones Sociales. Y a modo de apertura y como desafío para seguir pensando, trabajo sobre *la importancia de lo grupal y de la formación en intervenciones grupales para los futuros profesionales de las Ciencias Sociales*.

A teal-colored graphic element, resembling a stylized speech bubble or a folded piece of paper, is positioned in the upper left quadrant of the page. It has a white background and a dark teal border. The text is centered within this shape.

**I. LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO
UNIVERSITARIO**

La educación superior en la Argentina. El derecho a la educación.

CAPÍTULO 1



1.1 - El sistema educativo universitario en la Argentina

A los fines del presente trabajo, me interesa realizar aquí una breve referencia a las transformaciones en cantidad y calidad que tuvo el sistema universitario argentino, sobre todo en las últimas décadas con la creación de nuevas universidades y programas específicos que tienden a garantizar la democratización y el derecho a la educación superior.

La democratización en la educación superior no implica necesariamente la noción de inclusión. Esta noción parte de reconocer la diversidad en la universidad, generando no sólo una ampliación del acceso a esta institución, sino también la generación de condiciones de permanencia y egreso de nuevos grupos sociales (Chiroleu, A; Suasnábar, C. y Rovelli, L., 2012).

Si decimos que toda expansión de la matrícula supone cierta democratización, es necesario diferenciar, como propone Chiroleu (2012) a la *democratización externa*, que implica la representación que tienen las diversas clases sociales en la población universitaria, de la *democratización interna*, que da cuenta de la participación de alumnos, docentes, graduados, administrativos, en el gobierno universitario.

El proceso de democratización en las universidades está estrechamente vinculado al contexto social, histórico y político de un país. Encontramos historias discontinuas en los estados democráticos, sujetas a las decisiones de los distintos gobiernos. Las políticas educativas forman parte de ese escenario, estando al compás de los gobiernos de turno, y muchas veces evidencian las características de crisis educativas que se viven¹².

En los años 60, a partir de la expansión de la educación universitaria en Argentina -que permitía vislumbrar la tendencia a la masificación-, se desarrolló un proceso de modernización con la creación de dos universidades públicas¹³, nuevas carreras, nuevas formas de organización y gobierno de las universidades, habilitándose legalmente las universidades privadas, especialmente confesionales. En 1956 se funda en Córdoba la primera universidad privada del país, la Universidad Católica de Córdoba.

Comienza a instalarse también, en el ámbito universitario, la discusión en torno a si la educación superior puede contribuir a reducir las desigualdades

¹² En Argentina, basta mencionar las discontinuidades políticas desde la época del gobierno militar hasta la democracia, y aún en democracia las políticas estatales han sido muy diferentes durante el gobierno de Alfonsín, de Menem, en el kirchnerismo y en el gobierno actual, asignándole prioridades diferentes a la educación y a las universidades. A los fines del presente trabajo, abordaré las políticas que se desarrollaron en los últimos años, hasta inicios del 2016, momento en que realizo la recolección de datos para esta Tesis.

¹³ La Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional del Nordeste.

sociales o también a generarlas¹⁴ (Chiroleu, A; Suasnábar, C. y Rovelli, L., 2012).

Los gobiernos de facto posteriores (1976-1983) provocaron el cierre de algunas universidades y carreras, combinados con la imposición de aranceles y cupos como procesos selectivos para el ingreso universitario, con marcado control ideológico¹⁵.

Con el retorno a la democracia, en 1983, se restablece el ingreso directo, que contaba con amplio consenso social, aunque su aplicación generó en algunas instituciones problemas operativos frente a la masificación del alumnado, ya que no fue acompañada por condiciones adecuadas para responder a esa diversidad, siendo muy altas las tasas de deserción y muy bajas las de graduación (Chiroleu, A; Suasnábar, C. y Rovelli, L., 2012).

A partir de los 90, con el auge del pensamiento neoliberal, el gobierno de Menem comienza a avanzar en reformas estructurales que, a fuerza de privatizar, desregular y abrir la economía al mercado, redefinen las relaciones entre Estado y sociedad (Chiroleu, A; Suasnábar, C. y Rovelli, L., 2012).

El cambio de modelo del Estado benefactor hacia un Estado neoliberal tuvo como consecuencia una transformación profunda del concepto de 'gobierno universitario'. Y por ende, en la dinámica de la llamada 'democracia universitaria'¹⁶ (Mollis, 2014).

Esas reformas marcaron el inicio de un proceso de reforma educativa que se materializó con la Ley Federal de Educación en 1994 y con la Ley de Educación Superior (LES) al año siguiente. Impulsados por el Banco Mundial, empezaron a aparecer en la agenda pública el problema de la calidad educativa, la necesidad de evaluación de las instituciones, el arancelamiento y la creación de recursos propios para superar la crisis económica¹⁷ (Krostch, 1998).

Así es como los cambios en la educación superior en Argentina y en América Latina partieron del problema de la calidad y la eficiencia universitaria, introducidos no sólo por el Banco Mundial, sino también por expertos en educación y por agencias internacionales como la UNESCO, CEPAL, que

14 Dubet (sociólogo francés) cuestiona el principio de igualdad de oportunidades, que ofrece a todos las posibilidades de reducir las diferencias sociales según el mérito y el esfuerzo (independientemente de su origen y posición social). Prefiere hablar de igualdad de posiciones, que ayudaría, en todo caso, a reducir las discriminaciones (Dubet, 2011).

¹⁵ A fin de no desviarme del eje de esta investigación, no me detendré en las implicancias psicológicas, sociales, grupales, que dejaron una huella profunda en los argentinos, pero sí quiero destacar cómo durante los gobiernos militares 'los grupos de estudiantes' eran considerados 'peligrosos', promoviendo el miedo, el individualismo e intentando anular las diferencias.

¹⁶ La llamada democracia universitaria puede considerarse heredera de la tradición Reformista expandida en la región a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918.

¹⁷ Se crea la CONEAU a partir de la LES, a fin de realizar evaluaciones institucionales y acreditar las carreras de grado y postgrado. Las ofertas de postgrado se amplifican siendo fuente de recursos económicos para las facultades.

incorporaron en sus agendas el debate sobre la Educación Superior, el lugar que ocupa el Estado y la ideología del mercado (Mollis, 2014).

Al respecto, la UNESCO (1995) señalaba que la educación superior debe ser guiada por tres conceptos claves que determinan sus funciones: pertinencia, calidad e internacionalización¹⁸. También se plantearon allí las tres metas básicas de las universidades: investigación, enseñanza y servicio -en permanente relación con las necesidades de la sociedad- y dos principios básicos: la libertad académica y la autonomía institucional. Según la UNESCO, el Estado debía considerar a la educación superior más que como un gasto, como una inversión nacional a largo plazo (Mollis, 2014).

Brunner calificaba de 'espectacular' al crecimiento de la educación superior en América Latina durante los 90, tanto en relación al aumento de la cantidad de establecimientos (en 25 años se multiplicaron por más de 4 veces) y a la expansión de la matrícula, como en el impacto de estos dos fenómenos sobre el crecimiento del cuerpo docente, apareciendo por primera vez en algunos sectores, la 'profesión académica' (Bruner, 1994).

Como consecuencia de ese crecimiento, se fueron implementando un conjunto de políticas públicas de educación superior parecidas entre sí, en los principales países de América Latina¹⁹ (Chile, Argentina, Bolivia y México). Se promulgaron leyes de educación superior que, promovieron la diversificación institucional y se crearon nuevas instituciones superiores no universitarias (institutos universitarios) que otorgan certificados y títulos intermedios universitarios, junto a nuevas instituciones terciarias privadas (Mollis, 2014).

Luego de la crisis económica y política del 2001, y con el gobierno kirchnerista, se produce un giro en la orientación de la agenda de políticas públicas, con un renovado protagonismo del Estado. Se reabre la discusión sobre las normativas de los años 90 que se materializa con la sanción de tres leyes centrales: la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo (2006) que elevó la inversión para educación, ciencia y tecnología al 6% del PBI; la Ley de Educación Nacional, 26.206, que derogó a la anterior Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Técnico- Profesional que tiende a recuperar la educación técnica en las escuelas de nivel medio (Chiroleu, A; Suasnábar, C. y Rovelli, L., 2012).

“Pese a esos cambios, la modificación de la LES aún constituye una deuda pendiente, que resulta correlativa con una inercia de las políticas heredadas de la década de 1990... gran parte del debate ha ido girando más sobre acciones o medidas 'correctivas' que en la definición de nuevos ejes orientadores de las políticas” (Chiroleu, A; Suasnábar, C. y Rovelli, L., 2012, pág. 48).

¹⁸ Ese concepto de internacionalización fue remplazado después por el concepto de 'regionalización MERCOSUR'.

¹⁹ El Programa Nacional de Becas Universitarias (1996) y el programa de Créditos para la Educación Superior (2000)

Los discursos sociales y políticos emergentes de la última década destacaron como idearios de la universidad a la inclusión social, la igualdad y equidad, el desarrollo local, regional y nacional, con la misión de garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y el egreso, como también en el uso social de los conocimientos allí producidos (Chiroleu, A; Suasnabar, C. y Rovelli, L., 2012). Así es como las Becas del Bicentenario y las becas que apoyan a ciertas carreras necesarias para el país, fueron acompañadas con sistemas de tutorías para los becarios, a fin de promover la permanencia y el egreso en las carreras elegidas.

En síntesis, los cambios en la estructura de educación superior en la Argentina, en cuanto a la creación de universidades, pueden agruparse en cuatro ciclos:

“...en 1956 había 7 universidades públicas y aumentaron a 30 en 1970.

Una segunda oleada de creación de instituciones públicas se produjo entre 1971 y 1990: se fundaron 19 universidades nacionales (incluidas algunas provinciales que fueron nacionalizadas) y 12 universidades privadas en distintas regiones del país.

A partir de 1991 hasta el año 2007 comenzó una tercera ola de expansión de carácter mixto con un claro predominio del sector privado con un fuerte crecimiento de las instituciones terciarias privadas.

Por último, en la cuarta oleada desde el año 2007 hasta el 2011 hubo un crecimiento de universidades nacionales (9), disminuyeron las universidades privadas (6) y se desaceleró el aumento de otras instituciones no universitarias privadas” (Mollis, 2014, pág. 24).

Actualmente, el sistema de educación superior argentino está conformado por más de 100 instituciones universitarias distribuidas en las distintas provincias, que reciben aproximadamente 1.600.000 estudiantes, de los cuales algo más del 80% asisten a instituciones del Estado²⁰ (Ministerio de Educación, 2017).

1.2 - Las universidades hoy: texto y contextos

El historiador inglés, Sheldon Rothblatt (1997) propone diferenciar a la universidad de otras instituciones en función de su misión.

“Una universidad puede ser definida por su particular misión o propósito, que la diferencia del resto de las instituciones educativas. Esta es una definición amplia que permite que pensemos la universidad al servicio del bien social o público, al servicio del conocimiento, una universidad militante, comprometida, cultural, educativa, científica, etc. El historiador también afirma que una universidad -aun

²⁰ Existen hoy en nuestro país 47 universidades nacionales, 46 universidades privadas, 7 institutos universitarios nacionales, 12 institutos universitarios privados, 1 universidad provincial, 1 internacional y 1 extranjera (Ministerio de Educación, 2017).

aceptando la diversidad de misiones que quiera adoptar- no es parecida a ninguna otra institución del sistema y pone el énfasis en el rasgo particular, propio, distintivo y esto es lo que definimos como la identidad universitaria” (Mollis, 2010, pág. 7).

En este sentido, resulta más preciso hablar de *las* universidades (en plural) como instituciones diferentes, cada una con una ideología y cultura institucional propia, en estrecha interrelación con el contexto en que está inserta y con los objetivos que le dan sentido a su misión. Identificar el momento socio histórico y político particular en que se encuentra cada universidad, resulta indispensable a la hora de entender la complejidad de los problemas con que trabajamos en materia educativa.

El sistema de educación universitaria vio alterarse bruscamente su equilibrio, pasando de ser un sistema de élites a ser un sistema de enseñanza de masas en un período extremadamente corto. Aumentó el número de establecimientos destinados a la educación superior tanto pública como privada, se multiplicaron los alumnos y cambió la composición docente (Rinesi, 2014).

Philippe Meirieu (2006) sostiene que vivimos en un período de crisis en materia educativa que está ligada, en cierto sentido, al surgimiento de la democracia. “Nunca hay crisis de la educación en sociedades totalitarias. La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen, en términos de poder político, moral y social” (pág. 2). No hay un único poder ni una única dirección para la educación, sino que esta depende de las diferentes trayectorias. En este sentido, dice el autor, no sólo habría que aceptar las crisis educativas como parte de los estados democráticos, sino también reivindicarlas, ya que nadie detenta la verdad en materia educativa ni puede imponerla.

En la última década en nuestro país, se produjeron una serie de transformaciones y avances en este proceso de democratización del derecho a estudiar en la universidad, entrelazado a una serie de medidas que se han ido realizando en los diferentes niveles del sistema educativo.

Eduardo Rinesi (2014) sostiene que han sido tres las circunstancias que han permitido cambiar las representaciones sobre la universidad, pasar de ser una universidad de élites al derecho universal de realizar estudios superiores: en primer lugar, cuando la educación secundaria empezó a ser obligatoria, la educación superior se comenzó a pensar como un derecho. En segundo lugar, la Asignación Universal por Hijo, que facilitó la asistencia de una mayor cantidad de niños y adolescentes a la escuela. Y por último, el aumento de presupuesto para educación, que implicó la creación de nuevas universidades, que permitieran garantizar que el derecho a estudiar sea factible de concretar a

través de universidades que estén más cerca de los estudiantes y de distintos programas y becas²¹ (Rinesi, 2014).

Dos hechos de distinto carácter caracterizan a nuestras universidades públicas hoy: por un lado, la expansión sostenida de la cantidad de nuevos inscriptos en cada año²², y por otro, la prolongación de la duración de las carreras de los estudiantes, que trae como consecuencia el aumento del número de alumnos que continúan reinscribiéndose por un período mayor al previsto en los planes de estudio, viéndose peligrar la continuidad o permanencia en la universidad.

Si recordamos la importancia que tiene el Estado en las políticas de inclusión y permanencia en la universidad, como garante del derecho a los estudios superiores, considero necesario abordar aquí una de las aristas de esta compleja trama que participa en las posibilidades de seguir estando en una carrera universitaria. Es decir, qué se hace desde la universidad para propiciar que los estudiantes logren sostenerse y culminar la carrera elegida.

Me pregunto, ¿qué textos se inscribieron en el actual contexto para propiciar, garantizar el acceso a la educación superior? ¿Cuáles son las leyes, programas, decretos que promueven la permanencia y la inclusión de los estudiantes en la universidad?

Remitirme a las leyes vigentes en un país constituye un punto de referencia necesario para instaurar el debate y la reflexión, a sabiendas de la existencia de otros procesos que intervienen en las posibilidades de inclusión en la vida universitaria.

1.3 - Algunos textos en la Ley de Educación Superior

Como presenté en apartados anteriores, la educación superior en Argentina sigue reglada por la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 que, promulgada en 1995, conserva algunos resabios del neoliberalismo.

En el art.13 de la LES (1995) se establece que los estudiantes de universidades estatales tienen derecho a: 1) acceder al sistema universitario sin discriminaciones; 2) asociarse libremente a centros de estudiantes y a participar en el gobierno universitario; 3) obtener becas y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, para el acceso y la permanencia en los estudios de grado; 4) recibir información para aprovechar los servicios que brinda la universidad. Como obligaciones de los estudiantes, en el art. 14 se instituye el respeto por los estatutos y

²¹Rinesi (2014) define a "la universidad como derecho".

²²El número de preinscripciones a la Universidad Nacional de Córdoba, para comenzar carreras de grado y pregrado en el 2017, se encuentra cercano a los 40 mil aspirantes. Las dependencias más requeridas fueron: Derecho (3.921), Ciencias Económicas (3.399) y Psicología (3.118)(SAA, 2016).

reglamentaciones de la universidad a la que asisten, así como las condiciones de estudio y convivencia que se estipulen. Y en el inciso 'c' de ese art. se establece: "Respetar el disenso, las diferencias individuales, la creatividad personal y colectiva y el trabajo en equipo" (Ministerio de Justicia y DDHH, 1995).

Poniendo el eje de análisis en los grupos entre estudiantes y en como los mismos pueden promover la permanencia en la universidad, rescato que ya en 1995, en la LES se establece como derecho las posibilidades de 'asociarse entre estudiantes y participar en el gobierno universitario' y como obligaciones 'el respeto por la diversidad y el trabajo con otros'. Si bien habla de la responsabilidad indelegable del Estado en la prestación del servicio de educación superior pública y del derecho de los estudiantes de recibir un apoyo social y económico para garantizar el acceso y la permanencia, no se explicitan claramente estos puntos ni cómo se promoverá la permanencia en los estudios universitarios.

Debemos reconocer que en la última década, a pesar de las críticas hacia la LES, no ha sido reemplazada todavía. Los debates y actualizaciones en materia de educación superior fueron trabajados y explicitados en nuevos decretos, planes, programas y propuestas de reforma para adaptarse a un nuevo contexto social y para favorecer el derecho a los estudios universitarios a una nueva población aspirante.

Con posterioridad a la LES, la mayoría de las universidades realizaron reformas estatutarias. En el 2002, la Universidad Nacional de Córdoba, creó la figura de un Consejo Social Consultivo y en el 2008, modificó sus estatutos en el marco de una fuerte resistencia estudiantil (Chiroleu, A; Suasnábar, C. y Rovelli, L., 2012).

Partiendo de uno de sus principales objetivos que la LES establece, "garantizar los crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema universitario", en el año 2005 se crea el Programa de Calidad Universitaria, entendiendo a la calidad como concepto pluridimensional que comprende todas las funciones y actividades desarrolladas en este ámbito universitario²³. De este programa surgen numerosos proyectos de mejoramiento de la enseñanza y proyectos de apoyo²⁴ (Ambrogio, G.; Duarte, M. E. (comp), 2013).

²³ Esta abarca diferentes dimensiones: "los procesos de formación de profesionales, académicos y científicos; las condiciones institucionales que sostienen a la universidad pública en el marco de su autonomía, responsabilidad social, pluralismo ideológico y respeto por los valores democráticos; y las dinámicas de integración y articulación del sistema educativo entre niveles e instituciones" (Ambrogio, G.; Duarte, M. E. (comp), 2013, pág. 28).

²⁴ Entre estos últimos se encuentran los proyectos PACENI para la formación de recursos humanos en áreas de vacancia, que describiré en el próximo apartado.

Luego de numerosos debates en torno a la LES, recién a fines de octubre de 2015, el Senado Nacional convirtió en ley una modificación de la Ley de Educación Superior N° 24.521, cuyo proyecto fue elaborado por la diputada nacional Adriana Puiggrós²⁵. Esta nueva Ley N° 27.204, garantiza la gratuidad de los estudios universitarios, reconociendo a la educación superior como un derecho humano y no sólo un servicio que se ofrece a la comunidad (Castro, 2015).

En el art.1 de la Ley 27.204 se establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social” (Ministerio de Justicia y DDHH, 2015). Esto implica asumir desde una perspectiva de derechos, una posición política donde el Estado debe garantizar la educación superior, establecer vinculación entre los diferentes niveles del sistema educativo y científico en la construcción de un espacio público común en la sociedad.

“En los artículos 2° y 3° se establece la responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional en el financiamiento de la educación superior y la gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas en todo el territorio nacional, cuestión que se omite en la LES del año 1995, en cuyo texto jamás aparece la palabra gratuidad...incorporar explícitamente la responsabilidad indelegable y principal del Estado y la gratuidad del grado en el nuevo artículo de la ley, significa ratificar un camino en la política de la educación superior de nuestro país, consolidar derechos para los ciudadanos y garantizar responsabilidades y condiciones para cumplirlos” (Castro, 2015).

En el art. 4, se reafirma el ingreso libre e irrestricto a la universidad pública, señalando que el mismo no garantiza por sí mismo la permanencia y el egreso. Por lo tanto se propone que las universidades lleven a cabo procesos de nivelación y de orientación vocacional para promover en los estudiantes la defensa de sus derechos a aprender, a estudiar, a permanecer y a obtener un título universitario (Ministerio de Justicia y DDHH, 2015).

Aquí se observa una tendencia hacia la democratización e inclusión que apunta no sólo a ampliar el acceso a la universidad, sino también a generar condiciones de permanencia y egreso, que promuevan igualdad de oportunidades y posibilidades, reconociendo la diversidad racial, sexual, social y cultural de los grupos de estudiantes y también las particularidades de cada institución de nivel superior (Chiroleu, A; Suasnábar, C. y Rovelli, L., 2012).

Como sostiene Chiroleu, si bien estas políticas son de reciente implementación y aunque todavía es bajo el porcentaje de alumnos que reciben becas para generar igualdad de oportunidades, “sólo a partir de las Becas Bicentenario comienza a esbozarse -de manera aún incipiente- un carácter más inclusivo al reconocer que orígenes sociales diversos conducen a resultados diferentes” (2012, pág. 98).

²⁵ A los fines de la presente Tesis, recupero algunos aspectos de esta modificación analizados por la vicedecana de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Alejandra Castro (2015).

Ese contexto de normativas y políticas específicas vinculadas al ingreso y la permanencia en la universidad, requiere reflexionar acerca de lo que significa la educación como derecho humano.

1.4 - La educación como un derecho. El derecho a la educación superior.

Un enfoque integral de los derechos humanos implica la búsqueda de los recursos necesarios que permitan alcanzar el bienestar social, reduciendo la desigualdad y la inequidad. En ese sentido, la educación constituye uno de los derechos fundamentales de las personas que no debiera ser vulnerado, ni siquiera en las posibilidades de acceso a estudios terciarios o universitarios.

Un hito fundamental en los modos de concebir a la universidad es la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior del año 2008, realizada en Cartagena de Indias. Allí los representantes de los sistemas universitarios de América Latina y el Caribe²⁶, produjeron algunos documentos muy importantes. Uno de ellos cambió algo fundamental en los modos en que se concibió la universidad a lo largo de los siglos en Occidente.

En la declaración se establece que *‘la Educación Superior es un derecho humano y universal, un bien público social y un deber del Estado’*. Una educación accesible a todos los ciudadanos, implica generar oportunidades para quienes hoy no las tienen, contribuyendo con la creación del conocimiento, a una convivencia democrática donde prime la tolerancia, el espíritu de solidaridad y de cooperación.

Para que ello sea posible, los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la calidad educativa, la transparencia y la condición de servicio público, alentando a la participación política, en especial, de los estudiantes (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2008). Al respecto dice Eduardo Rinesi:

“Jamás en mil años de historia las universidades se concibieron a sí mismas como instituciones dedicadas a garantizar algo que pudiera pensarse como un derecho ciudadano, sino que siempre se concibieron como una máquina de formar élites burocráticas, religiosas, intelectuales. Esto cambia todo en relación con el modo en que pensamos nuestras universidades, lo que hacemos en ellas, cómo enseñamos, el modo de pensar al sujeto que tenemos enfrente cuando damos clases. Y, por otro lado, esta declaración pone a los Estados en un lugar fundamental en la preservación de ese bien y en la garantía de ese derecho” (Rinesi, 2013).

²⁶ Los sistemas de educación superior en esas regiones son muy diferentes; en algunos hay más presencia del sistema público y un acompañamiento de las políticas estatales, mientras que en otros hay más participación del sector privado, como en el caso brasileño y chileno (Rinesi, 2013).

En este sentido, el enfoque de derechos presente en ese acuerdo realizado en Cartagena, propone nuevos vínculos entre sujeto social y sujeto de derecho, entre el Estado y la sociedad, en la forma de una ciudadanía reflexiva y en el reconocimiento de los derechos sociales de sectores tradicionalmente excluidos (Guendel, 2009).

Se plantea una idea distinta de sujeto, poder, el derecho y el Estado, orientada a exigirle más atributos a la política pública. El Estado, en este contexto, se define como un espacio donde los sujetos colectivos e individuales se configuran en actores políticos y, a la vez, garantes de los derechos humanos a través de su inserción en las políticas públicas. La noción de ciudadanía activa y reflexiva es un principio fundamental en los derechos humanos.

Considero que las instituciones educativas deben ajustarse a la participación de la ciudadanía, entendiendo a *la educación como un proceso de transmisión, apropiación y recreación de la cultura*²⁷.

“La educación, entonces, tiene que ver con lo político. Lo político es hacer nacer la sociedad, que no es una comunidad. Una sociedad es un conjunto de comunidades que acepta que existen leyes que trascienden su pertenencia comunitaria. La sociedad impone educarnos para el bien común, para la polis griega y ahí la educación es a lo político” (Meirieu, 2006, pág. 8).

Las instituciones educativas debieran ajustarse a un marco común que propicie la participación activa y reflexiva de la ciudadanía para favorecer esa pertenencia a la comunidad. En palabras de Guendel (2009), una política universitaria basada en el enfoque de derechos, permite:

1. “Fortalecer el sujeto a través del establecimiento de un marco normativo que reconozca y garantice sus derechos de autonomía y de acceso al bienestar.
2. Promover que la ciudadanía asuma la responsabilidad de exigir el cumplimiento de los derechos y de respetar el derecho a los demás.
3. Abrir un espacio de configuración de acuerdos y de conflictos sociales, a través (...) de una acción política intercultural...” (pág. 13).

Esto implica reconocer que la elaboración de las políticas públicas se nutre de las demandas y presiones de aquellos grupos u organizaciones que poseen la fuerza necesaria para convertir algunas cuestiones sociales en cuestiones públicas y en prioridades del gobierno (Chiroleu, A; Suasnabar, C. y Rovelli, L., 2012).

La operacionalización de los derechos se realiza a través de políticas públicas que remiten a obligaciones estatales, pero a la vez poniendo el énfasis

²⁷ Desde la Antropología, Levi Strauss habla de la educación como proceso de *transmisión y recreación de la cultura*. En una entrevista que realicé a un especialista en educación, el Lic. Eduardo López Molina (Prof. Titular de la Cát. Psic. Educacional, UNC), sostiene que también es un proceso de *apropiación*, para remitirse desde la Psicología Genética de Piaget, al lugar activo del sujeto en el proceso de construcción de conocimientos.

en las personas como sujetos sociales vinculados entre sí y a la sociedad como una trama de múltiples redes generadoras de lazos de pertenencia que delimitan la integración social (Guendel, 2009).

El problema es que ese derecho a estudiar en la universidad, corre riesgo de quedarse en un plano ilusorio, o meramente formal o legal, si no se materializan una serie de acciones que permitan pasar de la idea de democracia como utopía a la democratización como proceso posible.

Existe cierto grado de acuerdo en que la desigualdad y exclusión pueden ser superadas mediante políticas públicas integrales e inclusivas que transfieran poder a las comunidades y fomenten la participación ciudadana, entendida como la intervención en la toma de decisiones. "...una estrategia que contemple la igualdad social (o cultural), la discriminación positiva, la participación y el empoderamiento como orientadores de las políticas públicas" (Giménez Mercado y Valente Adarme, 2010, pág. 4).

Poniendo la mirada en nuestro país, en el contexto socio político cultural de los últimos años, me pregunto cuál es el lugar que el Estado le otorga a la educación universitaria para garantizar el cumplimiento de ese derecho. ¿Cuáles serían las circunstancias que se han dado en la Argentina en los últimos años para que podamos hablar de un derecho a la educación superior, como algo posible de alcanzar? Más precisamente, cuáles son las políticas educativas, proyectos y acciones que apuntan a promover la inclusión y la permanencia en la población objeto de estudio de la presente investigación.

1.5 - Políticas de inclusión educativa y social en la UNC

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la más antigua de nuestro país y una de las primeras de América, posee más de 400 años en la formación de profesionales, con larga trayectoria en políticas de inclusión, sujeta a los vaivenes socio políticos y económicos de nuestro entorno²⁸.

En el 2007 la UNC ha realizado importantes acciones en materia de inclusión educativa, permanencia, finalización de los estudios y construcción de ciudadanía estudiantil, en sintonía con las políticas a nivel nacional, que mencioné anteriormente. Una de ellas lo constituye la Declaración de los Derechos Estudiantiles del HCS/09, que reconoce a los estudiantes universitarios como *actores con y de derechos*, expresando el compromiso institucional de velar por el cumplimiento de los mismos (López, E. y Rotondi, M.E., 2016).

28 Podría decirse que las universidades públicas argentinas, tienen su origen histórico en la Universidad Nacional de Córdoba, nacida en 1613. No sólo por precedencia histórica sino más profundamente por las tradiciones y por las rebeliones que la edificaron.

En ese marco se realizaron una serie de acciones para concretar lo propuesto en dicha Declaración. Entre ellas quiero destacar la Creación de la Dirección de Inclusión Social y el Área de Ciudadanía Estudiantil, dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), que define políticas y acciones para fortalecer el acceso y la permanencia de los estudiantes en la vida universitaria (López, E. y Rotondi, M.E., 2016).

También se modificó del sistema de Becas de la UNC y se aumentó el presupuesto dedicado a las mismas. Se elaboró el régimen especial de estudiantes trabajadores y/o con familiares a cargo²⁹, la Ordenanza 9/11 que establece el derecho a la identidad de género, acciones estas que colaboran a garantizar el acceso, la permanencia y la terminación de los estudios de nivel superior a los sectores más vulnerables de la población estudiantil de nuestra universidad. Se creó la Oficina de Inclusión Educativa de personas en Situación de Discapacidad y la Defensoría de la Comunidad Universitaria, la cual recepta denuncias ante irregularidades en la aplicación de disposiciones normativas (López, E. y Rotondi, M.E., 2016).

Otras líneas de inclusión referidas a la promoción de la ciudadanía estudiantil son:

La creación del cuerpo de voluntarios “Estudiantes por la Universidad Abierta”, donde participan estudiantes de todas las carreras en “proyectos de acompañamiento educativo a jóvenes del secundario, a presentar la UNC en escuelas y espacios comunitarios, a promover sus derechos como estudiantes, a participar de proyectos culturales, recreativos, científicos, ambientales, de salud, entre otros, tanto hacia el interior de la institución como en vinculación con territorios de la ciudad y del interior de Córdoba” (López, E. y Rotondi, M.E., 2012, pág. 4).

La Muestra de Carreras “La UNC te espera”, es una de las propuestas que representa la apertura de la universidad, promoviendo la participación y acercamiento de la comunidad a esta casa de estudio, ya que da a conocer la diversidad de ofertas educativas que posee y las posibilidades de acceder a ella.

En el marco de los proyectos de apoyo generados desde el Programa de Calidad Universitaria de la UNC, surge el PACENI.

“El Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) que involucró a cuatro facultades de esta Universidad. En el período 2009-2012 se generaron y propusieron acciones en cada unidad académica y de manera conjunta entre ellas, que incluyeron propuestas de tutorías destinadas a los estudiantes del primer año de las carreras, instancias de formación docente con especialistas y fortalecimiento de equipamiento e infraestructura” (López, E. y Rotondi, M.E., 2012).

²⁹ Cabe señalar que en la carrera de Trabajo Social se implementa este régimen desde el 2014 (Res. HCA 23/14) mientras que en la Facultad de Psicología aprobó este año el Régimen de estudiantes trabajadores y/o con personas a cargo (Res HCD 90/17).

Su objetivo principal fue promover que la UNC y sus cuatro unidades académicas participantes fortalezcan las condiciones institucionales, curriculares pedagógicas para el mejoramiento de la inserción y la promoción de los estudiantes ingresantes, disminuyendo los valores en los índices de abandono de los estudios universitarios en el primer año de la carrera (Ambrogio, G.; Duarte, M. E. (comp), 2013, pág. 30).

Para el abordaje de las problemáticas de deserción, prolongación de los estudios, calidad de enseñanza, la Casa de Trejo en el año 2010 creó el Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG), de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC (Res.HCS N° 835/10), fundamentando que:

“La creación del programa apunta a promover iniciativas institucionales de las unidades académicas que tiendan a mejorar la calidad de la enseñanza y a favorecer el trabajo cooperativo a partir de la conformación de equipos integrados por docentes y estudiantes” (UNC, 2013).

Desde el PAMEG se alienta a que las diversas unidades académicas presenten proyectos específicos de acuerdo a las problemáticas particulares de cada institución, a fin de fortalecer la formación básica de los dos primeros años y la formación profesional y apoyo al egreso. Cabe señalar que el abordaje del ciclo medio de las carreras no está previsto en el PAMEG. Tal como se expresa en dicho Programa:

“Se hace referencia al ciclo de nivelación y los dos primeros años, donde se identifican problemas de retención, abandono y bajo rendimiento académico en las asignaturas de formación básica. En el segundo tramo, se consideran especialmente los ciclos profesionales, donde pueden observarse problemáticas referidas al retraso en el egreso y/o dificultades para el cumplimiento de los requisitos de acreditación”. (UNC, 2013).

1.6 - Proyectos y acciones en las carreras de Trabajo Social y Psicología

Presentaré a continuación el relevamiento realizado en entrevistas a personal de Secretaría Académica de las carreras de Trabajo Social y de Psicología y documentos recabados sobre los programas y proyectos que se llevan a cabo en esas instituciones para favorecer la permanencia y la inclusión de los estudiantes³⁰.

En la carrera de Trabajo Social de la reciente Facultad de Ciencias Sociales, se viene implementando desde la creación del Programa PAMEG (2010), un proyecto institucional que se desprende de dicho programa, coordinado desde Secretaría Académica, y que contiene un conjunto de acciones que apuntan a abordar las problemáticas detectadas tanto al ingreso como el tramo final de la carrera. Partiendo de un diagnóstico institucional se decide trabajar tanto con los alumnos como con los docentes de esos años (Crosetto, 2017).

En relación al ingreso, se realizan una serie de acciones ligadas a las políticas universitarias de la UNC, que apuntan a pensar al proceso de ingreso más allá del cursillo de nivelación, y que involucra también al primer año de la carrera (Crosetto, 2017).

En estos seis años de implementación y renovación de proyectos presentados en Trabajo Social el marco del PAMEG, se contrataron expertos para trabajar con los docentes los aspectos curriculares: selección de contenidos mínimos de cada materia, la articulación y no superposición de textos, cantidad de bibliografía, los distintos niveles y tipos de evaluación. También se realizaron capacitaciones a adscriptos y ayudantes alumnos de primer año y de las materias de inserción institucional de los últimos años de la carrera. El PAMEG permitió también contratar a egresados de Trabajo Social para trabajar con los centros de prácticas a los que asisten los estudiantes y acompañarlos en el tramo final de la carrera, en el desarrollo de la tesina y en la presentación a exámenes finales para propiciar el egreso (Crosetto, 2017).

En el proyecto 2016 del PAMEG, se parte de un diagnóstico situacional de la población estudiantil y se proponen líneas de acción para el ingreso y primer año de la carrera y para las instancias previas al egreso. En relación a la presente investigación, me interesa destacar que en dicho proyecto de Trabajo Social, se plantea como objetivo específico:

“Favorecer el acompañamiento entre pares, para los estudiantes del primer año de la carrera, a partir de redes y espacios de vinculación donde se den intercambios significativos en torno al aprender a aprender”. Dicho acompañamiento es pensado desde alumnos más avanzados en la carrera “para

30 Agradezco la predisposición y la valiosa información brindada por la Secretaria Académica de la Escuela de Trabajo Social, Lic. Rossana Crosetto y por el Dr. Germán Pereno, Secretario Académico de la Facultad de Psicología, UNC.

facilitar la comunicación y búsqueda de estrategias para la permanencia en la universidad y el acceso al conocimiento” (Escuela de Trabajo Social, 2016).

Por otra parte, en la Facultad de Psicología de la UNC, en el marco del PAMEG, se implementan desde hace dos años, los siguientes proyectos:

- Estrategias de Inclusión en estudiantes migrantes
- Plataforma multimedial de acceso a clases teóricas reestructuradas como objetos de aprendizaje
- Estrategias de acompañamiento al proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes de segundo año de la carrera de Psicología
- Formación de grado en competencias clínicas a través de la supervisión de casos y la técnica de role playing
- Fortalecimiento de la formación de grado de competencias profesionales en el tramo de egreso de las Prácticas Supervisadas de la Facultad de Psicología (Psicología, 2015-2016).

Los tres primeros proyectos abordan el ingreso y primeros años de la carrera de Psicología, mientras que los otros dos el tramo final próximo al egreso. En la información recabada no aparece el ciclo medio ni cómo se da la articulación entre dichos proyectos del PAMEG.

También es necesario destacar que en la Facultad de Psicología desde el año 2005 se implementa el Programa para el Fortalecimiento del Ingreso y Permanencia de los estudiantes de la Carrera de Psicología (PROFIP-E). Enmarcado en una universidad pública y en una carrera con casi 3000 ingresantes en los últimos años, el PROFIP se propone como objetivo “brindarles a los estudiantes la posibilidad de afrontar el ingreso, permanencia y egreso de la carrera y alcanzar aprendizajes significativos que permitan mejorar la calidad de su formación profesional” (PROFIP-E, 2017). En estos doce años de implementación de este Programa, se han realizado diversas transformaciones a nivel estructural y constitutivo.

“Actualmente el Programa interviene desde una perspectiva institucional, integradora y transversal, que contempla un abordaje individual, grupal e institucional. Sostener estos espacios en la facultad, le brindan al estudiante la posibilidad de participar desde un rol activo, crítico y autónomo, contribuyendo en la toma de decisiones y el sostenimiento de los intereses vinculados al estudio universitario y la construcción de su identidad profesional” (PROFIP-E, 2017).

El PROFIP-E se articula con otras dependencias de la Facultad de Psicología, como la Secretaría Académica, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, a fin de acompañar al estudiante en su paso por la universidad. Entre las acciones que se realizan desde este programa encontramos:

- Estrategias de acompañamiento para el ingreso a la vida universitaria: “Talleres de ambientación” y bienvenida para los ingresantes; “Estrategias para el aprendizaje”, para afrontar las trayectorias académicas y facilitar los

aprendizajes en la universidad; “Taller con alumnos en situación académica de libres”.

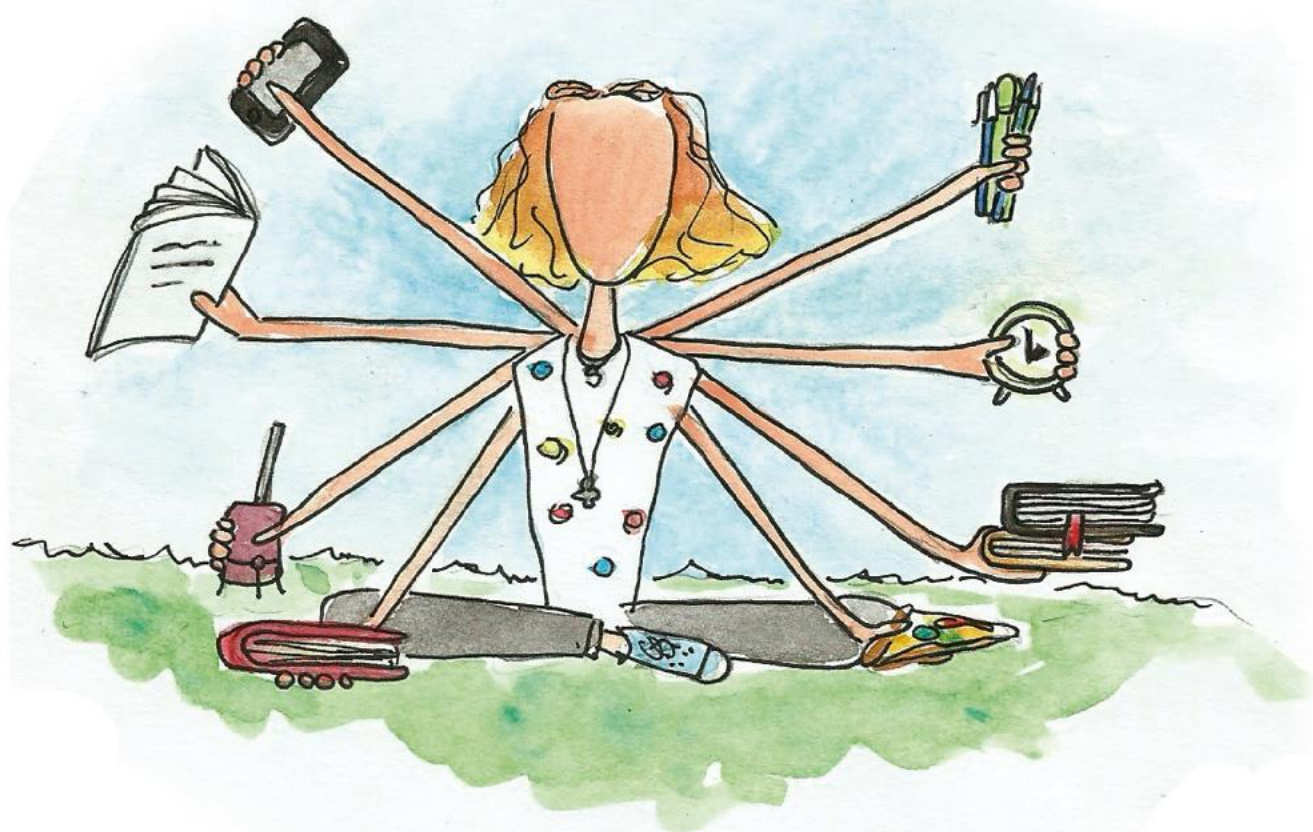
- Estrategias de acompañamiento a la permanencia y egreso universitario: “Acompañamiento para elección de materias electivas”; “Jornadas de orientación y acompañamiento para el egreso”, con talleres que apuntan a promover la reflexión crítica acerca de las propias trayectorias en los aprendizajes y en la construcción del rol como futuros profesionales.
- Estrategias de Asistencia y Acompañamiento Psicoeducativo: se ofrecen diferentes espacios de consulta individual, abiertos a la población estudiantil de la Facultad de Psicología y con una cobertura horaria en los tres turnos de cursada. También se brinda un curso de formación /actualización para ayudantes alumnos, a fin de favorecer ese proceso de acompañamiento a estudiantes (PROFIP-E, 2017).

Como vemos, el eje de estos proyectos y programas que se llevan a cabo en las carreras de Trabajo Social y Psicología, lo constituye el derecho a la educación. Allí se desprenden diferentes propuestas de participación, que consideran a la ciudadanía como componente transversal de la formación académica y la necesidad de profesionales comprometidos con el proyecto de universidad y el país que anhelamos³¹. Por ello, en el próximo capítulo abordaré el lugar que ocupa la universidad como espacio para el ejercicio de la ciudadanía.

³¹ Quiero destacar que en el PAMEG de ambas facultades se propone el acompañamiento entre pares, sean ayudantes alumnos o estudiantes avanzados de la carrera, para la implementación de algunos proyectos vinculados a ese programa.

La universidad como espacio para el ejercicio de derechos.

CAPÍTULO 2



Fermina

2.1 - Acerca de la ciudadanía estudiantil

En este capítulo presento a la universidad como espacio público para el ejercicio de derechos y la construcción de ciudadanía, en especial, de un ciudadano profesional de las Ciencias Sociales que necesita comprometerse con el medio en que vive.

El contexto actual de nuestro país y de nuestra provincia no resulta nada sencillo para la cuestión social. Vivimos en tiempos adversos a los derechos sociales, de pérdida de confianza en las instituciones democráticas. Momento de ruptura entre ciudadanos y políticos, y entre sujetos con diferentes concepciones políticas, de solidaridades restringidas, de tensión entre lo público y lo privado, de desconciertos e incertidumbres.

La ciudadanía aparece como categoría problemática que requiere interpelar nuestra conciencia ciudadana y su vinculación con las intervenciones de los profesionales de las Ciencias Sociales (Aquín, 1999).

“El concepto de ciudadanía es complejo, fundado en una serie de derechos establecidos históricamente, pactados socialmente y pautados legalmente. El conjunto de estos derechos es un producto histórico que se ha constituido de manera diferente en cada país, y que está sujeto a constante debate y transformación” (Olvera, 2008, pág. 9).

El origen del campo de conocimiento de la ciudadanía lo podemos situar en el sociólogo inglés Marshall (1950) quien sostiene que la ciudadanía es aquel “estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad, siendo sus beneficiarios iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (Olvera, 2008, pág. 20).

El autor sostiene que el desarrollo de los derechos de ciudadanía es un proceso histórico, marcado siempre por la contradicción entre la tendencia del capitalismo a crear toda clase de desigualdades y la tendencia igualitaria de los derechos de ciudadanía, que son el corazón de la democracia.

Para Marshall, los derechos de ciudadanía se han desarrollado históricamente en tres dimensiones: civil, política y social. *Los derechos civiles* protegen la seguridad del ciudadano, su libertad de expresión y de religión, derecho a la propiedad, a ser juzgado. *La ciudadanía política* refiere al derecho a participar del poder político y elegir a quienes han de gobernarnos. Y *los derechos sociales* garantizan las condiciones mínimas de supervivencia, dignidad e igualdad para todos los miembros de una comunidad, siendo los derechos a la educación y a la salud los principales (Aquín, 1999).

Volviendo a nuestro contexto actual y a nuestras universidades, puedo decir que esta concepción de ciudadanía de Marshall, más allá de sus críticas, sigue aún vigente. Esto puede observarse en la Declaración de Derechos Estudiantiles aprobada en el 2009 por el Honorable Consejo Superior de la

Universidad Nacional de Córdoba³². En ese documento se reconocen también tres tipos de derechos para todos sus estudiantes: *los derechos académicos*, vinculados al cursado de una carrera universitaria y a la formación; por otro lado, *los derechos políticos*, que refieren a la participación en los órganos de co-gobierno de la universidad como instancia democrática de toma de decisiones; y por último, *los derechos sociales*, vinculados a la calidad de vida y al acceso a la información y la cultura³³ (UNC, 2017).

La idea de ciudadanía entrelaza los derechos individuales y los vínculos que construye el sujeto en su cotidianeidad como perteneciente a una comunidad particular, en este caso, la universitaria. Esto implica reconocer no sólo los aspectos legales inherentes a la condición de ciudadano, sino también a la ciudadanía como una actividad deseable, que depende de la participación responsable en diferentes grupos y espacios que se pueden crear, y que pueden ofrecerse desde la universidad.

2.2 - El ejercicio de la ciudadanía en instituciones universitarias

En el campo universitario, la construcción colectiva es todo un proceso de aprendizaje, donde los estudiantes van apropiándose como ciudadanos con derecho a la formación profesional, en un espacio público, como la Universidad Nacional de Córdoba.

Si bien no haré un análisis histórico acerca del ejercicio de la ciudadanía en los estudiantes universitarios, resulta necesario recordar como hecho fundacional de la universidad a la participación estudiantil, desde la Reforma del 18; el Cordobazo; la resistencia de los años '90 a la Ley de Educación Superior y los recortes presupuestarios; los procesos de ampliación de derechos, entre otros, como resultado de trabajos y luchas en organizaciones estudiantiles, en sus diferentes expresiones³⁴. Esto implica 'mirar a los estudiantes desde una perspectiva que los empodera como sujetos de derecho' (López, E. y Rotondi, M.E., 2016).

Incluir a la ciudadanía como objeto de reflexión en el presente trabajo implica aproximarme a entender las acciones que realizan los alumnos con sus pares para hacer valer sus derechos en la construcción de su proyecto de vida. Reconocerlos como actores con y de derechos, y también de responsabilidades y obligaciones, que despliegan en espacios colectivos como la facultad, sus semejanzas y diferencias.

Tal como plantea Esther Custo (2009):

³²Expediente N° 16.165/2009 mediante el cual se eleva un proyecto de reconocimiento de los derechos estudiantiles. HCS_8_2009 (UNC, 2017).

³³Se puede establecer cierta correspondencia de lo que establece el HCS de la UNC, con los planteos de Marshall.

³⁴Declaración de Derechos Estudiantiles (2009) citado anteriormente.

“...la ciudadanía hace referencia a la pertenencia, participación, derechos, virtudes, responsabilidades de índole civil, política y social, que regulan la pertenencia y la convivencia de los individuos dentro de un Estado, y que constituyen una vía para dirimir los conflictos políticos-sociales” (pág. 30).

El proceso de construcción de la ciudadanía es básicamente social, allí los grupos de pares adquieren un lugar protagónico y el estudiante, va haciéndose un lugar en el campo social y universitario y se va descubriendo protagonista de su propia trayectoria académica (Custo, 2015).

Esta dimensión social de la ciudadanía implica la construcción en la vida cotidiana de espacios colectivos, donde se comparten valores, necesidades, intereses. Es en los grupos donde se ejercitan los derechos políticos, civiles y sociales. En este sentido, la calidad de la ciudadanía depende de la participación en la comunidad (Custo, 2000).

Esto resulta indispensable para reconocer el lugar protagónico de los estudiantes como futuros ciudadanos profesionales, comprometidos con el contexto en que viven. Tarea esta nada fácil en los tiempos actuales, donde se pondera el individualismo, el facilismo, la indiferencia ante las problemáticas que nos atraviesan.

Por ello, una de las cuestiones centrales para ayudar a los estudiantes a aproximarse a una ciudadanía reflexiva y crítica, es favorecer espacios de encuentro con sus pares donde puedan vivenciarse las potencialidades de los grupos en el empoderamiento frente a problemas sociales³⁵.

La universidad como escenario en el que se dramatizan los conflictos del contexto en que está inserta, constituye un lugar privilegiado para conocer acerca de las dificultades y posibilidades para el despliegue de esa actitud participativa. Aquí nos enfrentamos con uno de los problemas más resonantes de las universidades públicas de la Argentina: la masividad del alumnado y la escasez de recursos humanos y materiales para afrontar el aumento vertiginoso que la matrícula estudiantil ha tenido en los últimos años³⁶.

La masificación de la educación universitaria y la diversificación de las ofertas académicas rompe con la idea de la universidad para una élite social, y requiere hacerle lugar a la diversidad de alumnos, de trayectorias escolares y de experiencias (Rinesi E. , 2014).

Por ello, ‘las universidades’, son múltiples, heterogéneas, en la que cada facultad es un espacio propio donde circulan lenguajes, ideologías, concepciones políticas, costumbres. Es en dicho espacio donde se construyen

³⁵Desde la UNC, desde el 2009, se realizan acciones que propician ese encuentro, como la articulación escuela media universidad, acompañamiento a alumnos becarios, orientación vocacional, la UNC te espera, tal como presenté en el Capítulo 1. SAE- Subsecretaría de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil, UNC (López, E. y Rotondi, M.E., 2016).

³⁶El crecimiento de la matrícula en los últimos 10 años es del 80% para TS y 90% para psicología. <http://www.unc.edu.ar/academicas/areas-y-programas/estadisticas/anuarios/anuario-2015/>

experiencias y en donde los estudiantes, como sujetos de derechos y obligaciones, construyen y ejercitan en lo cotidiano su ciudadanía.

En este marco, me pregunto ¿cómo entienden los estudiantes al compromiso social y político, en una universidad pública? ¿Qué acciones realizan para salir del anonimato que implica la masividad, para ser reconocidos por otros? ¿Qué hacen junto con sus pares en ese nuevo espacio? ¿Cuáles son las prácticas que favorecen este proceso?

Numerosas investigaciones sobre el abandono en los primeros años de la universidad remiten a esta dificultad de los alumnos de apropiarse de ese nuevo espacio y construir vínculos para sostenerse en el mismo³⁷.

“Lo que antes podría ser interpretado como una manifestación de la extensión de la autonomía individual, ahora se torna en exigencias, disciplinamientos o inseguridades que producen el efecto de desolidarización. Las presiones del capitalismo de redes sobre los individuos, desdibuja los bordes de lo privado con lo público, lo laboral con lo familiar, lo afectivo con lo instrumental.” (Díaz, L. y García Martínez, R., 2016, pág. 265)

El ejercicio de la ciudadanía en instituciones universitarias, se relaciona con los nuevos modos de vincularse de los jóvenes con la diversidad y la multiculturalidad, con sus luchas para ser reconocidos, incluidos y para hacerse un lugar en medio de la masividad. Por ello, en este trabajo de investigación resulta significativo conocer qué lugar ocupa la construcción de una ciudadanía participativa, en aquellos alumnos que han logrado estar en tercer año de las carreras de Trabajo Social y de Psicología.

2.2 - La construcción de ciudadanos profesionales en el campo del Trabajo Social y de la Psicología

La Universidad Nacional de Córdoba sostiene que “el acceso a la educación superior es un derecho de todos y una responsabilidad del Estado. Y ese derecho contiene muchos otros que deben ser garantizados a los estudiantes como ciudadanos de esta Universidad: derecho a una educación gratuita y de calidad, derecho a la salud, derecho a la información, entre otros” (UNC, 2017).

³⁷ En el Anteproyecto de esta Tesis presenté como antecedente importante en este tema, las investigaciones de Facundo Ortega y María Elena Duarte (CEA, UNC). En uno de sus últimos libros, centra su análisis en la problemática del ingreso a la universidad, así como la permanencia y abandono poniendo la mirada en las trayectorias de los alumnos ingresantes a la carrera de Psicología de la UNC. En cuanto a la permanencia, los autores señalan que el continuar en la universidad estaría ligado al encuentro entre compañeros y con algún docente, que va creando otro modo de encuentro con el conocimiento y con la universidad (Ortega, 2011).

El cumplimiento de esos derechos no es tarea sencilla. Adentrarse en los itinerarios y estrategias a los que recurren los estudiantes que siguen estando hoy en la universidad implica descubrir, en sus relatos de experiencias, qué acciones reconocen como promotoras del vínculo entre pares y que apuntan a espacios colectivos necesarios para la construcción de ciudadanía.

En tanto la universidad pública es también un ámbito estrechamente ligado a la política, se van creando agrupaciones estudiantiles que favorecen la filiación a esta institución, imaginada como bien público valioso, parte de una tradición educativa estatal. “La política estudiantil construye, por un lado, fronteras entre los pares-estudiantes; por otro, construye como iguales a aquellos que comienzan a adscribirse a una creencia política en el marco de agrupaciones estudiantiles que despliegan una sociabilidad más sincrética” (Carli, 2012, pág. 189).

Así es como los estudiantes militantes se convocan en función a sus adscripciones ideológicas, partidarias y sociales, construyendo una nueva identidad mediada por el conocimiento, la sociabilidad estudiantil, la experiencia política y la especificidad del campo disciplinar en el que se están formando (Carli, 2012).

Al respecto, Estela Grassi (2011, pág. 133) sostiene que “cada disciplina discute y pone en duda y reclama para sí, los contenidos de sus saberes, la delimitación de sus ámbitos de intervención y objeto propio, sus justificaciones, sus modos de existencia y pertenencia”.

Entonces, aclara la autora, la exigencia de formación presupone un ‘saber hacer’ que es propio de cada disciplina. Intentaré presentar algunas diferencias entre lo que es propio del Trabajo Social y de la Psicología, para vincularlo con la formación ciudadana y la construcción de la identidad profesional como posible soporte de la permanencia.

Nora Aquín (2013) va a considerar al campo de la intervención en Trabajo Social como un campo complejo y conflictivo en el que coexisten prácticas diferentes. Aunque no hay acuerdos sobre los límites y posibilidades de la intervención, tal reto o desafío es necesario abordarlo desde marcos de referencia que permitan analizarlo, problematizarlo.

Según Estela Grassi, la especificidad de la actuación de los trabajadores sociales, radica en “resolver situaciones problemáticas o de emergencia por la que atraviesan personas o grupos, o para modificar las condiciones en las que éstas se originan”(2011, pág. 132).

Desde la página web de la UNC se explicita: “El Trabajo Social es una disciplina de las ciencias sociales que orienta su accionar profesional hacia la atención de necesidades sociales que afectan las condiciones de vida de

diferentes sujetos: personas, grupos, familias, instituciones, comunidades y movimientos sociales; promoviendo procesos tendientes al real **ejercicio de sus derechos de ciudadanía, participación y autonomía en la búsqueda por transformar y/o modificar sus condiciones de existencia**³⁸ (Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. UNC, 2017):

Podemos decir que entonces que “el lugar del Trabajo Social se sitúa en la compleja intersección entre lo estatal, lo privado y lo público” (Aquín, N. y González, M.C, 1992, pág. 45). La labor de los trabajadores sociales se debate permanentemente entre aquello que le es instituido desde las estructuras de dominación – Estado, iglesia, organismos multinacionales- y la relación con los sujetos con los cuales ejerce la intervención, interpretando y mediando para contribuir a la resolución de los problemas que se presenten.

El Trabajo Social interviene como profesión en los distintos ámbitos de generación de ciudadanía, su relación con lo público y lo privado, creando situaciones concretas de conciencia ciudadana, tanto a nivel de derechos como de responsabilidades (Aquín, 1999).

“La mayor cercanía del Trabajo Social con la cuestión de la ciudadanía se entabla a nivel de los derechos sociales, concebidos como espacio de construcción de sujetos que se emancipan de las limitaciones básicas que impone la pobreza, y de la dependencia de ser asistidos por intervenciones de políticas estatales” (Aquín, 1999, pág. 17).

Esto implica pasar de la idea de beneficiario a la de ciudadanos comprometidos con su realidad, como sujetos históricos, libres, sujetos de derechos, constructores de espacios colectivos capaces de hacer valer sus reclamos legítimos y cumplir con sus obligaciones (Custo, 2015).

En relación al objeto de estudio de la Psicología tanto en sus orígenes como en la actualidad, existe un amplio debate:

“La Psicología se constituye, entonces, como un campo de saberes no unificado. La multiplicidad de áreas de intervención e investigación, como así también de escuelas, dentro de este campo remiten a distintas condiciones (epistemológicas, filosóficas, sociales y metodológicas) de producción.

En este sentido, la Psicología puede ser caracterizada como un campo de conflictos y desacuerdos o, como dice Ana Fernández, como un ‘campo de problemáticas’ atravesado por diversas inscripciones históricas, institucionales, económicas y políticas que lo construyen, y desde el cual se propone ‘discutir’ aquellas visiones de objeto discreto o unívoco” (Arcanio, M.; Aybar, A. y Falavigna, C., 2017).

³⁸ El subrayado es mío. Quiero destacar que en el primer párrafo de presentación de la carrera de TS, ya se menciona la vinculación de esta profesión con el ejercicio de la ciudadanía.

Más allá del disenso existente, coincido en señalar que la Psicología es una ciencia multi paradigmática (tal como la nominan Caparrós, Masterman) que implica la convivencia de varios paradigmas, abordando la complejidad de la condición humana desde distintas posiciones, donde cada una de ellas delimita su objeto y ordena el universo psicológico de un peculiar modo. “En Psicología como en Ciencias Sociales entonces subsisten paradigmas contrapuestos por lo que lo normal es el desacuerdo” (López Molina, 2008, pág. 26).

A la vez, la Psicología es “una profesión y una tecnología y, en este sentido, tiene como otras disciplinas aplicadas, unas exigencias pragmáticas y unas urgencias de solucionar diversos problemas que la sociedad le plantea” (Peiro, J. M.; y Salvador, A., 2017, pág. 39).

En esa línea se puede observar que la página web de carrera de Psicología de la UNC, no aparece una definición acerca del objeto de estudio de esta disciplina, pero sí se presenta lo inherente al campo profesional. “El Licenciado en Psicología debe ser:

1. “Capaz de dar respuestas a los requerimientos que derivan de las incumbencias y de las leyes del ejercicio profesional.
 2. Capaz de abordar un problema desde distintos enfoques teóricos y prácticos.
 3. Crítico, con capacidad o inclinación para interrogarse sobre el valor científico y social de sus conocimientos y con una línea de trabajo que integre la investigación y la acción por oposición a la aplicación mecánica de técnicas, instrumentos o modelos conceptuales.
 4. **Creativo, con creciente capacidad para proponer abordajes posibles en relación a las distintas necesidades individuales y comunitarias**³⁹.
 5. Dispuesto a considerar su profesión dentro de una tarea de formación y actualización permanente.
 6. Capaz de participación eficaz en el trabajo interdisciplinario.
 7. Riguroso en el cumplimiento de los principios y normas de la ética profesional”.
- (Facultad de Psicología. UNC, 2017).

En base a lo presentado hasta aquí me pregunto, cuál es el lugar que, según los estudiantes, se le otorga a la construcción de ciudadanía en las carreras de Trabajo Social y de Psicología, de la UNC.

Si en la carrera de Trabajo Social el proceso de construcción de ciudadanía constituye un fundamento explícito y claro del quehacer profesional desde el plan de estudios, me pregunto si en la carrera de Psicología la formación ciudadana estaría implícita en el plan de estudios e inevitablemente presente en la cotidianeidad de la vida universitaria.

Al respecto, tanto en las encuestas como en los grupos foco realizados en el marco de esta Tesis, los alumnos de Trabajo Social muestran mayor compromiso político con la universidad, que los estudiantes de Psicología.

³⁹ El subrayado es mío. Quiero destacar que no aparece en dicha página la mención a la ciudadanía en la formación y ejercicio profesional, aunque tal vez puede inferirse en el punto 4.

Reconocen que desde los inicios de la carrera, los docentes alientan el trabajo grupal, promoviendo los espacios colectivos como parte del proceso de construcción de ciudadanía, inherente al campo del Trabajo Social. Así lo expresan los alumnos:

“El compromiso político que ineludiblemente debe llevar adelante la profesión y en consecuencia mi grupo de compañeros/as, hizo muchas veces que confirme de que definitivamente es el lugar donde debo estar y agradezco descubrirlo descubrireme junto a ellos en ese sentido” (Enc. TS, Interior de Córdoba).

-“Para mí es como que una cosa alimenta la otra, para mí la militancia me alimentó la carrera pero a su vez la militancia alimenta a la carrera” (GF2 TS, pág. 8)⁴⁰.

En estos relatos de los estudiantes de Trabajo Social puede verse como el derecho académico y social también se despliega en el vínculo con los pares y con los docentes, siendo vislumbrado como necesario para la formación profesional.

“Poder comprender que el trabajo en grupo es necesario durante el cursado de la carrera, y más aún como futuros profesionales” (Enc. TS, Córdoba Cap.).

- “hay materias en que los profes dicen ‘sólo no se puede, tienen que meterse en un grupo’.

- ...sí o sí te tenés que relacionar con personas diferentes a vos. Y creo que también te ayuda para más adelante, en nuestra profesión. Un trabajador social nunca trabaja solo, o trabaja con otros profesionales o con la gente, pero nunca vas a trabajar solo” (GF2 TS, pág. 5 y 6).

Como puede observarse aquí, los estudiantes de Trabajo Social destacan que desde los primeros días de clase se presenta a la profesión en estrecha interrelación con la construcción de ciudadanía, formando parte de la cotidianeidad en la vida universitaria.

Pero si reconocemos que dicho proceso es inherente a las Ciencias Sociales, y por ende, a la formación universitaria, me pregunto, ¿qué acciones se realizan en los primeros años de la carrera de Psicología para propiciar la reflexión como ciudadanos comprometidos con el contexto en que viven y en el que ejercerán su profesión? ¿Cómo conciben los estudiantes de Psicología a su participación política? Algunas expresiones recurrentes:

“...porque es más una cuestión autodidacta la facultad, es uno el que tiene que ponerse a hacer los grupos te dicen ‘sí, hagan grupo’, pero no hay una

⁴⁰ En adelante, los registros textuales aparecerán con las siglas GF (Grupo Foco), de TS (Trabajo Social) o de Psic (Psicología). Y la página correspondiente. Las desgrabaciones están en el Anexo CD. La encuesta (Enc.) también comparte esa distinción.

conciencia del trabajo grupal. Hacemos grupo porque hacer en grupo facilita ciertas cosas...

- siempre fui un poco ajeno, de mantenerme fuera de la militancia, y de todas las actividades que se arman, pero yo veo que muchas de las actividades que se arman se forman grupos de amigos, pero por ahí veo muchos de los que están siempre militando en el centro de estudiantes, digo, me los cruzo en mis comisiones del año pasado, de este año, y son guasos de 28 años, no sé qué tanto te servirán como grupo de trabajo... yo nunca les vi la función" (GF1 Psic, pág. 12).

Como puede observarse en los relatos, mientras que los alumnos de Trabajo Social reconocen en las acciones de los docentes la promoción de espacios grupales para su formación profesional, en los alumnos de Psicología que entrevisté, ello parece ser más una necesidad de algunos estudiantes y docentes, que una tarea reconocida como inherente a la formación profesional, al menos en estos primeros años de universidad. Me detendré a analizar a continuación de qué manera la construcción de ciudadanía se vincula con el proceso de subjetivación.

2.4 - Subjetividad y ciudadanía en el ámbito de la construcción de la profesión

Considero que la universidad, como institución educativa, es productora de subjetividad y de ciudadanía, en cuya urdimbre también se constituye el sujeto, como sujeto cognoscente, de deseo y social. Esto implica reconocer que la subjetividad es un proceso que se despliega a lo largo de la vida del ser humano y que se necesita de otros para dicha constitución. Otro/s que operen como sostén y ligadura en la trama social.

Por su potencial formativo, la universidad marca un antes y un después en la vida de quienes ingresan a ella. Aún en aquellos jóvenes que abandonaron sus estudios el paso por esta institución dejó una huella, una marca, que muestra que los sujetos no son los mismos antes que después de transitar por ella.

El sujeto que se configura en esa compleja trama de vínculos y relaciones sociales, es emergente de procesos sociales, interaccionales, vinculares (Pichón Riviere, 1978). Las denominaciones que se han otorgado a los sujetos de las acciones profesionales, pueden develar no sólo la intencionalidad de las intervenciones sino también los aspectos ideológicos que remiten a ciertas categorías de los valores (Cazzaniga, 2003).

Esto me lleva a reflexionar sobre las concepciones que poseen los estudiantes sobre los sujetos destinatarios de su futuro accionar profesional, a fin

de reconocer cuándo las mismas sostienen, sujetan a una práctica profesional, y cuándo amarran o atan, obturando la posibilidad de pensar y hacer con otros.

Resulta interesante develar los diferentes modos en que se ha conceptualizado al ser humano, destinatario de nuestras acciones profesionales. Categorías como individuo, hombre, persona, agente, actor, sujeto, asistido, cliente, se encuentran arraigadas en un contexto socio político e ideológico particular.

Tal como plantea Susana Cazzaniga (2003): "...la noción de sujeto se configura en uno de los aspectos constitutivos de la disciplina (TS), y su análisis está íntimamente relacionado con otros aspectos tales como corrientes teóricas, objetos, objetivos, estrategias metodológicas, espacio profesional en un contexto sociohistórico determinado" (pág. 3).

Si nos detenemos en la palabra 'sujeto', podemos decir que viene de 'subjectum' como 'principio, fundamento', pero también 'sujetado a'. Las diferentes teorías y disciplinas a lo largo de la historia intentan explicar a qué se encuentra sujetado el sujeto. Mientras que en la modernidad al sujeto se lo concibe como sujetado a la razón, más adelante se hablará de sujetos sujetos a las necesidades, sujetos a los derechos, a sus deseos, a su historia de vida.

"El problema del sujeto nació con la reflexión sociológica de la postguerra en íntima relación con el problema de la aceptación del fascismo por las masas (...) W. Reich se sirvió de los trabajos de psicología social de Freud que explicaban psicodinámicamente a través de la identificación con el agresor el proceso de sometimiento de los sujetos a una servidumbre voluntaria. (...) El problema del sujeto estaba indisolublemente unido al de la libertad y por lo tanto al problema del poder, al de la sumisión /insumisión, al de la capacidad de disidencia y los mecanismos de control social" (Alvarez Uria y Varela, 1997, pág. 18).

Años después, desde una perspectiva genealógica, Michel Foucault (1992) abordará esta relación entre libertad, sujeto y poder. Basándose en la concepción weberiana del poder, va a plantear que no existe el no-poder, es decir que todos tenemos un poder, así sea el de actuar, callar o resistirse.

Desde otra perspectiva complementaria y epistemológicamente compatible con esta, Pierre Bourdieu hablará del poder simbólico que está presente en nuestros modos de percibir y nominar a la realidad y a los agentes.

"En la lucha simbólica por la producción del sentido común o, más precisamente, por el monopolio de la nominación legítima, los agentes empeñan el capital simbólico que adquirieron en las luchas anteriores y que puede ser jurídicamente garantizado. Así, los títulos de nobleza, como los títulos escolares, representan verdaderos títulos de propiedad simbólica que dan derecho a ventajas de reconocimiento" (Bourdieu, 1996, p.138).

La crisis de los sistemas unitarios, holistas permitió el surgimiento de una sociología de la subjetividad; pasar del sujeto a los sujetos, en su vida cotidiana, en los grupos (Cazzaniga, 2003).

Así como la subjetividad es un proceso que requiere de vínculos intersubjetivos que forman parte de la dinámica familiar y de las instituciones sociales, la ciudadanía también es un proceso de constante construcción social (Custo, E.; et. al., 2009). Esto significa que ni la subjetividad ni la ciudadanía se construyen de manera aislada. Es en el vínculo con otros, en especial en grupos de pares, donde los sujetos se constituyen una ciudadanía enlazada a su subjetividad. Aprender acerca de los derechos como ciudadanos contribuye a la constitución del sujeto, perteneciente a un tiempo y a un contexto sociocultural, político y económico singular.

Aquí es donde se entrelaza el proceso de subjetivación y de constitución de ciudadanía. Para acercarse a este futuro quehacer profesional se requiere hacer valer sus derechos, pero también construir una experiencia nueva en su vida, como estudiante universitario. Sin el ejercicio de sus derechos y obligaciones resulta difícil una transformación subjetiva que apunte a un proyecto profesional; pero sin ese proyecto que forma parte de un modo nuevo de pensarse como sujeto en el contexto en que vive, resultaría muy difícil hacer valer su lugar de ciudadano.

Cabe preguntarse si los modos en que los estudiantes han podido apropiarse de sus derechos y ejercer sus responsabilidades son los que les están permitiendo apropiarse de la tarea de estudiar y sostenerse en la universidad, camino a este proceso de transformación que implica constituirse en trabajador social o psicólogo, en el vínculo con otros, comprometido con el contexto en que vive.

Entre trascurrir, pertenecer
y permanecer en la universidad.

CAPÍTULO 3



Fermina

3.1 - Transitar en el campo universitario: campo de luchas, desafíos y experiencias

El mundo social, con todas sus divisiones, es “algo que los agentes tienen que hacer, que construir, individual y sobre todo *colectivamente*, en la cooperación y el conflicto” (Bourdieu P. , 1997, pág. 25).

Existen en el espacio social, multiplicidad de campos. Cada campo -sea este educativo, político, religioso, deportivo, etc.- es un escenario de relaciones de fuerza y de luchas, cuyas fronteras son dinámicas. Los campos son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu P., 1988, pág. 108).

Las nociones de campo, habitus y capital están en estrecha interrelación. En un campo, los agentes y las instituciones luchan por apropiarse de los capitales que están en juego, ya que estos le permiten mantener y/o mejorar su posición en el mismo.

“... el campo subyace y orienta las estrategias mediante las cuales los ocupantes de dichas posiciones intentan, individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable de sus productos... las estrategias de los agentes dependen de su posición en el campo, es decir, en la distribución del capital específico, así como la percepción que tienen del campo, esto es de su punto de vista sobre el campo como vista tomada desde un punto dentro del campo” (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, pág. 68)

En el campo universitario, los estudiantes van aprehendiendo las reglas del juego de ‘estudiantar’ y permanecer en el mismo, descubriendo cuáles son los principales capitales por los que se compete, realizando inversiones en términos de ilusión y aceptando hacer el esfuerzo de sostenerse en la universidad, a fin de lograr obtener un título que los habilite para la vida profesional.

En este campo se despliega una red de relaciones entre los alumnos, merced a las diferentes posiciones que cada uno va ocupando en función del valor o poder que se le otorga a los distintos tipos de capital en juego. El campo universitario es un escenario donde los estudiantes, como agentes activos y actuantes, van estableciendo relaciones de fuerza en virtud del capital que poseen y del que quieren obtener⁴¹, compartiendo y también compitiendo con sus pares en este campo de luchas por permanecer y transcurrir en una carrera universitaria. “Los agentes y grupos de agentes se definen entonces por sus posiciones relativas en ese espacio” (Bourdieu P. , 1984, pág. 282).

Un ejemplo claro de ello es la distribución de los alumnos en el aula, desde los primeros días de clase. En carreras con gran cantidad de ingresantes, como Psicología, donde cuesta hacerse un lugar en las aulas, los alumnos

⁴¹ Sea este capital cultural, social, económico y/o simbólico, que definiré en el próximo apartado.

luchan por un espacio⁴². Algunos llegan dos horas antes, otros comienzan a hacer acuerdos con sus pares para 'reservar' un lugar, hay quienes se contentan con estar en la puerta del aula, como mero acto de presencia que le facilita poder salir o elegir estar afuera con sus pares para conocerse o 'hacer sociales'- como se dice en la jerga estudiantil-

Esto implica reconocer que el campo universitario, como todo campo social, es un espacio pluridimensional de posiciones, donde los estudiantes se distribuyen en él, según el volumen y composición del capital que poseen, en especial, el capital cultural (sea este internalizado, objetivado o institucionalizado) y según el peso relativo que tengan dichos capitales en ese campo⁴³ (Bourdieu P. , 1984).

A partir de ello me atrevo a decir que, en la lucha por el conocimiento del mundo social de los estudiantes de Trabajo Social y de Psicología,

“...lo que está verdaderamente en juego es una lucha política, una lucha inseparablemente teórica y práctica por el poder de conservar o transformar el mundo social conservando o transformando las categorías de percepción de ese mundo... esto representa un formidable poder social, el poder de hacer los grupos haciendo el *sentido común*, el consenso explícito de todo el grupo” (Bourdieu P. , 1984, pág. 290).

Es decir que, en la vida universitaria, las luchas entre los agentes se realizan con otros, en base a lograr reconocimiento de un grupo. La búsqueda de la distinción, ser diferente en medio de la masividad de una universidad pública como la UNC, es el 'principio de las prácticas culturales', dice Bourdieu (1995).

Los esfuerzos de los agentes por imponer los límites de este campo intelectual, o reconocer cierta competencia que dan valor al ingreso y a la pertenencia a la universidad, van estableciendo las reglas del juego de estudiantar y coloca a los alumnos frente a acciones cotidianas para sostenerse en la carrera elegida. Así es como el transitar en el campo universitario constituye un espacio de luchas, desafíos y experiencias, que siempre se realizan con otros.

3.2 - El juego de capitales en la universidad

Todo campo, incluido el campo académico, es el lugar de lucha por definir lo qué está en juego. Allí los grupos se organizan para defender los intereses de sus miembros, es decir, aquellos capitales a los que aspiran

⁴² Algo similar ocurre en la inscripción por sistema Guaraní a los diferentes turnos y comisiones de trabajos prácticos, donde los estudiantes compiten en el tiempo para conseguir el lugar que eligieron.

⁴³ Algunos autores ilustran las posiciones de los agentes en el campo social y sus posibilidades de movimiento con 'el juego de ajedrez'. Donde no es casual que exista sólo un rey y una reina, con mayor movilidad en el espacio de juego y varios peones, con movimientos más limitados.

alcanzar como cartas de triunfo (Bourdieu P. , 1984). “El modo en que los estudiantes actúan poniendo en juego los diferentes tipos de capitales según el lugar que ocupan en el espacio social es fundamental a la hora de definir su permanencia en la universidad” (Gerbaudo, 2004, pág. 9).

En este sentido, dice Bourdieu, los agentes y los grupos se distribuyen en el espacio social en base a dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural y del peso relativo de esos capitales en el mundo intelectual (Bourdieu P. , 1997).

El capital puede definirse como “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Costa, 1976, pág. 3). Además del capital económico, Bourdieu diferencia al capital cultural, el capital social y el simbólico. En el marco de esta tesis me interesa conocer la importancia que le asignan los estudiantes a esos capitales y cuál es el lugar que le otorgan al capital social inherente a los vínculos entre pares.

Sabemos que el acceso al capital cultural reconocido y materializado a través de un título universitario es el fundamento explícito por el cual los sujetos elijen realizar estudios de grado y que le otorga una distinción específica al campo universitario, aunque los otros tipos de capitales también sean necesarios en las posibilidades de acceso y permanencia en la universidad.

El *capital cultural* estaría ligado a conocimientos, ciencia, arte. Puede existir bajo las tres formas: incorporado, objetivado o institucionalizado, y supone un proceso de incorporación o asimilación, un tiempo dedicado a invertir en este capital, un trabajo del sujeto sobre sí mismo (Gutiérrez, 1997).

El capital cultural incorporado, es lo que Bourdieu llama *habitus*⁴⁴, aquello que se adquiere de manera disimulada e inconsciente en el proceso de sociabilización en el interior de la familia, como disposición duradera, hecha cuerpo, de manera singular en cada sujeto (Bourdieu P. , 2011).

En estado objetivado, el capital cultural remite a aquellos soportes materiales como libros, escritos, objetos, obras de arte, que son objeto de una apropiación simbólica. Es producto de la acción histórica, como capital material y simbólicamente activo y actuante que forma parte de las luchas en los campos de producción cultural, donde los agentes obtienen beneficios proporcionales a ese capital objetivado y acordes a su capital incorporado⁴⁵ (Bourdieu P. , 2011).

Cuando el capital cultural se objetiva a través de títulos escolares, sostenidos y avalados por una creencia colectiva que da prueba de las aptitudes de un agente, hablamos de *capital cultural institucionalizado*. Los títulos universitarios constituyen una especie de acta de competencia cultural y

⁴⁴ Me detendré más adelante a profundizar este concepto.

⁴⁵ Por ejemplo, para sostenerse en el campo universitario un docente debe no sólo transmitir su capital cultural incorporado, sino también objetivarlo a través de libros, investigaciones científicas, innovaciones tecnológicas o artísticas, que se transforman en un bienpreciado y valorado en función de la lógica de ese campo científico.

jurídicamente garantizada que le otorga al estudiante que culminó sus estudios un valor convencional, que permite establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y económico. Esto significa que el título universitario otorga beneficios materiales y simbólicos que dan cuenta de las inversiones en tiempo y esfuerzo de los sujetos que transitan por las instituciones universitarias⁴⁶ (Bourdieu P. , 2011).

“La generalización del reconocimiento acordado al título escolar tiene por efecto unificar el sistema oficial de títulos y calificaciones, pues otorga el derecho a ocupar las posiciones sociales y reduce los efectos de aislamiento... aunque el título escolar nunca llegue a imponerse por completo – al menos por fuera de los límites del sistema escolar- como parámetro único y universal del valor de los agentes económicos” (Bourdieu P. , 2011, págs. 140-141).

Ahora bien, si ese proceso que realizan los universitarios para apropiarse del capital cultural o académico ‘reduce los efectos de aislamiento’ y mueve a los alumnos a vincularse con sus pares, me pregunto cuál es el poder que le otorgan los estudiantes a la red de relaciones y reconocimientos mutuos, inherentes al *capital social*.

“El capital social es un conjunto de recursos actuales o potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o en otros términos, *a la pertenencia a un grupo*⁴⁷, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por vínculos permanentes y útiles” (Bourdieu P. , 2011, pág. 221).

Estar con otros en la universidad implica reconocer cierta cercanía no sólo en el espacio físico o geográfico, sino también en el espacio económico y/o social. La construcción de una red de vínculos es producto de estrategias de inversión social, consciente o inconscientemente orientadas a intercambios, que promueven la identificación con los otros, la pertenencia y la determinación de los límites del grupo⁴⁸ (Bourdieu P. , 2011).

En la búsqueda por este ideal de unidad, en medio de las diferencias, cada estudiante se constituye en guardián de los límites del grupo, si bien en el interior de éste puede que se concentre de manera desigual el poder que el mismo grupo otorga a alguno de ellos, ‘a través de mecanismos de delegación y representación’⁴⁹ (Bourdieu P. , 2011).

“Aunque las desigualdades ante la educación siguen con frecuencia sin ser percibidas y sean siempre aquello de lo que menos se habla cuando se habla de los estudiantes, sobre todo cuando los estudiantes hablan de sí mismos, tienen

⁴⁶ En el próximo capítulo mostraré como se juega en el campo universitario estas inversiones en tiempo y esfuerzo y en especial, en el interior de los grupos de estudiantes.

⁴⁷ El subrayado es mío, para mostrar cómo Bourdieu vincula el capital social con los grupos.

⁴⁸ Es la extensión de la red de vínculos que posee cada agente la que determinará el volumen de ese capital social (Bourdieu P. , 2011).

⁴⁹ A estos mecanismos Pichón Riviere los llama procesos de asunción y adjudicación de roles.

tanta evidencia, al menos en su aspecto estrictamente económico, como para obligar a buscar la unidad del medio estudiantil en la identidad de la práctica universitaria más que en la identidad de las condiciones de existencia (Bourdieu, P. y Passeron, C., 2003, pág. 49).

En este sentido, no es el espacio académico, sino el uso de ese espacio en un tiempo regulado por la institución universitaria, el que provee a un grupo de estudiantes su marco de integración y cierto poder simbólico (Bourdieu, P. y Passeron, C., 2003).

El poder simbólico “es un poder de hacer cosas con palabras”, un poder de construcción del mundo que puede separar y reunir en la misma operación. Pero también está fundado en la posesión del capital simbólico, capaz de imponer reconocimiento, poder constituir un nuevo grupo (Bourdieu, 1993, pág. 141).

El *capital simbólico* no es otra cosa que el capital económico, cultural o social cuando es reconocido en función de las categorías de percepción que impone el mundo social. Los agentes empeñan el capital simbólico que adquirieron en luchas anteriores (como por ejemplo, los títulos escolares) en la lucha simbólica por la producción del sentido común y el monopolio de la nominación legítima (Bourdieu, 1993). Se trata de una especie de capital que añade prestigio, reconocimiento, legitimidad, autoridad a las otras tres especies de capital, otorgando un poder simbólico a ciertos agentes que ejercen lo que Bourdieu llama violencia simbólica⁵⁰ (Gutiérrez, 1997).

He mostrado hasta acá el lugar que ocupan los capitales cultural, social y simbólico en las posibilidades de acceso y movilidad en el campo universitario, sin desconocer la importancia que también tiene el *capital económico*. En sociedades como la nuestra el capital económico tiende a imponer su estructura sobre las otras variedades de capital, si bien cada uno de ellos posee cierta autonomía relativa (Gutiérrez, 1997).

En “Los Herederos”, Bourdieu y Passeron (2003) se propusieron demostrar que las instituciones escolares reproducían y premiaban a través de títulos y reconocimientos educativos, a quienes pertenecían a situaciones económicas, culturales y sociales privilegiadas, reproduciendo así las desigualdades sociales preexistentes, tal como analizaré en el próximo apartado.

3.3 - La reproducción y transformación de las desigualdades sociales

El Estado ejerce poder sobre los diferentes campos y sobre los diferentes tipos de capital. Moldea las estructuras mentales imponiendo, a través del sistema escolar, formas de pensamiento que ayuden a construir la identidad

⁵⁰ La violencia simbólica es una violencia socialmente aceptable, desconocida como arbitraria que descansa sobre una teoría de producción de una creencia, y que impone cierta sumisión en términos de doxa a un agente o grupo de agentes (Gutiérrez, 1997).

nacional. Por eso dice Bourdieu, que el Estado “es la sede por antonomasia de la concentración y del ejercicio del poder simbólico”. La obligación del Estado es convertir a los individuos, en ciudadanos, dotados de medios culturales para ejercer sus derechos (Bourdieu P. , 1997, pág. 108).

Como he presentado en el capítulo 1, el sistema educativo en todos sus niveles tiende a reproducir las desigualdades sociales preexistentes, generando malestar en varios de sus agentes. La institución escolar aparece así como uno de los fundamentos de la dominación y de la legitimación de la dominación (Bourdieu P. , 1989).

La universidad no escapa a ello y a pesar de que las posibilidades de acceso a la educación superior es cada vez mayor, no puede hablarse de un proceso automático de democratización. Las mayores dificultades al ingresar al nivel superior se encuentran entre los estudiantes provenientes de las clases media y baja. Al decir de Bourdieu y Passeron (2003), ‘la universidad elige a los elegidos’.

Pero es necesario reconocer que “no hay experiencia de la posición ocupada en el macrocosmos social que no esté determinada o, al menos no sea modificada, por el efecto directamente experimentado de las interacciones sociales dentro de esos microcosmos sociales...” (Bourdieu, 1999, pág. 10).

Desde la perspectiva sociológica de Bourdieu, *la educación es una práctica social*, ya que las familias ponen en marcha una serie de estrategias escolares de reproducción (de manera consciente o inconsciente) a fin de mantener o mejorar su patrimonio y, por ende, su posición en el espacio social⁵¹ (Gutiérrez, 2003).

Hablar de reproducción, no significa una mera repetición, como si se eliminara toda posibilidad de autonomía y creatividad del agente social, y, con ello, toda posibilidad de cambiarlas. Al contrario, el agente es capaz de inventar prácticas a partir de situaciones nuevas y con ello transformar o modificar sus condiciones de existencia (Gutiérrez, 2003).

En este sentido, tal como abordo en esta investigación, la construcción del oficio de estudiante implicaría no sólo la reproducción de las desigualdades preexistentes sino también el desafío de transformarlas, a través del acceso a la educación superior, intentando como agentes activos, sostener y/o avanzar en su posición en el campo social y educativo.

⁵¹ En los datos recabados en la encuesta que realicé para el presente trabajo de investigación, alrededor del 60% de los estudiantes afirman que sus padres no poseen estudios terciarios o universitarios. Estos datos me llevan a pensar que más de la mitad de las familias realizan una inversión en la educación superior tal vez, como modo de mejorar su posición en relación al capital cultural que poseen los progenitores.

3.4 - Haber llegado a tercer año: trayectorias y experiencias

Muchos estudiantes de Trabajo Social y de Psicología sostienen que tercer año marca el pasaje del Ciclo de Formación Básica a la Formación Especializada. Pero también, como indicador de haber recorrido la mitad de este camino, vivenciado como un desafío cotidiano para intentar llegar con las exigencias académicas del Plan de Estudios.

En ese transitar por la universidad, como entramado de senderos que se ramifican, los jóvenes van armando a cada paso su propio itinerario en la búsqueda de indicios, recursos y estrategias que le ayuden a aprehender su oficio de estudiante. Camino éste en que hay otros que también lo recorren, construyendo trayectorias singulares, a veces paralelas, otras compartidas.

En este sentido, siguiendo a Bourdieu, es necesario diferenciar entre transición y trayectoria. La *transición* es un proceso inevitable de reproducción social, común a todo individuo, y que forma parte de las historias vitales de la persona (por ej.: el pasaje de la niñez a la adultez se da en todas las culturas y sociedades). Las *trayectorias* son singulares y dependen de la posición de los sujetos en el campo social, de su grupo social de origen, su nivel de escolarización, etc. (Dávila León, O. y Ghiardo Soto, F., 2005).

“La trayectoria es la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, que nos permite ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad, intervalos, etc.); la trayectoria “coloca el tiempo en un espacio” porque “es la unidad de una sucesión diacrónica de puntos recorridos” (De Certeau, 2000). La reconstrucción de la trayectoria implica también la descripción analítica del recorrido: qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico” (Montañez, S.; Guevara, H. y otros, 2011, pág. 1).

Las trayectorias académicas, son los recorridos que efectúan los estudiantes durante el cursado de una carrera con la finalidad de obtener un título profesional. En ese camino los alumnos se van encontrando con una serie de dificultades propias de ese nuevo espacio y nuevo oficio, teniendo que construir estrategias para afrontar los avatares de la vida universitaria, tal como presentaré en los próximos capítulos.

Aunque las transiciones y las trayectorias se encuentren en planos diferentes, son procesos en estrecha interrelación y mutua implicancia. El hecho de que los jóvenes de hoy estudien más años que en épocas anteriores y que permanezcan en sus hogares hasta edades más avanzadas, “constituye un fenómeno que ha modificado la estructura de las transiciones y que solo se entiende como expresión práctica de una estrategia” (Dávila León, O. y Ghiardo Soto, F., 2005, pág. 119) .

“Siguiendo a Basil Bernstein (1998): ‘*La estrategia resuena entre el sentido práctico y la cognición. Las estrategias humanizan y surgen de la práctica. El estrategia no es el más adaptado, sino el que sobrevive en las mejores*

condiciones'. Son precisamente, las estrategias de aprendizajes (cognitivas y sociales) que el alumno desenvuelve en el transcurso de su vida académica, las que le imprimen particularidad a las trayectorias" (Montañez, S.; Guevara, H. y otros, 2011, pág. 8).

Cabe reconocer que las experiencias estudiantiles son subjetivas, singulares e inéditas y remiten a un acontecimiento que surge del encuentro con otro prójimo y a la vez distinto en lo simbólico cultural, en el que se entremezclan los afectos, las trayectorias personales, escolares, sociales, culturales. Para Walter Benjamin, la experiencia consiste en "La aprehensión por un sujeto de la realidad, una forma de ser, un modo de hacer, una manera de vivir", que obliga al sujeto al reconocimiento del otro, distinto, singular (Beltrán, s/f).

En consonancia con ello, Sandra Carli (2012) propone el desafío de abordar la 'experiencia universitaria' como prácticas de los estudiantes y reflexiones sobre lo vivido, intentando incursionar en las historias de vida individuales y colectivas, distintos aspectos de la vida universitaria. Entre las hipótesis de su investigación plantea que:

"Los estudiantes ingresaron al mundo institucional desarrollando tácticas de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a un mundo percibido como hostil... La experiencia estudiantil se caracterizó por la importancia de una sociabilidad entre pares que tomó forma en los primeros años a partir de acontecimientos azarosos (...) pero también se configuraron lazos de amistad..."(Carli, 2012, pág. 66 y 67).

Al entablar diferentes relaciones intersubjetivas e integrar diferentes grupos para el desarrollo de sus prácticas universitarias, el sujeto pone en juego su propios grupos internos y estos se van modificando en el vínculo con otros, generando diferentes sentimientos de pertenencia, no sólo a esa trama fraterna, sino también para con la carrera y la institución universitaria.

En síntesis, la multiplicidad de experiencias adquiridas en la vida universitaria forma parte de las trayectorias de los estudiantes, que si bien son únicas e intransferibles, tienden a compartirse entre compañeros y dan lugar a recorridos comunes.

Recuperando algunas experiencias de los alumnos entrevistados, me detendré a presentar cómo intervienen los grupos de pares en la construcción de sentimientos de pertenencia, necesarios para propiciar la permanencia a una institución educativa y a una carrera.

3.5 - Pertenecer a los grupos, a la carrera y a la facultad

Resulta interesante reflexionar desde el psicoanálisis vincular sobre las formas en que aparece el sentimiento y la problemática de la pertenencia en el

contexto universitario. El pequeño grupo⁵² de estudiantes se constituye en un espacio soporte y productor de nuevas identificaciones, ya que es el lugar donde se producen modelos, apoyos, se crean enunciados identificatorios –cierto lenguaje o jerga en común- que permiten ir gestando sentimientos de pertenencia, no solo para con los vínculos intragrupo sino también con la carrera que los convoca y la institución universitaria que los aloja.

“Podemos definir el sentimiento de pertenencia como un ‘estar adentro’. Desde lo manifiesto, esto nos remite a la posibilidad de compartir metas, y las normas y leyes que el destino común impongan. Desde lo imaginario, la pertenencia implica la ilusión de estar contenido en un ambiente amparador y cálido, como aquel que venimos y al que nunca renunciamos totalmente a regresar” (Bernard, 2006, pág. 103)

Al integrar diferentes grupos e instituciones, los sujetos van construyendo distintos tipos y sentimientos de pertenencia a los mismos, a través del tiempo. En función de la distancia que se entable entre el sujeto y el grupo dependerá el tipo de pertenencia.

Se pueden diferenciar dos niveles de pertenencia a los grupos: un nivel de pertenencia sincrética, en que se ponen en juego identificaciones primarias. Allí se vivencian sensaciones de completud, fantasías de omnipotencia, con escasa diferenciación entre el grupo externo y el interno, donde el sujeto no se logra discriminar del grupo y le cuesta reconocer su autonomía. Esta modalidad de pertenencia al grupo, lo remonta a las vivencias de fusión del bebé con la madre, caracterizado por un vínculo simbiótico entre sus integrantes donde predomina la indiscriminación, la dependencia y negación de las variables del tiempo y espacio (Bernard, M.; Edelman, L. y otros, 2002).

El otro nivel, de pertenencia discreta, el sujeto conserva su capacidad crítica sintiendo la libertad de elección de pertenecer o no a un determinado grupo. A diferencia del nivel anterior que genera ‘identidad por pertenencia’, en este segundo nivel se produce una ‘pertenencia discriminada’, donde los sujetos del grupo pueden reconocer las diferencias entre ellos y con el grupo, siendo capaces de tolerar las tensiones ante las mismas. Aquí existe un ‘nosotros’ constituido por los diferentes miembros pero unidos por una tarea que los convoca, pudiendo el sujeto estar solo en grupo, reconociendo las dimensiones espaciales y temporales y la posibilidad de disolución del grupo en un momento determinado (Bernard, M.; Edelman, L. y otros, 2002).

Esta distinción nos permite comprender como funcionan algunos grupos, siendo factible encontramos con grupos a predominio de identidad por pertenencia, en la adolescencia o en catástrofes, o en situaciones de crisis - como el ingreso a la universidad- donde la indiferenciación está puesta al

⁵²La condición de grupo pequeño la define el “cara a cara” de “número numerable de personas.” En esos pequeños grupos, cuando “los cuerpos de los otros se hacen discernibles, afectados unos y otros a juegos de mirada, se establecen las condiciones para la organización de redes identificatorias y transferenciales” (Fernández, 1992, pág. 141).

servicio del amparo y protección ante la confusión, el desborde o caos. Lo esperable en la universidad es que poco a poco esos grupos de ingresantes pasen a una pertenencia más discriminada, con libertad de elección. Dicho proceso lo describe claramente esta estudiante en un grupo foco:

“Nosotras como que realmente hicimos todo juntas, todo lo que se imaginan juntas. Y bueno, en primer año en una materia empezamos juntas las prácticas, en otra materia, separadas. Ella estaba con dos amigas y yo quede sola. Me quería morir, como que quedé... sola!! ...lo viví horrible. Y no quería ir al Taller. Encima le decía ‘guachas, ¡les tocó juntas! Les tocó juntas y yo estoy sola con el otro’. Sí, lo pasé horrible. Medio exagerado pero sí, lo sufrí. Llegaba el martes, iba al Taller y dormía. Hasta que, bueno me acostumbré y entendí que no toda la vida iba a hacer todo junto con ellas. Y este año nos tocó por suerte juntas, así que acá estamos... ‘separadas’ (Risas)” (GF1 TS. pág. 16).

Los sujetos de esta investigación refieren a una pertenencia más diferenciada en la medida que reconocen su posibilidad de elección de grupos, de redefinición de acuerdos y pactos o de renuncia al vínculo entablado cuando se desdibuja la responsabilidad para con la tarea o el grupo. Allí la pertenencia aparece como problemática que requiere de nuevas decisiones y acciones. De hecho, que casi la mitad de los sujetos de la muestra hayan cambiado de grupos en estos años de cursado, refiere a la libertad y posibilidad de pertenecer sin perderse en el grupo, o sin sentir que deben estar allí a cualquier costo.

“Hicimos un grupo desde segundo, como de 30 chicos que estábamos juntos, desde primero en realidad, que estábamos empezando. Entonces hicimos el grupo. Entonces siempre que estábamos por anotarnos en las materias nos anotábamos generalmente en las mismas comisiones... así que siempre elegimos estar juntos con personas conocidas...” (GF2 Psic. pág. 6).

Los sentimientos de pertenencia posibilitan a los sujetos sentirse reconocidos por los miembros del grupo y también por los demás. Como por ejemplo, ‘el grupo de las Malagueño’, ‘los del cursillo’, ‘el grupo de Pancho’. Estas miradas de los otros que el sujeto va internalizando y apropiándose, contribuyen a fortalecer su autoestima, necesaria para enfrentar los avatares de todo proceso de aprendizaje. “La autoestima es, desde el comienzo, una creación producida en el vínculo intersubjetivo. Por lo tanto, el papel del otro es decisivo” (Edelman, L. y Kordon, D., 2011).

La pertenencia es entonces un sentimiento, pero también es un hacer, resultante de un conjunto de acciones y prácticas que cada sujeto realiza con otros -cada uno a su modo, pero formando parte del conjunto-, a partir de una situación y en un contexto institucional, social, histórico, económico, político, epocal (Berenstein, 2004).

Esto me lleva a preguntarme ¿cuáles son los modos de ser y de pertenecer como estudiante que se transmiten en la UNC? ¿Cómo se gesta en los jóvenes el sentimiento de pertenencia a una carrera profesional y a un espacio universitario?

Como presenté anteriormente, en la universidad conviven diversas carreras e ideologías institucionales, distintas culturas disciplinarias, diferentes sujetos, que ayudan a forjar “la identidad universitaria como producto de las relaciones que tienen lugar al interior del campo académico y de la significación y trascendencia que las mismas asumen en la sociedad a la cual pertenecen” (Montañez, S.; Guevara, H. y otros, 2011).

Los jóvenes devienen estudiantes mientras van construyendo individualmente y con sus pares cierta pertenencia con la universidad como institución, que les va transmitiendo de manera explícita e implícita las distintas acciones que se requieren para pertenecer y permanecer en la misma. En la medida que se van apropiando y afiliando no sólo a este espacio formador, sino también a la carrera elegida, empiezan a surgir sentimientos de pertenencia que no siempre son conscientes.

“- Si, no sé si digo que soy universitario, por ejemplo es ‘bueno estudio tal cosa’. Me parece como que en Córdoba está el imaginario de que la generalidad de las personas estudia en la Nacional o en la Tecnológica pero... no es que digo ‘soy estudiante universitario de la enseñanza de Córdoba...’

-No, así no! (risas)

C: ¿Cómo lo decís vos?

-Estudio Trabajo Social.

(Risas)

C: ¿Pero ustedes sienten que esa es la pertenencia más fuerte?

-Sí!!! (A coro).

-Y cuando alguien te dice que no sabe dónde se estudia, que es una carrera...sigue siendo ‘la Escuelita’.

-Si yo digo ‘voy a buscar una fotocopia a la Escuelita’ se me matan de risa, ‘-¿Qué escuelita? ¿No vas a la Universidad?’, ‘- es que así le dicen’, ¿así le dicen a la facultad?, bueno, Escuela de Trabajo Social’ ¡y se me ríen!

C: ¿Y ustedes qué sienten con esa palabra “Escuelita”?

-Es por el amor o el cariño que uno le tiene a la carrera, es la ‘Escuelita’.

-Y eso que esta es la Institución, porque allá generalmente no pasamos el tiempo, lo pasamos en la batería por ahí nos juntamos todos los meses en la mesita de la escuelita. Es un símbolo, por ahí nos juntamos, pasamos el rato, tomamos mate” (GF2 TS paz 22).

En esos relatos vemos la fuerte investidura que tiene para los alumnos de Trabajo Social, el espacio llamado ‘La escuelita’ como lugar simbólico que marca

la pertenencia a esta carrera y que es reconocido principalmente entre quienes se vinculan con la misma.

Esto me lleva a suponer que si el 'sentimiento de pertenencia' de los estudiantes se construye en los vínculos -en especial con sus pares-, el 'pertenecer como acción' implicaría una serie de estrategias que se desarrollan entre los miembros de un grupo para propiciar la continuidad y permanencia en la carrera, en la universidad y, de ser posible, en el grupo mismo.

3.6 - Sostenerse y permanecer en la universidad

La permanencia es la resultante de un complejo proceso de interacción entre los estudiantes, sus acciones, sus vínculos, la organización académica particular y lo que la universidad y cada facultad ofrece en los actuales escenarios sociopolíticos.

“Resultante de un complejo proceso de interacción entre las trayectorias y prácticas estudiantiles, la organización académica particular y sus ofertas pedagógicas (Tinto, 1993; Ambroggio, Sosa y otros, 2007), cada vez resulta más evidente la multiplicidad de factores involucrados en el logro de ‘trayectorias exitosas’” (Pierella, 2016, pág. 13).

Reconociendo esa multiplicidad de factores implicados en el progreso académico, quiero enfocarme ahora a describir como el sostén entre pares contribuye a permanecer en una carrera y en la universidad. En Córdoba, constituye un valioso antecedente las investigaciones llevadas a cabo por Facundo Ortega y su equipo quienes sostienen que:

“El establecimiento de lazos sociales, que los alumnos hacen dentro y fuera del espacio universitario, incide en su permanencia en la institución. No es menor escuchar a los jóvenes referir que una de las cosas más importantes para ellos en su curso por la universidad fue el ‘encuentro’. El encuentro con algún docente que pudo transferirles esas ganas, ese interés por algún saber; el encuentro con compañeros con los que mientras estudiaban podían construir ‘resúmenes’, ‘notas’, ‘opiniones’ y detenerse a pensar un tema o concepto, creando a partir de esa relación otra forma de encuentro con el conocimiento y su carrera. De esta forma, pareciera ser que en el encuentro con otros, los sujetos se encuentran y se vinculan de otra forma con el conocimiento y el estudio” (Ortega, F.; Duarte, M.E.; Falavigna, C. y otros, 2012).

En base a lo observable, puedo diferenciar tres tipos de permanencia en la universidad. Están los estudiantes que logran permanecer lo necesario como para culminar sus estudios, entre el tiempo teórico y el real⁵³ de duración de la carrera elegida, y que una vez concluidos no vuelven a la universidad, salvo algunas instancias especiales, como cursos, postgrados, etc.

⁵³ En el cap. 4 trabajo la distinción entre Tiempo Teórico y Tiempo Real de graduación, según la SAA. UNC.

También están los alumnos que transitan por esta institución pero no logran poder cumplir con el plan de estudio de una carrera. Son jóvenes que todavía no se fueron de la universidad y no se graduaron. Ellos aparecen como los 'estudiantes crónicos'⁵⁴ que permanecen un tiempo indefinido, con ciertos períodos de ausencias. Allí habría que preguntarse qué ha acontecido en el vínculo con sus pares, docentes, con la carrera y con la universidad que hace que no abandonen pero tampoco puedan culminar esta etapa de formación.

Hay una tercera categoría que remite a una larga vida de permanencia en la universidad, que son aquellos que ingresaron como estudiantes, y luego de incorporan en cátedras como ayudantes alumnos, y que una vez recibidos continúan en esta casa de estudios en otra función o rol profesional, sea en los planteles docentes, administrativos, equipos de investigación o extensión (Carli, 2007).

La particularidad que revisten esos tres modos de permanencia en la universidad, requiere de investigaciones específicas para cada uno de ellos. La población elegida para este trabajo remite sólo al primer tipo de permanencia, ya que la mayoría de los entrevistados se encuentran cursando tercer año, según los tiempos previstos por la carrera de Trabajo Social o de Psicología respectivamente.

“La formación académica, dentro de una disciplina, no es más que la inclusión de un nuevo miembro en un mundo particular, una realidad limitada de significado (siguiendo a Alfred Schütz), y que pretende, por tanto, lograr el desarrollo de cierto tipo de actitudes y disposiciones en un campo del conocimiento. Desde estas actitudes y disposiciones se engendrarán las prácticas necesarias para desenvolverse -¿convenientemente?- como alumno dentro de un campo disciplinar específico. En estos recorridos académicos el joven universitario apela a diversas estrategias a efectos de permanecer y progresar en el desarrollo de la carrera” (Montañez, S.; Guevara, H. y otros, 2011, págs. 6-7).

Permanecer y progresar en los estudios implica a veces interpelarse durante ese proceso, reconociendo las incertidumbres que aparecen en este camino y buscando con otros aquellos mojonos que les posibiliten no perderse y seguir transitando como estudiantes en la universidad. Así lo describe un estudiante:

“...cuando yo estaba medio... ‘¿para qué estoy estudiando, no?’ o ‘no me va bien’ me juntaba con él, y hasta de charlar cosas teóricas, pero a la vez con esa ‘camaradería’ de amigos, eso me fue manteniendo en la carrera y decir como bueno, todavía se puede seguir” (GF 2 Psic. pág. 2).

⁵⁴ Esta categoría se ha usado para deslegitimar a aquellos estudiantes que permanecen en la universidad más tiempo de lo previsto, y que se los percibe como poco eficientes y que generan gastos para el sistema universitario.

Considero que las dudas son propias de este proceso de sostenimiento en la facultad, y que suelen aparecer en la mayoría de los estudiantes e implican la puesta en cuestión de las razones de la elección y por las cuales se sigue estando en la carrera. Aunque a veces el estudiante lo perciba como un problema individual, no esperable o deseable, estas inseguridades son parte necesaria de una elección a largo plazo, donde se requiere volver a reflotar las razones que lo llevaron a decidirse por esta carrera, para poder afrontar la responsabilidad subjetiva y grupal que implica este oficio de estudiante.

Cuando esas dudas son compartidas en el entramado grupal se produce cierto alivio subjetivo al reconocerlo como una problemática común, posibilitando que se trame una alianza entre los estudiantes –cierta ‘camaradería’- para afrontar juntos los peligros de la permanencia y los temores inherentes a este proceso de formación profesional.

3.7 - Lo que falta por –venir

Haber llegado a tercer año implica poder mirar el sendero recorrido, reconociendo el paso del tiempo, las dificultades sorteadas, las incertidumbres, los logros alcanzados, los vínculos que se han ido construyendo y avizorar lo que resta transitar en este camino. Un horizonte que ya se va viendo como más cercano y un proyecto de vida factible de concretar y de compartir con otros que realizaron la misma elección.

En los avatares de los primeros años en la universidad, los estudiantes se constituyeron como tales lidiando con las paradojas de la masificación y desarrollando una serie de estrategias para sostenerse, que fueron marcando sus memorias estudiantiles (Carli, 2012). Para reconocer lo que falta para alcanzar, el horizonte de la graduación, los estudiantes realizan cierta mirada retrospectiva de identificación de las estrategias utilizadas para haber llegado hasta acá y del proyecto que le da sentido a su accionar, tal como lo describen en este grupo foco:

“Es como que ya estando en tercer año ya llega una instancia en que hay que entregar un trabajo, lo entregamos y uno confía tal vez en la otra persona del grupo, sabe que se puede dividir, cada uno puede hacer una parte, es decir todos participan, pero no es como al principio que uno no sabe qué va a poner el otro. Es más fácil...” (GF2 TS pág. 3).

En la búsqueda de alcanzar el proyecto de formación profesional, los jóvenes construyen experiencias en el vínculo con otros, transformando sus modos de ver al mundo, deviniendo como alumnos, sujetos universitarios, que van aprendiendo a participar y recrear en la interacción el juego de estudiantar, donde van trazando fronteras temporales de ese futuro tan lejano como cercano a la vez.

Proyectar, dice Castoriadis, es en sí una praxis pero también un quehacer imaginario, ya que contiene la intención de transformar una realidad, tomando en consideración las condiciones reales y dando sentido y orientación a la acción en función de aquello que se anhela alcanzar.

“Actualmente el horizonte va, poco a poco, superponiéndose al proyecto, dándose un campo cada vez mayor a estrategias cortoplacistas. Hay un achicamiento del horizonte temporal, un deslizamiento hacia el presente” (Ortega, 2008, pág. 56).

El tiempo aparece entonces como metáfora: tiempo ‘tirano’, ‘escaso’, tiempo ‘que se pierde’, ‘que se gana’, que se aprovecha o no, en relación a las exigencias académicas y vinculares para pertenecer y permanecer en la universidad.

“Yo creo que, o sea, estrategias importantes para poder llegar, más cuando uno trabaja, es poder aprender a administrar los tiempos. Porque es como un desafío, si uno quiere llegar a tiempo... Que también depende de la responsabilidad y de cada uno” (GF 1 TS. pág. 11).

“...cuando hay presión en algo, como hacer un trabajo o tener la nota final que no es lo mismo el que está promocionando la materia que el que está regular, o el que le da lo mismo repetirla el año que viene, porque hay que considerar todo eso, y cómo está ajustado con los tiempos de estudio el otro. Yo ya quiero terminar con esto porque yo ya tengo edad para jubilarme, o sea yo tengo que terminar a tiempo” (GF 1 Psic. pág. 9).

El valor que se le otorga al tiempo utilizado para estudiar, para reunirse a trabajar en grupos, al tiempo transcurrido y al que falta por venir, es singular, propio de cada sujeto, aunque puede formar parte de los pactos y acuerdos que se requieren en el vínculo entre estudiantes para transitar juntos de manera exitosa en una carrera universitaria y obtener el título profesional.

“Creo que para mí los factores más importantes es primero la presión, porque estábamos muy presionados para terminar el trabajo, entonces ‘Bueno chicos, nos sentemos, ¿cuándo nos podemos juntar?’... Y lo otro creo que es una buena comunicación, verbal calculo, y llegábamos aquí, hablábamos del trabajo, hablábamos siempre. O sea, como que era como demasiado estipulado... Entonces uno dice, ‘tanto tiempo te vas a juntar y tanto tiempo perdiendo el tiempo’” (GF 2 Psic. pág. 7).

“Eso de prepararse a tener que amoldarte a los otros, a los tiempos del otro” (GF2 TS pág. 10).

Un gran porcentaje de los estudiantes de Trabajo Social refieren a las dificultades en la distribución de sus tiempos cuando además de estudiar,

trabajan⁵⁵. Esto le otorga un plus de complejidad que requiere aún más del sostén entre pares y acuerdos para poder cumplir con las exigencias académicas.

“O: Y qué pasa, ¿cuándo un compañero trabaja, pide juntarse con gente que no trabaja?”

-No, es indistinto. Como que van organizando los horarios, cuando hacen trabajo en grupo y sólo dos se pueden juntar y uno no porque trabaja, bueno los que pueden ser juntan y van avanzando el trabajo no es que dejan de hacerlo por eso.

-Nosotros a veces hacemos trabajos por internet online y eso a veces te ayuda mucho cuando vos trabajas porque no necesitas juntarte pero si tenés la confianza con otra persona lo puedes hacer, ya te quedas tranquilo y te puedes dedicar a otra materia” (GF2 TS pág. 3).

Resulta llamativo que los alumnos de tercer año entrevistados, más del 90% de los mismos realizan trabajos en grupos y reconocen la importancia de vincularse con sus pares para sostenerse y permanecer en la carrera elegida.

Lo que falta por venir requiere de la confianza en sí mismo y en los demás, del reconocimiento de los recursos y estrategias implementadas como estudiantes -solos y en grupos- en un pasado relativamente cercano, pero también de la esperanza de un ‘porvenir’, de la ilusión de que es factible alcanzar en un futuro próximo las metas e ideales que la universidad ha pensado para ellos y que ellos mismos como estudiantes se han apropiado y recreado, en función de sus posibilidades.

3.8 - Herederos de un presente incierto

El Estado ejerce cierta violencia simbólica al producir e imponer categorías de pensamiento, estructuras mentales, adaptadas a las estructuras sociales, que contribuyen a la homogeneización y unificación cultural y lingüística (Bourdieu P. , 1997).

En “La miseria del mundo” (1999), Bourdieu le atribuye al Estado la responsabilidad del abandono, renuncia, resignación, que ha provocado en gran parte esta miseria material y moral capaz de amenazar el buen funcionamiento de las instituciones democráticas. Considera que el Estado, asentado en una burocracia de base, promueve con su accionar contradicciones, dobles vínculos cada vez más dolorosos, reduciendo la solidaridad a una simple asignación financiera.

⁵⁵ Cabe destacar que en este grupo foco de TS, 8 de los 10 alumnos participantes trabajan y estudian (el 80%).

Si bien en estos tiempos sigue presente el ideal de estudiar para mejorar la posición en el campo social, tener un título no garantiza per se dicha posición. Ese accionar no sólo impregna la vida de instituciones, como la escuela y la familia, sino también la tarea de los agentes estatales y de los trabajadores sociales, de los jóvenes, que suelen vivenciar esas contradicciones como dramas personales.

“Sin duda, en el nivel de enseñanza superior, la desigualdad inicial de las diversas capas sociales ante la educación se muestra ante todo en el hecho de que están muy desigualmente representadas”. Esto se observa no sólo en la elección de ciertas disciplinas, sino también en su retraso o estancamiento en los estudios (Bourdieu, P. y Passeron, C., 2003, pág. 13).

En relación a ello, Bourdieu (2003) distingue dos “maneras de vivir la condición de estudiante”: la de aquellos que poseen un origen burgués, que hacen de sus estudios una experiencia y cuyos problemas más serios refieren a la lógica del campo universitario. La otra condición de estudiante, en cambio, expresa la inquietud por el futuro propia de los sectores más alejados de la cultura académica y que viven la incertidumbre en el presente, en el día a día, como lucha cotidiana frente a esta herencia cultural, para seguir sosteniéndose en la universidad.

Es en ese sentido, que me atrevo a pensar que esa herencia cultural encierra una cuota importante de inseguridad no sólo ante el futuro, sino en el día a día en la universidad. Como un trabajo cotidiano que deben hacer los alumnos frente a un presente y un futuro que se presentan como inciertos, y ante el cual deben poner en juego una serie de estrategias que les permitan seguir jugando, con otros, en este campo de formación profesional.

Como hipótesis me arriesgo a plantear que a fin de mantener o cambiar su posición en el campo universitario los jóvenes construyen las estrategias en el vínculo con otros a fin de seguir invirtiendo en el sistema universitario. Dicho campo aparece como campo de luchas entre los intereses individuales y los colectivos, por conseguir no sólo el capital cultural sino también el capital social, que le permitiría desplegar sus habitus, aprehender estrategias para enfrentar las dificultades y así poder sostenerse en la universidad y finalizar sus estudios. Temas estos que desarrollaré en la segunda parte de esta Tesis.



II. LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS *EN Y CON* GRUPOS

Dificultades durante el cursado de una carrera universitaria.

CAPÍTULO 4



4.1 Avatares de los estudiantes en la universidad

Me interesa recuperar las experiencias de los estudiantes que están ‘a medio camino’ en una carrera de grado. Ni tan alejados del ingreso como para no recordar las dificultades y obstáculos que tuvieron que sortear para mantener y/o mejorar su trayectoria académica, ni tan cercanos al egreso como para sólo pensar en ese tramo final y en la vida profesional después de la facultad. Aquellos que hoy ‘siguen en carrera’, y que deben enfrentarse con lo que ‘acontece’ en este tiempo particular de la vida universitaria⁵⁶.

En el imaginario social, cuando un alumno abandona sus estudios universitarios suele ser común atribuirle ese fracaso a sus posibilidades, a su inteligencia, su escaso tiempo de dedicación, su confusión o desconcierto en base a la elección realizada. Este imaginario social tiende a valorar las capacidades individuales o, al extremo, atribuirlo a la matriz institucional, como si el pasaje por la universidad y sus posibilidades de éxito y/o fracaso dependiera sólo del alumno, o sólo de una institución que siendo pública y para todos, no logra sostener a *todos* los que ingresan allí.

Tal como sostiene Facundo Ortega (2008):

“...la construcción del fracaso no es un producto del libre juego de elecciones personales. Hasta aquí todo parece ser responsabilidad exclusiva del actor social, en este caso el estudiante, sin embargo las rupturas en la temporalidad, la indecisión y la incertidumbre se construyen socialmente y la participación activa de los actores sociales si bien se oculta bajo la forma de decisiones personales involucra toda la trama de lo social” (pág. 12).

Por eso, es necesario comprender la complejidad del proceso de hacerse un lugar en la universidad, en un contexto sociocultural particular. Conocer las dificultades que han tenido que sortear y enfrentar los alumnos para seguir en la universidad, permite develar parte de ese proceso de construcción y de las experiencias que surgen allí.

Existen problemáticas que son propias del pasaje por la universidad como institución educativa novedosa para los ingresantes, diferente no sólo en su modalidad de funcionamiento sino también en sus normas, reglas, códigos, ideales, que desafían la autonomía y responsabilidad de los estudiantes en su proceso de formación.

Al respecto, Lidia Fernández (1996) afirma que un establecimiento educativo es una unidad social compleja, cuyo funcionamiento requiere del

⁵⁶Badiou (1988) y Lewkowicz (1996) llaman “acontecimiento” a aquello que nos sorprende porque no hay registro previo, es un hecho nuevo al que hay que otorgarle una nueva significación y que transforma a los sujetos (Berenstein, 2004). En este sentido, el pasaje por la universidad, es para cada sujeto algo novedoso, un modo diferente de pensarse y construir experiencia como alumno y de vincularse con el conocimiento y con otros.

tratamiento de una serie de problemas claros y posibles de definir, tales como: problemas con el espacio, con el tiempo, con las personas y sus tareas, con los recursos materiales y humanos, con la función principal de esta institución.

Las dificultades para conocer y apropiarse de esos modos de funcionamiento institucionales se les presentan a los jóvenes desde que comienzan a pensar la posibilidad de ir a la universidad y a partir de los primeros acercamientos a ella. En este sentido, solemos escuchar que a veces se elige primero dónde estudiar y luego la carrera. Pensar a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) como opción posible y deseable, implica desde el inicio, hacerle lugar a esa compleja combinación de ideales y malestares.

Ya he señalado en la formulación de mi problema de investigación que las dificultades son inherentes al aprendizaje de este oficio de estudiante. El concepto de 'oficio de estudiante' emerge de una investigación realizada por Alain Coulon en Francia (1984-89) sobre la incorporación de los estudiantes a la universidad. Planteó que cuando un joven ingresa a esa institución, la primera tarea que debe realizar es aprender un nuevo oficio, el de estudiante universitario. La hipótesis que intentó demostrar es que los estudiantes que no lograban aprender ese oficio, fracasaban. Sostuvo que "el problema no está en entrar a la universidad, sino en permanecer en ella" (Coulon, 1995, pág. 158).

"Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos, científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares. Y esto lleva un tiempo; tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella" (Vélez, 2005, pág. 6)⁵⁷.

En términos bourdianos, el *oficio* es el modo en como los agentes construyen el mundo social y cómo al mismo tiempo son construidos por él.

"Es el oficio de hombre y mujer lo que crea el mundo social. Algunos de ellos como aprendices, otros como maestros, y otros más como aprendices maestros. El oficio es un capital que resulta de la combinación de varios capitales, y otorga a las mujeres y hombres su pasaporte en el mundo social. Con este capital se posicionan y toman posición. Pero también son posicionados" (Bourdieu P. , 2015, pág. 10).

Los jóvenes construyen su oficio de estudiantes en el campo universitario, se posicionan y se hacen un lugar en medio de la masividad, a la vez que son transformados por dicho campo. Aprender este oficio implica poner en juego su capital cultural, económico y social que le permitirá obtener ese 'pasaporte', no

⁵⁷Resultan sumamente pertinentes a los fines del presente trabajo la investigación de Coulon desde las perspectivas de la sociología, el interaccionismo y la etnometodología de la educación, y las producciones de diversos investigadores locales como Facundo Ortega (CEA, UNC), Gisela Vélez (UNRC), Marta Teobaldo y Sandra Carli (UBA) .

solo para ingresar al mundo universitario, sino también para transitar y permanecer en él.

4.2 Diferentes problemáticas durante la construcción del oficio

En los relatos de los grupos de discusión, puedo reconocer que hay en los jóvenes un antes y un después del ingreso a la llamada 'vida universitaria', con sus particularidades, problemáticas y avatares, que deja huellas en su historia y habilita otros modos de abordar su presente y pensar en su futuro. ¿Será que se vive de otra manera en la universidad? ¿Cómo hacen los estudiantes para incorporar este paso por la UNC como parte de su vida? ¿Qué lugar ocupan los vínculos con sus pares en este proceso? ¿Cuándo esos vínculos favorecen y cuándo dificultan el permanecer en la carrera elegida?

Presento a continuación los principales problemas y avatares que los alumnos de 3er año recuerdan acerca del cursado de las carreras de Trabajo Social y Psicología en la UNC. Los resultados de la encuesta me permitieron realizar una valoración con algunos datos cuantitativos y establecer cierto orden de importancia entre los problemas que más les han costado afrontar a los estudiantes y/o los más significativos para ellos, en este tránsito por una institución de estudios superiores. Los relatos desplegados en los grupos foco me ayudaron a profundizar y ampliar esta mirada.

En base al orden de importancia que los jóvenes le otorgaron a las categorías de la encuesta, distingo seis dimensiones de los problemas que surgieron durante el proceso de construcción del oficio como estudiante universitario, a sabiendas de la estrecha interrelación y mutua dependencia entre ellas: dificultades para hacerse un lugar en la universidad, para administrar el tiempo, dificultades en y con los exámenes, en la tarea de estudiar, dificultades con el plan de estudios de la carrera y dificultades vinculares⁵⁸.

4.2 a - Dificultades para 'hacerse un lugar' en la universidad

Desde los primeros contactos con la universidad como institución educativa, aparece la dimensión espacial que muestra, y a la vez encubre, ciertas particularidades de su identidad, ideología y cultura institucional. En Córdoba, la 'ciudad universitaria' con sus pabellones, decanato, baterías, módulos, boxes, muestra parte de esta especificidad en la que se desarrolla la tarea de formación de profesionales de las distintas áreas y le da sentido a las dificultades que presentan los ingresantes ante una lógica espacial totalmente novedosa para ellos.

⁵⁸ Ver Anexo cuadro pág 160.

“Entrar a la universidad no puede sino producir un extrañamiento: el edificio, los carteles de los centros de estudiantes, la circulación interior, la ausencia de referentes ‘familiares’ (esto es, naturalizados a través de las prácticas), los estilos estudiantiles en cuanto a su desenvolvimiento de este nuevo espacio, las lógicas administrativas, y su ubicación espacial y muchos otros aspectos que aparecen tanto más distantes o próximos en función de las trayectorias sociales de los actores” (Ortega, F. et.al., 2011, pág. 31).

La UNC es una de las universidades más antiguas y prestigiosas en nuestro país⁵⁹ y por ello elegida por un amplio sector de jóvenes y sus familias, a sabiendas de tener que lidiar con una de las problemáticas más visibles de este tipo de instituciones públicas de nivel superior, esto es, la masividad del alumnado y la escasez de docentes en proporción a la misma. Pero ello no es igual en todas las carreras. De hecho, las dos carreras objeto de estudio de esta investigación poseen diferencias significativas en cuanto al número de alumnos. En el 2016 el número de ingresantes a 1er año en la carrera de Psicología es de 2742, mientras que en Trabajo Social es de 740 (SAA, 2016).

Estas diferencias también se reflejan en las encuestas de la presente investigación. Si tenemos en cuenta las cinco dificultades más importantes que tuvieron que enfrentar en estos primeros años, mientras que el 46% de los alumnos de Psicología identifican a la masividad como la principal dificultad y la falta de información en la UNC como segunda (28%), en Trabajo Social éstas opciones no aparecen como problemas relevantes, ubicando en penúltimo lugar a la masividad (4%) y en noveno a la falta de información (12%)⁶⁰.

Los alumnos de Psicología, refieren a la masividad así:

- *“...para mí en esto del transitar de la carrera como que hay esta tensión, para mí que es lo más difícil que está entre ‘no lugar’ y ‘buscar tu lugar en ese no lugar’. Porque estas dificultades que yo creo tienen que ver con la organización de las cátedras y tienen que ver también con la masividad... a mí me pasa que yo desde primero voy a todos los teóricos, y al principio como que está también este doble discurso de que dice ‘uh, la deserción’ pero termina, y vos vas y no te podes sentar y vos vas como ‘bue... igual a fin de año cambia’... y es esto de que uno se acostumbra a transitar la carrera, ¿no? Y para mí está esa tensión, tener un no lugar, y buscarse un lugar” (GF2 Psic. pág.13).*

En ese relato, se devela el carácter abierto pero también expulsor de las universidades, democratizador pero precario (Carli, 2012), donde es el alumno quien siente que debe *‘hacerse un lugar, en medio del no lugar’*. En otras palabras, la masividad muestra la posibilidad de que todos puedan acceder a la educación superior, pero también evidencia a este espacio como campo de

⁵⁹ Tal como presente en el capítulo 2 de esta Tesis.

⁶⁰ Ver Anexo pág 160 y Anexo CD Cuadro N° 28

luchas para posicionarse en él, generando procesos de exclusión que reproducirían las desigualdades sociales preexistentes (Bourdieu P. , 1997).

Cuando los estudiantes no logran encontrar referentes para guiarse en medio de ese desconcierto -propio de lo nuevo-, la sensación de estar perdido en el tiempo y en el espacio se acrecienta, haciéndose más visible el anonimato y la soledad, en especial, en carreras con masividad de alumnos.

Los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, en cambio, no perciben a su entorno como un contexto masivo, ni como dificultad, aún cuando el número de ingresantes supera ampliamente a lo que están acostumbrados a compartir en las escuelas de nivel medio. Si bien la deserción también aparece en sus expresiones como una problemática visible en esta carrera, no la relacionan con la masividad. De hecho recalcan la posibilidad que tienen de reconocer al otro con el cual comparten este proceso de formación.

- *“En el ingreso, de esos 500 quedan a la mitad y eso que el ingreso no es excluyente.*

- *Y después del primer cuatrimestre te das cuenta que han dejado muchos...*

- *Al ser pocos dentro de la facu también, las caras las tenés a todas. Nunca ves a alguien nuevo que decís a mitad de año, no lo conozco” (GF1 TS. pág.4 y 15).*

Me pregunto entonces qué entienden los estudiantes por masividad y cuándo la misma es considerada un problema. En base a la información recabada puedo inferir que la masividad posee distintas significaciones en función del contexto, donde la cantidad de alumnos es sólo un elemento distintivo, pero no el único y que la misma se transformaría en una problemática institucional cuando afecta a dos de los principales organizadores institucionales: el tiempo y el espacio y cuando no se encuentran sostenes vinculares para tramitar estos cambios.

4.2 b- Dificultades para administrar el tiempo

Los universitarios expresan sentirse abrumados frente a un tiempo ideal que debieran tener para ‘poder llegar’ con lo que la facultad le exige, como ‘todo junto’ y ‘para ayer’. Con respecto a otros jóvenes no universitarios, los estudiantes viven y creen vivir en un tiempo y espacio original, marcado por las exigencias académicas, los exámenes parciales y finales. El año universitario develaría el esfuerzo académico y la aventura intelectual, al tiempo que organiza la experiencia de un modo diferente a los marcos temporales de la vida familiar y social.

La distribución de los tiempos en la universidad y en cada carrera genera desde el ingreso incertidumbres frente a una organización novedosa para los alumnos, ya desde su misma nominación: cursillo, trabajos prácticos, clases teóricas, parciales, finales, horarios de consulta.

-“Una de las cosas que a mí me costó demasiado fueron los tiempos, tenía en todas las materias que entregar prácticos y en cada práctico tenía un grupo diferente que siempre priorizaba el de las prácticas pero a la vez tenía que juntarme con los cinco (grupos) para hacer los trabajos” (GF1 TS pág. 7).

- “Las materias, todas, tienen dos parciales por ejemplo. Hay dos, una en el primer trimestre y otra en el segundo.

-Y por ahí hay las fechas también como que no se coordinan, porque te las ponen todas juntas: que el trabajo práctico, que la entrega final, que el parcial” (GF2 TS pág.14).

Aprender a distribuir los tiempos forma parte de los avatares y los desafíos de todo estudiante. En ese proceso de organización de los tiempos para la facultad, suele aparecer una temporalidad distorsionada, que los lleva a extremos como ‘estudiar todo el día’ (a veces sin detenerse para comer y dormir), a ‘estudiar a último momento’ con la ilusión de ‘sacarse de encima’ la materia. Ambos extremos suelen generar angustia y ansiedad, que se acrecienta cuando los vínculos más cercanos no logran comprender estas particulares organizaciones temporales.

O: “¿Y cómo hacen ustedes para llevarla, a las materias que parecen mucho tiempo?

-No dormimos.

-No vivimos!! (Risas)

- Es la verdad, yo sinceramente estoy pasada de rosca o sea, porque son muchas cosas, que trabajos prácticos, que las prácticas, que los parciales, que lees, es muy muy mucho. Es mucha presión” (GF2 TS., pág. 10).

- Yo termino de hacer los trabajos 15 minutos antes, el tiempo para que me dé tiempo de ir a imprimir. Y eso hace muy difícil de trabajar conmigo, yo no puedo mandártelo al trabajo dos días antes porque vos me lo pedís, o sea no puedo, no dispongo de ese tiempo (GF1 TS. pág 2-3).*

En esos dos relatos contrapuestos se observa lo complicado que les resulta organizar los tiempos en función de sus posibilidades. Facundo Ortega (2008) define como ‘atajos’ a esta manera de ir más rápido, de ‘*terminar 15 minutos antes*’, para cumplir con el mínimo exigible en una materia. Tanto los atajos como la búsqueda detallista y exhaustiva del objeto de conocimiento -‘vivir estudiando’-, develan esta dificultad para dimensionar los tiempos propios en relación a las demandas académicas y poder administrarlos en ese proceso de aprendizaje.

En estos tiempos donde prima la inmediatez y la búsqueda de resultados a corto plazo, me pregunto acerca de esa inversión para el mañana ¿cómo es vivenciado el tiempo que requiere transitar por una carrera para obtener un título profesional? ¿Cómo organizar el tiempo presente frente a un futuro que se percibe como lejano todavía?

4.2 c - Dificultades con el plan de estudios de la carrera

Los estudiantes de esta muestra también identifican como dificultad el tratar de ‘cumplir’ con el plan de estudios de la carrera elegida, argumentando que sienten que se les exige más de lo que estarían en condiciones de dar. En relación a ello, el Departamento de Estadísticas de la UNC distingue la ‘duración real’ de una carrera de grado con respecto a la ‘duración teórica’ según el plan de estudios vigente. Tanto en la carrera de Psicología como la de Trabajo Social el plan de estudios establece una duración de 5 años, pero la mayoría de los estudiantes se reciben a los 9 años de haber ingresado (SAA, 2016).

Esta dificultad que perciben los alumnos para cumplir con las exigencias académicas de la carrera, y alcanzar ese tiempo ideal, lo expresan así:

- C- *“¿Cuáles son las dificultades que ustedes han tenido que enfrentar en el cursado de esta carrera de Trabajo Social, hasta 3er año?”*
- *El plan de estudios. Para mí el plan de estudios de tercer año es muy pesado*
 - *El plan de estudios es mucho porque tenemos materias anuales como..., que no es que son fáciles sino que tenés que mantenerlas... cuesta llevar todas estas cosas juntas...*
 - *yo creo que a mí me lleva más tiempo las prácticas, porque las materias troncales las tengo que organizar..., o sea preparate para esto, sabemos desde el primer año de las prácticas y que llevan su tiempo” (GF2T.S. pág. 9).*

Como vemos en ese grupo de discusión aparece el plan de estudios de la carrera de TS, la exigencia en algunos momentos del año, pero también cierto reconocimiento de información acerca de los recorridos que ellos tienen que hacer, que le es provista desde primer año⁶¹, en especial por el centro de estudiantes y sus docentes, y que les debiera permitir a los estudiantes organizarse, aunque ello no les resulta sencillo. Algo parecido expresan los alumnos de Psicología:

- *“...los finales de año, los parciales acumulados, el que por ahí no se respetan las cosas, que te toman acá, te corrigen allá, y después tenés*

⁶¹ Por ejemplo, conocer la lógica de las correlatividades, cómo pedir extensiones de regularidades, etc.

un día para estudiar, y después te piden a vos que tenés que entregar todas estas cuestiones...

- *Entonces por ahí, depende también de las materias, en la forma de hacer grupo, la forma de trabajar, la forma en la que te apuran, la forma en la que te corrigen.*
- *En lo que tenés que hacer también.*
- *Y sí, si hemos rendido seis parciales en dos semanas, y entregado tres trabajos prácticos, o sea, no había forma. Era todo junto!” (GF2 Psic. pág. 12).*

Cuando a estas dificultades de organización se le suma la escasez de información, en una institución educativa masiva y muy diferente a lo conocido por los estudiantes, aumenta la confusión, incertidumbre y sensación de desorganización en su doble dimensión, de la facultad pero también del alumno (Ortega, F. et.al., 2011).

En los estudiantes entrevistados podemos observar cómo la relación con el tiempo en la vida universitaria se encuentra profundamente modificada. ¿A qué remite esa sensación de ‘no llegar’, ‘me colgué’, ‘es mucho’? -tal como lo expresan esos estudiantes-. El ritmo de trabajo es muy diferente al de la escuela secundaria, los exámenes no se presentan en los mismos momentos del año y los esfuerzos que se deben hacer no se reparten de la misma manera.

- *“C: Y dentro de las cosas más difíciles que han tenido que atravesar en estos tres años, ¿cuáles han sido?*
- *A mí me pasa que siempre como que al último momento del año se define todo y a la vez como que no tengo ganas de nada, y es como esa situación de fin de año, es como, es como que estás como ‘Uy, tengo que rendir esto y tengo que rendir lo otro’ y como que lo rendís y decís ‘no, tengo un coloquio encima y no tengo más ganas de estudiar’ como que bueno, esa compañía es importante, pero para mí, no sé, ¿difícil?...los últimos meses del año.*
- *Y sí, si hemos rendido seis parciales en dos semanas, y entregado tres trabajos prácticos, o sea, no había forma. Era todo junto” (GF2 Psic, pág 12).*

“-Yo creo que durante el año uno pasa por etapas.

-Sí.

-Cuando empezás uno está súper relajado y te das cuenta que se te vino medio año encima y después el segundo cuatrimestre, a mí por ejemplo siempre me pasa lo mismo, que quiero dejar todas las materias, me agarra el llanto y después paro y puedo decir ‘no, si ya llegué hasta acá tengo que seguir’. Y ahí seguís así” (GF2 TS, pág 14).

Estas sensaciones de estar bajo ‘*mucha presión*’, ‘*pasado de rosca*’, ‘*estresado*’, se agudizarían cuando los alumnos reconocen que poseen recursos insuficientes, en especial vinculados a sus posibilidades, a los recursos económicos y al sostén familiar, que suelen vivenciarse como situaciones generadoras de malestar y dudas sobre la continuidad y paso por la universidad.

- *“Los años los iba haciendo en dos, porque trabajo, vivo en el interior de Córdoba, también trabajo allá y vivo viajando. Me queda poco tiempo. Estudio en el colectivo básicamente. Y estoy haciendo materias de tercero y una de segundo.*
- *Yo por ejemplo en mi caso vivo solo y trabajo y bueno con el tema de la facu en algunos puntos me excluyen mucho, por ahí estoy ocupado estudiando mucho, mi viejo me reclama...*
- *O sea básicamente, o tenemos vida social o tenemos vida laboral” (GF 2 TS, pág 13).*

En relación a los recursos económicos necesarios para acceder a una formación de grado en una universidad pública como la UNC, en las encuestas emerge una diferencia importante entre los estudiantes de Trabajo Social y los de Psicología. Mientras que en la carrera de Psicología sólo el 10% de los alumnos trabaja, el 58% de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social trabaja y estudia (el 40 % de ellos posee un trabajo estable que reconocen como fuente económica para sus estudios universitarios). Esta diferencia también se observa cuando cerca del 30% de los alumnos de Trabajo Social agregan como elemento distintivo de las problemáticas a enfrentar, a las dificultades económicas⁶².

Los estudiantes trabajadores no sólo deben aprender el oficio de estudiante y el de trabajador, sino que además deben conciliar ambas tareas en su cotidianeidad. Pero más allá del agobio que sienten los alumnos de Trabajo Social por tener que trabajar y estudiar, reconocen que la facultad los ayuda a sostenerse en la carrera gracias al régimen especial de alumnos trabajadores⁶³. En base a estos datos distintivos me pregunto si es la implementación de ese régimen la que hace que cerca del 60% de los estudiantes en Trabajo Social trabajen, si ello tiene que ver sólo con las dificultades económicas o también con una necesidad personal, con las particularidades de la profesión elegida, con los horarios y disponibilidades que brinda la carrera para el cursado.

4.2 d -Dificultades con la tarea de estudiar

Transitar en una carrera universitaria implica no solo apropiarse de conocimientos específicos de la disciplina sino también de otros saberes

⁶² Ver Anexo Cuadro N° 12 y 13.

⁶³Tal como presenté en el cap. 1, ese régimen en Trabajo Social se implementa en toda la carrera desde hace 3 años, mientras que en Psicología recién se está comenzando a implementar en este año 2017.

referidos al modo de relacionarse con ese objeto de conocimiento y con los sujetos que participan de ese proceso de enseñanza y aprendizaje.

“En una investigación sobre los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires (Teobaldo, 1996) se advierte que aprender el oficio de estudiante universitario requiere de un proceso prolongado durante el cual el alumno debe apropiarse de conocimientos mucho más complejos, adaptarse a un creciente volumen de bibliografía en su mayoría desconocida, a nuevos estilos de enseñanza y de evaluación, a diferentes normativas, a nuevas modalidades de funcionamiento institucional, etc.” (Vélez, 2005, pág. 10).

En las narraciones de los estudiantes que han atravesado los avatares del ingreso, y casi tres años en la carrera de Trabajo Social o de Psicología, puedo identificar como una dificultad inherente y específica de este oficio el acceso al conocimiento científico, que despliega inquietudes referidas a *qué estudiar, cómo hacerlo, cuándo, con qué recursos y con quién/es*. En esos relatos, se entremezclan problemáticas desconocidas, dudas, miedos, ilusiones, desafíos, estrategias.

En relación al *qué estudiar*, más de la mitad de los encuestados eligieron como primera opción a la carrera en la que están cursando. Se sienten satisfechos con su elección y con su rendimiento académico que consideran bueno, no habiendo diferencias en los datos entre ambas carreras. Esto me lleva a pensar que las dificultades y dudas que habitualmente aparecen acerca de la elección de carrera, ya han podido enfrentarlas. Esto haría que hoy se encuentren en tercer año, conformes con los resultados obtenidos hasta acá.

La transición de la escuela media a los estudios universitarios, implica reconocer que el ingresante debe aprender a estudiar de otra manera, a vincularse con un nuevo objeto de conocimiento⁶⁴ y con tiempos propios, grupales e institucionales que son diferentes a los conocidos. En cuanto a las dificultades en los *modos de estudiar (cómo)* y en distribuir los *tiempos (cuándo)* para estas tareas académicas, el 35% de los estudiantes de ambas carreras las ubican dentro de los tres principales problemas que debieron atravesar en esos años.

Por otra parte, en términos de proceso de aprendizaje del oficio, los estudiantes de Psicología y de Trabajo Social reconocen que ya en tercer año han podido realizar una distribución de su tiempo en horas semanales para el cursado de clases teóricas y prácticas, para el estudio individual y en grupo. En uno de los grupos focos realizados, un alumno explica esas dificultades en este proceso de aprendizaje en la universidad, diferenciándolo a los modos de estudiar en la escuela secundaria:

⁶⁴ Si bien no es el objetivo de esta investigación, considero valiosos los aportes de la Psicología y Epistemología Genética para explicar este proceso de aprendizaje.

“Lo que más me costó fue aprender a estudiar,...porque yo iba a la orientación de Naturales... a pasar a estudiar Ciencias Sociales, es otro mundo, es otra forma en la que vos te sentás a estudiar. De hecho todos mis resúmenes todavía siguen siendo como alumno de Ciencias Naturales... y a veces no me sirven...Y no es agarrarle la mano a una fórmula, y bueno, esa fórmula no te sirve para todo. Son todas cosas distintas” (GF1 Psic. pág 10)

En este relato puede observarse claramente esta transición que describe Coulon (1995), acerca del ingreso a la universidad distinguiendo en este proceso tres fases. *Un primer tiempo de alienación o extrañamiento* frente a lo desconocido de la vida universitaria, sentir que es *‘otro mundo’*. Como sostiene Gisela Vélez:

“El extrañamiento se vincula con el ‘choque’ que provocan las diferencias entre la cultura institucional de la universidad y la de la escuela secundaria, pero también con el modo en que ésta última ha sido vivida por los estudiantes y con la calidad de los saberes que ha adquirido en ella” (2005, pág. 10).

La segunda fase consiste en *un tiempo de aprendizaje* donde se va adaptando de a poco a la situación que vive y la asume:

“Entonces lo que más me costó fue aprender y que para aprobar, necesito sentarme cuatro horas seguidas a estudiar, y hacerme la costumbre, el hábito, de saber el tiempo que voy a pasar” (GF1 Psic. pág 10).

Sólo cuando es capaz de cierto dominio en el campo universitario y de interpretar las reglas, podemos decir que el joven se encuentra en una *fase de afiliación*, donde está aprendiendo este oficio de estudiante universitario. El proceso de afiliación consiste en descubrir y asimilar la información tácita y rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior, comprendiendo el funcionamiento de las reglas tanto institucionales como intelectuales. En otras palabras, afiliarse es incorporar las prácticas y dinámicas institucionales, transformando las consignas de la tarea universitaria en trabajo intelectual, compartiendo con el grupo al que pertenece un lenguaje común, ciertas reglas y también algunas transgresiones a ellas (Coulon, 1995). El siguiente fragmento de otro grupo foco muestra claramente ello:

“O- ¿Cómo se llega a tercer año?

(Risas)

- Cola y silla!!! (a coro)

- Cola y silla y libro en la mesa

- ...Y para mí es clave, por lo menos en este año es venir a clases. Yo soy una militante de venir a clases. Para mí es super importante, sobre todo cuando no llegamos con las lecturas. Muchas veces el apunte de clases te permite por lo menos tener una noción de eso que leí más o menos, que

leí a los tumbos. O sea, a veces que uno lo lee y, a diferencia de cuando no laburaba, yo podía hacer un resumen. Ahora ni a gancho hago el resumen, de pedo que llego a leer y volver a leer de donde arranqué. Pero esa lectura, que quizás sea un poco vaga, más lo de clase, te permite al menos seguir varios años...

- Es como que, si no vas a clases, después volvés y sentís que hace millones de años que no venís y estás desorientado, no sabes dónde estás” (GF1 TS, pág 11).

Entonces, el cómo estudiar y cuándo hacerlo dependerá de las especificidades no sólo del objeto de conocimiento y en cómo se enseña el mismo, sino también del sujeto que aprende inserto en un contexto y tiempo institucional específico y en interacción con otros, que pueden contribuir a aletargar la fase de extrañamiento o promover el aprendizaje y la afiliación.

En base a los datos recabados, me atrevo a plantear que estas tres fases que propone Coulon no son lineales ni se dan sólo en los momentos iniciales de ingreso a la universidad, sino que aparecen de manera recursiva durante todo el cursado de una carrera y también en diferentes instancias durante un año lectivo. Por ejemplo, al inicio de un nuevo año, los estudiantes sienten ese extrañamiento frente nuevas materias, prácticas y profesores. Luego de las primeras clases y en especial, primeros parciales, logran aprender las reglas del juego en cada espacio curricular y construir un lenguaje común, propio de la afiliación, y compartirlo con sus pares. Esto implica pensar que estas etapas o fases en la construcción del oficio como estudiante se despliegan en distintas instancias del cursado de la carrera elegida. Los decires de los estudiantes lo ejemplifican:

- Para mí este año retomar fue el comienzo de cero. No conocer a nadie. Sé que no va a haber nadie de la gente que conocía

C- ¿Cómo lo enfrentaron a eso?

(...) Y, tenés que generar como vínculo también. Es un trabajo, entonces uno va encontrando gente que tiene más o menos el mismo compromiso con la carrera, genera vínculo. Y aparte, además los vínculos se dan más allá de lo que uno se dice... yo a veces vengo y pregunto a los de Malagueño “che que pasó, ¿tienen parcial?” (GF 1TS pág. 3).

Para Bourdieu, estudiar no es crear sino crearse, prepararse a través del estudio para un hacer profesional. Es decir que la acción de estudiar sólo adquiere sentido en referencia a un futuro “...cumplir con el oficio de estudiante consistiría en organizar toda la acción presente con referencia a las exigencias de la vida profesional” (Bourdieu, P. y Passeron, C., 2003, pág. 86).

4.2 e - Dificultades en y con los exámenes

En la universidad, como institución educativa, se despliega el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a un objeto de conocimiento específico, que involucra en ese trípode necesario al sujeto de la enseñanza y al sujeto del aprendizaje⁶⁵. Es en las instancias de evaluación formal que ofrece cada facultad y en sus resultados, donde aparecen algunos indicadores para analizar cómo se van entretejiendo esas experiencias estudiantiles y brindan la posibilidad de evaluar parte de este proceso.

Ortega (2008) afirma que “clasificando y siendo clasificados en la dinámica de la interacción, los actores sociales construyen identidades también sociales que conforman sus trayectorias” (pág. 73). Como toda clasificación presente introduce una ambigüedad con respecto al futuro y cierta reflexión sobre el pasado. En este sentido, los estudiantes construyen su trayectoria universitaria, siendo posible mostrar parte de ese proceso durante los distintos momentos de evaluación.

Por ello resulta comprensible que los alumnos sitúen a los exámenes como una de las dificultades más importantes que tienen que afrontar durante la formación universitaria. Resulta significativa la coincidencia en los resultados obtenidos en ambas carreras: en las encuestas de Trabajo Social, los exámenes orales aparecen como la principal dificultad (44%) y en Psicología (también con el 44%), aparece en un segundo lugar después de la masividad. A ellas les siguen las dificultades con alguna materia, con el mismo porcentaje en ambas carreras (36%)⁶⁶.

En relación a los exámenes orales, aparecen expresiones como: *“el oral te deja más al descubierto... en el escrito puedes llegar a estudiar más o menos y zafas...”*; *“tenés que estar preparado”*; *“Si no sabés la materia de pie a cabeza, no sale”*; *“No es común dar los orales como en otras facultades, entonces te cuesta acostumbrarte a eso”* (GF1 T.S. pág. 12).

Relatos como este y otros que se escuchan en las aulas, me llevan a pensar en la otra faceta de la masividad, que aunque parezca paradójico, a la vez que el estudiante universitario corre el riesgo de que se sienta perdido en el anonimato, también, en algunas situaciones, lo protege y resguarda frente a lo desconocido. La masividad como dificultad pero también como alternativa, ante la incertidumbre que genera un examen oral, una clase participativa, un práctico. El temor a perderse pero también el miedo a ser encontrado, descubierto, como sujeto singular que construye de manera única e irrepetible su experiencia.

⁶⁵ Si bien reconozco la importancia de analizar la relación entre docentes- alumnos y objeto de conocimiento, en esta investigación elijo profundizar en los estudiantes y en el vínculo entre ellos, a sabiendas de la estrecha interrelación entre esos tres elementos.

⁶⁶ Ver Anexo pág 160.

En este sentido, el cara a cara de los exámenes orales, como situación de evaluación, implicaría ser reconocido por el docente, quien a la vez califica su saber adquirido, en una situación que rompe con la masividad y con los modos habituales en que los alumnos han vivenciado a los exámenes y los modos expresar y dar a conocer lo aprendido. Así lo relata una estudiante: *“De venir toda la vida estudiando, normal, temas comunes y corrientes, a estudiar esta materia, yo dije, estos me están hablando en un idioma que no estoy entendiendo!!”* (GF1 Psic, pág. 12).

Así como el examen oral permite que el alumno sea identificado como sujeto, también emergen las diferencias entre materias, profesores, modos de evaluación. Los estudiantes pueden tener algunas representaciones comunes que les ayudan a reducir la incertidumbre, prácticas compartidas aunque nunca idénticas. Cuando los alumnos remiten a dificultades con algunas materias, resulta interesante rescatar los mitos institucionales que circulan en cada carrera: *“por ejemplo en primer año teníamos esa materia que es X. Si sacas esa estás en el otro año”* (GF 1TS, pág. 12); *“En esta materia había cero criterio, no tenías que poner nada tuyo, nada”* (GF1 Psic, pág. 10).

Como vemos los mitos encierran algo de verdad y algo de mentira. ¿Cómo es posible que una sola materia establezca el pasaje de un año a otro de la carrera? ¿Cuáles son los mitos que circulan en todas las carreras sobre las materias ‘colador’ según la jerga estudiantil? ¿Qué hay de esto que en un examen el alumno no pueda poner ‘nada suyo’? ¿Acaso en la selección de una respuesta, en el estilo, en como construyó esos conocimientos no habría algo de él?

Apropiarse y ejercer el oficio de estudiante, es prepararse para el futuro profesional, donde la acción de estudiar, es un medio al servicio de un fin, aunque a veces, durante las instancias de evaluación, se lo sienta como un fin en sí mismo (Bourdieu, P. y Passeron, C., 2003).

Un dato significativo en relación a esta investigación es que el 75% de los estudiantes se reúne con sus compañeros para estudiar, por lo general previo a los exámenes. Además de tener que lidiar con un nuevo modo de pensar el espacio, el tiempo, los recursos para estudiar, resulta interesante analizar qué lugar ocupan los vínculos familiares, entre compañeros, en un grupo, en este proceso de aprendizaje de un nuevo oficio, tema este que desarrollaré a continuación.

4.2 f- Dificultades vinculares

Más allá de los aprendizajes académicos e institucionales, quienes deciden formar parte de la universidad se encuentran con un plus de información y situaciones ajenas a lo conocido que requieren de un trabajo no menor: aprender a ‘no perderse’ en este nuevo mundo -como dicen los estudiantes-, a convivir

con nuevos compañeros, docentes, agrupaciones. Tal como afirma Coulon (1995), los jóvenes deberán interpretar constantemente su nuevo entorno y otorgarle algún sentido para poder sobrevivir en él.

Me pregunto entonces cuándo los vínculos pasan de ser un sostén importante en la construcción de este oficio en la UNC, a ser una dificultad que debe afrontar el joven para seguir sosteniéndose en la carrera elegida.

En los datos recogidos para esta Tesis, resulta significativo que los estudiantes que se encuentran en tercer año de una carrera universitaria, consideran a sus vínculos actuales más como un recurso que como una problemática. El 80% de los alumnos de ambas carreras refieren que los vínculos con su familia y con los compañeros actuales son los que los ayudaron a estar en 3er año de la universidad. Cerca del 35% sitúan en tercer lugar a la pareja y amigos del secundario como vínculos significativos. La relación con los docentes aparece en cuarto lugar (20%)⁶⁷.

Las relaciones con sus compañeros y docentes de la carrera no lo consideran una dificultad. En la tabla referida a las dificultades durante el cursado de la carrera, de los 17 ítems, las dificultades en el vínculo con los docentes y compañeros figuran en el número 15 a 17 como las menos importantes, con un porcentaje entre el 6% al 0%, en ambas carreras. Dato coincidente con lo que aparece en los grupos foco.

Las dificultades vinculares poseen mayor complejidad cuando los estudiantes provienen de un lugar diferente del que está inserta la universidad, en este caso, de una localidad de la provincia de Córdoba o de otras provincias o países, porque no es sencillo aprender a vivir lejos de sus afectos más cercanos y lidiar con los sentimientos de desarraigo, sobre todo en los primeros años. Vivir solo o compartir su nuevo hogar con otros jóvenes, con algún hermano o familiar, implica aprender a cuidarse y valerse por sí mismo, realizar las tareas domésticas, administrar el dinero, los tiempos, su libertad. Todo ello forma parte de esta aventura y de los senderos a elegir en este camino que le permitirán sostenerse, trastabillar o tal vez abandonar la universidad y la carrera como proyecto de vida.

Entonces, las dificultades para vincularse remiten especialmente a los primeros años, cuando los sentimientos de extrañeza y desarraigo generan mucha angustia y preocupación en los jóvenes y su familia y no logran tolerar la distancia y las ausencias, ni construir otros modos de relacionarse con ellos, poniendo en riesgo la continuidad del alumno en la universidad. En las encuestas, ello aparece como '*sentimiento de desarraigo*', '*extrañar la familia y el lugar de origen*' (24 % en Psic y 14% en TS) y '*la situación familiar*' (por ej.: conflictos, exigencias, falta de apoyo, control; 24% en TS y 20% en Psic). En los grupos foco, recuerdan a esos primeros años así:

⁶⁷Ver Anexo CD Cuadro N° 29.

“C-¿Sienten que los primeros años son más difíciles?”

- La facultad no, pero sí la vida diaria. Bueno, yo estuve haciendo otra carrera antes de estudiar Psicología, pero me vine a los 18 años y costó. Te desarraigas completamente.

- Claro, yo vine a los 17, cumplí 18 en enero. Pero no, yo lo tomé más como una adaptación, pero porque lo que más me dolió fue desprenderme de mis hermanitos. Yo los cuidaba y como que los extrañaba, pero en la facultad no, y después me adapté a cocinarme sola y esas cosas, pero lo tomaba más como un aprendizaje, como que me adapté. Pero sí tengo a mis amigas de Ushuaia que les costó muchísimo. Digamos, lloraban a la noche y eso, así que lo he visto.

- Es depende como lo tomes, por ejemplo yo soy de acá, todo lo que quieras, tengo a mis abuelos y todo y yo extraño un montón mi casa y sufrí un montón y recién ahora en tercer año me estoy adaptando a Córdoba” (GF2 Psic, pág 2).

“- Los primeros años lo veía un poco como más difícil, depende también de como venga, si viene sólo, o si ninguno es de Córdoba, o si vienen y tienen algún conocido, o algún familiar o amigo que lo llame antes. Creo que eso influye bastante, también en el hecho de que te quedes en Córdoba o vayas a otra provincia que no sea la tuya.

C: ¿Se siente el desarraigo?

-Al principio sí, en primer año, después es menos complicado (...)

- Por lo menos yo ahora ya siento que no, antes lo único que quería era volver a mi casa” (GF2 TS, pág 13).

Esos sentimientos de soledad, de desarraigo, de ‘querer volverse y dejar todo’ se agudizan cuando por situaciones personales, por las diferencias que se perciben en los otros, o por miedo e incertidumbre ante este nuevo contexto, se limitan, demoran, las posibilidades de entablar y construir vínculos nuevos que funcionen como sostén y que le puedan ayudar a enfrentar estos cambios.

Facundo Ortega plantea que la sensación de ‘estar perdidos’ aparece recurrentemente en el relato de los ingresantes, quienes creen que “se trata de un problema personal cuando en realidad se trata de algo compartido y que tiene que ver con lo social, y el ingreso a una institución desconocida” (Ortega, F. et.al., 2011, pág. 27).

Si bien generalmente surge en los jóvenes estudiantes el interés por entablar nuevas relaciones, algunos suelen depositar la iniciativa en los demás, generando formas de aislamiento y desconocimiento del otro. En el instrumento

encuesta de esta Tesis, en el agregado reflexiones finales⁶⁸, los alumnos describen así esta búsqueda de sostén entre pares:

“Al principio de la carrera no tenía muchos compañeros/as con quienes cursar y estudiar y no me daban ganas de cursar ni estudiar, hoy en día se me hace menos pesado venir a cursar y estoy más entusiasmada con la carrera” (Enc, Psic, La Pampa).

"No tengo un grupo permanente. Voy armándolo en cada comisión de las materias que voy cursando. Como 'me fui atrasando' (o más bien, cursando de a pocas materias) siempre me ha tocado hacer grupos nuevos. Recientemente pude entender que se podía llegar a hacer menos pesado el cursado, anotándome en ciertas materias con gente conocida" (Enc. Psic. Córdoba Cap.).

Los grupos son “sostén emocional en momentos que los problemas familiares obstaculizan el proceso de aprendizaje” (Enc. TS, Interior de Córdoba).

Resulta interesante observar cómo los estudiantes describen ese proceso de transformar la dificultad de ‘no tener un grupo con quien cursar y estudiar’ a la posibilidad de descubrir la necesidad de armar nuevos grupos, que faciliten o ‘hagan menos pesado el cursado’, como ‘sostén emocional’ y que ayuden a despertar el entusiasmo por seguir en carrera.

Si bien en las encuestas la *dificultad para construir un nuevo grupo de compañeros* aparece con un porcentaje muy bajo (6% o menos), quizás esto remite a la situación actual de los alumnos, que habiendo transitado tres años o más en la universidad, construir un nuevo grupo ya no representa un problema para ellos.

En los grupos foco, los estudiantes identifican como un hito importante en su historia universitaria a los avatares de armar un grupo, con el cual no sólo coincidir y establecer acuerdos básicos, sino también sostenerse para llevar adelante las tareas propias de la universidad.

“-Yo también, tuve un montón de grupos este año pero no me gustó ninguno, los hacía porque tenía que hacerlos pero no veía las horas de salir de los grupos de WhatsApp!!! (Risas). Pero es siempre gente que es obsesivamente, quiere hacer todo, que te quiere organizar los horarios, y no eso me gustaba. A mí me gustaba hacer las cosas por mí y por eso lo hice solo y me dejaron hacerlo solo. (...)

⁶⁸ Ver Anexo CD. Encuesta. Preg. 41. Otras reflexiones que desees compartir acerca de la importancia que ha tenido para vos en estos años el compartir con tu/s grupo/s el cursado de esta carrera...

- A mí me pasó parecido, tenía como un grupo en primero, se han ido separando y han ingresado otros, por más que con ustedes desde el principio me caen bien, otras personas que han ingresado al grupo la verdad que no. No me gusta cómo trabajan, y la verdad que este año con los tres grupos, en esos grupos en particular, no me he sentido cómodo o por ejemplo, cuando teníamos que hacer algo, mandaban su parte, lo hecho, y estaba mal hecho... ¿para qué te esforzás y haces eso?, ¿para ocultar que no tenés ganas de trabajar? (GF1 Psic, pág 6).

“-Yo venía estudiando con el mismo grupo hasta que me quede atrás y así que ahora estoy estudiando sola y bueno, me cuesta estudiar sola” (GF2 TS, pág 20).

En esas anécdotas se muestra la importancia de los grupos como sostén, apuntalamiento, pero también las crisis que se viven cuando no se logran tolerar las diferencias y cuando se produce una ruptura de los pactos y acuerdos⁶⁹ que otorgan sentido al agruparse. Convivir con otros no es tarea sencilla. Implica hacerle lugar a las diferencias y a lo que se tiene en común, en pos de un objetivo, que es transitar juntos y compartir las actividades y tareas propias de un proceso de formación profesional.

“Ingresar a la Universidad se presenta como un proyecto de vida, que por cierto no es sólo individual, se valora y se sostiene en relación con posibilidades y expectativas familiares y sociales; en ese marco se reconstruyen multiplicidad de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con otros sujetos; nuevas distancias y nuevas cercanías” (Vélez, 2005, pág. 9)

Por ello considero que estas dificultades y conflictos vinculares son inherentes al proceso de creación de nuevos modos de vincularse con la familia, los amigos y al tener que construir otros vínculos diferentes para seguir estando en la carrera elegida y en esta institución de educación superior. Esto me lleva a describir y caracterizar en el próximo capítulo, cuáles son las estrategias que implementan los jóvenes para afrontar esas dificultades en la construcción del oficio de estudiante universitario a fin de sostenerse, permanecer y pertenecer a la carrera y facultad elegida en la UNC.

⁶⁹Los conceptos de pactos y acuerdos lo explicaré en el capítulo 6.

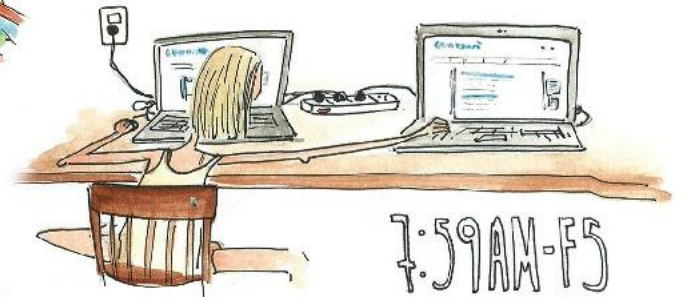
Estrategias que construyen los estudiantes universitarios.

CAPÍTULO 5

LLEVO EL TERMO...



VOS LA YERBA...



7:59AM-F5



Ferminó

5.1 - Estrategias en grupo, estrategias grupales

Me interesa detenerme aquí a caracterizar el oficio de estudiante universitario, explicando cómo se construye, a qué recursos y estrategias apelan los jóvenes, es decir, qué hacen en la cotidianidad de la vida universitaria para enfrentar las dificultades inherentes a la creación de esa práctica, a fin de mantener o mejorar su posición en este campo educativo.

Bourdieu afirma que “El oficio se transmite en gran parte como práctica” (2015, pág. 53). Como toda práctica social, debe ser entendida en términos de estrategias implementadas por los agentes (no necesariamente conscientes), en defensa de los intereses ligados a la posición que ocupan en un campo de juego específico (Gutiérrez, 2003, pág. 95).

“La acción social es explicada en términos de estrategia, partiendo de la hipótesis de que, según una lógica de costo-beneficio, el actor social selecciona aquella alternativa que, entre las que le brindan sus condiciones objetivas, considere acorde a sus intereses ligados a su posición dentro de ese sistema” (Gutiérrez, 2012, pág. 34).

Las estrategias -dice Bourdieu- son acciones y coacciones objetivamente orientadas hacia fines, constitutivas de un sistema, que los miembros de un colectivo producen, por ejemplo la familia, los grupos. Hay aspectos conscientes pero también inconscientes que inciden en la elección de las estrategias (Bourdieu P. , 2011, pág. 34).

Los agentes seleccionan y desarrollan estrategias que responden con frecuencia al sentido práctico alcanzado, que es 'una especie de instinto socialmente constituido', de acuerdo a las posiciones que ocupan en un espacio social determinado, como por ejemplo, en el campo universitario (Bourdieu P. , 1997). Las estrategias permiten enfrentar situaciones novedosas, aprovechando oportunidades, intentando prever el porvenir mediante cierta inducción práctica, haciendo elecciones e incluso, en algunas oportunidades, construyendo estrategias de evitación (Bourdieu P., 1991). En palabras del autor, la estrategia es

“producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido (...). El buen jugador, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas” (Bourdieu, 1993, pág. 70).

Durante el proceso de formación universitaria, los estudiantes se encuentran con innumerables situaciones nuevas que requieren de la creatividad para elegir acciones que les permitan seguir jugando el juego

de 'estudiantar'. Este juego nunca se realiza de manera aislada, requiere de otros para descubrir cuáles son las estrategias que les conviene utilizar.

Bourdieu (2011) diferencia un conjunto variado de estrategias de reproducción que son interdependientes y pueden aparecer entrelazadas en la práctica:

- estrategias de inversión biológica
- estrategias de inversión económica
- estrategias de inversión social
- estrategias de inversión simbólica

Además de esos tipos de estrategias, incluye las estrategias educativas, estrategias sucesorias y matrimoniales que se caracterizan por implicar la inversión en más de un tipo de capital (económico, cultural, social) y por cumplir, como toda estrategia de reproducción, tanto funciones de inclusión como de exclusión, habilitando a quienes pueden o no formar parte de ese sistema.

A los fines del presente trabajo, me detendré a caracterizar las estrategias escolares y las estrategias de inversión social, y por ende las simbólicas, intentando mostrar la interrelación entre ellas, en base a la siguiente hipótesis de investigación: *orientados a la reproducción social, los jóvenes construyen estrategias educativas en el vínculo con otros como parte del proceso de creación de su oficio como estudiante universitario.*

Esto implica que, a los fines de seguir invirtiendo en el sistema escolar, los estudiantes requieren de estrategias de inversión en vínculos con otros a fin de afrontar juntos las dificultades que aparecen y mantener o mejorar su posición en el campo universitario.

Dicho campo aparece como campo de luchas entre los intereses individuales y los colectivos, por conseguir no sólo el capital cultural sino también el capital social y el capital simbólico que le permitiría aprender de esas estrategias para lograr su objetivo final que es obtener un título profesional en la carrera elegida, en una universidad pública, con todo lo que implica para la construcción de la identidad como estudiante de la UNC.

El autor sostiene que pertenecer a un grupo otorga beneficios, que son cimiento de la solidaridad, tal como lo señalan algunos estudiantes en las reflexiones finales de las encuestas:

“Al compartir- intercambiar ideas en grupo me ha hecho aprender a repensar cuestiones que tal vez para mí eran dadas. También nos acompañamos mutuamente en este largo proceso” (Enc. TS, San Luis).

“El intercambio de experiencias se vuelve importante cuando conformas un grupo comprometido con el estudio y la carrera, recalco esa relevancia, además del compañerismo y la amistad que se genera en el vínculo” (Enc. Psic., Córdoba Cap.).

A través del intercambio entre los miembros de un grupo se genera un reconocimiento mutuo y la necesidad de que cada uno de ellos se constituya en guardián de los límites del grupo. Se comprometen a la acumulación del capital fundacional del mismo, pero delegando en grados desiguales el capital social y los mecanismos de representación del mismo (Bourdieu P., 2011).

Así es como se van construyendo estrategias que constituyen respuestas activas a las coacciones estructurales que pesan sobre los agentes, en búsqueda de objetivos más o menos a largo plazo –no necesariamente conscientes- que los miembros del colectivo producen.

Las estrategias educativas “...son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente producidas como tales, y que no se reducen (...) sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo. Esto sucede en especial en el caso de las estrategias ‘éticas’ que apuntan a inculcar la sumisión del individuo y de sus intereses al grupo y a sus intereses superiores; así cumplen una función fundamental, asegurando la reproducción de la familia que de por sí es el ‘sujeto’ de las estrategias de reproducción” (Bourdieu P., 2011, pág. 36 y 37).

A partir de ello, me permito considerar a *la elección, ingreso e inclusión en la UNC, como una estrategia de inversión educativa que requiere por parte de los estudiantes de una serie de acciones de inversión social, en especial, de ‘estrategias grupales’ para poder aprender la tarea como estudiante, sostenerse en una carrera de grado y obtener un título profesional*⁷⁰.

Cabe aclarar que no he encontrado en la obra de Bourdieu ni de sus discípulos la mención a ‘estrategias grupales’. Esta es una nominación ad hoc que elijo utilizar en la presente investigación como eje central de la misma, y de la cual intentaré fundamentar desde los referentes teóricos y caracterizar desde los datos y relatos de los estudiantes seleccionados para este trabajo.

⁷⁰Si bien pondré el foco en la estrecha interrelación y mutua dependencia entre ambas estrategias, educativas y grupales, sabemos que las mismas requieren de una inversión económica de las familias, y muchas veces de los alumnos como trabajadores, ligadas a estrategias de inversión simbólica que le dan sentido al haber elegido a una universidad pública como la UNC.

Los agentes están unidos por vínculos más o menos permanentes y útiles, que se fundan en intercambios materiales, simbólicos, culturales, que implican cierta cercanía en el espacio físico o geográfico, en relación al volumen del capital social, cultural, económico que poseen. Cuando un conjunto de agentes, dotados de propiedades comunes (factibles de ser reconocidas por ellos mismos o por un observador) construyen una red de relaciones más o menos institucionalizadas y de interreconocimiento, podemos hablar de pertenencia a un grupo (Bourdieu P. , 2011).

“En otros términos, la red de vínculos es producto de estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o la reproducción de relaciones sociales de utilidad directa, a corto o largo plazo; es decir, hacia la transformación de relaciones contingentes, como las relaciones entre vecinos, laborales o incluso de parentesco, en relaciones simultáneamente necesarias y electivas, que implican obligaciones durables subjetivamente percibidas (sentimientos de gratitud, de respeto, de amistad, etc.) como comunicación que supone el conocimiento y reconocimiento mutuos” (Bourdieu P. , 2011, pág. 222).

Las **estrategias grupales** serían un tipo de acciones de inversión social y educativa que surgen del intercambio entre estudiantes que se encuentran en una misma posición (como pares) en el campo universitario, y donde intercambian conocimientos, experiencias, dudas, temores, que forman parte del proceso de aprendizaje de un nuevo oficio en la carrera elegida.

“El intercambio transforma las cosas intercambiadas en signos de reconocimiento y, por medio del reconocimiento mutuo y del reconocimiento de la pertenencia al grupo que aquel implica, produce el grupo y determina a la vez los límites del grupo...” (Bourdieu P. , 2011, pág. 222)

En otras palabras, las estrategias que denomino ‘grupales’, implican reconocer que el oficio de estudiante se construye siempre en el vínculo con el conocimiento y con otros (docentes, alumnos, administrativos, miembros del equipo de gestión, del centro de estudiantes, etc.), especialmente en el intercambio entre pares, con quienes buscan crear modos diferentes de afrontar las dificultades propias del aprendizaje en la universidad. Esto implica una construcción conjunta, que posee matices diferentes según las circunstancias, los agentes, los momentos en el proceso de pasaje por esta casa de estudios.

En base a lo planteado hasta aquí y a partir del análisis de los datos recogidos, propongo nominar y describir seis tipos de estrategias grupales que los estudiantes construyen en y con grupos para pertenecer y sostenerse en la universidad: estrategias de búsqueda de lazos, estrategias de trueque, estrategias de itinerarios, estrategias temporales, estrategias en red y estrategias de sostén.

5.2 - Tipos de estrategias grupales

5.2.1 - Estrategias de búsqueda de lazos

Los estudiantes recuerdan los primeros días en la facultad como un hito en su historia universitaria, que marcó este proceso de inclusión y las primeras acciones realizadas para afrontar los sentimientos de indefensión, soledad, dudas y temores ante lo nuevo.

Cuando un joven ingresa a la universidad lo primero que suele sentir es la ‘angustia de no asignación’⁷¹, que remite al temor a no ser reconocido o tenido en cuenta por alguien, miedo este que poseen todos los sujetos al ingresar a un espacio social nuevo y más aún, en medio de la masividad (Bernard, 1997). Son entonces los primeros sentimientos de soledad, los que impulsan a los sujetos hacia estrategias de búsqueda de un par con quien entablar lazos⁷², para enfrentar esa sensación de indefensión.

Allí se ponen en marcha una serie de acciones que tienden a generar acercamientos con el otro, que los sostengan en ese mar de incertidumbres. Dichos encuentros no son nunca azarosos, sino que dependen del habitus, en términos de cercanías espaciales, sociales, culturales, económicas que se perciben por lo general de manera inconsciente y que hacen posibles ciertos agrupamientos.

Considero que las estrategias de búsqueda de lazos entre pares ayudan a enfrentar las dificultades institucionales⁷³, en especial las vinculadas a la masividad, a fin de hacerse un lugar y ser reconocido ‘al menos por alguien’, en medio de una multitud de ingresantes. Según Carli (2012) “La conformación de un ‘grupo’ fue uno de los aspectos de la experiencia universitaria que los estudiantes más valoraron: fue el sostén principal para la vida institucional” (pág. 174). Así lo recuerda esta alumna:

- “A mí me pasó que yo en primer año como también venía de otro lado, que no conocía a nadie, no había nadie de Ushuaia acá, yo no tenía amigos, y tampoco era que buscaba. Yo iba acumulando algunas personas del ingreso y que sé yo, y después se dio que conocí a una chica en un grupo y a otra en un grupo. Después pasó que la conocí a ella, después conocí a otra. Y llegó un momento que nos juntamos todas, las empecé como a presentar, y resulta que todas éramos como estudiosas, ‘ñoñas’ (risas), pero nos encontramos desde ahí, y también en lo personal. Y se fue dando como así... Y dijimos ‘listo, el año que viene en todo juntas’. Y así

⁷¹ “Es un concepto aportado por René Kaës para designar en el ámbito de lo grupal la angustia producida por el temor del sujeto a no encontrar un lugar en el deseo de los otros” (Bernard, M.; Edelman, L. y otros, 2002, pág. 55).

⁷² Abordaré el concepto de lazo fraterno en el próximo capítulo.

⁷³ Descriptas anteriormente en el capítulo 4.

fuimos haciendo. Y por ahí no sé, yo puedo estudiar sola y aprobar pero para mí es muy distinto, como que hay cosas que son muy colectivas, como prestarte libros, pasar el rato” (GF2 Psic pág. 4).

Ese mundo de sentido común –‘todas éramos como estudiosas, ñoñas’-, posibilita ponerse de acuerdo con otros a través de un código compartido. El habitus como sentido práctico, permite descifrar las prácticas y las obras, construyendo consenso sobre el sentido de las prácticas. Producto de la historia, el habitus produce prácticas individuales y colectivas, y por ende, produce historia; prácticas creativas engendradas con libertad pero limitadas en su diversidad (Bourdieu P. , 1991).

“- Sí, además que cuando uno trabaja en grupo ya empieza a conocer a la persona e identifica, ‘este chico se pone las pilas, este no se pone las pilas’ y uno si quiere progresar digamos, como que intenta juntarse con las personas que trabajen. Nosotros a veces hacemos trabajos por internet online y eso a veces te ayuda mucho cuando vos trabajas porque no necesitas juntarte pero si tenés la confianza con otra persona lo podés hacer, ya te quedas tranquilo y te podés dedicar a otra materia. Entonces, yo en mi caso por ejemplo, como que aprendí a identificar, a ver yo saludo, charlo, me junto, pero una vez, y si veo que ese día me hicieron perder el tiempo y yo tengo otras responsabilidades, yo ya sé que no cuento con esas personas. En mi caso, como que yo trato de juntarme, trabajen o no trabajen, no las cuestiones personales de cada uno, pero sí que te ayude a avanzar” (GF2 TS pág. 3).

Las condiciones objetivas incorporadas a lo largo de trayectorias tanto individuales como colectivas, que conforman el habitus, fundan un sentido práctico, el sentido del juego de estudiar, esto es, lo que puede ser jugado y cómo hacerlo, qué reglas hay que respetar, otorgándole una significación singular en función de lo que el alumno ha incorporado a lo largo de su historia. Esto implica que estudiantes que ocupan una misma posición en un campo determinado, puedan otorgarle significaciones diversas a posiciones homólogas (Gutiérrez, 2003).

“Pasa que para mí la base es lo que yo decía, la base es que si todos estamos estudiando y todos tienen las mismas ganas de progresar y de aprobar, eso los va a unir más, o sea si es tu amigo o si es tu compañero y tienen las re ganas de estudiar y vos sabes que podés confiar en una tarea, está todo re bien o sea, pasa creo que más allá del compañerismo y del ser amigos. Para mí eso es básico...” (GF2 TS pág. 19)

Aquí hay una cuestión central que comparten quienes deciden ingresar y permanecer en el campo universitario: *'la elección de la misma carrera'*, como interés común. Es lo que Bourdieu llama *illusio*, que hace que quienes ingresan en un campo determinado crean que vale la pena meterse dentro del juego. En otras palabras, la *illusio*, es el hecho de estar involucrado y atrapado en el juego de una carrera universitaria, donde estudiar tiene un sentido, y donde las apuestas en tiempo y esfuerzo son importantes. Pero esto depende de la posición que el agente tenga en el juego y del *habitus* individual y grupal del mismo (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995). En palabras de los jóvenes entrevistados:

"C: ¿Qué es lo que buscan de un compañero para que sea parte de su grupo? ¿Qué condiciones debiera tener alguien para que sea parte de su grupo?"

- Yo creo que principalmente por ahí los intereses, de compartir intereses y quizá manejar ciertos códigos, por ahí personas que tienen carácter especial, o personas que tienen tiempo de esperarlo cuando está... o sino ya te vas conociendo y además ese transitar que puedan seguir como encontrándose, porque obviamente que tenemos intereses diferentes pero quizá encontrar como algo en común que te permita como mantenerte en el tiempo y que te den ganas también de estar más cerca del otro.

C: ¿Qué sería ese algo en común para vos?"

- por ahí mi grupo de amigas nos pasa que si tenemos (por ahí adentro de lo que es la carrera algunas que sí y otras que no pero por ahí tenemos) ganas de viajar o ciertas cosas de ideales o de proyectos, como nos proyectamos quizá la manera de vernos, es lo que por ahí tenemos en común.

C: En lo profesional?"

- En lo profesional y en la vida, en todos los aspectos" (GF1 Psic. pág. 4)

A esos modos compartidos de entender y descifrar las prácticas estudiantiles, me atrevo a nominarlos como *'habitus grupales'* ya que los agentes pueden ponerse de acuerdo con sus pares para enfrentar las reglas del juego en el campo universitario. Esos *habitus grupales* lo construyen en el interior de ese campo educativo específico, otorgándole una especie de sentido práctico que ayudaría a sortear con más facilidad las dificultades que se presentan en la vida universitaria.

Los *habitus grupales* dan cuenta de una unidad de estilo que atraviesa las prácticas, las características y estilos de vida de una clase de agentes. Son esquemas clasificatorios, que establecen principios de visión y división, de diferenciación (Bourdieu P. , 2015). En base a ello me pregunto, ¿qué principios, aspectos, criterios ponen en juego los

estudiantes a la hora de elegir compañeros con quienes formar un grupo y compartir la tarea de estudiar?

Los modos en que los jóvenes se seleccionan y clasifican entre sí, se buscan y se rechazan, poniendo en juego prácticas y representaciones sobre 'el otro' como par y sobre sí mismos, dan cuenta de ciertos criterios de elección que se despliegan desde los inicios de este pasaje por la universidad, como parte de las estrategias de búsqueda de grupos de estudio (Maldonado, 2004, pág. 13).

5.2 I – a. Criterios en la elección de compañeros de estudio

Cuando en las encuestas indago sobre las razones por las que se agruparon, resulta difícil diferenciarlas y tabularlas ya que los diferentes ítems presentados aparecen con el mismo nivel de importancia para los estudiantes. Sin embargo, en el análisis de los grupos focales, he encontrado algunos criterios recurrentes que forman parte de las estrategias grupales de búsqueda de lazo fraterno, en base a los cuales eligen (consciente o inconscientemente) con quienes vincularse en la universidad.

Considero que dichos criterios remiten a la proximidad física, espacial y social, al proceso de identificación con el otro y afinidad entre los miembros del grupo de pares y a los modos como se posicionan frente a la tarea de estudiar en la universidad, expresados en términos de compromiso y responsabilidad. Describiré a continuación cada uno de esos criterios.

- ***Cercanía espacial***

La ubicación y cercanía de los alumnos en el aula, de su lugar de residencia actual o de zona de procedencia, es a veces un criterio de encuentro entre pares que no hace más que develar la proximidad social entre ellos y de las cuales los sujetos no tienen conciencia, vivenciando el nuevo vínculo como algo azaroso (Bourdieu P. , 1999).

Las relaciones de proximidad espacial o geográfica, posibilitan encuentros fortuitos entre los alumnos: *'nos conocimos porque nos sentamos juntos el primer día'*; *'somos del mismo pueblo'*. Como dice Bourdieu (2015) "...la proximidad en el espacio social predispone al acercamiento" y permite predecir ciertas afinidades, simpatías, deseos, encuentros (pág. 33).

El espacio dentro del aula juega un papel importante en este proceso de búsqueda y selección de pares con quienes vincularse: *'Bueno, hago grupo con el que está más cerca y veo que pasa'*. Incluso, aparecen

representaciones que circulan tanto en los docentes como en los alumnos acerca de los lugares elegidos para ubicarse en el aula. Sentarse adelante implicaría una cercanía con el docente y los contenidos, una exposición mayor, con menores posibilidades de recurrir a estrategias de evitación. Por eso suelen decirle ‘tragas’, ‘ñoños’, ‘botones’, a quienes ocupan esos lugares (Maldonado, 2004).

“El espacio social es construido de modo tal que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición, (...) en función de dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural (...) Las distancias espaciales sobre el papel equivalen a las distancias sociales” (Bourdieu P. , 2015, pág. 29).

En contextos masivos del ámbito universitario, la lucha por el espacio, tal como expliqué en el capítulo anterior, suele ser una de las dificultades a enfrentar desde el ingreso. En los primeros días de clase en la carrera de Psicología de la UNC, los alumnos tienden a ir unas horas antes para conseguir un lugar. Luego van estableciendo lazos, en muchos casos, por la cercanía espacial en el aula y construyendo estrategias de trueque⁷⁴, a fin de que este trabajo de ‘hacerse un lugar’ sea compartido con otros. Por ej., suelen acordar qué días le toca a cada uno ‘reservar el banco’. Elegir un compañero por el hecho de compartir una ubicación espacial en el aula puede develar algunas otras proximidades, de disposiciones, afinidades, ideales.

“Pero además de que los estudiantes no tienen en común más que el hecho de asistir a los mismos cursos, no se puede atribuir al hecho de la coexistencia o la cohabitación el poder integrar un grupo coherente a los individuos que relacionan: no es el espacio sino un uso del espacio regulado y ritmado en el tiempo el que provee a un grupo su marco de integración” (Bourdieu, P. y Passeron, C., 2003, pág. 53).

Esto significa que sólo cuando los estudiantes hacen uso de ese espacio para generar estrategias de encuentro, de lazo fraterno, puede contribuir a la conformación de un grupo y como lugar de reunión. Este fragmento de diálogo lo muestra:

“C: ¿En qué se fijan cuando tienen que elegir un compañero de grupo?”

-La cercanía también. Por ahí utilizamos como punto de encuentro ‘la escuelita’, siempre venimos a hacer trabajos acá porque es el punto que nos queda a todos más cerca. Es como el punto medio, porque por ahí uno viene a hacer una materia, otra materia y bueno dos o tres horas antes nos juntamos. Sino por ahí también buscan que esté en la cercanía de su casa o un poco más cerca” (GF2 TS pág. 4).

⁷⁴ Las estrategias de trueque las describiré más adelante.

En la carrera de Trabajo Social de la UNC, 'la escuelita' aparece como un espacio físico y simbólico que convoca y otorga identidad a quienes participan de una u otra manera en esa institución. Si bien la mayoría de las materias se cursan en aulas alejadas de 'la escuelita', esta aparece como un lugar de reunión, donde se sienten convocados por la representación simbólica que posee este espacio físico para los trabajadores sociales de esta universidad. ¿Será entonces la cercanía espacial o también la cercanía simbólica -en torno al significado que se le otorga a ese espacio geográfico- aquello que los convoca? ¿Qué otros aspectos en común buscan los estudiantes a la hora de elegir compañeros con quienes reunirse a estudiar?

- **Algo en común**

En las experiencias de inicio de búsqueda de pares con quienes construir un lazo fraterno, vemos cómo aparece el habitus desde el cual se percibe un rasgo distintivo, por ejemplo, similitudes en el aspecto físico, en el estilo de vestimenta, en supuestos sobre el modo de vida, en lo que sienten y experimentan, en la edad que imaginan debieran tener los ingresantes a la universidad.

“Y elijo por si me caen bien, yo miro las caras y digo “Ah, ese me va a caer bien” (Risas) Sí, nunca me pasó que me decepcionaran. En primero ahí sí me pasó, pero ahora no, como que elijo bien” (GF1 Psic, pág. 6).

Bourdieu explica este concepto de afinidad a partir de las estrategias matrimoniales: “...es la afinidad espontánea (vivida como simpatía) que aproxima a los agentes dotados de habitus o de gustos semejantes, en consecuencia productos de condiciones y condicionamientos sociales semejantes” (Bourdieu, 1993, pág. 77).

- *“Yo cuando tengo que estudiar en grupo siempre trato que, con el que vaya a estudiar sea saludable, amigo, alguien que me lleve bien, no puedo estudiar con cualquiera...”*

- *“Es la empatía en el grupo lo importante, como que por ahí no lo encontrás” (GF 2 Psic, pág. 6).*

Las estrategias de búsqueda de lazos entre estudiantes si bien aparecen explicitadas en términos de afinidad o empatía, responden a identificaciones al interior de los grupos de compañeros con rasgos similares (Maldonado, 2004).

“La identificación es un proceso psicológico mediante el cual el sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo del otro y se transforma parcial

o totalmente sobre el modelo de éste... Lo interiorizado es la experiencia de una relación interpersonal” (Marcos Bernard y otros, 2002, pág. 113).

Este proceso suele ser no consciente o latente, solo se hace consciente cuando se interroga al sujeto acerca de aquellos criterios que lo hicieron optar por estos compañeros, para que formen parte de su grupo.

“Para mí tener un compañero te hace sentir muy identificado en los nervios, en los miedos, en rendir, en todo” (GF2 Psic. pág. 3).

Elegir compañeros no suele ser sencillo para los estudiantes, y requiere de tiempo hasta que lograr encontrar grupo/s más o menos estables con los que puedan compartir este oficio. Esto me lleva a pensar que las estrategias de búsqueda de lazos, permiten afrontar no sólo las dificultades institucionales sino también las dificultades vinculares de búsqueda de un nuevo grupo, inherentes a la construcción del oficio como universitario. Implica tratar de encontrar a otros con los cuales sostenerse, atravesando también allí los momentos que describe Coulon (1995): un tiempo de extrañamiento ‘no conozco a nadie’; un tiempo de aprendizaje ‘te vas conociendo’, hasta lograr la afiliación ‘se pone las pilas como yo’⁷⁵.

Pero si bien lo que se busca es encontrar ‘algo en común’, bajo la ilusión de somos ‘todos igualitos’, aparecen las diferencias que llevan a modificar sus expectativas y prejuicios.

- *“A mí me pasó que cuando ingresé, era viejo para la facultad. Porque la mayoría que ingresa en porcentaje son de 17, 18 años, y yo con 22, no me acuerdo. Y entonces, creía que era viejo. Uy, estar con un montón de chicos chicos, que recién están volviendo de Bariloche (risas). Y después cuando ingresé me di cuenta que el mundo era totalmente distinto, o sea, me encontré con gente que tienen 27, y así voy viendo gente mucho más grande y es todo un tabú eso que uno tiene.*

- *Sí, a mí me pasó al revés, yo vine con 17, y tenía 18 ya por marzo, y me acuerdo que yo estaba en el ingreso y yo me acuerdo que yo ayudaba a estudiar a una señora de 60, que era la tercera vez que trataba de ingresar, y ella me decía que ella ya tenía un sí, y yo le decía ‘Claro, yo vengo fresca, usted necesita retomar algunas cosas’ y se tiraba abajo. Y había mucha gente de todas las edades y yo pensaba encontrarme con una segunda secundaria, o sea, ‘todos igualitos’, y no, nada que ver” (GF2 Psic. pág. 3).*

⁷⁵ Esos tiempos descriptos por Coulon fueron explicados en el capítulo 4.

En ese grupo de discusión se despliegan las percepciones y representaciones acerca de cómo imaginaban al *'ingresante universitario'* y cómo fueron modificando sus puntos de vista sobre ellos mismos y sobre sus pares, a partir del intercambio con aquello que emerge como novedoso.

Esto lleva a pensar que “el habitus constituye un sistema de disposiciones durables pero no inmutables” y al encontrarse el agente con situaciones nuevas, se posibilita la reformulación de sus disposiciones (Gutierrez, 1997, pág. 72). Cuando nos encontramos con disposiciones compartidas en un pequeño grupo, hablaríamos de habitus grupales.

“Para definir las relaciones entre el habitus de clase y el habitus individual (...) se podría considerar el habitus de clase (o de grupo) como un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, principios comunes de percepción, concepción, acción...” (Bourdieu P., 1991, pág. 104).

Una diferencia significativa con los estudiantes de Psicología, es que los alumnos de la carrera de Trabajo Social incluyen como criterio de selección de sus pares a la afinidad, compromiso, posicionamiento e ideología política, que aparece en ellos representado en el vínculo con Centro de Estudiantes:

“Considero como dos cosas para elegir a mis compañeros, por un lado la cuestión del compromiso académico. Que yo siento que se va a sentar a estudiar y que aprobé el trabajo por él, que lo va a realizar. Y por otro lado, es como que, posicionamientos políticos comunes, eso sí me parece que es más fuerte” (GF1 TS pág. 6).

“Bueno yo empecé en el 2013 y empecé a militar, acá adentro de la escuelita, y eso también es un apoyo que lo necesitas por el solo hecho de que entras y no conoces a nadie y estás solo. Siempre encontrás un compañero al lado como para charlar. Pero bueno, eso también es importante...” (GF1 TS pág. 2).

En estos relatos se observa cómo la militancia se convierte en el motor de búsqueda entre aquellos que comparten una misma ideología política, en el marco de agrupaciones estudiantiles, estableciendo implícitamente fronteras entre los estudiantes (Carli, 2012). Pero también muestra el lugar que ocupa la militancia en la formación profesional del trabajador social.

- **Compromiso con la tarea**

Un criterio nodal a la hora de establecer lazos con los pares remite a los modos en que los estudiantes se comprometen con la tarea que le da

sentido a su oficio de estudiante universitario. Podríamos decir que los grupos de estudiantes son grupos centrados en la tarea, tal como lo define Enrique Pichón Riviere (2013).

Cuál es el lugar que le otorgan los jóvenes al estudio, a la carrera elegida, a los vínculos con el conocimiento, con los pares, con los docentes, con la facultad como institución, suele ser un criterio de selección explícito a la hora de elegir compañeros con quienes agruparse. Esto aparece nominado por los estudiantes como 'esfuerzo', 'interés', 'responsabilidad'⁷⁶, 'compromiso académico y con las prácticas' 'ponerse las pilas', que se despliega desde los inicios a través del modo de participar en clases, en la realización de algún trabajo práctico y de los intereses que se comparten en relación a la carrera elegida y a la facultad.

“Pasa más por el interés de la práctica que por los horarios, por ahí quiero esta práctica, que está en el centro y quiero este horario porque me queda cómodo y creo que ahí...” (GF2 TS pág. 4).

“Por ahí lo que buscábamos más que nada este año que sabíamos que teníamos que hacer muchos grupos tratar de estar juntas porque es como las modalidades de trabajo que tenemos como que nos complementamos, porque somos muy diferentes, pero quizá es algo eso, que sea responsable pero después cada uno da lugar a la creatividad y desde ahí crear juntas” (GF1 Psic. pág. 4).

También en todos los grupos focos aparecen en las historias de estos primeros años, experiencias donde este criterio de responsabilidad y compromiso en las tareas estudiantiles no fue compartido entre los miembros del grupo, generando procesos de exclusión y ruptura del vínculo entre estudiantes.

O: *“¿Y por qué decís que a veces te puede ir bien y a veces te puede ir mal?*

-Porque hay algunos que no se esfuerzan mucho, por ahí terminas haciendo el trabajo o la mitad del trabajo solo, o capaz que quedo libre y bueno... (Risas)

O: *¿Y te volvés a juntar con esa persona? ¿La volverías a elegir para hacer grupo o ya no?*

- Si vi que no se esforzó, no, la verdad que no” (GF1 Psic. pág. 5).

“...a mí me tocó romper el vínculo con mi grupo, porque yo me llevaba re bien con ellos, nos juntábamos, todo, todo, pero a la hora de hacer los prácticos terminaba haciendo todo yo sola, entonces en última instancia agarré y dije 'bueno chicos yo lo termino, ¿quién lo

⁷⁶ El tema de la responsabilidad lo abordaré en el siguiente capítulo.

entrega?’ porque yo estaba re cansada, y ellos ‘no, que yo no puedo, que tengo tal cosa’. Pero yo pensaba si tenían tiempo para ir a bosquecito el jueves y tomarse un par de cervezas...” (GF2 TS pág. 19)

Un dato relevante es que más de la mitad de los estudiantes encuestados de ambas carreras han cambiado de grupo en estos tres años de cursado, considerando como razones de dichos cambios al abandono de la carrera, el cambio de turno o comisión y los distintos modos de estudiar y priorizar la carrera⁷⁷.

Los grupos de trabajo universitario necesitan organizarse y cooperar en base a las exigencias académicas, aunque “el trabajo colectivo no se apoya, salvo excepcionalmente en las instituciones” (Bourdieu, P. y Passeron, C., 2003, pág. 54). Esto implica que cada uno de los estudiantes se siente exigido por sus pares a participar, para seguir en el juego de estudiar, pero también para seguir estando en el grupo, aunque esto implique enormes esfuerzos y sacrificios y la construcción de otras estrategias para sostenerse en la universidad (Bourdieu P. , 2015).

5.2. II - Estrategias de trueque

El trueque es un modo de intercambio tan antiguo como la humanidad misma, que implica dar y recibir algo a cambio, reconociendo las posibilidades y saberes diferentes que cada sujeto tiene.

Los estudiantes apelan a estas estrategias de trueque cuando las dificultades institucionales vinculadas a la masividad, la falta de información y el desconocimiento de los modos de enfrentar un examen, requieren de un saber que por lo general suponen que el otro posee, pero que en realidad emerge del intercambio entre los estudiantes.

La incertidumbre que genera el ingreso a la universidad, lleva a establecer una trama de vínculos que ayuda a mantenerse en la carrera. Así es como se intercambia información sobre los aspectos académicos, sobre los docentes, sobre la elección de trabajos prácticos y también sobre las tareas que deben realizar como alumnos.

Repartirse los textos para resumir y luego intercambiarlos, la elaboración de trabajos, las guías de estudio, los ‘pregunteros’⁷⁸, alternar la asistencia a las clases, compartir los modos de estudiar y de aprobar un examen, son algunos de los trueques que se realizan en la universidad, donde el capital máspreciado es el cultural y social. Quienes posean más

⁷⁷ Ver Anexo CD Cuadro 30 y 31.

⁷⁸ Los alumnos llaman ‘pregunteros’ a un listado de consignas de parciales que se han recolectado a través de los años en cada materia y que circulan entre los estudiantes, como modo de afrontar la incertidumbre sobre ‘qué va a tomar un profesor’ en un examen parcial o final.

redes de vínculos tienen más posibilidades de que dichos intercambios se realicen.

“Por ejemplo, con ellos hemos hecho un grupo bastante bueno, y por ahí es ‘che mirá, yo no puedo ir a la práctica, andá vos o andá a la planificación’ y nos turnamos por ejemplo, por lo general yo voy generalmente los martes a la clase teórica, y no podíamos porque teníamos que ir a la planificación y es un ‘bueno chicos yo no voy a ir más a la planificación’ o vemos como se pueda, pero prefiero ir a la clase teórica sabiendo que vos podés ir a la planificación.

-El compañerismo se nota mucho en estas instancias, yo en el grupo, bueno comparando con nosotros, la diferencia, todos trabajamos y bueno por ahí nos juntamos y un día somos 5 pero solo vamos dos y nosotros mismos nos decimos: ‘bueno, si no podés hoy no hay problema’ seguimos conscientes por ejemplo en ese sentido, hacemos las más difíciles..

-Sí

-Dejamos una por ejemplo para que haga: ‘bueno, vos no fuiste, hace ésta’” (GF2 TS pág. 10).

“O le pedís el resumen de las personas que han cursado y que confíes que tienen un buen resumen. Muchos hacen eso” (GF2 TS pág. 14)

Las prácticas de relación con el conocimiento y su compromiso con el mismo, algunas veces se desvanecen “apareciendo en su lugar estrategias de evasión que permiten tomar distancia con el mismo, situación legitimada, al menos implícitamente, por una sociedad en la que se privilegia el saber instrumental fuertemente orientado al trabajo” (Goldembeg, 2003, pág. 124).

“Para la mayor parte de los alumnos la disposición a la evasión mediatiza las estrategias, conformando estilos de percepción y de acción (Bourdieu) que, en la gran mayoría de los casos, desembocan en el abandono de aquello que vulgarmente se denomina ‘los estudios’ (Ortega, 1996, pág. 8)”.

Partiendo de ese concepto y a la luz de los datos recabados me permito inferir que algunas estrategias de trueque que describo en esta Tesis, formarían parte de las estrategias de evasión que describe Facundo Ortega, y que son compartidas y avaladas entre los pares como modos posibles de construir este oficio de estudiantar. A través del intercambio, se realiza así una ‘cierta economía de esfuerzos’, un pseudo-involucrarse (hacer ‘como si’ se estudiara mucho, pero en realidad se busca saber lo

que van a tomar en el examen) en un tiempo construido en el 'bachotage'⁷⁹.

*"- Nosotras, en el caso de una materia, que tenemos el parcial el martes, tenemos una compañera que trabaja y esta cortísima de tiempos para hacer los resúmenes. Así que propusimos hacerlos, que somos tres. Y empezamos cuatro y nada, se fue a Buenos Aires así que no entró en las prácticas. Y lo que hicimos fue esto, nos repartimos autores de los que no teníamos ninguno, porque nosotras tampoco íbamos a las clases teóricas. Así que nos repartimos autores, hicimos un resumen común y lo pasamos entre las tres.
- Sí, por ahí nosotros nos juntamos antes del parcial, una horita antes o dos. Y bueno van entrando los conocimientos. Y sino también nos repartimos los temas, para que cada uno haga un resumen y lo pasamos..." (GF 1 TS pág. 11).*

Lo señalado anteriormente me lleva a suponer que no siempre las estrategias de trueque, forman parte de las estrategias de evasión (Ortega, 1996) que se construyen en y con grupos de pares. En otras ocasiones los intercambios implican un alto grado de compromiso con los pares y con la tarea a realizar. Por ejemplo, no es lo mismo hacer un resumen de un texto, o tomar notas en una clase para estudiar uno mismo que para compartirlo o intercambiarlo con un compañero, ya que esto requiere de un esfuerzo mayor para que el otro comprenda ese trabajo.

Si bien estas estrategias de trueque suelen ser desvalorizadas por los docentes, para los estudiantes pueden constituirse en acciones creativas que se instituyen y avalan entre ellos. Sin ese consentimiento entre los pares, por lo general implícito, esas estrategias serían percibidas como una transgresión individual, y por lo tanto descalificadas o cuestionadas por los demás.

5.2. III - Estrategias temporales

Las estrategias temporales remiten a acciones, por lo general explícitas, de distribución de los tiempos para estudiar, para leer y hacer resúmenes.

En esta era de la hipercomunicación y del bombardeo de estímulos diversos, destinar horas a estudiar no resulta sencillo, por lo que en los grupos suelen acordar cuánto tiempo le van a dedicar a tareas vinculadas a la facultad.

⁷⁹ El 'bachotage' "consiste en estudiar a último momento y con el único objetivo de aprobar" (Ortega, 1996, pág. 11).

Los datos de las encuestas permiten corroborar que más de la mitad de los estudiantes seleccionados destina entre 2 y 5 horas semanales al trabajo en grupo sobre cuestiones vinculadas a su carrera universitaria, utilizando como espacio de reunión tanto la facultad como la vivienda de algún integrante del grupo.

Cuando se indaga acerca de lo que se comparte en estos grupos de la facultad los estudiantes tanto de Trabajo Social como de Psicología sitúan en primer lugar a las horas que destinan para estudiar con otros y realizar trabajos en la facultad (78%). Las salidas y juntadas para divertirse tienen también un lugar relevante, así como el compartir el cursado de las materias y las horas de estudio fuera de la ciudad universitaria. Lo que menos comparten con los grupos de la facultad son las actividades deportivas, recreativas o solidarias⁸⁰.

-“Yo creo que, o sea, estrategias importantes para poder llegar, más cuando uno trabaja, es poder aprender a administrar los tiempos. Porque es como un desafío, si uno quiere llegar a tiempo. Cómo trabajas, como estudias, más si tenés ciertas formas de estudiar que te implica hacer resúmenes, porque si no estás acostumbrada a hacer una lectura así rápida. Entonces creo que esa es otra estrategia aprender a administrar los tiempos. Que también depende de la responsabilidad y de cada uno (GF 1 TS pág. 11).

-“Y bueno, es que se fue dando en la interacción con los chicos que trabajaban, y que te dabas cuenta que no tienen los mismos tiempos que vos, pero después de rendir, por ejemplo en primer año que rendíamos los sábados, ahí si nos juntábamos, ya habíamos rendido, y faltaba hasta el otro sábado para el otro parcial, y bueno era así organizabas el tiempo con los estudios” (GF1 Psic. pág. 3).

En cada grupo se construyen modos originales de aprovechar más los tiempos de estudio. Por ejemplo, cuando se juntan a estudiar, algunos jóvenes acuerdan en ‘escondersse del celular’ de su compañero, por un tiempo determinado, a fin de evitar la desconcentración frente a la irrupción constante de mensajes. Otros regulan los momentos de distracción, los paréntesis en medio de un clima de estudio, como estrategia temporal acordada con sus compañeros.

“Por ahí es verdad, que está muy bueno juntarse en grupo. Intentar una previa de una hora, te contás todo lo que hiciste en la semana y después empezás recién a entrar en clima de trabajo” (GF 1 TS pág. 8).

⁸⁰Ver Anexo CD Cuadro N° 35 y 36

“-Sí. Yo soy de hacer eso. Vivía con una amiga, hace muchos años. Y poníamos también los tiempos: ...‘para las 11 de la mañana nadie habla’. Después de las 11, era horrible, de las 11 a las 11 y media charlábamos. A las 11 y media, una hora más de estudio, (risas) era horrible... porque estaba todo el tiempo pensando en que ibas a decir a las 11, y esos minutos eran horribles (Risas)” (GF 1 TS pág. 12).

Vemos aquí como el tiempo universitario escapa a la lógica de otros tiempos sociales, donde los estudiantes administran el mismo de manera creativa a fin de cumplir con el calendario académico. ‘Pasar de largo’, sea estudiando o haciendo un trabajo para la universidad, implica desafiar al propio cuerpo, las horas de sueño, las posibilidades de concentración. Es una estrategia temporal ya que los jóvenes reconocen que es más factible realizarlo con la compañía de otro/s. Así es como el día y la noche, los fines de semana, las vacaciones y los meses del ciclo lectivo, cobran sentidos diferentes en cada facultad y en cada grupo de estudiantes, que regulan esa temporalidad en función de sus necesidades e intereses individuales y compartidos.

- “Yo creo que los vínculos que he formado en la facultad con mis amigos ha sido como esperables. Tenemos que estudiar y cortamos relación básicamente, ese es el tipo de amistad que tenemos, cuando tenemos que estudiar, pero sabemos que recién cuando finaliza octubre, julio, la época de parciales nos juntamos algunos...

- C: Cuando vos decís “cortamos la amistad” ¿Cómo sería eso?

- ...Cortamos como relación, no hablamos, no nos invitamos a cosas... (Risas) Y, por ejemplo uno de mis amigos cuando el año pasado por ejemplo que yo le decía ‘vamos acá’, él me decía ‘No, yo tengo que estudiar’. Y bueno, me fui acostumbrando a eso durante el año, ahora como que ya quedó esa tregua de que si es octubre, septiembre que hay que rendir, no organizamos nada” (GF1 Psic. pág. 3).

Como desarrollé en el capítulo anterior, aprender a distribuir el tiempo forma parte de las dificultades inherentes a la construcción de este oficio como universitario, proceso este que requiere de estrategias grupales temporales que son creadas entre estudiantes. Es el grupo el que se constituye como guardián de esas acciones que regulan cuándo y de qué manera estudiar para sostenerse durante el año, a lo largo de la carrera, para proyectar la posibilidad de recibirse juntos.

5.2. IV - Estrategias en red

Los vertiginosos cambios en las tecnologías de la información y comunicación social han otorgado una impronta diferente a los modos de vinculación entre los sujetos, en especial en las generaciones más jóvenes.

Las interacciones horizontales a través de las redes sociales generan nuevas categorías de tiempo y espacio, que atañen a la lógica de la simultaneidad, brindando otras posibilidades de acceso a la información y a la construcción de vínculos. El acceso al conocimiento en forma descentralizada introduce en un nuevo campo de juego. Así es como la pertenencia a un sitio, a un nodo de la red, configura un espacio menos abstracto, comunidades virtuales que pueden tomar la forma de agrupamientos. Allí proponen sus propias reglas de participación, lenguajes o jergas singulares, por lo general, sin conductor ni jerarquías preestablecidas (Czemikoski, E.; Gaspari, R; Matus, S. y Moscona, S., 2003).

Un modo habitual de comunicarse entre estudiantes es a través de las distintas redes sociales: WhatsApp, Facebook, Instagram, E-mail, Google drive, Aula Virtual. Si bien la vía oficial de comunicación de la universidad, de la facultad y las distintas cátedras con los alumnos es el Aula Virtual, los demás modos de comunicación informal tienen una relevancia no menor a los fines de generar estrategias para sostenerse en la universidad.

Los estudiantes destinan un tiempo significativo en la búsqueda y utilización de recursos tecnológicos, en especial de las redes sociales. Los mensajes de audio por WhatsApp, el PowerPoint de las clases, los modelos de exámenes, nos muestran nuevos modos de acceso al conocimiento.

“En la era de internet pensar es claramente una actividad en red que no procesa conocimientos sino que engendra sentidos en una dinámica vincular que no es propiedad de ningún actor aislado, sino del colectivo que se conforma en cada situación” (Najmanovich, 2005, pág. 15).

En los relatos de los alumnos he podido observar el recurso a estas estrategias grupales en red, como modos de comunicación entre pares, que ayudan a enfrentar las dificultades institucionales vinculadas a la falta de información, la distribución del tiempo y espacio, y las incertidumbres que se generan frente a los exámenes. En las encuestas, el 90% de los alumnos de Trabajo Social y de Psicología le otorgan la misma importancia al dialogar personalmente que al comunicarse por WhatsApp. En tercer lugar aparece el Facebook (con el 70 %) y en menor medida los otros

modos de comunicación (Google drive, e-mail, SMS, Instagram, nube dropbox, etc.)⁸¹.

C: Decías algo de los audios, ¿que sería eso de los audios?

-De Whatsapp.

-Con ella veces tenemos horarios muy distintos, y también ya somos amigas desde el cursillo y todo el tiempo a veces al principio nos juntábamos y ahora no, pero todo el tiempo sabemos que a cualquier hora que nos consultemos cosas la otra le va a responder. Y eso, yo a ella siempre le pregunto 'Camí, que dirías vos si esto' y te preguntan y a mí esas cosas me quedan un montón.

C: ¿Hacen más por audio que por escrito en el Whatsapp?

-Sí, además puedes escucharte.

-Después vengo en el colectivo escuchando cada audio. (Risas)

-Sí, a mí me re sirve pero bueno cuando los horarios no nos coinciden ni a veces para llegar un poco antes siquiera a repasar (GF2 TS pág. 16).

Estas estrategias en red son grupales porque requieren de un acuerdo con otro/s para que se armen, implementen y logren alcanzar los resultados buscados. Allí la dimensión temporal adquiere otro sentido, ya que es posible enviar un mensaje, fotos, archivos, audios en cualquier momento y lugar, verificar si el otro lo ha recibido, compartirlo con otras personas, comunicarse entre varios al mismo tiempo.

Las estrategias en red, se construyen colectivamente compartiendo los avances tecnológicos. Son un medio al servicio de un fin, que al inicio es académico e informativo en los grupos de estudiantes, y de a poco va cumpliendo otras funciones de sostén.

-“Recurrimos también a otros medios, que posibilitan esto de que ahora, armamos un “drive” y todos trabajamos en el drive, a lo mejor ya no nos juntamos y nos ahorramos eso de tener que juntarnos, ir a la misma hora, el mismo lugar que hace que con los horarios sea menos complicado, es como que hay posibilidades de hacerlo, y también como dice ella, es como que ya estando en tercer año ya llega una instancia en que hay que entregar un trabajo, lo entregamos y uno confía tal vez en la otra persona del grupo, sabe que se puede dividir, cada uno puede hacer una parte, es decir todos participan, pero no es como al principio que uno no sabe qué va a poner el otro. Es más fácil... (GF2 TS, pág. 3).

Nuevos modos de comunicación aparecen en los grupos conectados a través de internet, donde el uso de las imágenes, emoticones, las palabras y el lugar de la escritura están valorizados de otro

⁸¹ Ver Anexo CD Cuadro N°37.

modo, tornándolo en un sitio privilegiado de intercambio simbólico que genera lazos y tramas vinculares novedosas.

“La red señala que al vínculo hay que construirlo o se desvanece y se esfuma... aun cuando se puede fantasear que los vínculos están dados, y que se puede estar juntos sin estar vinculados, lo cual es muy difícil, cuando no imposible” (Czernikoski, E.; Gaspari, R; Matus, S. y Moscona, S., 2003, pág. 212).

- *Y en X, nosotros nunca nos hemos juntado. Hemos hecho todo por Google Drive, y nunca nos hemos juntado.*
- *Ese es un tema también, a mí no me gusta. Es como que me queda con sabor a poco.*
- *A mí tampoco, pero era la primera vez que me pasó de no tener grupo que nos juntamos, a tener grupo que nos vivíamos juntando, nunca terminábamos los trabajos. Pero esto hacíamos todo sólo por Google Drive y nos conectábamos a las 9 de la noche, nos hablábamos por WhatsApp, y habíamos hecho todo el trabajo. O sea, es la primera vez que me pasa. Y sino después capaz que te terminas juntando y perdés tiempo” (GF2 Psic pág. 6-7).*

Esas anécdotas muestran cómo las estrategias en red remiten a la búsqueda de trama que permita sostenerse ante situaciones difíciles, donde los recursos tecnológicos poseen hoy una relevancia no menor, pero no reemplazan a la presencia necesaria para la realización de acuerdos entre los miembros de un grupo. Los estudiantes como agentes activos y actuantes, construyen y participan de distintas redes, que develan esa trama de interacciones que se entretajan de manera presencial y virtual en esta aventura de transitar por la universidad.

5.2. V - Estrategias de itinerarios

A fin de mantener su posición en el espacio social y mejorarla, los estudiantes invierten en estrategias de creación de itinerarios⁸² o trayectos, para lograr enfrentar las dificultades y desconciertos que les genera el plan de estudios de la carrera elegida. A medida que se avanza en la carrera de grado, se va descubriendo en cada etapa, códigos, claves, que la institución ha dejado (en especial, otros alumnos que ya pasaron por ahí) y se va descifrando con los pares de qué se trata, por dónde seguir, qué les conviene hacer para avanzar hacia su objetivo.

⁸² El concepto de ‘itinerario’ permite hacer referencia al rumbo, orientación y descripción de un determinado trayecto, recorrido o camino, el cual contempla la inclusión de citas a los sitios, descansos y accidentes que pueden llegar a aparecer durante la travesía. Asimismo, se conoce como itinerario a la ruta que se elige a fin de arribar a un cierto destino o el listado de datos referentes a un viaje (dle.rae.es/itinerario).

Esto se observa cuando en el imaginario institucional circulan rumores sobre las materias más difíciles, las más importantes, las que se pueden rendir fácilmente, las que se puede “tirar libres”. Estas acciones o estrategias de construcción de un recorrido, se realizan por lo general en pequeños grupos, aunque no todos avanzan al mismo tiempo, ni siguen el mismo trayecto.

“Como que este año en realidad, llegamos a un punto en el que ya todos no cursamos las mismas materias. Hasta segundo si estábamos todos en el mismo grupo, estábamos juntos siempre. Pero bueno, este año, ‘bueno no rendí esta, así que podemos hacer esta’. Hay que materias que estás con una, otras dos. Son muy pocas las materias en las que estamos todas las que éramos desde el principio” (GF1 TS pág. 4).

Muchos estudiantes deciden en grupo qué hacer, cuándo y de qué manera. Para ello, establecen acuerdos que les permitan estar juntos en la carrera, descubrir los descansos necesarios para poder seguir, sortear los obstáculos que aparecen en ese camino y alcanzar la meta final que es recibirse y obtener ‘como premio’ el título profesional.

“..O sea, ese deseo de terminar juntas o más o menos terminar ahí, y de que todas terminemos está. Entonces como que también, no sé si tan claro, pero está inconscientemente “che vamos!” (risas) (GF1 TS pág. 16)

Por lo general esta estrategia grupal de itinerarios se construye luego de transitar los primeros años en la universidad, cuando han logrado conformar un grupo con el cual se sienten identificados y con el que comparten los mismos objetivos.

5.2. VI - Estrategias de sostén

Los estudiantes de Trabajo Social y de Psicología reconocen que para poder seguir en la carrera se requiere del sostén mutuo, entre pares, como un apoyo afectivo que les brinda seguridad, fortaleza y los alienta ante momentos de desánimo, cansancio, confusión.

Puedo decir que las estrategias de sostén constituyen una de las acciones que los estudiantes reconocen como más importantes, que se despliegan en el vínculo entre ellos, y de las cuales no siempre son conscientes. El ‘aguante, empuje’, ‘aliento’ supone un reconocimiento

mutuo de sus posibilidades y límites, forma parte del apuntalamiento⁸³ que se da entre los miembros de un grupo y el indicador de que dicha estrategia de sostén se está poniendo en juego.

- “A mí también me parece que, yo que vengo de afuera, que llego acá y no conozco a nadie, entonces el tema de crear vínculos y amigos, que sé yo, te impulsa mucho. Por ejemplo, con el grupo que tengo ahora que hicimos todas chicas, nos explicamos las cosas, nos impulsamos mucho entre todas, o sea cuando sabemos que a una le va mal le decís “che”, le preguntas “¿qué te pasa?”, o “sé que vos podés más, porque te conozco hace rato desde primero, segundo” como sea, también juntarse con ellas por ahí a estudiar, o a charlar, o incluso salir juntas a hacer cosas que hace la experiencia ... un poco más amena y te impulsa a querer venir también, venir a discutir con ellas, hablar, que se yo, o también después, experimentar ... juntas” (GF1 Psic. pág. 3).

En una investigación llevada a cabo con estudiantes de la UBA, acerca de la experiencia individual y colectiva de los mismos durante el período de crisis del 2001-2002⁸⁴, Sandra Carli (2012) destaca la importancia del vínculo entre pares en el espacio universitario, ya que contribuye a construir modos de estar y permanecer en la universidad. Afirma que la experiencia universitaria se constituye en intersubjetividad, en el encuentro con otros, marcando un antes y un después no sólo en el alumno, sino también en su familia, con sus pares, en la institución universitaria, en la sociedad. Los lazos entre estudiantes habilitan dinámicas colectivas de adaptación, con sus componentes afectivos, pragmáticos y sensibles.

“C: ¿Hubo alguna vez que quisieron abandonar la carrera?

- Sí, con la materia x. (Risas)

- Sí, yo este año, pero después me di cuenta que no, que no era.

C: ¿Y cómo pudiste darte cuenta?

- Fue un poco con ayuda de mis viejos, que sé yo, y también con ayuda de mis amigas que pude, que me decían ‘vos podés, tenés que ponerle más pilas, te ayudamos también, lo que quieras, pero sabemos que vos podés’. Yo creo que los que más aportan son los que te sostienen no sólo en lo académico sino también emocionalmente.

⁸³ El concepto de apuntalamiento propuesto por Kaës lo desarrollaré en el próximo capítulo de esta Tesis.

⁸⁴ La hipótesis de la que parte es que “los estudiantes se constituyeron como tales a partir de la persistencia de sus prácticas (De Certeau, 1996) en instituciones afectadas por una fuerte debilidad estratégica. Frente a esa debilidad, aquellos que llegaron al horizonte de la graduación, y que pueden calificarse de alguna manera como ‘exitosos’, transitaron la vida universitaria implementando un conjunto de prácticas, acciones y reflexiones que les permitieron sortear dificultades, permanecer y apropiarse de la universidad” (Carli, 2012, pág. 18).

- Yo creo que es más la constancia, por ahí de cuando uno está más caído por ahí no tenés tantas ganas de empujar al otro y terminar haciendo algo y eso de ser constante, a mí es una de las cosas que más me cuesta.
- Yo creo que más que todo, soporte emocional.
- Sí, también, el grupo de amigos es lo que te hace seguir acá. Ya sean amigos de la facu o fuera". (GF 1 Psic. pág. 13)

En ese fragmento se puede ver cómo estas estrategias de sostén mutuo se construyen en el vínculo con otros, sean estos miembros de la familia, los amigos, los compañeros, docentes.

También a mí me pasa en el motor el arranque, en la incentivación, por ahí me quiero presentar y demás, y tenés amigos que están atrás tuyo diciendo 'dale, sentate, vení a estudiar otra cosa, pero estoy al lado tuyo'. 'Te ayudo' y demás. Es como en motor de arranque y de incentivación ayuda muchísimo (GF2 Psic. pág. 11).

A partir de estos relatos puedo decir que la construcción de estrategias grupales de sostén se intensifica cuando se presentan obstáculos o dificultades, como en las instancias de exámenes. Estar en grupo implica un trabajo psíquico que no puede soslayarse, que se da en la construcción continua de la solidaridad intragrupo en procesos de ligazón y afiliación (Edelman, L. y Kordon, D., 2011).

En síntesis, a lo largo de estos dos últimos capítulos de esta Tesis he podido mostrar cómo la construcción del oficio como estudiante requiere de la creación de estrategias que les permitan a los jóvenes aprender la lógica específica de la tarea de estudiar y formarse en la universidad como profesional de las Ciencias Sociales. Dichas estrategias pueden ser utilizadas juntas para abordar una misma situación, o por separado.

Un ejemplo claro, es la inscripción de los alumnos en las distintas materias y comisiones, a través del sistema Guaraní de la UNC. Si bien es una inscripción personal, los jóvenes construyen estrategias para estar juntos en un mismo horario, con el mismo profesor (estrategias de itinerarios). Así es como realizan una verdadera maratón o carrera contra el tiempo (estrategias temporales), eligiendo anotarse primero en las comisiones más requeridas y hacerlo al mismo momento 'online', utilizando varias vías de comunicación simultáneas (estrategias en red). Si alguno no lo logra, intentan pasarse juntos a otra comisión o seguir intentando cuando se reabra la inscripción para no perder el lugar al lado de sus compañeros (estrategias de sostén).

En síntesis, es en el vínculo fraterno donde se tramitan, elaboran y afrontan las dificultades propias de esta tarea de estudiar, dando lugar al surgimiento de 'estrategias grupales'. Esa nominación refiere a acciones sociales que se realizan entre sujetos que comparten un lazo de paridad y con los que se

realizan intercambios o trueques, se aprende a trazar un itinerario, a avanzar en la carrera elegida, a distribuir los tiempos y a tejer y administrar redes para el sostén mutuo en una universidad pública como la UNC.

En el siguiente capítulo me detendré a analizar los fenómenos grupales que subyacen en la construcción de estas estrategias, las particularidades que revisten estos lazos fraternos entre estudiantes y la importancia de los mismos en las trayectorias universitarias.

Lazo fraterno entre estudiantes.

CAPÍTULO 6



Fermina

6.1 - Vínculos y grupos en la universidad

A lo largo de los dos capítulos precedentes fui describiendo y caracterizando, desde la teoría sociológica de Bourdieu, las principales dificultades que vivencian los universitarios durante el cursado de las carreras de Psicología y de Trabajo Social de la UNC, y las estrategias que construyen en y con sus grupos de pares para afrontarlas.

En este apartado considero necesario detenerme a analizar los fenómenos grupales que acontecen en el vínculo entre estudiantes durante su proceso de formación universitaria, reconociendo el valor de los grupos como capaces de activar la función del pensar y desplegar con otros la creatividad necesaria para afrontar los diferentes obstáculos. Para ello recurriré a conceptos de la psicología social y del psicoanálisis vincular por su potencial explicativo de lo grupal, entendiendo que los grupos constituyen un campo problemático complejo, con múltiples atravesamientos, imposibles de abordar desde una sola disciplina.

Cabe recordar que los aportes fundacionales de Pichón Riviere en Argentina en el campo de la grupalidad⁸⁵, reconocidos nacional e internacionalmente, fueron un puntapié nacional a diversos modelos teóricos para explicar los fenómenos grupales: en el marco de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (AAPPG), representados por Marcos Bernard, Janine Puget, Fernando Ulloa, Sara Moscona, Marina Selvaticci, Lucila Edelman y Diana Kordon (entre otros) y, en compatibilidad epistemológica con ellos, las investigaciones y desarrollos sobre grupalidad en Francia, en especial de René Kaës⁸⁶.

Esas referencias teóricas remiten a concepciones dinámicas y complejas, donde es posible pensar al sujeto, sus vínculos, las instituciones educativas y la cultura en permanente intercambio, como hilos de una trama que se entrecruzan, se anudan, desanudan y muestran puntos de vacío, armando en cada momento una configuración singular y situacional (Czernikoski, E.; Gaspari, R; Matus, S. y Moscona, S., 2003).

El recorrido por las obras de estos autores me permiten analizar a continuación algunas características de los vínculos entre estudiantes, la creación de lazo fraterno, el apuntalamiento ante situaciones críticas, la construcción de pactos y acuerdos para sostenerse en la carrera elegida, la responsabilidad para con la tarea de estudiar y con los compañeros y amigos.

⁸⁵ “El término ‘vínculo’ fue introducido en la Argentina por Pichón Riviere en la década de los cincuenta y ello inauguró una corriente de pensamiento dentro del psicoanálisis argentino” (Berenstein, Devenir otro con otro(s), 2004, pág. 187).

⁸⁶ René Kaës, psicoanalista francés con numerosas investigaciones y publicaciones sobre grupalidad, identifica y reconoce a Pichón Riviere en Argentina como “pionero en la invención psicoanalítica del grupo”, la retoma y enriquece con nuevos desarrollos teóricos (Kaës R. , 2010).

Desde los primeros pasos en la universidad se va tramando una historia singular e inédita para quienes eligen estudiar allí, donde aparecen dificultades, encuentros y desencuentros frente a lo que se presenta como inesperado. La universidad, como institución educativa, favorece el despliegue de diversos vínculos y aprendizajes sociales en un contexto sociohistórico particular. Grupo e institución se resignifican mutuamente ya que “un grupo se inscribe en un sistema institucional dado, de la misma manera que la institución sólo vive de los grupos humanos que la constituyen” (Fernández, 1987, pág. 119).

Los primeros encuentros con el otro develan la confianza en que el agruparse puede constituir un espacio-soporte como forma de contención frente a lo novedoso. Cuando los ingresantes sienten la angustia de no asignación, de desamparo y temor a perderse en la masividad, deben atreverse a pasar ‘del amontonamiento de los cuerpos a la posibilidad de encuentro’ (Edelman, L. y Kordon, D., 2011). Se van gestando grupos como nudos sociales⁸⁷ con múltiples atravesamientos: inconscientes, deseantes, sociales, institucionales, históricos, culturales, políticos, económicos, etc.

Comienza a darse allí una movilización entre sujetos, como experiencia vincular que promueve la búsqueda de otro/s para salir del aislamiento y la indefensión, no sólo para hacer la tareas prescriptas por la institución universitaria, sino también para estar juntos, pensar cómo actuar, abrirse a la invención y creación de estrategias para afrontar los avatares de este nuevo oficio de estudiante. Esto requiere de un trabajo psíquico para quienes empiezan a relacionarse como estudiantes y un hacer que implica construir una experiencia vincular inédita para ellos.

“bueno, ahora voy sola y vamos a ver con qué me cruzo, porque era hacer toda una relación nueva, ver la gente que había. Nuevos compañeros, bah ‘compañeros’, digo sobre todo porque hay gente con la que uno no tiene afinidad...” (GF2 TS, pág.2).

Como plantea Alicia Zanghellini (2011):

“Cada experiencia vincular arma una trama que es propia de ese vínculo, devenires que discurren en el ‘entre’ de un lazo que hace experiencia... Cada agrupamiento toma forma propia y particular de acuerdo con la singularidad de la institución donde se inscriba, pero ninguna institución lo deja a salvo de los movimientos esperados e inesperados que el estar juntos produce” (pág. 86).

El grupo se presenta entonces, como el escenario en que se dramatizan diversas problemáticas, pertenecientes al espacio o mundo individual o intrasubjetivo, el espacio vincular o intersubjetivo y el espacio sociocultural o transubjetivo. El sujeto habita simultáneamente esos espacios psíquicos, distintos y ajenos entre sí. Cada uno

⁸⁷ La etimología del vocablo grupo refiere a un número restringido de personas asociadas a algo en común, y que aparece con la figura del nudo, que intenta destacar los anudamientos y desanudamientos de subjetividades que en un momento determinado se constituyen en un grupo, o en la figura del círculo –que remite a las formas de intercambio entre sus miembros- (Fernández, 2002).

de ellos posee lógicas diferentes, no obstante se influyen mutuamente y “sus prácticas determinan la producción del sujeto” (Berenstein, 2004, pág. 47).

Ahora bien, ¿cómo es que un conjunto de estudiantes pasa a formar un grupo? ¿Qué es lo que los convoca? Desde la perspectiva de Pichón Riviere la tarea los convoca a agruparse, tarea que puede ser explícita e implícita. “El sentido, por qué y para qué de la interacción, está dado por necesidades y un hacer, tarea, praxis, relacionados con esas necesidades” (Quiroga, 1998, pág. 110). Desde el psicoanálisis vincular también se plantea a la tarea como convocante:

“Un grupo –y esta definición cabe también a los (grupos) psicoanalíticos- es un conjunto de sujetos que se han reunido convocados por un tarea determinada. Es ésta la que constituye el primer organizador desde lo manifiesto, la que fuerza el primer paso desde la serialidad hacia el grupo” (Bernard, M.; Edelman, L. y otros, 2002, pág. 163).

La praxis como actividad física pero también psíquica, representacional, implica acción, emoción, ideación y le otorga sentido al grupo en el hacer con otros. Pichón Riviere “propone la tarea grupal como recuperación del asombro, posibilidad de interrogar los sentidos coagulados en lo que aparece como lo dado, lo natural” (Jasiner, 2016, pág. 49).

Construir el oficio como estudiante universitario, como tarea, propiciaría la gestación, desarrollo y configuración del vínculo entre pares. La tarea de ‘estudiantar’ es un proceso creativo de producción singular, que produce un efecto subjetivo de amarre, de lazo con otros, a la vez que produce trama colectiva en el intercambio, ordena la experiencia, instalando la demora necesaria para el trabajo grupal. Así lo expresa una alumna durante un grupo foco:

“...es bueno estudiar en grupo, es bueno tener un apoyo, porque a veces uno estaba leyendo un texto y decía ‘esto es chino básico’. Entonces me senté, tenía un grupo que habíamos hecho con los mismos que habíamos hecho el cursillo, que nos íbamos sosteniendo durante el año, y fue ir viendo durante el año, viendo esto... en esta ida y vuelta, se pueden producir un montón de cosas, a ver, hay otro que lo puede plantear en la realidad con más facilidad de lo que yo lo hago” (GF1 Psic pág. 12).

En ese relato puede observarse, como en la constitución de un grupo se produce un momento necesario de ‘ilusión grupal⁸⁸’ (Anzieu, 1986), de completud, donde el grupo aporta lo que el sujeto no tiene, -‘un montón de cosas’- calmando la angustia de indefensión –ante ‘el chino básico’- y de no asignación – ‘ahora voy sola y vamos a ver con qué me cruzo’. Es un momento fundante del grupo, en el cual todos sus integrantes ‘se sienten bien juntos’, donde surge la sensación de fusión similar a la del enamoramiento. Esta ilusión grupal es observable en todos los grupos y es necesaria para el surgimiento de los fenómenos de pertenencia grupal e institucional (Bernard, M.; Edelman, L. y otros, 2002).

⁸⁸ Concepto ideado por Didier Anzieu, que está en la base de todo vínculo, como momento fundante del grupo (Bernard, M.; Edelman, L. y otros, 2002).

Los grupos poseen una tarea, en las que funcionan las normas que permiten el encuentro, y una vida imaginaria, esto es el interjuego de fantasías inconscientes que dan surgimiento al 'nosotros'. Así es como en los inicios de un grupo se va conformando una envoltura o piel grupal, que permite diferenciar el adentro del afuera grupal. Dicha piel grupal, descrita por Anzieu, favorece la identificación entre sus miembros a la vez que brinda la sensación de protección intragrupo, de unidad sin sutura, también hace de filtro hacia la realidad externa, como defensa ante las adversidades del medio (Edelman, L. y Kordon, D., 2011).

“Gracias a ellos pude soportar el primer año lejos de mi hogar. Me ayudan a sacar miedo ante un final, y aliviar estrés de rendir. Ellos en forma mayor o menor, son mi segunda familia para aquellos que vivimos cursando” (Enc. Psic., Neuquén).

En la creación de un vínculo intervienen dos mecanismos: la identificación y la imposición (Berenstein, 2004). La identificación aspira a configurar el propio yo a semejanza del otro, en palabras de un estudiante: *‘compartir intereses y quizá manejar ciertos códigos, por ahí personas que tienen carácter especial’ (GF1 Psic. pág. 4)*. El ‘ser como’ remite a la búsqueda de parecido, ese *‘algo en común’* que es propio de las estrategias de búsqueda de lazos: *“...personas que tienen mucho que ver con uno mismo” (Enc. TS., Interior de Córdoba)*.

El otro mecanismo constituyente del vínculo es la imposición, cierta obligatoriedad de hacerle un lugar al otro donde antes no lo había. El otro, con una vida ajena, nos marca desde la imposición de su presencia y la consiguiente dificultad de inscribirla como algo propio (Berenstein, 2004). Al decir de un estudiante: *“Y sobre todo con esta carrera que la mayoría de las cosas hay que hacer en grupo, sí o sí tenés que llevarte con los compañeros...” (GF2 TS. pág. 2)*.

Tanto la identificación como la imposición son ‘con y desde el otro’, establecen marcas inconscientes y empujan a una forma de ser, hacer vínculos y pertenecer (Berenstein, 2004).

Cuando un vínculo es significativo se produce una transformación subjetiva, es decir, los sujetos no son los mismos que eran antes de ese nuevo vínculo. Aunque haya experiencias previas, siempre hay algo de lo novedoso en ese lazo vincular que genera cambios en la subjetividad⁸⁹.

Por ello, muchos de los vínculos que se construyen en el paso por la universidad dejan una marca en los sujetos, sea que hayan podido culminar sus estudios o los

⁸⁹ Es necesario diferenciar entre psiquismo y subjetividad. El psiquismo es una estructura de cierta estabilidad, una producción vincular que se despliega a lo largo de toda la vida, en el cual se inscribe lo que será repetido y lo nuevo. La subjetividad también se constituye en una relación intersubjetiva, pero que es portadora de enunciados histórico-sociales, como las diferentes maneras de sentir, pensar, dar significaciones y sentidos al mundo, que favorecen la pertenencia del sujeto a ese contexto. Tanto psiquismo como subjetividad sufren transformaciones, variando sus tiempos de modificación. Muchos cambios subjetivos no implican cambios en el psiquismo (Edelman, L. y Kordon, D., 2011).

hayan abandonado. “Un vínculo hace devenir otro con otro, ambos devienen otros de los que eran antes de ese vínculo y los lugares adquirirán otros sentidos más móviles, más cambiantes” (Berenstein, 2007, pág. 27). Así lo ejemplifica un estudiante:

“Uno se mete en un grupo a veces y me pasó de tener que modificar todo tu esquema para ingresar al grupo” (GF2 Psic. pág.5).

Me interesa detenerme a continuación en aquellos vínculos entre estudiantes que generan lazos fraternos, como modos de sociabilidad estudiantil que ayudan a transitar en la universidad, atravesados por las desigualdades, el malestar social e institucional, pero también impregnados de acciones solidarias y de encuentros con otros (Carli, 2012).

6.2 - Lazo fraterno y apuntalamiento entre pares

En primer lugar es necesario aclarar que la fraternidad, como trama horizontal entre pares, excede al lazo familiar entre hermanos, aunque se nutra de lo vivenciado en esa hermandad. Los modos de relación que el sujeto internalizó en épocas tempranas en el vínculo con sus hermanos, primos, se transfieren más adelante al vínculo con otros pares, compañeros, amigos. Es lo que se llama en psicoanálisis transferencia fraterna⁹⁰. Ese lazo horizontal introduce la cuestión del otro, en tanto prójimo- próximo, como semejante pero también diferente y ajeno⁹¹, provocando una tensión entre la búsqueda de diferenciación y el anhelo irreductible de homogeneidad, comparándose constantemente con su par (Moscona, Mauer, Resnizky, 2014).

Sara Moscona (2014) plantea que es necesario diferenciar entre paridad y lazos fraternos ya que no siempre la horizontalidad garantiza un ligamen fraterno. En la paridad, prevalece lo idéntico por sobre la diferencia, con cierta ilusión de homogeneidad, de pertenencia a un conjunto, por ejemplo, *‘somos universitarios’*, *‘a todos nos pasa lo mismo’*. Esa paridad se convierte en lazos de fraternidad cuando se reconocen las múltiples singularidades y diferencias. La fraternidad implica entonces que en el vínculo entre los sujetos se construya una trama que los sostenga y enlace entre sí, un nudo, una dimensión de intimidad que reconociendo la semejanza dé lugar a la necesidad de diferenciación (Moscona, Mauer, Resnizky, 2014). Así lo expresan los estudiantes entrevistados:

“- Es una cosa de solidaridad también. Todos tenemos realidades diferentes, y para hacerlo más práctico nos vamos organizando y nos vamos acomodando.

⁹⁰ Los hermanos constituyen el paradigma de los lazos horizontales. Freud (1916-17) afirma que “El Complejo de Edipo se amplía y pasa a ser Complejo de Familia cuando llegan otros hijos”, despertando en el niño sentimientos de celos, rabia, temor a ser desplazado, ante el nacimiento de un hermano. Esos modos de relación se transfieren a los pares, dando lugar al fenómeno de transferencia fraterna (Moscona, Mauer, Resnizky, 2014, pág. 125).

⁹¹ La ajenidad es todo registro del otro que no logramos inscribir como propio, a pesar de la identificación algo del otro no se puede incorporar, y aún en lo semejante y lo diferente no se puede homologar: Es lo ‘ajeno’ inherente a la presencia del otro (Berenstein, 2004).

- Además que siempre se puede ir amoldando, y uno va teniendo consideración, se da como naturalmente” (GF2 TS. pág. 2).

Los jóvenes en la universidad, en tanto pares, se sostienen al compartir experiencias, por ser referentes, cuando logran conformar un grupo horizontal que les permite hacer y hacerse -en y con otros- en el oficio de estudiante, reconociendo aspectos diferenciales tanto de lo singular como de lo social e institucional.

“En el grupo horizontal hay lugar para la vacilación, el disenso y también para el disfrute cuando el logro se hace sentir. La red crea cohesión, entrena la tolerancia, la responsabilidad compartida, y en suma, en la solidaridad. Es una forma de convivencia, donde pensar está asociado a la aventura de no saber hacia dónde vamos” (Moscona, Mauer, Resnizky, 2014, pág. 202).

El agrupamiento constituye una posibilidad de restituir los sistemas de apoyatura perdidos ante situaciones de inseguridad, confusión, indefensión que vivencian los estudiantes al transcurrir por la universidad, tal como lo escribieron en la encuesta:

“Muchas veces de no haber sido por el grupo hubiese desaprobado materias, por no entender o no tener tiempo para asistir a clases. Son un sostén fundamental, alentarse y ser alentado a seguir y no bajar los brazos es algo fundamental para poder cursar esta y otras carreras” (Enc. TS., Interior de Córdoba).

A ese sostén que se vivencia en los grupos de compañeros en la universidad, Kaës lo define como apuntalamiento del psiquismo. Este concepto de apuntalamiento proviene de Freud (1927), de la relación madre hijo, apoyo indispensable para el sostén de la vida del recién nacido.

Kaës retoma este concepto, lo resignifica y amplía diciendo que el apuntalamiento es *mutuo* (no sólo la madre sostiene al hijo, sino que éste también apuntala a la madre), es *múltiple* (ya que no sólo el sujeto es sostenido en la función materna, sino que también hay apuntamiento entre los cuerpos, en el psiquismo, en los grupos, en las instituciones, en lo social), es *reticular* (ya que se trama una red de sostenes mutuos) y es *crítico* (porque se hace más visible frente a las situaciones de crisis e indefensión) (Bernard, M.; Edelman, L. y otros, 2002).

En el siguiente fragmento del grupo foco vemos estas características del apuntalamiento, como apoyo múltiple que se recibe desde los compañeros, la familia, el lugar de trabajo, y que se hace más visible ante la soledad y el desarraigo:

“- ... el laburo, por ahí es otro lugar. Y la cercanía con el compañero es otra también... yo soy del interior de Córdoba y voy ahí una vez por mes entonces también es eso, como que tengo que encontrar mi espacio acá, porque si no también uno extraña.

-... a mí me pasa lo mismo con mi familia, y sí, es enorme el apoyo, te siguen... entienden de que está estudiando, a veces no puedo hacer cosas porque tengo otras...” (GF2 TS pág. 13).

Según Freud (1927), ante las vivencias de desamparo, la ayuda y la protección son buscadas y reencontradas por medio de las proyecciones comunes sobre las creaciones colectivas. René Kaës (1981) propone, a partir de sus ideas sobre la elaboración de las crisis y vivencias de desapuntamiento, que no es posible resolverlas sólo a nivel personal, sin establecer las condiciones de un trabajo psíquico grupal. El grupo permite una experiencia de reapuntamiento de aquello que no llegó a constituirse como realidad psíquica (Bernard, M.; Edelman, L. y otros, 2002). Además, Kaës destaca como rasgo definitorio del apuntamiento el doble apoyo:

“Todo apoyo tiene como característica fundamental no solo el pertenecer a una red de apoyos sino también el ser un doble apoyo. Con esto quiero decir que lo que se apoya está en condiciones de servir a su vez de apoyo a lo que sostiene...Este espacio psíquico es el de contrato de apoyatura: entendiendo por esto la reciprocidad en el placer y en el beneficio del doble apoyo” (Kaës, 1981, pág. 23).

Ese doble apoyo se observa claramente en estas expresiones:

“Me han acompañado enormemente y han hecho muy llevadero la carrera, nos acompañamos mutuamente y apoyamos” (Enc. Psic., Interior de Córdoba)

“...somos amigas desde el cursillo y todo el tiempo a veces al principio nos juntamos y ahora no, pero todo el tiempo sabemos que a cualquier hora que nos consultemos cosas la otra le va a responder” (GF2 TS pág. 16).

Esto implica que apuntarse entre compañeros es una de las maneras de enfrentar los avatares que se suscitan durante el cursado de una carrera universitaria. Dicho fenómeno estaría subyaciendo en las estrategias de sostén (descritas en el capítulo anterior) que se construyen en los grupos de estudiantes para transitar, pertenecer y permanecer en la universidad.

Pero es necesario reconocer que en las relaciones fraternas no todo es sostén y protección. Aparecen también rivalidades, conflictos, tensiones que remiten al encuentro con las diferencias propias y del otro, con los juegos de poder en las tramas vinculares. Esto genera sensaciones de desapuntamiento y crisis que moviliza a los sujetos a la búsqueda de alternativas para enfrentar este malestar.

“-Me pasó este año en una materia, que había que hacer grupos de cuatro, y estaba yo con otra compañera que somos amigas desde el cursillo y con otras dos chicas que estaban solas, bueno las unimos. Y un día... la noche antes de entregar el primer trabajo, la que es amiga mía dejó el grupo, me avisó aparte porque teníamos muchos problemas para juntarnos, los horarios. Las otras 3 trabajaban, dos tenían hijos, dijimos ‘bueno, nos dividamos’ y una noche antes que encima eran las 9 de la noche que había un partido de Argentina, dijo en el grupo ‘bueno chicas yo dejo la materia y dejó el grupo’. Y claro, como que fue complicado... Y, te sientes traicionado...es doloroso...” (GF2 TS pág. 20-21).

Me pregunto, ¿a qué se refiere con sentirse traicionado, en esa situación? ¿Hacia el grupo, la tarea, a la amistad, hacia el acuerdo que hicieron? En esos

momentos de crisis grupal suelen resurgir aquellos pactos y acuerdos que se establecieron para la constitución del vínculo fraterno y que ante la ruptura o no sostenimiento de los mismos requieren ser revisados para la continuidad del grupo.

6.3 - Acuerdos y pactos entre estudiantes

Es interesante observar cómo los vínculos fraternos van creando sus propias legalidades, que subyacen en la construcción de estrategias grupales para afrontar las dificultades y sostenerse en el grupo y en la universidad.

Entre los estudiantes surgen formas de auto organización, explícitos e implícitos, que en un inicio pueden ser conscientes y luego circulan de manera inconsciente y que remiten a pactos y acuerdos necesarios para la constitución de la vincularidad, para la organización del grupo y para el sostenimiento del vínculo. Esos pactos y acuerdos "...marcarán el modo de accionar, relaciones, posicionamientos, de cada uno de los miembros en relación con los otros conjuntos y con el cuerpo social" (Edelman, L. y Kordon, D., 2011, pág. 69).

Los acuerdos son conjunto de estipulaciones inconscientes donde los sujetos, partiendo de reconocer aquellos aspectos que comparten, buscan crear lo más deseado y provechoso para todos, generando una vivencia de unidad, como envoltura afectiva que los liga. Estos relatos permiten inferir los acuerdos entre pares:

"...nosotros nos juntamos antes del parcial, una horita antes o dos. Y bueno van entrando los conocimientos. Y sino también nos repartimos los temas, para que cada uno haga un resumen y lo pasamos..." (GF1 TS. pág. 11).

"-Pasa que para mí la base es lo que yo decía, la base es que si todos estamos estudiando y todos tienen las mismas ganas de progresar y de aprobar, eso los va a unir más, o sea si es tu amigo o si es tu compañero y tienen las re ganas de estudiar y vos sabes que podés confiar en una tarea, está todo re bien o sea, pasa creo que más allá del compañerismo y del ser amigos. Para mí eso es básico..." (GF2 TS pág. 19).

Los pactos, en cambio, surgen al reconocer las diferencias incompatibles con el otro, como una especie de convenio y concesiones, donde las partes se obligan mutuamente a otorgar y conseguir lo anhelado por unos y otros. (Berenstein, Familia e inconsciente, 1996). Algunos ejemplos de pactos entre compañeros:

"Y, por ejemplo uno de mis amigos cuando el año pasado yo le decía 'vamos acá' él me decía: 'no, yo tengo que estudiar'. Y bueno, me fui acostumbrando a eso durante el año, ahora como que ya quedo esa tregua de que si es octubre, septiembre que hay que rendir, no organizamos nada..." (GF1 Psic. pág. 3).

En ese ejemplo, vemos cómo el reconocimiento de los diferentes tiempos y prioridades ante las exigencias académicas de la universidad, abrió la posibilidad de creación de un pacto –‘en fechas de exámenes no se invita a salir’-, que requiere la tolerancia ante esas diferencias de las que se van ‘acostumbrando’, aunque no necesariamente se las comprenda. “Estos pactos definen la comunidad de intereses que los miembros del grupo deben sostener y todo aquello que deberá quedar por fuera para sostener la unidad de ese grupo” (Edelman, L. y Kordon, D., 2011, pág. 69).

“Yo tengo amigas que tienen una ideología que piensan distinto a mí y yo las re entiendo y les digo ‘si, vos pensás esto así, yo lo pienso de otra forma’. No hay chocar, no te sirve pelear” (GF2 Psic. pág. 16).

Cuando los acuerdos o los pactos se rompen, se produce una crisis en el grupo que puede llevar desde la modificación de los mismos a la creación de otros pactos y acuerdos nuevos, y si no pueden hacerlo, esto suele provocar la ruptura del vínculo fraterno.

- “C ¿Cuándo un vínculo con los compañeros ha sido difícil?
- Cuando no hacen nada o no estudian. Cuando no aportan nada.
-No, por ahí también, hemos encontrado diferencias en el tema de las posturas, los modos de entender alguna consigna” (GF 2 TS. pág. 6).

“A mí me pasó este año con una amiga que desde el principio traté de separar lo que era la amistad del trabajo en grupo, porque ahora a fin año la quería matar porque no quería hacer nada... entonces tenés que tratar de tener paciencia y tolerancia pero llega un punto en el que ya te jode y se te termina la paciencia, que no das más” (GF1 Psic. pág. 6).

El rechazo o la indiferencia del otro hacia el grupo o hacia la tarea que los convoca, retrotrae al estudiante al punto inicial del proceso de inclusión en un grupo, enfrentándolo nuevamente con la angustia de desamparo. La pérdida de un vínculo genera sensaciones de desvalimiento y desapuntamiento de la identidad, que empujan al sujeto a una situación de crisis y a la necesidad de realizar algunas acciones para afrontarla (Bernard M. , 2006).

Esto me lleva a sostener como hipótesis que la construcción de estrategias grupales requiere de la construcción y constante revisión de pactos y acuerdos entre estudiantes, a fin de lograr lo más provechoso para los sujetos que intervienen en un grupo y se vinculan al concepto de responsabilidad subjetiva que explicaré en el siguiente apartado.

6.4 - La responsabilidad con la carrera y con el lazo fraterno

La creación de lazos con compañeros de una carrera universitaria implica una experiencia vincular de armar algo con otros, con quienes se comparte una elección

profesional, siendo el sujeto protagonista de sus decisiones, como acto de apropiación y de responsabilidad subjetiva.

La responsabilidad aparece como un concepto articulador para pensar el vínculo fraterno y la construcción de trama solidaria que arma comunidad, sea aceptada o rechazada esa responsabilidad, se sepa o no cómo asumirla, se pueda o no hacer algo concreto con el otro. Hay por lo menos dos acepciones del concepto de responsabilidad, la primera se refiere a la persona que pone cuidado o atención en lo que hace o decide. Es un modo de proceder. Otra acepción de responsabilidad apunta al destino corrido por alguien o por algo en otro como sujeto responsable” (Mauer, Moscona y Resnizky, 2007, pág. 415).

La noción de responsabilidad implica para los estudiantes elegir, sostener y apropiarse de manera activa tanto de los aprendizajes propios de la formación profesional como de los vínculos que les ayudarán a sentirse pertenecientes a la institución universitaria, generando una cadena de responsabilidades que los liga ante la tarea y el grupo. Los alumnos que formaron parte de esta investigación refieren a este proceso de elección como una búsqueda:

“Para mí es lo que buscas, buscas terminar el trabajo... buscas un grupo de amigos en construcción, es más por ahí buscas estudiar para los parciales, o una persona que te ayude con tus problemas, también, en eso, juntarte en grupo, charlar (GF2 Psic. pág. 7).

Como dice Marx Weber ‘estamos condenados a elegir’, a tomar decisiones teniendo en cuenta las limitaciones pero también potenciando las posibilidades de desarrollo desde nuestra autonomía, que es siempre relativa⁹² (Aquín, 2009, pág. 164). La autonomía implica la capacidad, el poder de actuar por uno mismo. Pero ese poder no se encuentra en forma aislada en el sujeto autónomo, sino que se manifiesta en la interacción con otros, orientado por el ideal ético y el reconocimiento recíprocos.

“...aprendí a identificar, a ver, yo saludo, charlo, me junto, pero una vez, y si veo que ese día me hicieron perder el tiempo y yo tengo otras responsabilidades, yo ya sé que no cuento con esas personas” (GF2 TS. pág. 3).

Si no hay libertad y responsabilidad subjetiva, no hay elección. Esto requiere de la implicación responsable del sujeto en las consecuencias de sus elecciones y actos frente al otro, siendo esto nodal para trabajar en grupo y para la continuidad del mismo. En el análisis de los relatos de los sujetos de esta investigación, la palabra responsabilidad aparece como uno de los atributos más importantes a la hora de elegir con quién, cómo, cuándo y qué compartir en relación a la tarea de ser estudiante universitario:

⁹² Nora Aquín sostiene que hay una autonomía que no tiene límites, salvo que se lo coloquen los propios agentes: la autonomía intelectual. “Una autonomía intelectual que no se reduce a un proyecto ético- político, sino que reconoce a la profesión como un complejo epistemológico, teórico, operativo, ético y político” (Aquín, 2009, pág. 164).

“Considero que trabajar en grupo es muy importante, siempre que todos los integrantes actúen con responsabilidad y respeto hacia sus otros compañeros” (Enc. TS., Interior de Córdoba).

El compromiso con el grupo, muchas veces lleva a los estudiantes a sentir que deben hacerse cargo de la tarea, de sus compañeros y de su grupo para seguir adelante y esto suele vivirse con agobio, confundiéndolo con ‘ser responsable’. Al respecto, Ignacio Lewkowicz (2006) propone diferenciar entre ‘hacerse cargo’ y ‘hacerse responsable’:

“Si hacerse cargo significa soportar las consecuencias -y sobre todo las negativas- de un emprendimiento, hacerse responsable remite al conjunto de operaciones que inventan al sujeto capaz de habitar un emprendimiento -sea amoroso, vocacional, político o financiero-. Son dos modos: soportar, aguantar, resistir son operaciones del hacerse cargo; habitar, inventar, afirmar son operaciones del hacerse responsable” (pág. 213).

Estos dos relatos que presento a continuación remiten claramente a esa diferencia, siendo llamativo los sentimientos que generan, donde el hacerse cargo ‘da bronca’ mientras que el hacerse responsable brinda sensaciones de ‘mucho compañerismo y amistad’:

“Te da bronca porque tenés personas que no se preocupan por nada, o no te contestan, te dicen ‘sí, sí, después hablamos’ y no te contestan nada, no sabes si vienen, si no vienen...” (GF2 Psic. pág. 9).

“El tema del grupo es que es mucho compañerismo y la amistad que nos une, que pararte a dar tu postura o una opinión diferente, puedes demandarle tiempo, puedes demandarle que haga cosas, son cuestiones, en algunos casos, que son obligaciones de cada uno, más allá de la situación personal, que uno entiende, están siempre en ese sentido. Lo mismo me pasó a mí, yo por ahí si no puedo ir a una juntada de trabajo práctico, como siempre les dije ‘déjenme dos consignas para mí’ y bueno me las dejan. Es cuestión de un compromiso de uno mismo con el grupo” (GF2 TS. pág. 20).

Conformar un vínculo implica un hacer con otros, un trabajo para cada uno de los sujetos del mismo y la tarea de abrirse a la vincularidad, a la dimensión de lo ajeno propio y del otro, que posibilite también el sostén y la permanencia en y del grupo. Dicho trabajo grupal se ve limitado cuando el miedo, la queja y la resignación aparecen durante este proceso de apropiación y responsabilidad subjetiva (Zanghellini, A. y Pintos, S., 2011).

Los miedos remiten al temor frente a lo desconocido. Cuando estos no se reconocen y se encubren pueden obstaculizar el proceso de responsabilización subjetiva, justificando así las dificultades en la implicación como estudiante frente a la tarea y con los otros. El miedo suele disfrazarse de sumisión y obediencia, dificultando que se construya la confianza hacia los demás. *“El miedo cubre la vida intelectual como una nube tóxica... dice Hannah Arendt (1973).* Con el miedo instalado se traban

posturas que se defienden de la duda y la pregunta” (Zanghellini, A. y Pintos, S., 2011, pág. 95).

La queja, en cambio, en tanto rumiación del malestar, no deja lugar para que el pensamiento crítico y creativo pueda aparecer. Cuando la queja inunda la cotidianeidad de la vida estudiantil, no sólo se produce la indiferenciación con los otros, sino también un proceso de victimización, de no involucramiento frente a las posibilidades de cambio, que da la sensación de unidad y de alejamiento de la soledad, en base a ese malestar compartido. Pasado y futuro se borran ante la queja que remite a un eterno presente de padeceres que se percibe sin alternativas ni estrategias para salir de ellos (Zanghellini, A. y Pintos, S., 2011).

“-Me pasó eso de tener que hacer todas las cosas sola y era bastante frustrante, porque este año tuvimos que hacer grupo en todas las materias y tenés muchas cosas, entonces tenés que tratar de tener paciencia y tolerancia pero llega un punto en el que ya te jode y se te termina la paciencia, que no das más.

- A mí me pasó parecido, tenía como un grupo en primero, se han ido separando y han ingresado otros, por más que con ustedes desde el principio me caen bien, otras personas que han ingresado al grupo la verdad que no, no me gusta cómo trabajan, y la verdad que este año con los tres grupos, en esos grupos en particular, no me he sentido cómodo o por ejemplo, cuando teníamos que hacer algo, mandaban su parte, lo hecho, y era... estaba mal hecho. No mal echo porque no entendían sino mal hecho porque hacían así nomás, se esforzaban en hacer que parezca que habían escrito mucho... cuando lo hacen ya porque no tienen ganas de trabajar y lo mandan así, ¡no!!!” (GF1 Psic. pág. 7).

Cuando la desesperanza atraviesa al alumno, se produce un encierro solitario, que los paraliza, anulando sus potencialidades y dando lugar a la resignación. Esto aparece muchas veces como indiferencia frente a los demás, como falta de autonomía y libertad, que dificulta el empoderamiento ante esa situación y la chance de crear con sus pares alternativas frente a lo que acontece. Me pregunto si esta dificultad de movilizarse individual y/o colectivamente ante lo que aparece como problemático puede incidir en el abandono de la carrera.

“...todo depende del horario de cada uno, como que no podés elegir mucho con quien te va a tocar” (GF2 TS. pág. 4).

“...les dije ‘yo lo siento pero ninguno de ustedes se puso las pilas’, y les digo, ‘si ustedes me quieren quitar el saludo yo los entiendo, pero yo tampoco puedo hacer grupo así’. Y bueno, después no los vi más, o sea fue un tiempo que yo dejé la carrera...” (GF2 TS. pág. 19).

En mi práctica profesional⁹³ me he encontrado con otro modo de resignación donde el estudiante cree que el encerrarse a ‘estudiar todo el día’ es la mejor manera

⁹³ Como psicóloga, en el área clínica y educacional, y también como docente universitaria.

de progresar y avanzar: *“no hay otra, ayer otra vez no comí y casi no dormí porque si no, no llegaba”*. Detrás de los argumentos de responsabilidad para con la facultad y la vida estudiantil, muchos jóvenes padecen de sobre exigencia para con el estudio, donde la carrera deja de ser ‘parte de su vida’ para transformarse en ‘la vida misma’. Así es como suelo escuchar que limitan sus horas de sueño, saltean las comidas principales, reducen los contactos con sus pares y con la familia, aislándose poco a poco, ya que si dejan de estudiar ‘no llegan’ a terminar de estudiar y los sentimientos de culpa⁹⁴ los inunda de angustia y malestar.

Esto me lleva a plantear como hipótesis que estos estudiantes, en muchos casos alentados consciente e inconscientemente por algunos miembros de su trama familiar, confunden responsabilidad con sobre exigencia, olvidándose de un aspecto clave de la responsabilidad que es el cuidado propio y la posibilidad de elegir. Se produce en ellos la dificultad para ordenar sus tiempos, su agenda estudiantil, siendo el objetivo principal ‘sacarse de encima’ –cual carga pesada- una materia, un trabajo, un grupo. Por lo general ese esfuerzo desmedido no se traduce en los resultados académicos, provocando en ellos mucha angustia y pérdida del deseo de aprender que los lleva a dudar sobre sus posibilidades de continuidad en la universidad.

En relación a estos casos de exceso de exigencias propias, no he encontrado en los estudiantes investigados para la presente Tesis, indicadores de ello. Esto me lleva a pensar que los estudiantes que han logrado llegar a tercer año de una carrera universitaria han podido comprender que la responsabilidad se construye con otros, y que las exigencias propias de esa formación son más llevaderas cuando se tramitan en el vínculo entre pares, apelando a estrategias grupales para sostenerse en la universidad.

Salir de la queja, la resignación, el miedo y la sobre exigencia es un trabajo vincular, de recuperación de la palabra, de construcción de lazos solidarios que promuevan la confianza necesaria para pensar con otros, pasar de la omnipotencia –impotencia a la creación de aquello que resulta ‘lo mejor posible’, para cada uno y para la mayoría del grupo, dando lugar al surgimiento de la responsabilidad con uno mismo y con la carrera elegida y a ‘la fraternidad como responsabilidad’⁹⁵. Propiciar espacios para pensar con otros, permite no sólo salir del aislamiento sino también ir generando una reflexividad ética y crítica necesaria en este oficio de estudiante, que al decir de Castoriadis (2010) implica “pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos”.

⁹⁴ Es necesario diferenciar culpa de responsabilidad. La culpa es un sentimiento subjetivo, ligado a la moral, al deber hacer, mientras que la responsabilidad es un concepto jurídico y por ende, social (Bleichmar, 2007).

⁹⁵ Tomo la expresión “La fraternidad como responsabilidad” que el subtítulo del capítulo “Lo fraterno en la tramitación de lo traumático” (Moscona, Mauer, Resnizky, 2014).

6.5 - Pensar y estudiar con otro/s

El psicoanálisis sostiene que el pensar es siempre 'pensar con otros', como un trabajo intersubjetivo que emerge del vínculo entre sujetos cognoscentes y un objeto de conocimiento⁹⁶.

La inteligencia se construye desde que nacemos en el vínculo con otros, en particular con quien cumple la función materna, donde se aprende no sólo a manipular objetos, sino también a crearlos y producir nuevas realidades; se aprende no sólo el cuidado de la vida, sino también que la vida tenga un sentido (Bleichmar, 2007).

Berenstein (2007) sostiene que "El conjunto hace pensar y produce un pensar: a veces parecemos más inteligentes cuando estamos en él que cuando estamos solos. El conjunto a veces sabe y otras veces no, que se disponen a pensar unos con otros, precisamente *entre todos*" (pág. 11).

En esa línea, René Kaës (2005) explica "el placer de pensar juntos, como base del interés por el intercambio intelectual", que supone confianza e identificación con la actividad de pensamiento del otro, generando sentimientos placenteros al descubrir y resolver juntos aquellas dudas que como semejantes poseen en un momento determinado.

"...la experiencia de la confianza consiste en aportar en el espacio grupal, desconocido y por lo tanto parcialmente hostil, objetos del propio mundo interno, en tolerar que los otros los transformen, o los dejen de lado, o los ataquen, o los enriquezcan con valores nuevos. La instauración de la confianza implica siempre la experiencia de que los pensamientos han sobrevivido al ataque o a la indiferencia" (Kaës R. , 2005, pág. 334).

Entonces, para que en un grupo el pensamiento emerja como trabajo, se debe hacer el duelo por lo desconocido, tolerar la pérdida de referentes y los conflictos que suscita el pensar diferente, sosteniendo entre varios la confianza.

Kaës (2005) plantea como hipótesis que "ningún pensamiento es posible sin la precedencia de otros sujetos pensantes, sin la preexistencia de formaciones colectivas del pensamiento sobre las que el sujeto podrá apoyarse" (pág. 321). Allí explica las condiciones intersubjetivas de surgimiento del pensamiento, diferenciando entre pensamiento 'de' grupo, pensamiento 'en' grupo. A esa distinción Janine Puget (2015) le agrega el pensar 'con' grupo.

El pensamiento 'de' grupo o pensamiento grupal implica comprender cómo algunos sujetos al agruparse constituyen una manera común de pensar acerca de un objeto de conocimiento (Kaës R. , 2005).

⁹⁶ Sería interesante para mí abordar esta temática desde los valiosos aportes de Jean Piaget y sus discípulos, que desarrollan y explican de manera específica y pertinente el proceso de construcción de conocimientos. Quedará para otro trabajo mis deseos poder analizar y profundizar desde la Psicología y Epistemología Genética el proceso de construcción de conocimientos en y entre los estudiantes universitarios. Tema este que excede los objetivos de la presente investigación.

Presentaré esta temática desde los aportes del Psicoanálisis Vincular y la Psicología Social, ya que forman parte de los referentes teóricos elegidos para este trabajo.

El pensamiento 'en' grupo, remite a las condiciones grupales e intersubjetivas necesarias para que el pensamiento pueda producirse. Pensar 'en' remite a una representación, evocando alguien ausente. Pichón Riviere (1971) llama grupo interno a esa internalización de objetos y de vínculos que se produce desde las primeras experiencias del sujeto con la familia de origen. Kaës (1985) retoma ese concepto de Riviere y hablará de los grupos internos (en plural), o grupos del adentro, que se construyen no solo en épocas tempranas sino a lo largo de toda la vida del sujeto y como organizador de la representación grupal. Ambos autores coinciden en señalar este concepto como indispensable para hablar de grupo, ya que los participantes deben compartir como una representación común de un grupo, que organiza el vínculo grupal externo o los grupos del afuera (Bernard, M.; Edelman, L. y otros, 2002).

El pensar solo y pensar 'en' se asocian a una experiencia de retraimiento e intimidad fructífera, de una temporalidad sin límites, alejada de exigencias relacionales (Puget, 2015).

En cambio, pensar 'con' implica al menos dos, en efecto presencia con otro que aparece como interlocutor que lo interroga, a través de un diálogo que lo descoloca y puede provocar desencuentros, malos entendidos, reproches, pero también capaz de favorecer la creación de variadas prácticas. Al decir de Puget (2015) "lo pensado entre dos pertenece a la escena, a todos y al mismo tiempo a ninguno", requiere de la escucha mutua y de un clima de confiabilidad (pág. 48).

"...Un grupo te enseña algo básico: aprender a escuchar opiniones distintas y a ceder, a convivir con otros diferentes a mí" (Enc. TS., Córdoba Cap.)

*"Sociabilizás y aprendés, porque es como que vos por ahí lo entendés de una forma y te lo explican de otra y decís 'ah, bueno, sí, me quedo más'. Hoy rendimos, y a mí me sirvió juntarme a estudiar a la mañana, así me acordaba la definición, y nos juntamos a estudiar
- Sí, aparte con lo rico que es intercambiar" (GF 2 Psic. pág. 4).*

Ese placer de pensar juntos, dice Kaës (2005), es la base del interés por el intercambio con otros, de la curiosidad por lo desconocido, una sensación de júbilo ante lo que el otro ofrece como nuevo, algo que no pensó y que surge del encuentro, del vínculo, como una experiencia con el pensamiento de otro. Es como un juego de pensamientos que requiere de un trabajo compartido, un co-pensar, animándose a perderse y perder el objeto de conocimiento, los referentes y los límites, ensayando reflexiones parciales y alentándose mutuamente entre pares a la búsqueda de algunas certezas, tal como lo expresan los estudiantes:

"Es hermoso hacer los trabajos en grupo. ¿Piensen no? Situaciones de trabajo de grupo súper placenteras, tomamos mate, unos se conocen con otros" (GF1 TS pág. 7).

Ahora bien, es necesario diferenciar entre pensar, aprender y estudiar, si bien uno puede llevar al otro, todos requieren como motor el deseo de aprender y la curiosidad, que cuestiona las certezas y convicciones.

Para Pichón Riviere “la tarea grupal es definida como aprender a pensar en términos de resolución de ansiedades (miedo al cambio y miedo a la pérdida) que obstaculizan el proceso de aprendizaje o cualquier tarea que el grupo aborde. Se entiende por aprendizaje la posibilidad de abordar un objeto, apoderarse instrumentalmente de un conocimiento para poder operar con él; disolviendo las resistencias al cambio que se consideran siempre presentes” (Edelman, L. y Kordon, D., 2011, pág. 46).

Estudiar remite a la tarea y trabajo específico del alumno. Ahora bien, no siempre que se estudia se aprende. Cuando lo obligatorio lleva a la resignación o la queja, aplasta el deseo y dificulta apropiarse del conocimiento, y el acto de aprender “se transforma en mera repetición sin posibilidad de encuentro con el placer y el deseo de lo nuevo” (Zanghellini, A. y Pintos, S., 2011).

Así es que solemos encontrar alumnos que utilizan como modalidad de estudio a la repetición exacta del texto que se está leyendo. Allí no hay apropiación, ni resignación, ni creación de nuevos modos de comprender al objeto de conocimiento⁹⁷. Estudiar ‘de memoria’ -como suelen decir los alumnos- es un acto individual, solitario, que se realiza a último momento -‘para no olvidarse de nada’-, que no permite hacer lazo ni con los pares ni con las experiencias previas que el sujeto posee. Para que el aprendizaje tenga lugar, se hace necesario recuperar el deseo, el protagonismo y los conocimientos previos.

Los sujetos que participaron de esta investigación dicen no utilizar este modo de estudiar, y si bien algunos relatan haber estudiado ‘de memoria’, en su escolaridad anterior, consideran que debieron aprehender otros modos para apropiarse de la complejidad del objeto de estudio, perteneciente a las Ciencias Sociales. Me planteo si el haber cambiado esta modalidad de estudiar ha sido otro de los factores que puede haber favorecido a que esos estudiantes hayan llegado a la mitad de la carrera.

-“Por ejemplo a mí me cuesta estudiar de memoria y no me gusta estudiar de memoria, entonces no podría estudiar con alguien que estudia de memoria. O sea me gusta leerlo, discutirlo, ver la forma de entenderlo, pero no aprender de memoria...”

-Sí, a mí me pasa que también en esto de hacer grupo me cuesta menos porque es como que tenés que charlar y hablar de eso y que los otros te digan no esto y que te lo expliquen, para mí es qué más que te lo expliquen” (GF 2 TS pág. 15).

En los capítulos precedentes fui mostrando como los alumnos de 3er año de Trabajo Social y de Psicología reconocen los beneficios de aprender a pensar y estudiar con otros. Si bien muchos de ellos remiten a la actividad de lectura y

⁹⁷ Esto podría vincularse con las estrategias de evasión que plantea Ortega (2008), en su libro “Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión”

primeros acercamientos a los textos como un trabajo individual, necesariamente solitario, recurren después al grupo, generalmente a la hora de realizar un trabajo práctico, para aclarar dudas, estudiar o repasar para un examen, intercambiar resúmenes, utilizando diferentes estrategias grupales.

“Estudiamos solas, pero sí nos juntamos por ahí para compartir resúmenes, ideas o autores, y eso sí. Pero estudiar sí, estudiamos solas, y ponemos nuestro tiempo, todo...” (GF 1 TS. pág. 13).

“-Cuando yo digo estudiar es cuando ya leíste todo” (GF 2 TS. pág. 17).

“Hasta el año pasado estudiábamos cada una por su lado y cada tanto nos ayudábamos en las repasadas y eso y este año básicamente estudiábamos juntas, leíamos juntas, todo juntas, y eso fue para mí fue este año que fue un año un poco lleno de crisis, sostenedor... nos llevábamos bien en ese sentido” (GF1 Psic. pág. 4).

En el campo universitario, la tarea de estudiar los convoca a agruparse. Esta se constituye en el sentido, por qué y para qué de la interacción entre compañeros, del pensar juntos y el ‘juntarse para estudiar’. Para Pichón Riviere, el sentido del grupo es el hacer, el trabajar, el producir, ejecutar una obra, como puede ser la tarea de estudiar, como praxis que remite a una complejidad que implica no sólo acciones, sino también emociones, actividades ideatorias, impregnados de una red simbólica institucional en la que se despliega esa tarea grupal (Quiroga, 1998).

“...para mí la base es... que si todos estamos estudiando y todos tienen las mismas ganas de progresar y de aprobar” (GF 2 TS pág. 19).

La finalidad de un grupo es aprender a pensar, enfrentando las ansiedades propias de ese proceso (Quiroga, 1998). Al mismo tiempo que se aborda la tarea, algo se va anudando entre los pares, como trama grupal que permite en algunos casos el surgimiento de lazos solidarios, donde se puede diferenciar el compañerismo de la amistad, como dimensiones intersubjetivas del vínculo entre estudiantes universitarios.

6.6 - De compañeros a amigos

Me interesa presentar aquí la sociabilidad estudiantil como un proceso que va desde el reconocimiento de un otro en medio de la masividad, a través de las primeras miradas y los primeros diálogos o encuentros, que dan lugar al surgimiento del compañerismo entre pares, y que en ocasiones se profundiza en un vínculo más cercano que emerge como figura de amistad.

“La mirada es el primer encuentro con el otro, que puede tornarse un verdadero desencuentro. Porque sólo cuando lo miro al otro le doy existencia. Desde el psicoanálisis podemos entender que el yo es una conjunción de imágenes devueltas por el otro, es decir que el yo tiene su origen en el otro como espejo.

Los grupos de pares aparecen entonces como patrones de identificación. El otro, el par, es entonces un referente identificatorio, condición y posibilidad de subjetivación, siempre y cuando le sea posible poder mirarse a través de él” (Marini, 2008, pág. 128).

En esos primeros encuentros entre jóvenes a través de las miradas, se pone en marcha la estrategia de búsqueda de lazos que describí en el capítulo 5, dando lugar a los inicios de un vínculo como compañeros.

La etimología del término compañero, proviene del latín *companuis*: de *cum* y *panis* (*pan*), que significa compartir el pan, acompañarse empática y solidariamente (Czernikowski, E.; Gaspari, R.; Matus, S. y Moscona, S., 2003). Significativamente esto se vincula con la palabra *alumno*, que según el DRAE, viene del latín *alumnus* o sea "alimentado". Esto nos hace pensar que este 'compartir el pan' entre compañeros implica poder 'alimentarse' de conocimientos con otros, para poder crecer, intelectualmente hablando.

Para entender esto que se comparte en un grupo, Kaës (2010) propone diferenciar entre lo singular, lo común, lo compartido y lo diferente. *Lo singular* remite a la historia y subjetividad de cada sujeto, como espacio psíquico privado. *Lo común* es lo que une a los miembros de un grupo, sean estos ideales, fantasías, sueños, deseos, identificaciones, alianzas inconscientes. No existe grupo sin 'algo común' – como presenté en el capítulo anterior- cierta indiferenciación o pérdida de límites individuales en el vínculo. *Lo compartido*, es inherente a 'la parte' que toma cada sujeto en el grupo, como lugar propio y complementario, que garantiza el intercambio intersubjetivo. Y *lo diferente*, revela aquello que no puede ser ni común ni compartido, como indicio de lo que es singular y privado. En otras palabras, no existe vínculo sin lo común y porque existe la diferencia se puede compartir con otros (Kaës R. , 2010).

Esto nos lleva a precisar en aquello que es posible de compartir entre los estudiantes universitarios y que marcan los diferentes tipos de vínculos. Los estudiantes de Trabajo Social y de Psicología establecen claramente la distinción entre compañeros y amigos, en función de lo que se comparte y como momentos de un proceso vincular. Para ellos, la categoría 'compañeros', remite a intercambios en relación a las tareas inherentes a la construcción del oficio como estudiante universitario. Así lo describen dos estudiantes de esas carreras:

“Por ahí un compañero es con el que venís a cursar, podés tomar un mate, preguntar de algún parcial o algún práctico. Pero no pasa más de ahí, lo saludas por la calle si te lo cruzas obviamente...” (GF1 TS. pág. 8).

“Con el compañero, te juntás para hacer trabajos de la facultad nomás. Bah, en mi caso sería para hacer trabajos de la facultad nada más, todo lo relacionado con la facultad, y un amigo sería fuera del ámbito de la facultad también. Salir, ir a tomar una cerveza, cosas así, salir a bailar” (GF1 Psic. pág. 7).

El lazo solidario entre compañeros se despliega a través de la tarea que los liga en relación a la carrera elegida. Cuando se pasa la frontera de lo cotidiano de la vida universitaria a cuestiones de la vida personal, más íntimas, se marca el inicio de un vínculo de amistad. Ese pasaje de compañeros a amigos lo describen claramente estos intercambios en los grupos focales:

“O- ¿Y cuándo un compañero pasa a ser amigo?

- Con el tiempo

- Y supongo ya lleva a cosas personales, no todo esto de la facu. Tiene problemas para mudarse... problemas personales que pueda tener, la inmobiliaria ponele, o con su familia...

- Yo creo que en esto de tener que juntarte siempre o mucho, ya llega un momento en que no charlas solamente de la facu

- El apoyo, digamos personal, moral, de amigos

- Y ahí decís, está bueno te encuentras en otra instancia, plantear ‘vamos a tomar unos mates’

- Ya después hablar con el otro, de las cosas que le gustan” (GF1 TS pág. 8).

“- O cuando le contás algo que sabes que después no lo va a usar en tu contra.

- Cuando empezás a compartir cosas de tu vida personal e independiente a la facultad para mí ahí se empieza a volver más un amigo que solo un compañero.

- También cuando demuestran interés, ¿no? En esa vida personal más allá de lo que ibas a decir, contás de tus viejos, tus hermanos, que pasa en tu vida ¿no?, y el interés mutuo que... también decir, me voy a tal lado, cualquier actividad que tengas aparte de la facu.

- Yo creo que bajándolo a la relación del siglo XXI es cuando pasas de hablar por el grupo de WhatsApp al chat privado (Risas)...cuando tenés la ventanita de tu compañero, es porque pasó a ser un amigo, o más que un compañero” (GF1 Psic. pág. 7).

El vínculo de amistad, basado en la dimensión de horizontalidad, tanpreciado en la vida de los sujetos, permite crear otra temporalidad, compartir otros tiempos vitales, acompañarse, sostenerse, divertirse, construyendo un nuevo horizonte donde la intimidad y el peso de lo afectivo cumplen un lugar protagónico. Ahora bien, cómo se concibe a esa intimidad que se requiere en el vínculo entre amigos, varía en función del contexto histórico social y de una cultura epocal⁹⁸.

“Hay cierto compartir en la relación íntima entre amigos donde se pueden recrear zonas directamente ligadas a la construcción de la identidad. Se trata de proveerse recíprocamente afecto, valoración, protección, confianza y hasta alguna marca de

⁹⁸ Paula Sibilia (2009) en su libro “La intimidad como espectáculo” habla de los diferentes modos en que se concibe hoy a la intimidad, mostrando que no están tan claros los límites entre lo público y lo privado. Esto lleva a pensar equivocadamente en la disolución de la curiosidad. “Mostrar lo que antes no se mostraba no implica una pérdida de los espacios de intimidad, sino la creación de nuevos espacios” (Puget, 2015, pág. 54).

incondicionalidad, que luego se irá transformando en disponibilidad” (Czernikowski, E.; Gaspari, R.; Matus, S. y Moscona, S., 2003, pág. 202).

“...charlamos de nuestras cosas, no sólo de la facu, contamos de nuestras vidas, nuestras preocupaciones, de los síntomas que generamos cuando estamos estos meses en tercer año! (Risas). Son cosas que te alivian y es una cuestión terapéutica también y que te sentís bien con el otro, no con todos...pero sí con algunos del grupo te encontrás, te abrazas, tenés ganas de charlar, no sé” (GF 2 Psic. pág. 8).

Estas relaciones de amistad, constituyen un espacio para el difícil ejercicio de la tolerancia ante la ajenidad del otro y sus diferencias. El prójimo como próximo, es esa dimensión del otro que ofrece la posibilidad de asimilarlo al yo, al encontrarse parecidos, y establecer una semejanza. Pero como dice Hannah Arendt (1958) los seres humanos son semejantes en el hecho de que cada cual es diferente.

El grupo de amigos brinda la posibilidad de que cada uno hable, se exprese, piense, escuche, en función de su propia singularidad, de su historia y de su situación actual. Esto no siempre implica entender al otro. El ‘entendimiento’ es el deseo de coincidir con el otro, poseer un código compartido y creer vivenciar lo mismo. Pero hay algo de ‘mienta’ en ese ‘entender’, porque esta es una tarea compleja y de constante ajuste entre lo que el otro presenta y lo que uno se representa, aceptando que no es posible coincidir en todo, ya que esto es sólo una ilusión (Berenstein, 2004).

“Cuando estás acá haciendo el grupo y sin embargo vos decís algo y el otro te entendió al toque, ves que pasa seguido, yo creo que ahí pasa de ser compañero a ser amigo y podés hablar de otras cosas. Porque si no se puede dar también de compartir intereses, te tienen que interesar las mismas cosas, compartimos el mismo vocabulario” (GF1 Psic. pág.8).

Este momento de ilusión grupal entre esos estudiantes, luego se desvanece y aparecen los conflictos como expresión de las diferencias que inevitablemente existen entre los sujetos. Incluso la ilusión de poder decirle al otro todo lo que se piensa. Al respecto Derrida (2000), en su libro “Políticas de la amistad”, plantea que a veces el ser humano apela a la confesión ilusionado en la ficción de la decir ‘toda la verdad’. Pero, dice el autor: “Si uno se deriva a la confesión esperando que el amigo pueda escucharlo todo, tendrá que enfrentarse a la insoportable soledad”. Más bien, entre dos amigos, el único modo de cuidar la amistad es no hablar ‘todo’, guardando cierto silencio de complicidad (Jasiner, 2016, pág. 32).

Esto no resulta sencillo de comprender y de abordar cuando se entreteje el lazo de amistad con el quehacer como estudiantes. En especial, cuando se rompen los acuerdos o pactos inherentes a la tarea de estudiar, aparecen inquietudes y malestares en alguno de sus miembros, ligados a la confianza para hablar de ello, pero también la duda acerca de cuánto decir para no dañar al otro, para cuidarlo,

porque es su amigo/a. Esa disyuntiva se evidencia en estas dos situaciones presentadas:

- *“...En cambio cuando hay amigos hay más confianza para decir las cosas*
- *... Y esa confianza de poder hablar que para mí es la comunicación esencial digamos.*
- *... Capaz a un amigo puedes decirle ‘che, te estas colgando. No quería decirlo’ (GF 2 Psic. pág. 11).*

“- Me pasa al revés que cuando es, además de compañero, también amigo me cuesta más decirle por ahí si no está siendo responsable, me cuesta más que por ahí a alguien que no conozco mucho. Capaz a alguien que lo conocí por esa circunstancia nada más, no me cuesta le digo ‘che, o te ponés las pilas o...’. Y capaz debe ser porque al que es amigo lo conozco y no quiero herir su sensibilidad, en cambio al otro no lo conozco, no tengo vínculo... ”. (GF 2 TS pág. 20).

Este conflicto que acontece allí, suele ser muy común entre estudiantes y puede dificultar no sólo la tarea como estudiantes sino también los vínculos entre ellos. El concepto de pacto negativo, pacto al servicio de la negación, permite explicar aquello que los sujetos debieran dejar fuera del vínculo para que este lazo entre ellos pueda continuar (Kaës R. , 1989).

Ahora bien, lo que debiera dejarse fuera varía en cada vínculo. En esos dos relatos anteriores vemos cómo en el primero debe decirle a su amigo que ‘se está colgando’ (o sea no puede ocultarle su falta de responsabilidad), mientras que en el segundo relato, le cuesta hablar de la irresponsabilidad del amigo, tal vez porque allí hay un pacto de negación ante las debilidades o dificultades del otro en relación a la facultad.

Muchas veces, cuando no se logran sortear esas diferencias, se produce un proceso de desvinculación, que acarrea sufrimiento ante la sensación de pérdida del vínculo, la ruptura de un proyecto- por ejemplo, recibirse juntos- y de un ideal – la infinitud del vínculo- (Berenstein, 2007).

Un hecho llamativo en las encuestas pertenecientes a esta investigación es que más de la mitad de los estudiantes han cambiado de grupo en estos tres años de cursado, considerando como razones de dichos cambios al abandono de la carrera, el cambio de turno o comisión y los distintos modos de estudiar y priorizar la carrera. Se podría inferir en esos argumentos, que los lazos fraternos que entablaron no permitieron tolerar las diferencias en los modos de estudiar y priorizar la carrera, pudiendo ser uno de los factores que puede haber incidido en el cambio de turno y/o abandono de la carrera. Los estudiantes que debieron cambiar de grupo manifiestan el impacto que tuvo en ellos el quedarse solos y desvincularse de sus pares.

También puede pensarse que este cambio de grupos, remite a este proceso de búsqueda de compañeros con los cuales entablar una fraternidad estudiantil, y que los lleva a ir conociéndose y también a ir eligiendo en base a lo singular, pero también a lo común y lo compartible, tolerando lo más que se pueda las diferencias. Este proceso de ir generando sentimientos de pertenencia a un grupo se entrelaza a otras pertenencias, con la carrera y con la universidad, propiciando la permanencia en las mismas.

III. CONSIDERACIONES FINALES

Algunas reflexiones hacia el final de este proceso

Todo trabajo de investigación en las Ciencias Sociales, parte de algunas certezas y muchas incertidumbres, en especial cuando se intenta abordar la complejidad de las problemáticas inherentes a la educación en el campo universitario y a los vínculos que allí se entretajan. Toda escritura tiene algo provisorio y aunque intente poner puntos finales a cada capítulo de esta Tesis, no son más que puntos suspensivos que abren a múltiples inquietudes e interrogantes para seguir pensando *'con otros'*.

La elección de este tema de investigación constituyó para mí todo un desafío, no sólo por mi implicancia como docente de la UNC, sino también al intentar mirar de otra manera y descubrir aquello que puede constituirse en alternativas y nuevas posibilidades de abordaje e intervención frente a los problemas de deserción y abandono que nos atraviesan año a año.

Decidí trabajar con lo que hace trama, que sostiene, que ayuda a que los estudiantes puedan seguir sosteniéndose y transitar de manera exitosa por la universidad. Me enfoqué en los vínculos de paridad, con la inquietud de conocer, describir y *'ponerle nombre'* a aquello que se trama entre ellos, para afrontar las variadas exigencias del proceso de formación en una carrera de grado.

Abordé esta temática reconociendo en mí la profunda convicción de defender y promulgar el derecho a la educación, no solo desde sus posibilidades de acceso e ingreso, sino también en el proceso de transitar y construir experiencias en una institución educativa, para alcanzar los objetivos y metas de la mejor manera posible.

La universidad no siempre es sinónimo de *'universalidad'*, aunque ello aparezca en las leyes, planes y programas. La incorporación no remite necesariamente a los procesos de inclusión. Esto significa que no basta con que la universidad pública abra sus puertas a todos, el gran desafío hoy es hacer que quienes ingresaron a la misma puedan sentirse parte de ella y lograr sortear los obstáculos propios del tránsito por la misma. Por ello me detuve a indagar acerca de los programas, que promueven la permanencia de los estudiantes. Descubrí que la mayoría de los programas, proyectos y trabajos de investigación apuntan a los primeros años y a los momentos próximos a recibirse, quedando desdibujado el abordaje del ciclo medio de las carreras y de aquellos que siguen estando allí, sosteniéndose.

A sabiendas de la enorme responsabilidad de las instituciones educativas como lugares de producción de subjetividades, es que me interesó poner la mirada en los destinatarios de la labor educativa y descubrir aquello que han podido hacer los estudiantes durante al menos tres años, para continuar con el desafío personal, familiar, institucional, social, de formarse y prepararse para ejercer en un futuro, como profesional de las Ciencias Sociales.

Con los valiosos referentes conceptuales que me han brindado los grandes maestros de las Ciencias Sociales, y los indicios que fui recogiendo a lo largo de mi trayectoria profesional, la multiplicidad de relatos de estudiantes, mis propias experiencias y las de mis seres queridos, acerca de la importancia de los grupos de pares para estudiar y afrontar las dificultades que se presentan en una carrera durante más de cinco años, es que surge mi deseo de *indagar en las estrategias que se construyen entre pares para sostenerse en la universidad*.

El proceso de incorporación, inclusión y pertenencia a una institución educativa como la UNC, y a carreras como Trabajo Social y Psicología, implica para el estudiante aprehender nuevos modos de acceso al conocimiento, de distribución de tiempos y otras maneras de vincularse con los docentes, con sus compañeros, con los espacios que ofrece la 'ciudad universitaria'. Proceso necesario para de la construcción de un oficio particular: el de estudiante universitario.

Partiendo de reconocer desde la sociología bourdiana que en ese oficio, las trayectorias educativas van enlazadas a las trayectorias sociales, y que no es casual como se desplazan los estudiantes en el campo universitario, como escenario donde se construyen las experiencias, es que me interesó conocer esas maneras de 'jugar con otros el juego de estudiantar' y construir un oficio como estudiante.

Sabiendo que dicha labor nunca se realiza de manera aislada, y que la posición de cada agente se vincula con la posición de otro agente en el mismo campo, es que empecé a indagar cómo es ese juego compartido, qué hacen para sostenerse mutuamente. La tarea da sentido a los grupos, y en base a la tarea de estudiar los jóvenes crean entre ellos diversas estrategias que apuntan a resolver los avatares propios de la trabajo de ser estudiante en la universidad.

A partir de los datos recabados y considerando a las teorías como campos abiertos de producción y creación de nuevos observables, me atreví a hablar de '**estrategias grupales**' para remitirme a aquellas acciones que se construyen entre dos o más sujetos, que poseen intereses compartidos o genéricos y que se inicia a partir de reconocerse juntos en la elección de la misma carrera -'algo en común' que le da razón o sentido a su accionar-. Dichas estrategias grupales se construyen entre los estudiantes para intentar afrontar 'con otros' que están en la misma posición, los avatares y dificultades que se presentan en un campo particular, como el campo universitario.

Las anécdotas y relatos de los estudiantes desplegados en los grupos foco me permitieron nominar y caracterizar distintos tipos de estrategias grupales que utilizan los estudiantes de 3er año de las carreras seleccionadas para este trabajo. No encontré diferencias significativas entre los tipos de estrategias utilizadas en los alumnos de Psicología y los de Trabajo Social. Lo que sí varía en cada pequeño grupo de estudiantes son las modalidades que toman las acciones concretas que se realizan entre pares, en función del interjuego de los

habitus individuales y grupales y los momentos en los que recurren a cada tipo de estrategias grupales.

Una de las primeras estrategias que utilizan los estudiantes cuando ingresan a la universidad es la **'búsqueda de lazos'**, que implica una serie de acciones para acercarse a otros y entablar algún diálogo. Estas estrategias surgen cuando intentan hacer vínculo con otros pares para enfrentar la angustia de no asignación y el temor frente a lo nuevo y desconocido de esta institución educativa, de los espacios, reglas y normas, de los modos de vincularse. Ahora bien, ya desde esos primeros acercamientos, en esa búsqueda y elección de otros, se ponen en juego los habitus como principios de diferenciación y selección, por lo general no conscientes.

Los estudiantes entrevistados logran reconocer que en esos primeros vínculos con sus pares interviene la cercanía en el aula, los lugares de procedencia o de morada actual, lo que intuyen del otro sobre el compromiso y responsabilidad con la tarea de estudiar y el descubrir cierta afinidad o algo en común con lo que se sienten identificados. Un hecho distintivo entre los alumnos de las dos carreras seleccionadas para esta investigación es que los estudiantes de Trabajo Social incluyen como criterio de búsqueda de pares a la ideología política, develando desde los inicios de esta carrera la importancia que tiene el activismo social y político en la formación profesional. Cuestión esta que no aparece como relevante en los relatos de los estudiantes de Psicología.

Estas estrategias de búsqueda de lazos se ponen en juego al intentar 'hacerse un lugar' en la facultad, y se hacen más importantes aun cuando los jóvenes provienen de otros lugares de Córdoba, otras provincias de la Argentina u otros países, donde son más intensos los sentimientos de desarraigo y soledad por estar alejados de sus familias y amigos. En la carrera de Psicología, esa búsqueda resulta más difícil según los estudiantes en función de la cantidad de ingresantes que circulan desde los primeros días, las dificultades para hallar un lugar en las aulas y poder sostener algunas referencias espaciales para volver a encontrarse en la clase siguiente. Mientras que en Trabajo Social, además de ser un número más reducido que en Psicología, los estudiantes recuerdan que desde el ingreso los docentes realizan actividades con técnicas para conocerse entre ellos, lo cual valoran como ayuda importante para hacer vínculo en esos momentos iniciales.

Si bien estas estrategias de búsqueda se despliegan con más intensidad en los primeros años, se utilizan a lo largo de la carrera, cada vez que deben conformar un nuevo grupo de trabajo. Un dato llamativo es que más de la mitad de los encuestados ha debido cambiar de grupo durante estos tres años de cursado. Esto no suele resultar sencillo, aparecen sentimientos de angustia, preocupación y frustración frente a los problemas que llevaron a la ruptura del vínculo fraterno. Pero a medida que se avanza en la carrera los criterios de búsqueda que remiten al sentido práctico, se hacen más precisos para cada sujeto y grupo, cumpliendo en esa elección de compañeros un lugar protagónico

la responsabilidad subjetiva, para con la tarea de estudiar y con el grupo de pares.

En esta investigación encontré también que las mayores preocupaciones y dificultades que los alumnos sienten que han tenido que enfrentar, y aún lo siguen haciendo, remiten a cuestiones de orden más institucional, referidas a hacerse un lugar en la universidad, lidiar con modos de organización curricular y con estos tiempos universitarios que aparecen como novedosos y, aunque el ritmo lo va imprimiendo cada uno, los exámenes van marcando los avances y estancamientos.

Los alumnos relatan los sentimientos de extrañeza que tuvieron en los primeros contactos con los espacios y tiempos institucionales. Lo que se muestra en sus muros, carteles, distribuciones de aulas y de actividades, aparecen como un paisaje diferente, del cual hay que apropiarse para poder transitar allí. Así es como las primeras inquietudes de los estudiantes remiten a ese proceso de apropiación del espacio y tiempos institucionales, para hacer que esa extranjería, a fuerza de recorrer, transitar, compartir con otros, disminuya la incertidumbre y permita marchar como un 'baqueano'⁹⁹ que va conociendo cada vez más el territorio y el oficio. Por ello, los estudiantes entrevistados señalan a estas dificultades como las primeras que tuvieron que enfrentar, aunque actualmente no parecieran formar parte de sus preocupaciones en el tránsito por tercer año de la carrera, quizás porque han podido implementar estrategias para afrontarlas.

La masividad, aparece como una de las problemáticas que primero se liga a las universidades públicas, aunque no es igual en todas las carreras ni siempre es vivenciado por los estudiantes entrevistados como un problema. La masividad no remitiría a una cuestión sólo numérica, sino que se vincularía a la dificultad y al trabajo de "hacerse un lugar en medio del no lugar" -como expresó un estudiante-, en medio de otros que aparecen como desconocidos y ajenos. Una diferencia importante entre los alumnos de Psicología y de Trabajo Social, es que estos últimos no incluyen ni a la masividad ni a la falta de información como problema, si bien el número de estudiantes supera ampliamente a lo que han vivenciado en su historia educativa.

Y si bien la masividad en la universidad suele tener 'mala fama', es también un indicador del proceso de democratización y apertura a la formación de grado, aunque no necesariamente implique inclusión y permanencia. Desde la mirada de los estudiantes he podido reconocer que en los primeros momentos de ingreso se la percibe como algo negativo y abrumador frente a todo lo nuevo y desconocido, luego quizás se naturaliza y en varias situaciones se descubren los beneficios de 'ocultarse en la multitud', como cierto refugio, frente a los miedos a exponerse ante los demás, sean estos sus compañeros o docentes, en una clase, un trabajo práctico, una actividad evaluativa. Suele ser más fácil

⁹⁹ Ulloa (1995) habla de 'baqueano' para referirse a quien conoce el territorio a fuerza de recorrerlo, explorarlo y descifrar los indicios que aparecen allí (Frigerio, G; Korinfeld, D.; et. al. , 2017).

refugiarse cuando se ha tramado lazo con otros pares con los cuales compartir ese modo de resistirse a la participación frente a un número considerable de pares.

Cuando los sujetos empiezan a agruparse, se producen intercambios que se convierten en **estrategias grupales de trueque**, cuando lo que se comparte ayuda a seguir jugando el juego de estudiar. Las estrategias de trueque que se realizan entre estudiantes, remiten a permutas o canjes vinculados a una tarea a fin de cumplir con las exigencias académicas. Desde la mirada institucional suelen percibirse como estrategias de evasión del conocimiento, como cierta 'economía de esfuerzos' al repartir la tarea entre ellos. Pero también podría pensarse como otros modos de aprender a vincularse con el conocimiento y con los pares, ya que para que dichos intercambios se realicen se requiere de cierta confianza en el compañero, en el grupo y en su tarea, confianza en lo que se recibe y responsabilidad en lo que se tiene que brindar.

Las estrategias de trueque posibilitarían afrontar las dificultades para administrar los tiempos y la tarea de estudiar para los exámenes, como parte del proceso de construcción del oficio como estudiante, en especial referido al qué y cómo estudiar. Pero también están presentes en otros intercambios más informales que ayudan a los jóvenes a resolver problemáticas cotidianas de la vida universitaria.

Otra de las cuestiones difíciles de aprehender cuando se ingresa en la universidad es a organizarse y administrar los tiempos para cursar, estudiar, juntarse con compañeros, hacer trabajos, divertirse. En la universidad se vive un tiempo que escapa a la lógica del calendario social y que requiere que cada uno descubra el ritmo de estudio y de descansos. Elaborar una agenda de actividades viable de sostener en el tiempo, no suele ser fácil. Por eso, los grupos de estudiantes entrevistados relatan la construcción en grupo de **estrategias temporales** sumamente creativas que implican apropiarse de sus tiempos a fin de acompañarlo a las exigencias y calendario académico. Permitirían abordar también las dificultades con el plan de estudios y con la tarea de estudiar.

Una manera de traspasar las barreras de la distancia y del tiempo es a través de las **estrategias en red**, que se construyen gracias al uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información. Otorgan al sujeto la sensación de estar permanentemente apuntalado por el grupo, con la posibilidad de comunicarse con los demás de manera instantánea, 'online', ante el surgimiento de un obstáculo o frente a alguna duda o a la necesidad de realizar alguna tarea, estando presente en la ausencia. Estas estrategias grupales en red ayudarían a afrontar las dificultades para administrar el tiempo, con la tarea de estudiar y con las dificultades de sostener las relaciones entre pares cuando cuesta destinar tiempo para encuentros o reuniones presenciales.

Esos vínculos virtuales cobran aún más relevancia en el caso de los estudiantes que trabajan, ya que les permite realizar actividades académicas sin la necesidad de reuniones presenciales. Un número significativo de estudiantes entrevistados de la carrera de Trabajo Social trabajan y estudian (60%), a diferencia de quienes estudian Psicología donde solo el 10 % trabaja. En base a ello me pregunto ¿cuáles son las particularidades que revisten los grupos con alumnos que trabajan? ¿Cómo se afrontan las dificultades de ejercer en simultáneo el oficio de estudiante y el de trabajador?

Cuando los lazos que se traman entre los pares posibilitan el sostén y no la atadura, cuando la tarea de estudiar y pensar se hace más fructífera en el vínculo con otros y cuando la responsabilidad para con el grupo cobra un lugar protagónico, los estudiantes suelen crear juntos **estrategias de itinerarios** o recorridos que debieran seguir todos los miembros del grupo para llegar a la misma meta. Compartir comisiones de teóricos y/o prácticos, rendir alguna materia en la misma fecha, elegir las mismas prácticas, forman parte de estas estrategias y del ir diagramando el sendero para acercarse a la meta de recibirse y al anhelo de hacerlo juntos. Así es como también van utilizando las estrategias en red, por ejemplo, para inscribirse simultáneamente a las mismas comisiones, y las estrategias temporales para lograr transitar de manera acompasada entre los miembros del grupo.

En los relatos de estudiantes se puede inferir que en un grupo de pares que logra sostenerse en el tiempo y afrontar las dificultades propias de todo vínculo, se vivencian sentimientos de pertenencia al grupo y a la carrera facilitando la permanencia en los mismos. **Las estrategias de sostén** colaboran en ello, brindando seguridad, fortaleza y aliento en los momentos de cansancio, desánimo, confusión. Esta estrategia circula entre los miembros del grupo como acciones que promueven el apuntalamiento entre pares, frente a situaciones difíciles. Allí es donde el lazo fraterno brilla en todo su esplendor. La frontera entre compañeros y amigos se suele desdibujar, dando lugar a un vínculo de amistad que permite tratar de reconocer las semejanzas y tolerar las diferencias del otro que aparece como ajeno. Los vínculos de amistad en la universidad a veces facilitan la tarea en el grupo y otras la dificultan. Quizás esto remita a las alianzas inconscientes que se entablaron entre ellos.

En el lazo fraterno se establecen ciertos pactos y acuerdos entre los miembros del grupo, como formas de regular los intercambios ante la tarea que los convoca. Cuando estos acuerdos y pactos se rompen, se resienten estas estrategias grupales y, por ende, el lazo fraterno, vivenciándose como pérdida de solidaridad por parte de alguno de sus miembros. El trabajo que deben hacer es la revisión y replanteo de lo acordado, para que puedan emerger, en el mejor de los casos, nuevos acuerdos y modos de vincularse. Me pregunto aquí de qué manera el pequeño grupo de estudiantes trata de garantizar el cumplimiento de esos acuerdos y pactos, para que cada uno de sus miembros pueda ejercer cierta cuota de responsabilidad subjetiva, con la tarea y la fratría y para que sea posible el sostén mutuo en la carrera.

En el logro de 'trayectorias exitosas' intervienen los vínculos entre pares, con el conocimiento, con los docentes y la universidad como institución, y las diferentes acciones que se realizan de manera individual y grupal para propiciar la continuidad en la misma. Las posibilidades de seguir sosteniéndose en la universidad se hayan entrelazadas a los sentimientos de pertenencia que los estudiantes construyen en esos vínculos -en especial con sus pares-.

Considero que el hecho que los estudiantes hayan podido llegar a tercer año en la carrera de Psicología o Trabajo Social, implicaría que se han permitido crear con otros, diversas estrategias grupales para sostenerse en la universidad, cartografiando con sus compañeros más cercanos los caminos que eligen transitar juntos y poder llegar a la graduación como horizonte. Entonces, el 'pertenecer como acción' implicaría una serie de estrategias grupales que se desarrollan entre los miembros de un grupo para propiciar los 'sentimientos de pertenencia' necesarios para la continuidad y permanencia en la carrera, en la universidad y, de ser posible, en el grupo mismo.

Así es me atrevo a decir que la estrategia de 'búsqueda de lazos' puede contribuir a la gestación de acciones y sentimientos de pertenencia hacia el grupo y hacia el oficio de estudiantes, en el proceso de conocer y encontrar pares que posean 'algo en común' que los comprometa con la tarea de estudiar.

Las estrategias de 'trueque, temporales y en red' propiciarían el pertenecer a la formación que ofrece la carrera elegida, ya que remiten a modos en que los estudiantes intentan responder a las exigencias académicas de la misma y así poder permanecer allí.

Por último, las estrategias de itinerarios y de sostén contribuirían a fortalecer los sentimientos de pertenencia al grupo, a la carrera y a la universidad, a fin de alentar la permanencia en los mismos y el logro de la meta final de obtener el título profesional y, de ser posible, recibirse al mismo tiempo los miembros del grupo donde se construyeron dichas estrategias.

En síntesis, puedo decir que la pertenencia como sentimiento y como acción se construye en y con los grupos de estudiantes y ayudaría a que los mismos puedan sostenerse en la carrera a fin de que puedan culminar de manera exitosa sus estudios universitarios. Considero que el recurso a las estrategias grupales dejaría una impronta particular en las trayectorias estudiantiles de los sujetos, que se va atesorando como experiencia vincular importante no sólo para la vida universitaria, sino también para el futuro ejercicio como profesional de las Ciencias Sociales.

Es a través de la educación como la sociedad instituye ciertos modos de subjetividad, para producir sujetos requeridos por y para ella, acorde al modelo de 'buen ciudadano', quienes luego podrán transmitir a sus sucesores sus valores, ideología y formas de representarla y pertenecer a la misma. Cabría indagar en otra investigación ¿De qué manera se aprende en los grupos a vivenciar y

ejercer una ciudadanía reflexiva y crítica? ¿Qué lugar ocupa en el plan de estudios de las carreras universitarias la formación como ciudadanos profesionales? ¿Cómo se propicia en los ámbitos universitarios las experiencias de intervención en y con grupos? ¿De qué manera las dificultades y obstáculos para sentirse parte de la universidad y de una facultad, así como de armar tramas grupales han intervenido en el abandono de las carreras de los alumnos que ingresaron a la universidad?

Desafíos para seguir pensando e inter-venir...

Y como no podía ser de otra manera, cuando se intenta llegar al final y escribir los últimos párrafos, llega a mis manos un nuevo texto de que me despierta nuevas inquietudes, hipótesis, conceptualizaciones, aristas, como desafíos y aperturas a nuevos trabajos de investigación e intervención, que me plantean otros interrogantes para seguir pensando.

En ese nuevo libro, publicado en septiembre de este año, Graciela Frigerio (2017) habla de otro oficio, “los oficios del lazo”, que convocan a profesionales como educadores, trabajadores sociales, psicólogos, abogados, jueces, artistas, que establecen una relación con el saber en permanente devenir¹⁰⁰. Los caracteriza como modos de investigar, comprender, interpretar e intervenir en permanente movimiento, que ponen en juego la dialéctica del ‘entre’, del acompañamiento, para pensar y abordar juntos lo que acontece en ciertos territorios y ante ciertas problemáticas.

Esa lectura, hizo resurgir en mí los sentidos por los cuales como psicóloga me hicieron aventurarme en esta Maestría en Trabajo Social, con mención en Intervenciones Sociales. Recuerdo problemáticas y abordajes compartidos con otros profesionales, que me ayudaron a valorar tanto las especificidades propias de cada una de esas disciplinas como aquello que comparten, ese mundo común que no nos homogeneiza pero nos concierne, nos preocupa y ocupa, a la hora de pensar nuestras intervenciones. Esas profesiones u ‘oficios del lazo’ se ligan al trabajo en el campo de reproducción cotidiana de la existencia, en el cruce de las necesidades y los derechos de los sujetos.

Así es como en esta investigación sobre la construcción con otros del ‘oficio de estudiante universitario’, en las carreras de Trabajo Social y Psicología de la UNC, me permito plantear ahora, como ese proceso de aprendizaje contribuye a la formación en los ‘oficios del lazo’, incentivando los vínculos entre sujetos, entre profesiones, y a los abordajes multi e interdisciplinarios.

¹⁰⁰ Frigerio (2017) se remite a Giorgio Agamber para especificar “la noción de ‘officium’, palabra y práctica de los hu-manos, ‘hacer una obra’. Propone pensar a los hombres como seres de oficio, que asumen, conducen, sostienen su vida y dan forma a las cosas, instituyendo la vida en común. Por eso dice que officium es relativo a la función comunitaria, a lo que hace un sujeto con otros en una determinada situación, y cuyos resultados se observan a posteriori, en sus efectos (pág. 48).

Como dice Frigerio (2017): “Nuestros oficios (los del lazo) no parecen desentenderse de esa mezcla de sentidos siempre jugando entre sí... lo que aquí importa en ellos es lo que en todo lazo se anuda, se expresa, se tensa, se interroga” (pág. 42).

En las Ciencias Sociales la experiencia universitaria de trabajar con otros resulta crucial para la formación profesional, ya que resulta impensable que un psicólogo o un trabajador social no pueda vincularse con sus pares, sean estos de la misma o de diferentes disciplinas. Aprender a trabajar en grupos y en equipos multidisciplinares para diseñar e implementar estrategias de intervención social, implica reconocer la complejidad de las problemáticas sociales y las posibilidades de abordajes interdisciplinarios. Las intervenciones profesionales que realizamos en las instituciones ya sea desde el Trabajo Social y/o desde la Psicología, requieren considerar también al sujeto que diseña las estrategias de intervención y su implicación profesional.

Más que hablar de prácticas neutrales, debemos reconocernos como sujetos profesionales implicados en cada situación. René Lourau propone este concepto de implicación, entendiéndolo como “el conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional” (Lourau, 1975).

El concepto de inter-veniones, como ‘venir-entre’, ‘entrar en juego’, es un concepto que implica un ir y venir entre los sujetos y el vínculo, entre el ‘cada uno’ y el ‘entre’, que posibilita ir tejiendo una intervención posible en función de lo que acontece en el aquí y ahora grupal, institucional, social.

Considero que la complejidad de esos campos profesionales requiere no sólo de formación teórica y de comprensión de las múltiples realidades que nos interpelan, sino también haber vivenciado experiencias de trabajo en diferentes grupos, en los que se haya podido pensar con otros, construir pactos y acuerdos, ejercer la responsabilidad para con la tarea y con los demás y vivenciar la potencialidad de las tramas grupales como lazos fraternos que apuntalan ante las difíciles situaciones inherentes al ejercicio profesional.

Particularmente en las carreras de Trabajo Social y Psicología, resulta interesante identificar aquellas actividades que según los estudiantes promueven y/o dificultan la formación de grupos de pares y reflexionar acerca de la generación de espacios grupales en las instituciones universitarias como modalidades de formación sobre las intervenciones sociales. “Diversos autores afirman que cuando las personas comparten un sentimiento de pertenencia a una comunidad, están motivados y son capaces de actuar sobre los problemas que se presentan” (Edelman, L. y Kordon, D., 2011, pág. 201).

La integración en un espacio grupal moviliza a los sujetos a incluirse en proyectos colectivos, ligando a los sujetos entre sí y aportando a su constitución como ciudadano, siendo esto no sólo un recurso en salud, sino también posible instrumento de cambio. Descubrir esos ‘vínculos que curan’ y que ayudan a

buscar otras alternativas, hacer visibles las redes intra e interinstitucionales que los sostienen, va abriendo el juego a espacios nuevos de 'inter-cambio' y movilización.

El desafío es interpelar nuestras prácticas desde la teoría y viceversa, tratando de encontrar en las 'diferencias' una posibilidad de comprensión más amplia de la realidad, pensando al otro como interlocutor intelectual y como sostén, y no como amenaza al espacio propio, a las certezas y convicciones.

Al respecto Ignacio Lewkowicz (1999) sostiene que pensar no es un acto individual y en soledad, ni tampoco es sólo reflexionar. Pensar es realizar prácticas en común; es pensar junto a otros los implícitos de las prácticas teóricas, generando las condiciones para pensar, sosteniendo el problema y permitiéndonos cuestionar los implícitos y las certezas (Frigerio, G; Korinfeld, D.; et. al. , 2017).

Considero a nuestro campo de intervención en las Ciencias Sociales como un campo teórico-práctico en permanente construcción y revisión, cuyo desafío es la búsqueda activa y creativa de alternativas que emerjan en la interacción 'entre' profesionales y estudiantes. En profesiones como el Trabajo Social y la Psicología, resulta crucial el encuentro en los grupos, siendo la tarea, la palabra y los vínculos los instrumentos básicos para cuestionar las verdades que arrasan y obturan, a fin de recuperar el asombro y producir algo nuevo en una red con otros.

En este sentido, la fraternidad estudiantil habilita modos de producción que potencian el pensamiento, la creatividad y la pertenencia en sus múltiples variantes, en donde se construyen estrategias grupales, que lejos de sofocar la singularidad de los sujetos, la complejizan. La tarea grupal, como aquello que excede lo individual, una producción que rompe con las totalidades y certezas, permitiendo tejer caminos liberadores frente a las dificultades y conflictos de la vida cotidiana.

Espero que el presente trabajo invite a pensar algunas cuestiones de la compleja cartografía de vínculos que se traman entre los estudiantes universitarios, reconociendo que esta Tesis es sólo el puntapié para nuevas interrogaciones, que ayuden a esta constante y necesaria tarea de co-visión e interpelación de nuestras prácticas profesionales. El desafío es promover en el marco institucional, acciones ligadas a la permanencia y formación académica que tengan como eje la grupalidad como modo de apropiación de los contenidos y prácticas que hacen a la profesión, validando lo que se tramita en el lazo fraterno desde la ética y la responsabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarez Uria y Varela. (1997). Introducción. Cap. I y II. En *Genealogía y sociología*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Ambrogio, G.; Duarte, M. E. (comp). (2013). *Tutorías para ingresantes: experiencias en la UNC*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Aquín, N. (1999). Las implicancias de la categoría de ciudadanía en la intervención profesional. *Confluencias N° 29*, 12-21.
- Arcanio, M.; Aybar, A. y Falavigna, C. (2017). *La multiplicidad de escuelas EN Psicología. La unidad como ilusión y las contradicciones como efectos*. Recuperado el 30 de abril de 2017, de La Psicología: Objeto de Estudio y Problemática Contemporánea: <http://www.psych.unc.edu.ar/wp-content/uploads/CAPITULO-2.pdf>
- Beltrán, M. (s/f). Trayectorias juveniles y experiencia escolar. Una relación posible. Córdoba.
- Berenstein, I. (1996). *Familia e inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s)*. Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I. (2007). *Del ser al hacer. Curso sobre vincularidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernard, M. (1997). *Introducción a la lectura de la obra de René Kaës*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- Bernard, M. (2006). *El trabajo psicoanalítico con pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar.
- Bernard, M.; Edelman, L. y otros. (2002). *Desarrollos sobre grupalidad. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bleichmar, S. (2007). *Subjetividad en Riego*. Buenos Aires: Topía.
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bourdieu, P. (1984). Espacio social y génesis de las "clases". En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1989). Estructuras sociales y estructuras mentales. En *La nobleza del Estado. Grandes Ecoles y espíritu de cuerpo* (pág. 10). París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. En P. Bourdieu, *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bruner, J. J. (1994). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Recuperado el abril de 2017, de Biblioteca Clacso: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/brunner.rtf>
- Carli, S. (2007). *La experiencia universitaria contemporánea. Transmisión y sociabilidad*. Córdoba: SAA. UNC.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castro, A. (2015). *Educación superior democrática, inclusiva y de calidad. Alfilo*.
- Cazzaniga, S. (2003). *La noción de sujeto de la relación profesional en Trabajo Social*.
- Chiroleu, A; Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: IEC- CONADU.
- Costa, R. (1976). *Para una definición social de los actores sociales. La teoría del campo*. Córdoba: Mimeo.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Crosetto, R. (18 de abril de 2017). PAMEG. Secretaría Académica.TS. (D. Marini, Entrevistador)

- Custo, E. (2000). Subjetividad y ciudadanía. Un desafío y un compromiso para el Trabajo Social a fin de Siglo. *Facultad de Trabajo Social. UNER*, 15- 20.
- Custo, E. (2015). Teoría, espacios y estrategias de intervención. *Programa de cátedra*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social. UNC.
- Custo, E.; et. al. (2009). *Teorías, espacios y estrategias de intervención grupal*. Córdoba: Espartaco Córdoba.
- Czernikoski, E.; Gaspari, R; Matus, S. y Moscona, S. (2003). *Entre hermanos. Sentidos y efectos del vínculo fraterno*. Buenos Aires: Lugar.
- De Certeau, M. (2000). Valerse de: usos y prácticas. En *La invención de lo cotidiano* (págs. 35-45). México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (2000). *Políticas de amistad*. Madrid: Trotta.
- Edelman, L. y Kordon, D. (1996). Los grupos de reflexión como espacios intermediarios para la articulación psicosocial. *AAPPG*, 191-215.
- Edelman, L. y Kordon, D. (2011). *Trabajando en y con grupos. Vínculo y herramientas*. Buenos Aires: Psicolibro.
- Escuela de Trabajo Social, F. C. (2016). Inclusión educativa: estrategias de inserción, permanencia y egreso de estudiantes de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social- FCS-UNC. *PROGRAMA DE APOYO Y MEJORAMIENTO A LA ENSEÑANZA DE GRADO DE LA UNC*. Córdoba.
- Fernández, A. M. (1987). Re-pensar los grupos. Algunas reflexiones teóricas con respecto al grupo y su contexto. En B. Q. Albizuri, *Temas grupales, por autores argentinos* (págs. 103-120). Buenos Aires: Ediciones cinco.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión* (1986 ed., Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G; Korinfeld, D.; et. al. . (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- García, N. A. (2012). Post- Neoliberalismo en América Latina: en busca del paradigma perdido. . *Aportes para la Integración Latinoamericana.*, XVIII(27).
- Gerbaudo, S. (2004). *La construcción del oficio de ser estudiante universitario en la Facultad de Ciencias Químicas. Tesis de Maestría*. Córdoba: CEA. UNC.

- Giménez Mercado y Valente Adarme. (2010). *El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas: ideas para el debate en ciernes*. Venezuela: Cuadernos del Cendes.
- Goldembeg, M. d. (2003). El juego de las lágrimas. La construcción de prácticas de relación con el conocimiento. En F. Ortega, *La Universidad. Entre la gestión y el conocimiento*. Córdoba: S.E.C.y T. UNC.
- Grassi, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *Debate público. Reflexión de Trabajo Social. Aportes a lo público desde la investigación*, 128-139.
- Guendel, L. (2009). *Políticas públicas y derechos humanos. Principios, enfoques e instrumentos*. Ecuador: Espacio Iberoamericano de derechos humanos.
- Gutiérrez, A. (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Córdoba: Dirección general de publicaciones. UNC. UNM
- Gutiérrez, A. (2003). La construcción social de la pobreza. Un análisis desde las categorías de Bourdieu. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 29-44.
- Gutiérrez, A. (2003). La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu. *Complutense de Educación*, 14(1).
- Gutierrez, A. (2012). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María: Eduvim.
- Jasiner, G. (2016). *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar.
- Kaës, R. (1981). El apoyo grupal del psiquismo individual: algunas concepciones teóricas en relación a los conceptos de individuo y grupo. *Temas de Psicología Social, Número extraordinario*.
- Kaës, R. (1989). El pacto denegativo en los conjuntos transubjetivos. En M. y. colab., *Lo negativo. Figuras y modalidades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R. (2005). Pensar, en los grupos. En R. Kaës, *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Krostch, P. (1998). El gobierno de la educación superior en la Argentina. La política pública en la coyuntura. En A. (. Mendez Catani, *Novas perspectivas nas políticas de educação superior en América Latina no limiar do século XXI*. Porto Alegre: Autores Asociados.

- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- López Molina, E. (2008). Una ofensiva a las plazas: acerca del problema del objeto en psicología y su tratamiento en la formación. En *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- López, E. y Rotondi, M.E. (2012). *Haciendo la Universidad Pública y de todos*. Córdoba: UNC.
- López, E. y Rotondi, M.E. (2016). Inclusión social desde la construcción de ciudadanía. Experiencias en la Universidad Pública. En C. L. (comp.), *Estado, política pública y acción colectiva: praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia*. (págs. 291-301). Córdoba: UNC- e-book/ libros del IIFAP.
- Maldonado, M. (2004). *Una escuela dentro de una escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marcos Bernard y otros. (2002). *Desarrollos sobre grupalidad. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Marini, D. (2008). Esas miradas que hieren...Instalando "otra mirada" acerca de las relaciones conflictivas entre pares. En M. E. Duarte, *Vínculo docente-alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela desde una propuesta de extensión universitaria*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Meirieu, P. (octubre de 2006). *Educación en la incertidumbre*. Recuperado el marzo de 2017, de Revista El Monitor, n° 9: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/entrevista.htm>
- Ministerio de Educación, P. d. (2017). <http://estudiarenargentina.siu.edu.ar>. Recuperado el marzo de 2017, de Estudiar en Argentina: <http://estudiarenargentina.siu.edu.ar>
- Ministerio de Justicia y DDHH, P. d. (1995). *Ley de educación Superior N° 24.521*. Recuperado el abril de 2017, de InfoLEG: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texto.htm>
- Ministerio de Justicia y DDHH, P. d. (2015). *InfoLEG*. Recuperado el abril de 2017, de LEY 27.204: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>
- Molina, G. (2013). *"Me quiere... mucho, poquito, nada..." construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Recuperado el 2017, de <http://www.cea.unc.edu.ar/editorial/coleccion-tesis-1>.

- Mollis, M. (2010). LAS TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: ¿IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN? (<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/366/305>, Ed.) *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 15(1).
- Mollis, M. (2014). *Treinta años de democracia en Argentina: revisitando las reformas del campo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Montañez, S.; Guevara, H. y otros. (2011). Construyendo el ser alumno universitario: entrelazando trayectorias y estrategias. *Jornadas de Sociología. Fac. Cs. Sociales*. Buenos Aires: UBA.
- Moscona, Mauer, Resnizky. (2014). *Dispositivos clínicos en psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra viva.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividades y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Olvera, A. J. (2008). Ciudadanía y democracia. *Instituto Federal Electoral-México*, 56.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, I. C. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Recuperado el 13 de marzo de 2017, de <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
<http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Ortega (comp.). (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Córdoba: CEA, UNC.
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ortega, F. et.al. (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Ortega, F.; Duarte, M.E.; Falavigna, C. y otros. (2012). Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria. *Anuario de Investigaciones de la Fac. de Psicología*, 1(1), 164-180.
- Peiro, J. M.; y Salvador, A. (2017). *La Psicología ¿ciencia paradigmática?* Recuperado el 30 de abril de 2017, de *La Psicología: Objeto de Estudio y Problemática Contemporánea*: <http://www.psych.unc.edu.ar/wp-content/uploads/CAPITULO-2.pdf>
- Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? (U. N. Plata, Ed.) *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 11-19.

- PROFIP-E, F. P. (2017). *Programa de Fortalecimiento al Ingreso, permanencia y Egreso (PROFIP-E)*. Recuperado el 25 de abril de 2017, de <http://www.psyche.unc.edu.ar/?p=22005>
- Psicología, F. d. (2015-2016). Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado. Convocatoria 2015 y 2016. Fac. Psic. Córdoba.
- Puget, J. (2015). *Subjetivación discontinua y psicoanálisis*. Buenos Aires: Lugar.
- Quiroga, A. P. (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Rinesi, E. (2013). *Universidad Nacional Gral Sarmiento*. Recuperado el 03 de 2017, de Instituto del desarrollo Humano: <http://tiempo.infonews.com/2013/08/24/especiales-108081-el-sistema-universitario-debe-contribuir-mas-a-la-integracion.php>
- Rinesi, E. (2014). La universidad como derecho. *Política universitaria IEC-CONADU*, 8-13.
- Riviere, P. (2013). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rojas, M.C. y Sternbach, S. . (1997). *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la postmodernidad*. Buenos Aires: Lugar.
- SAA, P. d. (2015). *ANUARIO ESTADÍSTICO 2015*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- SAA, P. d. (2016). *Anuario estadístico* . Córdoba: UNC.
- Teobaldo, M. (2007). El rendimiento de los estudiantes en el primer año universitario y sus trayectorias escolares previas. *Coloquio Situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI*. . México.
- UNC. (2013). Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado de la UNC. *RHCS 996/2013*. Córdoba: UNC.
- UNC. (2017). <http://www.unc.edu.ar/vidaestudiantil/ciudadania/derechos>. Recuperado el febrero de 2017, de <http://www.unc.edu.ar/vidaestudiantil/ciudadania/derechos>
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Vélez, G. (2005). Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. *Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza universitaria.*, 2(1).

- Zanghellini, A. y Pintos, S. (2011). Ponemos en diálogo nuestras prácticas vinculares. En L. y. Edelman, *Trabajando en y con grupos*. (pág. 85 a 128). Buenos Aires: Psicolibro.