

Aprendizajes y reconocimiento de alteridades en escenarios universitarios. Dispositivos de intervención psicoeducativas

Learning and recognition of otherness in university settings. Psychoeducational intervention devices

Aprendizagem e reconhecimento da alteridade em ambientes universitários

Mónica Laura Fornasari

mlfornasari@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7588-0960>

Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina

I Artículo recibido en marzo 2021

I Arbitrado en abril 2021

I Aceptado en mayo 2021

I Publicado en junio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Alteridades;
reconocimiento del
otro; aprendizajes
universitarios;
dispositivos
psicoeducativos

En este trabajo interrogamos las problemáticas y dificultades que atraviesan los estudiantes en sus trayectos académicos en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Nos proponemos darle visibilidad a un malestar que atraviesa los contextos socioculturales e institucionales y afecta sustancialmente la configuración subjetiva de muchos estudiantes que transitan por los espacios universitarios, sin lograr habitarlos. Ponemos foco en este escenario institucional para comprender el modo de construcción del lazo social, el malestar sobrante, la gramática escolar, la transferencia de trabajo, la práctica entre varios, la posición educadora desde la responsabilidad ética del cuidado, el lazo educativo, y las contribuciones desde la pedagogía social. Desde estas nociones interpelamos nuestra práctica profesional para construir nuevos sentidos sobre aquellos dispositivos de intervención y acompañamiento ofrecidos, que habiliten efectos de subjetivación en los estudiantes universitarios, a partir del reconocimiento del Rostro del Otro y su relación con la alteridad (otros, lenguaje y cultura) en la complejidad de los contextos socioculturales actuales.

ABSTRACT

Keywords:

Otherness; recognition
of the other;
university learning;
Psychoeducational
approach

In this essay, we propose ourselves to question problematics and hardships in which the students at the Psychology College, from the National University of Córdoba go through in their academic journeys nowadays. Based on our objectives, for your visibility, and according to the bigger picture, we bring forward a discomfort that goes through the social cultural and establishment contexts and solidly affects the subjective configuration of many students who transit by the university without actually dwelling on it. Then, that we are able to focus on this establishment scenario, as well as understand the means of construction of the social bond, the residual discomfort, the school grammar, the work transfer, the practice among many, the educational position as ethical responsibility, the educational bond, and the social pedagogy contributions. These notions give us ground to questioning our professional practice and to create new meanings in order to think about the offered intervention and follow-up mechanisms, to habilitate subjectification effects on university students, based on the recognition of the Face of the Other and its relation to the Otherness (other, language and culture) within the complexity of the social-cultural contexts nowadays.



RESUMO

Neste trabalho questionamos os problemas e dificuldades pelos quais passam os alunos em suas carreiras acadêmicas na Faculdade de Psicologia da Universidade Nacional de Córdoba. Propomos dar visibilidade a um mal-estar que perpassa os contextos socioculturais e institucionais e afeta substancialmente a configuração subjetiva de muitos alunos que passam pelos espaços universitários, sem poder habitá-los. Centramos-nos neste setting institucional para comprender a forma de construção do vínculo social, os excessos incômodos, a gramática escolar, a transferência do trabalho, a prática entre os diversos, a postura educativa a partir da responsabilidade ética do cuidado, o vínculo educativo, e as contribuições da pedagogia social. A partir dessas noções, desafiamos nossa prática profissional a construir novos sentidos sobre os dispositivos de intervenção e acompanhamento oferecidos, que possibilitam efeitos de subjetivação nos universitários, a partir do reconhecimento do Rostro do Outro e sua relação com a alteridade (outros, linguagem e cultura) na complexidade dos contextos socioculturais atuais.

Palavras-chave: Alteridades; reconhecimento do outro; estágios universitários; dispositivos psicoeducacionais

INTRODUCCIÓN

Desde la dimensión institucional, observamos que, en la Facultad de Psicología, UNC, en la última década se inscriben alrededor de 3000 aspirantes por año, contando con una población cercana a los 15.000 estudiantes en el espacio universitario (despacho de alumnos, 2018). Esta condición de masividad en el escenario institucional pone en tensión las políticas de inclusión universal, el acompañamiento de las trayectorias académicas, las posibilidades de construir el lazo social para el reconocimiento y seguimiento de los alumnos en sus procesos de subjetivación y aprendizajes. En esta línea, recuperamos de Dussel (s.n.) un aporte fundamental sobre el malestar institucional, que surge como respuesta a las dificultades para afrontar las nuevas problemáticas socioculturales

que atraviesan el campo educativo actual y que provocan el desencuentro entre los sujetos que lo habitan:

Planteo una hipótesis: el malestar en las escuelas está causado, al menos en parte, por el dislocamiento entre una forma escolar, una particular organización de la escuela, y las transformaciones culturales, políticas y sociales que están teniendo lugar (...) una configuración particular del espacio de enseñanza y aprendizaje, que hoy parece ser menos eficaz que en otras épocas para tramitar demandas sociales y para “contener” (con la ambigüedad que este término sugiere) a adultos y jóvenes en el mismo espacio (Dussel, s.n., p. 9).

Para interrogarnos sobre la cuestión institucional, Dussel (s.n.) propone pensar sobre la “gramática escolar” como núcleo duro conformada por un conjunto de normas y pautas naturalizadas que resisten transformaciones y cambios, en tanto definen tiempos, espacios, agrupamientos y contenidos a transmitir. Esto institucionaliza las formas de acreditar y promover los aprendizajes. Si bien, este análisis hace foco en la escuela secundaria, consideramos que nos brinda elementos de reflexión para pensar sobre los espacios universitarios para interrogar y desnaturalizar algunas prácticas instituidas. A partir de esta interpelación, nos focalizamos en articular las dimensiones políticas, institucionales y subjetivas, centradas en una problemática nodal de los nuevos contextos universitarios, a partir de la pregunta sobre las trayectorias académicas que los ingresantes de Psicología deben afrontar para

construir su oficio de estudiante y alcanzar una formación profesional de calidad en las instancias de ingreso, permanencia y egreso en la educación superior.

De esta manera, ante las múltiples necesidades que manifiestan los estudiantes de la carrera de Psicología y las condiciones presentes en el contexto institucional, desde el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) consideramos el desarrollo de acciones prioritarias en respuesta a las siguientes demandas: 1. Dificultades relacionadas al ingreso y cursada de materias específicas, 2. Dificultades en los procesos de aprendizaje y en instancias de exámenes a lo largo de la carrera, 3. Preguntas sobre aspectos vocacionales y ocupacionales en la elección de la carrera, 4. Problemáticas de índole socio-emocional que interfieran el avance académico, 5. Estados de soledad, desamparo y aislamiento grupal, 6. Dificultades y vicisitudes para la instancia de egreso profesional, entre otras (Maldonado y Fornasari, 2018). Frente a estas demandas, generamos diferentes estrategias de intervención, orientación y acompañamiento para el abordaje de las problemáticas que se plantean en los tres momentos del desarrollo de la carrera: ingreso, permanencia y egreso, para descubrir formas novedosas y eficaces que nos permitan comprender y abordar la complejidad de nuestra tarea.

En nuestro enfoque, nos fundamos en un diálogo participativo que se despliega en la capacidad de escucha, cooperación y encuentros compartidos. Todas las voces tienen lugar y pueden habitar el mismo espacio en común. Esta práctica discursiva se ejerce desde una función que facilita/

habilita la comunicación y el trabajo colectivo, a partir de la relación con la alteridad. El otro desde su existencia/presencia nos afecta, nos conmueve y nos descentra del sí mismo. El pensamiento singular se expande y se enriquecen los procesos simbólicos-creativos. El otro se posiciona desde un lugar de autonomía, con voz propia. Desde este posicionamiento, nos abocamos a trabajar con un estudiante, al que llamaremos Juan, en instancias de tres entrevistas individuales y luego en el acompañamiento en los espacios grupales psicoeducativos.

Finalmente, queremos destacar este enfoque desde una responsabilidad ética en el cuidado del otro, porque promueve los procesos simbólicos, enriquece la subjetividad estudiantil a partir de aquellas condiciones institucionales (facultad de Psicología) que habilitan la transmisión cultural en contextos educativos de la educación superior, basados en políticas públicas de integración y reconocimiento social, desde un abordaje psicoeducativo en el escenario universitario.

El descubrimiento del otro como alteridad

En Levinas (2001) la dimensión ética se inscribió en su escritura como un acto fundacional de su pensamiento. En América Latina entre los años sesenta y setenta su aporte se recuperó en el movimiento de la teología de la liberación tomado como una filosofía que abría la posibilidad de comprender la alteridad desde la experiencia del otro desplazado y olvidado desde las diferentes formas de violencias históricas. El descubrimiento del otro basado en una filosofía de la otredad recuperó desde la ética la presencia de los olvidados y excluidos, aquello que el relato homogeneizador

de la modernidad había negado. De este modo, el pensamiento levinasiano le dio visibilidad al “Rostro del Otro” (Levinas, 2001), rostro del pobre, del campesino, del indígena, del marginado, y en aquel entonces fue interpretado como un llamado de acción y de intervención ético-político.

En la actualidad, cincuenta años después, el aporte de Levinas vuelve a surgir en otro contexto histórico-político, pero con la misma intencionalidad de devolver un rostro y una presencia a ese otro que se encuentra como lugar ausente y sin condiciones sociales en un espacio de visibilidad. Es aquí donde se recupera el valor de habilitar un porvenir como construcción de sentidos, propuestas y deseos desde un espacio propicio para alojar a los sujetos en formación, en un proceso de identificación colectivo que supere su condición de humanidad en riesgo y desde un estado de inmediatez autoconservativa, como condena social a la soledad, desprotección e indefensión. La crisis cultural en cada sociedad se expresa en la ausencia de un lugar para los sujetos porque los expone a dos peligros a partir del desmantelamiento psíquico, por un lado, a la desinvestidura del lazo social como desarraigo subjetivo y por otro, a la dificultad de construir los propios ideales futuros, como sostén generacional en un devenir temporal, que permita tolerar la angustia frente a la propia muerte e incompletud existencial (Bleichmar, 2009).

Para esto tenemos que realizar una lectura de la institución universitaria donde tenga cabida una política educativa basada en la cultura del cuidado. Aquí se vuelve fundamental la función que desarrollen los adultos responsables - desde el lugar de formadores y transmisores de cultura

- para repensar las formas de abordaje que se despliegan en el ámbito académico para la constitución de la subjetividad estudiantil: el sujeto del aprendizaje. A partir de este escenario, en la actualidad resulta necesario promover un espacio de análisis, reflexión e intercambio sobre los nuevos paradigmas educativos que transforman las culturas institucionales, desde el enfoque de derechos, a partir de las políticas de inclusión y cuidado de las nuevas generaciones en la vida universitaria.

Una viñeta para pensar

Juan, es un joven que tiene 19 años, es el hermano menor de cinco, su padre trabaja en la construcción de manera alternada y su madre realiza trabajos en casas de familia. Este estudiante comenzó el cursillo de ingreso a Psicología en febrero de 2019. Se quedó libre y realizó el recuperatorio del curso de nivelación, que aprobó con dificultades. Se le otorgó una beca estudiantil desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles para ayudarlo a solventar sus estudios. Comenzó a cursar primer año y le costaba comprender los contenidos de varias materias. Juan se acerca al PROFIPE porque no sabe cómo organizar su estudio y se siente perdido en la lógica universitaria. Frente a este indicio, desde nuestro equipo nos preguntamos ¿Para Juan esta experiencia de ingreso universitario se configura en un desafío inalcanzable? ¿Esta experiencia lo expone a situaciones de vulnerabilidad para afrontar el nuevo reto? ¿Qué dispositivos podemos implementar para ayudarlo a Juan?

Algunos sentidos de época

Para reflexionar sobre algunos sentidos de época, tenemos que contextualizar distintos problemas que son emergentes en el campo sociocultural y a su vez, atraviesan a las instituciones y a los sujetos que las habitan. En esta orientación, nos interesa recuperar los aportes de Barbagelata (2011), quien propone pensar el “lazo social” en el proceso de desarrollo subjetivo, para lo cual recupera los aportes de Freud y Lacan, quienes establecen que el psiquismo del sujeto se constituye siempre en relación con un otro internalizado y a un Otro como representante de la cultura. Desde esta perspectiva, establece que las modalidades del lazo social se configuran desde las prácticas sociales cotidianas. En relación a nuestra viñeta y para identificar este malestar actual en los escenarios educativos universitarios: la interpelación del Rostro del Otro, pensamos en la ausencia de reconocimiento de Juan en el escenario académico, como ese otro sumergido en el anonimato de la masificación, y desconocido como sujeto cultural, que muchas veces termina abandonando o interrumpiendo sus trayectorias académicas, por la falta de un lazo social que lo cobije y aloje en los complejos espacios socioculturales actuales.

En términos de Bleichmar (1997) podemos enunciarlo como “malestar sobrante” y que remite a esa cuota de insatisfacción extra que los sujetos están obligados a pagar más allá de las renunciaciones necesarias e imprescindibles para la vida en sociedad. A partir de las profundas transformaciones socioculturales acontecidas en nuestro mundo global, el malestar sobrante expresa el despojo que muchos niños y jóvenes sufren en la posibilidad de construirse un

proyecto vital habilitante, que logre trascender el sufrimiento singular que atraviesa el mundo de la vida y los desaloja de los procesos de inclusión e integración social.

Para que el acto educativo se produzca, resulta necesario consolidar un vínculo de filiación entre generaciones que provoque una transformación subjetiva de aquellos sujetos en situación de formación, a partir de una operación de transmisión lograda. El “acto de cuidar” se transforma en acontecimiento educativo cuando el proceso de transmisión posibilita el aprendizaje de nuevos contenidos culturales, sociales y emocionales. Zelmanovich (2005) nos problematiza sobre la cuestión del cuidado en los escenarios educativos desde dos niveles de intervención: (i) dimensión subjetiva, que refiere al vínculo cotidiano con el estudiante, y (ii) dimensión política, en cuanto incorpora el enfoque de derechos para la niñez y juventud.

En las actuales condiciones de época, desde la dimensión sociocultural, entendemos que las políticas de inclusión/integración educativa vigentes en los contextos nacionales e internacionales, marcan la posibilidad de acceso a los estudios superiores a una nueva población de estudiantes, que, como Juan, configuran a la primera generación familiar que ingresa a estos niveles de formación universitaria. A su vez, surge el enigma sobre el proyecto vital de este joven, quien se puede transformar en ese otro ignorado, no mirado, sin espacio ni voz propia: “El Rostro sin nombre”, sino pensamos en un dispositivo de intervención que le otorgue un espacio plural de reconocimiento, para su inclusión sociocultural, desde un lugar donde circule su deseo y su palabra.

Sentidos educativos del cuidado del otro en escenarios universitarios

Al pensar en los sentidos que adquiere la experiencia de lo educativo para los sujetos en la actualidad, resulta necesario diferenciar dos posicionamientos en la cultura institucional referida a sus integrantes en tanto “sujetos anónimos” o “sujetos reconocidos”.

En el primer caso, cuando hay una prevalencia del anonimato en la dinámica institucional, la lógica que rige el clima y estilo de convivencia se encuentra impregnada por la masificación, y el vínculo con el otro, se caracteriza por la indiferencia, la desimplicancia y el desconocimiento mutuo. En estos contextos universitarios predominan relaciones de negación, repudio/rechazo y muchos sujetos ocupan el lugar del extraño, diferente o extranjero, dejándolos subsumidos en un espacio sociocultural de vulnerabilidad, desamparo, soledad o exclusión. Por el contrario, en el caso de una cultura institucional del cuidado, sostenida en el reconocimiento del otro, la lógica vincular se desarrolla en la implicación intersubjetiva, el sentido de responsabilidad y construcción identitaria compartida. El proceso de grupalidad adquiere relevancia para la acogida, en un encuentro cooperativo y solidario con el otro. En estos espacios cada uno es conocido (re-conocido) y ocupa el espacio del semejante y próximo en la matriz vincular.

Desde las políticas públicas educativas, la función principal del cuidado es la “anticipación” hacia el otro para esperarlo y alojarlo (Barbagelata, 2005). Esta capacidad anticipatoria le otorga un sentido a su proyecto vital. La tarea más importante en la educación es ayudar a los sujetos

a encontrar un sentido existencial a su proyecto de vida. El cuidado ayuda a construir sentidos sobre los acontecimientos vividos, permite historizar las experiencias de dolor, frustración y sufrimiento. Las acciones de protección ayudan a simbolizar aquellas situaciones traumáticas que incrementan la angustia y no permiten comprender ni tramitar los procesos psíquicos. La palabra y la calma del referente/adulto sirven para tramitar/diminuir esos estados emocionales disruptivos y desbordados. La simbolización permite contar con recursos psíquicos para enfrentar situaciones de vulnerabilidad y padecimiento. En el acto de cuidar, el adulto se convierte en punto de apoyo y sostén para las identificaciones del otro, y a su vez, lo identifica cuando lo nombra y adjetiva. Función de apertura, habilitación o, por el contrario, rotulación, estigmatización y destino cristalizado.

Desde este nivel de argumentación, el problema del cuidado se convierte en una cuestión política, educativa y ética. El cuidar al otro significa alojarlo en los espacios públicos y privados. Este alojamiento está sostenido desde el marco jurídico - legal que define las leyes sociales fundamentales, desde un enfoque universal de derechos. La tarea de educar requiere tiempo y dedicación, de este modo, los adultos significativos son aquellos que asumen la responsabilidad de ayudar a que los sujetos desde su propia singularidad en formación logren transformarse y desarrollarse como sujetos sociales.

De este modo, cuando se incorpora una política institucional en la cual prevalece la cultura del cuidado hacia el otro, se conforman vínculos educativos en los que el semejante se vuelve un límite ético. Para el cuidado de los sujetos se

precisan educadores que escuchen sus demandas, las problematicen y las enriquezcan desde una perspectiva formativa. Cuando entendemos al acto de cuidar como una función de “alojar al otro” en educación, necesitamos recuperar dos enfoques que resultan complementarios y enriquecedores para comprender esta cuestión. Por un lado, las políticas de la subjetividad (Tedesco, 2008), enmarcadas desde una perspectiva de derechos que promueven la formación de sujetos autónomos y reflexivos. Por otro, la constitución de sujetos éticos (Fornasari, 2016; Bleichmar, 2010 y Levinas, 2001) que recupera la responsabilidad en su relación con la alteridad, enmarcados en la justicia educativa y la afectación/transformación del sí mismo.

El reconocimiento de las subjetividades: una transferencia de trabajo

Para comenzar a resignificar el nombre de nuestro malestar, que parte de un rostro sin nombre, vamos a desarrollar el dispositivo de intervención que le ofrecimos a este estudiante en particular, a partir de su acercamiento al PROFIPE en julio del 2019. En la primera entrevista realizada a Juan, pudo verbalizar como motivo de consulta un estado de ansiedad frente a la experiencia universitaria, dificultades en la organización de los tiempos de estudio, falta de recursos para aprender y dificultades en la concentración:

“Me tiene preocupado el estudio. Empecé con el apunte de escuelas y algunas cosas comprendo y otras no (...) Me cuesta el cambio de la secundaria a la facultad (...) No sé cómo estudiar. Me cuesta

comprender, me distraigo (...) Busco una manera para organizarme y sistematizar el estudio. Estudio las horas que puedo”.

Zelmanovich (s.n.) nos propone una lectura para la comprensión de estos indicios, que se manifiestan como “impases en el vínculo educativo”. Esto equivale a los modos de interrupción/detención en los procesos de transmisión educativa. Estos impases pueden expresarse como desinterés, violencia, fracaso, abandono. En el caso de Juan los visibilizamos en las dificultades que se le presentan en sus procesos de estudios universitarios. Para habilitar esta intervención necesitamos dos condiciones: el consentimiento del sujeto y su implicación en el síntoma para responsabilizarse en lo que le sucede. En este sentido, recuperamos los aportes de Miller (1989), quien establece que la transferencia de trabajo se desarrolla a partir de un trabajo que se transfiere y se desplaza, por lo cual el trabajo es el objeto mismo de la transferencia.

En el proceso de intervención con Juan, lo invitamos a nuestro espacio de trabajo para desarrollar otras dos entrevistas, para seguir pensando y problematizando acerca de sus dificultades en relación con el estudio y aprendizajes. Para esto contamos con su consentimiento y su deseo de trabajar sobre los motivos de su sufrimiento/malestar. Con este enfoque, abrimos un espacio de conversación para resignificar los sentidos construidos en relación con lo que Juan pensaba, sentía, proponía y esperaba sobre la carrera y su identidad como psicólogo. De este modo, habilitamos un dispositivo que permita desarrollar procesos de simbolización, para diferenciar entre:

- (i) Dimensión Cognitiva: sobre los contenidos que pensaba: *“quiero conocer, progresar, activar la cabeza, aprobar las materias, superar las dificultades, adaptarme a estos cambios, tener nuevos aprendizajes”*.
- (ii) Dimensión Emocional: sobre los sentimientos y afectos que se despertaban en lo que iba viviendo: *“siento muchos nervios, impaciencia, inseguridad, miedo al fracaso, incertidumbre, mucha presión por la autoexigencia”*. Pero también surgieron registros emocionales placenteros vinculados a su experiencia universitaria: *“felicidad, alegría de estar acá, orgullo de ser el primero en mi familia de llegar a la universidad, esperanza de poder terminar”*.
- (iii) Dimensión de la Acción Social: sobre las acciones y actividades que implementaba: *“asistir a clases, trato de no faltar, tengo que poner mucho esfuerzo y dedicación. Me cuesta organizar los horarios de estudio, hay mucho para leer, no sé cómo resumir tanto material, me faltan técnicas de estudio, todavía no pude integrarme a un grupo con mis compañeros”*.

En esta segunda entrevista pusimos el foco tanto en sus posibilidades subjetivas como en sus sensaciones de faltas y limitaciones en el plano cognitivo, afectivo y social, para pensar juntos sobre las estrategias a buscar y desarrollar en este escenario de formación profesional. En este sentido, con esta transferencia de trabajo, nos dirigimos al no saber, a la falta del Otro.

Incorporamos la pregunta para abrir la transmisión del deseo de saber: “se trata de pasar del amor al saber al trabajo por el saber” (Miller, 1989, p. 192).

Para nuestro tercer encuentro, le propusimos a Juan que se imagine y se proyecte a cinco años, cómo se visualizaba en relación con la carrera. En su narración, expresaba sus ideales y anhelos para su proyecto de vida:

“Quiero finalizar la carrera, quiero enorgullecer a mis padres porque sería el primero en tener un título universitario y ellos están haciendo muchos sacrificios para que yo pueda estudiar (...) Quiero alcanzar las expectativas, quiero ser feliz (...) Me veo comenzando un nuevo sueño (...) Quiero ser psicólogo para ayudar a otros y que la carrera me ayude para entender a los demás”.

Tizio (2003) nos ayuda a pensar la transferencia como una herramienta en el campo educativo, para reflexionar sobre: el deseo que se moviliza, la regulación del goce extraviado y la sintomatización del malestar a partir de su simbolización. En esta tercera entrevista, ya teníamos construido un vínculo de transferencia con Juan, basado en la “transferencia de trabajo”, lo cual estaba fundando un “lazo educativo” y le posibilitaba comenzar a implicarse como sujeto del aprendizaje, a partir de comenzar a sintomatizar su malestar. En este momento, consideramos que Juan estaba en condiciones de integrar un Espacio Grupal Psicoeducativo, para continuar trabajando sus aspectos personales y su posicionamiento frente a la carrera, desde una trama colectiva.

El Espacio Grupal de Asistencia Psicoeducativa: un dispositivo de reconocimiento

Desde el PROFIPE, ofrecemos el “espacio grupal de asistencia psicoeducativa” (E.G.A.P) como servicio de asistencia y orientación para los estudiantes de la Facultad de Psicología que presentan dificultades en sus trayectorias académicas. Este dispositivo de intervención se configura desde un entramado colectivo, con un encuadre de trabajo pautado en tres encuentros, con horarios y objetivos específicos. Consiste en habilitar un encuentro para preguntarse sobre el propio aprendizaje en un espacio grupal (reflexionar con relación a: biografía y trayectorias educativas; dificultades y recursos personales; vínculos y grupos; estrategias de afrontamiento). Está constituido por seis integrantes: 5 estudiantes y un coordinador (operadores psicólogos).

En este proceso de aprendizaje el sujeto está implicado como una totalidad que lo involucra desde su estructura biológica, psíquica (cognitiva, afectiva, corporal) y social, en interacción con un contexto sociocultural que puede favorecerlo u obstaculizarlo (facultad de Psicología). Este proceso marca procesos de separación y discriminación entre mundo interno y externo, lo cual requiere la complejización psíquica desde el trabajo de desplazamiento y la búsqueda de nuevas formaciones sustitutivas. El despliegue de lo singular y lo colectivo, lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, lo propio y lo diverso, promueven la tramitación y elaboración de diferentes procesos psicodinámicos que entran en tensión/conflicto, y permiten a su vez, desarrollar otros modos de simbolización a nivel cognitivo, afectivo y social para cada uno de los sujetos que integran ese

espacio.

Podemos relacionar el E.G.A.P con la “práctica entre varios”, ya que abre la oportunidad para la producción subjetiva a partir del lazo social. Para Balbi y Zelmanovich (s.n.) este dispositivo de intervención genera un marco institucional a partir de una legalidad que se asienta en una trama colectiva que desarticula el vínculo especular de yo a tu, e intercepta el lazo imaginario que se instala del cuerpo a cuerpo entre dos sujetos. Los pilares que sostienen la práctica entre varios son: las reuniones en equipo, el deseo de sostenerlo y la referencia teórica/práctica. En una institución educativa, la práctica entre varios es una modalidad que promueve la producción de lazos de trabajo con un horizonte: impulsar de manera permanente la producción cultural de todos y cada uno de los alumnos (Balbi y Zelmanovich, s.n., p. 20).

A partir de la inclusión de Juan en esta experiencia de trabajo grupal en el E.G.A.P, pudimos observar cómo se generó el reconocimiento del otro/Otro para crear un nuevo lazo social y habilitar la palabra como oportunidad de relacionarse con sus compañeros y con los objetos de la cultura desde otro posicionamiento subjetivo: “la palabra en función, rompe con la repetición de lo mismo, con el retorno de lo siempre igual para hacer lugar a lo dicho – de – otro – modo (...) sostén de una función que inaugura un campo” (Balbi y Zelmanovich, s.n., p. 8).

En este proceso de intervención pudimos comprender “El síntoma como límite, como ubicación de algo que no funciona y que nos involucra con nuestra pregunta, a partir de una falta” (Zelmanovich, s.n., p. 5). Para la autora, ese vacío de saber nos posiciona como psicólogos en

una rotación de nuestra función, en la búsqueda de una pregunta que lo habilite al sujeto. Este enfoque nos interpela permanentemente sobre el deseo de asumir una actitud paternalista con relación al otro para definirle un saber sobre su propio bien. Por el contrario, habilitarle a ese otro el lugar de sujeto, implica sostener una función de separación/diferenciación, para darle lugar a la circulación de la palabra, al deseo y la construcción de nuevos sentidos, a partir de volverse responsable por su propio malestar. Desde otra mirada, Tizio agrega que asumir un enfoque ético en el vínculo con otro, nos vuelve responsables sobre las consecuencias de nuestros actos: “La responsabilidad del agente de la educación es sostener la función educativa y poner todos los medios necesarios para ello y saber que cuando tiene dificultades tiene que revisar su posición” (s.n., p. 10).

En nuestro programa, el E.G.A.P se organiza como dispositivo en un campo de intervención grupal, que contiene una combinatoria de elementos que configuran una trama para que algo acontezca en un proceso de inscripción subjetiva. En esta línea de pensamiento, recuperamos de Núñez su propuesta de “educación social”, en la cual: “poder construir espacios no masificados donde cada *sujeto* (la cursiva es nuestra) tenga la oportunidad de acceder a los patrimonios culturales según sus tiempos particulares” (1999, p. 14).

En el caso de Juan se evidenció un movimiento, a partir de un cambio de posición subjetiva frente a las dificultades universitarias. A partir de escuchar a otros, intercambiar experiencias, dificultades y propuestas en un espacio colectivo, pudo simbolizar su angustia, ponerle palabras y hacerse responsable

de su síntoma. Así, por ejemplo, comenzó a indagar sobre nuevas estrategias de aprendizajes, ordenó su agenda de estudio y se puso en acción para armar grupos de estudio con sus pares. En los encuentros pautados se trabajaron los aspectos singulares que condicionaban sus aprendizajes, los cuales estaban referidos a los síntomas como inhibiciones o actuaciones (Brignoni, s.n.) que interferían/obturaban los procesos educativos, y no permitían la comprensión/simbolización de lo que acontecía.

En el transcurso del año siguiente (2020), en una nueva entrevista realizada en marzo, Juan nos comentó que aprobó tres materias de primer año (cursillo de nivelación, introducción a la psicología y biología), tiene regularizadas dos, que no se animó a rendir (estadística y niñez) y quedó libre en otras dos (epistemología y escuela, sistemas y corrientes). Quiere cursar tres materias de segundo año, más las dos que le quedaron pendientes de primero. A pesar de estas dificultades en su primera experiencia universitaria, Juan tiene una actitud protagónica con sus estudios, y fundamentalmente, el deseo de “*querer ser psicólogo*”, lo cual le brinda una oportunidad hacia el porvenir.

A partir del psicoanálisis sabemos que el ser humano accede a su identidad a partir de una experiencia social significativa, en el encuentro con otros, ya que la identidad se juega y se despliega en términos de una relación, en el vínculo del sujeto con sus semejantes (presentes, reales o imaginados). En este enfoque recuperamos el concepto de sujeto, el cual implica otra manera de concebir las identidades y subjetividades en las experiencias académicas. Tomamos una definición dinámica donde el sujeto se constituye a partir de

las redes de experiencias vivenciadas con otros y en los grupos donde interactúa. El sujeto se va desarrollando cuando organiza su experiencia en las redes sociales que integra, las cuales no son ni permanentes ni definitivas. La circulación de la palabra y el acto de escucharse entre un grupo de estudiantes posibilita que el diálogo y el encuentro entre pares diferentes y plurales se transformen en experiencias significativas en el ámbito educativo universitario. Para el cuidado de los estudiantes se requieren espacios en la vida institucional universitaria donde se los valore y se los escuche, donde logren expresar aquellos intereses, dificultades y necesidades que otros lugares sociales inhabilitan o desestiman. En esta orientación, precisan un espacio psicoeducativo que escuche sus demandas, las problematicen y las enriquezcan desde una perspectiva subjetiva, formativa y transformadora.

Algunas reflexiones finales

Finalmente, con el análisis y comprensión de esta intervención, hemos podido reflexionar sobre la práctica profesional que desarrollamos en los escenarios universitarios. De este modo, pudimos concluir que los impasses que se observan en los escenarios educativos expresados en la falta de deseo por aprender o la falta de deseo por enseñar/transmitir provocan malestar en las prácticas educativas y resienten el vínculo educativo. El lazo educativo despierta el deseo en cada sujeto a partir de un encuentro con el mundo cultural que se descubre y reinventa permanentemente. Nuestro trabajo en la intervención con Juan consistió en transformar esos indicios - leídos como impasses educativos - en síntomas, para lo cual se requirió indagar sobre sus sentidos, sus formas de expresión

y su problematización para el sujeto.

A partir de nuestra intervención psicoeducativa y de los dispositivos de trabajo ofrecidos a Juan, habilitamos un tipo de lazo que permitió contar con su consentimiento y causar su deseo para comenzar a trabajar sobre su síntoma. De este modo, iniciamos la interrogación sobre las determinaciones significantes que obturaban sus posibilidades de aprender y restringían su propio deseo de saber. En este caso, le ofrecimos una oportunidad para acompañarlo a encontrar sus propias respuestas, a partir de construir un lazo de transferencia, como condición fundante y necesaria del vínculo en el campo educativo, teniendo en cuenta el contexto del malestar sobrante y las formas de la gramática institucional, como factores de riesgo y vulneración de derechos de las jóvenes generaciones.

En nuestra propuesta de trabajo, Juan representa una expresión paradigmática de lo que acontece en los espacios socioculturales con miles de jóvenes en los actuales escenarios universitarios, donde el lugar del anonimato y la ausencia de lazo social los condiciona en sus trayectorias académicas, cuando pierden el deseo de continuar, y finalmente, muchos terminan abandonando un proyecto de vida profesional. Este análisis nos permite reflexionar sobre la responsabilidad adulta en el acto educativo al visibilizar la negación de los derechos para aquellos jóvenes estudiantes, que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y desamparo en el campo sociocultural. El estado de incertidumbre frente a los procesos de inclusión/integración social y la falta de expectativas generadas hacia el porvenir, ponen en tensión el lugar de cada sujeto en su relación con otros en su

vínculo con la alteridad.

En el escenario educativo se requiere la construcción de ciertas condiciones como factores protectores, que consoliden el acto de cuidar. Así, por ejemplo, el desarrollo de la confianza desde un acompañamiento permanente, comprender el estado de necesidad de atención y protección de las culturas juveniles, escuchar el deseo del otro a partir de sus propias demandas, poder transmitir los lazos de filiación generacional que nos transforman en sujetos culturales y nos incorporan a la vida social. La educación como espacio público tiene la responsabilidad de brindar ofertas culturales como estrategias formativas de aprendizajes. Desde esta posición el educador asume la responsabilidad ética de ofrecer un dispositivo de trabajo educativo, pero tolerando el enigma de no saber lo que cada sujeto pone en juego en ese proceso de transformación. La ética de la responsabilidad alude a implementar el enfoque de la justicia en el escenario social y educativo, para garantizar el acceso a los bienes culturales, en un marco de igualdad y equidad de oportunidades.

En el Espacio Grupal de Asistencia Psicoeducativa, pensado como un dispositivo de intervención que promueve la práctica entre varios, buscamos generar un acto psicoeducativo, en la medida que consiste en un proceso de transformación subjetiva para los participantes. Desde el PROFIPE asistir y acompañar procesos de subjetivación universitaria en intervenciones psicoeducativas, nos permite regular y simbolizar el efecto que lo macrosocial tiene sobre el nivel de malestar en los sujetos. Sabemos que los dispositivos de trabajo habilitan un margen de intervención desde lo posible (acotada y desde el no-todo). Para intervenir en el campo educativo se

precisa contar con el consentimiento del sujeto en un vínculo de confianza, para trabajar acerca de su malestar y, fundamentalmente, sostener desde su deseo una perspectiva de futuro como un logro social reconocido. Necesitamos que el sujeto de la educación pueda implicarse responsablemente en el trabajo ofrecido desde nuestro programa, para incorporar y recrear los saberes culturales (universitarios), teniendo en cuenta los contextos de época que los enmarcan (políticas públicas universitarias).

En la actualidad la problemática de la alteridad (Bleichmar, 2010 y Levinas, 2001) es central para comprender los procesos de construcción del aprendizaje, ya que requiere la inscripción psíquica de la diferencia, referida al otro y lo otro (lenguaje, tiempo, sexualidad y muerte). En la experiencia de encuentro con otros se van demarcando similitudes y diferencias en el espacio simbólico que ocupa cada uno, a partir de sus posibilidades subjetivas de variación y transformación en esas relaciones con la alteridad. Este proceso que se desarrolla en tres tiempos lógicos (Lacan, 1989): “ver – comprender – concluir”, está orientado a provocar cambios en la realidad académica de los estudiantes, para fortalecer sus propias trayectorias desde el ingreso, para poder avanzar en su permanencia y egreso profesional.

Si las instituciones educativas se configuran en espacios públicos de formación/transformación de las nuevas generaciones, el enfoque de la “educación social” contribuye al trabajo en red para enriquecer y fortalecer los procesos socioeducativos, para articular los diferentes niveles de responsabilidades de cada sector social. Nuestra propuesta consiste en recrear un dispositivo de intervención psicoeducativo,

investido desde la potencialidad subjetiva para preguntar, interpelar y abrir nuevos sentidos sobre la propia posición frente al sufrimiento, fracaso o impotencia, en el marco de la actual trama universitaria. Frente al malestar cultural y las manifestaciones de perplejidad/desconcierto institucional queremos proponer estrategias de acompañamiento institucional para habilitar otras oportunidades y generar mejores condiciones para recibir a los estudiantes desde un espacio de reconocimiento y cuidado en un ámbito universitario más hospitalario.

REFERENCIAS

- Balbi, C. y Zelmanovich, P. (s.n.). *Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Sexto Módulo, Clase 17. Cohorte 14
- Barbagelata, N. (2011). *Exploración sobre el lazo social en nuestra época*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Segundo Módulo, Clase 5. Cohorte 14
- Barbagelata, N. (2005). *El cuidado del otro*. Cine y Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc
- Bleichmar, S. (1997). *Acerca del malestar sobrante*. *Revista Topia*, N° 21, Noviembre 1997. Disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/21malest.htm>
- Brignoni, S. (s.n.). *Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Quinto Módulo, Clase 16. Cohorte 14
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapeluz
- Dussel, Inés (s.n.). *La forma escolar y el malestar educati*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Primer Módulo, Clase 4. Cohorte 14
- Fornasari, M. (2016). *Consejos de convivencia escolar. Ética y democracia educativa*. Córdoba: Ferreyra Editor
- Kiel, L. y Zelmanovich, P. (s.n.). *Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Quinto Módulo, Clase 14. Cohorte 14
- Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme
- Miller, J. A. (1989). *Del saber inconsciente a la causa freudiana, conferencias en Granada*. En: *Cuadernos andaluces de psicoanálisis*, N° 2
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana
- Tedesco, J.C. (2008). *¿Son posibles las políticas de la subjetividad? En: Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO - Siglo XXI
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa
- Tizio, H. (s.n.). *Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Quinto Módulo, Clase 15. Cohorte 14
- Zelmanovich, P. (2005). *Arte y parte del cuidado en la enseñanza*. *Revista EL MONITOR* N° 4. Septiembre 2005. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/index.htm>
- Zelmanovich, P. (s.n.). *El vínculo educativo bajo transferencia*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Tercer Módulo, Clase 10. Cohorte 14