




Dispositivos de reflexión grupal en la formación universitaria como estrategia de promoción de salud mental

Reflection group devices in university education as a mental health promotion strategy


Francisco Ghisiglieri¹

Universidad Católica de Córdoba, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-3079-2964>


María del Carmen Gigena

Universidad Católica de Córdoba, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0001-9683-9393>


Sofía González

Universidad Católica de Córdoba, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-3424-1921>

María Petit

Universidad Católica de Córdoba, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0001-6075-198X>

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.008>

Recibido 20 /03/2020 Aceptado 25/04/2020

ARTÍCULO ORIGINAL

PALABRAS CLAVE

Apuntalamiento, formación universitaria, grupos de reflexión, vínculos saludables.

Resumen: La formación universitaria se ve atravesada por las características de un entorno social que dificulta el encuentro con otros y la reflexión conjunta, un contexto que tiende al aislamiento y a la destitución del pensamiento crítico. Frente a esto, desde el 2013 desarrollamos talleres y grupos de reflexión para estudiantes de la Carrera de Psicología en la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Con estos dispositivos se busca desarrollar sentimientos de permanencia y pertenencia a la Universidad, estimular la tolerancia, la participación y el compromiso social e institucional propiciando el logro de una subjetividad profesional ética y responsable. En este artículo se describen cualitativamente las características de los vínculos grupales que se generaron durante dicha intervención. Para tal fin, se analizaron los registros de observación realizados desde 2013 hasta el 2019. Encontramos que los grupos de reflexión ofrecieron un apuntalamiento psíquico para transitar las incertidumbres propias del ingreso a la facultad, las vicisitudes en los estudios y sus crisis vocacionales. En el encuentro con otro, los estudiantes descubrieron formas alternativas de enfrentar el malestar y crearon posibilidades de acción para lidiar de un modo más saludable con desafíos que se les imponen.

¹ Correspondencia: francisco.ghisiglieri@mi.unc.edu.ar



KEYWORDS

prop up, university education, reflection groups, healthy links.

Summary: University studies are crossed by a social environment that makes it difficult to meet others and joint reflection; a context that often tends to the isolation and removal of critical thinking. Faced with this, since 2013 we have developed a working device with workshops and reflection groups with students from Psychology Degree. These devices seek to develop feelings of permanence and belonging to the University, stimulate tolerance, respect, participation, social and institutional commitment, promoting the achievement of ethical and responsible professional subjectivity. In this paper we propose to qualitatively analyze the characteristics of the group ties that were generated within this intervention. To this end, we analyze the participant observation records made from 2013 to 2019. We find that these groups in university offer a prop up that is vitally important to go through the uncertainties inherent to entering the faculty, the vicissitudes of studies and vocational crises that may appear. With others, we find that students discover alternative ways to deal with discomfort and create possibilities that allow them to find a healthier way to deal with the challenges of studying.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación de la que emerge el presente trabajo tiene como origen un proyecto de intervención que llevamos adelante desde el 2013 hasta la actualidad (2020): espacios de reflexión grupal dentro de la Carrera de Psicología en la Universidad Católica de Córdoba². Sobre esta experiencia, nos propusimos investigar y analizar las dimensiones que atraviesan los procesos grupales en la formación universitaria y su relación con la promoción de salud mental de los estudiantes.

Entendemos a la formación universitaria como un proceso complejo que forma parte de la construcción de ciudadanía. Su horizonte último se ubica en formar ciudadanos para la sociedad y el bien común (Meirieu, 2006; Guendel, 2009). “Educar es transformar” sostiene Ana Quiroga (2004, p. 7), por lo tanto, formar para una construcción de subjetividad que permita pensarnos en un proyecto de voluntad colectiva.

Esto es especialmente importante en la formación de futuros psicólogos, a quienes podemos denominar, junto con Frigeiro y Korinfeld (2017), como parte de “los oficios del lazo”. Oficios que implican 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.

² Dichos espacios se enmarcan en el Proyecto de Responsabilidad Universitaria de Bienestar Interno: “Talleres de reflexión en la formación universitaria. Grupos para favorecer la integración y el bienestar de los alumnos de la Carrera de Psicología” y dentro de los grupos de reflexión que se realizan en la Cátedra de Psicología de Pareja, Familia y Grupo. Estos espacios de encuentro grupal tienen asistencia voluntaria y en la actualidad se realizan en todos los años de la Carrera. Para más información referida a las características técnicas de estos dispositivos, véase Edelman & Kordon (1996); Bernard (2006); Muzlera *et al* (2012).

En este tiempo de fuertes transformaciones sociales, signado por la incertidumbre e intensas fracturas en las capacidades vinculares, los jóvenes van construyendo nuevos modos de actuar, de estar en las instituciones educativas y de construir inter-subjetividad (Bauman 2007, 2011; Benasayag & Schmit, 2010). Desde la experiencia recabada, encontramos que el tránsito por la formación universitaria está fuertemente impregnado por características propias de un contexto social individualista, que dificulta la posibilidad de generar ideales por fuera de los ligados al consumo (Bleichmar, 2011). Como sostiene Jasiner (2019), un mundo donde “se crean objetos que tapan la falta, el malestar y el vacío; se establecen con las cosas, con los otros y con uno mismo vínculos tóxicos, o sea inmediatez y de búsqueda de plenitud” (p. 35).

Este tiempo de crisis tiene profundas implicancias en la construcción de subjetividades, entre los que podemos destacar las alteraciones referidas a las trayectorias de vida y la capacidad de hacer proyectos. Diferentes características de época tienen como efectos un despojo de sentidos del presente, una desestimación de la importancia de la historia y una falta de esperanza en relación al futuro (Benasayag & Schmit, 2010; Edelman, Kordon & Pachuk, 2018). Jasiner (2019) por su parte, habla de la impaciencia como el significante de la época: pasar de las palabras a las cosas, de las ganas a los hechos y, por lo tanto, menciona la autora “se elimina así cualquier demora, casi no puede inscribirse un espacio para la fantasía y el sujeto queda fuera del carril del deseo, en el desamparo del *acting* que propone el goce sin límite” (p. 36).

En este sentido, nos encontramos en una época de pertenencias y afiliaciones frágiles, que debilitan las bases sobre las cuales construir reglas y prescripciones como aquellas que sí regularon las relaciones sociales en la modernidad. Frente a esto, los vínculos también entran en crisis, volviéndose imprecisos, paradójicos y contradictorios (Edelman, Kordon & Pachuk, 2018).

Bleichmar (2010) definió como procesos de desmantelamiento de la subjetividad a los efectos que tuvo en nuestro país el proceso iniciado por la dictadura cívico-militar y reforzado en los años `90 con la profundización de políticas de corte neoliberal. Para la autora, instauraron “(...) procesos de desconstrucción³ de los modos anteriores de subjetividad que no necesariamente estallaron, pero fueron dejando restos de erosión permanente (...)” (Bleichmar, 2010, p. 14). Por esto, dirá que la dictadura fue también un intento de demoler una subjetividad altruista, con aspiraciones de un proyecto histórico basado en los valores del bien común, la justicia social y la igualdad de oportunidades.

³ La autora sostiene el término desconstrucción, en lugar de deconstrucción, para diferenciarlo del término de Jacques Derrida.

Siguiendo los planteos de Kaës (2014), podemos decir que el debilitamiento de los meta-encuadres sociales y la crisis del contrato narcisista⁴ generó un masivo desapuntamiento psíquico, dejando a los sujetos en un estado de desamparo, desazón e incertidumbre. Zelmanovich (2003) define a los efectos que tiene en la subjetividad este debilitamiento del tejido social, la fragilidad de los discursos que sostienen y regulan los lazos sociales, como un tipo de desamparo: un desamparo simbólico. Por lo tanto, a la incertidumbre propia de las contingencias del vivir con otros, se le suman las generadas por este empobrecimiento de significaciones sociales que le permitan al sujeto lidiar con lo real.

Frente a este escenario de escasez de apoyos y recursos simbólicos, las demandas por los dispositivos grupales han ido en aumento. Esto se debe a que los grupos constituyen lugares de producción subjetiva donde se ponen en juego identificaciones, se tramita la inserción y pertenencia social y se favorece el apuntalamiento del sujeto ante situaciones críticas (Edelman & Kordon, 1996; Kaës, 1981; 2010). En primer lugar, porque como sostuvo Freud (2010), las creaciones colectivas representan proyecciones comunes que surgen ante las vivencias de desamparo, las cuales dan lugar a la ayuda y la protección. Además, porque el grupo permite una experiencia de re-apuntalamiento de aquello que no llegó a constituirse como realidad psíquica (Bernard, *et al.*, 2002). Es decir, como contrapartida de aspectos del contexto social que aíslan y desestiman la reflexión, los grupos ofrecen una posibilidad de amparo, de generar condiciones para la reflexión crítica y promover una transformación en las posiciones subjetivas. Intervenir con abordajes grupales, sostiene la autora, es bordear el vacío y el malestar, produciendo nuevos enlaces y conexiones (Jasiner, 2019).

A partir de los aportes fundacionales de Pichón Riviere (1987; 1997) en Argentina, de Bion (1962) en Gran Bretaña, y luego de Anzieu (1974) y Kaës (1981; 1992; 1993; 2005; 2010) en Francia, se crearon diversos modelos teóricos para explicar los fenómenos grupales⁵; referencias teóricas que remiten a concepciones dinámicas y complejas, desde las cuales es posible pensar al sujeto, sus vínculos, las instituciones 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 (Puget, Bernard, Games Chaves & Romero, 1982; Bernard *et al.*, 2002; Bernard, 2006; Jasiner, 2008; Edelman, Kordon & Pachuk, 2018). En este sentido, grupo e institución se re-significan, ya que el primero se inscribe en un sistema

⁴ Concepto originalmente desarrollado por Piera Aulagnier (Castoriadis-Aulagnier, 1997) y luego profundizado por Kaës. Para una historia del desarrollo de este concepto véase (Jaroslavsky, 2008).

⁵ Para un rastreo histórico de los aportes del psicoanálisis al campo grupal, véase: Fernández (1989); Pavlovsky & De Brasi (2000); Bernard *et al.* (2002).

institucional, del mismo modo en que este se inscribe y sobrevive en los grupos (Edelman & Kordon, 2002; Fernández, 1987, 2007; Pintos & Zanghellini, 2011; Frigeiro & Korinfeld, 2017).

En diálogo con estas conceptualizaciones, se inicia en Argentina una serie de propuestas de implementación de dispositivo grupales de trabajo, entre los que se destacan los Grupos de Reflexión –cuyo precursor es Alejo Dellarosa (1979) con su creación y aplicación para la formación de terapeutas de grupo. Bernard (2006) define este dispositivo como un espacio de aplicación de la teoría psicoanalítica para investigar y modificar el impacto que producen los procesos inconscientes en la tarea y en la estructura de roles grupal. El objetivo es visibilizar y abordar la dimensión intersubjetiva, referida a lo que el conjunto genera en sus integrantes, y no tanto en las experiencias individuales que estos traen en función de sus vivencias personales.

Desde entonces, este dispositivo empieza a utilizarse como una valiosa herramienta de intervención e investigación, cuya primera sistematización importante la encontramos en las experiencias recabadas en la publicación de la Revista de la Asociación Argentina de Psicoanálisis y Psicoterapia de Grupos (1989). Su proliferación se relaciona con su capacidad de re-articularse en función de diferentes ámbitos de aplicación: sociales y comunitarios (como los desarrollos llevados adelante por Lucila Edelman y Diana Kordon [2005] con grupos afectados por la última dictadura militar), laborales (véase al respecto el trabajo de una referente en este tema, Marina Selvatici [2008]) y pedagógicos (como el paradigmático caso del Programa de Grupos de Reflexión para el Aprendizaje de la Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata [Zanghellini, 2009] y en conexión con este, el llevado adelante en la Universidad Nacional de Córdoba [Gigena, 2009]).

Como se pudo constatar, las implementaciones de Grupos de Reflexión en espacios de formación universitaria favorecen la formación integral de los estudiantes, en tanto promueven la multiplicación de miradas y la proliferación de sentidos posibles, que enriquecen la conformación de la identidad estudiantil y profesional (Gigena, 2009). Además, promueven la integración y ligazón entre vivencias subjetivas –muchas veces ligadas a conflictivas inconscientes– y los procesos de aprendizajes. Como señalan (Lambrisca & Morales, 2015), estos aspectos subjetivos pueden llevar a procesos de alienación que impidan el aprendizaje, por lo que la posibilidad de transformación y cambio implica, necesariamente, un indagar las implicancias subjetivas a través de los grupos.

En consideración a estos antecedentes y referencias teóricas, nos proponemos indagar lo que sucede a nivel vincular en los procesos que se despliegan en los agrupamientos entre estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. Para ello, describiremos el proceso grupal que realizan los estudiantes en el tránsito universitario, para luego analizar los fenómenos

intersubjetivos que se producen dentro de los grupos de reflexión y su incidencia en la promoción de salud mental en el contexto antes descrito.

2. MÉTODO

Desde la perspectiva del psicoanálisis vincular, realizamos un análisis cualitativo de lo que acontece en los dispositivos grupales de reflexión, buscando interrogar lo que acontece no en los individuos aislados entendidos como “átomos sociales”, sino posando la mirada en el “entre” (Najmanovich, 2005). Una de las consecuencias de esta epistemología es que sus investigaciones implican necesariamente una mirada hacia los conjuntos y las instituciones de las que forman parte. No como conjunto de sujetos aislados, sino como parte de una trama que tiene densidad (Najmanovich, 2019).

La construcción de datos se basó en registros de observación participante de los espacios de reflexión grupal. Estos espacios se realizaron de manera sistemática y sostenida, tres o cuatro veces al año. Su asistencia era voluntaria y su participación oscilaba entre 10 y 60 alumnos. Participaron estudiantes de todos los años de la Carrera de Psicología de la Universidad Católica de Córdoba. En su conjunto, el período investigado es de 7 años: 2013-2019.

En relación con los recaudos éticos, se tomaron los necesarios para preservar la identidad de los participantes de la investigación –tanto la de los sujetos como de los grupos–, modificando la información que pueda indicar nombres, procedencia, actividades que realiza, así como el año en que fue realizado el registro.

3. RESULTADOS

El ingreso a la universidad implica para los estudiantes enfrentar las crisis inherentes a los cambios propios de la inserción a una nueva institución. El dispositivo grupo de reflexión habilita los intercambios y la tramitación de problemáticas ligadas a este pasaje del secundario a la universidad. Permite el surgimiento de reflexiones que van desde las dificultades que les genera autoperibirse como estudiantes universitarios –“no me veo con los libros” (Estudiante de primer año)– a las primeras proyecciones que emergen sobre un futuro profesional.

En este contexto de transición, los alumnos señalan una dificultad precisa: “*Lo que cuesta es la brecha entre secundario y la universidad. Uno no tiene la cabeza lista para asimilar un contenido de quinientas páginas. Y eso inquieta hoy. Uno no sabe cómo organizarse*” (Estudiante de primer año). Se observa que este pasaje genera una brecha identitaria: dejar de ser algo, para empezar a ser de otra forma que todavía no saben cuál va a ser. “Lo que cuesta”, en palabras del

alumno, manifiesta esta tensión entre antiguas estrategias de aprendizaje y de paso por instituciones educativas, y las que el nuevo contexto impone. Pero, además, este comentario se relaciona con la exigencia de trabajo psíquico que este nuevo escenario conlleva en otras dimensiones más allá de la “educativa formal”: para ingresar en la universidad se hace necesario habitar nuevos roles, adquirir hábitos, aprender a relacionarse con otros, lidiar con problemas novedosos y redes diferentes. En definitiva, es necesario poder pensarse como sujetos en un nuevo grupo, una institución distinta e implicados en un contexto social más amplio (características suficientes como para llamarlo un momento de “crisis”).

El primer tiempo de este recorrido universitario conlleva un enorme desafío: crear nuevos vínculos, no solo con sus pares sino también con docentes, con el conocimiento, la institución y la ciudad. En este sentido, emerge un trabajo de duelo por lo perdido y lo conocido, y el enfrentamiento a temores e incertidumbres respecto a la vocación y proyecto de vida elegidos. A su vez, aparecen en los participantes sentimientos de desarraigo y soledad, ligados a sus lugares de procedencia y a su familia; miedo, también, a no poder cumplir con las expectativas propias y de su entorno en lo que respecta a “ser un estudiante universitario”.

Una diferencia central en este tópico se da entre aquellos que son de la Ciudad de Córdoba y aquellos que provienen del interior. En el caso de quienes continúan viviendo en la misma ciudad, lo conocido-familiar cede paulatinamente frente a los nuevos desafíos que la pertenencia universitaria impone. Más bien, las problemáticas se sitúan en la conmoción-tensión que esta nueva pertenencia genera en las anteriores (familia o grupos de amigos del secundario): “*Me quedo en la biblioteca porque en mi casa no puedo estudiar. Tengo que ayudar a mi hermanito, tengo que charlar con mi familia, mi tía que llega a visitarnos y yo quiero estudiar*” (Estudiante de primer año). Es decir, el nuevo rol de estudiante universitario obliga al sujeto a reformular los roles y modos de pertenencia anteriores.

Este cambio no solo afecta a los estudiantes, sino que tiene una dimensión inter-subjetiva (en este caso familiar). Como señalaba la coordinadora de uno de los talleres: “*El cambio no es solo de ustedes, sino también de la familia*”. De este modo, los grupos de reflexión permiten empezar a visualizar la complejidad de este proceso, que no se reduce a lo que les sucede a cada uno de ellos como seres aislados, sino también a sus redes vinculares.

En contraste con esto, los alumnos que llegan desde otras ciudades presentan dificultades que tienen que ver con duelos diferentes, desde otras condiciones: “*Cuesta cuando venís de otro lado. Es todo un cambio. Independizarte y pasar a vivir solo*” (Estudiante de primer año). Para estos, la ruptura es a veces vivida como abrupta y, en el mejor de los casos, lleva a acelerar la integración a nuevos grupos de pertenencia que pueden tener diversos puntos de partida: “*Muchas*

veces necesitamos de una compañía para sentirnos más aliviados. Nosotras somos del mismo pueblo. Una le explica a la otra lo que no sabe o no entiende. Se pasa más rápido” (Estudiante de primer año). En este relato aparece una descripción clara de lo que Kaës (1993) llama desapuntamiento del psiquismo en el proceso que están viviendo, así como un pedido de apoyo mutuo con otros, distintos a la familia, un otro par que esté pasando por lo mismo que ellos.

Esta diferencia, como muchas otras que atraviesan a los grupos universitarios, pueden dificultar los procesos de integración, o bien, pueden enriquecerlo en tanto se transforman en diferencias operativas. Por ejemplo, en los grupos de reflexión van apareciendo posibilidades: quienes no son de Córdoba pueden apoyarse en las familias de los compañeros locales; mientras que, quienes son del interior u otras provincias, pueden ofrecer lugares de encuentro por fuera del ámbito familiar.

De esta manera, los dispositivos grupales implementados permiten poner en evidencia lo que los une, los liga en esta nueva tarea, pero también los alumnos en situación grupal se habilitan al reconocimiento de la diferencia que deja de constituir un obstáculo para la vinculación y se puede convertir en una posibilidad de reconocimiento recíproco y apoyo. Los estudiantes plantean: *“está bueno que, si a él le gusta, que me ayude”* (Estudiante de primer año).

En este momento, algunas vivencias en relación con el aprendizaje en la universidad son emparentadas a lo desconocido, una ajenidad que entra en escena movilizándolo a los alumnos. Esto se expresa en algunas frases referidas por estudiantes de primer año: *“No sé lo que es un oral con un profe”*; *“Nunca me lleve una materia”*; *“Me genera más ansiedad”*. Advertimos que el proceso de reflexión grupal permite que las preocupaciones individuales encuentren resonancias en los demás integrantes. Dejan de ser de uno y pasan a ser compartidas. Sobre este interjuego de resonancias los estudiantes producen e intercambian herramientas en el grupo. Por ejemplo, frente a la ansiedad que generan los exámenes orales, un estudiante de primer año compartía: *“Hay indicios, vos sabes cómo es el profe”*.

Coincidimos con el trabajo de Marini (2018), sobre la radical importancia que adquieren los vínculos entre pares en la trayectoria universitaria. Como plantea la autora, los estudiantes, en su “oficio de estudiantar”, construyen “estrategias grupales” para poder afrontar el desafío que la Universidad les representa. Estas estrategias, que se inician en el reconocimiento de una elección vocacional común, permiten construir entre pares para afrontar los avatares y dificultades que se presentan en el campo universitario. Encontramos que, en los grupos de reflexión, los alumnos pueden ir tramando y reconfigurando a lo largo de la carrera algunas de esas estrategias grupales para “estudiantar”.

Con el avance de la carrera, los estudiantes se enfrentan a sucesivas problemáticas, a veces muy conflictivas, en relación con la permanencia y pertenencia a la institución.

- A mí me surgió como interrogante: ¿cómo integrar o unir este tercer año a mi vida?
- No te sientas sola. A mí me pasa algo parecido, es como no poder integrar la *facu* a la vida (Estudiantes de tercer año).

En este camino, luego de acomodarse a los nuevos lugares y compañeros, se despliegan otras problemáticas ligadas a las repercusiones que va teniendo formar parte de la universidad y su integración con otros aspectos de su subjetividad: vicisitudes, en definitiva, ligadas al crecimiento y desarrollo personal.

Hacia los últimos años de la carrera, con especial énfasis a partir de cuarto, se manifiestan malestares en relación con compañeros, docentes, políticas universitarias, etc. Como no todo vínculo es solo 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 (Moscona, Mauer & Rezinsky, 2014). El trabajo grupal se ve limitado cuando el miedo, la queja y la resignación aparecen (Pintos & Zanghellini, 2011). Los miedos remiten a los temores que se generan 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 (...) Con el miedo instalado se traban posturas que se defienden de la duda y la pregunta” (Pintos & Zanghellini, 2011, p. 95).

La queja, en cambio, implica rumiación del malestar, no deja lugar para que el pensamiento crítico y creativo pueda aparecer. Los alumnos refieren en un grupo de reflexión de quinto año: “¿Para qué reflexionar? si después no cambia nada...” “Ya dijimos que nos pasaba esto a la profe pero seguimos igual”. Cuando la queja inunda la cotidianeidad de la vida estudiantil, no solo 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. Dice un alumno en un grupo de reflexión: “Ya fue...lo intentamos otros años, pero si no cambió hasta ahora no va a cambiar más” (En relación con la organización de los turnos de examen). Pasado y futuro se borran ante la queja

que remite a un eterno presente de un padecer que se percibe sin alternativas ni estrategias para salir de ellos (Pintos & Zanghellini, 2011).

Con el avance de la carrera, se acrecientan las exigencias y los compromisos que la vida universitaria supone, llegando así a los últimos años donde la inclusión de las prácticas pre-profesionales y la elaboración del trabajo final los interpela a definir áreas y temas ligados a sus intereses. Emergen problemáticas referidas al futuro como profesionales y ya no como estudiantes: decisiones vocacionales, laborales, de residencia, si continuar estudiando o no, bajo qué afiliación teórica, entre otras. En un grupo de reflexión de quinto año, se daba el siguiente intercambio:

- Ese es un tema que niego, la verdad, no quiero decidir. No sé qué quiero hacer, no sé ni a qué corriente quiero dedicarme.
- Además hay una situación a nivel país, sobre lo económico... ¿Qué me conviene más? ¿Me voy o me quedo?
- Yo tengo la intención de quedarme, pero pasa que creo que lo mío es la investigación, y acá no sé, no sé qué hacer, porque en este país, con todo lo que está pasando con el CONICET... Capaz no me va bien.
- Yo me voy a quedar, porque en mi provincia hay barreras mentales que no me van a dejar progresar. Yo vengo de una provincia muy conservadora y no les dan mucho lugar a las personas con discapacidad para trabajar. Mi familia quiere que vuelva, y yo lo entiendo, pero me gustaría dedicarme a la Psicología.

Como podemos ver en este fragmento de registro de observación, el encuentro con el otro habilita la reflexión sobre temáticas que a veces se hacen difíciles de afrontar solos (“es un tema que niego, la verdad, no quiero decidir”), pero como el compañero se ofrece como co-pensante de la experiencia, el problema parece más abordable, menos ansiógeno y se multiplican las miradas sobre el mismo, así como posibles soluciones. En este sentido, el otro como diferente, como *alter* (APPG, 2004), aporta novedad, provoca el pensamiento y amplía los horizontes de lo pensable en la medida que aporta modelos operacionales diferentes (Rivière, 1997), como consecuencia de las resonancias y reflexiones compartidas.

El apoyo mutuo que se produce en el vínculo permite hacer frente de un modo más saludable a estos desafíos. El otro apuntala las capacidades de tolerar la frustración – “*Si otros pudieron, ¿por qué nosotros no?*” (Estudiante de primer año refiriéndose a pasar los primeros exámenes finales)– y de desarrollar pensamiento, en lugar de evasión de la realidad. En este sentido, percibimos que los espacios de reflexión grupal facilitan el despliegue de esta tensión entre modos más estereotipados de afrontar las dificultades de la realidad y modos más saludables.

En última instancia, consideramos que, en este camino, la reflexión con otros deja como saldo el paso de lo dicotómico a la complejidad; una complejización del pensamiento como construcción vincular.

Coordinadora: - Me parece que ustedes están pensando en si lo que les pasa es algo que viene de afuera o que viene de adentro, se presenta como un binarismo...

- Pasa que la ansiedad te hace pensar las cosas así, no te deja ver el proceso.
- Lo que escuchamos del país es todo negativo, y siento que no me van a dar trabajo. Ahí me parece que lo que nos pasa adentro se junta con lo que pasa afuera.
- El problema es que uno no puede poner pausa, uno sigue y sigue... Supongo que nos enteraremos de las cosas cuando nos toque trabajar.
- Cuando entré a la carrera no pensé que iba a pasar todo tan rápido. Pasar de estudiante a tener que pensar en trabajar. Sé muy poco para empezar a trabajar.
- Igual, yo me acuerdo cuando salí de la secundaria y esto me parecía re difícil. Ahora me acuerdo y digo 'qué pavada', capaz de acá a unos años me pasa lo mismo con este momento.
- Claro, ni que fuera nuestra primera crisis.
- Con todo esto que se habla de la crisis, la gente se pone en modo crisis y pareciera que no te puede pasar nada bueno (estudiantes de quinto año).

Encontramos que el estar con otros en un dispositivo con estas características a lo largo de los diferentes años de la carrera, además de contener ansiedades e incertidumbres, habilita un trabajo de historización. Los estudiantes dan sentido a una trayectoria que es personal, pero también grupal, narrando lo que fue la transición del secundario a la universidad. Construyen juntos una historia de lo que fue el comienzo, lo que está siendo y lo que será, atravesados por un contexto social que ya deja de ser de uno solo, aislado, y pasa a ser compartido.

En síntesis, podemos decir que, desde el ingreso en la institución, la movilización de los estudiantes y entre estudiantes produce una experiencia vincular que promueve la búsqueda de otros. Esta búsqueda se ve movilizada, entre otros motivos, como un modo de salir del aislamiento y la indefensión para hacer las tareas prescritas y también, simplemente, por el placer que significa el estar con otros. Esto requiere de un trabajo psíquico y un hacer que implica construir una experiencia vincular inédita para ellos (Marini, 2018).

En nuestra tarea, esta potencia se juega en términos de promover condiciones de mayor salud mental, bienestar, y promover espacios donde el deseo pueda circular; pero también en términos de empoderamiento y reflexión crítica.

4. REFLEXIONES FINALES

En el proceso de formación universitaria, los sujetos implicados en la tarea de “estudiantar” (Marini, 2017) deben realizar una serie de trabajos psíquicos fundamentales para integrarse a esta nueva institución educativa: renuncia pulsional, descentramiento narcisístico que supone la pertenencia al conjunto (Kaës, 2010), duelo por lo conocido, desarrollo de la tolerancia frente la pérdida de referentes y los conflictos que suscita el pensar diferente, así como el sostenimiento entre varios de la confianza (Gigena, 2009). Frente a estas tareas, los dispositivos grupales de reflexión producen efectos en la salud mental –aun cuando no tengan objetivos terapéuticos–, en tanto brindan sostén y apuntalamiento psíquico para afrontar dichas tareas.

El lazo con otros habilita e invita a la inscripción de un intervalo, de una pausa, un tiempo de demora para poder pensar, reflexionar, exponer ideas, debatir, aprender de lo propio y lo ajeno. El pensar juntos a otros promueve la confianza, y, como señala Kaës (2005), sobre la base de la identificación con la actividad de pensamiento del otro, se generan sentimientos placenteros al descubrir y resolver juntos aquellas dudas que como semejantes poseen en un momento determinado (Kaës, 2005).

Por lo tanto, garantizar espacios grupales en la formación universitaria constituye una forma alternativa de enfrentar el malestar –que no sean el individualismo y la inmediatez–, sino tejiendo lazos y propiciando la construcción de una red que aloje y permita soportar las incertidumbres (Jasiner, 2008; Gigena *et. al.*, 2016), favoreciendo maneras creativas de resolver conflictos y complejizando los modos de comprender los problemas. Los dispositivos de reflexión grupal representan un camino estratégico que permita instaurar un espacio–tiempo para estar disponibles, para pensar y reflexionar con otros, y construir juntos un trayecto de cuidado, de nutrición mutua y aprendizaje (Najmanovich, 2019).

Con los grupos de reflexión en la carrera universitaria, se apuesta a la construcción de un profesional ético y ciudadano que tenga como valor central la solidaridad, entendida como un hacer *con* otros (y no *para* otros) que habilite el deseo de vida y autonomía (Puget, 2003). En última instancia, el objetivo es aprender a tramitar las diferencias junto a otros para, en términos de Bleichmar (2009), abrazar “una ética del semejante” que nos permita ir alcanzando “una ética del poder junto a otros”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (1989). *Los Grupos de Reflexión: teoría y técnica. Primeras Jornadas Anuales de departamento de grupo*. Buenos Aires: Ediciones Del Candil.

- Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (2004). *50 años de pensamiento vincular*. Buenos Aires: Ediciones Del Candil.
- Anzieu, D. (1974). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales: Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bernard, M. (2006). *El trabajo psicoanalítico con pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bernard, M.; Edelman, L.; Kordon, D.; L'Hoste, M.; Segoviano, M. & Cao, M. (2002). *Desarrollos sobre grupalidad, una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bion, W.R. (1962). *Experiencia en grupos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bleichmar, S. (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Buenos Aires: Topia.
- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1997). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dellarosa, A. (1979). *Grupos de Reflexión. Entrenamiento Institucional de coordinadores y terapeutas de grupos*. Buenos Aires: Ed.Paidós.
- Edelman, L. & Kordon, D. (1996). Los grupos de reflexión como espacios intermediarios para la articulación psicosocial. *Revista AAPPG*. Tomo XVIII.
- Edelman, L. & Kordon, D. (2002) Crisis social, grupalidad espontánea y dispositivos grupales. *VERTEX. Revista Argentina de psiquiatría*. Volumen XIV (N°50).
- Edelman, L. & Kordon, D. (2005). *Efectos psicológicos y psicosociales de la represión política y la impunidad*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.
- Edelman, L. & Kordon, D. (2011). *Trabajando en y con grupos. Vínculo y herramientas*. Buenos Aires: Psicolibro.
- Edelman, L., Kordon, D. & Pachuk, P. (2018) *Vínculos en crisis. Los grupos y las nuevas subjetividades en la era tecnológica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- 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* (pp. 103-120). Buenos Aires: Ediciones cinco.
- Fernández, A. M. (1989). *El Campo Grupal*. Buenos Aires: Nueva Edición.
- Fernández, A. M. (2007). *Lógicas colectivas de la multiplicidad: cuerpos, pasiones y políticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Frigerio, G & Korinfeld, D. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Freud, S. (2010). *El malestar en la cultura*. Madrid: Editorial Alianza.
- Gigena, M. del C. (2009) El Dispositivo de Grupo Psicoanalítico de Reflexión en la Formación Universitaria (Tesis de Maestría). Universidad Empresarial Siglo XXI, Córdoba, Argentina.
- Gigena, M. del C.; Marini, D; González, S.; Ghisiglieri, F. et al. (2016). Grupos de reflexión en la formación universitaria: intervenciones para favorecer la integración y el bienestar de los alumnos de la Carrera de Psicología. *Debates actuales en Psicología y Sociedad, 1*, 116-122. Recuperado de <http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/DPS/article/view/1177>
- Guendel, L. (2009). *Políticas públicas y derechos humanos. Principios, enfoques e instrumentos*. Ecuador: Espacio Iberoamericano de derechos humanos.
- Jaroslavsky, E. (2008). Contrato narcisista (P. Alaugnier - R. Kaës). *Psicoanálisis e intersubjetividad* (4). Recuperado de <https://www.intersubjetividad.com.ar/contrato-narcisista-p-aulagnier-r-kaes/>
- Jasiner, G. (2008). *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Jasiner, G. (2019). *La trama de los grupos. Dispositivos orientados al sujeto*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- 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. (1992). Apuntalamiento múltiple y estructuración del psiquismo. *Revista de Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo, 15*, (2).
- Kaës, R. (1993). *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R. (2005). *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.
- Kaës, R. (2014) ¿Que puede y que no puede hacer el Psicoanálisis frente a la desazón ("maletré") contemporánea?. *Revista Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, N°17, 205-224.
- Lambrisca, B. N. & Morales, M. F. (2015). El docente y los grupos de aprendizaje: ¿Arte y parte? O ¿Molde y fragmento?. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (47), 197-208. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042015000100011&lng=es&tlng=es.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado, la subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Marini, D. (2018). *Estrategias que los estudiantes construyen en y con grupos de pares para pertenecer y sostenerse en la Universidad (tesis de maestría)*. Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Meirieu, P. (2006). *Educación en la incertidumbre*. Revista El Monitor, 9. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/entrevista.htm>
- Moscona, S.; Mauer, S y Resnizky, S. (2014). *Dispositivos clínicos en psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra viva
- Muzlera, S.; Guidolín, É.; Kahane de Gordon, G. & Puebla, P. (2012). *Coordinación de Grupos. Experiencias y aportes técnicos*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividades y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Najmanovich, D. (2019) *Complejidades del Saber*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pavlovsky, E. & De Brasi, J. C. (2000). *Lo Grupal. Devenires Historias*. Buenos Aires: Ed. Galerna. Búsqueda de Ayllu.
- Pintos, S. & Zanghellini, A. (2011). Ponemos en diálogo nuestras prácticas vinculares. En Edelman y Kordon (comps.), *Trabajando en y con grupos*, pp. 85- 28. Buenos Aires: Psicolibro.
- Puget, J. (2003). *Producciones sociales solidarias y producciones por obligación*. Presentado en un panel de Encuentros Rioplatenses "subjetividad Hoy" Montevideo. Recuperado de http://www.fepal.org/images/M_images/puget.pdf.
- Puget, J.; Bernard, M.; Games Chaves, G. & Romano, E. (1982) *El grupo y sus configuraciones. Terapia psicoanalítica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Riviére, E. (1987). *El Proceso Creador*. Buenos Aires: Nueva Edición.

Riviére, E. (1997). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Nueva Edición.

Quiroga, A. (2004). *El proceso educativo según Paulo Freire y Pichon Riviere*. San Pablo: Ed. Plaza y Valdez.

Selvatici, M. (2008). Grupos de reflexión en organizaciones laborales. *Vínculo*, 5 (2), 101-116. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902008000200002&lng=pt&tlng=es.

Zanghellini, A. (2009). *La recuperación del pensamiento reflexivo en la formación universitaria*. Disponible en <http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La-Ciudad/2009/09/05/120020.htm>

Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo*. En Dussellnes y Finocchio Silvia (comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis.*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Francisco Ghisiglieri: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

María del Carmen: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Sofía González: conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

María Petit: conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

