

VÍNCULOS EN LA HIPERMODERNIDAD: FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL LITORAL DEL PAÍS

*BONDS IN HYPERMODERNITY: UNIVERSITY
EDUCATION ON THE COUNTRY'S WEST COAST*

*VÍNCULOS NA HIPERMODERNIDADE: FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA NO LITORAL DO PAÍS*

Fernando Mier Sosa

Facultad de Medicina, Universidad de la República

Montevideo, Uruguay

Correo electrónico: fmiersosa@gmail.com

ORCID: 0009-0005-4240-6214

Lucía Palermo Siola

Facultad de Medicina, Universidad de la República

Montevideo, Uruguay

Correo electrónico: luciapalermo2780@gmail.com

ORCID: 0009-0008-8926-7145

Recibido: 11/7/2024

Submitted: 11 July 2024

Recebido: 11/7/2024

Aceptado: 20/9/2024

Accepted: 20 September 2024

Aceite: 20/9/2024

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

MIER SOSA, F. Y PALERMO SIOLA, P. (2024). Vínculos en la hipermodernidad: Formación universitaria en el litoral del país. *Revista de psicoterapia psicoanalítica*, 5(2).

DOI: doi.org/10.53693/ERPPA/e3.1.6

Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Resumen

El artículo reflexiona sobre las dinámicas vinculares de estudiantes universitarios en el litoral del país y la intervención docente en Psicología, en un contexto universitario en constante cambio. Se aborda la hipermodernidad como marco de análisis. A través del fotolenguaje se observa que los jóvenes enfrentan desafíos en entornos macrohistóricos acelerados, tecnológicos y marcados por la presión por la eficacia y la satisfacción inmediata. En el plano institucional y psico-simbólico, los estudiantes expresan soledad, falta de referentes, desbordes emocionales y una insistente búsqueda de vínculos humanos.

Palabras clave: cuidado, subjetividad, adolescencia, grupo.

Abstract

This article reflects on the relational dynamics of university students in Uruguay's West coast and the role of teaching interventions in Psychology, within a constantly changing university context. Hypermodernity is used as a framework for analysis. Through photolanguage, it is observed that young people face challenges in accelerated, technological macro-historical environments marked by pressure for efficiency and immediate satisfaction. At the institutional and psycho-symbolic level, students express loneliness, a lack of role models, emotional overwhelm, and a persistent search for human connection.

Keywords: care, subjectivity, adolescence, group.

Resumo

O artigo reflete sobre as dinâmicas dos vínculos dos estudantes universitários no litoral do país e a intervenção de professores em Psicologia, em um contexto universitário em constante transformação. Aborda-se a hipermodernidade como um quadro de análise. Por meio da foto linguagem, observa-se que os jovens enfrentam desafios em contextos macrohistóricos acelerados, tecnológicos e marcados pela pressão por eficácia e satisfação imediata. No plano institucional e psico-simbólico, os estudantes expressam solidão, falta de referências, transbordamentos emocionais e uma busca insistente por vínculos humanos.

Palavras-chave: cuidado, subjetividade, adolescência, grupo.

INTRODUCCIÓN*

El presente artículo analiza las vivencias de estudiantes mediante una intervención grupal cuyo objetivo fue abordar sus necesidades a través de una sesión de fotolenguaje y reflexión simbólica. Esta metodología facilitó la exploración y la comprensión de experiencias, tanto personales como colectivas, en un contexto que plantea desafíos a la grupalidad y a las formas de habitar la universidad y la cotidianidad.

Para la presentación de este trabajo nos posicionamos desde la reflexión del contexto sociohistórico y cultural actual: las características de la inmediatez, la intensidad y la instantaneidad, la estética de la desaparición, donde lo efímero y lo descartable predominan (Enriquez, 2011). En este contexto *hipermoderno* (Lipovetsky, 2006) somos testigos y cómplices de la aceleración constante en todas las esferas de la vida: el estudio, el trabajo, las relaciones humanas, los vínculos amorosos se diagraman en la rapidez del tiempo y el espacio. Esto nos conduce hacia una continua discontinuidad que desafía las estructuras tradicionales, una *mutación civilizatoria* que influye en nuestras formas de vivir, de relacionarnos y construir significados (Araújo y Cardozo, 2016). Estas dinámicas impactan en la forma de estar, de conectarnos y desconectarnos, y comprometen la corporalidad que se somete al metaverso para relacionarse, para tomar una clase, para editarse, transformarse, mutar de maneras diferentes a la presentación en la presencialidad.

El metaverso, como entorno digital donde los usuarios pueden relacionarse entre sí, presenta un panorama de complejidad frente a los desafíos, las dificultades y las posibilidades. En el contexto educativo,

* El editor Martín Núñez aprobó este artículo.

permitiría ofrecer entornos con mayor interacción, personalizados; y, por supuesto, abriría la posibilidad de la educación a distancia de manera dinámica y colaborativa (algo que nos atraviesa en nuestra cotidianidad en la conexión y colaboración). No obstante, surge el desafío de la desigualdad en el acceso, de la seguridad y la privacidad, además de la ausencia del contacto físico y la posibilidad de percibir las señales no verbales de las interacciones, sobre todo cuando los docentes nos vemos enfrentados a múltiples pantallitas en negro.

La corporalidad presenta cuestiones fundamentales sobre la identidad; el cuerpo adquiere nuevas dimensiones, posibilidades, significados.

El impacto que han tenido las redes sociales, y los medios tecnológicos de comunicación en los últimos años han provocado una descorporización de los sujetos, el Zoom, la videollamada presentaron a un sujeto sin cuerpo... A su vez, los filtros que borran las arrugas y perfeccionan el rostro provocan un efecto eficaz contra el paso del tiempo, unifican en estándares de belleza, como la mejor crema *anti age*, pero solo en los entornos virtuales. (Mier Sosa, 2022, p. 19)

La existencia de una desconexión entre una identidad física y una identidad digital nos plantea la interrogante de cómo nos relacionamos con nuestra propia imagen, cómo los demás nos ven, qué implicaciones tiene modificar nuestra apariencia, de qué formas concebimos y experimentamos el cuerpo, cómo todos estos elementos se integran en estas nuevas dinámicas de interacción.

Como plantea Han (2015), «el espacio de la red no está formado por fases continuadas y transiciones, sino por acontecimientos o circunstancias discontinuas. Allí no hay progreso ni desarrollo alguno» (p. 63). No hay historia, «el tiempo de la red es un tiempo-ahora (*Jetzt-Zeit*) discontinuo y puntual. Se va de un link al otro, de un ahora al otro. El ahora no tiene ninguna duración» (Han, 2015, p. 64). Sin embargo, como expresa Araújo (2013), «las redes sociales emergen, en algunos espacios, como respuesta ante esta soledad, para colectivizar la

angustia y redimensionar la importancia de lo colectivo, de lo social, explicitándolo de otra forma» (p. 28).

APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA

El litoral del país cuenta con distintas ofertas educativas, algunas de las cuales están transitando diversas modificaciones. En el marco de los procesos de cambio, se han producido alteraciones sobre todo en lo que tiene que ver con los equipos docentes, generadas por diversas razones, lo cual ha impactado no solo en la implementación y el desarrollo de espacios de práctica, sino también en aspectos intersubjetivos, vinculares y emocionales del grupo de estudiantes. Además, la virtualidad, remanente de la emergencia sanitaria, sigue siendo la modalidad predominante para el dictado de los cursos, lo cual disminuye los espacios de interacción presencial, una carencia que los estudiantes destacan de forma recurrente.

Estas transformaciones generan diversas manifestaciones en los estudiantes. En espacios teóricos, a través de palabras y comportamientos se evidencian los sentimientos de desesperanza, preocupación e incertidumbre, especialmente por la falta de espacios prácticos donde desarrollar experiencias preprofesionales. Asimismo, emerge la necesidad de contar con espacios de escucha que permitan abordar sus malestares y que habiliten procesos de simbolización, significación y resignificación.

En cuanto a las características del estudiantado, en su mayoría son adolescentes de entre 20 y 23 años aproximadamente, provenientes de ciudades del interior del país. Esto implica que enfrentan una serie de desafíos que se suman al proceso de adaptación e inserción en la vida universitaria, como mudanzas, búsqueda de vivienda y gestión de expensas, así como la distancia de sus familias, amistades y entornos de origen.

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA

A modo de reflexión sobre aspectos de esta etapa del ciclo vital que tienen influencia en el devenir de la cotidianidad y en la calidad de vida del adolescente, tomamos aportes teóricos de diferentes autores. Desde mediados del siglo xx, toma relieve la etapa adolescente y se la caracteriza desde el individualismo, lo que genera muchas veces autonomías precoces y solitarias, consideradas antecedentes de la desorientación y el desvalimiento que vivencia el adolescente de hoy. A esto se le suma que debe enfrentarse a diversas elecciones, como la inserción laboral, la orientación sexual, etcétera. A nivel social, en ocasiones se coartan expectativas y se presenta fragilidad en las incontinencias de diversas pertenencias, produciendo fenómenos como la ausencia de proyectos, violencias, vacío y apatía (Rojas, 2006).

Amorín (2010) refiere a los impactos en la curva vital y los fenómenos del desarrollo surgidos a partir de la revolución científico-tecnológica. En cuanto a la etapa de la adolescencia, esta se prolonga hasta fines de la segunda década de vida, lo que se relaciona con diversos fenómenos del contexto, como la llamada *condición posmoderna*, la globalización, la era del vacío, la cultura de la imagen, las conductas de riesgo, etcétera. A su vez, el autor plantea la importancia de no hablar de *la adolescencia*, de manera singular, ya que existen distintas adolescencias, de producto y construcción sociocultural. En sus palabras:

Debemos concebir la adolescencia como una categoría evolutiva con derecho propio, atravesada por dinanismos psicosociales extremadamente específicos, y no meramente como un tiempo de pasaje entre los dos grandes momentos de la infancia y la adultez. (Amorín, 2010, p. 124)

Por su parte, Knobel (2004) plantea que la adolescencia es una etapa de la vida durante la cual el individuo se encuentra en la búsqueda del establecimiento de su identidad adulta, con base en las relaciones

objetales-parentales y en la verificación de la realidad que su contexto social ofrece. A su vez, este autor considera la adolescencia como un proceso o desarrollo por el cual el adolescente atraviesa desequilibrios e inestabilidad de manera extrema, con períodos de elación y ensimismamiento, en alternancia con audacia, timidez, desinterés, apatía, incoordinación y urgencia. Esto es concomitante con conflictos de índole afectivo y crisis de diferentes tipos, lo cual se relaciona con lo que el autor llama síndrome normal de adolescencia.

Blos (1979) refiere a que durante la adolescencia, como en etapas anteriores del desarrollo humano, el entorno constituye un aspecto fundamental, ya que tiene impacto en el crecimiento y el funcionamiento del adolescente según el apoyo a las necesidades físicas y emocionales. Asimismo, la progresión hacia la autonomía se cimienta en la formación de la estructura psíquica. Las interferencias del entorno se consideran estímulos imprescindibles para el crecimiento y la vida anímica, y es mediante las interacciones que se va conformando la individualidad y la singularidad de la persona.

Al afirmar que el entorno ejerce un influjo esencial, perpetuo y, en verdad, nutriente sobre el individuo, no solo me refiero al ambiente humano, sino también al ambiente abstracto que opera a través de las instituciones sociales, las simbolizaciones compartidas, los sistemas de valores y las normas sociales. (Blos, 1979, p. 6)

Se puede considerar así que aspectos como la autonomía psíquica y la madurez emocional están determinados según particularidades del ambiente y de su constitución, configurando modelos adaptativos peculiares (Blos, 1979).

Al abordar la clínica de la adolescencia, como plantea Rojas (2006), es fundamental pensar al adolescente *en situación*, entendiendo que para su diagnóstico y tratamiento se debe considerar las distintas dimensiones que operan en simultáneo. Es un momento que se caracteriza por el desequilibrio y la autoorganización, a nivel del psiquismo, del cuerpo, de lo sociovincular. El proceso adolescente implica movimientos en cuanto a certezas de la infancia, construcción-reconstrucción de la identidad del adolescente, autonomización con la necesidad

de vínculos que sirvan de apuntalamiento. Según Rojas (2006), «El psiquismo requiere puntos de anclaje aptos para dar base a su proyección hacia el futuro y para la construcción de su identidad» (p. 1).

Durante el transcurrir adolescente se producen pérdidas que implican duelos y confrontación con la muerte, en una sociedad que en la actualidad presenta dificultades en el afrontamiento del dolor psíquico y la carencia. Por otro lado, a partir de las pérdidas y sus elaboraciones, se vivencian importantes adquisiciones al emerger lo nuevo, los deseos, los proyectos. A su vez, lo no tramitado puede tomar forma de rasgos asociados a trastornos característicos de la adolescencia de hoy (Rojas, 2006).

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN: GRUPO Y FOTOLENGUAJE

La demanda implicaba establecer hipótesis del interjuego y la articulación de los niveles de afectación, una lectura a nivel macro (los componentes y las características sociales, culturales y políticas que se presentan en la actualidad), meso-institucional (de la institución Universidad) y micro (la dimensión simbólica, las vivencias subjetivas de cada uno de los participantes del grupo). Para ello, la función del trabajo en grupo fue fundamental; pudimos indagar sobre las vivencias de estar en este momento evolutivo, en el tránsito por la universidad con las características del contexto sociohistórico.

Como afirma Anzieu (1984), el grupo actúa como una *envoltura psíquica* que facilita la cohesión grupal y promueve la integración de aspectos individuales y colectivos. Según aporta Vacheret (2014), el fotolenguaje, como dispositivo diseñado para el trabajo grupal mediante imágenes, facilita la mediación entre instancias psíquicas y sus procesos: el proceso primario (pensamiento en imágenes) y el secundario (pensamiento en ideas). Según esta autora, los pensamientos en imágenes reaccionan asociativamente en el sujeto desde las imágenes interiorizadas junto con los afectos que la acompañan. Este proceso

se inicia en el primer momento de la sesión, cuando los participantes escogen una foto para responder a la pregunta planteada. Durante este tiempo de elegir una foto de manera individual, esta devuelve al participante imágenes de sí mismo, movilizándolo los imaginarios y activando los procesos asociativos, así como la actividad de ligazón y simbolización (Silva y Fajardo, 2010).

Las fotos o imágenes como mediador grupal facilitan un movimiento de regresión necesario a los procesos primarios del inconsciente hacia una figuración inicial, a partir de la cual se puede llegar a un proceso auténtico de simbolización. Respecto a esto, Vacheret (2010, 2014) afirma que el proceso de simbolización implica una relación entre procesos primarios y secundarios, que forman la ligazón entre ellos mediante los procesos terciarios (identificador por Green) y aseguran una doble articulación entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo.

Durante la presentación de las fotos, el relato de quien expone resuena en los otros participantes y puede dar lugar a comentarios que alimentan la cadena asociativa de la sesión. Este momento permite el análisis de los conflictos individuales y colectivos, ya que

a partir de la foto, se habilita la movilización de lo imaginario, revitalizando el preconscious y permitiendo un trabajo sobre las representaciones, lo que contribuye al proceso de simbolización en el grupo y favorece la instauración de un espacio intermedio productor de pensamiento. (Silva y Fajardo, 2010, p. 105)

En el tiempo grupal fueron apareciendo las vivencias de cómo cada quien habitaba la carrera elegida y poco a poco se vieron las resonancias de la experiencia de los participantes. Se revelaron diferentes formas de transitar y habitar este momento, la presencia del grupo habilitó un sostén y validó los matices de las percepciones de cada vivencia.

Según los planteos de Kordon y Edelman (1987), todo individuo va definiendo su identidad a través de la pertenencia a determinados grupos, los cuales proporcionan una variedad de enunciados

identificatorios. A medida que los sujetos atraviesan los cambios propios de la etapa vital, surgen crisis que implican la necesidad de encontrar nuevos grupos de pertenencia que ofrezcan nuevas perspectivas y proyectos identificatorios. Mantener esas conexiones sociales es esencial para compartir ideales comunes, aunque implique postergar intereses individuales (Kordon y Edelman, 1987). Según Anzieu y Martin (1997), el grupo pequeño es facilitador para las relaciones afectivas. De hecho, Cao y L'Hoste (2002) afirman que el grupo es un lugar donde las imágenes evocan emociones, que estimulan o paralizan la actividad grupal, lo que genera fenómenos diversos, como unidad, defensa o renegación.

Durante nuestra intervención, la circulación de afectos se hizo evidente: risas compartidas, cómplices, silencios respetuosos frente a momentos de conmoción, apoyo y sostén. El grupo mostró, constantemente, una autorregulación de los intercambios. A medida que avanzaba el desarrollo del grupo, los participantes experimentaron sentimientos de pertenencia y contribución, lo cual permitió que aquellas voces más tímidas encontraran el espacio para contar sus vivencias y conectarlas con las de los demás.

LA SESIÓN DE FOTOLENGUAJE

Durante la intervención con los estudiantes, el uso del fotolenguaje permitió a los participantes explorar simbólicamente sus experiencias y emociones. La consigna consistió en responder: «¿Cómo habito la licenciatura?, lo digo con la ayuda de una foto». A continuación se lista una descripción de las imágenes elegidas.

Foto de un perro a la espera, sentado al lado de unas ojotas.

La participante que escogió esta foto menciona que se encuentra en calma, tranquila por la decisión que ha tomado sobre la carrera. Expresa que, al igual que el perro de la foto, ella se encuentra a la

espera. Agrega que las ojotas representan a un otro, que acompaña, aunque no se lo vea (¿ausente?).

Los comentarios que surgen del grupo con respecto a la foto se relacionan con la tranquilidad en la naturaleza, con un acceso cercano y cotidiano en la ciudad. También hay comentarios que aluden a la aventura que les trasmite la foto.

Foto en blanco y negro de un bosque algo agreste con unas vías de tren en condiciones de descuido.

Quien elige la foto para responder a la consigna la asocia con las dificultades de encontrar en la carrera algo estructurado, «un plan de trabajo a seguir». Hay vías que marcan el camino, pero no son fáciles de andar; no es visible lo que se va a encontrar mas adelante y eso genera incertidumbre, un poco de inseguridad. Expresa la soledad de la foto.

Foto de un sendero, una rambla, con focos de luces y mucha niebla.

La tercera persona en presentar lo hace rápidamente a continuación de la anterior, por las similitudes de su elección. Asocia la foto elegida con el camino como guía, muchas veces en soledad, el tránsito de la vida. La incertidumbre entusiasmo, el no saber o no visualizar lo que está adelante, en esa niebla, motiva a seguir caminando, explorando, conociendo y conociéndose. Presenta la foto también por asociación con cambios personales (por ejemplo, mudanzas, una de las cuales fue a la ciudad por la necesidad de estudiar), cosas que ha dejado atrás (¿en la niebla?).

En los intercambios sobre esta foto el resto del grupo refiere a un camino más «controlado», con barandas en los costados, un suelo más visible y aparentemente firme en comparación con la foto anterior. De todas maneras, sigue resonando la incertidumbre como inseguridad sobre lo que viene, también con lo que se avecina después de egresar, con la esperanza de que haya más luz después de ese tránsito.

Foto con flores, hojas verdes y una abeja polinizando.

Esta imagen fue elegida por su representación de lo nutritivo, lo que se puede aportar en cada lugar. Hay sombras, lo incierto en la imagen, «lo no explorado aún», pero no estropean la imagen en su totalidad.

En el intercambio grupal se asocia la polinización con la retroalimentación del vínculo estudiante-docente, cómo uno puede polinizar al otro para que ambos florezcan (por momentos el docente es la abeja, por otros es el estudiante). Se destaca el valor del diálogo entre las disciplinas para nutrirse de ellas, para florecer. Una participante lo asocia a la psicología y cómo puede nutrirse en la carrera y en la proyección al ser profesional.

Foto de dos personas tomadas fuertemente de la mano, con foco en las manos.

La participante, notoriamente movilizada, en principio se presenta diciendo que fue invitada por una compañera de segundo año (ella está en primero de la carrera). Sobre la foto comenta la importancia y la necesidad de los vínculos humanos, de sostenerse de otros, en la carrera y en la vida en general, sobre todo por los movimientos, los cambios y las pérdidas que han tenido por mudarse a la ciudad para continuar con los estudios. Refiere también a la importancia de sostener a otras personas, como algo recíproco y por estar en una formación que privilegia el poder ayudar a otros. Alude al cuidado y el respeto, porque todos somos merecedores de sostén, de ir «tomados de la mano» para avanzar.

En los intercambios sobre esta foto los demás participantes la relacionan con las dificultades institucionales, lo vertiginoso de los procesos en la institución, el desgaste y la soledad; los vínculos humanos como motor, como sostén, la posibilidad de permanencia en lo grupal para animar a continuar; la búsqueda de ese otro que pueda apoyar, sostener en momentos de muchos movimientos y turbulencias.

Foto que muestra dos trozos de madera (piques de madera de un alambrado) unidos, aparentemente, por un alambre notoriamente grueso.

Quien presenta esta foto resuena con la anterior, «la unión para que algo funcione», por un lazo fuerte. Sin fusionarse, como el trabajo en la interdisciplina, sin borrar las diferencias de cada trozo de madera, están separados, pero con una unión, un sostén que los mantiene juntos.

En los comentarios grupales se expresa la discusión: ¿encastran o no encastran? Se asocia la imagen también a neuronas haciendo sinapsis, las cuales no encastran, pero están en constante conexión, se conectan para pensar juntos.

Foto de un niño pintando una pared, con diversos colores, afuera, en un piso con pasto y piedras.

La persona que escoge la foto refiere a la creatividad del niño al pintar la pared. Destaca la importancia de cuidar la niñez, el rol de los profesionales al momento de trabajar con niños y niñas. A partir de los comentarios del resto surge la inocencia de los niños y niñas como un gran valor. La importancia del apego seguro para salir a explorar y crear, para intervenir esa pared. El niño va pintando y no lo hace en una hoja, lo hace en una pared.

Otro participante elige esta misma foto, que le evoca el descubrimiento, la amplitud de las posibles intervenciones en la profesión; está atravesado por el descubrimiento en las prácticas de que el trabajo no se reduce a niños y niñas, sino que también se extiende a personas mayores.

ANÁLISIS DE LA SESIÓN DE FOTOLENGUAJE

Durante la implementación de esta propuesta emergieron una serie de elementos significativos que merecen ser analizados con

detenimiento. Uno de los aspectos más relevantes fue la ausencia de un otro como referente en lo que respecta a la realidad actual de la licenciatura, en un contexto de disminución del personal docente, de encuentros presenciales y de espacios prácticos. Como plantea Rojas (2006), se ha caracterizado a la adolescencia desde el individualismo, lo cual genera desorientación y desvalimiento ante diversas elecciones cotidianas.

Este hecho cobra especial relevancia si se lo enmarca en las características propias de la hipermodernidad, un fenómeno que ha transformado profundamente las dinámicas sociales y, en particular, aquellas experiencias de los adolescentes que se encuentran atravesados por los cambios propios de la educación universitaria (la migración interna, entre otros). La inmediatez, la intensidad y la instantaneidad, la estética de la desaparición y la aceleración constante, entre otras características de la hipermodernidad, han impactado en la vida de estos estudiantes de manera significativa, quienes se enfrentan a un período de adaptación en entornos exigentes y desafiantes. En este sentido, el trabajo grupal y el concepto de *envoltura psíquica* adquieren relevancia porque ofrecen una herramienta para abordar desafíos que enfrentan los estudiantes en el escenario descrito. La envoltura psíquica, entendida como conjunto de funciones que permite la constitución y el mantenimiento de la identidad individual y grupal, se funda como elemento clave para comprender la experiencia de los adolescentes y su proceso de migración, de adaptación a la vida universitaria, que los enfrenta a la necesidad de construir vínculos y redes de sostén y apoyo.

El fotolenguaje como metodología de intervención mostró ser un mediador eficaz para abordar estas problemáticas. Por lo tanto, permitió el encuentro, expresar y compartir las vivencias, las emociones y las percepciones de sus experiencias como estudiantes universitarios; así, pudieron acceder a dimensiones de su subjetividad que se presentaban con dificultades para ser verbalizadas.

El análisis clínico de la cadena asociativa revela, al decir de Kaës (2008), cómo estas se forman, conectan y modifican bajo la influencia

de tres niveles de organización: individual, intersubjetivo y grupal. Los discursos interactúan, se entrelazan, se separan y se distinguen. Lo que se expresa entre los sujetos también refleja algo sobre cada uno de ellos y hacia cada uno de ellos. En el análisis de la cadena asociativa pudimos observar los movimientos entre percepciones sensoriales, los movimientos en las elecciones de fotos en blanco y negro a las fotos en color, de espacios individuales a espacios vinculares.

El grupo comenzó la presentación de una foto a la que significó como «espera», en soledad, con tranquilidad. Le siguieron fotos con significantes también de soledad, de un camino incierto, inseguro, con dificultades para transitarlos, sin la compañía de otro. La función fórica (Kaës, 1993) se presenta como el portapalabra de la angustia compartida en el grupo. A partir de la cuarta foto comenzó la presentación de imágenes que significaron la presencia de un otro, un otro que nutre, que enriquece con su presencia, acompaña, une, sostiene... Estas fotos presentaron la necesidad de un otro para apoyar, presente, y también la posibilidad y el ofrecimiento de estar para otros, de «dar una mano» para sostener a quien lo necesita. Según Blos (1979), el entorno es fundamental en el proceso de desarrollo del adolescente y el apoyo que se reciba impacta en sus necesidades físicas y emocionales. Aspectos como la individualidad, la singularidad, la autonomía y la estructuración psíquica dependen de las influencias del entorno, o sea, de la familia, de los referentes, así como también de otras instituciones del macrocontexto social, como los centros educativos.

Los grupos internos se actualizan con la presencia de las pulsiones de muerte y de vida, y surge así la función reguladora y de apuntalamiento del grupo. Se puede observar la capacidad de transformación del grupo a través de la transformación de las fotos presentadas, que dio cierre con el significante de lo creativo, de ese niño en la foto que interviene «artísticamente» una pared.

Es posible realizar una ligazón entre la primera y la última foto. La primera sugiere el desamparo, la ausencia de un otro, así como también la necesidad de apoyo y acompañamiento en el proceso de formación profesional. La última foto evoca el descubrimiento y la

apropiación de diversos espacios de intervención y de herramientas, el desarrollo de capacidades, como la creatividad, y es manifiesto el júbilo ante ello. Esto da cuenta de las capacidades de transformación con base en la intersubjetividad y en la construcción con un otro.

La intervención con estudiantes universitarios revela la complejidad y la vitalidad de los grupos como colectivo dinámico y vivo. A lo largo de la intervención se ha podido observar cómo los estudiantes, mediante el trabajo grupal, no solo exploraron sus propias vivencias y emociones, sino que contribuyeron activamente a la construcción de un ambiente colectivo con posibilidad de constante evolución y sostén de las vivencias colectivas.

Según Stern (1985), las formas vitales de cambio dinámico que se producen dentro del grupo reflejan las características propias de los seres vivos, donde la interacción y la cohesión grupal generan un campo energético único entre sus miembros. El estado emocional del grupo se infiere de los estados mentales individuales de los participantes, y viceversa. Se evidencia la autorregulación continua, que influye en las percepciones y afectos de todos los involucrados. Esta difracción de la transferencia entre los integrantes propicia la expresión de ideas, emociones y pensamientos fundamentales para la reconstrucción creativa en el momento presente, lo cual facilita cambios psíquicos reparadores y libera una energía creadora en el accionar del grupo.

Retomando el planteo de Rojas (2006), la adolescencia se caracteriza por movimientos que impactan en diversos niveles, como el psiquismo, el cuerpo y los vínculos, lo cual se pudo observar en la instancia de fotolenguaje. En este sentido, el grupo actuó como un contenedor que permitió la elaboración de vivencias tanáticas, reprimidas, promoviendo su confrontación y transformación afectiva. A medida que las experiencias individuales se hacen presentes y se integran con las de los demás, se da lugar a una renovada comprensión de uno mismo y del otro, lo que enriquece el proceso de aprendizaje y de desarrollo personal. La vivencia del tiempo en el grupo se caracteriza por una suspensión del tiempo cotidiano, donde la percepción colectiva y compartida del tiempo se entrelaza con las historias personales

de cada participante (Vacheret, 2014). Este tiempo compartido permitió, por un lado, la reflexión individual y, por otro lado, la reactivación y reinterpretación de las vivencias con relación al habitar la licenciatura, dentro del contexto grupal, lo cual enriqueció el proceso individual y formativo.

CONSIDERACIONES FINALES

Durante la sesión compartida, los estudiantes manifestaron sentimientos, necesidades y dificultades que se han venido desplegando en el devenir de la carrera universitaria. Por otro lado, se destacan logros y adquisiciones que los estudiantes han experimentado, como el fortalecimiento de sus redes de apoyo y contención, sobre todo de sus pares, con quienes comparten vivencias y proyectos.

La intervención ofreció la oportunidad de abordar las necesidades individuales en un momento de adaptación en las dinámicas de educación universitaria y del contexto contemporáneo, en el cruce entre lo individual y lo colectivo, entre lo personal y lo social, en donde la profesión emerge como una herramienta potente para el crecimiento personal y profesional en un mundo cada vez más complejo, acelerado y competitivo. Asimismo, esta aproximación, con las características de esta estrategia y abordaje en instituciones educativas, permiten el potencial desarrollo para el acompañamiento integral de los estudiantes al fortalecer sus vínculos, su sentido de pertenencia y su capacidad de afrontar los retos que se les presentan en su trayectoria académica, personal y profesional..

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. y KNOBEL, M. (2004). El síndrome de la adolescencia normal. En *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico* (pp.11-50). Paidós.
- AMORÍN, D. (dir.). (2010). *Apuntes para una posible psicología evolutiva* (vol. 1). Psicolibros.
- ANZIEU, D. (1987). *Les enveloppes psychiques*. Dunod
- ANZIEU, D. y MARTIN, J. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños*. Biblioteca Nueva.
- ARAÚJO, A. M. (2013). *Todos los tiempos, el tiempo. Trabajo y vida cotidiana en la hipermodernidad*. Psicolibros.
- ARAÚJO, A. M. y CARDOZO, A. (2016). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 209-222. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/330>
- BLOS, P. (1979). *La transición adolescente*. Amorrortu.
- CAO, M. y L'HOSTE, M. (2002). El imaginario grupal. En *Desarrollos sobre grupalidad: Una perspectiva psicoanalítica* (pp. 33-44). Lugar.
- ENRIQUEZ, E. (2011). El análisis clínico en ciencias humanas. En A. M. Araújo (comp.), *Sociología clínica: Una epistemología para la acción* (pp. 37-48). Psicolibros.
- HAN, B. (2015). *Aroma del tiempo: Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- KAËS, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe: Éléments pour une théorie psychanalytique du groupe*. Dunod.
- KAËS, R. (2008). Procesos asociativos e interdiscursividad en los grupos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 12, 73-94.
- KNOBEL, M. (2004). El síndrome de la adolescencia normal. En A. Aberastury & M. Knobel, *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico* (pp. 29-50). Paidós.
- KORDON, D. y EDELMAN, L. (1987). Identidad personal, identidad por pertenencia y pertenencia grupal. En *Temas grupales por autores argentinos* (pp. 175-179). Cinco.

- LIPOVETSKY, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- MIER SOSA, F. (2022.). *Construcción de identidades: historia de la vida de mujeres en la vejez* [tesis de maestría]. Universidad de la República, Facultad de Psicología. Repositorio Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/37408>
- ROJAS, M. C. (2006). Clínica de la adolescencia: Una perspectiva sociovincular. En *XXII Jornadas anuales: Perspectivas vinculares psicoanalíticas* (pp. 111-115). Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- STERN, D. N. (1985). *The Interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Routledge.
- SILVA, G. y FAJARDO, G. (2010). El método fotolenguaje©, trabajo con grupos. *Revista de la Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia*, 19,104-107.
- VACHERET, C. (2010). De la imagen al símbolo: La foto como mediación en un grupo. *Psicoanalisis e Intersubjetividad*, 5. <https://www.intersubjetividad.com.ar/de-la-imagen-al-simbolo-la-foto-como-mediacion-en-un-grupo/>
- VACHERET, C. (2014). *Foto, grupo y cuidado psíquico*. Fefmur.