



**Publicaciones  
académicas y  
científicas**

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA



**Autoría: Berteza, Marco Alejandro; González Rivero, Eliana Morena; Murúa, Marina Eugenia; Rodríguez, Rodolfo Ricardo Ariel y Samudio, Melisa**

**Trabajo final de grado**

# **Tácticas grupales como sostenedoras de las trayectorias académicas universitarias**

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía.  
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2023

**Directora: Días Pira, Sabrina**

**Codirectora: Casali, Carolina**

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA



**REPOSITORIO.UPC**  
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**Trabajo Final**

TÁCTICAS GRUPALES COMO SOSTENEDORAS  
DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS

Autores:

Berteá, Marco Alejandro

González Rivero, Eliana Morena

Murúa, Marina Eugenia

Rodríguez, Rodolfo Ricardo Ariel

Samudio, Melisa

Directora:

Lic. Días Pira, Sabrina

Codirectora:

Lic. Casali, Carolina

Córdoba, 2023

## **Agradecimientos**

Agradecemos especialmente a nuestras familias, por el apoyo recibido a lo largo de este camino.

A nosotros como equipo, por el sostén y el disfrute que significó trabajar juntos.

A nuestras compañeras de carrera y futuras colegas por los años compartidos.

A la Lic. Carolina Casali quien nos acompañó desde su calidad humana y profesional, trascendiendo lo académico. A la Lic. Sabrina Días Pira, por la libertad y confianza puesta en nosotros a lo largo de este proceso.

A las compañeras que participaron en el grupo focal, por transmitirnos su valiosa experiencia, que hizo posible la construcción de este trabajo final.

A la Facultad de Educación y Salud y a la Universidad Provincial de Córdoba, por brindarnos la posibilidad de crecer profesional y personalmente.

Muchas gracias a quienes, de una u otra manera, nos acompañaron en este proyecto de construirnos psicopedagogos y psicopedagogas.

## Índice general

Resumen	5
Introducción	7
1. Contexto conceptual	13
1.1. Antecedentes de investigación empírica	13
1.2. Contexto conceptual	17
1.2.1. Orientación vocacional y psicopedagogía	18
1.2.2. Enfoques teóricos en orientación vocacional: la perspectiva crítica	19
1.3. El nivel superior universitario desde los aportes de la OV	20
1.4. Trayectorias académicas: recorridos dinámicos en el nivel universitario	22
1.4.1. Posicionamiento en torno al concepto de trayectorias	22
1.4.2. Trayectorias en el tiempo: recorridos en momentos claves	23
1.5. Los grupos de pares: una aproximación conceptual	24
1.5.1. Grupo de pares en la universidad	26
1.6. Tácticas grupales: acciones para sostenerse en la universidad	27
1.6.1. Diferencia conceptual entre táctica y estrategia	27
1.6.2. Tácticas artesanales en la universidad	28
1.6.3. Diversidad de tácticas grupales en la universidad	29
2. Diseño metodológico	31
2.1. Tipo de investigación	32
2.2. Universo poblacional y muestra	32
2.3. Método y técnica	33
2.4. Operacionalización de categorías y subcategorías	34
2.5. Instrumento de construcción de datos	36
2.6. Prueba del instrumento	39
2.7. Condiciones de la construcción de datos	40
2.8. Modo de análisis	41
3. Análisis de datos	43
3.1. Tácticas de sociabilidad	43
3.1.1. Tácticas de sociabilidad en el ingreso	44

3.1.2. Tácticas de sociabilidad en la permanencia	47
3.1.3. Tácticas de sociabilidad en el egreso	51
3.1.4. Continuidades y transformaciones en las tácticas de sociabilidad	54
3. 2. Tácticas académicas	58
3.2.1. Tácticas socio-académicas	58
3.2.2. Tácticas académicas en el ingreso	61
3.2.3. Tácticas académicas en la permanencia	63
3.2.4. Tácticas académicas en el egreso	66
3.2.5. Continuidades y transformaciones en las tácticas académicas	67
3. 3. Tácticas institucionales	70
3.3.1. Tácticas institucionales en el ingreso	70
3.3.2. Tácticas institucionales en la permanencia	72
3.3.3. Tácticas institucionales en el egreso	75
3.3.4. Continuidades y transformaciones en las tácticas institucionales	78
Consideraciones finales	80
Referencias bibliográficas	86
Anexo 1: Operacionalización de categorías	92
Anexo 2: Modelo de consentimiento informado	94
Anexo 3: Solicitud a directora de carrera	95
Anexo 4: Invitación a Grupo focal	96
Anexo 5: Desgrabación de grupo focal	96

## **Resumen**

Esta práctica de investigación se enmarca en el Taller de Trabajo Final de Licenciatura, de la Licenciatura en Psicopedagogía (LPSP) de la Facultad de Educación y Salud (FES), de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y se desarrolla a partir de la línea temática: “los grupos de pares como sostenedores de las trayectorias académicas”. Para ello nos posicionamos desde la perspectiva crítica en orientación vocacional. Así, este trabajo tiene por objetivo caracterizar tácticas construidas por un grupo de estudiantes de quinto año de la LPSP de la FES–UPC para sostener sus trayectorias académicas universitarias. Asimismo, los siguientes objetivos específicos son: identificar y describir tácticas grupales puestas en juego por estudiantes universitarias/os de TTFL en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas; sistematizar continuidades y transformaciones observadas en tácticas grupales puestas en juego por estudiantes universitarias/os de TTFL en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas.

Con relación a los aspectos metodológicos esta práctica de investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, con alcance exploratorio descriptivo. Como técnica de producción de datos, se seleccionó la dinámica de grupo focal y se seleccionó un caso de modo intencional. A su vez, en el análisis, los datos obtenidos son tensionados con las categorías elaboradas en el contexto conceptual, así como también se realizan inferencias interpretativas.

A partir de ello, concluimos que las estudiantes construirían una diversidad de tácticas grupales: tácticas de sociabilidad, académicas e institucionales. Por otro lado, tras el trabajo de campo, identificamos un eje de análisis emergente que articula dos de ellas: tácticas grupales socioacadémicas. Por ello, consideramos que el conjunto de las tácticas mencionadas habrían posibilitado la permanencia del grupo y el sostenimiento de sus trayectorias.

**Palabras claves:** trayectorias académicas- grupos de pares- tácticas de sociabilidad- tácticas académicas- tácticas institucionales.

## Summary

This research practice is part of the Final Project Workshop of the Bachelor's Degree in Psychopedagogy (LPSP) of the Faculty of Education and Health (FES) of the Provincial University of Córdoba (UPC) and is developed from the thematic line: "peer groups as supporters of academic trajectories". For this purpose, we position ourselves from a critical perspective in vocational guidance. Thus, this work aims to characterize tactics constructed by a group of fifth year students of the LPSP of the FES-UPC to sustain their university academic trajectories. Likewise, the following specific objectives are: to identify and describe group tactics put into play by TTFL university students in the entrance, permanence and graduation of their academic trajectories; to systematize continuities and transformations observed in group tactics put into play by TTFL university students in the entrance, permanence and graduation of their academic trajectories.

Regarding methodological aspects, this research practice is inscribed in the qualitative approach, with a descriptive exploratory scope. As a data production technique, focus group dynamics was selected and a case was selected intentionally. In turn, in the analysis, the data obtained are tensioned with the categories elaborated in the conceptual context, as well as interpretative inferences are made.

From this, we conclude that the students would construct a diversity of group tactics: sociability, academic and institutional tactics. On the other hand, after the fieldwork, we identified an emerging axis of analysis that articulates two of them: socio-academic group tactics. Therefore, we consider that the aforementioned tactics as a whole would have made possible the permanence of the group and the sustainability of its trajectories.

**Keywords:** academic trajectories- peer groups- sociability tactics- academic tactics- institutional tactics

## **Introducción**

El siguiente trabajo se desprende de la línea temática: “los grupos de pares como sostenedores de las trayectorias académicas”, la cual ha sido propuesta en el contexto del Taller de Trabajo Final de Licenciatura (en adelante TTFL), de la Licenciatura en Psicopedagogía (en adelante LPSP) de la Facultad de Educación y Salud (en adelante FES), en la Universidad Provincial de Córdoba (en adelante UPC).

Nuestra propuesta de práctica de investigación se desarrolla en el marco de la orientación vocacional (en adelante OV) en tanto campo de teorización de la psicopedagogía, específicamente desde la perspectiva crítica. Desde esta perspectiva, acordamos con la definición que entiende a la OV como una práctica social y profesional; de este modo, tomamos distancia de autores y autoras que la conceptualizan como una disciplina<sup>1</sup>. Dicha definición plantea una mirada desnaturalizadora del orden social vigente, con objetivos emancipadores (Rascovan, 2013); constituyéndose así como un campo de problemáticas teóricas. Asimismo, esta práctica social supone una incumbencia para las y los profesionales en psicopedagogía, puesto que la OV se presenta en la Ley provincial de Ejercicio de la Profesión de Psicopedagogos n° 7619/87, y en el Plan de Estudios de la LPSP de la UPC, Resolución Rectoral n° 179/18. A su vez, el alcance del título habilita a las y los profesionales en psicopedagogía a realizar “procesos de orientación vocacional, educacional y ocupacional, con modalidades individuales y grupales” (p. 7).

De esta manera, el campo de lo vocacional propicia la autonomía y la responsabilidad de cada sujeto, al acompañar procesos de elección de objetos vocacionales saludables (trabajo y/o estudios). En este sentido, consideramos que la OV es psicopedagógica, en tanto los sujetos aprenden a lo largo de sus trayectorias vitales a tomar decisiones y construyen, de esta manera, modos plurales de elegir. Así pues, la OV no solo acompaña a los sujetos en la elección de las opciones formativas, sino también en la construcción de las propias trayectorias al poner en juego múltiples aprendizajes.

En cuanto a los conceptos que sustentan el tema a investigar, recuperamos la noción de “tácticas artesanales” de Carli (2012) quien entiende que estas son desplegadas por las y los estudiantes para permanecer en las instituciones. Nos interesa este concepto ya que posibilita reconocer, identificar y analizar los elementos imaginativos, creativos y las prácticas cotidianas socializadas entre pares, en el ámbito académico. En esta línea,

---

<sup>1</sup> Ver Rodríguez (1993), Repetto (1994), Bisquerra (1998), Müller (2007).



planteamos que las tácticas para sostener las trayectorias académicas universitarias no se aprenden en soledad, sino siempre en intercambio con otras y otros.

Por ello, otra categoría teórica relevante es la noción de grupo que aporta Pichon-Rivière (1975) y que luego es recuperada por Bonvillani (2016). Los grupos son definidos como conjuntos de personas que interactúan mutuamente en coordenadas situadas de tiempo y espacio. Así, elaboran una historia compartida, atravesada por el contexto socioeconómico y político. De igual modo, los grupos de pares en la universidad comparten algún objetivo, interés o tarea, por lo que se definen como grupos operativos (Pichon-Rivière, 1975) y constituyen “soportes identitarios”, en tanto se sostienen a partir de la pertenencia de un *yo* a un *nosotros* (Bonvillani, 2016). Si bien Bonvillani (2016) plantea a los grupos como soportes identitarios, desde nuestro posicionamiento tensionamos esta idea y recuperamos la perspectiva crítica en OV. Así, preferimos hacer referencia a la importancia de los grupos para *la producción de subjetividad* y entendemos a este proceso desde una perspectiva compleja, plural, dinámica y multideterminada.

Por otro lado, recuperamos los aportes de Rascovan (2018) para definir a las trayectorias académicas universitarias como procesos dinámicos, abiertos, discontinuos y situados en contextos sociohistóricos que producen subjetividades. Al tomar en consideración este concepto, nos interesa indagar aquellas tácticas que los grupos de estudiantes construyen en su recorrido por la universidad. En este marco, ubicamos nuestra práctica de investigación en la FES–UPC, la cual brinda una propuesta académica a partir de las dimensiones de Educación y Salud como ejes del desarrollo humano integral. Esta ofrece cuatro carreras universitarias, entre ellas la Licenciatura de Psicopedagogía, carrera que elegimos como campo de investigación.

En este contexto, investigamos tácticas construidas por grupos de estudiantes de quinto año de la LPSP de la FES–UPC para sostener las trayectorias académicas universitarias. Cabe aclarar que, la elección de esta población se debe a que estimamos que quienes cursan el último año de la carrera han construido tácticas en su devenir como estudiantes universitarias y universitarios.

A su vez, entendemos que la temática abordada resulta relevante, para la formación académica y el campo profesional, en tanto plantea un nuevo antecedente en el ámbito de la investigación en psicopedagogía, desde la OV y la perspectiva crítica. Además, la temática presenta una mirada novedosa sobre el tema, pues aporta reflexiones en torno a las grupalidades en el contexto de la carrera LPSP en la FES–UPC. En esta línea, pretendemos producir conocimiento psicopedagógico que permita –en otra instancia– ser insumo para

construir estrategias institucionales favorecedoras de la permanencia y terminalidad de las trayectorias académicas universitarias.

Ahora bien, a los fines de problematizar el tema de investigación propuesto, resulta pertinente profundizar en el concepto “tácticas artesanales” dado que supone una categoría central para nuestro trabajo. Carli (2012) sostiene que las tácticas aluden a maneras de hacer cotidianas, modos de operación o esquemas de acción propios de las y los estudiantes, para hacer frente a las vicisitudes que se presentan en sus trayectorias académicas. En este marco, nos interesa abordar aquellas tácticas grupales que estudiantes de 5to año han construido para ingresar, permanecer y egresar de la LPSP de la FES–UPC.

En esta línea, Nicastro y Greco (2012) proponen pensar las trayectorias en términos de temporalidad. Esto refiere a la posibilidad de producir un recorte en el espacio y tiempo actuales y, a la vez, recuperar un proceso de historización que nos permita entender ese “haber llegado hasta acá”. Así, en nuestro trabajo planteamos recuperar las experiencias estudiantiles desde una mirada retrospectiva, es decir diacrónica. En este sentido, nos centramos en tácticas construidas por grupos de estudiantes del taller de trabajo final de licenciatura a lo largo de su trayectoria académica universitaria. En este marco, comprendemos a la historización, tomando los aportes de la perspectiva crítica de OV, como un proceso complejo y dialéctico, no lineal ni evolutivo. Desde esta perspectiva, pretendemos comprender las tácticas grupales en un tiempo, el cual tiene la peculiaridad de estar en curso; este constituye una superposición de pasados y futuros, y una conjugación de temporalidades en movimiento, cargada de sentidos y significados (Carli, 2012).

A partir de las reflexiones, ideas y conceptos desarrollados anteriormente, consideramos un grupo de estudiantes de TTFL de la LPSP FES–UPC, para preguntarnos: ¿cuáles son las tácticas grupales puestas en juego para sostener sus trayectorias académicas? Al mismo tiempo, a partir de esta pregunta inicial, formulamos como objetivo general de este trabajo de investigación: caracterizar tácticas grupales puestas en juego por un grupo de estudiantes de TTFL de LPSP, de la FES–UPC, para el sostenimiento de sus trayectorias académicas universitarias.

Asimismo, siguiendo a Nicastro y Greco (2012) acordamos que las trayectorias educativas no implican linealidades, prolijas continuidades, ni relaciones estables; pero sí, encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos dinámicos de distinto orden. Por esta razón, planteamos que las tácticas grupales van recreándose a lo largo de las trayectorias académicas universitarias, en tres momentos claves de la carrera: ingreso (primer año), permanencia (tercer año) y egreso (último año). Por lo tanto, a fin de acotar

nuestro objeto de investigación planteamos tres subpreguntas: ¿qué tácticas grupales ponen en juego las y los estudiantes en el ingreso, permanencia y egreso de las trayectorias académicas universitarias? ¿Qué continuidades se observan en tácticas grupales que ponen en juego las y los estudiantes en el ingreso, permanencia y egreso de las trayectorias académicas universitarias? ¿Qué transformaciones se observan en tácticas grupales que ponen en juegos las y los estudiantes en el ingreso, permanencia y egreso de las trayectorias académicas universitarias? Así, a partir de estas subpreguntas proponemos como objetivos específicos, por un lado, identificar y describir tácticas grupales puestas en juego por estudiantes universitarias y universitarios de TTFL en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas; y por el otro, sistematizar continuidades y transformaciones, observadas en tácticas grupales puestas en juego por estudiantes universitarias y universitarios de TTFL en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas.

Para finalizar con esta introducción, anticipamos la estructura del presente texto que da cuenta de nuestra práctica de investigación, el cual está conformado por tres capítulos. En el primer capítulo, nos referimos al contexto conceptual, constituido por dos apartados. El primero de ellos expone los antecedentes de investigación empírica ligados a la temática a tratar, los cuales consideramos relevantes a partir de los criterios de afinidad epistemológica, origen nacional y contemporaneidad de los trabajos.

Asimismo, la segunda instancia de este capítulo, versa sobre el *contexto conceptual* propiamente dicho. Allí consideramos las nociones teóricas centrales que configuran el problema de investigación en el marco de la orientación vocacional, desde una perspectiva crítica. Así, introducimos el apartado con aproximaciones teóricas en relación con la OV y recuperamos los aportes de Rascovan. Luego, desarrollamos las características estructurales del nivel superior de educación, y referimos brevemente la historia de la UPC y la FES, dado que supone el campo de nuestra práctica investigación. Para ello, tomamos en cuenta las normativas que regulan al nivel superior de educación y a la vez consideramos los aportes que las autoras Coronado y Gómez realizan para comprender dicho nivel educativo.

A continuación, abordamos conceptualmente la categoría de trayectorias académicas universitarias, pues nos permite indagar los diversos recorridos, experiencias y prácticas grupales desplegadas por las y los estudiantes a lo largo de su paso por la universidad. Aquí tomamos respectivamente los conceptos desarrollados por las autoras Nicastro y Greco, Carli, y Coronado y Gómez. Posteriormente, consideramos la categoría de grupos de pares y nos aproximamos a los aportes que Pichon-Rivière, Marini y Bonvillani nos ofrecen respecto a la

noción de grupo. Finalmente abordamos la categoría de tácticas; para ello, recuperamos este concepto de De Certeau y luego reconfigurado por Carli.

En el segundo capítulo presentamos las decisiones metodológicas del trabajo final. Dicho capítulo está subdividido en siete apartados. A través de ellos, damos cuenta del tipo de investigación, enfoque y alcance; la población y los criterios de delimitación, la construcción de la muestra; métodos y técnicas implementadas para la construcción y producción de datos cualitativos; el instrumento empírico a partir de la operacionalización de las categorías y las subcategorías; el proceso de construcción del instrumento utilizado para la producción de datos; las condiciones de la construcción de datos y por último anticipamos la forma en que analizamos los datos obtenidos. Luego, en el tercer capítulo tensionamos los datos producidos a partir de los instrumentos empíricos y técnicas, con lo trabajado en el contexto conceptual. Este capítulo está organizado en distintos apartados a partir de los ejes de análisis: tácticas de sociabilidad en el ingreso, permanencia y egreso; continuidades y transformaciones en las tácticas de sociabilidad; tácticas académicas en el ingreso, en la permanencia y el egreso; continuidades y transformaciones en las tácticas académicas; y por último, tácticas institucionales en el ingreso, la permanencia y el egreso; continuidades y transformaciones en las tácticas institucionales. Asimismo, destacamos un eje de análisis emergente: tácticas socio-académicas.

Por último, presentamos los resultados obtenidos y contemplamos algunas consideraciones finales que dan cuenta del recorrido realizado en esta práctica de investigación. A la vez, postulamos algunos interrogantes que constituyen un modo para seguir repensando cómo y de qué manera algunas tácticas grupales pueden superponerse entre sí y constituirse en el sostenimiento de las trayectorias académicas universitarias.

## **Capítulo 1: Contexto Conceptual**

## **1. Contexto conceptual**

El presente capítulo de nuestro trabajo está estructurado en dos partes. En primera instancia, presentamos los *antecedentes* de la temática a tratar que nos permite dar cuenta de lo investigado en relación con ella. Así, partimos de argumentaciones sólidas seleccionadas de investigaciones, tesis y trabajos finales de licenciatura, con el objetivo de dar claridad al fenómeno de nuestra práctica de investigación. En segundo lugar, planteamos el *contexto conceptual*, donde exponemos las nociones teóricas centrales que configuran nuestro problema de investigación en el marco de la orientación vocacional, desde una perspectiva crítica: tácticas grupales que ponen en juego grupos de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, para sostener sus trayectorias académicas.

### **1.1. Antecedentes de investigación empírica**

Para el desarrollo de esta práctica de investigación, hemos recopilado una serie de antecedentes, los cuales consideramos relevantes a partir de los criterios de afinidad epistemológica, origen nacional y contemporaneidad de los trabajos. Para ello, buscamos bibliografía haciendo hincapié en las categorías de tácticas y grupos. Asimismo, recuperamos un trabajo final de licenciatura ya que ha sido elaborado desde la perspectiva crítica en OV y se sitúa en el mismo contexto institucional de nuestra práctica de investigación, la FES—UPC.

En primer lugar, seleccionamos la investigación de Sandra Carli (2014) denominada “*Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior*”. Esta reconstruye las trayectorias de las y los estudiantes en distintas carreras de las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, desde mediados de la década de 1990 a los primeros años del siglo XXI. La autora se centró en la experiencia estudiantil, individual y colectiva, que toma en consideración la reflexión retrospectiva del estudiantado. Cabe destacar que el objetivo de este trabajo fue reconocer y analizar las trayectorias de las y los estudiantes a través del enfoque biográfico, a partir de entrevistas individuales y colectivas. A su vez, la investigadora utilizó la narrativa como técnica a fin de conocer las experiencias estudiantiles con respecto a las trayectorias académicas.

A nivel conceptual, en este trabajo se define a la “experiencia universitaria” como un punto de encuentro entre el lenguaje común y la subjetividad, desde el pensamiento de Jay (2009, como se citó en Carli, 2012). Este concepto nos permite comprender los modos como

se juega la producción de subjetividad en el devenir de las trayectorias académicas y, particularmente, en la construcción de tácticas por parte del estudiantado para el sostenimiento de las mismas. A su vez, con relación al concepto de tácticas, Carli (2014) sostiene que durante el período de crisis neoliberal la universidad deja de promover estrategias institucionales, razón por la cual los sujetos despliegan tácticas artesanales entre pares para permanecer en ella. Por todo esto, consideramos que dicho estudio constituye un antecedente valioso, dado que supone una vía de acceso para profundizar en la conceptualización de categorías significativas para la construcción del objeto de estudio, en el marco de la OV y la FES.

Otro trabajo de investigación seleccionado como antecedente es el realizado por Ortega, Facundo; Duarte, María Elena; Falavigna, Carla; Arcanio, Mariana Zoe; Soler, María Paula y Melto, María Belén (2012), en el marco del Proyecto de Investigación “*Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria*”, co-radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba e inscripto en el Programa “*Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*” (Centro de Estudios Avanzados-UNC). Este trabajo se llevó a cabo en 2009, a partir de un diseño cualitativo de estudio de caso, y utilizó diversidad de técnicas de investigación con grupos de estudiantes de diferentes momentos de la carrera: grupos de discusión y talleres, encuestas semiestructuradas, observaciones áulicas, encuestas abiertas vía correo electrónico y entrevistas en profundidad. Estas herramientas fueron trabajadas con estudiantes del último año de la escuela secundaria, del primer año de la carrera, del quinto año del cursado y con el estudiantado perteneciente a las cohortes 2005-2006 que no se matriculó en los años siguientes. Se analiza el ingreso, la permanencia y el abandono en el contexto universitario. A la vez, el trabajo profundiza en la comprensión de percepciones y prácticas estudiantiles de los ingresantes a la Facultad de Psicología vinculadas con la elección, la relación con el conocimiento y la construcción de lazos con los pares y la institución.

Si bien nuestra práctica de investigación no se circunscribe al ámbito de la educación secundaria, nos interesa este trabajo ya que aborda los primeros pasos en la universidad al indagar sobre las vicisitudes que implica la elección de una carrera y el ingreso a la misma. Además, considera el proceso de la permanencia en los estudios superiores, ayudándonos a reflexionar sobre los factores que obstaculizan el egreso.

Por otro lado, la tesis de maestría titulada: “*Estrategias que los estudiantes construyen en y con grupos de pares para pertenecer y sostenerse en la Universidad*”, de Daniela Marini (2018), supone un antecedente porque sostiene la relevancia de los grupos al propiciar

acciones necesarias para permanecer y pertenecer a la universidad. Se trata de una práctica de investigación descriptiva con enfoque cualitativo, cuya población está constituida por estudiantes que transitaban tercer año de las carreras de Psicología y Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Córdoba, en el 2016. La muestra fue obtenida por accesibilidad (no representativa) y quedó conformada por 100 estudiantes que participaron de encuestas y grupos focales.

Este trabajo nos es significativo ya que, si bien la autora realizó el trabajo de campo en otra universidad, apela a conceptos de la psicología social y del psicoanálisis para vincular y profundizar en los procesos grupales, tomando los aportes de Pichon-Rivière (1975) y René Kaës (2005). A su vez, acordamos con Marini (2018) que los grupos constituyen lugares de producción subjetiva, en donde se ponen en juego identificaciones, se tramita la inserción y pertenencia social y se favorece el apuntalamiento entre estudiantes ante situaciones críticas. Así, los grupos suponen un campo problemático complejo con múltiples atravesamientos, imposibles de abordar desde una sola disciplina. En este sentido, la mirada psicopedagógica desde la perspectiva crítica en OV puede aportar reflexiones enriquecedoras para pensar los grupos.

Otro antecedente relevante se denomina “*Trayectorias académicas de estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba: los vínculos como favorecedores de la permanencia*”, de Carmen Stábile, Carmen Clark, Vanina Zurita y Ricardo Hernández (2019), quienes llevaron a cabo un estudio de tipo mixto, de alcance descriptivo. El muestreo se realizó por conveniencia y estuvo conformado por estudiantes que ingresaron a la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, UNC, en 2017. A la vez, el instrumento utilizado fue un cuestionario semiestructurado, autoadministrado, creado *ad-hoc* para el análisis de las trayectorias académicas; entre tanto, como fuente de información institucional, se tomaron los datos académicos de las y los estudiantes que participaron de la muestra de investigación. El objetivo del mismo fue indagar los vínculos familiares y de los grupos de pares como favorecedores de la permanencia, desde los aportes sobre las trayectorias de Terigi y Nicastro y Greco (Stábile et al., 2019).

Entendemos que este trabajo es pertinente para nuestra práctica de investigación ya que retoma los vínculos entre pares como sostenedores de las trayectorias académicas; y si bien pone el foco en el ámbito familiar, ayuda a comprender cómo el contexto interviene en el desarrollo de las trayectorias universitarias.



Finalmente, tomamos como antecedente los aportes de Chávez, Marysol; Dávila, Elisabeth; Hanmse, Yamila; Sosa Vanesa y Vivas Zunilda (2021) quienes desarrollaron en su trabajo final de Licenciatura: *“La sociabilidad estudiantil en la universidad: experiencias de estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Pedagogía Social de la FES–UPC en contexto de ASPO y DISPO durante el año 2020”*. Esta práctica de investigación tuvo como objetivo general describir el fenómeno de la sociabilidad estudiantil durante el año 2020 y, en particular, abordar el modo en que dicho fenómeno se despliega en las y los estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Pedagogía Social de la FES–UPC.

Este trabajo, desarrollado desde el paradigma interpretativo con carácter descriptivo, se valió de entrevistas semiestructuradas a ocho sujetos entre 25 a 55 años de edad. Cabe destacar que el criterio de selección de las y los participantes no fue explicitado por las autoras. Sin embargo, deducimos que se trató de un tipo de muestreo bola de nieve o en cadena (Martínez-Salgado, 2012), ya que en el trabajo se menciona que “la transmisión de la experiencia de la entrevista, de un compañerx a otrx, fue importante para que aquellxs que se encontraban interesadx pero dubitativxs se animaran a participar” (Chávez et al., 2021, p. 20).

Por otro lado, el contexto conceptual de dicho trabajo se sustenta desde un enfoque de derechos, recuperando los aportes teóricos de la perspectiva crítica de OV planteados por Rascovan, en lo referido a trayectorias en la universidad. Asimismo, otros conceptos fundantes de esta práctica de investigación son: por un lado, tácticas académicas y lúdicas, abordado desde Carli (2012), y sociabilidad estudiantil postulado por Simmel (2002) y Leoz (2019). Este antecedente nos resulta relevante por su contexto conceptual, su proximidad en el tiempo, por situarse en la FES–UPC e inscribirse en la misma línea de investigación de OV.

Para concluir esta primera instancia, la búsqueda, recopilación y selección de investigaciones tiene como punto de partida las conceptualizaciones que resultan importantes para nuestro trabajo. Así, tomamos materiales bibliográficos y hacemos hincapié en las categorías de tácticas y grupos como conceptos nodales de nuestra práctica de investigación. Respecto a grupos, recuperamos referentes que nos permiten tomar posición y construir un concepto desde la perspectiva crítica en OV.

Además, el material consultado nos posibilita abrir el panorama en relación con la diversidad de tácticas que las y los estudiantes ponen en juego. Por todo esto, consideramos que nuestro trabajo resulta pertinente para construir estrategias institucionales favorecedoras

para la permanencia, dado que pretende profundizar en aquellas tácticas que los grupos de pares configuran para sostener sus trayectorias académicas.

## **1.2. Contexto conceptual**

En este apartado abordamos las categorías y subcategorías conceptuales construidas en torno al tema, de las cuales se desprende la pregunta de investigación ¿cuáles son las tácticas grupales puestas en juego para sostener sus trayectorias académicas? Y a su vez, las subpreguntas: ¿qué tácticas grupales ponen en juego las y los estudiantes en el ingreso, permanencia y egreso de las trayectorias académicas universitarias? ¿Qué continuidades se observan en tácticas grupales que ponen en juego las y los estudiantes en el ingreso, permanencia y egreso de las trayectorias académicas universitarias? ¿Qué transformaciones se observan en tácticas grupales que ponen en juegos las y los estudiantes en el ingreso, permanencia y egreso de las trayectorias académicas universitarias?

Para ello, introducimos el apartado con aproximaciones teóricas en relación con la OV desde la perspectiva crítica, las cuales sustentan el posicionamiento de nuestro trabajo. A la vez, hacemos hincapié en la OV como incumbencia psicopedagógica y su relación con el acompañamiento a las trayectorias académicas desde una mirada compleja. Para continuar con este recorrido conceptual, desarrollamos las características del nivel superior de educación, a partir de las normativas que lo regulan. Asimismo, recuperamos brevemente la historia de la UPC y la FES, dado que es el campo de nuestra práctica de investigación.

Luego, abordamos conceptualmente la categoría de trayectorias académicas universitarias, lo que nos permite focalizar en los recorridos, experiencias y tácticas grupales desplegadas en el tiempo (ingreso, permanencia y egreso). Posteriormente, tomamos la categoría de grupos de pares en la universidad ya que estos funcionan como sostenedores de las trayectorias académicas. Finalmente, damos lugar a la categoría de tácticas, para destacar los modos como estas son construidas artesanalmente y desarrolladas por el estudiantado a lo largo de su formación profesional. En este sentido, planteamos que los grupos de pares ponen en juego diferentes tácticas para ingresar, permanecer y egresar de la universidad.

### *1.2.1. Orientación vocacional y psicopedagogía*

Como mencionamos anteriormente, nuestra propuesta de la práctica de investigación se desarrolla en el marco específico de la OV, no solo como una incumbencia profesional sino también como campo de teorización de la psicopedagogía. Por ello, consideramos

relevante puntualizar aspectos fundantes de este marco específico, que servirán de soporte para la comprensión del presente trabajo.

En primera instancia, es pertinente definir el concepto OV, el cual se ha modificado y problematizado a lo largo de la historia, sin embargo, acordamos con Rascovan (2016) en que, en líneas generales, “la orientación vocacional (...) sería la intervención tendiente a facilitar la elección de objetos vocacionales, representados por proyectos de distintos tipos de actividades, básicamente trabajo y/o estudio” (p. 35). Esto es así, debido a la fuerza de la representación social que asocia a la OV con la elección de un estudio o de una profesión. Entendemos que la OV es una práctica social y profesional y tomamos distancia de autores y autoras que la conceptualizan como una disciplina<sup>2</sup>. Esta postura crítica plantea una mirada desnaturalizadora del orden social vigente, con objetivos emancipadores (Rascovan, 2013); constituyéndose, así como un campo de problemáticas teóricas. De esta manera, el campo de lo vocacional propicia la autonomía y la responsabilidad de cada sujeto, al acompañar procesos de elección de objetos vocacionales saludables (trabajo y/o estudios). De este modo, comprendemos a la OV como el campo que aborda la compleja tensión entre el sujeto, el contexto y los objetos vocacionales.

Ahora bien, mencionamos un punto central de la OV: los procesos de elección. Al respecto, Rascovan (2016) menciona que las elecciones son “un acto expresado en la toma de decisión a través de la cual el sujeto selecciona uno o varios objetos con los que establece un vínculo particular, esperando obtener algún tipo de satisfacción” (p. 28). Estas elecciones se dan durante toda la vida, sin embargo, para nuestra práctica de investigación nos centraremos particularmente en el contexto de la universidad. En esta línea, Rascovan (2016) señala que elegir una carrera universitaria es un proceso, un recorrido a través del cual el sujeto busca, reconoce y encuentra variedad de objetos existentes. Ahora bien, para nuestro trabajo, es importante destacar que estas elecciones se construyen a lo largo de toda la trayectoria académica universitaria; por ende, los modos de aprender se complejizan y, a la vez, se imbrican con las subjetividades y singularidades de las y los estudiantes.

Por lo tanto, el acompañamiento en los diferentes momentos que tiene el proceso de OV, debe ser realizado por alguien idóneo para la tarea. Por ello, esta práctica nos incumbe como psicopedagogas y psicopedagogos, debido a la estrecha relación que tiene la elección de objetos vocacionales con los aprendizajes que esto supone para el sujeto; este aprende a lo largo de su trayectoria vital a tomar decisiones y a construir modos plurales de elegir.

---

<sup>2</sup> Ver Rodríguez (1993), Repetto (1994), Bisquerra (1998), Müller (2007).

### *1.2.2. Enfoques teóricos en orientación vocacional: la perspectiva crítica*

Para continuar con lo expuesto anteriormente, nos parece importante remarcar un último punto en torno a la OV, que es la perspectiva específica sobre la cual nos posicionamos, y por tal, sustenta las formas de reflexionar sobre las trayectorias académicas.

Para comenzar, es preciso comentar que en los comienzos del siglo XX, la y el profesional orientador era el encargado de ayudar a una persona en la elección de una carrera o de un trabajo acorde a sus habilidades. Esta lógica ligada a la elección de actividades productivas devino en una representación social que proponía a la OV como sinónimo de la elección de una carrera o profesión.

Así pues, con el correr de los años, las y los autores comenzaron a problematizar la idea de vocación, de sujetos, de orientadores y de otros conceptos claves del ámbito, tomando como referencia la perspectiva clínica. En tal sentido, Rascovan (2016) propone “generar una revisión crítica que nos permita ubicar los problemas vocacionales bajo el paradigma de la salud mental, entendida como una trama inextricable entre lo subjetivo y lo social” (p. 44). Cabe señalar que, en y a través de este trabajo, adherimos a la postura de reflexionar constantemente sobre los conceptos y prácticas de OV, en donde se ubica al sujeto como centro del proceso.

En esta línea, la relación entre el paradigma de la salud mental y la perspectiva crítica es relevante ya que tiene en cuenta la complejidad del sujeto en torno a lo social, lo subjetivo y lo vocacional. Esto último, lo vocacional, es el conjunto de actividades que un sujeto realiza a lo largo de su vida. Es todo lo que hicimos, hacemos o nos proponemos hacer; “lo vocacional es a la vez, elección, acto y proyecto” (p. 24). Así desde la perspectiva crítica, se tensiona la idea de que lo vocacional es elegir una carrera universitaria o un trabajo para toda la vida, al hacer foco en los procesos subjetivos a lo largo del recorrido de las elecciones vocacionales. Por todo esto, sirve a nuestra práctica de investigación posicionarnos desde esta mirada crítica de la OV, ya que nos posibilita centrarnos en la complejidad de las elecciones vocacionales y en la implicancia de estas con el contexto de los sujetos.

### **1.3. El nivel superior universitario desde los aportes de la OV**

La perspectiva crítica en OV, tal como fue desarrollada en el apartado anterior, ha producido aportes significativos para pensar las trayectorias en el nivel superior. En este sentido, al abordar las tácticas grupales puestas en juego por el estudiantado de la LPSP, resulta necesario, en primer lugar, reflexionar en torno al nivel superior en tanto escenario en el que estas se despliegan.

Para comenzar, es necesario mencionar que el nivel superior está regulado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006, que define al Estado como el ente responsable de garantizar la igualdad y la gratuidad de la enseñanza en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En este marco, el nivel superior posee la finalidad de “proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel” (Ley de Educación Superior N° 24.521, 1995, art. 3). Por esta razón, recuperamos a Coronado y Gómez (2015) quienes plantean que el nivel superior cumple un papel importante, en tanto sus egresadas y egresados favorecen el desarrollo económico, político, cultural y tecnológico de nuestra sociedad.

Asimismo, el paso por instituciones de nivel superior adquiere particular relevancia para la subjetividad, ya que se constituyen en espacios privilegiados para el ejercicio de la ciudadanía, la puesta en juego del deseo de aprender y la inserción social y laboral (Coronado y Gómez, 2015, p. 34). Además, es importante aclarar que el nivel de educación superior tiene la particularidad de no ser obligatorio, por lo que el ingreso y la permanencia en el mismo dependen de diversas variables: contextuales, subjetivas, económicas, entre otras.

En relación con lo anterior, en nuestro país, la educación superior se encuentra atravesada por una serie de problemáticas configuradas en los últimos años, a partir de los procesos de democratización, universalización y masificación del nivel. Coronado y Gómez (2015) plantean la organización binaria del nivel superior, dado que está compuesto por dos tipos de instituciones: los institutos de educación superior y las universidades, las cuales pueden gestionarse de manera estatal o privada. Al respecto, cabe destacar que esta práctica de investigación se sitúa en el marco de una institución universitaria de gestión estatal.

Así, toma relevancia desde un enfoque de derechos, la Ley Nacional de Educación (2006) N° 26.206 y la de Educación Superior (1995) N° 24.521. Estas plantean el derecho a la educación y la responsabilidad del estado para garantizarla, y si bien, hay avances, la gratuidad no garantiza la igualdad en el ingreso, la permanencia y el egreso. En este sentido, otra problemática que atraviesa la educación superior es el fenómeno de inclusión-exclusión. Para ilustrar esto, Ezcurra (2011) plantea la metáfora de que el ingreso a la universidad supone una puerta giratoria, a partir de la cual las y los aspirantes efectivamente ingresan a sus estudios, pero son expulsadas y expulsados en los primeros meses. En este marco, cabe destacar que el acceso a la educación superior de gestión estatal y el ingreso masivo del estudiantado a las opciones formativas de la UPC, no resuelve, según la autora, las desigualdades sociales preexistentes.

Por lo dicho con anterioridad, es importante mencionar brevemente la historia de la creación de la UPC, a los fines de contextualizar nuestra práctica de investigación en torno a un espacio que se constituye como "abierto, accesible, y socialmente responsable" (Bambozzi, 2017, p. 3). Para ello tomamos las contribuciones de Enrique Bambozzi, quien plantea la integración de la mencionada universidad al sistema educativo, atravesando procesos legales y académicos. En tal sentido, cabe destacar que en 2007 se sanciona la Ley N° 9375 de Creación de la UPC y con ello comienza el proceso de evaluación y reconocimiento de la misma. Sin embargo, será a mediados del 2014 que la aprobación del proyecto de ley, por parte de la Legislatura provincial establecería el fin del proceso "organizativo" y el comienzo del actual período de "normalización", es decir, el desarrollo de "vida plena" de la UPC.

Si bien la UPC es una institución nueva y sujeta a transformaciones y cambios, su historia continúa en proceso de crecimiento y construcción permanente. En este sentido, consideramos que el proceso de normalización de la universidad presenta el desafío de construir intervenciones tendientes a acompañar las trayectorias de las y los estudiantes, debido a que la masividad se presenta como una amenaza a la permanencia.

Asimismo, es pertinente puntualizar que, respecto a su organización, la UPC hoy está conformada por cuatro facultades: Facultad de Arte y Diseño, Facultad de Educación Física, Facultad de Turismo y Ambiente y Facultad de Educación y Salud. Esta última unidad académica, en la que se inscribe la presente práctica de investigación, se creó sobre la base del Instituto Dr. Domingo Cabred, fundado en 1961. En la actualidad, la oferta académica de la FES está constituida por cuatro carreras universitarias: la Licenciatura en Psicomotricidad, la Licenciatura en Pedagogía Social, el Profesorado Universitario de Educación Especial y la Licenciatura en Psicopedagogía. Nuestra práctica de investigación recupera a la LPSP, dado que es la propuesta formativa que cuenta con mayor cantidad de estudiantes<sup>3</sup>.

Por lo antedicho, consideramos que una dimensión que contribuye al sostenimiento de las trayectorias académicas y la permanencia en la universidad es la puesta en juego de tácticas grupales que posibiliten la apropiación de las lógicas institucionales, el enriquecimiento de los aprendizajes y la construcción de vínculos con otras y otros.

---

<sup>3</sup> La carrera de LPSP cuenta con un total de 1369 estudiantes al momento de la realización de este trabajo. Fuente: Padrón Definitivo, 2022.

#### **1.4. Trayectorias académicas: recorridos dinámicos en el nivel universitario**

Para nuestro trabajo resulta relevante, tal como ya fue mencionado, profundizar en la noción de trayectorias académicas universitarias puesto que, a lo largo de las mismas, los modos de aprender se complejizan y se conjugan con las singularidades de las y los estudiantes. Es decir, se enlazan las elecciones propias de los sujetos con los contextos multiculturales e históricos.

De esta manera, referirnos a trayectorias académicas universitarias nos permite indagar los diversos recorridos, experiencias y prácticas grupales desplegadas en el tiempo (ingreso, permanencia y egreso) por las y los estudiantes a lo largo de su paso por la universidad. En este sentido, nos posibilita introducir el desarrollo de nuestro tema de investigación al identificar y describir las transformaciones y reconfiguraciones que se producen en el recorrido universitario.

##### *1.4.1. Posicionamiento en torno al concepto de trayectorias*

En este apartado es menester comprender la noción de trayectoria que, en términos generales, se circunscribe a recorridos educativos y laborales. Para profundizar en ello, en primer lugar, recuperamos la concepción de Rascovan (2018) que define a las trayectorias como procesos dinámicos, abiertos, discontinuos y situados en contextos sociohistóricos que producen subjetividades. Este autor expone que "trayectorias, itinerarios y transiciones son diferentes maneras de nombrar el proceso vital que un sujeto va desplegando en su devenir" (p. 32). Esta superposición conceptual nos permite problematizar acerca de la complejidad que enfrentan los sujetos, en la actualidad, para organizar sus propios caminos y elecciones de vida. Así, coincidimos con Rascovan (2018) en que las trayectorias se encuentran atravesadas por discontinuidades y simultaneidades, contextualizadas por rasgos epocales. Por lo tanto, consideramos que en la actualidad, las trayectorias adquieren características transicionales que se entraman en dimensiones abiertas, complejas, heterogéneas y discontinuas.

En la misma línea, recuperamos a Nicastro y Greco (2012), quienes expresan que "una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, e implica a sujetos en situación de acompañamiento" (p. 24). Dicho acompañamiento remite a un espacio de encuentro cotidiano para pensar junto a otras y otros, más allá de las situaciones críticas. A partir de esto, nos interesa destacar que las trayectorias se inscriben en el marco de una historia singular, grupal y social que siempre contarán con sentidos propios.

Por lo tanto, siguiendo a las autoras, consideramos que las trayectorias académicas no implican linealidades, prolijas continuidades ni relaciones estables, pero sí, encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos dinámicos de distinto orden. Es así que para nuestro trabajo, resulta significativo considerar las trayectorias desde el presente, pues dará lugar a nuevas significaciones a través de la reconstrucción de las experiencias pasadas de los grupos de estudiantes.

#### *1.4.2. Trayectorias en el tiempo: recorridos en momentos claves*

El concepto de trayectorias, entendido como una construcción en el tiempo, nos permite historizarlas, es decir, adoptar una perspectiva que las toma de forma compleja sin sostener linealidades, en el interjuego del tiempo entre el pasado y el presente. Así, nos posibilita comprender el recorrido de las y los estudiantes como una construcción permanente, situacional, variable y contingente que configura ese “haber llegado hasta acá” (Nicastro y Greco, 2012, p. 25).

En consecuencia, pensando las trayectorias a través del tiempo, podemos identificar tres momentos claves: ingreso (primer año), permanencia (tercer año) y egreso (último año). En primer lugar, concebimos al ingreso junto a Coronado y Gómez (2015, p. 101) como la llegada del estudiantado a una institución de nivel superior; un encuentro con la vida universitaria en el que se conjugan disposiciones que le permiten organizar, interpretar y desarrollar tácticas novedosas que lo vinculan con la población y los aprendizajes del nivel académico universitario. Ahora bien, dado que el ingreso a la universidad supone un primer paso de la trayectoria, las y los estudiantes llegan con representaciones en torno a la experiencia universitaria (Carli, 2012). Por ello, consideramos que esto presenta una diversidad de problemáticas, ya que posiciona al estudiantado frente a un proceso cargado de nuevos aprendizajes, en pos de la apropiación de la cultura universitaria y sus dimensiones institucionales, académicas y sociales.

En segundo lugar, consideramos el tercer año de la carrera como el momento de la permanencia, pues entendemos que el estudiantado ha logrado sostener sus trayectorias académicas, al fortalecer los vínculos con el contexto académico, institucional y los grupos de pares. Así, la permanencia como parte de las trayectorias en el tiempo, se imbrican con acciones que el estudiantado sostuvo, transformó o re-configuró durante este recorrido.

Finalmente, con respecto al último momento, tomamos la peculiaridad del egreso “*en curso*”, que hace referencia a las y los estudiantes de quinto año que, si bien aún no finalizaron la carrera, se encuentran cursando Taller de Trabajo Final de Licenciatura, unidad



curricular perteneciente al último año de la LPSP. Para definir este momento, retomamos nuevamente a Coronado y Gómez (2015) quienes explicitan que es la etapa donde se abordan las últimas materias, las tesis o trabajos finales. Se trata de un nuevo escenario donde las y los estudiantes deben organizarse para lograr los objetivos propuestos, por medio de las acciones que han construido y transformado a lo largo de sus trayectorias.

Por lo antedicho, consideramos que las trayectorias académicas constituyen la experiencia universitaria, en tanto vivencias cotidianas que las y los estudiantes tienen a lo largo de su recorrido académico en el tiempo. Así sostenemos, junto con Carli (2012), que el paso por la universidad supone una experiencia relacionada con fenómenos de la vida cotidiana que, a la vez, se conjuga con modos de constitución subjetiva en ámbitos institucionales universitarios.

Asimismo, coincidimos con la autora en que abordar la experiencia universitaria permite recuperar las historias colectivas de la vida de las y los estudiantes, lo cual constituye un encuentro entre las voces cotidianas y comunes del estudiantado y los modos como éstos se apropian de lo que acontece a nivel institucional, académico y social. De allí la importancia de pensar en los recorridos y las diferentes formas en que los grupos de estudiantes construyen y reconstruyen tácticas en el tiempo para el sostenimiento de sus trayectorias académicas universitarias.

### **1.5. Los grupos de pares: una aproximación conceptual**

Para abordar la temática de la presente práctica de investigación, retomamos los aportes de Daniela Marini (2018) quien define a los grupos como lugares de socialización<sup>4</sup> y de construcción de subjetividades, en donde se tramitan los conflictos, la inserción, la pertenencia y la permanencia, favoreciendo el apuntalamiento frente a situaciones críticas. A la vez, tomamos la noción de grupo operativo de Pichon-Rivière (1975) como un conjunto de personas que comparten un objetivo, interés y tarea.

Así, sostenemos que estudiar aparece como un proceso creador de grupo que permite entablar lazos con otros pares que eligieron la misma carrera y universidad para formarse. De esta manera, los miembros de un grupo comparten preocupaciones, dificultades, conflictos que son vivenciados en común, dando lugar a un sistema de apoyos múltiples, para afrontar dichas dificultades (Marini, 2018). Esto nos posibilita reconocer la importancia que tienen los

---

<sup>4</sup> Desde la perspectiva crítica en OV tensionamos la noción de socialización y planteamos que los grupos constituyen lugares para el despliegue de la sociabilidad.

grupos de pares en el sostenimiento de las trayectorias académicas de las y los estudiantes en la universidad.

Para comprender con mayor profundidad los procesos grupales retomamos a Bonvillani (2016), quien hace referencia a que la copresencia física, es decir, que dos o más personas estén en un mismo tiempo y espacio, no implica necesariamente un grupo. De acuerdo con lo que la autora plantea, para que se constituya un grupo deben existir sentimientos que vinculen a los miembros y que les permitan llevar a cabo las tareas que los han convocado. En otras palabras, para que se desarrolle grupalidad, es decir, la potencialidad de ser grupo, es condición necesaria una dimensión constitutiva de la subjetividad, en tanto posibilita la experiencia del lazo social. Siguiendo el pensamiento de Bonvillani (2016), el grupo no viene dado sino más bien se construye a partir de compartir un tiempo significativo e historizado en una trayectoria común y un objetivo que se cumple a través de lo que los sujetos hacen cuando se juntan.

Estas conceptualizaciones nos interesan en tanto nos permiten pensar cómo los agrupamientos —conjunto de personas que coinciden de manera física en un tiempo y espacio determinado— van desarrollando a lo largo de sus trayectorias académicas una grupalidad hasta transformarse en un grupo propiamente dicho.

En este sentido, tomamos a Bonvillani (2016) para definir a los grupos como soportes identitarios en los que existe cierta noción subjetiva de pertenencia, es decir, la conciencia de un *nosotros* y una trama vincular de interdependencia funcional. Desde nuestro posicionamiento tensionamos esta idea y recuperamos la perspectiva crítica de OV. Así, preferimos hacer referencia a la importancia de los grupos para la producción de subjetividad, por lo que entendemos a este proceso desde una perspectiva compleja, plural, dinámica y multideterminada.

Desde esta línea, podemos decir que los grupos son espacios que despliegan la producción de subjetividad de sus miembros, lo que posibilita transitar el proceso desde un agrupamiento inicial hacia la conformación de un grupo con una historia compartida, atravesada por un contexto socioeconómico y político determinado.

### *1.5.1. Grupo de pares en la universidad*

A lo largo de las trayectorias académicas, las y los estudiantes se encuentran con nuevas situaciones que requieren la puesta en juego de su creatividad para permanecer en la universidad. En este sentido, es necesario destacar que este proceso no se realiza de manera aislada sino en conjunto con otras y otros, es decir, en grupo.

De acuerdo con lo que plantea Marini (2018), cuando un sujeto ingresa a la universidad suele enfrentar ciertos sentimientos de temor y soledad, esto lo impulsa buscar una o un par con quien establecer lazos para afrontar las diferentes dificultades que se presentan y, así, permanecer en sus trayectorias académicas. De este modo, la construcción de la experiencia como estudiante en la universidad implica un proceso de aprendizaje de nuevos modos de vinculación con el conocimiento, con el cuerpo docente, sus pares y la institución, no exento de problemáticas.

Podemos así decir que la permanencia es la resultante de un complejo proceso de interacción entre el estudiantado, sus acciones, sus vínculos, la organización académica particular y lo que la universidad ofrece en los actuales escenarios sociopolíticos (Marini, 2018). A partir de allí, se ponen en marcha una serie de acciones que posibilitan a las y los estudiantes acercarse unos/unas a otros/otras. Estos encuentros no son azarosos sino que dependen de criterios sociales, culturales, económicos que, por lo general, se perciben de modo inconsciente.

En este sentido, tanto Pichon-Rivière (1975) como Kaës (2005) sostienen que para que un grupo exista como tal, es indispensable la presencia en sus miembros de una común representación interna del conjunto al que pertenecen. Esas representaciones internas son organizadores grupales intrapsíquicos que cumplen funciones de ligazón. Sin embargo, desde una mirada crítica entendemos que los grupos de pares no solo están ligados por una representación interna sino que además la grupalidad se desarrolla en el marco de una construcción activa por parte de cada miembro.

Siguiendo con lo anterior, la pertenencia grupal se gesta en el marco de las participación, es decir, se hace presente cuando el sujeto tiene la oportunidad de aportar a través de la realización de tareas y la construcción de pactos y acuerdos (Marini, 2018). Por lo tanto, se puede decir que la pertenencia se relaciona con un ‘compartir’, lo cual posibilita una representación vincular, manifestándose a través de un hacer, una tarea, un código compartido.

Por lo dicho anteriormente, consideramos relevante para nuestra práctica de investigación, la categoría conceptual de grupo; ya que es con otras y otros que se ponen en juego de manera creativa, tácticas que permiten sostenerse en las trayectorias académicas universitarias.

## **1.6. Tácticas grupales: acciones para sostenerse en la universidad**

Para esta práctica de investigación, resulta menester destacar en este apartado un último concepto clave: tácticas grupales. En este sentido, en un primer momento, es importante diferenciar las nociones de táctica y estrategia, pues si bien pueden resultar sinónimos, presentan diferencias conceptuales. Asimismo, damos cuenta de que los sujetos, al relacionarse y conformar grupos en la universidad, desarrollan diversas tácticas que le permitirán sortear las posibles dificultades durante su trayectoria académica.

### *1.6.1. Diferencia conceptual entre táctica y estrategia*

Debido a que nuestra práctica de investigación aborda las tácticas grupales para el sostenimiento de las trayectorias académicas, creemos necesario explicitar por qué seleccionamos el concepto de táctica por sobre el de estrategia. Para ello, recuperamos a De Certeau (2000) quien plantea que en las prácticas cotidianas de una cultura se hallan inscriptas “maneras de hacer”, es decir, “un arte”. De este modo, el autor explicita que dentro de un orden sociopolítico disciplinador se constituyen tácticas grupales de resistencia que ponen de manifiesto la creatividad. De esta manera, coincidimos con el autor en que estas tácticas son procedimientos minúsculos y cotidianos, que juegan con los mecanismos de la disciplina y forman una contrapartida a los procedimientos que organizan dicho orden sociopolítico.

A partir de ello, De Certeau (2000) hace una distinción importante entre el concepto de táctica y estrategia. En primera instancia, reconoce la estrategia como un lugar propio del que ejerce un poder y sirve de base para sus acciones. En cambio, la táctica no cuenta con un lugar propio, no tiene una base desde donde poder tomar ventajas. Es más, debido a su no lugar, “la táctica depende del tiempo” (p. 50), es decir, que está atenta a aprovechar aquellas posibilidades que se le presentan. De esta manera, constituye así “un arte de combinar indisociable de un arte de utilizar” (p. 45). Esto hace referencia a que de manera constante, la táctica construye oportunidades a partir de los acontecimientos y saca provecho de las fuerzas que le son ajenas.

Por lo antedicho, consideramos pertinente recuperar el término táctica por sobre el de estrategia, ya que este nos habilita a pensar en aquellas prácticas en las que se ponen en juego maneras de pensar investidas de maneras de actuar. Es en este sentido que Carli, en el contexto universitario, las describe como “el arte desplegado por el estudiante como sujeto ‘débil’ que logra apropiarse finalmente de la universidad, pero a fuerza de operaciones calculadas” (Carli, 2012, p.77). Por este motivo, consideramos relevante esta construcción

teórica, ya que las tácticas son las maneras artesanales que instrumenta el estudiantado para sostener sus trayectorias académicas universitarias.

### *1.6.2. Tácticas artesanales en la universidad*

Como hemos mencionado, desde la concepción de De Certeau, Carli (2012) plantea que las tácticas artesanales son aquellas de las que se vale el estudiantado universitario para sostenerse en las trayectorias académicas. Es así que, conociendo los mecanismos de exclusión que las universidades presentan, pese a sus horizontes igualitaristas, recae en el estudiantado la construcción de tácticas artesanales para permanecer.

A partir de esto, la autora sostiene la hipótesis de que en periodos de crisis de las universidades públicas, las y los estudiantes se constituyen como tales a partir de persistir en sus tácticas en instituciones afectadas por una fuerte debilidad estratégica (Carli, 2012). En consecuencia, el estudiantado que es considerado “exitoso” por haber llegado a la instancia de graduación, transitó la vida universitaria llevando a cabo “un conjunto de prácticas, acciones y reflexiones que les permitieron sortear dificultades, permanecer y apropiarse de la universidad” (Carli, 2012, p. 18).

Podemos así decir que ante el proceso de declive de las instituciones modernas, la experiencia estudiantil revela la riqueza de los lazos sociales, afectivos y cognitivos que se generan en estos contextos de debilidad institucional. Es así que consideramos importante poner en foco los elementos creativos, los recursos imaginarios y la politicidad de las prácticas cotidianas, es decir, las tácticas artesanales.

Es importante destacar que, para este trabajo de investigación, consideramos aquellas tácticas que se construyen y despliegan de manera grupal en la universidad, pues surgen del intercambio entre estudiantes que se encuentran en una misma posición, como pares (Marini, 2018, p. 85). Por lo expuesto, concluimos que las tácticas artesanales son aquellas operaciones, acciones o prácticas que el estudiantado construye creativamente e instrumenta en grupo para dar continuidad a sus trayectorias dentro de las universidades.

### *1.6.3. Diversidad de tácticas grupales en la universidad*

Por lo dicho anteriormente, podemos plantear que estas tácticas artesanales son cualitativamente diversas, atendiendo a diferentes obstáculos que el estudiantado universitario debe sortear en su trayectoria académica. En este sentido, no pretendemos en este apartado agotar su abordaje, pero sí, visibilizar aquellas que, a priori, consideramos más

relevantes, advirtiendo que quizás con el ingreso al campo estas categorías puedan modificarse.

En primer lugar, consideramos a las tácticas institucionales como aquellas acciones que realizará el estudiantado para poder establecer un vínculo y una comunicación con la institución misma, de una manera eficiente y beneficiosa. En esta línea, Marini (2018) construye la idea de “juego de estudiantar”, la cual alude a un sentido práctico de aquello que es permitido en este juego y aquellas reglas que hay que respetar. En este aspecto, las tácticas institucionales suponen el cumplimiento de las reglas del juego, pero también la pericia y creatividad de los grupos de pares para saber hallar los intersticios o puntos de fuga de las mismas.

Por otro lado, consideramos que las tácticas académicas resultan de la necesidad de sortear las dificultades en el área de formación. Estas tácticas se despliegan al interior del grupo en el intercambio de información sobre docentes, en la organización grupal para realizar trabajos en conjunto, en la preparación de exámenes, etc. En esta línea, Marini (2018) explicita que este tipo de prácticas pueden operar para la economización del tiempo, resultando por un lado en prácticas de evasión, y por otro, en intercambios que implican un alto grado de compromiso con los pares y la tarea.

Por último, consideramos pertinente abordar a las tácticas de sociabilidad como aquellas acciones que durante el ingreso permitirán al estudiantado generar acercamientos con el otro para enfrentar la soledad, la incertidumbre y los temores que genera la masividad (Marini, 2018, p. 86). Así, podemos decir que se relaciona con los pequeños ardides configurados para generar y sostener lazos sociales en la universidad. Por lo tanto, en estas tácticas se constituirá la posibilidad de búsqueda y también de rechazo para la conformación de grupos, con ese “otro” u “otra” que resulte afín. Sin embargo, es importante para nuestra práctica de investigación reconocer que estas tácticas no se agotan en las acciones desplegadas en el ingreso, sino también en la permanencia para afianzar lazos sociales y alcanzar el egreso.

Por lo expuesto en este apartado, cabe mencionar que en nuestra práctica de investigación, nos interesa destacar las continuidades y transformaciones de tácticas desplegadas en el tiempo. Por ello, nos resulta fundamental identificar y describir las tácticas instrumentadas espontáneamente por los grupos de pares, para luego caracterizarlas como herramientas que permitan construir estrategias institucionales que favorezcan la permanencia y terminalidad de las trayectorias académicas universitarias.

## **Capítulo 2: Diseño Metodológico**

## **2. Diseño metodológico**

El siguiente capítulo aborda los aspectos metodológicos que orientan la dimensión empírica de esta práctica de investigación y la fundamentación de las elecciones realizadas. En primer lugar, y atendiendo al posicionamiento epistemológico asumido, es relevante señalar que esta práctica de investigación se inscribe en el enfoque cualitativo con alcance exploratorio descriptivo. Dicho enfoque nos permite indagar en situaciones cotidianas para intentar dar sentido a los fenómenos según el significado que los sujetos les otorgan (Vasilachis de Gialdino, 2006). Esto nos posibilita aproximarnos a las experiencias de los grupos de pares, como sostenedores de las trayectorias académicas universitarias. En este marco, recordamos que el objetivo general de esta práctica de investigación es caracterizar tácticas grupales puestas en juego por estudiantes del Taller de Trabajo Final de Licenciatura de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud–Universidad Provincial de Córdoba para el sostenimiento de sus trayectorias académicas universitarias. Además, para alcanzar este nos proponemos como objetivos específicos:

- Identificar y describir tácticas grupales puestas en juego por estudiantes universitarias/os de TTFL en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas.
- Sistematizar continuidades observadas en tácticas grupales puestas en juego por estudiantes universitarias/os de TTFL en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas.
- Sistematizar transformaciones observadas en tácticas grupales puestas en juego por estudiantes universitarias/os de TTFL en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas.

A partir de lo dicho, expondremos las decisiones metodológicas en varios apartados. En primer lugar, desarrollamos el enfoque metodológico que sostiene nuestra práctica de investigación, ya que concebimos que la elección del mismo supone una decisión teórica-epistemológica con consecuencias prácticas y éticas (Arán, 2020). A continuación, explicitamos el tipo de investigación seleccionada, el método y la técnica implementada, el universo poblacional, es decir la población y la muestra; para finalmente dar cuenta de la construcción del instrumento de producción de datos para su análisis.

### **2.1. Tipo de investigación**

Como hemos señalado, la investigación es de alcance exploratorio, en tanto indaga acerca de un tema novedoso (Hernández-Sampieri, 2014). A su vez, esta exploración se lleva a cabo a modo descriptivo puesto que el foco es identificar, describir y caracterizar tácticas



que grupos de pares ponen en juego para sostener sus trayectorias académicas universitarias. Por otro lado, consideramos que esta práctica de investigación es de carácter teórico-empírico, debido a que construimos un posicionamiento teórico a través de la búsqueda y sistematización de aportes conceptuales; a su vez, dicho posicionamiento es tensionado con la información construida a través del ingreso al campo.

En este sentido, el siguiente trabajo es elaborado desde un enfoque cualitativo, dado que nos permite abordar los objetivos propuestos. Tal como expresa Vasilachis (2006) a través de este tipo de investigación se indagan situaciones cotidianas para interpretarlas desde los sentidos y significados que los sujetos le otorgan. Así, este enfoque nos posibilita reflexionar, a partir de las diferentes categorías construidas, sobre aquellas experiencias narradas por estudiantes.

## **2.2. Universo poblacional y muestra**

En primera instancia, el trabajo de campo de nuestra práctica de investigación se sitúa en la FES–UPC, en el año 2022. El pertenecer a esta casa de estudio nos permitió la accesibilidad al campo tras cumplir con el pedido de autorización y los protocolos éticos necesarios.

Por otro lado, la población delimitada fue: estudiantes que hubieran conformado un grupo desde el ingreso, transitado la permanencia y que estuvieran cursando juntos y juntas el TTFL. Así, la muestra quedó conformada por un grupo de cinco estudiantes de 5to año de la LPSP, que se encontraba cursando el TTFL en el año 2022. Así, cabe resaltar que para la selección de la muestra se tuvo en cuenta un conjunto de unidades del universo de estudio, de acuerdo a determinados criterios que consideramos relevantes en función del objetivo de investigación (Sautu et al. 2005, p.156). Consideramos pertinente esta elección, dado que dicho grupo sostuvo sus trayectorias al atravesar las vicisitudes que supone la experiencia universitaria en el ingreso, la permanencia y el egreso. Por esto, es menester aclarar que las unidades de análisis fueron los grupos y no los sujetos que los constituyen. A su vez, dado que esta práctica de investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, se explicita de esta manera que se trató de una muestra intencional, pues nos permitió elegir un caso rico en información, en función de los intereses temáticos y conceptuales (Martínez-Salgado, 2012). Para esa selección, se tuvo en cuenta varios grupos y seleccionamos aquel que cumplía con los requisitos que permitían arribar a nuestros objetivos.

De esta manera, una vez construido el instrumento, nos contactamos con el grupo a través de una invitación formal digital enviada por Whatsapp a una de sus integrantes. De

manera previa, conversamos con el grupo de manera informal, momento en el cual nos manifestaron su conformidad a participar en nuestra práctica de investigación. Al mismo tiempo, pedimos autorización en la FES para realizar el grupo focal en las instalaciones de la institución. Una vez confirmada la autorización y la intención de participar del grupo, nos encontramos con las estudiantes en la fecha y horario acordado, en un aula de la FES.

### **2.3. Método y técnica**

Asimismo, el método con el cual abordamos nuestra práctica de investigación es el estudio de caso. Según Sabino (1996), este profundiza exhaustivamente en uno o pocos objetos de investigación, lo que permite dar cuenta de la particularidad de los mismos, en el marco de su complejidad. Así, tomamos un caso con la finalidad de sistematizar las continuidades y transformaciones de las tácticas puestas en juego por el grupo de estudiantes seleccionado.

De esta manera, recuperamos el grupo focal, el cual puede definirse –siguiendo a Tomat (2012)– como una técnica de construcción de datos cualitativos que se lleva a cabo con la facilitación de uno o dos personas que ocupan la función de moderación, con el objetivo de indagar en las perspectivas de los sujetos, pertenecientes a una comunidad o población, sobre determinados temas de interés para la investigación. En este sentido, las y los investigadores se reúnen con dicho grupo, proponen un tema de conversación y a través de diferentes preguntas se busca mantener el flujo de la conversación para enriquecer la participación e interacción de la totalidad de participantes.

Es así que, como investigadores e investigadoras, propusimos un diálogo en torno a las tácticas grupales puestas en juego por estudiantes de TTFL para el sostenimiento de sus trayectorias académicas universitarias. Esto nos permitió identificar, sistematizar y caracterizar dichas tácticas, en el marco de sus experiencias como estudiantes de la universidad. De esta manera, consideramos que esta decisión metodológica resulta pertinente, ya que moviliza al grupo de pares seleccionado a realizar un esfuerzo por conectar pasado, presente y futuro. A partir de allí, se resignifica la experiencia universitaria a lo largo de la trayectoria académica, a partir de un entramado lógico y subjetivo.

Es por lo antes expresado que la técnica elegida fue el grupo focal, por considerar que nos permitía poner en diálogo al grupo y recoger datos cualitativos desde las diferentes perspectivas sobre las tácticas que pusieron en juego y que lograron construir en conjunto.

## 2.4. Operacionalización de categorías y subcategorías

A continuación, presentamos el instrumento empírico junto con la categoría conceptual, sus subcategorías y las respectivas operacionalizaciones.

Cabe señalar que del objetivo propuesto – identificar y describir tácticas grupales puestas en juego por estudiantes universitarios de TTFL en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas–, se desprende una única categoría central: *tácticas grupales*. A su vez, tomamos la decisión de distinguir diferentes dimensiones y configurar tres subcategorías, a saber: tácticas de sociabilidad, tácticas académicas y tácticas institucionales, las cuales fueron, asimismo, desglosadas según distintos aspectos y componentes. Una vez determinadas las subcategorías y su desglose, procedimos a su operacionalización.

En cuanto a la primera dimensión, las tácticas de sociabilidad abarcan: tácticas para el acercamiento entre estudiantes y búsqueda de compañía (intra y extra universidad) que operacionalmente se traduce en: criterios de: proximidad de domicilio o cercanía, franja etaria, turnos de cursado, situación laboral, maternidad, trayectorias académicas previas, compromiso con la carrera, ideología política; espacios y experiencias de recreación: comidas, mateadas, charlas informales, apropiación de diferentes espacios dentro y fuera de la facultad (biblioteca, patio, cantina, salidas a bares, boliches, visitas a casas/cumpleaños/brindis fin de cursado); uso de medios tecnológicos para conformar el grupo y *hacerse un lugar*<sup>5</sup> en la universidad (pedir el número, Meet, Whatsapp, entre otros). A su vez, dentro de las tácticas de sociabilidad también consideramos: tácticas para el afrontamiento de emociones, cuya operacionalización se expresa en: sostén/apoyo entre compañeros/as frente a la soledad, ansiedad, desesperanza, temor al fracaso, alegría, tristeza (catarsis, charlas, uso de redes sociales); solidaridad y empatía al interior del grupo ante las adversidades/dificultades/ transformaciones en la vida personal.

Y por último, dentro de esta primer subcategoría, se abordan las tácticas para la resolución de conflictos y transformaciones en los lazos grupales, su operacionalización considera: discusiones al interior del grupo, rupturas, rechazos, renunciaciones (intra y extra universidad), quejas, chismes; construcción de acuerdos para la resolución de conflictos; diálogos para el sostenimiento del grupo; construcción de acuerdos para la incorporación de nuevos integrantes.

Por otra parte, la subcategoría tácticas institucionales abarca tanto las tácticas para la apropiación de las estructuras formales (explícito), como las tácticas para la apropiación de la

---

<sup>5</sup> Marc Augé (2000) plantea la distinción entre lugares y no lugares. De ahí la expresión “Hacerse y habitar un lugar” en los espacios que frecuentemente son de tránsito.

cultura institucional (implícito). De la primera, operacionalmente se distingue: conocimiento y modos de uso de la reglamentación y los protocolos (reglamento interno, organigrama, resoluciones, regularidades, correlatividades, equivalencias, libretas, permisos); y de la segunda: re/conocer la/s personas adecuadas a quienes acudir, según el área, en caso de una situación X (departamento de estudiantes, dirección de carrera, Aula TIC, Centro de estudiantes, preceptor, oficialía actas, etc.); conocer las condiciones de acreditación e inscripción; acuerdos particulares con docentes (inscripción, asistencia, permisos).

Por último, la subcategoría tácticas académicas se subdivide en tácticas para la elección de comisiones y docentes, cuya operacionalización se expresa en: solicitud de recomendaciones; acuerdos en relación con la disponibilidad de horarios para cursar juntas; acuerdos para rendir exámenes (turnos, llamados); inscripciones colectivas y en simultáneo.

A su vez, la otra dimensión de esta subcategoría abarca: tácticas grupales para la organización del estudio. Esta se operacionalizó de la siguiente manera: acuerdos internos al grupo: alternancia en asistencia, uso de tecnologías, lecturas, insumos, recursos, división de tareas/lecturas, administración del tiempo y economía de esfuerzos, intercambio de ideas, preparación grupal de trabajos prácticos, parciales, finales.

## **2.5. Instrumento de construcción de datos**

En esta instancia buscamos dar cuenta del proceso de construcción del instrumento utilizado para la producción de datos. Como se expresó, la técnica utilizada fue el grupo focal. A continuación anexamos el temario del encuentro.

Temario que orientó la realización del grupo focal:

1. Tácticas grupales de sociabilidad:
  - a- Tácticas para el acercamiento entre estudiantes y búsqueda de compañía:
    - Criterios o características consideradas de forma explícita o implícita a la hora de acercarse entre compañeros y compañeras. Situaciones que propiciaron ese acercamiento.
    - Espacios y actividades de recreación compartidas.
    - Papel de la tecnología en la conformación y sostenimiento del grupo.
    - Papel de actividades extracurriculares para la conformación y sostenimiento del grupo.
  - b- Táctica para el afrontamiento de emociones:
    - Papel del grupo para el afrontamiento de emociones ligadas a lo académico.

- Papel del grupo para el afrontamiento de emociones ligadas a situaciones de la vida personal.
  - c- Tácticas para la resolución de conflictos y transformaciones en los lazos grupales
  - Conflictos grupales.
  - Resolución de conflictos para el sostenimiento del grupo. Construcción de acuerdos.
  - Incorporación/salida de integrantes del grupo.
2. Tácticas grupales institucionales:
- a- Tácticas para la apropiación de las estructuras formales de la institución
- Reconocimiento grupal y puesta en juego de la apropiación de las estructuras formales de la institución.
  - Efectos en la grupalidad por el conocimiento/desconocimiento de estructuras formales.
- b- Tácticas para la apropiación de la cultura institucional
- Reconocimiento grupal y puesta en juego de la apropiación de la cultura institucional.
3. Tácticas grupales académicas:
- a- Tácticas grupales para la organización del estudio
- Organización grupal para la realización compartida de trabajos académicos.
  - Roles de integrantes al interior del grupo.
  - Transformaciones en los roles.
- b- Tácticas grupales para la elección de cátedra, docentes y turno de exámenes
- Criterios y acuerdos para la elección grupal de cátedras y turnos de exámenes.
  - Sostenimiento del grupo ante la cursada no compartida.
  - Acuerdos grupales para preparar y rendir exámenes.

Introducción realizada al inicio del grupo focal

Hola, buenas tardes. Para nuestra investigación, nos interesa indagar sobre las tácticas grupales (de sociabilidad, académicas e institucionales) que pusieron en juego para sostener sus trayectorias. Por esta razón, les vamos a solicitar a lo largo de este grupo focal, que evoquen distintas situaciones que atravesaron a lo largo del ingreso a la facultad, la permanencia (que se desarrolló en tiempos de pandemia) y del egreso en curso (refiriéndonos

específicamente a la elaboración del Trabajo Final). En este sentido, pretendemos conocer las prácticas y experiencias grupales, ya que el foco está puesto en la construcción colectiva y no en lo transitado de manera individual.

Por otro lado, a continuación desarrollamos la guía de preguntas que elaboramos para llevar adelante el grupo focal.

Tácticas grupales de sociabilidad:

### 1. Tácticas para el acercamiento entre estudiantes y búsqueda de compañía

a) Durante el ingreso a la carrera... ¿Qué características tuvieron en cuenta de sus compañeros/as para acercarse a ellos/as? ¿Qué situaciones propiciaron ese acercamiento? (comidas, mateadas, charlas informales, apropiación de diferentes espacios dentro y fuera de la facultad) ¿qué características consideran que tienen en común como grupo? (Domicilio o cercanía, franja etaria, turnos de cursado, situación laboral, maternidad, trayectorias académicas previas, compromiso con la carrera, ideología política).

b) ¿Qué actividades recreativas compartían y/o comparten dentro y/o fuera de la facultad? ¿en qué espacios? (biblioteca, patio, cantina, salidas a bares, boliches, visitas a casas/cumpleaños/brindis fin de cursado).

c) ¿Qué papel consideran que jugó la tecnología para la conformación y el sostenimiento de su grupo? (pedir el número, Meet, Whatsapp, otros).

d) A veces como estudiantes tenemos la posibilidad de participar en experiencias vinculadas a lo académico, pero que se producen por fuera de las clases ¿qué papel consideran que jugó esto para la conformación y sostenimiento de su grupo? (eventos científicos: congreso de educación y salud, psicopedagogía, jornadas de prácticas, encuentros culturales y movilizaciones sociales). ¿Qué experiencias recuerdan?

### 2. Tácticas para el afrontamiento de emociones

a) Durante la carrera atravesamos diversas emociones ligadas a lo académico, ¿qué papel consideran que jugó/ juega su grupo en este proceso? (¿Comparten sus emociones, sentimientos o estados de ánimo? ¿Cómo piensan que influyen en la dinámica grupal?).

b) Durante la cursada vamos viviendo diferentes situaciones en nuestra vida personal, positivas o negativas, ¿de qué manera vivieron como grupo estas situaciones? ¿Recuerdan alguna situación en particular?

### 3. Tácticas para la resolución de conflictos y transformaciones en los lazos grupales

a) En los grupos es frecuente que haya conflictos, ¿recuerdan algunas situaciones en particular? (Discusiones al interior del grupo, rupturas, rechazos, renunciaciones –intra y extra universidad–, quejas, chismes.)

b) Y teniendo presente lo anterior, ¿cómo abordaron esos conflictos para sostenerse como grupo? Ante estos conflictos, ¿cómo llegaron a un acuerdo? (el acuerdo puede sostener al grupo o disolverlo).

c) Durante la trayectoria académica/educativa, la conformación de grupos es una cuestión dinámica que fluctúa constantemente, atraviesa diferentes transformaciones, ¿de qué manera afectó al grupo la incorporación o la salida de algún integrante?

#### Tácticas grupales institucionales:

##### 1. Tácticas para la apropiación de las estructuras formales de la institución (explícito)

a) Las instituciones tienen reglamentaciones y normas que se explicitan mediante resoluciones, circulares, etc., ¿recuerdan si alguna vez tanto el conocimiento o desconocimiento impactó en la grupalidad? ¿Cómo llevaron a conocer estas estructuras de manera grupal y cómo las pusieron en juego?

##### 2. Tácticas para la apropiación de la cultura institucional (implícito)

a) De la misma manera, en las instituciones también existe una dimensión implícita que hacen a la cultura de la institución. ¿De qué manera aprovecharon esos conocimientos para obtener ventaja para el grupo y sostener las trayectorias? (Conocer a qué personas/áreas acudir (departamento de estudiantes, dirección de carrera, Aula TIC, Centro de estudiantes, preceptoría, oficialía de actas, etc.). Conocer las condiciones de aprobación y registro. Acuerdos particulares con docentes (inscripción, asistencia, permisos).

#### Tácticas grupales académicas:

## 1. Tácticas grupales para la organización del estudio

a) ¿Cómo se organizan grupalmente para realizar trabajos o estudios? ¿Qué papel juega cada una al interior del grupo en la organización y gestión de las tareas académicas? Esos papeles, ¿de qué manera se han transformado?

## 2. Tácticas para la elección de comisiones y profesores

a) A lo largo de la trayectoria vamos tomando decisiones con respecto a horarios, profesores, turnos de examen, etc. ¿En qué se basaron/ basan para la elección de las cátedras/comisiones a las que se inscriben? ¿De qué modos construyeron y construyen acuerdos para decidir con quién inscribirse a la cursada y/o a los exámenes? En las ocasiones en que no cursaron todas juntas en la misma comisión, ¿de qué manera afectó esto al grupo y cómo se sostuvo? ¿Qué acuerdos construyeron para preparar y rendir exámenes?

### **2.6. Prueba del instrumento**

De esta manera, una vez elaborado el instrumento, se procedió a su puesta a prueba con un grupo de perfil similar a aquel que conformaría la muestra, con el fin de recoger sus apreciaciones sobre la forma, claridad y pertinencia de las preguntas (Sineace, 2020). Para ello, tomamos la sugerencia de la directora del TFL y realizamos la prueba con un grupo que se conocía desde los primeros años de la carrera. Esta experiencia previa fue muy útil, pues nos permitió hacer ajustes tanto en las preguntas, como en los planteos de los temas, de manera que aportaran mayor claridad y así obtener respuestas más ricas y pertinentes de acuerdo a los objetivos de este trabajo. Asimismo, pudimos probar la tecnología que era necesaria para grabar el grupo focal y luego hacer una desgrabación precisa con fidelidad de sonido.

### **2.7. Condiciones de la construcción de datos**

Cabe destacar que previo a la prueba del instrumento, se procedió a la distribución de los roles que cada participante del grupo de TFL desarrollaría durante el grupo focal. En tal sentido, decidimos que dos integrantes de este grupo operaran como moderadores y los otros tres, se dedicaran a realizar observación participante: intervenir si creían que un tema debía ser esclarecido o si se precisaba reelaborar una pregunta, tomar nota de gestos que fueran significativos y resonancias producidas por lo expresado por las participantes. También estarían atentos a la tecnología que dispusimos para grabar el audio del grupo focal, a fin de que no haya inconvenientes en el registro. Estos detalles que mencionamos, sobre la



importancia de observar lo gestual y registrar los sentires, nos llevaron a tomar la decisión de realizar el grupo focal de manera presencial y no virtual, pues nos resultó más rico el grado de detalle que se puede observar al compartir e interactuar en el mismo espacio con las participantes.

Finalmente, se llevó a cabo el grupo focal en horario y día acordado, previo a solicitar autorización formal para ocupar un espacio de la facultad. Se acondicionó el Espacio para estudiantes en la FES, disponiendo mesas y sillas en ronda –esta disposición habilita la circulación de la palabra, así como también el contacto visual de todas las personas participantes-. Asimismo, se preparó un refrigerio para recibir a las participantes.

Cuando llegaron las participantes, se les colocó etiquetas con nombres; en nuestro caso también hicimos lo mismo para identificarnos. Luego procedimos a la lectura y a la firma de los consentimientos, a fin de cumplir con los protocolos éticos de investigación. El paso siguiente consistió en la explicación de la dinámica de un grupo focal y la finalidad de nuestra práctica de investigación. Por último, se dio comienzo al instrumento propiamente dicho, en base a la lista temática y a las preguntas elaboradas en la construcción de los datos empíricos.

El encuentro se desarrolló en un ambiente agradable y ameno para las y los que estábamos allí. Esto posibilitó que la producción de datos fuese basta a los objetivos de esta práctica de investigación. Luego procedimos a la desgrabación del registro de las interacciones del grupo focal para su posterior análisis.

## **2.8. Modo de análisis**

En este apartado es importante destacar que analizamos los datos obtenidos, al considerar los ejes de análisis contruidos a partir de los objetivos específicos de nuestra práctica de investigación y, en relación con la operacionalización anteriormente detallada. Para ello, elaboramos una grilla de análisis donde ubicamos en primer lugar las categorías a analizar, las tácticas grupales de sociabilidad, académicas e institucionales. Luego, nos referimos a las subcategorías – elaboradas en la operalización– ya sea, en el ingreso, en la permanencia o en el egreso. A partir de allí, identificamos en la desgrabación del grupo focal, los fragmentos discursivos ligados a cada categoría, subcategoría y eje de la trayectoria en el tiempo. Ello nos permitió, además, dar cuenta de aquellas continuidades y transformaciones que se fueron configurando en las tácticas, a lo largo de las trayectorias de las estudiantes. Por lo expresado, dicha herramienta de organización de la información obtenida, contó con siete columnas: categorías, subcategorías, conceptos o recurrencias en el discurso, eje de

trayectoria en el tiempo (ingreso, permanencia y/o egreso, señalado según las iniciales I, P y/o E), fragmentos discursivos, inferencias u observaciones, y posibles preguntas para el análisis e interpretación de datos.

Así, una vez realizada la grilla, elaboramos una herramienta a la que denominamos “esqueleto de análisis” la cual nos permitió organizar la búsqueda de los datos a analizar. Luego decidimos distribuir entre los integrantes del grupo los ejes de análisis, utilizando diferentes colores para identificar en la desgrabación aquello referido a cada una de las tácticas grupales (sociabilidad, académicas e institucionales), como así también sistematizar las continuidades y transformaciones a lo largo de la trayectoria. En este sentido, la grilla que elaboramos en un primer momento, nos aportó una estructura sobre la cual trabajar, al identificar las categorías o dimensiones con diferentes fragmentos discursivos, para finalmente analizar los datos construidos.

## **Capítulo 3: Análisis de datos**

### **3. Análisis de datos**

En el siguiente capítulo, desarrollamos el análisis de los datos construidos, en torno al grupo focal realizado con cinco estudiantes de TFL de la LPSP en la FES–UPC. Para ello, planteamos a priori tres ejes de análisis, que buscan responder a nuestra pregunta de investigación, a saber: ¿cuáles son las tácticas grupales puestas en juego por un grupo de estudiantes de TFL de la LPSP FES–UPC?

Desde la perspectiva crítica en OV, los ejes de análisis que construimos suponen tres dimensiones interrelacionadas: tácticas grupales de sociabilidad, tácticas grupales académicas y tácticas grupales institucionales. Asimismo, tras el trabajo de campo, identificamos un eje de análisis emergente que articula dos de ellas: tácticas grupales socioacadémicas. Todas fueron analizadas de forma diacrónica, al considerar ingreso, permanencia y egreso.

De esta manera, a lo largo del análisis, consideramos que las tácticas grupales, con sus continuidades y transformaciones, posibilitarían la permanencia y el egreso de las y los estudiantes.

#### **3.1. Tácticas de sociabilidad**

La universidad supone un espacio de sociabilidad estudiantil, donde se construyen encuentros y lazos de amistad. En los relatos de las estudiantes, que participaron del grupo focal, se destaca al vínculo entre pares como una dimensión crucial para sostener la trayectoria académica universitaria.

En este apartado nos interesa profundizar en las tácticas de sociabilidad como aquellas acciones que permitirán al estudiantado generar acercamientos con sus pares, docentes y no docentes, para enfrentar la soledad, la incertidumbre y los temores a lo largo de la trayectoria académica (Marini, 2018). Así, podemos decir que estas tácticas se relacionan con los pequeños ardides configurados por las y los estudiantes para generar y sostener lazos sociales en la universidad. Por lo tanto, estas constituirán la posibilidad de búsqueda y también de rechazo para la conformación de grupos.

Para nuestra práctica de investigación, es importante reconocer que estas tácticas no se agotan en las acciones desplegadas en el ingreso, por lo que abordaremos también las particularidades de las tácticas de sociabilidad en la permanencia para afianzar lazos sociales y el egreso de la carrera. Así, partimos del supuesto de que las participantes del grupo focal construyeron tácticas de sociabilidad desarrolladas en distintos momentos y espacios, y les proveyeron de un soporte frente a las complejidades, obstáculos y desafíos de la trayectoria académica universitaria.

### 3.1.1. *Tácticas de sociabilidad en el ingreso*

El ingreso a la carrera implica el momento de entrada al mundo universitario, un hito inaugural de la experiencia de las y los estudiantes. En esta línea, abordaremos en el presente apartado las vicisitudes atravesadas grupalmente y la construcción de tácticas de sociabilidad durante el ingreso a la LPSP.

A través de los relatos grupales, las estudiantes recuperaron una diversidad de recuerdos e interpretaciones sobre aquel momento inicial de desconcierto e incertidumbre. Para sortear estos afectos, destacamos las *tácticas para el acercamiento entre estudiantes y búsqueda de compañía*, en tanto prácticas puestas en juego para orientarse en un mundo nuevo y desconocido. En este sentido, coincidimos con Marini (2018) quien plantea que la masividad y el anonimato empujan a las y los estudiantes a vincularse. Así, las tácticas para la búsqueda de compañía se construyeron en un primer momento del proceso grupal: su conformación.

A continuación, recuperamos las voces de las estudiantes, quienes dan cuenta de la historización de la conformación del grupo: “Nos conocimos en el ingreso propiamente dicho, estábamos sentadas al lado” (participante 2), “y yo estaba un poco más atrás” (participante 1), “me acuerdo que nos plantearon hacer una actividad en grupo y ahí nos juntamos” (participante 4). Estos fragmentos discursivos nos permiten pensar en el acercamiento entre estudiantes ligada a actividades y tareas propuestas por la docente. La conformación del grupo para dicha tarea propició la construcción de una táctica basada en *criterios de ubicación y cercanía en el aula*.

Desde los aportes de Marini (2018), la cercanía espacial supone un criterio de encuentro entre pares que devela la proximidad entre ellas y ellos y de las cuales los sujetos no tienen conciencia y lo vivencian como algo azaroso y fortuito. En este marco, consideramos que para el grupo de estudiantes el estar ubicadas en proximidad el primer día y haber realizado un trabajo durante la clase, habría predispuesto al acercamiento y permitido anticipar ciertas simpatías e intereses (pág. 33). Así, planteamos que en las *tácticas para el acercamiento y búsqueda de compañía*, el espacio dentro del aula jugó un papel importante en este proceso de búsqueda y elección de pares con quienes vincularse.

Asimismo, y continuando con la historización, las participantes 3 y 4 recuerdan su primer encuentro:

—Una amiga mía es muy amiga de una amiga de la Participante 4 y me dijo que ella había empezado primer año de psicopedagogía acá. Esta chica me dijo: fíjate cuando

vayas a la tarde, esta chica es muy piola. Me pasó el teléfono de la participante 4 y un día nos encontramos en el patio (participante 3).

—Fue muy gracioso porque nos dijimos: “estoy en el patio, vestida de rojo”. Y bueno, así nos encontramos: “Hola, yo soy Participante 4”, “Hola, yo soy Participante 3” (participante 4).

—Ahí nos dimos cuenta que hacía materias a la tarde con ellas. Y al siguiente año, ya me anoté a todas las materias a la noche e hicimos todo juntas (participante 3).

De este modo, consideramos que, en este encuentro mediado por otros vínculos afectivos, operaron *tácticas en red para el acercamiento entre estudiantes*. En este sentido, la red de vínculos previamente construida por una de las participantes operó como andamiaje para la búsqueda de compañía. Así, la red de vínculos en formación les otorgó, al comienzo de la carrera, la sensación de estar apuntaladas la una por la otra, aunque se tratara aún de una persona desconocida (Marini, 2018). Así, podríamos plantear que el mundo reticular de la sociabilidad habría posibilitado la incorporación de la participante 3 al grupo. En este marco, consideramos que, en el ingreso a la carrera de las participantes, las *tácticas grupales en red* habrían promovido el acercamiento entre pares.

Por otro lado, al reconstruir la historización del proceso grupal es posible plantear que los primeros contactos entre las estudiantes habrían resultado azarosos. Ese primer vínculo entre pares —aún desconocidas—, debido a la cercanía circunstancial en el espacio áulico y por contactos en común, habrían habilitado los primeros encuentros no académicos; los cuales, luego, derivaron en la construcción de vínculos estables a partir de la compañía frecuente en las aulas o de reconocerse en otros ámbitos.

Por último, la incorporación de la participante 5 al grupo se habría producido, en palabras de la estudiante, como una adopción: “Yo me siento adoptada en el grupo, pero desde el inicio (...) siempre me sentí una más, como si hubiese estado desde el principio. Y esto no es una palabra al aire, sino que realmente han sido de contención” (participante 5). En este sentido, podríamos hipotetizar que la participante 5 habría advertido que el grupo constituía “una familia” ya conformada, que la podría alojar. Al expresar que se siente adoptada por sus compañeras, inferimos que la sensación de *familiaridad* sería una dimensión nodal para la conformación de este grupo. Respecto a esto, la participante 4 refiere que “esto es como una hermandad”.

Además, las participantes no solo se reconocerían en valores ligados a lo familiar, sino también en aquello que las unió desde un principio; así destacan como valores *en común*

“la vocación, el compromiso, la responsabilidad y el compañerismo” (participante 2). De acuerdo con esto, podría postularse que, entre los *criterios* considerados por este grupo, de forma explícita o implícita, para el acercamiento entre pares, se destaca un componente común vinculado con el conocimiento, con una adhesión intelectual (Carli, 2012). Así, resultan nodales los modos en que las integrantes se posicionan frente a la tarea de estudiar en la universidad, expresados en términos de compromiso y responsabilidad.

Siguiendo a Marini (2018), el compromiso con la tarea supone un criterio explícito y fundante del lazo con pares en la universidad, ya que los grupos de estudiantes suponen grupos operativos. De este modo, lo que las estudiantes nominan como vocación estaría dando cuenta del lugar que le otorgan al estudio, a la carrera elegida, a los vínculos con el conocimiento. Entendemos que este punto sería el que habría operado como –de modo primordial– para dar lugar a la pertenencia grupal en el ingreso a la carrera. Asimismo, para las estudiantes las ideas de vocación y de responsabilidad estarían articuladas a las de compañerismo y de compromiso para con las demás integrantes del grupo. Esto nos permite pensar que las tácticas de sociabilidad en el ingreso suponen la creación de lazos, a partir de la experiencia vincular de armar algo con otros, como acto de apropiación y de responsabilidad subjetiva (Marini, 2018).

Por otro lado, en el ingreso a la carrera también identificamos *tácticas de sociabilidad lúdica* que aportaron a la conformación del grupo. En este sentido, el papel de actividades de recreación habría resultado favorecedor del proceso de filiación grupal (Carli, 2012). Las tácticas de sociabilidad lúdica son aquellos modos de asociación caracterizados por la falta de finalidad material, el apoyo mutuo y la vinculación entre iguales (Carli, 2012).

En este sentido, en los relatos identificamos algunas *tácticas de la sociabilidad estudiantil lúdica*, las cuales hacen referencia a las *experiencias de recreación compartidas* y al *acompañamiento en las situaciones de la vida cotidiana*: “Otras actividades que compartimos son los cumpleaños, baby shower de sus hijitos, despedidas de solteras, casamientos, salidas a bares, recitales, también muchas juntadas” (participante 4).

A partir de estos ejemplos podemos evidenciar que las *tácticas de sociabilidad lúdica* se producen en espacios que trascienden las fronteras de las aulas universitarias, para cohabitar otros ámbitos públicos y privados. En este sentido, las casas familiares y el apoyo frente a situaciones de la vida personal habrían propiciado el sostenimiento del grupo en el tiempo. En consonancia, planteamos que, durante el ingreso, el grupo de pares habría constituido el motor para atravesar el período de ingreso a la carrera. En el siguiente

apartado, profundizaremos estas reflexiones abocándonos a las tácticas de sociabilidad en la permanencia.

### 3.1.2. *Tácticas de sociabilidad en la permanencia*

La permanencia en la carrera puede ser comprendida como el fenómeno resultante de un complejo proceso de interacción entre el estudiantado, sus acciones, vínculos y la organización particular de la universidad (Marini, 2018). En este apartado, nos interesa identificar y caracterizar a las tácticas de sociabilidad, que el grupo de estudiantes de TFL, puso en juego en la permanencia de la LPSP.

Resulta oportuno señalar que el cursado correspondiente al tercer y cuarto año de la carrera de dicho grupo estuvo atravesado por el contexto de pandemia y virtualidad, ocasionado por la aparición del virus COVID 19. En tal sentido, para analizar el contexto en el cual se desarrolló la permanencia del grupo, recuperamos a Carli (2012) quien postula que, con frecuencia, los vínculos entre pares en la universidad son afectados por una temprana conciencia de fragilidad y futuro incierto. De este modo, podría plantearse que el acontecimiento que significó la pandemia, la irrupción de la educación virtual y la consecuente lejanía de los cuerpos, resultó ser una dimensión que afectó la grupalidad de las estudiantes, tal como lo plantean las participantes: “Me acuerdo que la Participante 4, los dos años de pandemia, mandaba audios eternos diciendo: ‘quiero volver, necesito el encuentro con el otro’” (participante 5), “esperemos que cuando nos recibamos vuelva todo a la normalidad” (participante 4). En estos fragmentos discursivos resulta clara la referencia al contexto de incertidumbre en el que se inscribió la permanencia a la carrera, como así también el deseo del grupo por recuperar, en el porvenir, aquella “normalidad” del encuentro cotidiano en una espacialidad contigua.

En consonancia, el tiempo de pandemia y la irrupción de la educación virtual habrían acentuado las dinámicas autónomas e individuales, ya que la existencia de la universidad como comunidad se vio afectada y las tácticas de sociabilidad lúdica habrían sido desplazadas (Carli, 2012). Sin embargo, para el grupo este período se destacó por el despliegue de *tácticas cotidianas de solidaridad, afecto y sostén*. Así lo expresa la participante 1:

en el primer año de pandemia (2020), a mi hijo se le cayó Coca Cola y entonces llegué a diciembre y no tenía compu. Y ellas me regalaron una. Era una compu de escritorio y hasta el día de hoy la tengo. Sin eso no hubiese podido, porque en la pandemia era



imposible comprarme una computadora. Si no la hubiese tenido, no hubiera podido seguir.

Asimismo, respecto al *papel de la tecnología en el sostenimiento del grupo*, durante la permanencia también identificamos *tácticas en red* que en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio les habrían posibilitado –a las participantes– traspasar las barreras de la distancia. La participante 2 comentó una anécdota al respecto: "después de resumir durante mucho tiempo, yo decía: “me voy a comprar una cerveza”. Y ellas me decían: “prepará la comida” y comíamos por Meet. Salía una juntada virtual".

En este sentido, planteamos que *las tácticas en red* le habrían otorgado, a las participantes, la sensación de estar permanentemente sostenidas por el grupo, con la posibilidad de estar presentes aún cuando no podían compartir los mismos espacios físicos. Así, cuando el encuentro presencial resultaba impedido u obstaculizado, estas tácticas en red habrían ayudado a las participantes a sostener las relaciones entre pares.

En otro orden de ideas, en la permanencia también identificamos *tácticas para el afrontamiento de emociones ligadas a situaciones de la vida personal*. Así lo expresa la participante 3, comentando una experiencia en la que el grupo fue fundamental:

yo, por ejemplo, en la pandemia estaba de novia, me fui a convivir y mi suegro tenía un tumor que cada vez era peor. Y mientras, cada vez, empeoraba su tumor, la relación empeoraba también (...), me acuerdo que nos peleamos, nos fuimos de vacaciones juntos igual, volvimos y lo primero que hice fue juntarme con ellas. Merendamos juntas y me acuerdo de la Participante 2 diciéndome: “no sé qué haces todavía con ese chabón” (...), ellas fueron un determinante para darme cuenta.

En el mismo sentido, la participante 1 explicita cómo fue el proceso de construcción grupal de esta *táctica para el afrontamiento de emociones ligadas a situaciones de la vida personal*:

siempre se nos complica un montón juntarnos, pero ese día fue decir entre nosotras: juntada sí o sí hoy (...), nos juntamos en un bar a una cuadra del Aconcagua (donde trabajaba), para ver cómo podíamos hablar con la participante 3, para que saliera a flote, ayudarla, escucharla. Fue toda una estrategia. Yo llegué del trabajo, charlamos, cumplimos todos los objetivos.

Ambos fragmentos discursivos darían cuenta de la relevancia de las *tácticas de afrontamiento de emociones* al interior del grupo. En el ámbito universitario ello es relevante, en tanto la experiencia estudiantil supone un fenómeno cargado de elementos afectivos (Carli, 2012). Las voces de las estudiantes, nos permiten hipotetizar que, para poder *seguir en carrera*, habrían requerido de sostén mutuo entre pares, como un apoyo afectivo que les habría brindado seguridad, fortaleza y aliento ante momentos de desánimo, cansancio y confusión durante la permanencia (Marini, 2018).

Así, podríamos plantear que las *tácticas de afrontamiento de emociones ligadas a situaciones de la vida personal* constituirían una de las acciones reconocidas por las estudiantes como de gran importancia, puesto que estas supondrían un modo de reconocimiento mutuo, una forma de sostenimiento entre pares que trasciende lo académico.

Para finalizar con el desarrollo de las tácticas de sociabilidad en la permanencia, recuperamos las *tácticas para la resolución de conflictos al interior del grupo*. Al ser consultadas por algún conflicto significativo para el grupo, las participantes respondieron: “Me parece que un conflicto heavy fue cuando se sumó otra compañera. ¡Fue un conflictazo! En realidad, entre nosotras no, el problema fuerte fue sumar a otra” (participante 5). A partir de este recorte discursivo, es posible postular que las estudiantes habrían producido una lectura del conflicto, trazando una clara frontera divisoria entre la dimensión colectiva del “nosotras” en oposición a “la otra”, desde una lógica conflictual y polarizada.

Desde una mirada retrospectiva, las participantes recuerdan que, durante el tercer año de cursado, se plantearon: “‘la verdad que estaría bueno tener diferentes voces en los trabajos’ y nos empezamos a mezclar” (participante 3). Sin embargo, en algún momento advirtieron que “la otra chica hacía el trabajo sola y no respetaba nuestras voces” (participante 4). Por esta razón, como *táctica para la resolución de conflictos* propusieron: “‘hagamos otra cosa, rotemos.’ Y así íbamos cambiando los grupos, tratando de integrarla entre todas. Pero el conflicto siguió y generó un malestar innecesario” (participante 3).

A pesar de que los conflictos vinculares son inherentes a los procesos grupales, hipotetizamos que —luego de los intentos malogrados por resolverlos— el temor a la ruptura del vínculo habría operado como fortalecedor de la configuración de un “nosotras” entre las participantes frente a “la otra compañera”, en exclusión de la integrante reciente. Así, para el sostenimiento del grupo, las individualidades se habría diluido en favor de la alianza colectiva.

En consonancia, al indagar acerca de los motivos que dieron origen al conflicto, las participantes expresaron: “la piba llevaba y traía situaciones que, entre nosotras, antes no existían” (participante 4).

Porque entre nosotras cinco, hablamos (...) pero también hay ese código de cosas que yo puedo contar entre una y otra. Y hay otras cosas, que yo sé que si hablo cago al grupo. Entonces me muerdo la lengua y no lo cuento. La loca esta, ese código no lo tenía (participante 2).

Estos fragmentos discursivos nos remiten a los pactos y códigos implícitos en tanto *tácticas para la supervivencia de la sociabilidad grupal*. Marini (2018) postula que los pactos surgen al reconocer las diferencias incompatibles con el otro u otra. Se tratan de aquellos convenios y concesiones donde las partes se obligan mutuamente a otorgar y conseguir lo anhelado. Al recuperar esta lectura, inferimos que el conflicto se habría originado por una transgresión a los pactos de silencio tácitos que caracterizarían al grupo, lo que habría puesto en riesgo el sostenimiento de las participantes. En esta línea, Marini (2018) nos plantea que cuando los vínculos pasan de ser un sostén importante a ser una dificultad, las y los estudiantes deben movilizar ciertas prácticas para resolver la tensión. Para el grupo participante no habría sido posible aceptar las diferencias que distanciaban a las participantes de la nueva integrante; de este modo, el lazo grupal se habría restablecido con su pronta salida. Sin embargo, en el discurso de las estudiantes podría advertirse que aquel conflicto es significado como un hito que marcó un antes y después en la biografía grupal, otorgándole un nuevo sentido al reagruparse.

A lo largo de este desarrollo, hemos recuperado voces de las estudiantes que nos permiten dar cuenta de la importancia de las tácticas de sociabilidad para sostener al grupo en la permanencia. En el próximo apartado, abordaremos las características de las tácticas de sociabilidad que se pusieron en juego para favorecer el egreso.

### *3.1.3. Tácticas de sociabilidad en el egreso*

El egreso de la universidad constituye para el grupo de estudiantes de TFL un horizonte cercano, un proceso en curso, que las moviliza a realizar balances retrospectivos sobre la experiencia universitaria. Al respecto, el grupo valoró positivamente su paso por la universidad y manifestó cierta incertidumbre por los lazos grupales al finalizar el ciclo.

Con relación a las tácticas de sociabilidad en el egreso, destacamos *tácticas de lealtad*. Estas son aquellas prácticas que sellan la pertenencia al conjunto y se relacionan con el esfuerzo que ponen en juego los sujetos para *compartir*, es decir para sostener lo común, a pesar de las diferencias. Marini (2018) señala que la lealtad se manifiesta a través de un hacer, de una tarea; pero también por medio de un código implícito que incluye al lenguaje, los deseos y el pensamiento. En este sentido, la participante 1 expresa:

yo tenía la posibilidad de hacer TFL con otro grupo que me había invitado (...), estaba en esa duda porque, por un lado, me quiero recibir rápido y, por otro, estaban ellas, que son mi grupo de siempre. Al final pesó más lo emotivo que lo académico y me quedé (...), lo estuve debatiendo mucho tiempo conmigo: ‘me quiero recibir, pero no así. Yo quiero que me tiren huevos las chicas, con quienes hice toda la trayectoria’. Entonces, me quedé con ellas.

Este fragmento discursivo nos remite a lo significativo que resultó para esta estudiante realizar el TFL con su “*grupo de siempre*”, con quienes hizo toda la trayectoria, a pesar de que ello le supondría –a priori– demorar la finalización de sus estudios. Así, hipotetizamos que lo que ella nomina como *emotivo*, se trataría de una *táctica de lealtad para sostener la sociabilidad grupal* en el egreso. En este caso, lo que habría predominado no sería la emoción, sino la pertenencia y la historicidad del grupo.

En relación con ello, el resto de las integrantes del grupo expresaron: “Cuando ella nos planteó esto, yo la apoyaba” (participante 3); “yo le dije: ‘vos, querida participante 1, andá tranquila, porque yo sé que con el otro grupo te vas a recibir ya’. Igual, si la participante 1 se iba, me iba a partir en dos” (participante 5). A partir de estos recortes discursivos, advertiríamos los modos en que las tácticas de lealtad se pusieron en juego para el resto del grupo: apoyo y consentimiento frente a las decisiones de la compañera, a pesar de anhelar lo contrario.

Por lo expresado, planteamos que las *tácticas de lealtad* se vincularían a las *tácticas para la construcción de acuerdos colectivos*. Los acuerdos, a diferencia de los pactos, son un conjunto de estipulaciones mediante las cuales los sujetos buscan crear lo más deseado y provechoso para todos las y los participantes, al reconocer aquellos aspectos que comparten a fin de generar una vivencia de unidad afectiva que los liga (Marini, 2018). Así, la participante 1 comentó:

la reunión que tuvimos en febrero fue para ponernos de acuerdo y firmamos un contrato de palabra. Ahí dijimos: ‘todas rendimos el Seminario de Psicopedagogía Sociocomunitaria en julio’ y nosotras dos (se refiere a la participante 2), como teníamos las mismas materias, nos abocamos a las materias pesadas, para que ellas tres pudieran rendir todas las materias que les faltaban.

En este fragmento, la participante 1 explicita la conclusión del encuentro en el que comunicó a sus compañeras que había decidido continuar con ellas, en miras al TFL. En dicha reunión y en pos de sostener la sociabilidad del grupo, el acuerdo construido habría estado apoyado sobre lo común entre ellas: todas debían acreditar exámenes finales que aún adeudaban. Para la construcción de acuerdos el foco no se habría puesto en las diferencias, sino en el reconocimiento de las compañeras como pares, semejantes. No obstante, es relevante aclarar que las estudiantes también enfatizaron en la importancia de la lealtad al sostener los acuerdos construidos, día a día. Así, la participante 2 aludió a conflictos menores que surgirían por diferencias en los ritmos de trabajo: “todo bien, pero nosotras no le aflojemos. Si ella renunció a entregar en diciembre y quedamos en entregar en marzo, no atrasemos marzo, ya que la participante 1 se quedó”. Mediante estos decires quedaría ilustrado que la lealtad construida entre las estudiantes sería recíproca y multidireccional.

Por otro lado, consideramos que las *tácticas de lealtad y de construcción/sostenimiento de los acuerdos colectivos* estarían cimentadas sobre la base de *lazos sororos*, que las participantes nominan como *hermandad*. De acuerdo a lo que postula Marini (2018), los lazos fraternos<sup>6</sup> suponen una trama horizontal que introduce la cuestión del otro, en tanto prójimo-próximo, como semejante pero también diferente y ajeno.

En voces de las estudiantes, la *hermandad* entre ellas es planteada así:

yo creo que más que una amistad o compañerismo desde lo académico, lo nuestro es como una hermandad, porque es estar todos los días, todo el tiempo juntas, trabajando, conectadas, sabiendo de la vida de la otra (participante 3). Quizás al principio no estaba mucho eso de saber tanto de la otra, era más lo académico y hasta por ahí. Y después, a lo largo de todo este camino como que se transformó en saber todo de la otra. No sé si todo, pero lo que cada una quiera compartir de lo que le pase, de lo que le pasó. Es como una hermandad.

---

<sup>6</sup> Si bien Marini habla de “lazos fraternos”, utilizamos el término “lazos sororos”, ya que este grupo está conformado solo por mujeres.

Asimismo, Marini (2018) también nos advierte que es necesario diferenciar entre la paridad y los lazos fraternos, ya que no siempre la horizontalidad garantiza un ligamen fraterno. En la paridad prevalece lo idéntico por sobre la diferencia, con cierta ilusión de homogeneidad. No obstante, esa paridad se convierte en lazos de fraternidad cuando se reconocen las singularidades y diferencias. La fraternidad implica entonces que en el vínculo se construya una trama que les sostenga y enlace entre sí. En este sentido, sería pertinente plantear que las tácticas de sociabilidad puestas en juego por el grupo de estudiantes de TFL habrían posibilitado la constitución de lazos sororos entre ellas, ya que se reconoce la singularidad de cada integrante: “Yo llegué a quinto orgullosa de cómo hicimos el camino, porque llegamos hasta acá juntas y reconociendo el valor y el aporte de cada una” (participante 2).

Respecto a las expectativas sobre el porvenir, se destaca el anhelo de que la solidez del lazo sororo exceda los tiempos y espacios de cursada. En este sentido, el sostén del grupo no quedaría asociado exclusivamente a la permanencia en el ámbito institucional. Una de las estudiantes lo plantea así: “Nos vamos a recibir y yo creo que más que colegas vamos a ser una amistad que va a trascender. Porque compartimos otras cosas, momentos muy tristes y momentos muy felices” (participante 3). Así, acordamos con Carli (2012) quien plantea que, en muchos casos la condición de estudiantes fue solo el punto de partida para la configuración de lazos de amistad que la excedieron (p. 185).

Ahora bien, las tácticas de sociabilidad estudiantil asumieron distintas formas según el momento de la trayectoria académica universitaria. Así, se caracterizaron por asumir dinámicas lúdicas y también por trascender lógicas de recreación y disfrute, al profundizar en el sostén frente a situaciones complejas de la vida personal. En los relatos de las estudiantes se tornaría evidente que el paso por la universidad, la vida cotidiana compartida y los lazos sororos consolidados, habrían propiciado la construcción de lenguajes, valores e intereses comunes, al dejar una marca en la experiencia biográfica de cada una de ellas. En esta línea, al ser consultadas por el egreso, las estudiantes habrían reconocido la importancia del grupo y de las tácticas de sociabilidad desplegadas. La participante 3 expresó “si a mí no me hubieran pasado el número de la participante 4 y no hubiera conocido al resto de las chicas, yo no hubiese llegado hasta acá (...), no hubiese llegado nunca”.

En síntesis, fue el encuentro circunstancial con esas compañeras lo que a todas les habría permitido lidiar con el ingreso a la universidad. Luego, en la permanencia, los lazos construidos por este grupo, habrían posibilitado que las vicisitudes de la experiencia universitaria –en la virtualidad– se tramitaran y afrontaran grupalmente. Finalmente, hacia la

finalización de la carrera, las redes para el sostén mutuo son la dimensión que el grupo habría considerado fundamental para el sostenimiento de la trayectoria. En consonancia con lo expuesto, en el próximo apartado desarrollamos las continuidades y transformaciones en las tácticas de sociabilidad.

#### *3.1.4. Continuidades y transformaciones en las tácticas de sociabilidad*

Como adelantamos en la introducción y para finalizar el apartado sobre las tácticas de sociabilidad, expondremos aquí las continuidades y transformaciones puestas en juego por el grupo de estudiantes para sostener la trayectoria académica.

A lo largo de la carrera, hay tácticas que continúan puesto que habrían demostrado “ser adecuadas” para cumplir la tarea educativa; sin embargo, otras podrían haberse transformado de acuerdo a las metas que cada grupo se propone. En particular, la permanencia de este grupo a lo largo de los cinco años de la carrera, habría favorecido el sostenimiento de la trayectoria académica. Pero, por otro lado, en el contexto de virtualidad, el grupo “grande” –como las participantes lo llamaron– se permitió dividirse para conformar subgrupos que facilitaron el trabajo académico.

Al retomar lo dicho, vemos –una vez más– como los lazos de amistad y vínculos entre pares, contruidos a lo largo de la carrera, sostuvieron al grupo conformado. Esta continuidad en las tácticas de sociabilidad puestas en juego por el grupo para autopreservarse fue la pieza clave del desarrollo académico. Los lazos de amistad forjados habrían sido la piedra basal para que el grupo se mantenga unido. Al respecto, las participantes 1 y 3 comentan:

—Sí, yo creo que más allá de que somos un grupo que sostuvimos nuestra carrera, que nos apoyamos permanentemente, también somos amigas. Generamos un lazo de amistad fuerte (participante 3).

—Yo creo que este sostenimiento que hubo en el grupo, que trasciende todo lo facultativo, es por ejemplo estar en la sala de partos y escribir antes en el grupo de nosotras que en el de mi familia, creo (participante 1).

Estos ejemplos ilustran el modo como los vínculos de amistad trabados entre las integrantes del grupo trascienden lo meramente facultativo. Es decir, estos van más allá de lo académico y permiten tácticas de sociabilidad que fortalecen la cohesión del grupo y esto, a su vez, sostiene la trayectoria académica. Al respecto, Marini (2018) comenta que “para poder seguir en la carrera se requiere del sostén mutuo, entre pares, como un apoyo afectivo

que les brinda seguridad, fortaleza y los alienta ante momentos de desánimo, cansancio, confusión” (p. 103). Así, trascender los espacios de la facultad y lo académico para conformar un grupo de amigos/amigas posibilitaría tácticas de sociabilidad favorecedoras de la culminación del trayecto académico. En el grupo tomado como caso, estos vínculos estrechos entre las integrantes, fueron continuos y prácticamente estables a lo largo de toda la carrera, lo que permitió generar lazos que favorecieron lo académico.

Ahora bien, estos lazos se basarían en diferentes características relacionadas a la construcción de los grupos, si bien no es el objetivo de este trabajo ahondar en este aspecto, nos parece oportuno mencionar una en particular, debido a la recurrencia con la que apareció en el discurso de las entrevistadas durante el grupo focal: la contención. Así, ellas plantean: “Sí, en lo social, de contención. Cuando una estaba mal, siempre la acompañábamos” (participante 5). O bien: “Contención a full, porque cuando yo mandaba audios re indignada por todo, ellas me re bajaban y se me pasaba” (participante 4). En este sentido, contener a otra implicaría otorgarle un lugar en la propia subjetividad, poder recibirlo sin condiciones ni exigencias. Esta contención marcaría un punto nodal dentro de las tácticas de sociabilidad presentes en el grupo entrevistado; asimismo, esta sería una cualidad que se mantuvo a lo largo de toda la trayectoria académica como característica intrínseca del grupo, lo que posibilitaría el sostenimiento del recorrido en la universidad.

Ahora bien, sabemos que se conforman estos vínculos y hacen posible el desarrollo de tácticas, las cuales favorecen el sostenimiento de las trayectorias académicas. Pero, además de una continuación en las mencionadas tácticas de sociabilidad, también se pueden identificar mediante el discurso de las integrantes del grupo ciertas transformaciones.

Las transformaciones de las tácticas de sociabilidad habrían significado para el grupo cambios en las dinámicas y en las formas de vincularse a los ritmos cambiantes de la trayectoria académica. En este sentido operan aquí dos situaciones puntuales y concatenadas que llevarían a la transformación de estas tácticas, las cuales permitieron sobrellevar las exigencias y objetivos propios de la carrera. Una de ellas fue la virtualidad, como momento significativo dentro del camino académico, la cual trajo aparejada la construcción de acuerdos para poder continuar con los trabajos y el estudio. Sobre esto, dos integrantes del grupo relatan lo siguiente:

—Claro, en el grupo grande de Whatsapp se hablaba lo social, lo afectivo: “che chicas, falleció mi pariente”; “che chicas, se me enfermó mi tío”. Todo eso iba en el



grupo grande. Y respecto a lo académico, las Participante 3, 4 y 5 tenían su subgrupo y yo tenía mi conversación privada con la Participante 2 (participante 1).

—Por ahí la pandemia trajo esto de que como grupo, si bien nos contuvimos entre pares digamos, nos alejamos un montón (participante 2).

La unión del grupo para la realización de los trabajos prácticos, los parciales, la rendida de finales, etc. habría llegado, en el contexto de la pandemia y la virtualidad, a un momento particular en donde, como grupo, debieron tomar la decisión de dividirlo para poder continuar. Esta transformación en la táctica del *acercamiento entre pares* puesta en juego durante el ingreso particularmente, y en la permanencia, operaría aquí como potenciadora de los vínculos entre pares. Mientras que en el “grupo grande” seguían estando todas las integrantes y podían compartir lo personal, lo académico se trasladó a subgrupos. Sobre lo dicho, la participante 2 comenta: “Yo creo que por un lado estuvo bueno, porque en subgrupos agarramos re ritmo de trabajo, pero como grupo grande nos alejamos”. Las nuevas redes vinculares que se iban gestando potenciarían el rendimiento académico, sin embargo, no dejarían de lado el aspecto social que caracteriza al grupo en cuestión.

Sobre lo anterior, acordamos con Marini (2018) cuando dice que “los jóvenes en la universidad, en tanto pares, se sostienen al compartir experiencias” (p. 113). Así, la experiencia de poder dividir un grupo —con tanta práctica en el aspecto social— implicaría una nueva fortaleza intragrupal, la cual se traduce en la capacidad de mantener los vínculos entre todas; así como también forjar nuevos vínculos con fines académicos con las integrantes del subgrupo.

Para continuar con el mismo aspecto, traemos las palabras de las participantes al comentar sobre los cambios aparejados durante el tiempo de virtualidad y la posterior reconfiguración del grupo: “Ahora estamos más juntas, nada que ver como empezamos y más todavía por el TFL (participante 2)”; “se afianzó, se re unió el grupo. Porque sí, nos habíamos dividido bastante. Más que todo, porque los trabajos eran de dos o de tres” (participante 4). Se puede observar aquí que esta transformación, en la organización grupal y en la cotidianeidad de las relaciones, habría modificado la vida intragrupal de manera positiva. En tal sentido, las participantes destacan que, durante el egreso, pudieron retornar a la formación habitual —estar las cinco juntas— y rendir académicamente.

Para finalizar este apartado, creemos necesario resaltar la importancia y preponderancia que habrían tenido las tácticas de sociabilidad en la conformación del grupo; y, sobre todo, que estas se pusieron en juego para sostener la trayectoria académica. Así, las

tácticas en red, el acercamiento a las demás, la conformación de vínculos y la relación extra facultad en ámbitos lúdicos, serían –para este grupo– características claves que se sostuvieron a lo largo del ingreso, la permanencia y el egreso a la carrera. Por otro lado, la incorporación de una nueva integrante y luego la subdivisión en épocas de virtualidad, habrían operado como transformaciones que propiciaron el desempeño académico del grupo.

Así, como hemos ejemplificado a través de diversos fragmentos, el grupo entrevistado reconoce la importancia de lo afectivo y lo vincular por sobre lo académico, las integrantes serían conscientes de que no habrían podido llegar a donde están de no haberlo hecho en grupo. En tal sentido, Marini (2018) apunta que “cuando un vínculo es significativo se produce una transformación subjetiva, es decir, los sujetos no son los mismos que eran antes de ese nuevo vínculo (p. 111). El lazo que formaron las integrantes del grupo durante la carrera universitaria generó un espacio de vinculación diferente a lo estrictamente académico. Ellas estarían unidas por algo más que lo facultativo, es decir, existiría entre ellas un lazo de amistad sustentado por las tácticas de sociabilidad.

Consideramos que –una vez más en palabras de Marini (2018)- “la permanencia es la resultante de un complejo proceso de interacción entre los estudiantes, sus acciones, sus vínculos” (p. 1). Las continuidades y transformaciones que las tácticas de sociabilidad tuvieron a lo largo de la carrera de este grupo favorecerían el sostenimiento de la trayectoria académica. Así, estos vínculos habrían hecho que las integrantes del grupo pudieran generar acuerdos, construir diversas tácticas, agruparse y re- agruparse en función de los condicionamientos del momento y aun así, sostener la grupalidad construida. Esa grupalidad que llevaría no solo al sostenimiento de la trayectoria sino además cumplir con los objetivos académicos.

### **3. 2. Tácticas académicas**

En este segundo apartado, relacionamos y analizamos los fragmentos discursivos de las participantes del grupo focal en torno a las tácticas que, como grupo, pusieron en juego para sobrellevar el aspecto académico ligado a la carrera. Al igual que las tácticas de sociabilidad, a estas también las hemos observado en la temporalidad de la trayectoria, es decir: ingreso, permanencia y egreso. A su vez, desde nuestros objetivos, se incluye un subapartado sobre las continuidades y transformaciones de dichas tácticas.

Consideramos que las tácticas académicas resultan de la necesidad de sortear las dificultades en el área de formación. Estas tácticas refieren al intercambio de información

sobre profesores y profesoras, la organización grupal para realizar trabajos en conjunto, la preparación de exámenes, entre otras acciones.

Además, destacamos un emergente en la investigación que surge de la puesta en práctica del grupo focal. Dicho emergente, expuesto a continuación, relaciona las tácticas de sociabilidad - antes mencionadas- y las académicas.

### *3.2.1. Tácticas socio-académicas*

Como dijimos anteriormente, expondremos el emergente surgido del nexo entre las tácticas de sociabilidad y las académicas puestas en juego por el grupo, que denominamos tácticas socio-académicas. Estas son aquellas que, si bien buscan fines académicos, tienen un fuerte componente de sociabilidad.

Sabemos que las tácticas de sociabilidad que las estudiantes construyeron habrían posibilitado el sostenimiento de lo académico y superar los diferentes momentos dentro de la trayectoria académica universitaria. Los vínculos y los acuerdos intragrupo serían factores decisivos tanto para la conformación social del grupo, como para el sostenimiento de la trayectoria académica de cada una de las integrantes. A su vez, es menester considerar que la permanencia coincidió con el período de la virtualidad a raíz de la pandemia del Covid 19. Esta situación afectaría sobremanera al grupo tanto en lo social como en lo académico y habría posibilitado el despliegue de otras tácticas de sociabilidad favorecedoras de lo académico.

Por esto mismo, especialmente durante la permanencia y el egreso, las estudiantes entrevistadas generaron lazos sociales que habilitaban decisiones de orden académico. Sobre esto Marini (2018) nos explica que “estar en grupo implica un trabajo psíquico que no puede soslayarse, que se da en la construcción continua de la solidaridad intra grupo en procesos de ligazón y afiliación” (p. 105). Así, la autora nos remarca la importancia de la función de formar un grupo; pero no solo por estar en el grupo, sino más bien, sentirse parte del mismo. El compromiso que cada integrante asume para el funcionamiento de las tácticas grupales se vuelve un elemento clave en el sostenimiento de las trayectorias académicas. Así genera una responsabilidad que las y los insta a comprometerse no solo para seguir en la carrera, sino también para continuar dentro del grupo.

En relación con esto Marini (2018) señala que “cada uno de los estudiantes se siente exigido por sus pares a participar, para seguir en el juego de estudiantar, pero también para seguir estando en el grupo” (p. 95). Estos vínculos son posibles gracias a diferentes acuerdos que las integrantes generan para poder llevar a cabo las actividades. Durante el grupo focal,

las participantes rescataron que, en muchas oportunidades, debieron acordar los pasos a seguir. Cabe señalar que los acuerdos construidos por el grupo sobrepasan las cuestiones meramente académicas. En función del conocimiento de la vida social y familiar de cada integrante, generan grupalmente acuerdos académicos. En este sentido la participante 2 expresa que “a nivel estrategia, les planteo a las chicas ‘me bajo dos semanas, total son entrevistas, descanso, y después vuelvo’. Porque estaba mal.” Y además les planteó que “Si nosotras queremos llegar, tenemos esto, esto, esto.” (hablando de la organización del año académico y de la vida particular de cada una). Vemos aquí, como los vínculos de sociabilidad sostendrían los compromisos académicos asumidos por el grupo. Al respecto, la participante 1 expresa que

fue prácticamente un mes en los que había trabajos entregados a mi nombre, en los que yo no había hecho nada. Y así cuando volví, ya volví con todo. Pero sí, en ese momento fue muy complicado. Un momento de mi vida muy complicado, no quería dejar y entonces de a poco cuando volví, me di cuenta de que había un montón de trabajos hechos. Después tuve que hacer el doble, pero ahí dije: “acá me quiero quedar”.

De esta manera, tácticas de sociabilidad y académicas se entremezclan para que, como grupo, se cumplan las expectativas puestas en la cursada.

A su vez, en el caso de este grupo entró en juego el contexto de virtualidad en donde lo privado habría pasado a formar parte de la grupalidad. Así, el conocimiento de una situación negativa que atravesaba una de las estudiantes las llevó a nominar al acontecimiento de pandemia a través de una figura retórica y “ponerse en estado de guerra” para sobrellevar el período de parciales y trabajos prácticos y lograr así sostener la trayectoria académica, ya que la misma parecía estar en riesgo. Al respecto, una integrante del grupo contó:

así que se internó una semana en casa, trajo la comida pre-hecha, para no perder tiempo en cocinar. Yo me iba a trabajar a la mañana, volvía a la una, producíamos hasta las doce de la noche y ahí logramos sacar todo. Fue una estrategia de guerra, lo pensamos así muy al límite (participante 2).

Estas situaciones, y otras similares, darían cuenta de la relevancia que el grupo adquirió para las integrantes durante el transcurso de la carrera. Los vínculos establecidos se

entretajeron con las diferentes actividades curriculares obligatorias y con el ritmo propio de la trayectoria universitaria. Al respecto, Marini (2018) comenta que “conformar un vínculo implica un hacer con otros, un trabajo para cada uno de los sujetos (...) que posibilite también el sostén y la permanencia en y del grupo” (p. 118). Esto sería una parte fundamental del equipo de trabajo en donde lo social y lo académico quedarían ligados. Donde este “hacer con otros” implicaría un compromiso, una responsabilidad y una renuncia de los propios intereses para privilegiar el sostenimiento de la grupalidad.

Lo mencionado en el párrafo anterior queda expuesto en el siguiente fragmento: “Me parecía increíble que el año anterior me fuera tan mal [cuando estaba en otro grupo], que en primer año no pude ni siquiera promocionar una materia, y ahí me di cuenta del aguante de las chicas” (participante 5). La participante hace visible lo que sucede con las grupalidades en las trayectorias académicas universitarias puesto que –en función del compromiso y la sociabilidad puesta en juego por las y los integrantes– el trabajo en grupo podría arrojar resultados académicos negativos o positivos. Estas relaciones socioacadémicas darían cuenta de la importancia del grupo para el sostenimiento de las trayectorias académicas universitarias.

Por otro lado, con respecto a la manera en que se organizaban para inscribirse a una materia, las participantes comentan que lo hacían en función del horario en el que todas pudieran cursar: “Igual que en Práctica. Nos anotamos todas en la misma comisión (...) para tener el mismo horario, la misma práctica”. (participante 2). “No es solamente estar juntas, es para tener práctica el mismo día (...) así podemos preparar las cosas juntas”. (participante 2). Como mencionamos más arriba, en varias oportunidades, se deja de lado la necesidad individual y se pondera lo grupal. Las integrantes buscan el bien mayor que, en este caso, es la culminación de la carrera, pero no solamente eso, sino *hacer lo que sea necesario para ello juntas*. Como destacamos en el apartado anterior –a través de otros fragmentos– para las integrantes de este grupo no daría lo mismo recibirse -como objetivo individual- que hacerlo con el grupo conformado, es decir con el grupo a través del cual fue posible para estas participantes sostener la trayectoria académica universitaria. Estas tácticas que hemos descrito –y que dan cuenta de la importancia de la conjugación de la sociabilidad con el foco en lo académico– mostrarían la intensa relación que ambas dimensiones mantienen para el transcurso y el sostenimiento de la trayectoria.

### 3.2.2. *Tácticas académicas en el ingreso*

En el siguiente apartado, pondremos en consideración las tácticas puramente académicas que las estudiantes entrevistadas han puesto en juego durante el ingreso a la carrera, entendiendo este como el período comprendido por los primeros dos años de cursado. A su vez, el apartado está organizado a partir de dos aspectos: en función de las tácticas que el grupo puso en juego para la organización del estudio y en función del uso de herramientas tecnológicas.

Cuando hablamos del ingreso a una carrera universitaria entendemos que este presenta dificultades en diferentes aspectos. En el ámbito de la gestión estatal, la masividad de los ingresos universitarios, las diferentes trayectorias individuales o grupales, las tácticas con las que cada estudiante cuenta para afrontar esos primeros momentos, entre otras cuestiones, son fundamentales para el sostenimiento de la trayectoria. En este sentido, estar con las y los demás y conformar un grupo se hace necesario, no solo para apoyarse en el otro, sino además por las demandas institucionales de, por ejemplo, trabajar en grupo. Sobre este punto, Sandra Carli (2012) nos advierte, sobre lo que investigó, que “los contactos (entre estudiantes) fueron azarosos al principio; luego, con el transcurso de las carreras, dieron lugar a agrupamientos más o menos permanentes. Mientras en los inicios los motivos fueron académicos, más tarde hubo espacio y tiempo para lo lúdico (salidas)” (p. 173).

Ahora bien, una vez conformado el grupo, este debe sortear los compromisos académicos que la carrera conlleva y para ello, entendemos que sería importante la organización grupal para resolver diferentes aspectos y cuestiones que hacen a la vida académica: como la elección de docentes y horarios, la organización de las tareas o el estudio, realización de trabajos prácticos o parciales, la preparación de exámenes, a pesar de que estos sean individuales. Al respecto, Marini refiere: “En el campo universitario, la tarea de estudiar los convoca a agruparse” (Marini, 2018, 124). Sobre esto, la participante 2 dice “la participante 1 es la que se ocupa de averiguar cuál es el profe con el que nos tenemos que anotar, qué cátedra no nos conviene, qué horario conviene, qué se sabe de este, qué se sabe del otro”.

La organización de los horarios y comisiones, como táctica académica, implicaría poder esquematizar la información en pos de elegir las alternativas adecuadas. La finalidad es que el grupo logre alcanzar los objetivos académicos propuestos no solo por la universidad, sino también los objetivos internos del grupo. Sobre esto, Marini (2018) señala que “los grupos de trabajo universitario necesitan organizarse y cooperar en base a las exigencias

académicas” (p. 95). Cuando se organiza grupalmente el trabajo académico habría nuevamente una suerte de renuncia individual para aceptar lo decidido por el grupo para la gestión de los tiempos. Así mismo, aquí consideramos las tácticas de organización del estudio puestas en juego al inicio de las carreras universitarias. En este caso en particular, una de las entrevistadas manifestaba que “necesitaba la explicación del otro para entender un texto” (participante 5). Así la mediación de un otro/otra para el acceso al conocimiento y el aprendizaje entre pares posibilitaría lograr una mejor comprensión en base a un trabajo grupal, al diálogo y al intercambio de los conocimientos con un otro/otra.

Por otro lado, habría sido vital el uso de las nuevas tecnologías que acompañaron el desarrollo de la organización grupal para el sostenimiento de la trayectoria académica durante el ingreso. Particularmente, se destacaron el uso de documentos colaborativos y video llamadas. En esta línea, una de las participantes del grupo focal comenta que “hacemos mucho Drive (...). Siempre es todo vía Meet (participante 4). Por su lado la participante 3 aporta que “en el primer año usábamos Word. Antes eran cuatro trabajos paralelos.” A la vez, se ven otras tácticas implementadas por las estudiantes: “yo antes de la lectura, como me costaba mucho, en vez de arrancar la lectura de una, buscaba videítos de Educatina” (participante 2). Otra participante remite que “la participante 2 durante todo segundo año se grababa mientras estudiaba, así entero y se iba a trabajar con los auriculares escuchando” (participante 3).

Tanto los videos explicativos elaborados por terceras personas, como el registro en audio del propio estudio –materiales que luego podrían ser socializados con el grupo– serían piezas claves en lo académico del grupo entrevistado. Estas tácticas académico-tecnológicas desarrolladas durante el ingreso marcarían un precedente para el grupo en cuanto al trabajo colaborativo y el sostenimiento de la trayectoria académica grupal.

Observamos entonces, en estos párrafos, que el ingreso a una carrera universitaria, requeriría, por parte de los grupos poner en juego tácticas para sostener la trayectoria académica. Así, tanto la organización del grupo –horarios, tareas y tiempos dedicados al estudio– como el conocimiento y uso de herramientas digitales y tecnológicas habrían posibilitado el despliegue académico durante el ingreso a la carrera universitaria. Además, podrían ser el punto de inicio de nuevas y mejores formas de desenvolverse en el ámbito académico.

### 3.2.3. *Tácticas académicas en la permanencia*

Para las y los estudiantes transitar la universidad constituye un espacio de desafíos y experiencias a enfrentar junto con otras y otros. Así, en cuanto a la dimensión académica, los grupos se organizan mediante tácticas académicas para cumplir los objetivos comunes de sus integrantes, lo que hace posible su permanencia en la universidad. Todas estas tácticas construidas grupalmente posibilitarían lo que Bonvillani (2016) denomina *grupalidad*, dimensión imprescindible para que el grupo pueda sostenerse a través del tiempo. Siguiendo con esto, se podría decir que una característica de la permanencia sería el desarrollo de dicha *grupalidad*, es decir, la potencialidad de ser grupo (Bonvillani, 2016). Para ello, es condición necesaria que existan sentimientos que vinculen a las y los integrantes, los cuales les permitan llevar a cabo las tareas académicas que las y los han convocado. Por todo esto, se podría decir que la construcción de tácticas académicas desde el ingreso –cuando el grupo solo constituía un agrupamiento-- posibilitó el desarrollo de la *grupalidad* para así constituir el grupo en sí mismo.

Por otra parte, aprender a distribuir los tiempos y organizar los propios itinerarios universitarios forma parte de los desafíos académicos del estudiantado. Debido a la masividad –que colapsa el sistema de autogestión de estudiantes– se suele generar en los sujetos cierta angustia y ansiedad a la hora de inscribirse en las diferentes materias del plan de estudio. En este sentido, una táctica académica llevada a cabo por el grupo participante está ligada a la *organización de un cronograma grupal*, pensado en función de las posibilidades de cada una de sus integrantes. Así lo comenta la participante 1: “nos inscribimos todas juntas a la misma materia. Tenemos el mismo cronograma. Nos inscribimos a la misma hora las cinco”.

En este sentido, Marini (2018) nos ayuda a pensar que las y los estudiantes apelan a esta táctica cuando las dificultades institucionales vinculadas a la masividad amenazan la permanencia de algún integrante del grupo. De esta manera, el haber transitado durante cierto tiempo por la universidad habría posibilitado el intercambio de información en cuanto a los aspectos académicos e institucionales. Así, esta táctica daría cuenta de los modos en que las estudiantes administran su tiempo de manera creativa y compartida, con el fin de cumplir con el calendario académico. Por lo tanto, podríamos advertir que la construcción de *tácticas creativas de organización* les permitiría hacer frente a las dificultades propias de transitar una carrera universitaria. En esta línea, Marini (2018) explicita que –a medida que se avanza en la carrera de grado– se descubren códigos y claves y a la vez se descifran con las y los pares de qué se trata, por dónde seguir, qué les conviene hacer para avanzar hacia su objetivo. A su



vez, identificamos otra *táctica creativa de organización* cuando la participante 1 relata: “yo primero hago la investigación de los profes y los horarios, trato de organizar los horarios, que no nos quede un hueco ya que todas tenemos vidas muy complicadas”. Aquí se aprecia que este tipo de tácticas grupales académicas se construirían luego de transitar los primeros años de la universidad, cuando el grupo ya ha logrado desarrollar una grupalidad, al compartir los mismos objetivos y cuando ya ha conocido la institución y su comunidad.

Por otra parte, interesa remarcar que en cada grupo se construyen modos propios de disponer del tiempo de estudio. A partir de las experiencias de las participantes podríamos inferir que son ellas quienes eligen qué, cómo y cuándo estudiar a fin de sostenerse en la carrera. Marini (2018) expresa, tal como se planteó en el apartado de tácticas de sociabilidad, que las y los estudiantes establecen diferentes acuerdos y pactos grupales que les permiten sortear los obstáculos –que se les presentan durante la trayectoria– en relación con lo académico. Así, se expresa en el grupo focal: “Y también cuando nos separábamos, las que cursamos alguna materia en el cuatrimestre anterior les decíamos ‘esto se trabajó en la materia’ (participante 1)”; “Claro, siempre nos pasamos las cosas” (participante 3).

De esta manera, podríamos dar cuenta que las *tácticas académicas de estudio* estarían ligadas al *intercambio de información entre estudiantes*, lo cual evidenciaría la existencia de compromiso con la otra y el otro, y a la vez con la tarea a realizar. Planteamos esto ya que, en dichas *tácticas de intercambio*, las producciones intelectuales individuales serían socializadas con el resto de las compañeras. En este sentido, otra *táctica académica de estudio* constituiría la elaboración *de resúmenes en conjunto*. Con respecto a esto la participante 2 expresa: “agarramos los textos de cero, hacemos un primer resumen juntas, de ese resumen después hacemos otro resumen y nos organizamos según lo pesada que sea la materia”. En este fragmento discursivo sería posible advertir diferentes recursos puestos en juego al realizar resúmenes, lo que les permitiría economizar esfuerzos, tiempo y así, facilitar la tarea. Dicho trabajo promovería un aprendizaje grupal entre pares dado que luego sería compartido al resto de las compañeras: “todos los conceptos que no entiendo voy y le pregunto a las participantes 2 y 4” (participante 5).

En dicho recorte discursivo se podría evidenciar cierto *sostén académico* entre las integrantes del grupo quienes construyeron *aprendizajes colectivos* en relación con lo académico –como por ejemplo: realizar intercambios entre sí, trazar sus propios itinerarios, al distribuir sus tiempos y tareas en función de sus posibilidades– para así sostenerse, avanzar en la carrera y cumplir el objetivo común de obtener el título universitario. Consideramos

entonces que todo esto sería promovido gracias a la grupalidad que se constituye entre las estudiantes durante la trayectoria educativa universitaria.

Como se mencionó anteriormente, las tácticas grupales académicas son construidas para sortear las dificultades pertenecientes específicamente ligadas a la formación. Una de estas tácticas estaría ligada a la *preparación de exámenes finales*, momento en el cual las y los estudiantes suelen sentirse abrumados ante las exigencias universitarias. En esta línea, Marini (2018) expresa que los grupos reconocen lo que comparten y en este sentido, llevan a cabo lo más provechoso para todas y todos. De esta manera, la participante 2 dice: “Por eso nosotras tenemos una estrategia para eso puntualmente. Así organizamos y decimos ‘en el tiempo que tenemos y con el ritmo que tenemos, ¿a qué queremos llegar?’. A partir de ello podemos inferir que existiría una *planificación previa grupal* en relación con la preparación de exámenes finales, donde todo se pensaría en grupo con la finalidad de cumplir los objetivos compartidos. Sin embargo, podríamos decir que dicha planificación estaría constituida además por una instancia de diagnóstico. A partir de las expresiones comentadas por la participante 2 “el tiempo que tenemos”, “el ritmo que tenemos”, “¿A que queremos llegar?” Podríamos dar cuenta de una instancia diagnóstica, de análisis de las condiciones sobre lo que se trabaja. En este sentido, se podría evidenciar no sólo una preparación de exámenes sino que previamente a esto existiría una práctica vinculada a reconocerse como estudiantes con sus tiempos, con los tiempos académicos y con los ritmos de estudio que tendría el propio grupo. Así, retomamos lo que plantea Marini (2018), es posible decir que entre las y los estudiantes surgen formas de auto organización que responden a acuerdos necesarios para el sostenimiento del grupo, lo que se podría evidenciar en lo que comparte una participante: “la Facultad sube la grilla con los horarios de exámenes y yo les paso las fechas a las chicas (...). Así organizamos quienes van a preparar qué materia (...). Es una decisión en la que debatimos bastante” (participante 2).

Aquí se podría reconocer dichas formas de auto organización elaboradas al interior del grupo. Se podría decir que preparar las materias de manera conjunta constituirá un acuerdo entre las participantes. Si bien cada una tomaría su decisión en cuanto a su trayectoria, lo que prima sería el rendir juntas como una manera de afrontar conjuntamente y a través de estas tácticas, las exigencias académicas. Además, podríamos evidenciar que el grupo lograría dimensionar y administrar sus tiempos con relación a las demandas académicas.

A continuación, en el siguiente apartado, abordamos y caracterizamos aquellas tácticas académicas puestas en juego durante el egreso en curso.

### 3.2.4. *Tácticas académicas en el egreso*

Mediante este apartado observamos aquellas tácticas académicas construidas con relación a la elaboración del trabajo final de licenciatura. Este momento requiere de las y los estudiantes una cierta organización para lograr el objetivo común de recibirse juntas y juntos. Para ello, el grupo despliega tácticas que han construido y transformado a lo largo de sus trayectorias académicas. En este sentido, retomamos lo que plantea Marini (2018) al expresar que para reconocer lo que falta para alcanzar la graduación, las y los estudiantes realizan una mirada retrospectiva mediante la cual identifican el esfuerzo realizado para haber llegado hasta dicha instancia. Así una participante cuenta: “cuando rendimos TTFL1 lo importante no fue el 9, si no que nosotras sabemos el trabajo que nos llevó y lo que cada una hizo en el proceso. Fue decir ‘esto es nuestro’” (participante 1).

Aquí se podría inferir que, si bien el proceso que realizó cada una para llegar hasta la instancia de egreso, la cual conlleva la elaboración del trabajo, fue diferente. Así, el resultado sería comprendido como algo compartido, valioso, único y propio del grupo. Lo que primaría en este logro no sería la calificación (el reconocimiento y valoración cuantitativa de la docente), sino “lo que costó” como desafío académico y vincular, como menciona la participante 4: “Nunca dijimos ‘bueno, no lo hagamos más al TFL juntas’. Nunca pensamos eso, seguimos juntas sí o sí”.

En esta línea, Bonvillani (2016) entiende a los grupos como soportes identitarios en los que existe una noción subjetiva de pertenencia, es decir, la conciencia de un nosotros. Con relación a ello, una de las participantes explica una contradicción interna “porque, por un lado, me quiero recibir rápido y por otro estaban ellas, que son mi grupo de siempre” (participante 1). A partir del discurso de la participante y desde una mirada crítica que concibe a los grupos de pares como productores de subjetividad (Marini, 2018), se podría decir que entre las estudiantes se habría desarrollado a lo largo de los años un sentido de pertenencia; esto habría promovido para la construcción de diferentes tácticas académicas. De esta manera, dicho sentido de pertenencia se habría afianzado en este momento de egreso en curso con la elaboración del trabajo final de la carrera, dado que la trayectoria educativa compartida entre las integrantes del grupo concluiría de manera similar a como comenzó, es decir, juntas.

Por otra parte, llegar a una instancia final de la carrera implicaría un proceso de aprendizaje de nuevos modos de vinculación con el conocimiento, con las y los docentes y sus pares. Con relación al egreso que se aproxima, Marini (2018) hace referencia a la confianza necesaria en sí y en las y los demás para lograr el objetivo de recibirse, al

reconocimiento de los recursos que se tienen, pero también de la esperanza de un ‘porvenir’, tal como lo expresa una de las participantes: “Claro, ese era el acuerdo también, que nosotras sacáramos método en febrero porque no queríamos empezar desde el TFL sin esa materia correlativa” (participante 4). Frente a esta ilusión de alcanzar en un futuro próximo la graduación, las estudiantes habrían acordado comenzar el cursado de TFL con las materias correlativas aprobadas, para no poner en riesgo la continuidad del grupo. Si bien rendir las materias correría por cuenta de cada estudiante de manera individual, dicho acuerdo podría haber constituido una táctica grupal académica al comprometer a todas las integrantes puesto que lo que cada participante realiza en su trayectoria podría afectar el propósito como grupo en esta instancia: recibirse juntas.

A partir de los subapartados desarrollos sobre prácticas académicas, en el próximo sistematizamos sus continuidades y transformaciones.

### *3.2.5. Continuidades y transformaciones en las tácticas académicas*

De acuerdo con Marini (2018), haber llegado hasta el egreso implica observar el camino recorrido, reconocer el paso del tiempo, las dificultades, las incertidumbres, los logros alcanzados y los vínculos construidos. En este sentido, consideramos que –a lo largo de las trayectorias académicas– el estudiantado sostuvo y también transformó o reconfiguró sus acciones de acuerdo al contexto. Así, algunas tácticas académicas construidas desde el inicio se mantuvieron mientras que otras debieron ser transformadas o desechadas.

Para ilustrar este proceso de continuidades y transformaciones recuperamos un extracto de una participante “al menos yo, distingo bien los roles ahora en quinto año, porque antes era como más implícito” (participante 3). Esto nos permitiría ver los roles y los papeles desempeñados durante cuatro años de manera implícita y que en 5to año –durante la instancia del cursado de TTFL– las estudiantes habrían podido reconocer de modo consciente/explicito. Se podría relacionar esto con lo que Bonvillani (2016) denomina trama vincular o interdependencia funcional, lo que posibilitaría pensar en un cierto grado de organización manifestado en la distribución y asignación de diferentes roles para las y los integrantes. A modo de ejemplo rescatamos: “la participante 4 es la lectora y escritora” (...) “La participante 3 tiene su parte reflexiva” (participante 1). Así, dichos roles darían cuenta de una organización colectiva para la cual se configuraría una serie de acuerdos que en un primer momento podrían haber sido implícitos pero que, con el tiempo, se habrían tornado explícitos con la elaboración del trabajo final de licenciatura.

Por otra parte, en cuanto a la construcción de lo académico, se podría evidenciar una transformación a la hora de elaborar trabajos prácticos en grupo. Así la participante 2 comenta que la “forma de escritura cambió un montón. Antes, al momento de armar un párrafo de producción nuestra, lo dividíamos. Y ahora, lo vamos construyendo entre las cinco”; “Vamos trabajando una idea y empezamos a construirla entre todas. Algo que antes no hacíamos”. En este sentido, podríamos pensar que en un momento anterior, las producciones estarían realizadas a partir de una fragmentación; sin embargo, luego, para la realización del TFL esta forma de trabajo se habría transformado al comenzar a construir las producciones de manera colectiva y colaborativa. Esto aparece en el relato del grupo cuando expresan que la primera foto del grupo de Whatsapp era un meme de un edificio inclinado que hacía alusión a su monografía donde “todas hacíamos una parte de un trabajo diferente” (participante 5). Luego expresa “hoy en día la construcción, es un edificio bien correcto, con cinco arquitectas que tomaron un posicionamiento”. Se podría reconocer en este fragmento una transformación en las *tácticas de elaboración* de producciones académicas. Además, el relato expone una metáfora en cuanto a sus aprendizajes con relación a la construcción de lo académico junto a los sentidos que les aportaría su posicionamiento como futuras profesionales.

Por otra parte, como ya se mencionó, nos parece fundamental destacar que un acontecimiento que marcó la trayectoria académica grupal, específicamente durante la permanencia, fue la pandemia por el virus COVID 19 que conllevó la virtualidad. En este sentido, a partir del relato de las participantes podríamos reconocer que al ingreso de la carrera los trabajos prácticos eran realizados de manera colectiva y colaborativa. Sin embargo, con la aparición de la pandemia las tácticas académicas construidas hasta ese momento debieron transformarse para adecuarse a los condicionantes que impuso el contexto, así una participante cuenta: “en ese año nosotras nos organizábamos dividiéndonos: ellas tres (participante 4, participante 3 y participante 5) y nosotras dos (participante 2 y participante 1). O de otras formas, pero nos organizamos de a pares o de a tres.” (participante 2).

Así, retomando lo planteado por Marini (2018) acerca de la importancia de los grupos como sostén, a partir de estas experiencias se podría decir que la grupalidad se podría haber visto afectada por la virtualidad, consecuencia del aislamiento social, preventivo y obligatorio. En este sentido y como lo señalamos en apartados anteriores, podríamos evidenciar que la grupalidad habría sido afectada en su dimensión académica; sin embargo, al tener en cuenta la sociabilidad, este acontecimiento habría podido afianzar los vínculos entre

las participantes. Por todo esto, podríamos inferir que una característica de la permanencia podría haber sido trabajar en *subgrupos*.

De esta manera, como señala Marini (2018), convivir con otras y otros implica hacer lugar tanto a las diferencias como a lo común en pos de un objetivo, el cual es realizar la trayectoria juntas y juntos, compartir las actividades y tareas propias de un proceso como estudiantes. Así, podríamos decir que la decisión de dividir el grupo en subgrupos constituyó una táctica académica, que si bien fue impuesta por las y los docentes de cada unidad curricular, posibilitó sortear las dificultades académicas vivenciadas en ese momento particular.

Siguiendo con esto, una vez que se retomó la presencialidad, estos subgrupos se disolvieron en vistas a la reunificación con el objetivo de elaborar el trabajo final de licenciatura, el cual requería la participación de las cinco integrantes. Con respecto a esto, la participante 2 expresa que “si bien hemos hecho muchos años grupo entre cinco, no con el ritmo y la exigencia que tiene TFL (...) nos cuesta más en esta etapa, que en la anterior, sincronizar ritmos de trabajo”.

Se podría evidenciar entonces una transformación en cuanto a la manera de organizarse como grupo en el trabajo final de licenciatura debido a la complejidad de los contenidos y a la organización requerida. Pero al mismo tiempo se sostendrían y afianzarían los lazos sociales. Todo esto implicaría llevar adelante mayores esfuerzos por parte de las integrantes para lograr su objetivo compartido, mientras que la grupalidad jugaría un papel crucial que posibilitaría sobrellevar estas dificultades académicas.

Para finalizar, abordamos el último eje de análisis construido, que hace referencia a las tácticas institucionales que el grupo de estudiantes puso en juego durante las trayectorias académicas universitarias.

### **3. 3. Tácticas institucionales**

En este apartado indagamos las tácticas institucionales que las estudiantes configuraron durante el ingreso, la permanencia y el egreso para vincularse y comunicarse con la institución. Para ello, propusimos observar dos aspectos, por un lado, *las estructuras formales*, es decir el conocimiento y modos de uso de la reglamentación y los protocolos establecidos por la universidad, el reglamento interno, el organigrama, las resoluciones, las regularidades, las correlatividades, las equivalencias. Por otro lado, *la cultura institucional*, en otras palabras: conocer o reconocer a las áreas a las que acudir según cada situación ya sea departamento de estudiantes, dirección de carrera, aula TIC, centro de estudiantes,

preceptores y preceptoras, oficialía actas, entre otras. A su vez, esta cultura institucional abarca conocer los modos y formas de actuar ante problemas como las condiciones de acreditación e inscripción a las unidades curriculares y comisiones, como así también establecer los acuerdos particulares con las y los docentes (inscripción, asistencia, permisos) en caso de ser necesario.

### 3.3.1. Tácticas institucionales en el ingreso

Para dar lugar a las tácticas institucionales en el ingreso, el grupo relata acerca del encuentro con el contexto universitario, con la estructura formal de este y la puesta en juego de las tácticas para su apropiación. Dado que el ingreso a la universidad supone un primer paso de la trayectoria, la experiencia universitaria presenta un proceso cargado de nuevos aprendizajes, en pos de conocer y reconocer la dimensión institucional y su cultura.

En este contexto, Marini (2018) indica que el recorrido que realizan las y los estudiantes se construye a la par de la pertenencia con la universidad, quien –a la vez– las y los aproxima de manera explícita e implícita a las diversas acciones que requieren para permanecer en ella. En este sentido, será necesario que estas y estos se apropien de la complejidad del proceso de *hacerse un lugar* (Augé, 2000) en la universidad en un contexto particular, donde se presentan situaciones propias de la trayectoria por la universidad, con sus normas, reglas y códigos.

En este sentido, observamos que el primer encuentro de este grupo con la formalidad institucional habría sido preestablecido por la institución bajo el formato de contenido curricular de una asignatura anual. En este contexto, una de las estudiantes relata que tenían que estudiar *las condiciones de regularidad del régimen académico*: “parte de esa materia era estudiar las correlativas porque [la docente] te las tomaba, tenías que saberlas. Es al día de hoy que me las aprendí” (participante 3). En otro fragmento discursivo se deja ver que fue la docente quien las aproximó a conocer y apropiarse de esta parte de la estructura formal al destacar: “se tomó los primeros minutos de la clase para explicarnos”.

Por su lado, la participante 4 revela que, en el ingreso, esta particularidad de explicarles el régimen académico se repitió en varios espacios curriculares. Sobre esto expresa que las y los docentes “explican todo en las primeras clases”, sobre todo en el primer y segundo año. En esta línea, cobra valor lo que Garay (2000) expone al decir que “cuando un sujeto se incorpora a un establecimiento, se incorpora de algún modo a una triple relación” (p. 42). Hace referencia al sujeto que ingresa a la experiencia universitaria, a sus modos de constituir grupo, y al conocimiento y apropiación de la estructura y la cultura institucional.

De esta manera, observamos en este grupo las aproximaciones a la experiencia de saber lo que implica *promocionar, regularizar o quedar libre en una materia*, cuando rememoran situaciones de su primer año: “A eso te lo hacen desglosar un poco en el ingreso” (participante 2). Otra de las integrantes, la participante 3, profundizó que una docente les explicó las condiciones de regularidad y promoción, y les refirió que esto no era solo en su materia sino en todas. Estas voces nos permiten adentrarnos en la experiencia que el grupo experimentó durante el ingreso y el modo como este encuentro con la vida universitaria e institucional se traduciría en conocer aspectos formales de esta. A la vez, este acercamiento se constituiría en disposiciones para recrear tácticas que las vinculan con el universo institucional.

En esta línea, la participante 1 ejemplifica: “Y eso me acuerdo cuando alguna decía: ‘me quedé libre por esta situación’”. Aquí se dejaría entrever que las estudiantes se habrían apropiado de esta estructura formal aprendida desde las voces de las y los docentes, y a la vez de otras y otros pares en el ingreso. Sin embargo, en comparación a las otras tácticas que se identifican, describen y caracterizan en este capítulo, estas son débiles. Así, la apropiación de la estructura formal institucional estaría ligada a los modos como la institución presenta y acompaña la apropiación de ciertos requisitos a través de formatos ya establecidos en programas curriculares. En este caso las tácticas no estarían promovidas por el interés que el grupo de estudiantes tiene por conocer estos reglamentos.

A su vez, esto último nos permite considerar que el grupo habría implementado tácticas institucionales que involucran a la cultura institucional, es decir a la dimensión implícita que enmarca *los acuerdos particulares con profesores (inscripción, asistencia, permisos)*. En este contexto, Lucía Garay (2000) nos propone entender que la cultura institucional se presenta como un sistema de valores y normas legitimadas que dibuja un sentido preestablecido. Así, “las prácticas, ciertas maneras de pensar y sentir, tienden a homogeneizar, pensar y conducirse según un modelo común” (p. 36). Este modelo común podríamos traducirlo en un “juego de estudiantar” (Marini, 2018, p. 95). Así, ante la posibilidad de quedar en condición de estudiante libre, la participante 1 relata lo que sus compañeras le dijeron: “pedile a la profe que te de recuperatorio”. A esto se refiere Marini con “juego de estudiantar”, un sentido práctico de aquello que es permitido en este juego y aquellas reglas que hay que respetar. En este aspecto, las tácticas institucionales que el grupo desarrolla supondría el cumplimiento de las reglas del juego, así como también la creatividad para tomar los atajos necesarios para otorgar lugar a dichas reglas.



Entendemos que estas acciones –llevadas a cabo por las estudiantes en su recorrido del nivel superior– propiciarían modos y formas de vincularse y, a su vez, comunicarse con la institución. En esta línea, Crema –en Butelman (1996)- nos aporta la idea de que la necesidad de estar incluida e incluido en un vínculo institucional, abarca un espacio del que forman parte todos los actores institucionales. Es decir, existe la necesidad de un vínculo de las y los estudiantes universitarios entre sí con la institución misma y los demás actores que forman parte de la comunidad. En este grupo podría observarse que la construcción del vínculo con la formalidad que establece la institución sería débil pues –a partir de lo relevado– solo se desarrolló en ocasión de las materias que explicaron el régimen académico. Sin embargo, en torno a los atajos en el juego de estudiantar durante el ingreso, habrían puesto en juego tácticas que hacen a la cultura institucional.

En el siguiente apartado, profundizamos estas reflexiones y abordamos tácticas grupales que las estudiantes pusieron en juego respecto a su vínculo con la dimensión institucional durante la permanencia.

### *3.3.2. Tácticas institucionales en la permanencia*

El “juego de estudiantar” que el grupo implementa durante la permanencia en torno a tácticas institucionales, nos permite dar cuenta de la construcción de los vínculos entre sí y la institución. Estas acciones, como posibles modos y formas del sostenimiento de las trayectorias académicas universitarias, pueden ser relevadas a través de las voces de las integrantes del grupo. Así, la participante 3 refiere que tiene conocimiento de los reglamentos o resoluciones por una de las compañeras: “Yo, por ejemplo, a algunos mails los abro, y si veo que hay alguna resolución o algo así digo: “ya me lo va a decir la Participante 1”.

Coronado y Gómez (2015) nos ayudan a pensar en estos enunciados que transmiten las participantes del grupo focal; mirar los modos en los que "interpretan las normas institucionales y aprenden el juego que les propone la institución" (p. 88). En lo relevado a través del grupo focal no se percibiría una aproximación a más recursos para enriquecer sus vínculos con lo institucional. Esto no solo significaría una mínima integración al contexto institucional, sino también al aprovechamiento táctico que implica conocer las oportunidades que ofrece ingresar a otros dispositivos que hacen a la vida institucional, como por ejemplo becas.

Asimismo, cuando indagamos respecto a la estructura formal, se hizo necesario volver a retomar la pregunta; y es significativo que haya sido la participante 1 la que orientó a las demás integrantes para no salirse del tema, ya que es la integrante a la que sus compañeras se

refieren para lidiar con este aspecto a lo largo de la trayectoria: “Lo que ella [la moderadora] está preguntando es en relación al estatuto, a la resolución” (Participante 1), aclara. Esta intervención nos permitiría inferir la importancia/ valoración que para este grupo tendría lo estructural. A su vez, en sus respuestas mencionan de forma acotada los efectos del conocimiento o desconocimiento de las estructuras formales en la grupalidad.

Otras de las tácticas que habrían sido constituidas durante esta trayectoria ligadas a la cultura institucional, son las que refieren a los modos de abordar las *calificaciones en autogestión, el malestar frente a docentes y asistencia para no perder la condición durante el cursado*. En este sentido, respecto a las *calificaciones en autogestión* la participante 1 comenta que las compañeras acudían a ella para interiorizarse la forma en la que podían solucionar un inconveniente; como ejemplo, en una ocasión le sugirió a otra compañera que hablara con la profesora: “decile que te ponga cuatro porque sino en el sistema salís libre”.

Esta cuestión particular se evidenció durante los dos años de pandemia; en mencionado contexto, la mediación de dicha participante habría sido esencial para el sostenimiento del grupo y de las trayectorias de sus compañeras. Así la participante 5 expresa que era la participante 1 la que sugería: “tenes que hacer esto” y “este es el mail al que tenes que preguntar”.

Sin embargo, este acompañamiento no recae solamente en las sugerencias de la participante 1, pues las demás toman acción: “le decíamos: ‘no, pedile a la profe que te de recuperatorio’” (participante 5). Desde este lugar, tomamos las palabras de Pérez Gómez (citado en Coronado y Gómez, 2015) quien expresa que dentro de la cultura institucional “se ofrece siempre un espacio de negociación de significados” (p. 88), así se recrea constantemente un conjunto de representaciones que condicionan las experiencias durante las trayectorias académicas universitarias. De esta manera, una vez puesta en juego esta táctica de recurrir a la compañera que conocía los atajos, el grupo habría propiciado su utilización durante la permanencia y a la vez recreado para el sostenimiento del recorrido académico durante la pandemia.

En torno al *malestar frente a docentes* suscitado durante la trayectoria, la participante 4 expresa: “tuvimos una mala experiencia con una asignatura cuatrimestral (...) todos estaban muy enojados”. Algunas de las participantes ponen en contexto dicha situación: “[la docente] Nos iba a tomar un parcial un feriado, un viernes a la noche” (participante 2) y la participante 5 acota: “Y la clase era el martes a la noche”. Asimismo, frente a esta queja, sus formas de resolución nos permiten pensar nuevamente en el lugar que ocupa para este grupo lo institucional, con énfasis en la dimensión cultural. Es así que la participante 1 explica: “pero

nunca fuimos a hablar con nadie. Solo a la hora de hacer las encuestas [de evaluación institucionales sobre el desempeño docente] dijimos lo que pensábamos". La participante 5 menciona que hubo compañeras que se movilizaron y hablaron con las y los referentes del centro de estudiantes. El grupo expresa conocer los modos en que otras y otros estudiantes hacen resonar este tipo de conflictos ante el centro de estudiantes, sin embargo, dicen: "Pero no sé si eso quedó en algo" (participante 4). Desde aquí, inferimos que las integrantes de este grupo no habrían recurrido a otras tácticas a fin de poder expresar su opinión y revertir esta situación; el grupo opta por mantenerse distanciado en sus modos de actuar ante ciertos ardidés institucionales que podrían haber sido puestos en juego.

Respecto a la táctica institucional puesta en juego en torno a las *asistencias/inasistencias* para que alguna de las integrantes no quede libre, la participante 3 expone una táctica ligada al conocimiento de la cultura institucional que es la de hablar con los y las docentes. A su vez, la participante 5 comenta que, en ocasión de su casamiento, tuvo que recurrir a esta táctica.

Así, según lo relatado, esta táctica institucional de atajo e implementada en otras ocasiones por el grupo, fue aceptada por las y los docentes. Sin embargo, no fue en todos los casos igual, pues la participante 5 expresa: "Me acuerdo que la profe le dijo a la participante 3: 'qué me importa que se case, si no viene a la clase queda libre'". Es allí donde se pone en acción otra táctica institucional, que se recrea ante la alerta de la participante 3 "no podés faltar más de dos clases en un eje, porque te quedas libre". Con lo cual la participante 5 menciona que fue a la facultad "solo para firmar la hoja e irme".

Los distintos momentos en los que transcurre esta acción nos permite inferir el conocimiento que tienen las integrantes del grupo respecto a la cultura institucional. Entre ellas se apoyan en tanto sostenedoras de trayectorias, en este caso a partir de una acción que involucra la posibilidad de no perder la condición de regular en una unidad curricular a través de firmar una hoja e irse, es decir cumplir con la exigencia de la docente aunque la estudiante no haya asistido para participar de la clase.

Destacamos que lo que habría hecho posible estos movimientos internos y subjetivantes se relaciona con el acompañamiento que cada una de estas integrantes del grupo dispensa a sus pares en el recorrido académico (Crema en Butelman 1996 p. 161, 162). Así, podemos pensar que estas tácticas institucionales serían recreadas por las integrantes, quienes al momento de formar parte de la institución se aproximan explícitamente a un contrato con normas y reglamentos.

Tal vez, en estas experiencias relatadas y configuradas en tácticas institucionales, estemos frente no solo a una cultura institucional sino también a una cultura estudiantil. Así, Carli (2012) nos lleva a mirar las experiencias de las y los estudiantes y sus modos de configurarse en un tejido complejo de elementos propios de la historia de una institución, la cultura institucional y estudiantil. Sin embargo, estas tácticas grupales para sortear obstáculos –ya sea desde el orden de calificaciones de autogestión, malestar frente a las y los docentes y las asistencias para evitar perder la condición de regular– posicionarían a las estudiantes en un interjuego que se constituye a partir de vínculos laxos con la estructura formal de la institución. Desde esta mirada, consideramos que si bien el grupo puede mantenerse al tanto de los reglamentos, de las resoluciones y utilizar atajos –para, por ejemplo, evitar perder la condición de regular- esta dimensión no tendría demasiada relevancia para sus integrantes, en tanto condicionante para el sostenimiento de la trayectoria.

A lo largo de este desarrollo, recuperamos las vivencias de las estudiantes que nos aproximan a conocer y describir las tácticas institucionales configuradas para sostener al grupo durante la permanencia. En el siguiente apartado, abordamos las características de las tácticas grupales institucionales que las estudiantes ponen en juego durante el egreso en curso.

### *3.3.3. Tácticas institucionales en el egreso*

Las tácticas institucionales puestas en juego por este grupo durante el egreso evidenciarían que las instituciones, como campo de acción, se presentan como laberintos (Garay, 2000). Dada esta característica resulta necesario construir tácticas que permitan moverse en ese laberinto; estas suponen tanto el conocimiento de las reglas formales establecidas por la institución, como las lógicas de la cultura institucional, que han sido desarrolladas por los actores con sus prácticas cotidianas dentro de la institución.

Como se expresó anteriormente, a través del recorrido académico, las y los estudiantes enfrentan problemáticas de índole institucional ligadas con la matriculación anual, las inscripciones a espacios curriculares, inscripción a exámenes, evaluación de los espacios curriculares, cuestiones que se realizan por el sistema de autogestión dispuesto por la institución. Rescatamos un fragmento discursivo de una de las participantes que evidenciaría la construcción de tácticas institucionales en el egreso con el fin de sortear la burocracia que supone resolver estos asuntos de orden administrativo en cuanto a una situación de inscripción al TTFL1; “no salía en el acta y ahí fuimos y hablamos en despacho de alumnos y salí en la planilla” (participante 3).

Podemos así decir que las tácticas que se habrían utilizado en esta ocasión requerirían la construcción de un hacer que permite evadir la formalidad institucional mediante atajos. El atajo da cuenta de “saber qué puerta tocar” en tanto salida de emergencia beneficiosa ante este tipo de inconvenientes. Estar en instancias de egreso o terminalidad de la trayectoria supone, en este grupo, un conocimiento de los intersticios que la estructura formal posee. Y también dejaría entrever que la institución da lugar a este tipo de acciones desde la informalidad. Podemos así decir que el grupo habría desarrollado *tácticas institucionales de resolución de problemas por la vía informal*, que implicaría tomar un camino alternativo al que la estructura formal reglamenta, constituyéndose esto en parte del juego de estudiantar.

En la misma línea de reflexión sobre el estudiantado y su encuentro con las estructuras formales institucionales, resaltamos el pensamiento de Butelman (1996) quien expresa que la institucionalización de la educación busca, a través de un cuerpo estructurado de normas, propiciar en forma previsible y sistemática que las trayectorias educativas se den en plazos determinados y de esa manera obtener los resultados esperados. En este caso, habrían recurrido a consultar el régimen académico como grupo, al plantearse la meta de finalizar sus estudios universitarios y egresar juntas. Así lo expresan: “en TFL si pasó mucho, de tener que recurrir a leer el régimen (...) ¿a ver si nos podemos recibir todas juntas?, unas tenían ocho [materias], otras seis, entonces ¿qué hacemos?, ¿hasta cuánto nos permitían? ¿hasta dónde?” (participante 1).

Se aprecia aquí que el grupo habría necesitado constatar si ante la diferencia de trayectorias entre ellas, podrían hacer el TFL juntas y presentarlo aunque no todas hubieran finalizado la totalidad de las materias. Esto nos permite también reflexionar en cuanto a las trayectorias teóricas, que expresan itinerarios que se dan en progresión, en contraposición con las trayectorias reales que es el modo en que lo transitan las y los estudiantes. En este sentido acordamos con Ardoino (2005 citado en Zandomeni y Canale, 2010) en cuanto a que la trayectoria siempre es un camino en construcción donde no todo se puede anticipar ni llevarse a cabo mecánicamente. De esta manera, podríamos decir que el hecho de que el grupo haya acudido al reglamento del TTFL para constatar que sus trayectorias reales les permitieran elaborar el trabajo final de manera conjunta, constituiría una *táctica institucional de itinerario*, pues supuso el análisis del recorrido de cada integrante para evaluar la posibilidad de transitar la terminalidad de la carrera y sostener la grupalidad.

De esta manera, podemos observar las tácticas que se pusieron en juego ligadas a la cultura institucional, al considerar esta como sistemas de valores y normas legitimadas que orientan las conductas de los sujetos (Garay, 2000). En este caso, el grupo eligió una línea de

investigación para la elaboración del TFL, sin embargo no todas las integrantes tenían aprobado el espacio curricular relacionado a la temática y a la perspectiva a asumir para elaborar dicho trabajo. Por este motivo, tuvieron una reunión con la directora de su TFL en la cual reflexionaron: “no sabíamos si lo que planteaba la directora de TFL era algo legal o una posición de ella” (participante 2). Luego de la reunión constataron que “en sí, era un posicionamiento de la profesora...por una cuestión ética, porque estábamos haciendo esta línea. Entonces lo entendimos” (participante 1).

La situación anterior parecería haberlas puesto en una encrucijada entre la estructura formal y la cultura institucional. La estructura formal quizás les hubiera permitido presentar el trabajo final sin necesidad de tener aprobada la materia, pero tuvo más peso la cuestión ética que les planteaba la directora de TFL. Esto nos remite al pensamiento de Baremblytt (2005) acerca de cómo en las instituciones hay prescripciones y opciones que guían las decisiones de maneras lógicas, éticas y estéticas. Es decir, en este caso, las estudiantes habrían aceptado la decisión docente al acordar con valores que demarcan entre lo justo y lo injusto. Esta decisión en común acuerdo, daría cuenta de cómo esta táctica de negociación institucional se construyó sobre la base de la cultura institucional, pues lo cultural es aquello que ofrece un espacio de negociación de significados (Coronado y Gómez, 2015). Para que se constituya esta negociación se debe pertenecer a esa cultura. Es decir, esta decisión ética demostraría que el grupo se ha apropiado de la institución, pues, en acuerdo con Garay (2000), consideramos que desde el momento en que se reunieron en y por la institución habrían establecido un lenguaje común que genera representaciones, imágenes singulares y colectivas.

Si esta decisión fuese leída por fuera del universo de la institución no sería comprensible, pues solo se entiende dentro de un contexto determinado dentro de relaciones determinadas. Es de esta manera que comprendemos que apropiarse de la cultura institucional sería una manera táctica de pertenecer y permanecer en la trayectoria académica.

En este sentido, la pertenencia es ese “estar adentro” que nos permite compartir no sólo las metas, sino también las leyes y normas (formales y culturales). Esto permite tejer, destejer y entretejer de manera innovadora y creativa los diferentes avatares de la vida académica. Algunas tácticas se conservan y otras se transforman, esto propiciaría sostenerse en las trayectorias.

### 3.3.4. Continuidades y transformaciones en las tácticas institucionales

Para dar cuenta de las continuidades y transformaciones en las tácticas institucionales, traemos a colación el pensamiento de Marini (2018) quien sostiene que la construcción de una red de vínculos, como en el caso observado, promueve la identificación con los otros, la pertenencia y la determinación de los límites del grupo. Si bien todo grupo sostiene una búsqueda de unidad ideal, en su interior el poder se distribuye de manera desigual sobre alguno de sus integrantes, en lo que Bourdieu (2011 citado en Marini 2018) llamaría “mecanismos de delegación y representación”. Basados en este pensamiento, observamos que las tácticas institucionales en este grupo estarían débilmente construidas durante el ingreso y la permanencia, pues aparecen delegadas en una de las integrantes del mismo. Es decir, que su contacto con lo institucional estaría mediado por esta compañera que asumiría el rol de estar informada de circulares, resoluciones, noticias de la facultad y hacérselo saber al resto. Una participante, lo expresa así: “yo algunos mails los abro, en el mail veo si hay una resolución. Y después digo: ya me va a decir la Participante 1” (participante 3).

Esto daría cuenta de cómo el sujeto en su devenir estudiante y al conformarse como parte de un grupo, forma una identidad que construiría una manera de vincularse con lo institucional y con las particularidades propias de cada grupo. Desde otro fragmento podemos suponer que esta táctica de delegación sería una característica del grupo que se expresaría en una continuidad que alcanza al egreso cuando, frente a algunas dificultades expresan: “era esperar que los otros vayan a hablar” (participante 1).

Marini (2018) expresa que el sujeto pone en juego sus propios grupos internos y estos se van modificando en el vínculo con otros. Al conformarse como grupo se generan distintas formas de pertenecer y relacionarse con la institución y de transitar la carrera. Son estos acuerdos, ya sean tácitos o explícitos, los que darían lugar a recorridos comunes. En este caso, el acuerdo sería delegar en un participante todo lo referido a lo institucional o como grupo delegarlo en otras compañeras. Lo que supondría exponerse a un terreno frágil pues el desconocimiento de lo que la institución requiere o de los derechos que tienen como estudiantes podría vulnerar su permanencia en la trayectoria.

Por otro lado, podemos advertir la transformación de las tácticas institucionales del grupo en el egreso. Esta surgiría de la necesidad que les supone poder tramitar el trabajo final sostenidas por el grupo, es decir “verse terminando juntas” (participante 1). Esto, a su vez, habría fortalecido las tácticas institucionales por lo que al respecto comentan:” Al reglamento de TFL sí lo leímos todas” (participante 3),” lo agarramos la primera reunión que tuvimos” (participante 2).

Marini expresa que muchos estudiantes deciden en grupo qué hacer, cuándo y de qué manera, y así, establecer las pautas que les permiten estar juntos en la carrera. Se puede decir que en esta instancia poner en juego la táctica institucional fue la decisión tomada en grupo que les habría permitido sortear los obstáculos que aparecían en su horizonte de egreso y alcanzar la meta final de recibirse y obtener “como premio” (participante 4) el título profesional. A esto se suma el haberlo hecho acompañadas unas de otras; por el valor que la red de sostén le habría significado a este grupo.



## **Consideraciones finales**

A modo de conclusión de nuestro trabajo, y a partir del análisis expuesto en el capítulo 3, resulta necesario retomar nuestra pregunta de investigación ¿cuáles son las tácticas grupales que estudiantes del Taller de Trabajo Final de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba ponen en juego para sostener sus trayectorias académicas? Con relación a esto, consideramos pertinente destacar el primer objetivo específico: identificar y describir tácticas grupales puestas en juego por estudiantes universitarias y universitarios del Taller de trabajo final de licenciatura en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas.

En esta línea, en tácticas de sociabilidad, identificamos como preponderantes aquellas tácticas relacionadas con el *acercamiento*, que habrían propiciado la conformación de este grupo en el ingreso. Una vez configurado, las estudiantes habrían desplegado acciones de acompañamiento que consolidarían al mismo a partir del *apoyo entre pares* en la permanencia. Asimismo, en el egreso, las tácticas de sociabilidad darían lugar a la resignificación de lazos sororos que ellas reconocen como fundamentales para unirlos.

Por otro lado, con respecto a las tácticas académicas, destacamos la construcción de *tácticas creativas de organización*. Estas les habrían permitido al grupo hacer frente a las dificultades propias de transitar una carrera universitaria. Dentro de dichas tácticas, lo preponderante sería la forma en la que el grupo organiza la inscripción a materias y exámenes y la elaboración de un cronograma académico respetado por todas. Por otra parte, nos interesa remarcar que este grupo habría construido modos propios de estudio. Así, se podrían nombrar las *tácticas académicas de estudio* que se caracterizarían por la elaboración de resúmenes en conjunto, lo cual implicaría un *sostén académico* entre las integrantes del grupo, al construir *aprendizajes colectivos* en torno a los contenidos disciplinares.

Ahora bien, en relación con las dos tácticas antes mencionadas, cabe destacar que a partir de ellas identificamos una emergente: tácticas socioacadémicas. Estas serían la articulación entre los vínculos sororos y la organización académica del grupo; lo cual habría sido relevante para el sostenimiento de la trayectoria.

Por último, con respecto a las tácticas institucionales, inferimos que habrían sido construidas débilmente en cuanto a su relación con la estructura formal de la universidad. De esta manera observamos que aparecería delegada en una de las estudiantes la responsabilidad de conocer las resoluciones y los reglamentos para luego informar al resto del grupo. Ahora bien, destacamos que habrían desarrollado tácticas de resolución de problemas por la vía no académica, que implicaría tomar un camino alternativo a lo que la estructura formal

establece. Esto demostraría un conocimiento de la cultura institucional, que también contribuiría al sostenimiento de la trayectoria.

Como segundo objetivo específico buscamos sistematizar continuidades y transformaciones, observadas en tácticas grupales. Al respecto, podemos identificar en la tácticas de sociabilidad una continuidad en la predominancia de los lazos de amistad. Sin embargo, advertimos que, frente a diversas situaciones contextuales como la virtualidad, hubo transformaciones que habrían modificado las formas de vincularse. A partir de esto, el afrontamiento de dichas situaciones habría derivado en la construcción de tácticas que las llevaría a agruparse y reagruparse, y aún así sostener la grupalidad construida.

Con relación a las tácticas académicas, las continuidades y transformaciones se evidenciarían en la elaboración grupal de trabajos académicos, que en el devenir de la trayectoria, habrían mostrado una progresión; los primeros trabajos se caracterizarían por una elaboración colaborativa, pero fragmentada. Sin embargo, a partir de la realización del Trabajo Final, se muestra una transformación en los modos de construir sus producciones, pues actualmente serían colectivas y colaborativas.

Por último, se puede observar una continuidad en las tácticas institucionales de *delegación*, es decir que el contacto con lo formal estaría asumido por una de las estudiantes; esto aparecería como una recurrencia en este grupo que alcanzaría hasta el egreso en curso. Sin embargo, advertimos una transformación al asumir el compromiso de terminar juntas la carrera; lo que las habría llevado a interiorizarse grupalmente sobre los documentos formales del Trabajo Final de Licenciatura.

Luego de exponer el alcance de los objetivos, nos interesa plantear una evaluación de las decisiones tomadas a lo largo del trabajo. De esta manera, reflexionamos que si bien esta ha sido una experiencia de gran riqueza, quizás podríamos haber considerado menos dimensiones, ya que este trabajo se inscribe en el marco de una práctica de aproximación a la investigación. En este sentido, el análisis de los resultados supuso una experiencia compleja al abordar la diversidad de tácticas -de sociabilidad, académicas e institucionales-, a lo largo de las trayectorias en el tiempo -en sus ejes de ingreso, permanencia y egreso-, al sistematizar sus continuidades y transformaciones, y recuperar el emergente de tácticas socioacadémicas. Para contrarrestar tal complejidad, podríamos haber seleccionado solo un tipo de tácticas e inscribir el análisis en alguno de los ejes de temporalidad mencionados.

Por otro lado, la decisión metodológica que revisaríamos sería la formalización de las dimensiones que constituyeron la observación participante del grupo focal, en una grilla. Ello nos habría permitido complejizar la sistematización de los datos producidos a partir de la

articulación de esta técnica con el instrumento seleccionado. En este sentido, podríamos haber profundizado en el análisis de gestos, señas, miradas, silencios, interrupciones y demás elementos no verbales.

Frente a lo expuesto hasta aquí, reconocemos, junto a nuestro análisis, que habría diferentes aristas que serían material para futuras investigaciones y a su vez, posibilitarían la problematización en torno a las diferentes tácticas que las y los estudiantes ponen en juego para sostener las trayectorias académicas universitarias. Así construimos interrogantes que surgieron del devenir de la práctica de investigación y que se desprenden de nuestra categoría emergente, por un lado, y con la institución por el otro.

Como ya mencionamos anteriormente, la relación entre las tácticas de sociabilidad y las académicas, que decidimos llamar socioacadémicas, se presenta como un nuevo campo de estudio en el ámbito de las tácticas grupales para el sostenimiento de las trayectorias académicas. Es por esto, que consideramos necesario plantear el interrogante ¿qué tácticas socioacadémicas ponen en juego grupos de estudiantes de la FES—UPC para el sostenimiento de su trayectoria académica universitaria? ¿Qué procesos institucionales, subjetivos y vinculares promueven la construcción de tácticas socioacadémicas de grupos de estudiantes de la FES—UPC?

Asimismo, al advertir que los grupos de pares construyen artesanalmente tácticas para sostener sus trayectorias, nos preguntamos: ¿qué acciones formales o de cultura institucional operan como sostén de las trayectorias académicas en el ingreso a la FES—UPC? ¿De qué modos las tácticas artesanales son recuperadas por la FES—UPC para configurar estrategias institucionales de acompañamiento a las trayectorias académicas?

Por otro lado, nos resulta relevante realizar un trabajo de metacognición en relación con nuestro proceso de aprendizaje en esta experiencia. En primer lugar, destacamos el trabajo articulado entre las y los integrantes del grupo, como así también la fluidez de los intercambios con la directora y codirectora durante todo el proceso. En segundo lugar, nos interesa hacer hincapié en lo imprescindible que resultó para nosotras y nosotros sostener encuentros grupales presenciales, una vez a la semana los días sábado. Estas reuniones estuvieron destinadas fundamentalmente al proceso de co-pensamiento y escritura, a la revisión colectiva de señalamientos significativos, a sus reelaboraciones pertinentes y a la organización de actividades pendientes a realizar durante la semana. Así, luego de los encuentros de producción grupal, cada integrante contaba con una tarea asignada para continuar avanzando individualmente en el proceso. De esta forma, consideramos que la

articulación entre la modalidad de trabajo individual y colectiva, nos permitió llevar a cabo este proceso de manera dinámica y enriquecedora.

En el mismo sentido, resaltamos el compromiso asumido con la tarea por la totalidad de integrantes del grupo. Es preciso mencionar que somos estudiantes trabajadoras y trabajadores, y con personas a cargo. A pesar de no contar con gran disponibilidad horaria para encontrarnos, logramos sortear las vicisitudes del trabajo final gracias al sostén colectivo y a las tácticas individuales y grupales construidas a lo largo de toda la trayectoria académica.

Ahora bien, durante la práctica de investigación, construimos diversos aprendizajes vinculados a los aspectos metodológicos del TFL. El más significativo, está ligado a la construcción de categorías de análisis y a su operacionalización. En este marco, la articulación de aquellos dos procesos nos facilitó la construcción del grupo focal, en tanto instrumento de indagación. Esta experiencia supuso una oportunidad para profundizar los aprendizajes metodológicos alcanzados durante la carrera. Así, nos permitió agudizar la mirada y la escucha, al indagar en algunas dimensiones de los discursos de las participantes. De este modo, consideramos enriquecedor retomar aportes de la psicopedagogía como así también de diversas disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales.

Por otro lado, destacamos la importancia de la tensión entre teoría y práctica para la elaboración del TFL. Esta interrelación representó, para nuestro grupo, un proceso dialéctico en el que la teoría enriqueció a la práctica y viceversa. A partir de ello, la construcción de conocimiento académico se constituyó como un acto fundamentalmente creativo, mediante el cual modelamos una nueva categoría teórica emergente: las tácticas socioacadémicas.

Otro aspecto primordial de nuestra experiencia se configuró en los espacios de tutoría y plenario con la directora, codirectora y pares. Estos encuentros resultaron fundamentales ya que en el intercambio con otras y otros, se inauguraron múltiples posibilidades de reflexión que dinamizaron la producción grupal. Por lo expresado anteriormente, consideramos que esta experiencia nos brindó saberes que aportaron a nuestro desarrollo personal y como futuras y futuros profesionales.

Llegado a este punto es relevante incluir algunas reflexiones en torno al posicionamiento que construimos a lo largo de la práctica de investigación. Para abordarla nos posicionamos desde la perspectiva crítica en orientación vocacional, entendida como una práctica social y profesional que acompaña las trayectorias académicas universitarias. Sin embargo, afirmamos que no solo se aboca al acompañamiento en la elección de las opciones formativas, sino también en la construcción de las propias trayectorias y en el reconocimiento

de las potencialidades del estudiantado; al poner en juego múltiples aprendizajes a lo largo del recorrido académico.

Asimismo, destacamos que cuando hablamos de aprendizajes no solo nos referimos al proceso de vinculación de los sujetos con los objetos de conocimiento, sino también a los modos en que estos se relacionan con los objetos vocacionales de estudiar y/o trabajar. En este sentido la psicopedagogía, desde una mirada crítica en OV, acompañaría la construcción de tácticas grupales, en tanto prácticas singulares y subjetivantes recreadas desde la grupalidad. Así, entendemos que el sostenimiento de los recorridos académicos universitarios a lo largo del tiempo, son dinamizados a partir de la conformación de grupos de pares. Por otra parte, afirmamos que considerar el contexto sociohistórico constituye un elemento fundamental para nuestro ejercicio como psicopedagogas y psicopedagogos. Así, entendemos que los aportes desarrollados en este trabajo dan cuenta de una realidad situada, atravesada por el mencionado contexto.

Por otro lado, arribamos a la conclusión de que la grupalidad posibilita la construcción de tácticas artesanales, y a su vez, dialécticamente, las tácticas artesanales propiciarían el fortalecimiento de la grupalidad. Es por ello, que planteamos que este trabajo constituye un antecedente valioso para la configuración de estrategias institucionales que acompañen la grupalidad de las y los estudiantes de la FES—UPC.

Finalmente, consideramos que la psicopedagogía puede aportar reflexiones enriquecedoras y una mirada novedosa para pensar los grupos como sostenedores de las trayectorias académicas universitarias. Además, ello nos posibilita revalorizar el campo de lo vocacional como experiencia subjetivante que habilita a repensar la elaboración de proyectos futuros.

## Referencias bibliográficas<sup>7</sup>

- Arán, Pampa (2020) *Diseño del proyecto de tesis en una trayectoria literaria: propuesta semiodiscursiva*. Biblos.
- Argentina. Universidad Provincial de Córdoba – Agencia Córdoba Cultura. (2015). Resolución N° 0179. Plan de estudios. <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resol-079-16-Convenio-de-Cooperaci%C3%B3n.pdf>
- Argentina. Colegio Provincial de Psicopedagogos Córdoba – Poder Legislativo Provincial. (1987). Ley N° 7619. Ejercicio profesional de psicopedagogos. <http://psicopedagogosrioiv.com.ar/wordpress%20colegio/wp-content/uploads/2015/04/LEY7619.pdf>
- Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (1995). Ley N° 24521. Ley de Educación Superior. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Arias Cardona, Ana María, y Alvarado Salgado, Sara Victoria. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022>
- Augé, Marc (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad*. Gedisa.
- Bisquerra, Rafael (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Bonvillani, Andrea (2016). Lo grupal, los grupos, Algunas pistas para pensar las múltiples formas de presentación de la experiencia colectiva, pág. 13-35. En *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/ pensar con grupos*. Brujas.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la Educación Pública*. 1era ed. Siglo XXI.

---

<sup>7</sup>Si bien conocemos los requerimientos del reglamento, dada la posición teórica que asumimos decidimos incluir los nombres de autoras y autores.

- Carli, Sandra (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior*. UDUAL.
- Chávez, Marysol; Dávila, Elisabeth; Hanmse, Marian; Sosa, Vanesa; Vivas, Zunilda (2021). *Sociabilidad estudiantil en la universidad. Experiencias de estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Pedagogía Social de la FES- UPC en contexto de ASPO y DISPO durante el año 2020* (Trabajo final de licenciatura). Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Coronado, Mónica y Gómez Boulin, María José (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.
- Butelman, Ida (comp.) (1996). *Recuerdos personales- memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico- institucional*. págs. 40- 73. *En Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.
- De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano I, artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- Garay, Lucia (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Hernández-Sampieri, Roberto (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En *Metodología de la investigación*. Interamericana.
- Käes, René (2005). Pensar, en los grupos. En *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Amorrortu.
- Leoz, Gladys (2019). *La sociabilidad estudiantil en la experiencia estudiantil*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica. Universidad Nacional de San Luis. <https://www.aacademica.org/000-111/799>
- Marini, Daniela (2018). *Estrategias que los estudiantes construyen en y con grupos de pares para pertenecer y sostenerse en la Universidad* (Trabajo final de maestría). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez-Salgado, Carolina (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia y Salud Colectiva*, 17 (3), 613-619.



<https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/abstract/?lang=es>

- Mastache, Anahí; Monetti, Elda; Aiello, Berta (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur (Edinus). Recuperado de: <https://ediuns.com.ar/wp-content/uploads/2018/02/P%C3%A1ginas-desdeMonetti-Mastache-Aiello-04-07-2014.pdf>
- Ministerio de Educación Perú (2020). Guía para la elaboración y aplicación de grupo focal: G-DEP-005 SINEACE <https://hdl.handle.net/20.500.12982/6434>
- Müller, Marina (2007). Genealogía y ecología de la orientación. *Revista Aprendizaje Hoy*. XXVII(68), 13-17. Recuperado de: <https://aprendizajehoy.ar/producto/revista-n-68-individual/>
- Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Ortega, Facundo; Duarte, María Elena; Falavigna, Carla; Arcanio, Mariana Zoe; Soler, María Paula, y Melto, María Belén (2012). Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2012, Vol. 1, N°1, 164-180.
- Pichon-Rivière, Enrique (1975). *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Ediciones Nueva Visión.
- Rascovan, Sergio (2018). Orientación Vocacional. Contexto social, sujetos y prácticas. En *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias sociocomunitarias en los bordes* (pp. 15- 44.). Noveduc.
- Rascovan, Sergio (2016). La orientación vocacional como experiencia subjetivante. Paidós.
- Rascovan, Sergio (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista mexicana de orientación (REMO)*, 10(25), 47- 54. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v10n25/a06.pdf>
- Repetto, Elvira; Rus, Victoriano; y Puig, Jaime (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. UNED.
- Rodríguez, María (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Universidad de Barcelona.
- Sabino, Carlos (1996). El diseño de investigación. En *El proceso de investigación* (pp. 53- 71). LUMEN/HVMANITAS.

- Sautu, Ruth., Boniólo, Paula., Dalle, Pablo., Elbert, Rodolfo (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección metodológica*. CLACSO.
- Simmel, George (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Escritos escogidos. Universidad Nacional de Quilmes.
- Souto, Marta. (1993). *El proceso grupal. Enfoque de su desarrollo, pág. 101- 119*. En *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Davila Editores.
- Stábile, Carmen; Clark, Carmen; Zurita, Vanina y Hernández, Ricardo (2019). Trayectorias académicas de estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba: Los vínculos como favorecedores de la permanencia. *Orientación y sociedad*, 19(2), 37-53. Recuperado en 3 de septiembre de 2022, de <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/9674>
- Terigi, Flavia. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tomat, Cabiria (2012). El "focus group": nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana. *Athenea Digital*. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 12 (2), 129- 152. Recuperado en 17 de septiembre de 2022
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zandomeni, Norma y Canale, Sandra. (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, 2(13), 59-65. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/ce.v2i13.1152>

## **Anexo**

**Anexo 1: Operacionalización de categorías**

Objetivo	Categorías	Subcategorías		Operacionalización
<p>Identificar y describir tácticas grupales puestas en juego por estudiantes universitarios de TTFL en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas</p>	<p>Tácticas grupales</p>	<p>Sociabilidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tácticas para el acercamiento entre estudiantes y búsqueda de compañía (intra y extra universidad).</li> <li>2. Tácticas para el afrontamiento de emociones.</li> <li>3. Tácticas para la resolución de conflictos y transformaciones en los lazos grupales.</li> </ol>	<p>1. Criterios: Domicilio o cercanía, franja etaria, turnos de cursado, situación laboral, maternidad, trayectorias académicas previas, compromiso con la carrera, ideología política.</p> <p>Espacios y experiencias de recreación: comidas, mateadas, charlas informales, apropiación de diferentes espacios dentro y fuera de la facultad (biblioteca, patio, cantina, salidas a bares, boliches, visitas a casas/cumpleaños/brindis fin de cursado).</p> <p>Uso de medios tecnológicos para conformar el grupo y <i>hacerse un lugar</i> en la universidad (dejar para el análisis) (pedir el número, meet, whatsapp, otros).</p> <p>Participación en eventos científicos (congreso de educación y salud, psicopedagogía, jornadas de prácticas), encuentros culturales y movilizaciones sociales y estudiantiles.</p> <p>Sostén/Apoyo entre compañeros/as frente a la soledad, ansiedad, desesperanza, temor al fracaso, alegría, tristeza (catarsis, charlas, uso de redes sociales).</p> <p>Solidaridad y empatía al interior del grupo ante las adversidades/dificultades/ transformaciones en la vida personal</p> <p>Discusiones al interior del grupo, rupturas, rechazos,</p>

			<p>renuncias (intra y extra universidad), quejas, chismes.</p> <p>Construcción de acuerdos para la resolución de conflictos. Diálogos para el sostenimiento del grupo.</p> <p>Construcción de acuerdos para la incorporación de nuevos integrantes.</p>	
		Institucionales	<p>1. Tácticas para la apropiación de las estructuras formales (explícito).</p> <p>2. Tácticas para la apropiación de la cultura institucional (implícito).</p>	<p>1. Conocimiento y modos de uso de la reglamentación y los protocolos (reglamento interno, organigrama, resoluciones, regularidades, correlatividades, equivalencias, libretas, permisos).</p> <p>Re/Conocer la/s personas adecuadas a quienes acudir, según el área, en caso de una situación X (departamento de estudiantes, dirección de carrera, Aula TIC, Centro de estudiantes, preceptor, oficialía actas, etc.).</p> <p>Conocer las condiciones de acreditación e inscripción.</p> <p>Acuerdos particulares con profesoras/es (inscripción, asistencia, permisos).</p>
		Académicas	<p>1. Tácticas para la elección de cátedra y profesores.</p> <p>2. Tácticas grupales para la organización del estudio.</p>	<p>1. Solicitud de recomendaciones. Acuerdos en relación con la disponibilidad de horarios para cursar juntas. Acuerdos en relación con la disponibilidad de horarios para cursar juntas. Acuerdos para rendir exámenes (turnos, llamados). Inscripciones colectivas y en simultáneo.</p> <p>2. Acuerdos internos al grupo: alternancia en asistencia, uso de tecnologías, lecturas, insumos, recursos, división de tareas/lecturas, administración del tiempo y economía de esfuerzos, intercambio de ideas, preparación grupal de trabajos prácticos, parciales, finales.</p>

## **Anexo 2: Modelo de consentimiento informado.**

### **Consentimiento informado**

Somos Berteza Marco Alejandro, González Rivero Eliana Morena, Murúa Marina Eugenia, Rodríguez Rodolfo Ricardo Ariel y Samudio Melisa, estudiantes de quinto año de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y estamos desarrollando el trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía titulado “Las tácticas grupales como sostenedoras de las trayectorias académicas universitarias”, dirigido por Diaz Pira Sabrina y codirigido por Casalli Carolina. El objetivo del trabajo es Caracterizar tácticas grupales puestas en juego por grupo de estudiantes de TTFL de LPSP de la FES- UPC en el ingreso, permanencia y egreso de sus trayectorias académicas

En el marco de esta práctica de investigación estamos realizando entrevista de grupo focal a grupos de estudiantes de la licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y que estén transitando el taller de trabajo final de licenciatura. En tal sentido, solicitamos su autorización para grabar el encuentro, cabe aclarar que usted puede aceptar o rechazarla; en este último caso, quien realice la entrevista registrará el diálogo a través de la toma de notas.

A su vez, le informamos que usted tiene derecho a interrumpir la entrevista en cualquier momento, así como también negarse a responder alguna pregunta. Asimismo, le recordamos que estas entrevistas son confidenciales y ninguna persona externa a esta práctica de investigación conocerá sus respuestas. En caso de reproducir sus palabras en el cuerpo de nuestra investigación, para mantener el anonimato su identidad será protegida mediante la codificación.

Cada entrevista de grupo focal dura alrededor de una hora y media e incluye preguntas sobre las tácticas grupales para el sostenimiento de las trayectorias académicas y cuestiones vinculadas con el ingreso, la permanencia y el egreso de la universidad.

Dejamos debajo el e-mail de contacto, al que usted puede dirigirse si tiene alguna duda o si quiere saber algo más sobre el estudio.

Agradecemos desde ya su participación a fin de colaborar en la realización de nuestra investigación.

#### **Email de contacto con el/los estudiante/s:**

Berteza Marco Alejandro. DNI 39079791 [marcoberteza@upc.edu.ar](mailto:marcoberteza@upc.edu.ar)

González Rivero Eliana Morena. DNI 39446370 [morenagonzalez@upc.edu.ar](mailto:morenagonzalez@upc.edu.ar)

Murúa Marina Eugenia. DNI 22772843. [marina.murua1@gmail.com](mailto:marina.murua1@gmail.com)

Rodríguez Rodolfo Ricardo Ariel. DNI 26253070 [iarpsp14@gmail.com](mailto:iarpsp14@gmail.com)

Samudio Melisa. DNI 37615950 [m.samudio@outlook.com.ar](mailto:m.samudio@outlook.com.ar)

**Email de contacto institucional:** [comiteseguimiento.psp@gmail.com](mailto:comiteseguimiento.psp@gmail.com)

**Email de contacto con la directora y/o codirectora:**

[sabrinadiaspira.fes@upc.edu.ar](mailto:sabrinadiaspira.fes@upc.edu.ar)

[carolinacasali@upc.edu.ar](mailto:carolinacasali@upc.edu.ar)

**Firma**

**Nombre y apellido:**

**DNI:**

**E-mail de contacto:**

**Anexo 3: Solicitud a directora de carrera.**

Córdoba, 13 de septiembre 2022

A la directora de la Licenciatura en Psicopedagogía

Lic. Mariana Villagra

PRESENTE

De nuestra mayor consideración:

Por la presente, desde la Licenciatura de Psicopedagogía, de la Facultad de Educación y Salud, de la Universidad Provincial de Córdoba, nos dirigimos a Ud. a fin de solicitar autorización para que las y los estudiantes **Berteá Marco Alejandro, González Rivero Eliana Morena, Murúa Marina Eugenia, Rodríguez Rodolfo Ricardo Ariel y Samudio Melisa**, puedan realizar el trabajo de campo para su práctica de investigación, en el marco del trabajo final de licenciatura, en dicha institución.

Esta actividad formativa es supervisada por la docente a cargo de la cátedra de Taller de Trabajo Final, comprometiéndonos a resguardar en el anonimato la identidad de las personas participantes, como parte de la ética que atraviesa toda práctica de investigación que involucra seres humanos. Se realizará grupo focal a un grupo de cinco estudiantes de quinto año. Las fechas previstas para la realización de estas actividades son entre el 26 de septiembre y el 7 de octubre.

Agradecemos desde ya su colaboración y hacemos propicia la oportunidad para saludarla cordialmente. –



Lic. Carolina Casali

Docente de la cátedra Trabajo Final de Licenciatura  
Licenciatura en Psicopedagogía  
FES- UPC

#### **Anexo 4: Invitación a Grupo focal**

Hola compañeras, ¿cómo están? Como seguro ya saben, estamos realizando nuestra práctica investigación en torno a las tácticas grupales que estudiantes de TTFL de PSP pusieron en juego, para sostenerse durante la trayectoria académica en el ingreso, la permanencia y el egreso. Para ello utilizaremos el instrumento metodológico de grupos focales. Por esta razón, como equipo, queríamos preguntarles si estarían de acuerdo en colaborar con nuestra práctica de investigación, ya que su grupo cumple con los requisitos de la misma: ustedes se conocen desde hace mucho tiempo, y por lo que cuentan el grupo les permitió sostener la trayectoria académica. La fecha y el horario es a confirmar, ya que la tenemos que definir en función de sus disponibilidades. Desde ya, ¡estamos muy agradecidas y agradecidos! Un abrazo.





## **Anexo 5: Desgrabación de grupo focal**

### **Desgrabación de grupo focal**

*Moderadora 1: —Hola compañeras, buenas tardes. Para nuestra investigación, nos interesa indagar sobre las tácticas grupales que pusieron en juego para sostener sus trayectorias. Por esta razón, les vamos a solicitar a lo largo de este grupo focal, que evoquen distintas situaciones que atravesaron a lo largo del ingreso a la facultad, la permanencia (que se desarrolló en tiempos de pandemia) y del egreso en curso (refiriéndonos específicamente a la elaboración del Trabajo Final). En este sentido, pretendemos conocer las prácticas y experiencias grupales y no individuales.*

*Les solicitamos su autorización para grabar este encuentro, sobre todo para que después podamos desgravar. Queremos escuchar la opinión de todas, entonces para que sea más organizado levanten la mano cuando quieran expresar algo, así damos lugar a la palabra de*

*cada una. Todas las opiniones son valiosas, la idea es que podamos respetarnos, y si alguien quiere compartir información que involucre a otras personas, lo mejor es no mencionar su nombre, para mantener la confidencialidad. Por ejemplo, pueden decir “nos pasó con una compañera que sucedió tal situación”, pero no mencionen el nombre de personas que no estén, por favor.*

*Observadora participante 2: —Otra cuestión importante es que nosotros dos (señala al Observador participante 1) vamos a estar tomando nota, como observadores participantes de la dinámica.*

*Participante 5: —Ay, ¡me siento observada! (Risas).*

*Observadora participante 2: —Ellas dos van a estar como moderadoras del grupo focal y también en algún momento van a ver llegar a otro compañero.*

*Participante 3: —¿Alguno quiere mate? Para no ir preguntando siempre e interrumpiendo.*

*Observadora participante 2: —Si quieren también pueden servirse coca o las cosas que trajimos para compartir. Esto es para ustedes (señala la mesa que contiene sandwich de miga, galletas, etc.)*

*Participante 3: —Que no florezca el inconsciente.*

*Moderadora 1: —Bueno, chicas, en primer lugar les agradecemos su participación. Compartimos la misma línea de investigación, así que sabemos que todos estamos en la misma. Nuestro interés es indagar sobre las tácticas grupales que han puesto en juego los grupos de estudiantes para sostener sus trayectorias académicas universitarias. Hoy conversaremos sobre distintas situaciones que se han dado durante el ingreso, considerando primer año, la permanencia, que sería tercero o cuarto año, y el egreso, que es lo que estamos cursando ahora, haciendo trabajo final.*

*—Con respecto al ingreso, ¿nos podrían contar cómo se conocieron y qué características tuvieron en cuenta de la otra para decir “me gustaría formar grupo con esa persona”?*

*Participante 2: —Nos conocimos en el ingreso propiamente dicho, estábamos sentadas al lado nosotras (señala a la participante 3).*

*Participante 1: —Y yo estaba un poco más atrás.*

Participante 4: —Yo estaba más atrás con otra chica, en ese momento, con otra compañera. Y bueno, me acuerdo que nos plantearon hacer una actividad en grupo, algo así y ahí fue como que nos juntamos.

Participante 2: —Estábamos asustadas.

Participante 4: —El cursillo se divide por apellido. Y nosotras dos somos de apellido “s” y ella es “n”.

*Moderadora 1: —¿A qué se refieren con que estaban asustadas?*

Participante 2: —Estábamos como asustadas, en el primer día, arrancando una carrera, yo más grande, ella también era la primera vez que arrancaba un ingreso (señala a la participante 1).

Participante 4: —Claro, yo estudié abogacía tres años y dejé, y al no conocer a nadie en esta nueva facultad era como raro.

*Moderadora 1: —¿Y el resto de las chicas se sumaron más adelante al grupo?*

Participante 3: —Una vez me fui de viaje y entonces no conocía a nadie cuando empecé. Y tenía esta cuestión de anotarme a algunas materias a la mañana y otras a la noche, porque trabajaba y había días que podía a la mañana y a veces a la tarde. Por eso tenía un grupo a la mañana y las chicas a la tarde. A su vez, una amiga mía es muy amiga de una amiga de la Participante 4 y nos dijo que había empezado primer año de psicopedagogía acá. Esta chica me dijo “fíjate cuando vayas a la tarde, esta chica que es muy amiga de mi amiga, es piola”. Me pasó el teléfono de Participante 4 y un día nos encontramos en el patio.

Participante 4: —Fue muy gracioso porque nos dijimos “estoy en el patio, estoy vestida de rojo”. Y bueno, así nos encontramos: “Hola, yo soy Participante 4”, “Hola, yo soy Participante 3” (recrean un diálogo entre ellas).

Participante 3: —Ahí nos dimos cuenta que hacía materias a la tarde con ellas. Y al siguiente año, ya me anoté a todas las materias a la noche e hicimos todas juntas. Pero en el primer año no las conocía.

Participante 5: —A mí me pasó que en el primer año me fue muy mal, porque no tenía un grupo.

*Moderadora 1: —Participante 5, es muy interesante lo que contás, ¿qué pasaba específicamente que sentiste que te afectaba no tener grupo, como para decir que recursaste las materias?*

Participante 5: —Las materias que regularicé se me cayeron antes de rendir el final y las volví a cursar.

*Moderadora 1: —¿En qué te afectaba no tener grupo?, ¿qué te acordás?*

Participante 5: —Tenía un par de amigas, pero cuando nos juntábamos a estudiar... no estábamos, claramente... Eran muy jóvenes, les gustaba salir y no había tanto compromiso con la facu. Yo estaba ahí y necesitaba la explicación del otro para entender un texto y eso no lo tenía. Entonces en todas las materias de primer año, me fue mal. Las tuve que recursar y bueno, ahí las conocí a ellas.

Participante 2: —Fue medio casualidad por Práctica, no fue que dijimos “bueno, vamos a trabajar juntas”.

Participante 5: —Claro, en la práctica de segundo la profe hizo un sorteo al azar y ahí me tocó hacer las prácticas con la Participante 2, la Participante 4 y otra chica. En la misma institución, pero en otro grupo. Y bueno, resulta que las compañeras de ellas habían dejado la materia casi todas, entonces me empecé a unir a ellas y ahí me quedé.

*Moderadora 1: —Si ustedes tuvieran que definirse ¿qué podrían decir que las caracteriza o las une como grupo?*

Participante 5: —¿En palabras?

*Moderadora 1: —Si, ¿qué creen que tienen en común que las unió y las sostuvo?*

Participante 2: —La vocación, compañerismo, contención también.

Participante 1: —Sí, para mí también. O sea, la primera palabra que se me viene a la cabeza es la contención.

Participante 4: —Cada una tuvo un momento de quiebre, donde las otras contuvieron. Cuando yo quise dejar la carrera, o diferentes cosas que yo estaba pasando.

Participante 2: —De hecho nunca nos pasó, a nosotras por lo menos, rendir una materia sin el aguante de otra, sin el apoyo, el sostén. Ya sea preparando una materia juntas o

preguntándonos todo el tiempo “¿cómo va? ¿cómo estás?”. Cuando rendimos, estamos muy encima una de la otra.

Participante 5: —Eso, por ejemplo, no lo tuve en primer año y en segundo sí. A mi me parece muy loco que yo en segundo promocioné casi todas las materias. Me parecía increíble que el año anterior me fuera tan mal, ya que en primer año no pude ni siquiera promocionar una materia, y ahí me di cuenta la importancia del aguante de las chicas.

*Moderadora 1: —Ya profundizaremos un poquito en algunas cuestiones académicas. Con respecto a la parte social, ¿qué otras actividades comparten? ¿qué espacios de la facultad o de afuera habitan? que no sea para estudiar, sino que sea más bien para sociabilizar.*

Participante 2: —De acá, fumamos nosotras tres (señala a las Participantes 1 y 3). Siempre estamos afuera, en el patio, charlando.

Participante 5: —Y nosotras, con la Participante 4 somos apoyo psicológico (risas).

Participante 4: —La guardada de banco.

Participante 4: —Otras actividades que compartimos son los cumpleaños, baby shower de sus hijitos, cumpleaños.

Participante 3: —Despedidas de soltera.

Participante 4: —El casamiento de la Participante 5, hace poco.

Participante 2: —Yo con ellas (señala a las Participantes 3 y 4) tengo más salidas a bares, recitales.

Participante 3: —También muchas juntadas, por ejemplo en mi casa hay pileta y las invito. Van a casa, no puntualmente por algún festejo, sino porque estamos de vacaciones y nos juntamos.

Participante 2: —No te olvides de nosotras después de recibirnos (risas).

Participante 3: —Y bueno, acá en la Facultad, el mate es algo que super compartimos, algo muy interiorizado. Al principio tomábamos mate dulce, y después mate amargo (risas).

*Moderadora 1: —¿Y toman en el aula o salen y se encuentran?*

Participante 1: —En todos lados, la Participante 4 se encarga de recoger a todas en el auto.

Participante 4: —Sí, a ellas siempre las busco, o las dejo en la parada. Queda todo como medio de camino.

*Moderadora 2: —Ahora, pensando también en el ingreso a la carrera, ¿qué papel consideran ustedes que jugó la tecnología en el sostenimiento del grupo?*

Participante 4: —Fue fundamental, creamos el grupo de whatsapp que lo tenemos desde primer año nosotras cuatro (refiriéndose a las Participante 1, 2, 3 y 4). Lo usamos todo el año, pero tenemos un periodo de receso en diciembre en donde silenciamos un poco ese grupo.

Participante 1: —Si nos tomamos un descanso, un descanso de la facultad.

Participante 5: —Si de hecho tenemos un grupo de TFL2, uno de Práctica en los que estamos siempre las mismas integrantes y terminamos hablando de cualquier cosa (risas).

Participante 3: —Sí y a mí si no me hubieran pasado el número de la Participante 4, no hubiese llegado hasta acá. Porque yo ya tenía el grupo conformado a la mañana y sin ellas (refiriéndose a su grupo actual) no hubiese llegado nunca.

Participante 1: —Y si hablamos de tecnología, en el primer año de pandemia (2020) a mi hijo se le cayó Coca y entonces llegué a diciembre y no tenía compu. Y ellas me regalaron una de ellas. Era una compu de escritorio y hasta el día de hoy la tengo.

Participante 2: —Se la bancó la compu en pandemia.

Participante 1: —Sin eso no hubiese podido. Primero por que en la pandemia era imposible comprarme una computadora, si no la hubiese tenido, no hubiera podido.

Participante 3: —Y respecto a la tecnología nosotras trabajamos mucho a través del drive.

Participante 2: —Tenemos un millón de drives compartidos.

Participante 1: —En todas las materias, repartimos los textos que nos dan, entonces tenemos todas las materias resumidas en drives distintos. Y así, la que ya rindió el final deja preparadito el drive para la que sigue y así sucesivamente.

*Observadora participante 2: —Me quedó una duda ¿cómo se llamaba el grupo de whatsapp que formaron ?*

Participante 2: —Aún se llama “futuras psicopedagogas”.

Participante 5: —El primer nombre fue “monografía”, porque hacíamos una monografía con la profe de Lectura y Escritura, y le pusimos ese nombre (risas).

Participante 4: —Si me acuerdo que dijimos, “che, cambiemos el nombre del grupo porque nada que ver”.

Participante 3: —Si estábamos en mi casa cuando pasó eso, cambiamos el nombre y la foto. En ese grupo estábamos todas, menos la Participante 5 porque todavía no la conocíamos.

*Observadora participante 2: —¿Y ahora se sigue llamando futuras psicopedagogas?*

Participante 1: —Uno de los grupos.

Participante 4: —Pero paren, porque el grupo de las cinco se llama futuras licenciadas. El de futuras psicopedagogas es de nosotras cuatro (señalando a Participante 1, 2 y 3). Después hicimos un grupo nuevo, pero lo modificamos con la Participante 3.

*Moderadora 2: —Por otro lado, muchas veces como estudiantes tenemos la posibilidad de participar con experiencias que tienen que ver con lo académico, pero que están por fuera de la facu, ¿qué papel consideran que jugó esto para la conformación y el sostén del grupo? ¿Recuerdan alguna experiencia? ¿Algún evento científico, congreso, jornada de prácticas, etc.?*

Participante 2: —Vos sabés que siempre pensamos que eso nos demanda mucho tiempo y siempre sufrimos por no poder hacerlo, decíamos “es ir a esto o descansar”. Yo creo que compartimos eso. Porque ir a un congreso implica estar todo un día, leer, resumir, y terminamos cansadas.

Participante 4: —Hace poco yo fui al congreso de Psicopedagogía porque ellas me regalaron la entrada por mi cumple (risas). Y bueno, yo estaba chocha, pero en ese momento fue un bajón estar sola, pensaba que lindo hubiera sido que estemos todas juntas. Pero no, nunca compartimos nada así juntas.

Participante 5: —Incluso las veces que fuimos separadas, grabamos y nos pasamos los audios.

Participante 2: —La hermandad.

Participante 4: —Muchas de las exposiciones y todo eso están transcritos por gente que las graba y hay que estar atento. Y ahora estoy pensando en las jornadas de prácticas.

Participante 1: —Yo nunca fui.

Participante 4: —En Práctica dos, que hacías con otro grupo.

Participante 1: —Ah claro.

Participante 4: —Claro, porque yo iba a la mañana y ustedes a la tarde.

Participante 5: —Bueno a la Participante 1 le pasó algo parecido, con las compañeras de las prácticas. Iban pero no hacían.

Participante 2: —En cambio nosotras tres cuando hicimos las prácticas fue muy rico, aparte de que la pasamos muy bien, veníamos en el colectivo pensando cosas, con lo que nos quedaba ahí del momento.

Participante 1: —Claro, ahora me acuerdo y en la Práctica 2 me tuve que bajar y ahí entró la Participante 5 (risas). Me tuve que bajar por el día, y me fuí a otra práctica.

*Moderadora 1: —También les queríamos preguntar, ya que durante la carrera atravesamos diferentes emociones que nos afectan ¿qué papel consideran que jugó el grupo en esos momentos, para atravesar ese proceso? Pueden evocar alguna experiencia en particular que recuerden, algún momento difícil que esté ligado a lo académico.*

Participante 2: —Yo en el primer año de pandemia, volví de Brasil el 13 y el 15 se cerraron las fronteras, ya habían empezado las clases y la Participante 1 estaba con un problema personal y yo no entendía nada. Empezaba la virtualidad, y fue como todo junto. La cuestión es que ella (refiriéndose a la Participante 1) no quería seguir más, y no había manera de convencerla. Y le insistimos, “dale vamos”.

Participante 1: —Fue prácticamente un mes en los que había trabajos entregados a mi nombre, en los que yo no había hecho nada. Y así cuando volví, ya volví con todo, pero sí, en ese momento fue muy complicado. Un momento de mi vida muy complicado, y entonces, no quería dejar y entonces de a poco cuando volví, me di cuenta de que había un montón de trabajos hechos. Después tuve que hacer el doble, pero ahí dije “bueno, acá me quiero quedar”.

Participante 2: —Me acuerdo que esa semana te dijimos (refiriéndose a la Participante 1), acá se viene la época de todos los parciales, y si queremos llegar... Me acuerdo que nos sentamos en el aula y dijimos “tenemos esto, esto y esto, vení a casa”. Así, la internamos una semana en casa, le dijimos “ubicá a los chicos, y sacamos todo”. Así que se internó una semana en casa, trajo la comida pre-hecha, para no perder tiempo en cocinar. Yo me iba a trabajar a la



mañana, volvía a la una, producíamos hasta las doce de la noche y ahí logramos sacar todo. Fue una estrategia de guerra, lo pensamos así muy al límite.

Participante 5: —Me acuerdo de ese año, cuando empezó la pandemia en el 2020 la Participante 1 tenía la virtualidad de ella y la de los hijos. Y me acuerdo del audio de ella, que decía “perdón, yo en esta instancia no quiero saber nada más de la facultad, yo me bajo”. Y como no se salía del grupo de whatsapp, ahí la hartamos a mensajes. Me acuerdo que ella nos decía “no, por favor, no quiero, no me da el cuerpo, la cabeza”. Y bueno, la apoyamos pero tampoco la íbamos a dejar. No la íbamos a tener con un cuchillo. (Risas).

Participante 2: —No bueno, y entre medio de eso, no podíamos cruzar los puentes.

Participante 3: —No podíamos salir de nuestras casas, estaba la pandemia muy cerrada todavía.

Participante 2: —Yo vivo cruzando el puente, así que nos disfrazábamos para pasar (risas). Me puse una chaquetilla (risas). Yo tenía el permiso de OSECAC para hacer las cosas de la Facultad, ¿entendés?. Me quedaba el finde... Esa semana te quedaste en tu casa (se dirige a Participante 2) y después yo me fui un finde largo, como tres o cuatro días. Y disfrazada cruzando el puente con los permisos truchos.

Participante 1: —Yo también tenía permiso de OSECAC, porque la había estado cubriendo. Ella (refiriéndose a Participante 2) se fue de vacaciones y necesitaba una persona que la cubra en su trabajo y yo la cubrí. Y después tuve que cubrir la vuelta de la cuarentena que tuvo que hacer porque volvía de Brasil, así que tuve que estar un tiempo más en su trabajo. Así que me tiene confianza, si me dejó todos sus clientes a cargo es porque me tiene confianza.

Participante 2: —Pero bueno, eso fue la vez que más...

*Moderadora 1: —O sea esa fue la experiencia más resonante...*

Participante 4: —Sí, fue heavy. Después también hubo otras situaciones, pero no al punto de decir “bueno, dejo la carrera”. Situaciones que una estaba transitando en ese momento, que después se solucionaba y se seguía. Cuestiones personales de cada una, del momento.

*Moderadora 1: —¿Y siempre el grupo operaba ahí como soporte?*

Todas al unísono: —Siiii.

Participante 4: —Siempre.

Participante 5: —También hay situaciones buenas en las que estamos juntas. Hace poquito yo me casé y claramente estuve desaparecida un buen tiempo. Las chicas ahí también estuvieron. Cuando volví, la Participante 4 me hartó a mensajes poniéndome al día de todo lo que teníamos y como que también me cubrieron en todo. Así que ahora, estoy haciendo el proceso que no hice en todo ese tiempo (risas). Pero estuvo la contención de ellas en todo momento.

Participante 3: —Y yo creo que en cinco años, todas hemos pasado por situaciones de alegría, tristeza, duelos en las que siempre tuvimos la contención y el sostén de las otras.

Participante 2: —En la pandemia, perdimos a muchos seres queridos.

*Moderadora 1: —¿Están pensando en alguna situación en particular?*

Participante 3: —Y yo, por ejemplo, en la pandemia estaba de novia, me fui a convivir y mi suegro tenía un tumor que cada vez era peor. Y mientras, cada vez, empeoraba su tumor, la relación empeoraba también. Es más, me acuerdo que nos peleamos, nos fuimos de vacaciones juntos igual, volvimos y lo primero que hice fue juntarme con ellas tres (señala a Participante 1, Participante 2 y Participante 4). Merendamos juntas y me acuerdo de la Participante 2 diciéndome “no sé qué haces todavía con ese chabon”. Y estuve un mes más, porque aparte yo pensaba “se le está muriendo el padre, no lo puedo dejar”. Pero ellas en eso, fueron un determinante de decir “che no, estas perdiendo aceite acá, date cuenta”. Desde el amor, ¿no? No fue ni siquiera algo agresivo. Y después todo ese tiempo desde que me separé, dejé de convivir y todo eso, me agarró en vacaciones pero tenía que rendir finales.

Participante 1: —Claro, me hizo acordar a ese día porque siempre se nos complica un montón juntarnos y fue decir entre nosotras tres (refiriéndose a Participante 2, Participante 4 y Participante 1) “juntada si o si hoy”. Y yo les decía “no puedo, porque trabajo”. Y ellas me decían “bueno, ¿donde trabajas?”, “en el Aconcagua”, “bueno listo, nos juntemos en un bar una cuadra antes del Aconcagua, porque si o si nos tenemos que juntar hoy” (recrean el diálogo entre ellas). Para ver cómo podíamos hablar con ella (refiriéndose a Participante 3) y tratar de que saliera a flote, ver cómo podíamos hacer para ayudarla, escucharla. Y bueno, fue toda una estrategia. Yo llegué del trabajo, charlamos, cumplimos todos los objetivos (risas).

Participante 2: —Para mí, el tema de la pandemia fue muy difícil, tantas pérdidas... fue como decir “bueno, tal está con tal situación, que se tome unos días y vamos nosotras, armamos el trabajo que hay que presentar mañana o el lunes de la semana que viene”. Ni contar con la presencia de la otra, para no ponerla en una situación difícil, que haga su proceso personal”. Eso estuvo bueno.

*Moderadora 1: —Había otra pregunta relacionada, pero ya está contestada.*

*Observadora participante 2: —Claro, eran dos preguntas en ese sentido que las respondieron juntas, porque una tenía que ver con las emociones ligadas a lo académico y otra de la vida personal y nos ilustraron al respecto.*

*Moderadora 2: —Bueno, la otra pregunta tiene que ver con los conflictos. Muchas veces, en los grupos existen conflictos. ¿Recuerdan alguna situación en particular en la que haya habido un conflicto entre ustedes?*

Todas: (Risas).

Participante 2: —Tenemos uno ahora, de hace poco.

Participante 5: —Previamente me parece que un conflicto heavy fue cuando se sumó otra compañera.

Todas: (Asienten). —Ahhhh, sí.

Participante 5: —Ese fue un conflictazo (risas).

Participante 2: —En realidad entre nosotras no, pero fue el conflicto más fuerte.

Participante 5: —Sumar a otra (completa la frase de la compañera y se ríe).

Participante 2: —Sí, porque la piba nos pidió, porque quedó sola. Se peleó con su compañera y todas dijimos que sí, además estaba arrancando la pandemia y dijimos “pero sí, no la vamos a dejar a pata”. Ni la conocíamos, pero bueno.

*Moderadora 2: —¿Ella las contactó por whatsapp?*

Participante 2: —La conocíamos de vista, como compañera. Y bueno, se unió al grupo. En primer año trabajó con vos y le tuvo una paciencia (refiriéndose a Participante 3. Risas).

Participante 3: —En realidad fue en el primer año de pandemia, sería nuestro tercer año académico. Sí, trabajamos todo el primer año de pandemia juntas y en cuarto año ya nos empezamos a mezclar más. Lo que pasa, es que había muchos trabajos que eran de a dos o tres, entonces nos teníamos que dividir.

Participante 2: —Pero la piba, era como que llevaba y traía situaciones...

Participante 4: —Trajo muchas cosas que entre nosotras antes no existían...

Participante 3: —En esto de volvernos a mezclar fue como que dijimos “che, la verdad que estaría bueno tener diferentes voces en los trabajos” y así nos empezamos a mezclar. Bueno, este trabajo para esta materia lo hacían ellas tres (Participante 1, Participante 5 y Participante 2) y nosotras dos (Participante 3 y Participante 4) con la otra chica. Hay un momento en el que dijimos, “che la otra chica hace el trabajo sola y no respeta nuestras voces” (recrea un diálogo entre ellas). “Bueno, hagamos otra cosa, rotemos, que Participante 4 venga a trabajar con nosotras y trabajen entre ellas dos”.

Participante 2: —Íbamos cambiando...

Participante 3: —Bueno, y ahí empezó a generarse conflictos...

Participante 2: —Hasta que se cruzó conmigo y ahí o te calmas o se pudre (risas).

Participante 5: —Eso es otro capítulo de tesis (risas).

Participante 3: —Ese fue un conflicto grande...

Participante 4: —Que generó un malestar innecesario.

Participante 2: —A nosotras nos molestó su actitud, porque nosotras le abrimos las puertas con la mejor...

Participante 1: —Entre nosotras cinco quedó todo bien

Participante 3: —A ver... Yo en ese momento, quedé en el medio mal, porque yo me acuerdo de la Participante 2 hablándome, diciéndome “no me la banco más”. Y la otra diciéndome “Participante 2 bla bla bla”. Lo mismo... “no me la banco más”. Y viste cuando vos decís, ¡chicas son grandes, yo no soy su mamá!

Participante 2: —Bueno, pero la loca nunca me vino a decir “ni a” a mí. Se fue calladita la boca (risas). Y sabe porque (risas). Entre nosotras cinco, hablamos. Yo sé que si vos me decís algo, que va a generar que algo se rompa entre ustedes dos, yo a vos no te lo digo, ¿entendes? (señalando a Participante 3). Y hay ese código de cosas que yo puedo contar entre una y otra. Y hay otras cosas, que yo sé que si hablo cago al grupo. Entonces me muerdo la lengua y no lo cuento. La loca esta, ese código no lo tenía.

Participante 5: —Y de hecho después de la pandemia, intentó “crack” (hace gesto de una rama rompiéndose) romper el grupo, con algunas estrategias queriendo sacar a una de nosotras del grupo.

*Moderadora 1: —¿Hay códigos al interior del grupo de cosas que se hablan y no se hablan?*

Participante 4: —Sí, totalmente.

Participante 3: —Sí, entre nosotras. Y hay cosas que compartimos y otras que no compartimos. Yo a ella le cuento cosas, que capaz que a ella no (señalando a compañeras distintas). Y no es que no quiera que lo sepa, si no que lo siento más afín a una que otra. O nosotras muchas veces hablamos de chistes, porque yo y ella tenemos un humor común entre nosotras (señalando a Participante 2), humor negro.

Participante 4: —Un humor que capaz si no lo compartís, te cae mal.

Participante 3: —Y capaz que con ella no lo comparto (señalando a Participante 4), porque lo va a entender, se va a reír, pero de compromiso. Entonces también están esas cosas, que también son códigos. Nos contamos pequeñas cosas...

Participante 2: —Y bueno, en relación a los conflictos por ahí sí nos suele pasar, más en TFL... porque en otros años nosotras nos organizábamos dividiéndonos ellas tres (Participante 4, Participante 3 y Participante 5) y nosotras dos (Participante 2 y Participante 1). O de otras formas, pero nos organizamos de a pares o de a tres.

Participante 2: —De a subgrupos. Entonces el TFL nos involucra a las cinco si o si, y si bien hemos hecho muchos años grupo entre cinco, no con el ritmo y la exigencia que tiene TFL, más la vida que tiene cada una que son vidas muy atareadas también. Entonces como que nos cuesta por ahí, más en esta etapa que en la anterior, sincronizar ritmos de trabajo. También porque hemos laburado mucho tiempo separadas en pandemia, eran trabajos muy cortitos los que eran de a cinco.

Participante 3: —Sí, a parte la dinámica de cinco es muy diferente a la dinámica de tres o dos.

Participante 2: —Sí, es muy complejo. Y por ahí esas cosas sí suelen generar conflictos.

Participante 4: —Claro, como desencuentros o capaz algún malestar, que una siente algo, siente diferentes cosas y después lo hablamos, seguimos y todo bien. Nunca dijimos “bueno, no lo hagamos más al TFL juntas”. Nunca pensamos eso, seguimos juntas si o si.

Participante 3: —No, todo se suele hablar.

Participante 4: —Si, todo si se habla.

Participante 5: —Sí, aunque cuesta a veces, pero lo hablamos.

Participante 2: —Yo tengo vocera, porque soy media...

Participante 1: —Sí, yo soy la vocera de ella (risas). Por ahí nos cuesta hablar porque tratamos siempre de no hablar desde el enojo, y porque sabemos que enojadas vemos la situación de una forma, pero que en realidad no es así. Entonces tratamos de salir de ese enojo, que pase el tiempo, y ahí ir a hablar. Eso nos cuesta, como dice la Participante 5, nos cuesta hablar porque tratamos siempre de buscar las palabras y hablar a la otra, pero que no se sienta mal.

Participante 2: —De hecho, creo que me pasó a mí particularmente hace unos días, de darme cuenta que estoy muy estresada, muy ansiosa, muy cansada y estoy agresiva y enojada, porque necesito descansar y se generó todo un malestar. Entonces a nivel estrategia, les planteé a las chicas “me bajo dos semanas, total son entrevistas, descanso, y después vuelvo”. Porque estaba mal.

*Moderadora 1: —¿Y las demás estuvieron de acuerdo?*

Todas al unísono: —Siiii.

Participante 5: —Sí, porque nosotras conocemos nuestras vidas. Y la Participante 2 labura desde las 5 de la mañana hasta las 4 de la tarde. Y nosotras le decíamos a la Participante 2, “bajate, descansa”. A la Participante 1 también se lo decimos todo el tiempo, pero a la Participante 1 no hay con que darle, le decimos “desconectá un rato”. A la Participante 2 hace rato que le veníamos diciendo que tenía que descansar y ahora cuando nos dijo que quería hacerle, le dijimos “obvio”.

Participante 2: —Igual fue todo un proceso para llegar a esa situación. Yo estaba en pleno centro, un quilombo de gente y nosotras dos hablando por teléfono (refiriéndose a Participante 3). Ahí ella en un momento me pregunta “¿qué necesitas?” y en el acelerar y la angustia que tenía, me di cuenta... necesito parar. Eso necesito.

Participante 3: —A veces también pasa eso, pasan cosas grupalmente pero que involucran a dos personas y no lo vas a ver plasmado en el grupo grande. Había un malestar entre ella y yo, entonces agarré, le hablé por privado, se dio la charla y resolvimos el conflicto. Y también hablando te caen fichas, porque a ella en ese momento le salió decir “sí, necesito parar un poco” (recrea la voz de Participante 2). Y ahí sí, la resolución del conflicto fue al grupo grande: “Che, necesito esto”.

*Moderadora 2: —Bueno, había otra pregunta con respecto a cuando ingresan o salen integrantes en el grupo. Recién nos contaban que el ingreso de una compañera había generado conflicto... ¿recuerdan alguna otra situación en la que haya salido o ingresado algún integrante, y que eso haya afectado al grupo?*

Participante 3: —Yo creo que cuando trabajamos con otras personas, elegimos más nuestro grupo.

Participante 2: —Siii. Sufrimos. Cuando trabajamos con otras personas, nos elegimos.

Participante 3: —O sea, reafirmamos el elegirnos. Y no es que con las otras personas trabajemos mal. Pero yo me entiendo muy bien con la Participante 2. Yo digo “che Participante 2, quiero escribir esto” y ella entiende lo que quiero decir. Lo mismo con la Participante 4, la Participante 1 y la Participante 5.

Participante 2: —A mi en Forense, por ejemplo, que fue la única materia en la que me separé de ustedes, que hice trabajo con dos pibas, hice el trabajo entero sola. En un momento me largué a llorar y le dije al profe lo que pasaba, porque me daba vergüenza. Le digo “profe, no sé, este es el trabajo que pude armar”. Y el profe re entendió gracias a Dios. Pero sufrí un montón y me largué a llorar. Y cuando salí de rendir eso, te llamé a vos (señala a Participante 4).

Participante 5: —Y eso que dice la Participante 3 de que nos volvemos a elegir nos está pasando ahora con el seminario de sociocomunitaria, porque la profe dijo que los grupos son de a cuatro. Después mandó mail, de que tenían que ser grupos de 5 y nosotras ya nos

habíamos organizado. La Participante 1 tiene tres hijos y si nosotros decimos “nos conectamos a las 7 de la tarde y le damos hasta las 11 de la noche, le damos hasta las 11 de la noche”. Y por ejemplo ayer nos conectamos con otra compañera que tiene una sola hija y estuvo media hora conectada. Encima nos dijo “es que tengo que atender a mi hija” (imita lo expresado por esta nueva compañera). Entonces vos decis “no, no me la cambies a la Participante 1, porque no puedo”

Participante 4: —Es eso, nos hemos acostumbrado y nos cuesta trabajar con otros. Vos decis, la tengo a la Participante 1, que tiene tres hijos y se conecta, y vemos en otra capaz que no, nada que ver. O sea sin juzgar. Son modos de cada uno.

Participante 3: —Si, a mí particularmente no me cuesta trabajar con otros, pero a la hora de elegir con quien trabajar, elijo trabajar con ellas.

Participante 1: —En el grupo yo soy la que tiene habilidades sociales. Porque siempre en la pandemia me preguntaban “¿conoces a tal?, ¿sabés quién es esta?, ¿me conseguís el número de esta?” (recrea diálogo). Es como que yo era el nexo entre ellas cuatro y el mundo facultativo.

Todas: —Siii (risas).

Participante 3: —Ahora en quinto me aprendí nombres de gente que no sabía.

Participante 4: —Incluso ahora cuando hicimos el trabajo de socio nosotras tres y esta chica, ninguna le conocía la cara a ella. Y yo automáticamente le digo “Participante 1, ¿sabes quien es esta persona?” porque era raro trabajar con alguien que ni le conozco la cara y la Participante 1 me dijo “me suena, pero no se quien es”.

Participante 2: —Pero la Participante 1 con sus habilidades sociales, es la que se ocupa de averiguar cuál es el profe con el que nos tenemos que anotar, qué cátedra no nos conviene, qué horario conviene, qué se sabe de este, qué se sabe del otro. Porque no es que te dice “este está bueno”, te dice “este está bueno por esto, por esto y por esto”.

Participante 5: —Y a principio de año nos juntamos en la casa de la Participante 2, y la Participante 1 llevó el calendario “está esta comisión tal día” (imita explicación por parte de su compañera). Así fue (risas). Y todas nos llevamos el cuaderno para anotar lo que ella decía.



*Moderadora 1: —Con este tema vamos a continuar, con lo académico. Queríamos preguntarles ¿cómo se organizan como grupo para preparar los trabajos o para estudiar?*

Participante 4: —Y hacemos mucho Drive, con la pandemia era mucho Meet y ahora a eso lo seguimos manteniendo. Es más, creo que muy pocas veces nos hemos juntado presencialmente a hacer algo. Siempre es todo vía Meet. Mucho Drive, grupos, resúmenes. Siempre nos dividimos los textos y resumimos.

Participante 1: —Yo soy la que lleva la agenda y el calendario, organizo qué hay que preparar, para qué las fechas. En los exámenes, por ejemplo, sé lo que tiene que rendir cada una.

*Moderadora 1: —Y por ejemplo, si se van a inscribir a una materia ¿qué hacen?*

Participante 3: —Le preguntamos a la Participante 1 (risas).

Participante 1: —No, nos inscribimos todas juntas a la misma. Tenemos el mismo cronograma. Nos inscribimos a la misma hora las cinco. Acordamos todas para que no quede afuera ninguna, nos inscribimos al mismo tiempo. Pero seguro siempre la Participante 2 está trabajando, entonces yo me encargo de inscribirla a ella, para que no se quede sin lugar.

Participante 5: —Sí, ha pasado que los cupos se llenan rápido. En las materias cuatrimestrales sobre todo. Por ejemplo, en el cuatrimestre pasado no pudimos hacer Creativa todas juntas, entonces tres de nosotras hicimos Problemáticas y las otras dos Creativa.

*Moderadora 1: —¿Y eso lo hicieron en acuerdo?*

Participante 3: —No, no nos quedó otra. El cupo estaba lleno, había que anotarse.

Participante 4: —Claro, igual teníamos que hacer la otra materia, así que bueno nos anotamos en la otra.

Participante 3: —Claro, fue como “bueno... yo me anoto en la otra”... ¿Y si nos anotamos juntas en Problemáticas?. “Bueno, y sí, nos anotemos”. (Recrea diálogo entre ellas). Y así terminamos cursando juntas, pero Problemáticas.

Participante 2: —Igual que en Práctica. Nos anotamos todas en la misma comisión, no porque nos gustara la temática ni nada, si no para tener el mismo horario, la misma práctica.

*Moderadora 2: —O sea lo importante era que esten todas juntas...*

Participante 2: —No, es más que eso (risas). No es solamente estar juntas, es para tener práctica el mismo día, a la misma hora, con el mismo profesor, así podemos preparar las cosas juntas. Para que después cuando nos tengamos que juntar a estudiar, no pase de decir “no puedo, tengo práctica”. (Recrea diálogo entre ellas).

*Moderadora 1: —O sea siempre prima cursar juntas, no tanto por el equipo de cátedra o por el profe.*

Participante 1: —Si, en eso también nos fijamos. Yo primero hago la investigación de los profes y los horarios, tratar de organizar los horarios, que no nos quede un hueco ya que todas tenemos vidas muy complicadas. Por ejemplo, la Participante 3 viene de Mendiolaza. Entonces tratamos que sea una materia seguida de la otra. Y si, nos fijamos los profes. Por ejemplo nos pasó de que el horario este muy bueno, pero el profe no, entonces, “chau, descartado” (recrea diálogo entre ellas).

Participante 5: —Aunque este año nos equivocamos (risas).

Participante 4: —No, ya sabíamos.

Participante 1: —No nos equivocamos, ya sabíamos que podía ser así, pero la mejor posibilidad que había era al medio día y se nos complicaba bastante a todas. Entonces lo único que nos quedaba era esto.

Participante 3: —Porque a parte nos quedaba un bache horario gigante.

Participante 2: —Pero bueno, de esa elección nos jodió el tema de la profe.

Participante 5: —La estamos padeciendo ahora.

Participante 4: —Pero bueno, la verdad que es la primera vez que nos pasa en los cinco años.

*Moderadora 2: —Respecto a lo que nos contaban sobre que vos hacías el cronograma (refiriéndose a Participante 1), ¿qué papel consideran que juega cada una de ustedes, para la organización de estas tareas académicas?*

Participante 2: —Ella organiza (refiriéndose a Participante 1), es la logística. Por ejemplo, si hay mesa de finales y tenemos tres materias para rendir lo organiza. Por ejemplo si tenemos que preparar institucional, para el otro turno preparamos alguna intervención, algo livianito. Otra cosa que organiza es cuánto tiempo le dedicamos a cada una. Arrancamos con la más pesada y le dedicamos un mes, a la más livianita le dedicamos dos semanas. Vamos armando, depende de lo que vaya surgiendo, y vamos cambiando muchas veces sobre la marcha el plan.

*Moderadora 1: —¿Y como son los roles cuando hacen trabajos?*

Participante 1: —Bueno, la Participante 4 es la lectora y escritora. Por ejemplo yo le digo “Participante 4, yo tengo esta idea en mi cabeza y ella te dice: bueno, me encargo” y te lo deja todo muy bonito.

Participante 5: —Cuando la Participante 4 dice “yo pondría...” (hace gesto besándose los dedos), ahí se viene LA frase (risas). Y la Participante 2 es la que maneja todo el concepto entero, es la que nos explica. Le digo “Participante 2 no entiendo esto”, entonces ella te dice qué significa. Le digo “¿qué quiere decir este autor con esto?” Y ella responde “El loco lo que plantea es que”... (risas). ¿Viste cuando vos decís más claro imposible? Te amo Participante, porque te baja los conceptos pero de una manera que vos decís ¡pero claro! (Risas).

Participante 1: —La Participante 3 tiene su parte reflexiva, y se encarga de armar cuando necesitamos la conclusión o algo así. Le decimos “mira todo esto es lo que hicimos, ¿cómo lo pasamos a reflexivo?”. (Risas). Y la Participante 5 también produce, escribe mucho.

Todas en unísono: —Siiii.

Participante 5: —Sí, más que nada digo “esta oración está muy larga”, “hay que corregir acá”.

Participante 2: —Sí, ella corrige la ortografía y la gramática, coherencia y cohesión, los gerundios.

Participante 1: —Tenemos nuestros roles designados. Por ejemplo el otro día nos conectamos, pero como la Participante 4 no podía dijimos “¿y ahora quién lee?”

Participante 2: —¡Porque aparte lee tan clarito! Es como que cuando vos lees, lo lees con la voz de ella... (Risas).

Participante 3: —Mucho tiempo juntas pasamos. (Risas).

Participante 1: —Muchas horas al día.

*Observadora participante 2: —Recién a mí me quedó algo “en el tintero” cuando decían que Participante 1 hacía la investigación de los profes. ¿Cómo lo haces?, ¿cómo eligen con quién anotarse?*

Participante 1: —Porque como tengo las habilidades sociales que las chicas dicen (risas), voy preguntando a otros “¿qué se sabe de este profe?”. A veces he hablado con personas que no conocía, me las cruzaba y les decía “hola, ¿qué tal? ¿sabes qué materia es más jodida?”

Participante 2: —Además tenes familiares que han estudiado también acá.

Participante 1: —Sí, a mi tía que se recibió en el año 2020. Pero en ella no podía confiar mucho, porque me ha dicho “con esa profe no te inscribas” y me inscribí y fue la mejor de la carrera. Había diferencias de criterio con ella. Por ejemplo me ha dicho “con esta profe ni se te ocurra” y me inscribí y me encantó. Pero sí, hablo mucho con muchas compañeras. Y me pasó de preguntarle a las personas “¿ya rendiste esto vos?” o “¿en qué año estás? ¿estás en quinto? Bueno, ¿qué materia es difícil?, ¿con qué profe me recomendás?” (Recrea conversación).

Participante 2: —Yo creo que ni siquiera lo haces a propósito, te sale naturalmente. Porque yo te he visto hablar así hasta con tus vecinos (risas).

*Moderadora 2: —En esas ocasiones en las que no se pudieron inscribir juntas a la cursada, ¿consideran que afectó al grupo? ¿se pudieron sostener de igual manera?*

Participante 2: —Sí, igual yo la pasé mal con Forense. Me encantó la materia, pero la pasé mal porque tuve que hacer todo sola.

Participante 1: —Claro, en las materias en las que estábamos juntas decíamos “bueno, hay que dejarla tranquila a la Participante 2 para que termine su trabajo, porque está sola” (recrea diálogo entre ellas).

Participante 3: —Así como afectar al grupo, no.

Participante 2: —En ese sentido, Forense me llevaba tanto tiempo... como tenía que hacer la lectura de tres personas yo sola, que las chicas por más que no cursaban la materia, se ponían conmigo y me ayudaban.

Participante 5: —Sí, si la Participante 2 decía necesito ponerme con Forense, nosotras le decíamos andá tranquila.

Participante 2: —Yo quería hacer esa materia porque me re gusta el lado de socio, pero todas hacían Laboral porque es un seminario más tranqui. Y bueno, ese fue el costo.

Participante 1: —¿Me podés repetir la pregunta porque se me olvidó?

*Moderadora 2: —En ocasiones en las que no estuvieron juntas en las comisiones, ¿consideran que eso afectó al grupo?*

Participante 3: —Solo a vos te pasó de hacer una materia sola (refiriéndose a Participante 2). Porque después todas las demás compartíamos. Aunque sea de a par quedábamos, de a dos o tres siempre quedábamos en una materia.

Participante 1: —Y también cuando nos separábamos, las que cursamos alguna materia en el cuatrimestre anterior les decíamos “esto se trabajó en la materia” (recrea diálogo entre ellas).

Participante 3: —Claro, siempre nos pasamos las cosas.

Participante 1: —Claro, nos pasamos las cosas en toda la carrera. En toda la trayectoria hemos tenido algunas materias así.

*Moderadora 1: —¿Y para rendir finales cómo se organizan?*

Participante 1: —Es toda una decisión grupal (exclama), por ejemplo si la Participante 4 dice “chicas yo me quiero presentar a esta materia, esta y esta. Por ahí nosotras le decimos: eso es muy ambicioso (risas). Hay que ser más realista (risas).

Participante 2: —Se quería presentar a siete materias (risas). No había forma de que llegara (risas).

Participante 5: —Claro, y encima en el mismo horario (risas).

Participante 1: —Por ejemplo la Facultad sube la grilla con los horarios de exámenes y yo les paso las fechas a las chicas. Ahí por ejemplo decimos “bueno, la Participante 3 tiene que

rendir tal materia, y es este día”, “la Participante 2 tiene que rendir estas otras materias y son estos días”. Así organizamos quienes van a preparar qué materia. Obviamente hay poder de decisión, cada una puede elegir qué rendir, pero la mayoría de veces rendimos en grupo, para poder preparar los finales juntas. Por ejemplo nosotras el año pasado rendimos muchas promociones juntas, entonces nos organizamos para sacar primero esas materias con coloquio y en febrero nos dedicamos a las dos que teníamos regulares (se refiere a Participante 2). Es una decisión en la que debatimos bastante.

Participante 2: —Y bueno con respecto a la forma de estudio, nosotras dos (se refiere la Participante 1) a los finales los preparamos siempre juntas. Agarramos los textos de cero, hacemos un primer resumen juntas, de ese resumen después hacemos otro resumen (risas) y nos organizamos según lo pesada que sea la materia. Para hacer los resúmenes siempre yo leo y ella escribe (se refiere a Participante 1). Entonces leemos la primera parte de algún texto y decimos “esto me parece importante, ¿vos que opinas?” y si también le parece importante localizo la idea, le dicto y ella escribe. Es todo un proceso que nos lleva seis, siete horas. Pero de a dos es más rápido.

*Moderadora 2: —¿Para eso se juntan presencial o virtual?*

Participante 1: —Sí, virtual.

Participante 3: —Sí, no. Yo por ejemplo vivo lejos. Durante las vacaciones, me decís Córdoba y me agarra un ataque de pánico directamente (risas). No me gusta venir a Córdoba, no la paso bien. Ellas igual se juntan por Meet (se refiere a las Participantes 1 y 2), porque se re engancharon con lo virtual. A mi me gusta más manejar mi horario, pero lo que sí hemos hecho es juntarnos unos días antes. Yo me vengo el día anterior a rendir o dos veces previas. Para repasar, pero a la materia la preparo sola, ellas las preparan en conjunto (se refiere a la Participante 1 y 2), pero yo la preparo sola y después si hago ese repaso colectivo.

*Moderadora 1: —¿Vos Participante 5 cómo haces para preparar finales?*

Participante 5: —Primero le pregunto a la Participante 2 (risas). Todos los conceptos que no entiendo voy y le pregunto a las Participantes 2 y 4. Por ahí me he juntado a consultar y a repasar. Y como las Participantes 1 y 2 hacen buenos resúmenes me lo pasan y eso está bueno. Te dicen “acá está el resumen del resumen” (risas), encima tiene una redacción muy de ellas así lo entendemos mejor. Pero bueno, sí, cuando no entiendo algo, cuando tengo que preparar alguna materia sola, siempre consulto.

*Moderadora 1: —¿Vos Participante 4?*

Participante 4: —Nosotras (señala a la Participante 3) somos más de repasar el día anterior o dos días antes. Pero hacer todo el proceso juntas, no. Yo lo hago sola y después de última, vamos consultando, vamos repasando.

Participante 3: —Claro, nos vamos diciendo: “che ¿cómo vas? ¿cómo venís? ¿vos pensás que llegamos en dos días?” (risas).

Participante 4: —Claro, si tenemos alguna duda, siempre consultamos con las otras.

Participante 5: —O por ejemplo, nos pasó que yo rendí naturales mal naturales en un turno y después rindió la Participante 4. Entonces ella me preguntó ¿qué preparaste?, y yo le dije me fue mal así que estudia más esto, enfocate en esto, no le prestes atención a esto, y así.

Participante 4: —Ellas dos siempre estudian juntas (se refiere a las Participante 1 y 2). En cambio nosotras (Participante 3, 4 y 5), la verdad que no. Lo que pasa es que siempre planeamos algo y después termina siendo algo totalmente distinto.

Participante 1: —Claro, por ahí pensamos en presentarnos a todas las materias y eso es medio irrealista (risas).

Participante 2: —Por eso nosotras tenemos una estrategia para eso puntualmente. Así organizamos y decimos “en el tiempo que tenemos y con el ritmo que tenemos, ¿a qué queremos llegar?”

Participante 1: —Claro, por ejemplo, este año nos pasó que yo había sido mamá el 4 de enero y queríamos preparar para esa época las materias pesadas. Encima esa fue la época en la que el COVID estaba muy fuerte, entonces estaba todo el día con el bebe acá pero le metimos duro.

Participante 2: —Rindió con la panza dura, con contracciones (risas).

Participante 1: —Te juro.

Participante 1: —Eso fue en diciembre, era la promoción de Orientación Vocacional. Y como yo soy muy exigente y media intensa con el tema del estudio, les decía “vamos chicas, vamos”. Y por ahí siento que es como con mis hijos, por ahí tiene buenos resultados y por ahí

no tantos (risas). Por ahí se enojan conmigo, pero creo que siempre tienen buenos resultados. Me suelen decir “menos mal que me dijiste”.

Participante 2: —Esto de que hacemos la lectura y los resúmenes juntas, sobre todo en materias largas como Tratamiento, es porque si ella no me dice “bueno activemos” (se refiere a Participante 1) yo no agarro el texto. Fue más que nada para sentarnos a leer y leer. Cuando lo haces con otro es como que te tensiona, y más si lo vas charlando. Era más que nada por eso.

*Moderadora 1: —Ahora vamos a conversar sobre lo institucional. Bueno, sabemos que las instituciones como la Facultad tienen estructuras formales como pueden ser las reglamentaciones, las normas, que nos llegan a los estudiantes mediante el régimen académico, las resoluciones y circulares. ¿Cómo llegaron ustedes a conocer esas estructuras formales?*

Participante 3: —Por la Participante 1 (todas ríen). Yo, por ejemplo, a algunos mails los abro, y si veo que hay alguna resolución o algo así digo “ya me lo va a decir la Participante 1”.

*Moderadora 1: —Y a esa información que a ustedes les llega a través de ella (Participante 1), ¿qué uso le han dado en el grupo?, ¿cómo se manejan?, ¿en alguna oportunidad han tenido que recurrir a ella?*

Participante 4: —En TFL sí, nos pasó de tener que recurrir mucho a esa información. Pero si no fuera por eso, no leemos resoluciones.

Participante 3: —Al reglamento de TFL sí lo leímos todas.

Participante 2: —Lo agarramos la primera reunión que tuvimos.

Participante 1: —Nosotras tuvimos una primera reunión en febrero, para saber si seguíamos juntas o no en el Trabajo Final. Ya que yo y la Participante 2 teníamos menos materias para rendir y el resto de las chicas tenían más materias. Entonces fue importante sincerarnos y preguntarnos ¿a dónde queremos llegar? ¿cuándo piensa sacar las materias cada una?.

Participante 2: —También charlar sobre en qué fecha nos recibiríamos.

Participante 1: —O que tiempo tiene disponible cada una para hacer TFL, porque capaz decían “yo lo quiero hacer tranquilo”. Entonces bueno, vamos para otro lado. Además, yo tenía la posibilidad de hacer TFL con otro grupo, que me había invitado a ser parte de su tesis. Y



bueno, yo estaba en esa duda, porque por un lado me quiero recibir rápido y por otro estaban ellas, que son mi grupo de siempre. Al final pesó más lo emotivo que lo académico y me quede en el grupo. Fue una charla con ellas, yo les hablé y les dije “tengo esta posibilidad”. Y las chicas me dijeron “no, anda”. Pero después de eso yo no me sentía bien, era como que lo estuve debatiendo mucho tiempo conmigo. Me quiero recibir, pero no así. Yo quiero que me tiren huevos, las chicas con quien hice toda la trayectoria. Entonces, bueno me quedé con ella. Y la reunión que tuvimos en febrero fue para ponernos de acuerdo y firmamos un contrato de palabra. Ahí dijimos rendimos socio en julio y nosotras dos como teníamos las mismas materias (se refiere a la Participante 2), nos abocamos a las materias pesadas para que ellas tres pudieran rendir las que les faltaban.

Participante 3: —Nosotras (se refiere a la Participante 4) creo que debíamos método, pero en febrero ya la habíamos rendido bien.

Participante 4: —Claro ese era el acuerdo también, que nosotras sacáramos método en febrero porque no queríamos empezar desde el TFL sin esa materia correlativa.

Participante 1: —Lo que ella está preguntando es en relación al estatuto, a la resolución. Nosotras en ese momento nos sentamos “¿a ver si nos podemos recibir todas juntas?”, porque unas tenían ocho materias,

otras seis, nosotras dos, entonces ¿qué hacemos? ¿hasta cuantas materias nos permitían? ¿hasta donde? Y ahí nos fijamos en eso. Y después, otra vez que surgió la necesidad de acudir a esa información fue cuando una profesora nos dijo de OVO, que nosotras no sabíamos si se podía tener OVO o no para presentar la tesis

Participante 3: —Pero eso está fuera del régimen.

Participante 1: —Pero por eso, tuvimos que ir y ver si en algún lado estaba ese requisito.

*Moderadora 1: —¿Cómo fue esa situación?*

Participante 1: —El tema es que al ser la línea de investigación de OVO, nos preguntábamos si era necesario tener aprobada la materia OVO o solo regularizada. En este caso, descubrimos que no hay ningún régimen que te diga que tenes que tener aprobada la materia OVO, pero sí nuestra directora de tesis nos dijo que todas tenían que tenerla rendida.

Participante 2: —La contenidista.

*Moderadora 1: —¿Y cómo se resolvió esto?*

Participante 2: —No, porque surgió un tema ahí con ella (se refiere a la docente), y bueno estaba embolada con ese tema. Y nosotras no sabíamos si era algo legal que estaba planteado en algún lado, o si sólo era una posición de ella. (Susurran entre ellas, todas ríen).

Participante 1: —O sea, en sí el posicionamiento de la profesora no está nada descabellado. Primero estaba esto de que la codirectora planteaba el hecho de poder presentar la tesis en diciembre. Y la directora nos decía: “yo no llego a hacer ese acompañamiento porque no las puedo leer, las puedo leer muy pausadamente” (recrea diálogo con la docente). Y nos decía “necesito que al terminar diciembre, las que deben regular la materia OVO, la tengan aprobada, por una cuestión ética, porque están haciendo esta línea”. Entonces lo entendimos.

Participante 1: —No hubo que ir a hablar con la directora de carrera...

*Moderadora 1: —Decidieron ustedes no hacer cumplir la reglamentación, porque en realidad eso no estaba estipulado formalmente.*

Participante 3: —Porque aparte tenemos que rendir todas la materias.

Participante 5: —Si, porque no es la idea rendir tesis y tener materias para después. La idea es que la tesis sea la última materia.

*Moderadora 1: —¿Han acordado terminar con la tesis?*

Participante 5: —En teoría sí, pero bueno puede pasar que ...

Participante 1: —Nuestro acuerdo es que como fecha máxima sea marzo, no se puede postergar por nada en el mundo. La fecha final es marzo, y llegaremos con las materias que llegaremos. Cada una es responsable de las materias con las que llega.

Participante 2: —Pero ahí terminamos el proceso conjunto digamos

Participante 1: —Y cada una es responsable si ...

(Susurran y ríen entre todas)

Participante 3: —Después no nos vemos más (risas).

*Moderadora 1: —Y así como existen estas estructuras formales, también hay una cultura institucional muchas veces implícita. De esa cultura institucional ¿ustedes han sabido sacar*

*algún provecho para el grupo? Como por ejemplo si tienen algún inconveniente saber con quien tienen que ir a hablar, ¿les ha tocado vivir alguna situación así?*

Participante 2: —Mmm no, siempre nos han tratado muy bien en lo que es administración.

Participante 3: —Ah puede ser cuando hubo un error del sistema cuando nos inscribimos para el coloquio de TFL1 y yo no salía. Me había anotado, me había fijado en la compu y nunca me habían mandado al mail el comprobante, pero no salía en el acta. Ahí fuimos, hablamos en despacho de alumnos y salí en la planilla al toque.

Participante 2: —Yo creo que en pandemia también, la experiencia que hemos tenido nosotras con la facultad nuestra, siempre ha sido muy cálida, contenedora, de atender y resolver problemas. Nunca nos ha pasado nada, como por ahí se ve que hubo mucha gente indignada porque el sistema “no se que cosa, cosas injustas”, a nosotras nunca nos pasó, gracias a Dios.

Participante 5: —No, particularmente a mí me está pasando con Neuro, que me quise dar la baja y no me dejaron. Yo hice Neuro de primer año en el 2018.

Participante 2: —Bueno, pero la tenes regular. ¿Cuál es tu enojo? (risas)

Participante 5: —Y no, yo quiero volverla a cursar y no me puedo dar de baja. Se me había caído la regularidad y como había salido una ley de que duraba dos años más, ahora se me cae en diciembre. Qué sé yo, neuro (risas).

Participante 2: —Bueno, pero de oyente podés ir.

Participante 1: —Es una cuestión que se armó después de la pandemia, porque todos se anotaban a todas las materias, dejando sin lugar a otras compañeras y después no cursaban y pedían que los den de baja. Y no es así, si ya te anotaste ahora rendila. Es más que nada para eso, me parece. Porque yo vi en muchas cátedras, que muchas compañeras quedaban regular en la pandemia. Y entonces decían “ah no, regular es un montón para rendir, mejor la curso de nuevo”. Me parece que es una buena estrategia de la facultad, porque por ahí fue medio injusto que se quedara gente afuera que sí la quería hacer, porque había compañeras que estaban haciendo veinte materias.

Participante 2: —Ahora hay como treinta chicas cursando, no cien como solía haber en pandemia.

Participante 3: —Yo me acuerdo que había leído que se extendían las regularidades, porque la gente no se animaba a rendir virtual. Entonces fue un pedido de los alumnos a la dirección para extender las regularidades.

*Moderadora 1: —Y algo que tenga que ver con la cursada, hablando de la cultura institucional. ¿Hay algo que hayan resuelto sobre esto? Por ejemplo inasistencias, dialogando con algún profesor.*

Participante 2: —Yo he faltado más de tres veces y jamás me han dejado libre.

Participante 1: —Pero asistimos bastante.

Participante 5: —Si es raro que yo falte (risas). Un mes sin aparecer (risas).

Participante 3: —Pero vos hablaste con los profes.

Participante 5: —Si hable con los profes por el casamiento.

Participante 4: —Bueno tuvimos una mala experiencia con Lengua Extranjera.

*Moderadora 1: —¿Cómo hiciste? (se dirige a Participante 5 para retomar lo que había dicho sobre sus faltas)*

Participante 5: —Encima yo falté la semana que me casaba, la otra semana que me iba de luna de miel y la otra semana me enfermé. Fueron bastantes faltas seguidas, pero cuando me casé fui y hablé con los profes de todas las materias porque andaba presumiendo que me casaba (risas). Les dije que iba a faltar como dos semanas y lo tomaron re bien. Esa semana del casamiento vine a la Facultad hasta el jueves, porque el viernes era el civil. Ese jueves fue todo un tema porque teníamos Creativa y yo iba a faltar a esa clase y a la que seguía. O sea, al otro día yo me casaba a las diez de la mañana y el jueves cursaba hasta las nueve de la noche. Y justo, gracias a Dios, me dice la Participante 3: “no podes faltar más de dos clases en un eje, porque te quedas libre”. Así que yo estaba haciendo la mudanza, me vine desde Yofre “a las chapazas” para acá y llegué casi una hora tarde a la clase, solo para firmar la hoja e irme. Me acuerdo que la profe le dijo a la Participante 3: “qué me importa que se case, si no viene a la clase queda libre” (risas).

*Moderadora 1: —¿Y vos que ibas a comentar Participante 4? Para retomar lo que había contado antes.*

Participante 4: —No, que en realidad nosotras tres (se refiere a la Participante 1 y 2) cursamos el semestre pasado Lengua Extranjera 1, con una profe, y tuvimos muchos problemas. Un desastre la profe con el tema de las faltas, un montón de cuestiones, pero nunca fuimos a hablar con nadie. Sólo a la hora de hacer las encuestas dijimos lo que pensábamos.

Participante 1: —Era esperar que los otros vayan a hablar.

Participante 4: —Claro, a raíz de todo esto, las encuestas de autogestión expresaban cosas super negativas de esta profesora y ahí se tomó alguna decisión desde la facultad, no sé en qué quedó eso.

Participante 2: —Nos iba a tomar un parcial un feriado, un viernes a la noche.

Participante 5: —Y la clase era el martes a la noche.

Participante 2: —Pero no es que nunca se abrió el parcial.

Participante 1: —No, no se abrió.

Participante 3: —Pero lo tomó, osea estábamos ahí esperando.

Participante 4: —Si fue bastante feo.

Participante 5: —En ese caso, sí hubo compañeras que se movilizaron y fueron a hablar.

Participante 3: —Igualmente fueron las de la mañana, ni siquiera fue nuestra comisión, la comisión de la noche por ahí está como más “meeh” (hace gesto de la mano hacia atrás).

Participante 5: —Si presentaron una nota me acuerdo acá en la entrada.

Participante 4: —Pero no sé si eso la verdad quedó en algo.

Participante 2: —La decana nos dijo un día “tenemos una reunión ahora con la profe de inglés”, y no sé quién dijo algo en ese momento.

Participante 4: —Es que todos estaban muy enojados. (Todas susurran y ríen).

*Moderadora 1: —¿Quieren agregar algo más sobre esto para ir a la parte final?*

*Observadora participante 2: —Yo. Me parece que quizás no quedó tan clara la cuestión de las estructuras formales. Si tuvieran que hacer memoria de cómo conocieron, quizás no*

*leyeron el régimen académico, pero ¿cómo fue esa experiencia de saber qué implica ser promocional, regular, quedar libre en una materia?, ¿eso fue algo que lo aprendieron juntas?*

Participante 2: —A eso te lo hacen desglosar un poco en el ingreso.

Participante 3: —Yo ya tengo una trayectoria previa y es más o menos similar a las carreras de la Nacional, entonces más o menos ya lo sabía. Y me acuerdo que la profe de Historia nos dijo “estas son las condiciones, lo tienen que aprender” y lo anotaba. Su primera clase fue mostrarnos cómo eran las condiciones que íbamos a tener y nos dijo “esto no es solo en mi materia, sino en todas. Va a haber materias que les den promoción directa o no, eso va a depender, tienen que preguntarle a sus profesores”. Quien nos dijo todo eso fue esta profe, que se tomó los primeros minutos de la clase para explicarnos. Y después, parte de esa materia era estudiar las correlativas porque te las tomaba, tenías que saberlas. Y bueno, es al día de hoy que me las aprendí.

Participante 4: —Eso muchos profes lo hacen generalmente las primeras clases y explican todo, ahora a esta altura de la carrera capaz que no tanto. Pero en primer o segundo año, yo me acuerdo que todos los profes lo primero que hacían era explicar todo eso.

Participante 1: —Y eso me acuerdo cuando alguna decía: “che, me quedé libre por esta situación”, y le decíamos “no, pedile a la profe que te de recuperatorio”. Eso me lo solían preguntar a mí, capaz porque soy a la que más le interesan esas cuestiones. Así, por ejemplo si las chicas me decían la profe me puso ausente en autogestión para completar, yo respondía decile que te ponga cuatro porque sino en el sistema salís libre” y más cuestiones así.

Participante 5: —A veces tirábamos la pregunta en el grupo y te habla por privado la Participante 1 o te llama y te dice “tenes que hacer esto”, “este es el mail que tenes que preguntar”.

Participante 5: —Decile que vas de parte de la Participante 1 (risas).

*Observador participante 1: —Respecto a los roles que cada una efectivamente ha adoptado a lo largo de la trayectoria ¿cómo consideran que eso se determinó?*

Participante 2:—Surgió implícito.

Participante 1: —Fue el lugar en el que cada una se sintió más cómoda. Por ejemplo, yo siempre tengo una agenda y también me veo maternando a las chicas (todas susurran y ríen).

Participante 5: —No, no, por favor yo quiero contar esa situación. Yo me vine acá, y el viernes a la noche cuando salimos de tesis no me percaté que no tenía plata para el bondi, no tenía el boleto, no sé por qué. Estaba haciendo una pasantía y ya me había gastado el boleto educativo. Y me tenía que volver a mi casa caminando. La Participante 4 ya se había ido y no me podía llevar, no sé qué era lo que tenía que hacer, pero se fue temprano y nos dejó colgadas (risas). Me fui caminando y en ese momento estaba a veinte o treinta cuadras de la Facultad. Y la Participante 1 me dice ¡no! ¿cómo te vas a ir caminando?

Participante 2: —Hacía frío.

Participante 5: —Y la Participante 3 me dice tomá mi tarjeta y me salvó. Me fui en colectivo hasta la casa de mi abuela, que vivía a tres cuadras de mi casa. Llego a la casa de mi abuela y tampoco tenía datos en el celular, claramente. Y la Participante 1 me mandaba mensajes que no me llegaban. Y en eso estábamos comiendo con mis abuelos, mis tíos, mis hermanos y a mi hermana la llaman por teléfono y dice: “hola, ahí te la paso” (todas ríen a carcajadas). La Participante 1 le había escrito a mi hermana para preguntarle si yo había llegado bien a mi casa, la buscó por Instagram en las fotos etiquetadas, la siguió, le mandó un mensaje y la llamó por Instagram. Re maternal. ¡Claro! Fue porque yo nunca avisé que había llegado. Eso también pasa cuando la Participante 3 llega a Mendiolaza y nos avisa que ya llegó, porque salimos muy tarde.

Participante 3: —Igual respecto a este tema, al menos yo distingo bien los roles, ahora en quinto año, porque antes era como más implícito, no era esto de la simple etiqueta.

Participante 5: —No estábamos las cinco juntas, era más un subgrupo. Entonces se daba de otra forma. Ahora las cinco juntas como que nos dimos cuenta.

*Moderadora 1: —¿Más que todo trabajando en TFL?*

Todas: —Si.

*Moderadora 1:—Se evidenció más. Quiero volver sobre un tema, para que quede más claro. ¿Qué diferencias notaron del tiempo de pandemia en el grupo, comparado con el tiempo de presencialidad? ¿En qué aspectos ven la diferencia de esos dos años de virtualidad con respecto a la presencialidad?*

Participante 2: —Yo creo que por un lado estuvo bueno, porque en subgrupos agarramos ritmo de trabajo, pero como grupo grande nos alejamos.

*Moderadora 1:—¿En pandemia?*

Participante 2: —En pandemia. Ahora estamos como más juntas, nada que ver que como empezamos y más todavía por el TFL.

Participante 4: —Se afianzó, se reunió el grupo. Porque sí, nos habíamos dividido bastante. Más que todo, porque los trabajos eran de dos o de tres.

Participante 1: —Cuando se fue esta compañera quedaron subgrupos de a dos y de tres, y siempre eran las tres chicas (refiriéndose a Participante 3, Participante 4 y otra compañera) y nosotras dos juntas (refiriéndose a ella y Participante 2). Entonces sí, nos dividimos mucho. Pero creo que las cinco pudimos poner en juego muchas estrategias en el transcurso de la pandemia. Por esta situación que habíamos hablado antes, de que nos pasaron muchas cosas, muy grosas, y el tema de la conectividad también fue difícil. Por ejemplo, la Participante 4 es re anti-virtualidad, ahora recién le está agarrando cariño.

Participante 4: —A mí me costó muchísimo la virtualidad, para mí era un peso tan grande no entender nada. Me sentía perdida, re desgana, hasta que le fui agarrando la mano de a poco. A la hora de hacer TFL, si fuera por mí me encantaría que todas las reuniones sean siempre presenciales. Pero bueno, entiendo que por una cuestión de tiempo y distancia a veces es bastante complicado coordinar. No nos queda otra, pero como que me cuesta un poco.

Participante 5: —Sí, me acuerdo que la Participante 4 los dos años de pandemia, mandaba audios eternos diciendo “quiero volver, necesito el encuentro con el otro”.

Participante 4: —Decía “esperemos que cuando nos recibamos vuelva todo a la normalidad”

Participante 5: —Siempre preguntaba “¿nos iremos a recibir virtual?” (risas).

*Moderadora 1: —O sea que a nivel grupal ¿se sostuvieron más en lo social que en lo académico?*

Participante 5: —Sí, en lo social, de contención. Cuando una estaba mal, siempre la acompañábamos.



Participante 1: —Claro, en el grupo grande de whatsapp se hablaba lo social, lo afectivo: “che chicas, falleció mi pariente”; “che chicas, se me enfermó mi tío”. Todo eso iba en el grupo grande. Y respecto a lo académico, las Participante 3, 4 y 5 tenían su subgrupo y yo tenía mi conversación privada con la Participante 2.

Participante 2: —Igual nos pasaba que por ahí estábamos seis horas resumiendo un autor, y a la noche nos decíamos: “che bueno, me voy a comprar una cerveza”. Y ellas me decían “bueno prepará la comida” y comíamos por Meet (risas). Salía una juntada virtual. Pero bueno, por ahí la pandemia trajo esto de que como grupo, si bien nos contuvimos entre pares digamos, como que nos alejamos un montón.

*Moderadora 1: —Participante 4 a vos que fue a la que más le costó la virtualidad, ¿qué significó el grupo para vos en ese tiempo?*

Participante 4: —Contención a full, porque cuando yo mandaba audios re indignada por todo, ellas me re bajaban y se me pasaba.

*Observador participante 1: —Ustedes habían mencionado que hicieron un contrato de palabra, ¿cuándo fue?*

Participante 2: —En febrero habíamos acordado reunirnos para convenir cosas de cara al TFL: que íbamos a hacer, cómo, cuándo, dónde, si lo hacíamos juntas o no juntas.

*Observador participante 1: —Vos Participante 1 comentaste que te habían convocado de otro grupo pero que te veías con todas ellas, recibíendote ¿qué es lo que siente el resto cuando ella plantea eso? ¿cómo se ven ustedes?*

Participante 2: —Y...con ella festejando.

Participante 5: —Yo de hecho, la apoyaba. Le dije: “vos querida Participante 1 andá tranquila, porque yo sé que con este grupo se va a recibir ya”. Pero si la Participante 1 se iba, me iba a partir en dos (risas). Porque yo me veo con ella...creo que todas.

Participante 2: —Yo creo que por este recorrido que hemos hecho juntas, desde el primer día, apenas pusimos un pie acá, iba a ser muy doloroso para todas que no estemos juntas.

Participante 3: —Incluso haciendo el TFL surgió esto de la lealtad y el ejemplo que nos surgió fue ese.

Participante 4: —Sí, se nos vino esa situación, la decisión de ella de haberse quedado con nosotras.

Participante 2: —Y por otro lado, esto te lleva a pensar cuando se generan conflictos por el ritmo de laburo, de decir: “todo bien pero si nosotros le aflojamos, si ella renunció a entregar en diciembre y quedamos en marzo, no atrasemos marzo, ya que la Participante 1 se quedó”.

*Observadora participante 2: —Como un compromiso.*

Participante 3: —Claro, como un compromiso, si tal cual.

*Observadora participante 2: —Yo les quería preguntar ¿cómo creen ustedes que han ido cambiando esas tácticas grupales a lo largo del ingreso, la permanencia y el egreso? ¿Y qué tácticas han sostenido?*

Participante 2: —Y yo por ahí veo los resúmenes viejos y digo “ay” (se cubre la cara, como expresando vergüenza, risas).

Participante 5: —(risas) ¿que dice?, ¡oiga!

Participante 4: —Bueno a mí me pasó que vengo de abogacía y en esa carrera era leer todo el artículo y aprenderlo de memoria. Y yo al principio, en primer año, estudiaba mucho de memoria y me costaba pensar más allá. Y bueno, a lo largo de los años fui cambiando un poco eso, y esa forma de estudiar.

*Moderadora 1: —¿Consideras que el grupo influyó para que vos cambiaras eso?*

Participante 4: —Yo creo que sí, porque en abogacía no hacía esto de resumir y después conversar. Eras vos solito ahí y chau. Y como era una carrera tan individualista, me costó mucho poder trabajar con un otro. Al principio me costó mucho, en primer año sobre todo. Después ya pude hacerlo bien, pero era difícil.

Participante 1: —Otra cuestión que tenemos, menos la Participante 5 que se incorporó después, es que hicimos todas las materias de primer año, después todas las materias de segundo año, y así. Eso fue una estrategia para nosotras, para no desbordarnos adelantando materias: “lleguemos a esto”.

Participante 2: —Eso también fue una estrategia particular, no adelantar materias.

Participante 1: —Aunque muchos nos decían, decidimos no adelantarnos. Y otra estrategia fue el tema de los profes.

*Moderadora 1: —O sea, lo decidieron.*

Participante 2: —Es que nos dábamos cuenta que el nivel de estrés y cansancio que tenemos es mucho. Por ahí decíamos: “bueno pero todas hacen esto y estaría bueno adelantar”. Pero después bajábamos y decíamos: “no, estresadas, cansadas, con sueño, no”.

Participante 1: —Algo que hablé con todas el año pasado, viendo el cronograma, fue el tema de ética. Les dije: “chicas ética se da los lunes, y yo voy a tener un bebe chiquito, entonces no puedo, la voy a hacer este cuatrimestre”. Y las chicas me dijeron “hacela, si vos puedes, hacela”. Entonces la cursé el año pasado, para no venir este año.

Participante 2: —Claro, hizo ética en pandemia, cuando no tenía al bebe para tener los lunes libres este año. Después, ética se cambió a los martes y se quería morir.

Participante 5: —A mi me paso algo parecido a lo de la Participante 4, que estudiaba de memoria y me acuerdo patente, no se si Participante 2 se acuerda, que estábamos en el patio y no sé qué tenía que rendir. Y yo le estaba diciendo a la Participante 2 todo el concepto de memoria. Y la Participante 2 me dice: “Y vos ¿cómo lo explicarías?”. Entonces yo le dije “¿qué?” (realiza gestos de sorpresa). Pero si está diciendo esto el autor (risas). Me acuerdo que esa intervención de ella, en ese momento fue como “¿qué? ¿cómo lo explicaría?” Me acuerdo que eso fue lo que me cambió y empecé a estudiar de otra manera. Yo veía también que la Participante 2 me explicaba con sus palabras y yo decía: “¿cómo hace la loca esta?” (risas). Eso sí fue muy clave.

*Moderadora 1: —¿Y puede ser que otra les haya influido en la manera de escribir? ¿De estudiar? ¿Sienten que hubo una influencia de una sobre otra?*

Participante 2: —Siii, yo creo que la escritura de ella (refiriéndose a la Participante 4), influyó en todas (risas).

Participante 3: —Todas arrancamos los textos tararata tatat (como rememorando el mismo tono de escritura)... aprendizaje significativo (rememorando palabras que emplean frecuentemente en la escritura, risas) Eso es entre nosotras.

Participante 2: —Y respecto a cómo se modificaron sí, todo lo que es la tecnología a través de: el Meet, el Drive. Al principio me resistía al Drive y ya cuando lo empezamos a usar dijimos: “Es re por acá, así que arrancamos”.

*Moderadora 1: —¿Y antes? ¿escribían cada una en un documento? ¿o cómo hacían?*

Participante 3: —No, porque las chicas no conocían el Drive y yo fui la que dijo “está herramienta esta re piola, mas para mí viviendo lejos”. Y sí, la Participante 2 se resistía y yo le insistía “hacete un gmail, porfa”. O sea, ella está como un pasito más atrás, porque por ejemplo todavía no tiene el mail institucional (risas). Me acuerdo de decir esto: “yo vivo lejos y si cada vez que tenemos que hacer algo de la monografía nos tenemos que juntar, yo me tengo que quedar dos o tres horas más, y después volver en una hora y media”. En lugar de estar en casa, porque no coincidíamos en los horarios, había días en los que yo venía a la mañana. Entonces les dije “che chicas está esto”, les enseñé a usarlo y cuando le agarraron la dinámica, listo.

*Observador participante 2: —¿En primer año cómo hacían?*

Participante 3: —Eso fue en primer año, ya.

Participante 2: —Los primero seis meses en word.

Participante 3: —Lo leíamos, lo comparábamos...era un viaje. Actualmente es más una división y hacemos toda una lectura. Pero en ese momento casi que hacíamos cuatro trabajos paralelos.

Participante 2: —Me acuerdo en pandemia los videos.

Participante 1: —Ah de eso nos avivó la Participante 2, también.

Participante 2: —Yo antes de la lectura, como me costaba mucho, en vez de arrancar la lectura de una, buscaba videitos de educatina. Veía esos videos y después arrancaba la lectura.

Participante 5: —Sii, hasta el día de hoy también. Cuando nos tocó leer Pichon Riviere para el TFL buscamos un videito (risas).

Participante 1: —También lo que hicimos es eso de los audios. Ahora no lo hacemos tanto, porque nos vemos las caras todos los días.

Participante 3: —Pero la Participante 2 durante todo segundo año se grababa mientras estudiaba, así entero, y se iba a trabajar con los auriculares escuchando. Y después en muchas cosas, como la hermana de la Participante 4 es psiquiatra, le decíamos: “che, no entiendo tal término de Freud”. Los audios de la hermana de la Participante 4 eran los mejores, porque eran super esclarecedores, y es de una mujer que estudió.

Participante 5: —Cuando nos explicaba, todas decíamos: “ahhh dice esto”.

*Moderadora 1: —Y ahora que recordamos primer año, ¿cómo consideran que ha sido este tiempo de TFL, de escribirlo, de trabajarlo?*

Participante 2: —¿Sabes que estoy pensando? que esa forma de escritura cambió un montón. Antes, al momento de armar un párrafo de producción nuestra, lo dividíamos. Y ahora, lo vamos construyendo entre las cinco, ponele.

Participante 1: —Más allá de escribir, si nos dividimos no es que la Participante 3 escribe sola, entramos todas a ver esa construcción.

Participante 4: —Y así vemos qué pones, qué sacas, qué modificas.

*Moderadora 1: —¿Así están trabajando el TFL?*

Todas: —Si.

Participante 4: —Sí y así también en casi todas las materias que hacemos las cinco juntas. Yo puedo escribir tal cosa y otra dice “ah no, yo lo tomo de acá” o “mirá este concepto”.

Participante 2: —Vamos trabajando una idea y empezamos a construirla entre todas. Algo que antes no hacíamos.

Participante 3: —La primera foto del grupo de whatsapp Monografía, era un meme de la construcción de la monografía. Había un edificio que estaba construido así (hace un gesto que indica inclinación). Bueno eso era, todas hacíamos una parte de un trabajo diferente. Hoy en día la construcción, para graficarlo, es un edificio bien correcto, con cinco arquitectas que tomaron un posicionamiento y lo hicieron bien. La estructura no se va a caer en ningún momento, esa es la diferencia dentro de las tácticas y la escritura.

Participante 1: —Cuando rendimos TFL1 lo importante no fue EL 9, si no que nosotras sabemos el trabajo que nos llevó y lo que cada una hizo en el proceso. Fue decir “esto es nuestro”. No tanto por la nota, si no porque sabemos lo que costó.

*Observador participante 1: —¿Siguen sosteniendo el pacto, el contrato?*

Participante 1 y 2: —Sí, obvio.

*Moderadora 2: —¿Ese tipo de trato lo habían hecho en otras ocasiones?*

Participante 4: —No, fue la primera vez.

Participante 2: —Las cinco así, sí fue la primera vez. Fue una charla formal y una juntada para hablar de eso.

*Observadora participante 2:— ¿Lo dejaron por escrito?*

Participante 2: —No.

Participante 1: —Nos faltó llamar a la escribana. La Participante 4 actuó de escribana. Pero yo creo que todas estamos yendo hacia ese final, a ese contrato, cumpliéndolo. Yo por ahí soy medio intensa, pero es que a mí me cuesta un montón venir a la facultad con dos chicos. Entonces no quiero cursar más y por ahí tengo esa necesidad de terminar ya. Aparte que para mí también implica un montón de cosas. Sé que no tengo que hablar de mi individualidad, pero en mi vida tengo muchas cosas y por eso quiero terminar la facultad. Por eso yo no quería meter esa presión al decir: “che, me quiero mudar, quiero esto, quiero lo otro”. Pero por eso lo hablamos.

*Observador participante 1: —¿Y como grupo qué implica terminar?*

Participante 3: —Yo creo que es cerrar un ciclo.

Participante 5: (Finge que llora).

Participante 3: —Cerramos un ciclo de vernos todos los días, de ser compañeras, yo creo que después de recibirnos...

Participante 4: —Vamos a inaugurar un nuevo ciclo.

Participante 3: —Claro cada una va a ver en donde se va a desarrollar, a qué va a ir, no es que de repente no nos...

Participante 5: —Nos vamos a seguir viendo (risas).

Participante 1: —Todas vamos a trabajar en campos diferentes, no sé cómo hicimos. Porque no es que todas queremos ir a la escuela o a la clínica, todas queremos ir para lados distintos y bueno...veremos en el transcurso cómo va a quedar la formación.

*Moderadora 1: Para cerrar ¿cada una puede decir lo que ha significado el grupo para ustedes, para poder sostenerse en esta trayectoria?*

Participante 5: —Yo estoy bastante sensible así que espero no llorar (todas ríen). Yo me siento adoptada en el grupo, pero desde el inicio. Aunque la Participante 4 siempre me charlaba y me decía “vos me quieres reemplazar” (risas). Siempre me sentí una más, como si hubiese estado desde el principio. Y esto no es una palabra al aire, sino que realmente han sido de contención. Cuando este tiempo yo no he estado tan conectada, mi esposo me decía: “¡que abuso tus compañeras cómo se ponen la 10!” Porque yo estoy horas también con ellas y él me decía: “¡cómo se pusieron!, yo no he tenido compañeros así, qué zarpado cómo te sostuvieron y se pusieron la 10”. Así que nada, más que nada este año, han sido de mucho sostén y en pandemia también.

Participante 3: —Sí, yo creo que más allá de que somos un grupo que sostuvimos nuestra carrera, que nos apoyamos permanentemente, también somos amigas. Generamos un lazo de amistad fuerte. Y cuando terminemos, más allá de que se cierre un ciclo, y yo viva donde viva, vamos a seguir estando: “Hola Participante 1 ¿cómo estás? ¿Cómo están los chicos?” Porque me interesa, no es algo que me es ajeno. Capaz que con otras personas que fueron compañeras e hicimos grupo, me las encuentro en la calle y las saludo nomás, porque hay gente que no sé su vida. Y creo que también eso nos hizo así: más amigas, más unidas, un grupo conformado que tiene un sostenimiento. Me importa lo que les pasa. Con las compañeras que nos juntamos ayer no les pregunté ¿cómo estuvo tu día? Pero yo me conecto con ellas y lo primero que hago es preguntarles: ¿che, cómo estas? Y pienso que esa es la parte positiva del grupo en sí.

Participante 2: —Yo creo que en realidad el tema de nuestra tesis (figuras de amistad) surgió por una charla en la que estaba la profe también, en la que cada una tenía que poner lo que le pasaba, cómo habíamos vivido este tiempo. Y es como que si bien surgió de ahí la figura de amistad, a medida que fuimos trabajando el concepto, fue como ir por lugares que nos eran familiares y que nosotras los fuimos a buscar, porque nosotras venimos de ahí. Es como que

todo el tiempo hay que tratar de despegarse del estudio de investigación, tratar de no acercarme tanto. En fin, yo creo que se trata de una cuestión de códigos, que para mí son importantes.

Participante 3: —Valores.

Participante 2: —Valores que se comparten y que son muy importantes. El acompañamiento, la paciencia (risas). Son muchas cosas que hacen que esto pueda sostenerse. Y nada...nos vamos a recibir y yo creo que más que colegas vamos a ser una amistad que va a trascender. Por esto de que compartimos otras cosas, momentos muy tristes y momentos muy felices. Hay mucho camino compartido de lo académico y lo no académico, acuerdos respetados, reelaborados, cambiados, adaptados, que de alguna forma se negociaron, de alguna forma se llegó... nada, es como una hermandad.

Participante 4: —Ay, yo estaba por decir eso, lo que más o menos dicen todas. Yo creo que más que una amistad o compañerismo desde lo académico, también es como una hermandad, porque es estar todos los días, todo el tiempo juntas, trabajando, conectadas, sabiendo de la vida de la otra. Quizás al principio no estaba mucho eso de saber tanto de la otra, era más lo académico y hasta por ahí. Y después, a lo largo de todo este camino como que se transformó en saber todo de la otra. No sé si todo, pero lo que cada una quiera compartir de lo que le pase, de lo que le pasó, Así que nada, es como una hermandad.

Participante 2: —Bueno y por otro lado, hablando del grupo con mi vieja, le digo: “Nooo, yo sin la Participante 1, no hubiese llegado acá”...Y de repente pasé de hablar de ella a vos, a vos y a vos (señalando a cada una de sus compañeras). Y ahí reconocer el valor y el aporte de cada una. Eso hace que te des cuenta de cómo llegamos hasta acá juntas y cómo lo hicimos...Como yo te digo siempre, llegamos hasta acá sin pisarle la cabeza a nadie, sin cagar a nadie. Puedo llegar orgullosa de cómo hice el camino y con quiénes me acompañaron.

Participante 5: —Yo quiero agregar algo a lo que dice la Participante 2, porque somos un grupo de 5 pero yo con la Participante 3 tengo un humor particular, con la Participante 2 tengo una creencia que nos une, la Participante 4 fue mi testigo de casamiento y con la Participante 1 tengo un vínculo especial. Es como que este grupo es entre las cinco, pero también cada una tiene un valor (silencio de emoción, risas). Mi momento sentimental.



Participante 1: —Yo creo que este sostenimiento que hubo en el grupo que trasciende todo lo facultativo, es por ejemplo estar en la sala de partos y escribir antes en el grupo de nosotras que en el de mi familia, creo. También cuando me mudé, todas sabían que estaba mal y la Participante 4 me llevó chocolates y trasciende todo, todo lo facultativo. Yo estoy disfrutando mucho, por eso me quedé. Porque cuando hablamos de malos momentos tuve mi sostén, y yo creo que si hubiera estado en otro grupo, otra compañera te hubiera dicho: “lo siento mucho, después nos vemos más adelante o cuando puedas seguir”. Por suerte lo tuve al apoyo y hoy estoy acá. Y pensaba a principio de año cuando decía “hoy estoy más adelante que todos, porque me faltan menos materias, pero si no hubiera tenido estos cuatro pilares, yo no estaría acá ahora directamente”. En realidad nunca lo dudé, pero me quedaba esa cosa de que si las chicas se quieren recibir de acá a dos años, para mí es mucho, porque yo necesito salir a trabajar. Para mí es mucho sacrificio, por eso lo hablamos entre todas. El otro día, en el día del estudiante, me puse a ver fotos con las que voy a hacer un video cuando nos recibamos (risas). Tengo un montón de fotos de primer año, desde el cursillo, de verano, de todo. Las miraba y decía: ¡Wow! Todo lo que pasamos y lo pasamos las cinco juntas, felices, tristes y juntas...siempre juntas...Es decir: “Che pará, la Participante 5 esta pasando por esto” y como no lo quería poner en el grupo, le escribía por privado. Y tratar de ser el pilar y la contención para cada una. “Che, la Participante 4 esta rara y todas activar: Che, Participante 4, ¿estas bien? ¿necesitas algo?” para después hablar en el grupo general y armar las juntadas, como cuando le paso eso a la Participante 3. Preguntarnos entre nosotras ¿cómo le hablamos y la contenemos? Así que más que nada, eso...

*Moderadora 1: Riquísimo todo lo que escuchamos, muchas gracias chicas...*