

Interacciones sociales, espacio-tiempo y subjetividad de los estudiantes universitarios durante el confinamiento

Expresiones estéticas de la experiencia subjetiva e intersubjetiva de estudiantes de dos universidades de Bogotá, Colombia

*Norma Esperanza Castro Ramírez**

Karen Sosa, Juan David Franco, Juanita Espinosa,

Paula Herrera, Daniela Ziadé, Silvia Ladino, Johana Suárez,

*Nicol Velasco, Nicolás Rodríguez y Pedro Ascanio***

Resumen

Este artículo se propone comprender y develar los procesos subjetivos y de lazo social que se evidenciaron en un proyecto de investigación-intervención que buscó promover la salud mental y el bienestar subjetivo de estudiantes universitarios en medio de la crisis generada por la pandemia y elaborar sus experiencias subjetivas, afectos, conflictos y malestares, mediante técnicas de creación y expresión estética. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, histórico-crítica y su diseño de investigación-acción por ciclos, con un alcance exploratorio y de atención subjetiva y grupal. Para el análisis se utilizó la teoría fundamentada y como unidad de análisis se definió la interacción social y su relación con el espacio-tiempo de los estudiantes. Se encontró que el confinamiento espacial transformó

* Máster en Salud Mental y Clínica Social. Profesora Titular de la Universidad Externado de Colombia. Programa de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Catedrática Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Correo electrónico [norma.castro@uexternado.edu.co].

** Estudiantes de Práctica Clínico Social, 8° semestre – Psicología. Universidad Externado de Colombia.

la interacción social y, con ello, la construcción del espacio tiempo y sus marcadores. Se produjo una comunicación idealizada y desorganizada con el afuera y el adentro del hogar, implicando un retroceso en los procesos de construcción de la autonomía, adicción a la tecnología y alteraciones en la organización afectiva de la acción.

Palabras clave: interacción social, espacio-tiempo, bienestar subjetivo, educación superior, adicción tecnomediada.

Abstract

This work proposes to comprehend and unveil the subjective and social bond processes that were evidenced in an intervention-research project that aimed to promote the subjective wellbeing and mental health of college students amidst the crisis generated by the Covid-19 pandemic and elaborate their subjective experiences, affections, conflicts, and discomforts through the use of creation and aesthetic expression techniques. The methodology used for this study was qualitative, historical-critical, and the implemented design was cycle-action research with an exploratory scope and subjective and intersubjective attention. Grounded theory was used for the execution of the analysis, and social interaction and its relationship with the space-time of the students was defined as a unit of analysis, finding that the circumstances brought by confinement caused transformations in aspects like social interaction, and consequently, the construction of space-time and its markers. An idealized and disorganized communication in and out of the household was produced, meaning a setback in the processes of building autonomy, alterations in the balance and organization of activity and affection, and an addiction to technology.

Keywords: social interaction, space-time, subjective wellbeing, higher education, addiction to technology.

Introducción

El presente artículo busca comprender y develar los procesos subjetivos y de lazo social que se observaron en un proyecto de investigación-intervención realizada con estudiantes universitarios en Bogotá, Colombia, entre abril de 2020 y febrero de 2021, a consecuencia del confinamiento producido por la pandemia.

El proyecto parte de una concepción estructuralista dialéctica y post-estructuralista, que articula el psicoanálisis y el estructuralismo genético, frente a los procesos de organización y reorganización de la subjetividad, que se produjeron por los cambios sorpresivos generados por la pandemia y que ocasionaron conflictos con las estructuras subjetivas y colectivas previas de los participantes.

El proyecto de investigación-intervención surgió de las reflexiones inicialmente realizadas con el grupo de Práctica de 8° semestre de Psicología de la Universidad Externado de Colombia (UEC), en abril de 2020, sobre los procesos subjetivos e intersubjetivos desencadenados durante la pandemia causada por Covid-19, en medio de ejercicios clínico estéticos realizados al interior del grupo, por la suspensión abrupta de prácticas desencadenadas por el confinamiento originado en la pandemia.

Estos ejercicios nos permitieron vislumbrar la necesidad de hacer intervenciones con estudiantes universitarios que apuntaran a la atención de su subjetividad y a la posibilidad de pensar y elaborar simbólicamente las experiencias de tránsito y cambio que supuso para todos la emergencia sanitaria de Covid-19. Con esta experiencia, se realizó un primer ciclo de investigación-acción participativa, que nos permitió recoger unas primeras experiencias sobre el confinamiento, con el fin de detectar y plantear el problema. Asimismo, nos permitió pensar medidas de intervención con estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UEC.

A partir de esta experiencia, en conjunto con la coordinadora de Prácticas de Psicología de la universidad, Sandra Frieri, construimos una propuesta de intervención, con la que se inició el segundo ciclo de investigación, que apuntó a promover el bienestar subjetivo de

los estudiantes de la universidad. Éste fue realizado por alumnos de práctica clínica de orientación psicoanalítica, en el que se hizo uso de las herramientas clínico-sociales proporcionadas por la expresión estética.

A esta propuesta se sumaron docentes y practicantes, de distintas orientaciones, de los programas de Psicología y Trabajo Social de 9° y 10° semestres. Lo anterior permitió la reformulación y ampliación de la propuesta y, de esta manera, se configuró un proyecto pluriparadigmático y transdisciplinar. Este Proyecto de Promoción del Bienestar Subjetivo constituyó el marco de intervención dentro del que se desarrolló el segundo ciclo de investigación-acción de este trabajo y para iniciarlo se revisaron las investigaciones más relevantes sobre el problema.

Frente al problema de salud pública originado en la pandemia por Covid-19 a nivel mundial, en Colombia se declaró la emergencia sanitaria; el gobierno dictó medidas tendientes a la prevención del contagio mediante la Resolución 385 del 12 de marzo de 2020, así como otras medidas y directrices emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, como la directiva ministerial No. 04. De esta manera, se dio orientación para que los programas de Educación Presencial con Registro Calificado en Colombia migraran de la educación presencial a la educación remota y/o virtual.

La afectación de la pandemia sobre la educación produjo medidas similares en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, afectando a 98% de los estudiantes y profesores de la región, según el Informe de ASCUN (agosto de 2020). Sin embargo, las medidas tomadas por los gobiernos de la región y del mundo no sólo afectaron la educación, sino la globalidad de la vida cotidiana de las personas y los grupos sociales a lo largo y ancho del planeta. Por tanto, las dinámicas subjetivas e intersubjetivas generadas por Covid-19 pusieron en cuestión las formas de organizar la realidad interna y externa del mundo y de construir lazo social en el contexto contemporáneo. De esta manera, el confinamiento de la población para prevenir el contagio produjo que la actividad laboral y académica de una parte importante de la misma se realizara dentro del hogar, y que las nuevas

tecnologías de información y comunicación se convirtieran durante la pandemia en piezas clave para la producción laboral, el desarrollo académico y la propia interacción social.

La forma abrupta de las transformaciones y su carácter sorpresivo, así como las dinámicas generadas por el confinamiento, produjeron afectaciones importantes sobre la subjetividad y las formas de construcción de lazo social. Por otra parte, se impusieron nuevos procesos de comunicación corporal y verbal entre los distintos actores sociales; asimismo, las formas de organizar el tiempo y el espacio, que se habían tejido a lo largo de varias generaciones, se fracturaron. Por ello, abordamos la problemática desde la teoría psicoanalítica del trauma de Freud (1920) y de Arciniegas (2012), y su elaboración simbólica (Freud, 1914 y 1920), así como los desarrollos de Lacan (1952 y 1957) sobre el lenguaje y sus posibilidades en la intervención psicoanalítica. Por lo que partimos de la tesis clínica de que era fundamental permitir que la experiencia sorpresiva del confinamiento pudiera organizarse simbólicamente a partir de la palabra, el juego y el arte, a nivel subjetivo y grupal.

Como lo señalan Robles y Sato (2020), la pandemia constituyó un acontecimiento que cambió nuestras prácticas de relación y cuidado, así como nuestros modos de vincularnos con los otros y con el mundo. De igual manera, se transformaron nuestras maneras de habitar y cuidar a los otros, construyendo nuevas formas de lazo social y de estructuras grupales.

Al inicio de la pandemia, Huarcaya (2020), en un estado del conocimiento sobre la salud mental vinculada a los efectos del Covid, reporta 37 artículos en los que se refiere a la presencia de problemas de salud mental, especialmente en los profesionales de la salud, y luego en la población general; en éstos, cita la investigación de Wang, *et al.* (2020) en la que se encontró que, de 1210 personas en China, durante la fase inicial de la pandemia, “En total, el 53.8 % de los encuestados calificó el impacto psicológico del brote como moderado o grave; 16.5% reportó síntomas depresivos moderados a severos; 28.8% reportó síntomas de ansiedad moderados a severos; y el 8.1% reportó niveles de estrés moderados a severos” (Wang, 2020: 1).

La misma Huarcaya (2020) señala que la evidencia muestra que la población universitaria está dentro de los grupos más vulnerables.

Abreu (2020) muestra cómo la respuesta de las instituciones universitarias frente a la crisis fue desarrollar medidas improvisadas que permitieran la educación remota de emergencia y que produjeron un enorme malestar en los actores del sistema educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El autor refiere que:

Una encuesta reciente realizada a principios de abril de 2020 entre casi 1.300 estudiantes mostró que más del 75 por ciento dijo que no cree que esté recibiendo una experiencia de aprendizaje de calidad. En una encuesta separada de 14 000 estudiantes universitarios y graduados también a principios de abril por una empresa que califica a las escuelas y colegios, el 67 % dijo que no encontraron a las clases en línea tan efectivas como las presenciales durante esta pandemia (2020: 7).

Además, señala como un elemento a considerar, que los estudiantes ya no dan por hecho la vida presencial en la universidad dentro de sus interacciones cotidianas y que, por tanto, el tema debe ponerse a discusión; con lo que nosotros estamos de acuerdo, máxime si se consideran los efectos dañinos que crean las interrupciones en la vida de los estudiantes, los docentes y sus familias, fuera de su interacción en la universidad.

Por otra parte, las investigaciones de Alcántara (2020) en México y las de Expósito y Marsollier (2020) en Argentina ponen de presente cómo los efectos de la desigualdad se agudizan en medio de la pandemia, por las barreras en el acceso a los recursos tecnológicos y pedagógicos en los distintos niveles económicos y educativos, produciendo un incremento de las inequidades y de los efectos del confinamiento en los sectores más vulnerables, a lo que se añade la falta de disposición de espacios para la actividad remota al interior de los hogares.

Los estudiantes universitarios en Colombia, según una encuesta realizada por ASCUN, citada en un artículo de Chacón (2020) en *El Tiempo*, donde participaron 15 841 estudiantes de 78 instituciones

de educación superior provenientes de 25 departamentos del país, refiere que al menos 55% señala que se encuentran más irritables o tristes que antes del aislamiento, 48% ha experimentado fuertes sentimientos de soledad, 38% manifiesta problemas para encontrarle sentido a la vida y 34% reconoce un deterioro en su autoestima. Cifras que responden a largos periodos de confinamiento y a las abruptas transformaciones en la forma de vivir.

Adicionalmente, al interior de la vida universitaria, los docentes de la facultad reportaron problemas de ansiedad y depresión frecuentes en sus estudiantes, junto a otras problemáticas de salud mental. Por todo ello, se propuso en el segundo ciclo de la investigación-acción abrir espacios de escucha y expresión estética que permitieran develar y comprender los procesos subjetivos y de lazo social de grupos de estudiantes universitarios, brindando así experiencias de elaboración simbólica que contribuyeran a su bienestar subjetivo y a la recuperación de sus posibilidades de pensar, subjetiva y colectivamente, sus afectos y deseos conscientes e inconscientes en medio de la crisis generada por la pandemia.

De esta manera, se buscó promover el bienestar subjetivo, mitigar el riesgo de producción de síntomas y malestares subjetivos y sociales de los grupos de estudiantes, propiciando así, la escucha y expresión singular y grupal de alumnos de tercer semestre de la UEC. Lo anterior, mediante metodologías de expresión artística, lúdica y estética de los malestares y sus causas, pues permitieron la identificación y el fortalecimiento de las nuevas formas de construcción de lazo social surgidas en la pandemia. De igual forma, se dio paso a resignificar las circunstancias del confinamiento, elaborar simbólicamente los afectos y pensamientos que produjeron las dinámicas que trajo la Covid-19 y generar nuevos sentidos que les permitieron transformar sus circunstancias cotidianas, a partir de una posición crítica y consciente de sí mismos y de los otros con los que establecen lazos sociales.

En el tercer ciclo de investigación, se amplió el grupo de estudiantes que participaron en la indagación con el objetivo de saturar las categorías emergentes y profundizar sobre estas categorías con

estudiantes de otras facultades y universidades, de manera que pudiéramos comprender cómo otros estudiantes de Bogotá vivieron las experiencias analizadas en el segundo ciclo de investigación, en la Facultad de Ciencias Sociales.

Se encontró, de manera general, que la ausencia del afuera y de los lazos sociales que se gestan de manera externa al núcleo familiar, produjeron gran sufrimiento en los estudiantes universitarios y un retroceso en sus procesos de independencia, que antes de la pandemia les permitían prepararse para enfrentar la vida adulta en el campo social con sus pares. Estos procesos involucraron problemáticas específicas, que se hallaron y se categorizaron en las categorías emergentes de la investigación, discutidas en el apartado de resultados, análisis y discusión.

Método

La metodología de investigación-intervención utilizada fue cualitativa, en ella se privilegió la perspectiva de los sujetos y del sentido que éstos atribuyen a sus propias expresiones. En este sentido, parte de una concepción metodológica clínica (Miller, 1997; Piaget, 1981) en la que se buscó comprender cómo los sujetos construyen sentido y cómo toman la palabra en los procesos de expresión y comunicación grupal, que buscó encontrar su verdad y la manera como se posicionan frente a ésta; se trata de una clínica a la que subyace una ética del sujeto, de su verdad y de sus posibilidades de localizarse subjetivamente frente a lo que les tocó vivir, en este caso, la pandemia.

Se emplearon herramientas artísticas y lúdicas, cartografía social y cartografía del cuerpo, así como elementos de la estética prosaica (memes, chistes, fotografías, bitácoras fotográficas y juegos, entre otros) como formas de creación y expresión estéticas privilegiadas de la subjetividad, cuando las vías tradicionales se encuentran bloqueadas o silenciadas. Incluimos la distinción que realiza Lacan (1979) entre *significado* y *significación*, lo que nos permitió encontrar la manera en la que cada sujeto singular construye la significación o el

sentido de su experiencia subjetiva, retomando también de su enseñanza el uso de los mecanismos de invención del lenguaje que permiten que el inconsciente se exprese: la metáfora y la metonimia.

Se partió de una concepción histórico-crítica de la investigación-intervención y se ancló en un interés emancipatorio que, como lo señalaran Habermas (1998) y Noguera (1996), busca encontrar cómo se construyen y se producen históricamente los procesos subjetivos e intersubjetivos en la comunicación e interacción social, que les permite a los sujetos y los grupos encontrar cómo transformarlas. En este sentido, la metodología de investigación clínica busca establecer un punto de articulación entre los malestares subjetivos e intersubjetivos de los estudiantes y las condiciones de organización social y cultural durante la pandemia de Covid-19.

A partir de esta concepción de la investigación, se elaboró un diseño de investigación-acción participativa por ciclos, que retomó el diseño de Bautista (2011) y Creswell y Creswell (2018), realizando una modificación en los ciclos, que surgió de las particularidades propias de nuestra propuesta de investigación-intervención.

El primer ciclo. Detección del problema e identificación de necesidades

En este ciclo de la investigación-intervención participamos la docente y las once estudiantes mujeres de 8º semestre de psicología de la Universidad Externado, que cursaban las asignaturas de Práctica por Proyecto III y Técnicas Especiales de Investigación III con orientación psicoanalítica, con las que acordamos sustituir las prácticas en una institución interrumpidas por la pandemia por un trabajo de expresión y escucha grupal que realizamos durante los meses de abril y mayo de 2020, aplicando las técnicas trabajadas en la asignatura de Técnicas, en medio del proceso de formación clínica de las estudiantes.

Se utilizaron técnicas de expresión estética que permitieron el reconocimiento y la elaboración de los conflictos subjetivos, así como la identificación de algunas de las problemáticas suscitadas por el

confinamiento en las estudiantes y docente que participamos. *A partir de esta reflexión crítica sobre la experiencia, se detectó el problema y se plantearon las necesidades de las estudiantes en relación con la experiencia de confinamiento.* También se identificaron las bondades de las técnicas de intervención clínico-estética en la organización y expresión subjetivas de los malestares encontrados.

El segundo ciclo. Procesos de planeación e implementación iterativos

Se realizó entre junio y noviembre de 2020. En él se articularon la planeación de la intervención y su implementación. De esta manera, articulamos en uno los ciclos 2 y 3 planteados por Creswell y Creswell (2018) –porque para nosotros fue fundamental integrar la participación de los grupos de estudiantes con los que se trabajó en la elección de las técnicas a utilizar, los problemas a abordar, sus expectativas y las formas de elaboración estética con las que sintieran que podían expresarse más fácilmente–. Adicionalmente, y teniendo en cuenta que se trabajó con una metodología de análisis basada en la teoría fundamentada, fue importante que los problemas y las categorías surgieran de los problemas percibidos por los sujetos y los grupos.

Entre junio y julio de 2020, se construyó el Proyecto de Promoción de Bienestar Subjetivo de los estudiantes de la facultad durante la pandemia, al que se sumaron otros docentes y estudiantes de prácticas.

En un segundo momento del ciclo, entre julio y noviembre de 2020, se implementó el proceso de investigación-intervención, en el que se buscó profundizar en la experiencia subjetiva y grupal de los estudiantes, comprender los efectos subjetivos y sociales del confinamiento para éstos, así como promover el bienestar subjetivo y la salud mental de los participantes. En el proceso de implementación, una vez realizada una sesión, se evaluaba y se planeaba la sesión siguiente, luego ésta se evaluaba y con ella se planeaba la próxima. De manera iterativa.

En el segundo ciclo de la investigación-intervención participaron nueve estudiantes de Prácticas de Psicología de 8º semestre y un estudiante de pasantías de 10º semestre, que lideraron la intervención con grupos de entre tres y diez estudiantes de toda la Facultad de Ciencias Sociales.

Los estudiantes que participaron fueron convocados en una clase de Lingüística en la que presentamos el Proyecto de Promoción del Bienestar Subjetivo. Aquellos que quisieron participar voluntariamente, ingresaron al espacio virtual los viernes, cada quince días, en sesiones de una a dos horas, desde agosto hasta noviembre. Fueron 31 alumnos, 7 hombres y 24 mujeres, pertenecientes a los distintos programas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH) de la UEC: Antropología, Historia, Geografía, Filosofía, Sociología, Psicología y Trabajo Social.

Con los estudiantes de prácticas se elaboró la planeación inicial de las primeras actividades que se realizaron con cinco grupos de estudiantes de 3er semestre liderados por dos practicantes de 8º y/o 10º semestre cada uno, supervisados por la docente e investigadora principal. La planeación subsiguiente se realizaba en conjunto con los participantes, con quienes se identificaban los problemas a trabajar y las expresiones estéticas a utilizar.

En la mitad del segundo mes de intervención, se realizó un primer ejercicio de reflexión y de categorización abierta de las problemáticas detectadas y de alternativas de intervención elaboradas en los distintos grupos, trabajo que permitió a los cinco grupos profundizar en las experiencias subjetivas y grupales. De igual forma, con las técnicas y metodologías que habían constituido las mejores formas de expresión y de resignificación de las problemáticas abordadas, se realizó una segunda reflexión al mes siguiente. Al final del semestre, se hizo una nueva revisión de las categorías encontradas y se inició la categorización axial.

El tercer ciclo. Retroalimentación y profundización con otros grupos

Este ciclo de investigación se realizó entre enero y febrero de 2021, partiendo de la retroalimentación final del semestre anterior, por lo que se trabajó sobre las categorías emergentes, la unidad de análisis y la codificación abierta y axial realizada previamente. En esta nueva etapa se buscó, con otros grupos de estudiantes y de otras universidades, profundizar y saturar las categorías que emergieron en el segundo ciclo e identificar nuevas relaciones entre las categorías, especialmente entre la unidad de análisis y las otras categorías.

En el tercer ciclo de investigación, se trabajó con 20 estudiantes de la electiva: arte, juego, psique y cultura, de la FCSH de la Universidad Externado; y con 36 estudiantes de Procesos Psicológicos Básicos y Superiores de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, con sus producciones artísticas dentro de ejercicios de aula. En los ejercicios de aula se utilizaron las técnicas de invención de historias a partir de Rodari (1999) y procesos de expresión plástica y de apercepción, que utilizaron como elementos de base para la invención las categorías arrojadas en el primer y segundo ciclos. Asimismo, se desarrolló un grupo focal con cuatro estudiantes de Finanzas de Gobierno y Relaciones Internacionales de 6º semestre de la Universidad Externado, un estudiante de Diseño de la Universidad Sergio Arboleda y un estudiante de Psicología de la Universidad El Rosario. Todos dieron su consentimiento para participar dentro de la presente investigación-intervención.

Los estudiantes de las asignaturas y los del grupo focal no participaron en un espacio de intervención clínica, sino de reflexión sobre las experiencias vividas durante la pandemia. A diferencia de los grupos precedentes, estos espacios se llevaron a cabo en un momento en que no había cuarentena estricta.

Técnicas e instrumentos

Se utilizaron técnicas e instrumentos no directivos basados en procesos de escucha, en los que se trabajó de manera combinada la

asociación libre y la atención libremente flotante de Freud (1912), expresión estética a través de la palabra con las técnicas de Rodari (1999) para inventar historias, con expresión a través de la pintura y el dibujo en general y de la figura humana en particular (Gombrich, 1998; Machover, 1987). También se trabajó con expresión y recepción musical, producción humorística a través de memes, espacios de encuentro a través del cine, parámetros, biografía, cartografía social y cartografía del cuerpo. Se consideró el lugar privilegiado del humor y el arte como herramientas de suspensión de sentido (Freud, 1927). En la biografía, la cartografía social y del cuerpo, se consideró la vinculación entre el espacio y el tiempo. Se privilegió la forma en cómo los estudiantes significaron y dieron sentido a sus experiencias subjetivas para organizarlas en el pensamiento subjetivo y grupal.

Procedimiento

En el primer y segundo ciclos los espacios fueron construidos participativamente y respondieron a las dinámicas de cada grupo, sus demandas e intereses. Se abordaron las problemáticas planteadas por los participantes, quienes además eligieron cuáles de las actividades propuestas querían desarrollar, lo que produjo un desarrollo de actividades diversas tanto en la forma como en los temas trabajados, por lo que la emergencia de problemáticas comunes fue muy dicente y significativa.

Se hizo una recolección sistemática de los datos en conjunto con los cinco grupos, que se discutió colectivamente en tres encuentros realizados para tal fin, con los que se realizó la primera codificación de los resultados de las intervenciones clínico-estéticas. A partir de éstos y de las entregas parciales y finales de los informes de prácticas de los cinco grupos de estudiantes, se construyeron de manera sistemática las categorías emergentes de la investigación, así como el análisis de las expresiones verbales, artísticas y humorísticas de los estudiantes. Con ellas se realizó la codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002). Posteriormente, se eligieron las categorías centrales

y la unidad de análisis y se empezó a realizar la codificación axial, como procedimientos para el análisis desde la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

En el tercer ciclo de la investigación se pusieron a prueba los hallazgos del segundo ciclo, se saturaron las categorías y se refinó la codificación axial, a la vez de matizarse algunos de los hallazgos del segundo ciclo; esto también estuvo afectado por el momento en el que se realizan los encuentros, cuando el confinamiento se había flexibilizado y los procesos de reorganización habían tenido lugar.

Resultados. Análisis y discusión

En el primer ciclo de la investigación se encontró como resultado principal la enorme utilidad de las herramientas clínico-estéticas para abordar las experiencias subjetivas de los estudiantes en contextos de libre expresión, escucha y elaboración grupal de las expresiones artísticas y la importancia de construir espacios horizontales, participativos, de seguridad y confianza para abordar la subjetividad de los estudiantes, así como la detección de sufrimientos subjetivos importantes producidos por los cambios en las interacciones durante el confinamiento.

En el segundo ciclo del proceso, se encontraron y trabajaron diez categorías emergentes, de las que se tomaron las tres primeras como categorías centrales, cuya relación dio origen a la unidad de análisis que se constituye en el eje del que parten los análisis cruzados con las otras categorías, que, a su vez, se cruzaron con las categorías definidas a partir de los objetivos de la intervención del segundo ciclo, con las que se realizó la codificación axial y se formuló la tesis central de este artículo que propone que *la construcción del espacio y del tiempo surge de la interacción del sujeto con su mundo y, preferentemente con su mundo social, que organiza las relaciones en el adentro del mundo doméstico del hogar y en el afuera del mundo público*. Tesis que surgió del análisis de los datos y no de una hipótesis planteada previamente.

Concordamos con Piaget (1973 y 1978) en la idea de que el espacio y el tiempo son construcciones subjetivas, y no son las condiciones *a priori* kantianas. Pero nos apartamos de él en tanto plantea que son construcciones que se producen a partir de la actividad práctica operatoria del sujeto individual en su interacción con el mundo, que construye particiones y estructuraciones ordenadas operatoriamente; mientras que nosotros encontramos que, además de eso, son producto de las organizaciones del tiempo para la acción conjunta con los otros al interior de la cultura.

De esta manera, *la construcción del espacio y del tiempo se produce a partir de las interacciones del sujeto con los otros de su mundo, con los que comparte el territorio que habitan conjuntamente. Cuando cambian las formas de hacer lazo social, como ocurrió en la pandemia, se van a modificar las formas de organización del espacio y del tiempo.* En esta tesis concordamos mucho más con la idea de Jesús Martín Barbero (1998) de que las sensibilidades y las construcciones espacio-temporales dependen, centralmente, de las interacciones culturales cotidianas con los otros de dentro, del hogar, y de los otros del espacio público, del afuera.

*Interacción con pares en los procesos de dependencia
-independencia en su relación con el espacio y el tiempo*

Con el confinamiento los estudiantes regresaron al mundo familiar, en el que los padres retoman la autoridad, de manera que pierden, en algunos casos, parte de la autonomía ganada en la universidad y algunos también pierden privacidad. Los espacios de transición entre la juventud y la adultez se fracturan con el confinamiento; los espacios de juego (Winnicott, 2003), en el que se preparaban para la vida adulta de relación, como interfases¹ que se construyen espacial y temporalmente, desaparecen al inicio de la pandemia y mutan a

¹ Interfase, como puente temporal de paso entre la infancia y la adolescencia, y entre los espacios de juego y de realidad.

espacios tecnomediados. “Nuevamente hay que pedir permiso... a veces es un fastidio estar con la familia. Cuando ya teníamos independencia, sentir que de nuevo hay que regresar, obedecer, compartir espacios en los que no se tiene privacidad” (Estudiante, Ciclo 2). El problema es más evidente en los chicos y las chicas que se vinieron a vivir a Bogotá para estudiar y con la pandemia tuvieron que regresar, una de ellas refería: “Después de haber conseguido más autonomía, de organizarme sola, ahora tenía que volver a asumir las normas de mis papás” (Estudiante, Ciclo 2).

Se encuentra que los procesos de independencia que se venían gestando en los estudiantes antes de la pandemia sufrieron un retroceso, pues la etapa de construcción y consolidación identitaria que se realiza en la juventud a partir de las interacciones con los pares, de cara a la construcción autónoma de la propia vida y del futuro compartido con ellos, se fractura, por lo menos en su forma previa conocida. Estos procesos corresponden a lo que Margullis y Urresti (1998) denominan “moratoria social”, como la prolongación del tiempo de juventud, en el que se preparan los jóvenes para el pasaje de la infancia a la adultez, tanto en el ámbito de la construcción de conocimientos como en el ámbito propiamente de las relaciones sociales.

El proceso, que se había iniciado en la era contemporánea, de construcciones identitarias novedosas, se transforma abruptamente con la pandemia. Si ya Martín Barbero (1998) había mostrado cómo estas construcciones implicaban nuevas sensibilidades y formas de organizar el mundo, con la pandemia se sufren nuevos y radicales cambios.

La ausencia de las interacciones sociales fuera de sus casas produce que los estudiantes pierdan la autonomía que habían conquistado en la universidad y que constituía un espacio de independencia y libertad, tanto en la familia como en el espacio académico, ya que pasaron de vivir totalmente sometidos a la autoridad de los profesores y padres, a un espacio en el que administraban el tiempo, el espacio y la acción propia, en el que construían mundos de relación

horizontales,² de amistad y de vínculos afectivos importantes con sus pares, lo que les permitía pensarse con ellos el futuro posible construido sin mediación de la autoridad adulta. Este proceso, como lo señala Erikson (1985), es central en las construcciones subjetivas e identitarias de los jóvenes, porque la identidad se construye con el otro distinto. Es decir, para la juventud, el otro distinto con el que puede construir su proyecto futuro es con el par de fuera del ámbito familiar. No obstante, en la pandemia, la alteridad se idealiza por la lejanía con ese otro.

Si bien señalamos el efecto negativo del confinamiento sobre la vida social de los jóvenes, hubo un efecto positivo de la pandemia muy interesante en la mayoría de los estudiantes: la cercanía y la convivencia con los padres les hizo comprenderlos mejor y entender su perspectiva. En ese sentido, mientras se toma distancia de los pares, se acercan más a los padres, contribuyen a las labores del hogar, se comprende la experiencia de la vida cotidiana doméstica, se entiende la perspectiva de “las amas de casa, el hacer mercado, etcétera”. (Estudiante, Ciclo 2), a la vez que los padres los conocían mejor, con lo que se construyeron relaciones de respeto mutuo con los padres y, en la medida en que pudieron resolver conflictos surgidos en la pandemia con éstos, crecieron en su capacidad de interactuar con los más próximos de la familia nuclear y aprendieron a apoyarse en ellos en el presente. “Como me tocó vivir con mi papá por la pandemia. Nos conocimos mejor y tuvimos que hacer las paces” (Estudiante, Ciclo 2).

El espacio. Espacio privado y espacio público, interfaces³

El espacio que se construye subjetivamente a partir de diferenciaciones, particiones y puentes o interfaces, parte de una primera diferenciación entre el afuera y el adentro. A éste, se suman los espacios de

² Formas de relación con los iguales, sin subordinación a figuras de autoridad.

³ Los puentes que comunican los espacios privados con los públicos conforme los conceptualiza Carmen Ramírez (2006).

transición, las interfases, conceptualizadas por Ramírez (2006), que se despliegan de manera amplia en la juventud, en las que los jóvenes empiezan a explorar de manera autónoma los mundos no mediados por las autoridades adultas.

Los trayectos que separan los espacios de la familia y la universidad se pierden, así como la diferenciación entre el adentro y el afuera, con sus transiciones e interfases, los límites se desdibujan. No hay un claro límite entre el adentro y el afuera, así como tampoco espacios de transición entre uno y otro. Para el análisis de lo ocurrido tomamos la conceptualización de Carmen Ramírez de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de México, que diferencia el adentro, el afuera y las interfases entre ambas a partir de la experiencia subjetiva. Ya que como ella lo señala, “uno vive no solo en la ciudad tangible, también existe y vive en la descripción de ella, en los recuerdos, en la construcción simbólica, en el imaginario individual y colectivo” (2006: 63).

Los estudiantes refieren en la época de la cuarentena estricta: “El espacio siempre es el mismo. No hay cambios, no hay novedad. Siempre es el mismo espacio. Siempre las mismas personas con las mismas dinámicas” (Estudiante, Ciclo 2). Ello les ha generado una profunda necesidad de cambiar de ambientes. De relacionarse con personas distintas a la propia familia. “Estar en la casa siempre rodeado de lo mismo y de las mismas personas, fatiga”, refieren estudiantes de dos grupos del Ciclo 2.

Cuando la alternancia entre el adentro del núcleo familiar y el afuera de la ciudad y específicamente de la universidad se pierde, con sus interfases, se desdibujan los límites entre el adentro y el afuera y se pierden las interacciones con los otros novedosos del afuera. Esta observación produce la emergencia de la unidad de análisis: *si no hay afuera, tampoco hay contacto con otros en el afuera, más allá de las relaciones tecnomediadas y no se organizan diferenciaciones en el tiempo y el espacio vinculadas con la planeación, organización y realización de la actividad conjunta social*. Las diferenciaciones espaciales implican siempre novedad y diferenciación en las interacciones. Las interacciones siempre suponen marcas espaciales y temporales que posibili-

tan el encuentro. Y parte esencial de la vida en la juventud tiene que ver con este contacto con el afuera y sus interacciones.

Con el tedio y la fatiga, expresadas por los estudiantes, se evidencia en ellos la pérdida y añoranza de esa condición generadora de vida que se produce en el encuentro con el otro, con lo nuevo, con lo diferente, que ya había señalado Freud (1920) en *Más allá del principio del placer*, y que vinculó a la pulsión de vida, *eros*, que se restringió en el confinamiento que suspendió el contacto con el afuera. Al punto que los estudiantes plantean que “se llega a extrañar Transmilenio, el bus, el trancón de Bogotá” (varios estudiantes de grupos del Ciclo 2).

Se necesita el cambio para poder sentirse vivos. Lo que se sumó a la postergación del placer que el encuentro con los otros y el otro del afuera suponen, y que condujo a un sometimiento al principio de realidad que no encontraba fácilmente forma de satisfacer la pulsión amorosa cuando se sustraen los otros del afuera.

Por otra parte, se pierde la privacidad con los pares: “Cuando teníamos una reunión en Zoom con los amigos, los papás pasaban y se metían” (Estudiante, Ciclo 2); “de pronto estábamos jugando o hablando con los amigos y mi mamá atrás. Entonces ya no se hablaba por celular o por Zoom, sino mejor se escribía por WhatsApp” (Estudiante, Ciclo 2).

En la casa todo parece público, pero cada uno quisiera poder tener sus propios espacios y éstos se difuminan. Eso genera problemas de comunicación-incomunicación al interior de la familia y con los pares. Este hallazgo se agudiza en los espacios estrechos y, por tanto, está afectado por las condiciones socioeconómicas y las distribuciones espaciales al interior de los hogares, lo que muestra nuevamente cómo la pandemia agudizó las inequidades.

La ausencia de espacios privados al interior del hogar, entonces, generaba restricciones a la libre expresión con sus pares que pueden comprenderlo y no juzgarlo: “No podíamos decir groserías, desahogarnos, hacer catarsis. Expresar los sentimientos con la libertad de hacerlo con los amigos” (Estudiante, Ciclo 2). De igual manera, afirman que antes, cuando aparecían los otros de la universidad, “había

la posibilidad de crear nuevos vínculos y de desahogarse de las experiencias vividas como tediosas al interior de la familia” (Estudiante, Ciclo 2).

Cuando se sale de la casa se tiene contacto con los otros, primero, del edificio, luego del barrio, luego de las calles y luego de la universidad. Todo el tiempo están los otros con los que uno se encuentra en el espacio público de la ciudad. Entonces, “la casa se valora, porque se extraña, cuando uno está afuera” (Estudiante, Ciclo 2), porque lo privado y lo íntimo se vuelve el lugar profundamente para ser, como lo señalaba Heidegger (1994) cuando reflexionaba sobre el construir, el habitar y el pensar, e identificaba como condición central del habitar el cuidar, pensado como el paso a la propia esencia. Nos encontramos con que, frente a la ruptura de los puentes con el afuera que coligan los espacios diversos, cuando en la casa todo es público y el afuera no existe, tampoco se puede ser profundamente al interior del hogar, y el cuidar que permite el paso a la propia esencia (Heidegger, 1994) se desdibuja. Además, cuando los puentes que permiten vincular la diversidad de los espacios para poder habitar no pueden ser usados, los vínculos con la realidad se difuminan.

Las relaciones con los amigos o las parejas a través de las cámaras se experimentan como más lejanas, se deteriora el interés; y la ausencia del contacto corporal priva de un componente de bienestar particular incomparable con las relaciones mediadas por la tecnología.

Para algunos, la realidad exterior al hogar se trasladó al interior. Se crea una nueva estética que, si bien no niega la diferencia entre el adentro y el afuera, el afuera se lleva al adentro. Se pierden las fronteras y los límites entre los espacios del mundo construido previamente y el que tengo que construir en el ahora. No hay cómo construir de manera concreta el afuera. En una tentativa de hacerlo, se construyeron estéticas que llevan el afuera al interior del hogar, para construir, al menos internamente, la percepción del afuera. Varias chicas dibujaron el cuarto y trasladaron el exterior al interior del cuarto y llevaron fotos del mundo al adentro. No se resistía tan fácil la ausencia del afuera.

El tiempo. La libertad del pasado, la restricción del presente y la incertidumbre del futuro

Los estudiantes refirieron que el tiempo pasaba más rápido, ahora había más tiempo, pero lo usaban peor que antes de la pandemia, ya no lo gastaban transportándose a la universidad, saliendo a comer y a compartir con sus amigos, ahora era más difícil usarlo. Se perdieron las marcas temporales, vinculadas con los tránsitos entre los espacios público y privado y, con él, las rutinas, los rituales y los ciclos, con sus respectivas marcas culturales en la vida cotidiana; se perdieron las regularidades del levantarse a arreglarse y comer para salir en un tiempo específico, la regularidad de las interfases vinculadas con el transporte y, en general, la regularidad de las interacciones en los espacios públicos.

Si los ciclos de interacción y la percepción espacio-temporal cambiaron, con ellos, se transformaron la percepción de la realidad y la organización subjetiva, frente a la realidad externa. Por ejemplo, el paso de la televisión a Netflix implicó un vínculo con las series sin límites ni marcas temporales. En la televisión usted tenía que esperar la hora del programa o de la serie o novela, o de las noticias. En Netflix, usted dispone de ella de manera ilimitada. En las aulas virtuales la clase siempre está disponible. Durante la pandemia no había diferenciaciones entre sábado y domingo y los días laborales. Lo mismo ocurrió en la vida cotidiana, el ir a clase suponía un ordenamiento de las interacciones, que empezaban con el aseo del cuerpo y los rituales que pautaban el inicio y el final con el saludo. Así, las prácticas y pautas de interacción se diluyeron y transformaron con la comunicación remota. Es decir, ya no hay límites que organicen el adentro y el afuera. Por ejemplo, estar con el profesor, no limita estar con los compañeros chateando o jugando, por lo que no se establecen diferenciaciones entre los diversos espacios de interacción.

Se presenta ansiedad vinculada al tiempo futuro, la acción se presenta como siempre aplazable para el futuro, “ya va... Ahora lo hago... Después”, sin aprovechar el momento presente. A la

inversa del dicho de las generaciones anteriores: “No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy”. Con esta condición de la eterna postergación, viene la procrastinación, que se vincula también con la pérdida de las interfases que implicaban en el espacio, el traslado del espacio privado al público. Ello produce un conflicto con los padres y profesores. Se sienten muy ofuscados porque “los papás y los profesores todo nos lo quieren adelantar siempre” (Estudiantes, Ciclo 3). Hay dos organizaciones del tiempo, la de los padres y profesores, y la de las juventudes. Estas dos organizaciones se polarizan durante la pandemia, porque los padres están sobreexigidos y demandados por entregas en el tiempo y los hijos tienen un plus de tiempo que no saben cómo organizar. Hay más tiempo y se desperdicia más.

La presencia de los otros, antes de la pandemia, implicaba una priorización del tiempo presente y de la comunicación con el otro que está enfrente, respecto de los otros espacios, entre ellos el virtual. En las clases no se podía estar chateando con los otros. Había que establecer contactos visuales en el presente y así se organizaba éste, en virtud de la exigencia de la acción conjunta en el espacio físico. En este sentido, las interacciones con los otros del presente organizaban la acción. Por otro lado, con la comunicación remota, con las cámaras y los audios cerrados, se pueden hacer varias cosas al mismo tiempo: chatear, jugar, estar en clase, dormir, hacer el taller de la clase siguiente. El tiempo ya no está organizado por la interacción, excepto cuando así se define de antemano.

Por otro lado, las actividades de ocio, que se realizaban en los tiempos libres, ya no se podían realizar. Sintieron las restricciones y la obligatoriedad de cuidar a los otros del contagio, lo que les produjo una experiencia de restricción muy fuerte. Dicen: “Yo jugaba, yo salía, yo bailaba... escalábamos, íbamos a asados... también la rumba, la vida nocturna” (Estudiante, Ciclo 2). Se pierde entonces la polaridad: tiempo académico y tiempo libre. Ese tiempo de ocio tanpreciado en esta etapa, por las posibilidades de prepararse para la vida de interacción con los pares, desaparece. La rumba, el juego, el baile, tan importantes en la etapa de transición para la vida adulta,

porque los prepara para organizar en el adentro la actividad con los otros, se borraron parcialmente.

Por otra parte, los estudiantes experimentaron la necesidad de contar las experiencias del pasado en contraste con el presente. Salir de las restricciones del presente, por lo menos recordando los tiempos más libres del pasado. Se evidencia la restricción a la libertad como uno de los problemas más severos de la experiencia presente del confinamiento. Recuerdan lo maravilloso que “era salir a rumbeo, ir a tomar café o cerveza cerca de la universidad, montar bicicleta, realizar actividades al aire libre sin restricciones” (Estudiante, Ciclo 2). Se preguntaron por el tiempo que tendrá que pasar para el regreso a la vida universitaria con sus compañeros. La incertidumbre por el futuro genera ansiedad y una suerte de inconformismo sin salida que molesta.

Comunicación y relación con la realidad

La comunicación no se reduce a ser el mensaje que un emisor envía al receptor; como lo señala Lacan (1979), al momento en que el emisor envía el mensaje al receptor, éste retorna al emisor de forma inconsciente y más compleja, permitiéndole comunicarse consigo mismo y organizar las propias experiencias inconscientes, en el proceso de comunicación con el otro, gracias al retorno del mensaje en el que el otro es como un espejo. El semejante le permite al sujeto construir simultáneamente la idea del de sí mismo y del otro. De esta manera, en medio de los procesos de comunicación con los otros, se constituyen simultáneamente la alteridad y la identidad, fundamentales para la construcción de la vida con los otros y para el reconocimiento de nosotros mismos. Este proceso de comunicación se desdibujó con la pandemia.

En la comunicación mediada por la tecnología, si no se abren cámaras ni micrófonos, si no hay la retroalimentación propia de la comunicación no verbal, si no hay mecanismos tendientes a mantener la comunicación, ésta y sus exigencias tienden a difuminarse. Antes

de la pandemia, las marcas temporales y espaciales que se construían en las interacciones con los otros se diferenciaban espacialmente, la clase se producía en el salón de la universidad, allí se atendía y se escuchaba a los compañeros que participaban, se descansaba y compartía en la cafetería, se dormía en la cama, en la casa. Comunicarse con los otros durante la pandemia ya no estuvo pautado por las interacciones y diferenciaciones espaciales. Como lo señalamos antes, se escuchaba clase mientras se compartía la comida y se jugaba con el computador.

La comunicación es un proceso complejo que permite en la interacción con el otro la presencia simultánea de las propias ideas, conscientes e inconscientes, de las ajenas, de ideas nuevas, entre muchas otras, con las que el sujeto organiza la experiencia de interacción y comunicación que le confirma la existencia de sí mismo, del otro y del mundo. Cuando la organización del espacio-tiempo y la comunicación con los pares se empezaron a fracturar, los estudiantes sintieron un proceso en el que el contacto con la realidad se enrareció y distorsionó. Al profundizar en el problema, encontramos que estas tres dimensiones, *espacio, tiempo e interacción social*, ayudan a organizar la realidad, por lo que cuando se fractura la forma en que operaban y el contacto cotidiano con los otros se interrumpe, la organización de la realidad se dificultó.

Si el tiempo que marca las rutinas cotidianas se desdibuja, pues ya no había que salir de casa, para trabajar o para estudiar y las acciones intencionales marcadas por la acción conjunta se perdieron, entonces los esquemas que diferencian y organizaban la realidad, no permiten organizar el propio mundo interior y la actividad práctica con los otros se dificulta en la realidad. Cuando se transformaron los ciclos y horizontes espaciotemporales y se perdieron las rutinas cotidianas que organizaban la vida social, en los procesos de interacción y comunicación conjunta, y con ellos, las leyes que marcaban la vida social, las formas de habitar y organizar el mundo se desorganizaron primero y luego mutaron.

Comunicación con pares y amigos

Se encontró un descontento y una necesidad sentida de tener espacios de relación física con sus pares y amigos, estar en la universidad con los compañeros, estar en las calles y diferentes centros de recreación con amigos. Tener citas con sus parejas o el simple hecho de tomar el transporte público se extrañó de gran manera. Estas interacciones, que antes se sentían como cotidianas, pasaron a ser un recuerdo del pasado y un deseo anhelado para el futuro.

No había espacios de contacto físico con los pares: “Las relaciones con los amigos, parejas y pares se extrañan mucho”. “Nos conectamos para hacer trabajo con los amigos, pero no es lo mismo, sin embargo, la comunicación se ha apoyado en la virtualidad durante la pandemia” (Estudiantes, Ciclo 2). Se extrañaron los trabajos en grupo que se hacían en la universidad o en casas de los compañeros. Durante el trabajo se hacían otras cosas, se reían, jugaban, chateaban y/o mantenían las relaciones con los otros. La socialización se hizo cada vez más difícil.

Con el confinamiento las relaciones previas se estancaron o se deterioraron, se hizo más difícil generar nuevas relaciones. Según comenta un chico en el Ciclo 3 de la investigación: “Uno quiere la vida social universitaria sin la universidad y nos dieron la universidad sin la vida social” (Estudiante, grupo focal).

Soledad e idealización

Otro hallazgo fundamental fue la idealización surgida frente a la ausencia de relaciones e interacciones presenciales con los otros de su mundo social, que se hizo evidente como uno de los elementos transversales a los conflictos que expresaron durante las sesiones. De manera que cuando se refirieron a sí mismos frente a los demás, se desvalorizaron a partir de su comparación con los ideales y proyecciones de un deber ser perfecto; en este sentido, las personas manifestaron expresiones como: “Yo le digo a mi novio que deberíamos

terminar, que él se merece algo mejor que yo, que él no debería lidiar con todo lo que soy, que no quiero perderlo pero preferiría verlo feliz” (Estudiante, Ciclo 2), lo que implicó tener que trabajar con esos ideales y proyecciones inalcanzables y exigentes que se vuelven contra el yo, por su mismo carácter de ideal, y que se encuentran a la base de la depresión y la melancolía, como lo señala Freud (1917 y 1923). Frente a ello, se trabajó devolviendo una imagen que reconocía la condición de falta en la que todos estamos y que permitió una construcción del sí mismo organizada en la interacción, que se reúne a partir también de las experiencias y dificultades comunes experimentadas, mostrando las ventajas del trabajo clínico grupal en este contexto.

De esta forma, encontramos que en muchas ocasiones los problemas que se generaban en torno a sus relaciones, en parte se veían alimentados por las expectativas y las idealizaciones que los estudiantes hacían de sí mismos en soledad y las especulaciones que hacían sobre lo que los demás pensaban sobre ellos mismos; entre otras cosas, porque ya no había conversaciones con los pares sobre ellos mismos. Estas conversaciones se recuperaron con las intervenciones.

A nivel académico, también la idealización generó problemas, puesto que en la virtualidad y la desconexión con los otros, las expectativas del estudiante, construidas en soledad, ocasionaron que los conflictos consigo mismos resultaran de lo que ellos pensaban idealmente sobre el desempeño académico en la universidad, en contraste con su desempeño real como estudiantes; sobre todo porque en la mayoría de los casos ninguno satisfacía las demandas de la imagen idealizada de sí mismos, pero tampoco manifestaban querer cambiarla o saber cómo hacerlo. Entonces presentaron una desrealización por una construcción puramente ideal del afuera, que se convirtió en *totalmente bueno o malo*, sin los matices que introduce el contacto con los otros falibles e imperfectos de la realidad.

De manera recíproca, en la relación con la interioridad y la construcción de la subjetividad, el ideal se vuelve tiránico sobre el yo, sin los matices que los otros, los semejantes, que en su condición imperfecta y de falta, le pueden mostrar de él mismo y de la realidad.

Los estudiantes del tercer ciclo manifestaron un temor importante por el afuera y una inconformidad con el adentro, que generó unos ideales inconciliables entre el afuera y el adentro, dejándolos sin opciones en una especie de encrucijada subjetiva. El afuera se volvió, en ocasiones, totalmente bueno, y, por ende, el adentro del hogar se desvalorizó, o por el contrario, el afuera se volvió el lugar de lo peligroso, donde el mal generado por la pandemia y sus consecuencias acecha.

Esto generó temor y sobreprotección, tanto en los estudiantes como en los padres; se pensaba, por ejemplo, en el afuera como una fuente de contagio y violencia, entonces hay más temor a salir y a que los hijos salgan. Se pensaba que si había más desempleo, automáticamente iba a haber más violencia y entonces la calle se volvió automáticamente como fuente de peligro, por lo que se sobreprotege de manera exagerada a los jóvenes que ya habían empezado a conquistar el mundo del afuera, el mundo público.

Único contacto con el afuera a través de los medios

Sintieron que el único contacto con el mundo es a través de los medios de comunicación o de las redes sociales, cuando lo pensaban se preguntaban entonces por la verdad y la realidad de la vida, si toda ella durante el confinamiento se encuentra mediada por la tecnología. Es como si estuvieran en medio de la caverna de Platón o del *Black Mirror*. Lo que a su vez agudizó los procesos de idealización, con las consecuencias señaladas anteriormente.

La comunicación tecnomediada y las transformaciones en los medios

Uno de los resultados más impactantes dentro de este proyecto hace referencia a la presencia e interacción con las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes de la universidad, que condujo a que en medio del aislamiento social, estas tecnologías de la información

y comunicación se convirtieran en la herramienta predilecta para mantener las interacciones cotidianas con los otros y con el mundo.

Con la virtualización de la vida académica se presentó agotamiento frente a las pantallas, pues como lo mencionaba una de las participantes del Ciclo 2: “Estamos frente al computador para las clases, se acaban y seguimos ahí para hacer trabajos, y si queremos hablar con nuestros amigos, también nos toca con una pantalla”; lo que vinculado a lo discutido anteriormente nos permite observar que el agotamiento relacionado con la virtualidad también evidencia un conflicto por la insuficiencia en el cambio de espacios, los desplazamientos y una vida rutinaria que organizaba las diferencias en la vida cotidiana.

Por otro lado, se identificó un síntoma común frente al agobio de las demandas académicas y el estrés producido por todas las dinámicas que conllevan el aislamiento social, la procrastinación, donde se encontró como tendencia el uso de los espacios virtuales para aplazar la realización de los deberes. Por su parte, los estudiantes manifestaron que el celular es un factor distractor en el que gastan una cantidad desproporcionada de tiempo en el uso de diversas aplicaciones, siendo YouTube, Facebook e Instagram las de mayor empleo, impidiéndoles dedicar el suficiente tiempo a sus demandas académicas. Como lo comentaba una participante; “Se me pasa el tiempo muy rápido cuando estoy en el celular, me siento a hacer trabajos y después de cinco minutos de concentración, ya siento ganas otra vez de entrar a mis redes a distraerme, pues ya me aburrí con el trabajo” (Estudiante, Ciclo 2).

A pesar de esto, los estudiantes eran conscientes de este síntoma de evitación de sus demandas académicas, lo que los llevó a inventar estrategias para poder enfocarse, entre ellas tomar siestas para renovarse y poner en otro lado el celular para alejar los distractores. Sin embargo, se encontró que aunque las plataformas digitales eran sus mayores distractores, también eran una estrategia que les ayudaba a estudiar. Por ejemplo, hacer videollamadas por Zoom y contactarse con sus amistades para apoyarse en tópicos de estudio y hablar de temas de interés común en los momentos que se sentían cansados.

En relación con estos tiempos de procrastinación, nos encontramos con unas cifras alarmantes. Gracias a las opciones de medición de actividad de las aplicaciones, se logró reconocer la cantidad de tiempo que tres estudiantes participantes invierten en la interacción con su red favorita, donde sus registros de actividad en promedio semanal marcaban: Participante 1, doce horas en YouTube; Participante 2, seis horas en Facebook; Participante 3, cuatro horas en Instagram (Estudiantes, Ciclo 2). Dichas cifras sorprendieron a las estudiantes, justificaron que estos tiempos eran invertidos en sentirse acompañadas, distraerse o aprender algo; expresaron que pensaban que era menos tiempo, pues en dos de los casos representaban más de lo que le invertían a sus jornadas académicas. Lo que se confirmó en el tercer ciclo de investigación en el grupo focal.

Este fenómeno lo podemos comprender desde los principios de realidad y placer. El principio de placer permite la regulación emocional; cuando el sujeto se encuentra frente a una tensión displacentera, disminuye o evita el displacer a través de sensaciones de placer (Freud, 1920). Durante el confinamiento, se evidenció el uso excesivo inconsciente que los estudiantes les dieron a las redes para evitar el estrés académico y transformar las sensaciones de soledad y aburrimiento en las dinámicas de aislamiento. Por ello, el malestar, frente al aislamiento social que coarta su libertad, se entretreje con las dinámicas propias de la época globalizadora en la que nos encontramos y se proyectó en la interconexión digital para mantener el vínculo con otros en las actividades diarias. Los desarrollos de la tecnología, al igual que lo señalaba Freud en 1930, por un lado, resuelve problemas fundamentales del ser humano y, por otro, genera malestar y displacer, en este caso porque termina dificultando las comunicaciones presenciales con los otros.

Las dinámicas que produce la interacción en espacios virtuales evidenciaron que las redes sociales se han convertido en “aliados-enemigos”, donde a pesar de que les permite informarse y conectarse socialmente, también son distractores, llevándolos a enfrentarse a situaciones procrastinadoras y además a sentirse “estancadas mentalmente”, como lo describen varias alumnas del Ciclo 2.

El uso de aparatos tecnológicos produce entonces paradojas subjetivas, facilita la realización de actividades académicas y de ocio, pero produce procrastinación y un efecto adictivo. Pero ¿cómo ocurre? El uso de la tecnología y consumo de los medios en el ocio no se puede organizar y controlar. Como ya lo referimos antes, la separación entre actividad productiva académica, laboral y doméstica no está separada por marcadores temporales, ni espaciales. A esta condición se suma la ausencia de figuras de autoridad que organicen ese tiempo y que se respeten (Naveau, 2005).

Una de las estudiantes refiere y otras lo comparten: “No. Me voy ahora sí a poner a hacer algo, ¿pero por qué no lo haces? Y después está ahí la culpa. No hice nada. No hice el trabajo y me toca entregarlo ya... viene cada vez más estrés. Uno entrega tarde y los problemas que le generan no lo dejan concentrarse en los nuevos trabajos. Mejor escapas jugando en internet. Ahí no hay presión. Pero viene la culpa por el trabajo no hecho” (Estudiante, Ciclo 2).

Esto hizo que los periodos de ocio no se lograran organizar, que el tiempo se esfumara y con él apareciera el estrés, como esa condición en la que se sintió que las demandas académicas y domésticas rebasaron a los jóvenes, y con ello apareció el conflicto familiar. Las exigencias de la realidad de la vida se oscurecieron por lo virtual adictivo. Apareció un bucle entre juego como escape y culpa por escapar de la realidad y no resolver las exigencias pendientes en la realidad.

*Los otros diferentes, el vínculo afectivo sin exigencias
y el renovado interés por las mascotas*

Cuando retomamos a Heidegger (1994), éste planteaba el cuidar como el permitir el paso a la propia esencia, y vinculábamos esta condición con el habitar con los otros pares, que permiten a los jóvenes expresarse y construirse libremente con ellos, sin las exigencias que imponían los adultos. Frente a esa ausencia de los pares, la relación con las mascotas emergió como un vínculo afectivo, sin las exigencias de los adultos y sin los parámetros e ideales que de alguna

manera se extremaron con la pandemia. Así, las mascotas permitieron a los estudiantes un contacto con un otro sintiente, que los aceptaba incondicionalmente y con el que no tenían que responder sino a las exigencias propias del cuidado de la vida de la mascota misma. En este sentido, las mascotas, al igual que los amigos, los pares, les permiten sentirse amados incondicionalmente. Pero también, les permitieron pensarse en la dimensión de cuidadores de los otros y de procuradores del bienestar, de alguien distinto a sí mismo, permitiéndoles vincularse con esa dimensión de transición en la que ellos van hacia la vida adulta a poder ocuparse de otros. En ausencia de los amigos, el vínculo con las mascotas les permitió ese espacio de aceptación incondicional, de ser con el otro, sin las exigencias propias de la adaptación que la vida adulta impone y por lo que la moratoria es tan importante en este momento de la vida de los estudiantes.

El cuerpo y la subjetividad

Durante la pandemia las actividades corporales y de cuidado se redujeron y se desorganizaron. Las largas jornadas frente a las pantallas del computador impidieron y restringieron el movimiento. Las rutinas cotidianas se fracturaron con la ruptura de la separación entre los espacios públicos y privados. El baño y aseo personal, que constituye en nuestra cultura una condición previa a todas las interacciones sociales, se desdibujaron. Los jóvenes no se levantan a bañarse y arreglarse para salir. Entonces, se puede tomar la clase sin bañarse ni arreglarse.

Las rutinas cotidianas de alimentación se perdieron también, no hay organizadores de la actividad desde el afuera. De un grupo de once estudiantes en el 3er Ciclo, siete estuvieron de acuerdo con sus compañeros, en el sentido de preferir comer solos al interior de la casa, para poder estar atendiendo al celular o al computador, que hacerlo acompañados. Y casi todos ellos manifestaron que a pesar de estar en casa con sus padres, no comían juntos. Comer dejó entonces de ser una actividad compartida para ser una acción que se indi-

vidualiza, perdiendo con ello la posibilidad de hacer de la comida compartida un espacio para compartir el mundo y la satisfacción del deseo con los otros. Sin embargo, casi todos coincidieron que cuando se salía a comer fuera de casa era mejor hacerlo acompañado. Allí se encontraron dinámicas de identidad y alteridad, que permitieron organizar las interacciones en grupalidades que facilitaron interactuar en el afuera.

Los periodos de actividad, los ciclos de sueño y de vigilia también se desorganizaron. Se duerme más, pero se descansa menos. No se establecen periodos comunes con los otros integrantes del núcleo familiar, lo que en ocasiones impidió el compartir las actividades conjuntas.

Todo lo anterior nos muestra que, como lo señalaran ya Elías y Dunning (1995), Freud (1930) y Legendre (2009), el cuerpo no es un asunto individual, sino que está claramente organizado social y culturalmente, y su expresión y organización supone la construcción de espacios y tiempos de acción e interacción marcados culturalmente, espacio-tiempos que se fracturaron con la pandemia.

Lo público, la participación política y el malestar frente a la violencia policial en la protesta durante la pandemia

Frente al interés por lo que pasó en el país y los procesos de protesta que se iniciaron en el año 2019, en los que los estudiantes participaron, y en relación con los eventos ocurridos durante las protestas de septiembre de 2020, se sintieron impotentes por no poder marchar y por no poder expresar su inconformidad con los excesos policiales y los bucles violentos desencadenados. Los estudiantes de diversos grupos del Ciclo 2 afirmaron que nuevamente tuvieron que renunciar a su posibilidad de ejercer su lugar frente a la reflexión política del país.

Sintieron que a las restricciones de la libertad con la pandemia, se sumaron las restricciones a la posibilidad de participar políticamente y a la posibilidad de protestar, “no poder marchar, no poder manifes-

tarse”, ya que además de los riesgos en salud, el aplastamiento violento durante las marchas de septiembre los restringió por otra vía que sienten ilegítima y como un “abuso de poder”. Se producen reflexiones entonces sobre los espacios públicos de la ciudad, que habitamos todos, pero de los que ahora se sienten excluidos doblemente.

Las clases remotas y la virtualidad

El uso de la comunicación mediada por la tecnología durante la pandemia se convirtió en el eje medular de toda actividad de enseñanza y aprendizaje. Las redes sociales y los dispositivos tecnológicos hicieron parte fundamental del desarrollo diario de los estudiantes. Las clases remotas y la educación virtual, a la vez que posibilitaron el desarrollo profesional y constituyeron grandes herramientas en las dinámicas educativas, sin las cuales hubiera sido imposible seguir la vida académica durante una contingencia como la generada por la pandemia de Covid-19, también fueron promotoras de malestar, desinterés y desconexión de los procesos activos de construcción de saberes, entrelazándose y desdibujando los límites entre lo “real” y el espacio-tiempo, desempeñando un papel definitorio en las conductas cotidianas frente a las clases y exigencias académicas.

Hubo dificultades para abrir las cámaras y sobre todo para ver a los compañeros. *Como la universidad irrumpió en el mundo familiar y lo familiar estaba dentro de lo privado*, entonces no se abre la cámara sino a regañadientes, pero esto impidió tener relaciones con los compañeros en las clases. Como los micrófonos debían estar silenciados para evitar interferencias, se produjo un silenciamiento general y en muchas clases incomunicación entre pares; y la ausencia de los rostros y del lenguaje no verbal produjo dificultades para hacer lazo social con compañeros, compañeras y docentes.

En estas condiciones, se sintió que la exigencia académica fue extrema, que hubo una cantidad muy grande de trabajos y por tanto se sintió falta de empatía de parte de los profesores. Las clases prolongadas frente al computador produjeron fatiga extrema. Se vivió

la exigencia académica con ansiedad y estrés que se sumó a lo experimentado con la procrastinación y el uso sin límites de las redes, juegos y medios. El sentimiento de frustración frente a las actividades académicas se incrementó al no tener el recurso del apoyo de compañeros y compañeras, así como las posibilidades de potenciar los propios recursos con los de los pares, aliviando las dificultades.

Estados afectivos, organización subjetiva y salud mental

Con los procesos de estancamiento y ruptura de la independencia de los estudiantes universitarios, las restricciones de movilización entre el espacio doméstico y el público, sin interfases entre éstos, con las restricciones de la comunicación especialmente con los pares y el carácter adictivo de las interacciones tecno mediadas, los desórdenes vinculados a la organización y cuidado del cuerpo, la organización emocional se hace más difícil y el carácter sorpresivo de los cambios en la vida se torna del orden de lo traumático.

Se produjo una sobreexpectación de peligro inminente en relación con el afuera y los otros. Éstos pueden ser repentinamente fuentes de contacto. Sienten que si los otros también sufren, como lo hacemos todos, repentinamente pueden saltar y hacernos daño en la calle, en el afuera. De esta manera aparece la angustia con el cambio en las dinámicas cotidianas de interacción, el agobio por el estrés, que produce la pérdida repentina del control y organización de la propia realidad y del mundo.

Aparece también la depresión por el enfrentamiento con los ideales a los que no se responde y la pérdida creciente del control propio con la adicción a la tecnología y los medios. Aparecen entonces estados de ánimo oscilantes que no responden forzosamente a la realidad exterior, sino a las dinámicas subjetivas que se producen entre unos ideales que se tornan mucho más exigentes y una subjetividad no tan controlada. La idealización y la respuesta difícil frente a las exigencias del entorno producen sentimientos de insatisfacción con el propio desempeño.

Con la idealización algunos estudiantes devaluaron su propio trabajo y desempeño, se cuestionaron por la carrera y por la institución educativa misma. Las imposiciones empezaron a revestir el carácter arbitrario producido por las dificultades comunicativas con los profesores y la sensación de dificultad para concertar la actividad conjunta en medio de la comunicación remota y virtual. Sintieron, en particular, que el semestre era muy teórico y no lograron vislumbrar la conexión con la realidad, que se pone en entredicho nuevamente por la ausencia de ejercicios prácticos contruidos con los pares.

Por otra parte, el sentimiento de soledad emergió con frecuencia ante la necesidad de compartir el mundo con los iguales, con los pares, sobre todo porque los padres construyeron su propia idea del mundo, pero ellos saben que su forma de comprenderlo e incluso de nombrarlo es distinta. Los numerosos memes lo ponen de presente. De alguna manera, los memes les permitieron compartir el sentimiento de experiencia común entre los jóvenes frente a la diversidad de mundos con las otras generaciones.

Recursos para enfrentar la crisis y promoción del bienestar subjetivo

Para ver otra perspectiva de cómo los participantes ven sus relaciones desde la virtualidad, manifestaron que para motivarse recíprocamente realizan videollamadas en las cuales se van animando, se cuentan chistes y resuelven dudas frente a las tareas que se les llegase a dificultar; de este modo, cuando terminaban los deberes tenían la satisfacción de que sus amigas estaban ahí para felicitarlos, o simplemente para estar ahí y sentirse cerca. Para compartir, o para tener una conversación sobre temas que les agradan. Realizan “Zoom party”, juegan videojuegos con los amigos (Estudiantes, Ciclo 2).

Por otra parte, también sintieron que un recurso que les ayudó en medio de la pandemia fue fortalecer las relaciones y vínculos afectivos al interior de la familia nuclear en el hogar; por ejemplo, el “volver a conectar con la familia”, “fortalecerse juntos”, ver películas con la familia el fin de semana, jugar y hacer actividades juntos.

También escuchaban música “para relajarse, para desconectarse o para... resetearse”. La música les permitía expresar sus emociones, aun en medio de la soledad. A otros también les ayudaba a “tomarse tiempo para dormir, organizar rutinas para no procrastinar tanto. Hacer ejercicios en la casa”. Ahora bien, esto dependía de la forma de ser de cada uno; para unos esto fue relativamente fácil, pero para otros era muy difícil tomar distancia de la situación para pensar la experiencia auditiva como un acontecimiento de ficción con límites en el tiempo (Estudiantes, Ciclo 2).

El humor, y específicamente frente al trabajo realizado alrededor de los memes, les permitió el acceso a factores de la realidad que pueden ser negados por la persona pero que encuentran salida a través de estas unidades culturales, que no sólo expresaron las fuentes de malestar de forma tal que las dolencias se transformaron en risas, sino que permitió, a su vez, generar un contexto en que las demás personas asistentes a la sesión pudieron sentirse identificadas, y teniendo en cuenta los aspectos comunes entre los asistentes, era posible identificar que las problemáticas reflejadas por una estudiante a través de los memes, podían ser reconocidas a través del humor por los compañeros que podrían estar atravesando realidades similares. No sólo se da entonces una expresión a través del humor, sino que se suspende el sentido trágico de las experiencias narradas, para permitir que emerjan otros sentidos posibles y generar lazos de confianza y espacios seguros en que los malestares subjetivos pueden fluir, resignificar y participar activamente en la conversación.

Procesos generados por la intervención en la promoción de la salud mental y el bienestar subjetivo

La expresión de las experiencias particulares que tenían resonancias en los integrantes de los grupos fue muy importante, la mayoría se identificó con las sensaciones displacenteras referidas en los hallazgos anteriores, evidenciando, como lo propone Toranzo (2018), que en el trabajo introspectivo en medio de las relaciones intersubjetivas, los

sujetos lograron encontrar su lugar dentro del grupo y sentir pertenencia frente a las proyecciones y necesidades compartidas, construyendo a su interior lazos sociales profundos y un grupo de trabajo sobre las experiencias comunes, como lo señala Bion (1974).

La comunicación con pares resultó fundamental para el desarrollo de la intervención, porque como ellos mismos referían: “nos permitió bajar los procesos de pérdida y tristeza”; “es importante poder contar, bajar lo que uno siente”; “estar juntos y hablar. Tener un punto de encuentro. Hablar” (Estudiantes, Ciclo 2). Este “bajar” los afectos, hace referencia a los procesos mediante los cuales se puede elaborar simbólicamente el afecto, como lo señala Lacan (1979), mediante su expresión simbólica, que permitió a los sujetos y grupos organizarse interiormente y, en términos de Bion (1970), pasar de elementos *beta*, no susceptibles de ser pensados, a elementos *alfa*, que pueden ser pensados y metabolizados por el sujeto y el grupo.

La metodología y actitud de respeto, de escucha y libre asociación, así como la diversidad de vías de expresión ofrecidas, elegidas y construidas, y la horizontalidad en las relaciones, permitieron el desarrollo de espacios de confianza en los que la interacción fue genuina y dinámica en las sesiones, gracias a la posibilidad de que cualquiera que iniciara una conversación podía profundizar en sus malestares, siendo escuchada, comprendida y retroalimentada por sus compañeros de grupo, que además referían sus propias dificultades, alrededor del problema mencionado, desde su singularidad. Con lo que se logró renovar la confianza en los otros. Construir colectivamente. Identificar los elementos comunes. No sentirse solos.

Por otra parte, las sesiones de grupo y sus dinámicas sociales de interacción y cooperación fueron horizontales, ya que como lo observaba Bion (1974), si son guiadas por el establecimiento de objetivos comunes, y por tanto los integrantes tienen las mismas posibilidades de participación, no perciben relaciones jerarquizadas. El uso del lenguaje diverso que no se redujo al lenguaje verbal, y se complementó con el uso de dibujos, memes que compartían, música, películas, permitió representar sus sentires en cada ocasión y organizar la experiencia a lo largo del proceso de intervención y

reflexión compartida, lo que a su vez produjo la creación de una estrecha relación grupal. También permitió la expresión de deseos latentes inconscientes, que encontraron la forma de manifestarse por medio de expresiones artísticas y lúdicas.

Frente al carácter destructivo de los ideales referido anteriormente, establecer dinámicas tranquilas se convirtió en todo un reto en las sesiones, puesto que, en muchos casos, uno de los mayores temores que tuvieron los estudiantes fue decepcionarse a ellos mismos y a los demás, teniendo parámetros ideales de lo que deberían ser y de cómo deberían ser vistos. Teniendo en cuenta que asumen como ciertos muchos de los pensamientos que tienen los demás hacia ellos, sin cuestionarse su lugar en el mundo, el trabajo estuvo dirigido a entender la identidad propia y las razones por las cuales familia, pareja y amigos les apoyaban en los momentos difíciles, a la vez que a poner en cuestión las ideas negativas, para comprender cómo habían surgido estas ideas y cómo se podían transformar.

Durante varias sesiones, se trabajó en forma conjunta sobre cómo manejar la procrastinación y el uso adictivo a las tecnologías. Su reflexión consciente permitió un mayor dominio de la problemática en la cotidianidad.

Por otra parte, las diversas formas de expresión al interior de los grupos permitieron construir procesos de significación y elaboración de las experiencias vividas durante la pandemia. Al articularlas al pasado, para proyectarlas hacia el futuro, se produjeron procesos de suspensión de significados y su resignificación en los procesos de comunicación contruidos grupalmente. Asimismo, con la expresión de sus experiencias biográficas, se reelaboraron procesos identitarios subjetivos y colectivos.

Entre esas formas de resignificación centrales estuvo el humor como un medio de comprensión, comunicación y liberación del malestar subjetivo, junto a la identificación de problemáticas comunes asociadas a la carga académica, las responsabilidades que deben asumirse en el tránsito hacia la vida adulta, la convivencia continua con la familia y consigo mismo y, como se mencionó anteriormente, la idealización como generador de malestar.

Conclusiones y recomendaciones

Con la restricción impuesta por el confinamiento durante la pandemia, los jóvenes estudiantes universitarios perdieron parte de las interacciones significativas con sus pares y con los otros del afuera, más allá de las relaciones tecnomediadas. Cuando se redujo la interacción y se transformó el espacio de transición entre la infancia y la adultez, se perdieron las diferenciaciones entre el adentro y el afuera espacial, y sus interfases, así como la diferenciación entre el espacio público y el privado, lo que produjo una reducción de la autonomía que los estudiantes universitarios habían conquistado previamente.

Con la pérdida de los límites y diferenciaciones entre el adentro y el afuera, se perdió también la organización del tiempo. Se transformaron las rutinas que ordenaban el tránsito entre las actividades domésticas y las públicas del afuera, de hecho, se amalgamaron unas y otras, se podía estar en clase y estar jugando con los amigos, durmiendo o chateando; entonces, los esquemas subjetivos que diferenciaban y organizaban la realidad se oscurecieron y dificultaron la organización del mundo interior y de la actividad práctica cotidiana en la realidad. Se generó incertidumbre por un mundo que sintieron ajeno y que no podían organizar en el presente frente al futuro, porque se tornó incierto.

Cuando el tiempo y el espacio que marcaban las rutinas cotidianas se desdibujó, pues ya no había que salir de casa, para trabajar o para estudiar, y las acciones intencionales marcadas por la acción conjunta se perdieron, entonces, los esquemas que diferenciaban y organizaban la realidad ya no permitían fácilmente organizar la acción conjunta, produciendo desequilibrios importantes en la subjetividad y transformaciones en las estructuras espacio-temporales.

Al perder las interacciones presenciales con los otros y la dialéctica entre el afuera y el adentro del mundo, se produjo una construcción idealizada de ambas, sin los matices que se producen cuando interactuamos con los otros, y con ello aparecieron procesos de auto-devaluación y consecuencias importantes sobre los estados de ánimo que se tornaron melancólicos.

A las dificultades para organizar el tiempo y el espacio, a la ausencia de interacciones organizadas con los otros del afuera y la pérdida de los límites espacio-temporales relacionados con las actividades, se sumó la creciente pérdida de autoridad en las últimas décadas de las figuras de autoridad adulta y el uso casi continuo de comunicación tecnomediada, que terminaron produciendo procrastinación y adicción al uso de la tecnología, lo que a su vez ocasionó estrés por la pérdida del tiempo no consciente en actividades no productivas.

El bienestar subjetivo se vio afectado por tres condiciones adicionales: 1) el efecto de las clases remotas y la educación virtual, que mientras posibilitaba la actividad académica durante la pandemia, también fue promotora de malestar, desinterés y desconexión de los procesos activos de construcción de conocimiento; 2) la limitación de las actividades corporales y las actividades de cuidado del cuerpo, que durante la pandemia no sólo se redujeron, sino que se desorganizaron de manera notable, con el desorden espacio-temporal producido por la ausencia del afuera y los marcadores temporales vinculados con el exterior, produciendo efectos importantes sobre la salud física y mental; y 3) la imposibilidad de participar políticamente por una doble restricción: la originada por la pandemia y la represión política de las marchas de septiembre.

En cuanto a los recursos para enfrentar la crisis, se encuentra que los estudiantes inventaron múltiples formas de enfrentar las dificultades, entre ellas, construyeron nuevas formas de lazo social, algunos también nuevas maneras de organizar la vida cotidiana con marcas témporo-espaciales que permitieran poner orden frente a la crisis de sus anteriores esquemas; encontraron nuevas formas de articular el afuera en el adentro de sus casas; inventaron procesos de distanciamiento para reflexionar sobre la experiencia y pensar sus afectos en ella, reconstruyendo los acontecimientos en el plano de la ficción para abordarlos de maneras nuevas; utilizaron mecanismos para metaforizar su nuevo mundo y suspender el sentido inicial de lo vivido, para pensar nuevas significaciones posibles, entre ellas, el uso de los memes y otras formas de humor.

En el tercer ciclo del proceso, se encontró que las dificultades y problemáticas dependían en parte de los recursos construidos antes de la pandemia, y que las condiciones de vulnerabilidad económica y social agudizaron las dificultades y los sufrimientos subjetivos de los estudiantes. Cuando se tenían espacios amplios y diferenciados, los conflictos surgidos en las interacciones en el hogar eran más llevaderos, si no, se agudizaban por la falta de privacidad. La conflictividad dependía entonces de las condiciones espaciales de las viviendas. También se encontró que cuando los estudiantes tenían más experiencias de autonomía, tenían más recursos para interactuar de maneras distintas con los padres.

Finalmente y en relación con la intervención y los recursos para enfrentar la crisis, es claro que el centro de ésta fue la promoción del bienestar de todos los participantes, que constituyó el eje central de la investigación-intervención, siempre con una perspectiva clínica que buscó y logró el restablecimiento de procesos activos de reorganización emocional entre los pares y practicantes a cargo, que sólo podía darse mediante el correcto uso de los diversos lenguajes empleados para dar forma a los afectos y a la elaboración simbólica subjetiva y colectiva, reconociendo los recursos con los que los participantes y los colectivos a los que pertenecían contaban.

Estos espacios horizontales, construidos en forma participativa y democrática, de expresión estética y clínica, y las conversaciones surgidas que en ellos se consolidaron, permitieron tomar conciencia de las fuentes de sufrimiento para construir recursos con los que transformarlos. Lo que, unido a procesos de lazo social, generó la renovación de la confianza en los otros y en las posibilidades de construcción colectiva frente a las condiciones comunes de adversidad vivida. Asimismo, fue posible suspender parcialmente los efectos adversos de esta pandemia mediante mecanismos de suspensión de sentido, como los presentes en el humor o en la metáfora, que contribuyeron a la promoción del bienestar subjetivo de los participantes. De esta manera, se produjeron sesiones con dinámicas que constituyeron una base segura para enfrentar los efectos del confinamiento y la virtualidad sobre las subjetividades de los participantes.

Así, la plataforma Zoom brindó herramientas que permitieron convertir las sesiones en un lugar seguro en medio de la virtualidad, en donde la adaptación, entendida no sólo como ajuste, sino también como invención y resistencia activa frente a una nueva realidad, dio paso a la resignificación de vivencias subjetivas de los participantes, lo que posibilitó el surgimiento de nuevas formas de comunicación e interacción.

Se recomienda considerar que una parte fundamental del bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios pasa por el desarrollo y crecimiento interpersonal que forjan en el contacto directo con sus pares en el espacio universitario, que les permite prepararse para asumir las tareas propias de la vida adulta autónoma, por lo que los espacios de interacción universitaria tanto dentro del aula como fuera de ella son fundamentales. Por ello, es importante que cuando se tomen decisiones políticas educativas a nivel del Estado y al interior de las instituciones universitarias, se consideren los efectos adversos que la educación remota y virtual pueden tener, y no privilegien las condiciones económicas sobre las del bienestar subjetivo de los estudiantes y el de las comunidades que ellos forjarán.

Se recomienda también desarrollar programas de bienestar subjetivo que permitan la creación de espacios de expresión clínica y estética, que propicien la reelaboración de los conflictos vividos durante la pandemia y después de ella, que posibiliten la participación horizontal de los estudiantes en estos programas, en la identificación de sus malestares y en la invención y reelaboración de los recursos para resignificarlos y enfrentarlos.

Se espera que a partir de los resultados, se puedan generar en el futuro nuevos instrumentos para seguir los procesos que permitan profundizar en los problemas hallados. Asimismo, se recomienda que se consideren las posibilidades de la metodología de intervención utilizada y contribuir con estos hallazgos a la discusión de las consecuencias subjetivas de la virtualización y la comunicación remota en el ámbito de la educación superior.

Bibliografía

- Abreu, J. (2020), “Tiempos de coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis”, en *Daena. International Journal of Good Conscience*, vol. 15, núm.1, mayo, pp. 1-15.
- Alcántara Santuario, A. (2020), *Educación superior y Covid-19: una perspectiva comparada*, en H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- Arciniegas, L. (2012), “Sujeto, trauma y síntoma”, en M. Restrepo, *Salud mental y desplazamiento forzado*, Universidad de El Rosario, Bogotá, pp. 39-51.
- Arnheim, R. (1995), *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*, Alianza, Madrid.
- Ascanio, P. y Rodríguez, N. (2020), *Proyecto de Prácticas. Resiliencia y subjetividad frente a los malestares de la cuarentena*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Barbero, J. (1998), “Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad”, en H. Cubides, T. Laverde y C. Valderrama, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, DIUC/ Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Bautista, N. (2011), “El proceso de la investigación cualitativa”. [<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/04/Met-Inv/15.pdf>]
- Bion, W. R. (1970), *Aprendiendo de la experiencia*, Paidós, Buenos Aires.
- Bion, W. R. (1974), *Intervención en grupos*, Paidós, Buenos Aires.
- Cárdenas, J., Orjuela, A. y Moya, A. (2020), “Educación superior en tiempos de coronavirus”, Boletín núm. 3, ASCUN, Bogotá.
- Castelnuovo, A. (1992), “Psicoanálisis y comunicación: la existencia del otro”. [<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/740/747>].
- Castro, E. (2007). “Reseña del libro *Los problemas de los espacios habitados y el medio ambiente*”, en *Revista Territorios Metropolitanos*,

- año 1, núm. 1, diciembre, Casa Abierta al Tiempo-Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Chacón, M. (2020), “Salud mental de los estudiantes, una víctima del aislamiento”, en *El Tiempo*, 5 de junio, Bogotá. [<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/como-esta-la-salud-mental-de-los-estudiantes-durante-el-aislamiento-503892>] Doi: [<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>].
- Creswell, J. y Creswell, D. (2018), *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 5a. ed., Department of Psychology Carnegie Mellon University / SAGE Publications, Londres.
- Elías, N. y Dunning, E. (1995), *El deporte y el ocio en los procesos de civilización*, Fondo de Cultura Económica, México. [https://monoskop.org/images/9/93/Elias_Norbert_Dunning_Eric_Deporte_y_ocio_en_el_proceso_de_la_civilizaci%C3%B3n_1992.pdf].
- Erikson, E. (1985), *El ciclo vital completado*, Paidós, Buenos Aires.
- Espinosa, J. y Herrera, P. (2020), *Proyecto de Prácticas. Expresiones subjetivas de estrés, ansiedad y depresión y su elaboración mediante la cartografía corporal con un enfoque psicoanalítico*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Expósito, C. y Marsollier, R. (2020), “Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina”, en *Educación y Humanismo*, vol. 22, núm. 39, agosto, pp. 1-22. [<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>].
- Foucault, M. (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, Buenos Aires.
- Franco, J. y Sosa, K. (2020), *Proyecto de Prácticas. Contextos tecno mediados y reconocimiento subjetivo mediante la expresión artística y la asociación libre durante la pandemia*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Freud, S. (1968), *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Freud, S. (1911), *Psicoanálisis. Cinco conferencias pronunciadas en Clark University*, en S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.

- Freud, S. (1912), *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico*, en S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Freud, S. (1913), *Las pulsiones y sus destinos*, en S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Freud, S. (1914), *Recuerdo, repetición y elaboración*, en S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Freud, S. (1917), *Duelo y melancolía*, en S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Freud, S. (1920), *Mas allá del principio del placer*, en S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Freud, S. (1923), *El yo y el ello*, en S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Freud, S. (1927), *El humor*, en S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Freud, S. (1930), *El malestar en la cultura*, en S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Gombrich, E. (1998), *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*, Gustavo Gilli, Barcelona.
- Guiraud, P. (1975), *La semiología*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Gutiérrez, F. (2006), “Aproximación al arte-terapia desde la escucha psicoanalítica”, *FORT-DA. Revista de Psicoanálisis con niños*, núm. 9, diciembre.
- Habermas, H. (1998), *Teoría de la acción comunicativa*, Aguilar, México.
- Heidegger, M. (1994), *Conferencias y artículos. Construir, habitar, pensar*. Ediciones del Serbal, Barcelona. [<https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/Heidegger-Constuir-Habitar-Pensar1.pdf>].
- Hernández, S. (2008), “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje”, en *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 5, núm. 2, pp. 26-35.
- Huarcaya-Victoria, J. (2020), “Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de Covid-19”, en *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, vol. 37, núm. 2, pp. 327-334. Doi: [<https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>].

- Lacan, J. (1979), *Escritos I*, Siglo XXI, Bogotá.
- Lacan, J. (1948), *La agresividad en psicoanálisis*, en J. Lacan, *Escritos I*, Siglo XXI, Bogotá.
- Lacan, J. (1949), *El estadio del espejo*, en J. Lacan, *Escritos I*, Siglo XXI, Bogotá.
- Lacan, J. (1952), *Función y campo de la palabra y del lenguaje*, en J. Lacan, *Escritos I*, Siglo XXI, Bogotá.
- Lacan, J. (1957), *La instancia de la letra en el inconsciente.*, en J. Lacan, *Escritos I*, Siglo XXI, Bogotá.
- Ladino, S. y Ziadé, D. (2020), *Proyecto de Prácticas. Ante los ideales, el humor y los memes, como formas de resignificación subjetiva en los espacios clínicos y en la vida social*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Legendre, P. (2009), *El crimen del cabo Lortie*. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qD7qbMkfoioC&oi=fnd&pg=PA11&dq=el+crimen+del+cabo+lortie&ots=AD9yGHgsu_&sig=qmYt3q5Dn35JBsbtYksCzm82Rc#v=onepage&q=el%20crimen%20del%20cabo%20lortie&f=false].
- Machover, K. (1987), *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*, Ediciones Cultural, Bogotá.
- Margullis, M. y Urresti, M. (1998), “La construcción social de la condición de juventud”, en *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. DIUC, Siglo del Hombre Editores, Bogotá. [https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos_archivos_1082_1112.pdf].
- Martínez, T., Bernal, S. J., Mora, A. P. y Hun, N. E. (2020), “Percepción subjetiva de manejo emocional, ansiedad y patrones de ingesta relacionados con aislamiento por Covid-19”, en *Universitas Psychologica*, núm. 19, pp. 1-9. [<https://doi.org/10.1.1144/Javeriana.upsy19.epbi>].
- Miller, J. A. (1997), *Introducción al método psicoanalítico*, vol. 1, Paidós, Buenos Aires.
- Muñoz, M. (2008), “La creación de la realidad en psicoanálisis”. [<http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000545>].

- Naveau, L. (2005), “¿Qué autoridad hoy? Mas allá de los complejos familiares, el malestar en la cultura”, en S. Salman, *SERIE PRACTICA. Psicoanálisis con niños, clínica lacaniana*, Gramma Ediciones, Buenos Aires.
- Noguera, J. A. (1996), *La teoría crítica de Frankfurt a Habermas. Una traducción de la teoría de la acción comunicativa a la sociología*, Departamento de Sociología-Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2020), “Consideraciones psicosociales y de salud mental durante el brote de Covid-19”. 18 de marzo. [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52571/OPSWNMHMHCCovid-1920040_spa.pdf?sequence=3&isAllowed=y].
- Piaget, J. (1973), “Las operaciones intelectuales”, en J. Piaget y P. Fraisse, *La inteligencia*, Paidós, Buenos Aires.
- Piaget, J. (1978), *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Piaget, J. (1981), *La representación del mundo en el niño*, Morata, Madrid.
- Ramírez, M. C. (2006), “Por una ciudad posible”, en L. Castro (coord.), *Los problemas de los espacios habitados y el medio ambiente. Perspectivas desde las ciencias y artes para el diseño*, Casa Abierta al Tiempo-Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.
- Robles, C. y Sato, A. (2020), “Grupalidades virtuales. El impacto de la pandemia en los procesos grupales”. [<https://www.margen.org/pandemia/textos/robles.pdf>].
- Rodari, G. (1999), *Gramática de la fantasía*, Panamericana, Bogotá. [<https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiainroduccionalartedeinventar-historias.pdf>].
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Universidad de Antioquia, Medellín. [<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>].

- Suarez, J. y Velasco, N. (2020), *Proyecto de Prácticas. Exploración de los sentires, malestares y estrés académico durante la cuarentena a través del cuerpo, el arte y la conversación*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Toranzo, E. (2018), *Perspectiva psicoanalítica relacional grupal del psiquismo y del abordaje terapéutico: psicoterapia psicoanalítica de grupo en poblaciones diversas*, Nueva editorial universitaria.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., Ho, R. C. (2020), “Respuestas psicológicas inmediatas y factores asociados durante la etapa inicial de la epidemia de la enfermedad por coronavirus de 2019 (Covid-19) entre la población general en China”, en *T. J. Medio Ambiente. Res. Salud Pública*. [<https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>].
- Winnicott, D. (2003), *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona.

Fecha de recepción: 15/03/21

Fecha de aceptación: 29/09/21