

Entramados de sentidos acerca de la Educación Superior

Gladys Esther Leoz
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina
gladys.leoz@gmail.com
Recepción: Febrero 2018
Aceptación: Mayo 2018

Resumen

El sentido que le atribuyen los adolescentes a la educación superior y a las instituciones formativas del nivel incide en la definición del tipo de proyecto de vida que diseñan al egresar del nivel medio. En este trabajo se analiza el sentido que la sociedad argentina le atribuye a la educación superior, en tanto que estas significaciones sociales operan como organizadores que sostienen la promesa de inclusión social y como productoras de subjetividades características de este momento de transición en el que las estructuras sociales modernas se licuan.

Palabras clave

Educación Superior; Significaciones sociales; Inclusión social; Subjetividades;

Entrelaçado de significados sobre o Ensino Superior

Gladys Esther Leoz
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina
gladys.leoz@gmail.com
Recepción: Febrero 2018
Aceptación: Mayo 2018

Resumo

O sentido que os adolescentes atribuem ao ensino superior e às instituições de ensino do nível afeta a definição do tipo de projeto de vida que eles projetam quando se graduam no nível médio. Este artigo analisa o significado que a sociedade argentina atribui ao ensino superior, enquanto esses significados sociais operam como organizadores que sustentam a promessa de inclusão social e como produtores de subjetividades características desse momento de transição em que as estruturas redes sociais modernas são liquefeitas.

Palavras-chave

Educação superior; Significados sociais; Inclusão social; Subjetividades;

Meaning mazes in higher education

Gladys Esther Leoz
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina
gladys.leoz@gmail.com
Recepción: Febrero 2018
Aceptación: Mayo 2018

Abstract

The meaning that adolescents ascribe to higher education and to the related educational institutions affects the definition of the type of life project they design when they graduate from secondary school. This paper analyzes the meaning that Argentine society attributes to higher education. These social meanings operate as organizers of meaning that keep the promise of social inclusion and as producers of characteristic subjectivities of this transitional moment in which modern social structures are liquefied.

Keywords

Higher education; Social meanings; Social inclusion; Subjectivities;

Entramados de sentidos acerca de la Educación Superior

Gladys Esther Leoz
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina
gladys.leoz@gmail.com
Recepción: Febrero 2018
Aceptación: Mayo 2018

Interrogarse por el sentido que le atribuyen los estudiantes de profesorado, a la educación superior, a las instituciones formativas del nivel y a la profesión docente demanda un análisis complejo que dé cuenta tanto de atravesamientos sociales como subjetivos. La dimensión social de este análisis parte de concebir que cada sociedad histórica crea un cosmos de sentidos que opera produciendo efectos constitutivos en su interior: genera sentimientos de unidad que permite la cohesión social, delinea su identidad como sociedad, ordena adjudicándole sentidos singulares a cada objeto y fenómeno que en ella acontece y produce subjetividades particulares que serán funcionales a esa sociedad. Esta red de significaciones cristalizadas regida por la lógica conjuntista configura el imaginario social instituido.

Pero al mismo tiempo, opera en lo social su potencia imaginante, que visibiliza su capacidad para crear nuevas significaciones sociales marcando un movimiento perpetuo de fuerzas instituyentes -regidas por la lógica magmática- que intentan romper las transitorias cristalizaciones de sentido. Aun en este magma de significaciones pueden identificarse algunas que son centrales y estructurantes, en tanto conforman un núcleo de sentido que “da contenido y sentido a todo lo demás que se edifica a su alrededor a la manera de círculos concéntricos y capas sucesivas.”

(Cristiano, 2012, p.55). Estas son elementos centrales en la organización del mundo en una sociedad determinada en tanto fundamento último de todo valor y orientador del quehacer social (divide grupos sociales, instituye actividades y crea objetos que sin ella resultarían ininteligibles). Individualismo, globalización, transitoriedad, flexibilización, mercado, consumismo y hedonismo podrían ser identificados como significaciones centrales de la modernidad líquida, así como razón, progreso, ilustración y Estados Nacionales lo fueron de la modernidad. En tanto estas operan desde lo implícito, se da una naturalización de su sentido, que tiene como consecuencia cierta dificultad para percibir su carácter de invención y de creación imaginaria. Así como varios estudiantes universitarios adolescentes entrevistados para esta investigación, fundamentaban espontáneamente el cursado de dos carreras en simultáneo (licenciatura y profesorado) desde una lógica consumista afirmando: "es bueno tener más títulos universitarios", sin que esa decisión estuviera atravesada por el deseo de "ser" docente, los estudiantes en la modernidad fundamentaban su elección docente en la vocación. Ni uno, ni otro percibían que el fundamento de su elección estaba atravesado por significaciones sociales epocales.

Las significaciones sociales segundas componen un universo de sentido que se crea a partir de las centrales, en un movimiento concéntrico en el que las nuevas capas de sentido guardan cierta coherencia entre ellas y en las que cada nueva capa de significación agrega un plus de creación. En este sentido el imaginario social instituido crea las condiciones para la emergencia de instituciones que las portan y transmiten como son la educación y sus niveles: la educación inicial, primaria, secundaria, superior.

LEOZ, E. Entramados de sentidos acerca de la Educación Superior. INFEIES – RM, 7 (7). Debates contemporáneos - Mayo 2018: <http://www.infeies.com.ar>

Teniendo en cuenta que –como sostiene Fernández (2007)- en todo recorte social - pequeño grupo- laten en distintas intensidades diferentes núcleos de significaciones sociales que caracterizan el momento sociohistórico en que se despliegan sus prácticas y que dan sentido a las macroinstituciones que los albergan, se indagó en el marco de una investigación doctoral, aquellas que -un grupo de estudiantes de 1° año de carreras universitarias y terciarias- adjudicaban a la educación superior.

Acerca de la investigación que fundamenta el trabajo.

Este trabajo intenta puntuar y analizar significaciones sociales adjudicadas a la Educación Superior en el imaginario argentino actual, presentes en el discurso de estudiantes adolescentes y sus grupos sociales primarios y secundarios.

Se debe destacar que éste escrito da cuenta de una de las categorías de análisis que están siendo investigadas en una tesis doctoral que procura comprender las vinculaciones que existen entre las significaciones sociales acerca de los subniveles universitario y no-universitario cristalizados en el imaginario social argentino y el posicionamiento que asumen frente al aprendizaje estudiantes de 1° año de profesorado universitarios y terciarios de la provincia de San Luis. En tanto se trata de una investigación comparativa se trabajó con una muestra constituida por 20 estudiantes, en la que quedaron representados en igual proporción profesorado que dictaban dichas instituciones. Se utilizó como fuente primaria para la recolección de datos la administración de entrevistas en profundidad, entrevistando a cada sujeto en varias oportunidades en búsqueda de la saturación de la información, dejándose espacio para la utilización de otras fuentes de datos empíricos que se creían oportunas en el transcurso de la investigación.

El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, que supuso un complejo proceso que se desarrolló de manera paralela. En tal sentido, la teoría y la empírica se entremezclaron en una relación dialéctica dando como resultado un proceso en espiral, en tanto que los datos fueron tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones.

La sistematización y análisis de la información recogida a través del trabajo de campo, siguió los pasos del método comparativo constante (Páez Veracierta, 2011). Los datos se fueron comparando, contrastando y validando permanentemente a través de procesos de triangulación cada vez más complejos, con el fin de realizar comparaciones y posibles contrastes entre las distintas fuentes de información.

Significaciones sociales sobre la Educación superior

En el discurso de la totalidad de los entrevistados se pudieron identificar un magma de significaciones sobre la Educación Superior, que presentaban diferentes niveles de intensidad y cristalización en un imaginario social instituido que operaba sus funciones de ordenador del orden social y productor de subjetividades. En tanto estas no sólo eran sostenidas por los sujetos entrevistados, sino que también eran compartidas por su grupo familiar y por los grupos primarios, tanto de pertenencia como de referencia, se consideró que no se trataba de un posicionamiento subjetivo del entrevistado sino de significaciones sociales con las que se identificaba.

Por otro lado también se observó que el universo de sentidos creado a partir de significaciones centrales propias de este momento histórico de transición entre la modernidad y la modernidad tardía –con los desajustes y crisis que esta transición

conlleve- ha dado lugar a la existencia de significaciones imaginarias sociales segundas, que guardan entre ellas cierta coherencia. En este sentido, en el discurso de los estudiantes se visibilizó que aquellas que se le adjudican a las instituciones universitaria y terciaria mantenían coherencia con las atribuidas a la educación superior de la que se desprendían, aunque se configuraban sentidos singulares. El mismo fenómeno se observó con las adjudicadas a la profesión docente, en tanto eran coherentes con las que se le adjudicaban a las instituciones formadoras aunque configuraran su propia identidad.

Significaciones sociales acerca de la Educación Superior como organizadores de sentido

El interés puntual por las significaciones adjudicadas a la educación superior, fue uno de los elementos centrales de la presente investigación, por lo que se atendió al discurso de los estudiantes de profesorado para detectar las motivaciones que llevan a los sujetos a continuar estudiando al finalizar la educación secundaria. Se pudo detectar una significación social con la que los 20 estudiantes se identificaban: “La educación superior garantiza mejores condiciones de existencia”.

Esta significación aparecía cristalizada formando parte del imaginario social instituido, en tanto operaba como organizador de sentido, definiendo lo que la sociedad (encarnada en el discurso familiar) esperaba de ellos: que continuaran los estudios superiores. En este sentido esta se presentaba en su doble dimensión representación e intencional.

En tanto representación daba cuenta de una “visión” del mundo, ya sea por la cosmovisión moderna del sujeto ilustrado o por la cosmovisión de la modernidad

tardía en la que la sociedad del conocimiento exige sujetos que lo porten. En el discurso de los estudiantes y en las referencias que hacían de sus grupos sociales primarios y de pertenencia se observaba la fuerte idealización de los estudios superiores. En función de lo cual “seguir estudiando” se transformó en el ideal a lograr. Un estudiante describía el momento en que se inscribió en el profesorado:

"Me sentí vivo. Sentí una vida nueva, otras experiencias, dije "Esto va a cambiar mi vida, Qué bueno!", "yo tengo que empezar algo distinto..."

En un grupo de estudiantes (5-20) la fuerte identificación -no sólo individual sino familiar- con esta significación hizo que se la viviera como un mandato incuestionable: “Hay que estudiar”.

Una estudiante relataba: “No sé... ya se me había dicho que tenía que estudiar algo no sé... que fuera una universidad pública, soy de Quines y la primera opción era estudiar en una universidad pública en esta.”, “Era algo que se hablaba en la familia... siempre me preguntan qué vas a estudiar? a nadie se le ocurría la posibilidad de que no estudiara...”, mientras que en otro grupo (5-20) la imposibilidad de concretar su proyecto educativo personal inmediatamente al egreso de la secundaria era vivido como falta: “Siempre quise seguir estudiando algo... era una deuda pendiente”.

En su dimensión de intención, entendida por Cristiano (2012) como “el direccionamiento más o menos específica de las voluntades individuales” (p. 43), podríamos puntuar que la creencia que la educación superior garantizaba mejores condiciones de existencia promovió la gestación de un proyecto educativo personal. La fuerza de esta significación hizo que muchos estudiantes que no lograban concretar el proyecto inmediatamente después del egreso de la secundaria, se sintieran urgido de concretarlo pasados muchos años, ya entrados en la adultez.

LEOZ, E. Entramados de sentidos acerca de la Educación Superior. INFEIES – RM, 7 (7). Debates contemporáneos - Mayo 2018: <http://www.infeies.com.ar>

La educación superior como garante de mejores condiciones de existencia adquirió la categoría de significación social en tanto posibilitaba que no deviniera en mera repetición sino admitía ser enunciada desde la subjetividad. En el discurso familiar se enunciaba el mandato habilitando la diferenciación subjetiva: “Mientras estudies, elegí lo que quieras”, “Ellos nunca dijeron que estudiara tal cosa” (3-20) aún en los casos que se eligió la misma profesión que sus padres, los estudiantes optaron por profesados diferentes a los cursados por ellos.

Aunque -como ya se puntualizó- esta significación era sostenida por todos los estudiantes, se la asociaba a diferentes significaciones sociales que con diferente intensidad ponían en manifiesto fundamentos posibles al valor asignado a la educación superior, siempre vinculados a la promesa de inclusión en el entramado social:

Cursar la educación superior es un signo de pertenencia a un grupo social, cultural, y/o económico privilegiado

Para un grupo de estudiantes (6-20) la convicción que la educación superior garantizaba mejores condiciones de existencia era acompañada por la creencia que la continuidad de los estudios superiores y en consecuencia la pertenencia a instituciones de educación superior era un signo de pertenencia a determinado grupo social por lo tanto, garantiza la permanencia en él. En algunos casos el cursado de estudios universitarios marcaba la pertenencia a una clase media-alta, mientras que en otros a familias de docentes. Un estudiante afirmaba: “Debe ser también que... mi madre es docente, mi papá también y mi abuela también, así que yo les pregunté y me dijeron: - Anda al Instituto de Formación Docente Continua, es un buen instituto.”. En este sentido se podría inferir que la identificación con la oferta de significaciones que la sociedad brindaba garantizaba a los sujetos un lugar a ser ocupado, tanto dentro del

linaje familiar en tanto filiación, como dentro del entramado social en tanto afiliación, lo que sostenía el contrato narcisista (Jaroslavsky, 2008). En la sociedad contemporánea donde parecen desvanecerse los lugares a ser ocupados y aparece el riesgo constante de exclusión ya sea laboral, familiar, vincular, o del mundo del consumo, la oferta de un lugar desde donde ser reconocido y desde donde se configura la identidad adquiere un valor singular. En este sentido se rescata la afirmación de una estudiante

Bueno, como mucho de las familias con pocos recursos, no quieren pasar por lo mismo que pasó tu familia... Fue como todos dicen porque quiero ser alguien en la vida.

La educación superior garantiza el acceso a los mejores trabajos

En otros estudiantes (4-20) la supuesta garantía de mejores condiciones de existencia que la educación superior brindaría estaba asociada directamente a la inclusión al mundo laboral. Es interesante observar el anudamiento de la educación superior-trabajo, destacando las mayores y mejores posibilidades de inserción en el mundo laboral que el logro de un título habilita. Un estudiante proveniente de un contexto marcado por la alta vulnerabilidad social, que había trabajado varios años como albañil afirmaba: “yo necesitaba además de una salida económica, laburar en blanco y estoy incentivado por un profesor. Yo necesito lograr lo que él hizo, porque para mí eso fue algo muy muy simbólico, porque se portó muy bien conmigo”.

La educación superior forma para que los sujetos cambien la realidad social

Un grupo de estudiantes (4-20) le atribuye a la educación superior la potencia de formar profesionales para que sean capaces de modificar la realidad social, es decir sean capaces de romper las estructuras instituidas. Una estudiante afirma

Daba clases particulares de inglés -aparte de trabajar en el diario- entonces empecé a estudiar en un profesorado inglés. Empecé a estudiar porque vi que todos los profesores inglés era como muy rígidos, muy estrictos me pareció lindo y copado la oportunidad de cambiar eso. En realidad más que el idioma inglés, me gustaba más cambiar otras cosas. Yo creo que el conocimiento no pasa solo por un contenido, sino por cosas más importantes que transmitir que un contenido. Y me parecía que la más vulnerable de todas las materias era inglés, porque es muy rígido, muy estricto y no se hablaba del contexto (...)

(...) acá un poco se plantea siempre la idea es salir un poco de sistema, el ser más crítico (...)

Me parece que en la Católica debe ser más estructurado, más convencional la enseñanza. El profesor que dictó una clase en donde puedes participar o no pero la orientación hacia la crítica, hacia el cambio o la transformación debe ser poco.

En lo social, hay prácticas individuales y colectivas orientadas deliberadamente a modificar las instituciones si se dan determinadas condiciones institucionales, siendo la principal condición la existencia de una significación imaginara específica: la autonomía. Cristiano (2012) sostiene que una de las significaciones centrales de la modernidad es la razón y a ella se asocian otras dos: la expansión ilimitada del dominio técnico del mundo -que sostiene la idea de que “el mundo está ahí para usarlo valiéndonos de la razón” (p.71) la que ha prevalecido pese a sus efectos altamente autodestructivos- y la promoción de la autonomía –que sostiene la idea “estamos en el mundo para ser libres y tenemos que decidir, usando la razón, como queremos vivir” (p.71). Estas significaciones tienen como destino su confrontación en tanto una tiende a la preservación de lo instituido mientras la autonomía tiende a la constitución de instituciones flexibles y abiertas que fomentan la crítica y la libertad. En este sentido asociado a la educación superior se han detectado -en el grupo entrevistado-

LEOZ, E. Entramados de sentidos acerca de la Educación Superior. INFEIES – RM, 7 (7). Debates contemporáneos - Mayo 2018: <http://www.infeies.com.ar>

significaciones que tienden a la preservación de lo instituido, pero también se han detectado algunas asociadas a la autonomía.

Es posible adjudicarle a la educación superior potencia para formar a sujetos capaces de cambiar la realidad social en tanto se anuda esta significación a la autonomía. Adquiere vital importancia identificar este entramado de significaciones, porque en aquellas instituciones sociales en las que existe la autonomía como significación imaginaria, existe “la idea de que podemos y debemos preguntar siempre por qué, la idea de que podemos y debemos dudar de lo establecido” (Cristiano, 2012, p. 69): dudar de lo establecido adquiere el carácter de mandato social. Esto implicaría reconocerle a la educación superior su potencia para producir “subjetividades reflexivas y deliberantes”, capaces de resquebrajar las cristalizaciones de sentido, lo instituido en las instituciones y en la sociedad.

Significaciones sociales acerca de la Educación Superior como productora de subjetividades

Aunque una parte de la realidad psíquica inconsciente escapa a cualquier determinación social o intersubjetiva, la vida psíquica no puede desarrollarse más que sobre la base de la exigencia de trabajo psíquico que impone a la psiquis su inscripción en los vínculos intersubjetivos primarios y en los lazos sociales. (Kaës, Abril, 2007)

Una segunda función de las significaciones sociales es su potencia para producir subjetividades que son funcionales a la sociedad histórica de pertenencia. La psique – que no hace referencia al individuo, la persona o la subjetividad- se la concibe como la materia prima con que una sociedad construye al individuo. En tanto que es el sustrato que concentra determinadas características generales que van a tener todos los sujetos de una sociedad, da lugar a la creación de un tipo antropológico que es

funcional a la misma: (el proletario del capitalismo, el consumista hedonista de la modernidad líquida, etc.).

Cristiano (2012) sostiene que la producción de este sujeto es posible en tanto se despliegue un proceso de socialización que se dará en tres fases: monada psíquica en estado de indiferenciación, fase trádica (yo-pecho-mamá) y fase de investidura de objeto social. Progresivamente los límites serán sostenidos por el medio social al que tanto la madre como el padre están sometidos. La violencia primaria -en tanto imposición de significaciones maternas- comienza a ser compensados por bienes y significados construidos socialmente. Así el sujeto establece un contrato narcisista que implica la cesión de la omnipotencia primaria a cambio de los sentidos que sólo la sociedad puede brindarle (Jaroslavsky, 2008) y que se establece en dos momentos. “Un contrato originario establecido entre el niño y el grupo primario (la familia), o sea con aquellos individuos que están juntos merced a procesos de filiación (relaciones de sangre)” (Kaës, 1995, p. 328) que habilitará posteriormente el establecimiento de nuevos contratos narcisistas cuando ingrese a los grupos secundarios (colegio, amigos, trabajo, etc.) que son grupos conformados mediante procesos de afiliación (adhesión). Es decir que toda pertenencia o adhesión ulterior a un grupo va a re trabajar las apuestas del contrato narcisista originario.

En el grupo entrevistado se pudo visibilizar significaciones imaginarias acerca de la Educación Superior, asociadas al proceso de socialización, que daban cuenta de la importancia que tenía para el sujeto ser reconocido y ubicado no sólo en la cadena de filiación y sino de afiliación: “Los estudios superiores permiten cumplir el deseo del Otro”(12-20) En el discurso de los estudiantes aparecían significaciones sociales que daban cuenta de la incidencia del grupo de pertenencia en la gestación del proyecto

educativo personal. “Todos están orgullosos que estudie” era una afirmación que aparecía con insistencia y visibilizaba que en la continuidad de los estudios superiores no se jugaba sólo el deseo del sujeto, sino también entraba en juego el deseo de la familia, en tanto que la pertenencia de uno de sus miembros a estas instituciones idealizadas despertaba fantasmáticas individuales y familiares de inclusión-exclusión en el orden social. Un estudiante que llegó a San Luis a vivir con unos tíos, después de atravesar múltiples situaciones de duelo (fallecimiento de la madre, mudanzas de provincias y de ciudades, abandono de la secundaria, etc.) reflexionaba "Yo pienso que es porque son todos profesores. Maestras y profesores también. La tía en donde yo vivo es maestra, maestra de 6° año. Y las hijas son 5 y cuatro son profesoras y la otra está estudiando. Entonces creo que era medio mandato familiar un poco." Podría pensarse que frente a los sucesivas pérdidas y destierros que había sufrido este joven operario de fábrica -que atentaban tanto a las posibilidades de ser reconocido en un lugar, como a las de establecer vínculos estables- la continuidad de los estudios superiores y la elección de docencia prometía la inclusión en la cadena filiatoria de esta familia que lo incorporaba como un miembro más, en tanto pudiera desplegar movimientos identificatorios con los emblemas que exhibía (el estudio, la profesión docente). Pero también la incorporación al profesorado permitió reelaborar el contrato narcisista originario, en tanto garantizaba un lugar en el entramado social. Sin embargo entre los entrevistados se encontraron diferencias significativas: mientras algunos quedaron atrapados en el deseo del otro repitiendo a modo de duplicación, otros pudieron desplegar el deseo propio, ya que crearon un tejido nuevo y singular a partir de algunos elementos sociales y familiares con los que se habían identificado. Siguiendo a los postulados de Aulagnier (2007) podría considerarse que mientras unos

quedan entrampados en el contrato narcisista originario - que prevé la inclusión en entramado social perpetuando el argumento familiar-, otros pudieron configurar una subjetividad reflexiva deliberante.

Tenés que ser igual que tu mamá (9-20)

Asociado a la elección profesional, apareció esta significación social que por un lado daba cuenta de la puja entre lo instituido y lo instituyente, marcando una fuerte tendencia a la perpetuación de una identidad familiar profesional instituida, mientras que por otro lado, ponía en evidencia una fuerte identificación con las figuras maternas que determinaba la elección de la docencia como profesión en casi la mitad de los entrevistados. Una estudiante adulta madre de dos hijos, que intentaba por segunda vez concretar su proyecto educativo personal relataba:

Mi mamá ejercía la autoridad y como firme... era mi papá. Mi mamá... yo sigo mucho el ejemplo de ella, porque ella terminó ya adulta la escuela y se inscribió en un profesorado y se recibió a los 40 y pico de años y trabaja hasta la actualidad. Así que yo... un poco... creo que lo decidí por eso, si ella pudo, yo también.

En este caso la fuerte identificación transformaba al mandato inconsciente en una sentencia inexpugnable que condenaba a la repetición casi a modo de duplicado de las instancias singulares de la vida materna.

- Si yo no pude seguir estudiando, vos tenés que poder (4-20)

Es pertinente retomar el concepto de contrato narcisista en tanto visibiliza el hecho de que la investidura narcisista que hace posible la realización de su propio fin en cada individuo, sólo puede ser realmente sostenida en la medida en que la cadena inviste narcisísticamente a ese sujeto como portador de una continuidad del Conjunto.

Es así como los padres hacen del hijo, al principio, el portador de la realización de sus deseos no satisfechos, y que lo reaseguran así en su narcisismo, de la misma manera como es a través de ellos que el deseo de las generaciones anteriores sostuvo, en forma positiva o negativa, su llegada al mundo y su anclaje narcisista. (Kaës, 2007, p. 8)

En algunos estudiantes entrevistados era visible que el mandato familiar de continuar los estudios superiores tenía como objetivo concretar los sueños frustrados de sus padres. Una adolescente universitaria comentaba

(...) mi familia es como que fomenta mucho el estudio más que nada porque mis padres tuvieron estudios universitarios que no pudieron terminar, quedaron a medias, por eso ellos nos dicen estudien, aprovechen la oportunidad ahora que nosotros podemos pagar a los 3 por igual. Ellos no nos obligan pero siempre nos dice que estudiemos, siempre nos dan posibilidad de elegir.

Podría pensarse que estos padres identificados con el discurso social imperante de la modernidad que idealizaba el valor de la educación y demandados por el contrato narcisista a la transmisión y perpetuación de valores y de ideales estructurantes, vivenciaron la imposibilidad de sostener sus estudios superiores como incumplimiento al contrato, lo que generaba malestar y culpa. Ante la imposibilidad cumplir estos ideales esa “deuda” se traspasó transgeneracionalmente y debió ser saldada por las nuevas generaciones. En dos estudiantes (2-20) esta situación se complejizaba, ya que sus madres habían abandonado sus estudios de profesorado debido a que se quedaron embarazadas. En su discurso se enunciaba “Si yo no pude seguir por tu culpa, vos tenés que completar mi proyecto”, poniendo en evidencia que al mandato de concretar los sueños frustrados de sus padres se le sumaba el imperativo de saldar esa deuda simbólica contraída en el momento de su concepción. Una estudiante adolescente relataba

LEOZ, E. Entramados de sentidos acerca de la Educación Superior. INFEIES – RM, 7 (7). Debates contemporáneos - Mayo 2018: <http://www.infeies.com.ar>

Sí... Mi mamá, mi mamá únicamente fue la universidad pero no pudo... Siempre me dice "no puede por culpa tuya, que me quede embarazada..."

Aunque los sujetos quedaron atrapados por una herencia limitante del propio deseo y condenados a saldar las deudas paternas, podría hipotetizarse esta situación lo ubicaba como parte de una cadena filiatoria y prometía –una vez que se saldara la deuda simbólica- un lugar institucional fuera del exclusivo discurso parental posible de ser ocupado.

Por otro lado en las entrevistas de los estudiantes se visibilizaron una diversidad significaciones contrapuestas que entrelazaban las adjudicadas a la educación superior y a su impacto en la producción de subjetividades que daba cuenta de varios aspectos que caracterizan los imaginarios sociales. En primer lugar cada imaginario social está constituido por un magma de significaciones sociales regidas por una lógica singular - estrechamente vinculada a la lógica del inconsciente- que admite que los elementos se relacionan entre sí en forma abierta, sin orden prefijado donde el principio de no-contradicción es posible. En segundo lugar, se concuerda con Fernández, Lopez y Borakievich (2011) quien – después de 7 años de investigación en la temática- concluye que es necesario dejar trabajar desde la concepción de un “Imaginario Social” y comenzar a hacerlo desde la pluralidad de “los imaginarios sociales” “ya que en terreno siempre nos encontramos con múltiples imaginarios colectivos actuando simultáneamente.” (Fernández, López, y Borakievich, 2011, p. 10). En tercer lugar, estas significaciones sociales contrapuestas aparecen como efecto de la modernidad líquida. Kaës, (2007) afirma que la caída de los garantes metasociales implicó que las grandes ideologías ya no enmarquen las certezas, los sistemas de representación, los valores y las marcas de la acción colectiva, lo que configura condiciones singulares en las que las leyes y las prohibiciones que regulan las relaciones sociales e

interpersonales se volvieran laxas, contradictorias, paradójales e inoperantes. En consecuencia, la vacilación de los garantes metasociales y metapsíquicos genera incertidumbre en las marcas de pertenencia, en las marcas simbólicas, en la función y la confiabilidad de las instituciones, en los sistemas metainterpretativos. En este contexto ante la falta de un discurso social que brinde marcas identificatorias necesarias para las estabildades sociales y psíquicas aparecen nuevas vestiduras del sufrimiento de los sujetos: la aparición de significaciones paradójales en cuyo seno coexisten pares antitéticos o que reivindican la ausencia de marcas privilegiadas impactan en la identidad de los grupos. En el discurso de los entrevistamos adolescentes (11-20) se detectaron dos sentidos contrapuestos con los que los sujetos se identificaban en función de las propias conflictivas etarias vinculadas a la necesidad o dificultad de autonomía personal:

- Los adolescentes no están preparados para vivir solos, por lo que es mejor elegir una carrera que se curse en la ciudad de origen”(3-20) La posibilidad de mudarse a otra ciudad con el consecuente nivel de autonomía que esta situación imponía generaba en algunos adolescentes -que aún no contaban con los recursos psicológicos necesarios para comenzar el camino progresivo de independencia respecto de la familia de origen- un alto monto de ansiedad persecutoria y proyectaban en la nueva ciudad sus propios miedos. Ello explicaría su identificación con la significación social “Es peligroso separarse del medio familiar, por lo que es mejor elegir una carrera en tu ciudad” que remite a lo nuevo y diferente como peligroso. Una adolescente universitaria explicaba “A mi si me hubiera gustado medicina... muy mucho... me hubiera ido Córdoba no se... Pero por ahí es mejor estar cerca de la familia... He visto las experiencias de mis compañeras que extrañaban la familia que no aguantaban que tuvo malas experiencias... El que por ejemplo viven detrás de la universidad es un poco peligroso y se fueron...”.

- “La elección de la carrera en una ciudad distante permite poner distancia con la familia y madurar” (4-20)

Algunas familias de los estudiantes entrevistados establecían con sus miembros vínculos de fuerte dependencia (emocional, económica, etc.) y sólo lograban tolerar la

LEOZ, E. Entramados de sentidos acerca de la Educación Superior. INFEIES – RM, 7 (7). Debates contemporáneos - Mayo 2018: <http://www.infeies.com.ar>

autonomía de los adolescentes cuando ésta se fundamentaba en la incorporación al nivel superior (en tanto esta era una significación de gran peso simbólico para el grupo familiar). En el discurso de algunos adolescentes se observó que la posibilidad de mudarse a otra ciudad o en otro caso el ingreso a una institución diferente a la que cursaba la madre fueron usados como pretexto que habilitó el progresivo corte en la relación de dependencia emocional que los sujetos tenían con sus padres, sobre todo porque estos aún no contaban con los recursos psicológicos necesarios para poder verbalizar su deseo y su necesidad de autonomía frente a ellos. Una adolescente del interior de la provincia relataba

(...) ya se me había dicho que tenía que estudiar algo no sé... que fuera una universidad pública, soy de Quines y la primera opción era estudiar en una universidad pública... en esta." Qué te decidió por esta y no por otras que también eran públicas? Que acá tengo familiares"... Dijiste que también había ido de los institutos? de dónde eran los institutos? "eran de Villa Dolores" Por qué te pareció que no los institutos? Porque no se... por una parte quería independizar irme a vivir sola, y a Villa Dolores podía viajar todos los días pero yo quería la libertad.

La cultura de la urgencia y de la inmediatez, propia de nuestra cotidianeidad, atenta contra la generación de proyectos como consecuencia del derrumbe de los referentes que daban estabilidad a las distintas instituciones sociales y que permitían la construcción de proyectos sustentables suponiendo una continuidad de las instituciones. En este contexto muchos adolescentes urgidos desde el discurso social a generar un proyecto (laboral o educativo) se angustian dando lugar a la emergencia de reacciones defensivas evitativas: los años sabáticos, las elecciones impulsivas, elecciones "grupales". Los estudiantes entrevistados pudieron dar una respuesta a la demanda social y configuraron un proyecto educativo personal, que no escapaba de esta cultura de la urgencia: tanto por el modo en que realizaron la elección profesional

(eligiendo el profesorado en forma impulsiva mientras realizaron la cola para anotarse en otra carrera) como por la insistente preocupación y el miedo a perder el tiempo por cursar una carrera que nadie les garantizaba podrían concluirla en el tiempo previsto en el plan de estudio, o por descubrir pasado un año que no era la carrera deseada. (7-20) Una adolescente daba cuenta de lo que Bauman (2007) llama el síndrome de la impaciencia, cuando relataba:

Porque no quería decir "estudió psicología" y entrar y no llevarme bien con las materias porque no me gusta y abandonar... Yo lo que no quería hacer, era perder el tiempo... Me di hasta agosto si no me gustaba iba a abandonar... yo no quería perder el tiempo no quería estar dos años después darme cuenta y cambiar. Eso no quiero. De última cambiar por una carrera cortita.

La inclusión social que la educación superior prometía era enunciada por estudiantes universitarias adolescentes (3-20), cuya subjetividad se había configurado en la modernidad líquida. Desde un discurso consumista sostenían “Es lindo tener un título más”. Enunciar la elección profesional desde esta posición daba cuenta de la impronta de la lógica de mercado que había reducido la educación superior a la posesión del “título”. Un título universitario devenido en un objeto de consumo. En consecuencia, la meta era la obtención de ese objeto “tener un título docente” –como un objeto más de la serie- y no la de “ser docente”. Una estudiante afirmaba:

Me anoté en la carrera la licenciatura y en la profesorado.... En realidad fue como de último momento, yo me estaba inscribiendo y había una chica adelante mío... yo un poco desorientada no sabía si lo que había traído estaba todo bien....Entonces las chicas que estaban delante mío me dijeron "mira que te podes escribir en las 2 carreras, porque total si te cuesta mucho abandonas una, la del profesorado o la de la licenciatura" entonces pensé “está bueno”. Entonces también pensé que era una manera de tener dos títulos al egresar.

El hecho que en la actualidad estas significaciones aun ocupen el centro simbólico de la modernidad líquida, pero sostenidas como objeto devaluado, sumado a que otras

vinculadas a lo normativo también han ido perdiendo fuerza instituyente en los sujetos, tiene como consecuencia un avance de la “insignificancia” que atenta a la vigencia del contrato narcisista que cada sujeto entabla con lo social. Contrato que difícil de sostener en tanto que la cesión de la omnipotencia primaria a cambio de un sentido devaluado da lugar a la duda, no en tanto crítica sino a la pregunta frente al vacío de sentido, a la falta de esas significaciones sociedades que la sociedad debía proveer y que prometían la inscripción del sujeto en una línea de filiación y afiliación: un lugar en la familia y en la sociedad. En este sentido la significación “es lindo tener un título más” ponía en evidencia el sentido devaluado de la carrera docente puesta en el lugar de objeto a poseer pero también como objeto desechable estaba teñida por el sinsentido –por el avance de la insignificancia en términos castoriadianos- y por la languidez del compromiso con la carrera docente que se iniciaba.

Otro elemento importante a destacar que se visibilizó en el discurso de los estudiantes entrevistados fue la aparición de dos significaciones sociales asociados a la educación superior y cuestiones de género que daban cuenta del discurso patriarcal que ubicaba a la mujer en un lugar doblemente discriminante.

En primer lugar visibilizamos una significación social limitante: “Si sos madre, o te embarazas no podes seguir estudiando” (5-20) En el discurso de los protagonistas y las referencias que estos hacían del discurso familiar, se podía percibir una fuerte identificación con esta significación social que determinaba la incompatibilidad de los estudios superiores y la maternidad. Paradójicamente actualmente se observa a nivel nacional una feminización de la matrícula de los profesorado, lo que también se reflejó en la muestra trabajada en esta investigación. Del mismo modo, las 5 mujeres de la muestra que son madres refutan esta significación social.

La otra significación social que sigue en esta misma línea, pero profundiza el contenido prejuicioso y discriminatorio propio de una sociedad machista hace referencia a que “el conocimiento que puede alcanzar una mujeres es siempre inferior que el de los hombres” (2:20). Esta significación aunque fue detectada sólo en dos estudiantes llamó la atención ya que eran adolescentes. Ambos le adjudicaban a los hombre la posesión de un saber-hacer al que idealizaban. Un adolescente -cuya madre era docente universitaria y el padre ingeniero- al preguntarle quien era la figura de autoridad vinculado a saber respondía “Y si mi viejo, mi abuelo... los hombres de la familia... Ellos tenían la posta, o sea va con mi vieja también pero hasta ella misma... yo le veía un carácter más débil, entonces hacía que yo dudaré en lo que ella decía pero si tuviera que elegir a uno creo que mi viejo. Era el que tenía los saberes, o los saberes más productivos, más útiles... creo que en ese momento lo veía así.”

A modo de cierre

En el grupo de estudiantes indagado fue posible identificar un entramado de significaciones sociales que le adjudicaban a la educación superior que habilitó las condiciones necesarias para que pudieran concebir y comenzar a ejecutar un proyecto educativo personal. En primer lugar, estas significaciones operaron como organizadores de sentido en tanto que la continuidad de los estudios superiores visibilizó la efectividad-vigencia de los contratos narcisistas establecidos entre el sujeto y la sociedad que le garantizaban su inclusión social. En función de ello su condición de estudiante del nivel superior devenía en signo de pertenencia a un grupo de social cultural-económico privilegiado, garantizaba no sólo el acceso al mundo laboral, sino el acceso a mejores empleos y prometía formarlos como agentes de cambio de la

LEOZ, E. Entramados de sentidos acerca de la Educación Superior. INFEIES – RM, 7 (7). Debates contemporáneos - Mayo 2018: <http://www.infeies.com.ar>

realidad social compleja. Es decir la educación superior entrañaba la promesa de una inclusión social que garantizaba un rol protagónico de la misma.

En segundo lugar se observó el impacto de las significaciones sociales detectadas en la producción de subjetividades propias de un momento de transición entre la modernidad y la modernidad líquida.

Pese a los grandes cambios en las configuraciones familiares que implicaron el pasaje de la familia tipo a un nuevo universo de constelaciones familiares, los mandatos familiares no parecen haber perdido la impronta que tenían en la modernidad. La adjudicación de un valor privilegiado a la educación superior fue una significación social a la que adherían no sólo los estudiantes sino también las familias de los entrevistados, a partir de lo cual estas la erigían como modelo identificatorio y como ideal a alcanzar que garantizaba no sólo los estudiantes -sino también sus familias- la inclusión en el entramado filiatorio y social, desde la singularidad de su historia subjetiva. Se observó que un grupo de estudiantes quedaron atrapados en el deseo del otro, en algunos casos repitiendo a modo de duplicación, poniendo en evidencia una fuerte tendencia a perpetuar la identidad familiar profesional instituida a partir de una fuerte identificación con las figuras maternas y en otros casos quedaron atrapados por una herencia limitante del propio deseo y condenados a concretar proyectos paternos fallidos y a saldar las deudas simbólicas que los ubicaban como parte de una cadena filiatoria y que prometían –una vez saldada la deuda - un lugar institucional fuera del exclusivo discurso parental posible de ser ocupado. Sin embargo también se identificó a un grupo de estudiantes pudieron desplegar el deseo propio, ya que crearon un tejido nuevo y singular a partir de algunos elementos sociales y familiares con los que se habían identificado.

En el momento histórico actual signado por la transición entre la lógica de la modernidad sólida a la líquida se visibiliza con mayor crudeza la vigencia de diferentes imaginarios que incide en forma directa en la producción de subjetividades. Se destacó en este sentido dos grupos antitéticos en los estudiantes adolescentes. En un grupo la continuidad de la educación superior ponía en evidencia la fuerte dependencia emocional de los adolescentes con sus familias que invalidaba el desarrollo de la autonomía personal, en tanto los liberaba de la asunción de las responsabilidades propias de la vida adulta independiente. Respondiendo al fenómeno propio de la modernidad líquida, se trataba de adolescentes que -sin existir dificultades económicas- se negaban a mudarse a otras ciudades para cursar las carreras que deseaban y circunscribían su elección profesional a las carreras que se dictaban en su ciudad lo que garantizaba seguir viviendo en la casa paterna. En el segundo grupo se significaba la educación superior como promotora de autonomía, se imponía el valor de la educación superior -que se había instaurado como Ideal del Yo- al dolor que producía la separación de la familia. La internalización de la noción de autonomía, esfuerzo y sacrificio que implica la ejecución de un proyecto podría estar asociada a las significaciones propias de la modernidad sólida.

La cultura de la urgencia y de la inmediatez en estos adolescentes dio lugar a lo que Bauman (2007) denominó síndrome de la impaciencia, signado como rasgo epocal, que se visibilizó en elecciones profesionales impulsivas y en la amenaza siempre latente de abandono ante la posibilidad de algún tropiezo académico o algún malestar respecto de la cursada de la carrera. En el mismo sentido, se detectó en su discurso que la principal fundamentación para la elección del profesorado se apuntalaba en una lógica consumista, de mercado que dejaba en evidencia que lo que importaba era “tener” un

LEOZ, E. Entramados de sentidos acerca de la Educación Superior. INFEIES – RM, 7 (7). Debates contemporáneos - Mayo 2018: <http://www.infeies.com.ar>

segundo o tercer título y no “ser docente”. Esto visibilizó el sentido devaluado de la carrera docente ubicada como objeto de consumo y también como objeto desechable... en este sentido la profesión docente para estos estudiantes estaba teñida por el sinsentido –por el avance de la insignificancia en términos castoriadianos– y por la languidez del compromiso con la carrera que se iniciaba.

Por último, fue impactante registrar en algunos estudiantes adolescentes significaciones sociales limitantes y discriminadoras que daban cuenta de marcas subjetivas que el discurso patriarcal había tallado en su cosmovisión. Estas aludían por un lado a la incompatibilidad entre la maternidad y la ejecución de proyectos educativos en la educación superior, creencia que se contradecía por ejemplo con la constitución misma de la muestra investigada en la que de las 14 mujeres estudiantes participantes 6 eran madres. Por otro lado afirmaban que la calidad y funcionabilidad del conocimiento científico está asociada al género masculino.

El entramado de sentidos identificados en el discurso de los adolescentes entrevistados sólo es un recorte siempre incompleto del magma de significaciones sociales existentes. Aun así ofrecen una visión que nos permite reflexionar sobre el impacto que estas tienen en la configuración de proyectos educativos de adolescentes massmediáticos y generar las condiciones necesarias para que las instituciones del nivel superior puedan desplegar su potencia subjetivante.

Bibliografía

- AULAGNIER, P. (2007). *La violencia de la interpretación* (7° reimpresión ed.). Amorrortu.
BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. España: TusQuets.
CRISTIANO, J. (2012). *Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica*. Villa María: Edivim.

LEOZ, E. Entramados de sentidos acerca de la Educación Superior. INFEIES – RM, 7 (7). Debates contemporáneos - Mayo 2018: <http://www.infeies.com.ar>

FERNANDEZ, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.

FERNÁNDEZ, A. M., LÓPEZ, M., Y BORAKIEVICH, S. O. (2011). De los imaginarios y prácticas sociales a las lógicas colectivas. *Anuario de investigaciones* (18), 249-259. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100027&lng=es&tlng=es.

JAROSLAVSKY, E. (2008). Contrato Narcisista (P. Aulagnier - R. Kaës). Disponible en: *Psicoanálisis & Intersubjetividad*: <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/default.asp>

KAËS, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

KAËS, R. (Abril, 2007). El malestar del mundo moderno, los fundamentos de la vida psíquica y el marco metapsicológico del sufrimiento contemporáneo. Pre-Congreso Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.

PÁEZ VERACIERTA, J. (2011). La investigación en contextos universitarios latinoamericanos: Una teoría basada en los obstáculos institucionales. *Espacio Abierto*, 20(3), 465-487.