

# Los imaginarios sociales

Del concepto a la investigación de campo

*Ana María Fernández*

*Mercedes López*

*Enrique Ojám*

*Xabier Imaz\**

LA NOCIÓN DE IMAGINARIO SOCIAL acuñada por Cornelius Castoriadis<sup>1</sup> ha tenido en los últimos años una gran difusión. Sin embargo, generalmente su empleo es de tipo teórico —conceptual en tal carácter participa de los debates académicos y políticos actuales.

En este artículo, por el contrario, se pone a consideración su pertinencia en la investigación de campo: ¿cómo investigar los imaginarios sociales? Para ello se presenta un dispositivo grupal basado en multiplicación dramática junto con un modo de lectura de dicha actividad que toma como material una experiencia que la Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) realiza desde 1987. La sistematización de la misma dio origen a una investigación sobre los imaginarios estudiantiles en el marco institucional de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT).<sup>2</sup>

Dicha investigación fue resultado de una práctica docente que, sin proponérselo inicialmente, despliega algunas producciones del imagi-

\* Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<sup>1</sup> Castoriadis, C. (1989), *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*, vol. 2, Tusquets, Barcelona.

<sup>2</sup> La investigación de referencia abarcó dos periodos y fue dirigida por la titular de Cátedra Ana M. Fernández: “Producción del imaginario social en las instituciones. Un estudio en la Facultad de Psicología, UBA”, UBACyT, Programación científica 1994-1997, Código PS029, equipo: Mercedes Lopez, Roberto Montenegro, Aída Loya, Valeria Echeverri, Xabier Imaz y Enrique Ojám; “Imaginarios estudiantiles. Un estudio de las producciones imaginarias sociales en la Facultad de Psicología, UBA”, Programación científica 1998-2000, Código: TP016, equipo: Mercedes Lopez, Roberto Montenegro, Aída Loya, Raquel Bozzolo, Valeria Echeverri, Xabier Imaz, Enrique Ojám, Débora Tajer.

nario social en las instituciones, que nos ha interesado investigar. Se intenta aquí mostrar los efectos de un instrumento utilizado con fines pedagógicos por la cátedra, al que denominamos Jornada de Producciones Grupales<sup>3</sup> y que ha sido uno de los recursos metodológicos utilizados en esta investigación. La propuesta incluye abordajes grupales y consiste en un trabajo experiencial que el colectivo de la cátedra (docentes y alumnos) realiza durante ocho horas en un mismo día. Dado que la materia es cuatrimestral se desarrollan dos Jornadas por año. Dicha metodología trabaja al interior del dispositivo pedagógico de la cátedra, ya que para los alumnos que cursan la materia, se constituye en un hito de aprendizaje generado por la participación en grupos, tanto en el pequeño grupo de cada taller como en los plenarios que en ocasiones ha reunido a más de 500 alumnos.

La perspectiva que ha animado la investigación es la de las producciones imaginarias entendidas como *modos subjetivos con eficacia material* en las instituciones sociales. La metodología de trabajo grupal-psicodramático opera como instrumento cualitativo de identificación y análisis de formas discursivas y no discursivas que dan cuenta de existencias de producciones imaginarias sociales en las instituciones. Al mismo tiempo, se combinó con la aplicación de una encuesta que permitió profundizar algunas cuestiones puntuales referidas a la formación académico-profesional de los estudiantes de Psicología y sus imaginarios al respecto.

## **Imaginarios estudiantiles y transformaciones de los lazos sociales en las instituciones**

### *Rastreo de algunas insistencias*

En las Jornadas de Producciones Grupales se trabaja con un diseño pautado de intervención. Entendemos por *diseño pautado de intervención*<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Para un desarrollo más amplio del dispositivo utilizado en las Jornadas de Producciones Grupales véase Fernández, A. M., Borakievich, S., Ojám, E., Imaz, X., “Diversidades y Campo Grupal: puntuaciones en un dispositivo pedagógico”, en revista *Ensayos y Experiencias*, Grupos e Instituciones-Prácticas educativas y proyectos comunitarios, núm. 51, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003.

<sup>4</sup> Fernández, A.M., “La institución imaginaria del encuentro”, en *Instituciones estalladas*, Fernández, A.M. y cols., Eudeba, Buenos Aires, 1999.

un modo de intervenir en una institución a partir de acciones programadas elaboradas y llevadas a la práctica generalmente por un equipo en este caso de Cátedra entrenado en la Coordinación de talleres que impliquen la utilización de un modo específico de trabajo psicodramático: la multiplicación dramática. También esto implica determinar aquello que se estima necesario de relevar, lo cual define a dónde dirigiría el equipo sus observaciones y modos de registro, qué tipo de espacios tácticos de intervención abrirá, el modo de desplegarlos y la manera de leerlos.

*Pautado* significa aquí que las secuencias tienen un ordenamiento y un por qué y que una vez que se ha terminado de confeccionar y acordar el diseño al interior del equipo, no se debe alterar, salvo análisis de un imponderable que se considere significativo. En la coordinación de dichos talleres que realizan los docentes también se va siguiendo un cronograma pautado, donde se especifican los tiempos de los diferentes momentos del taller, los modos de establecer consignas y de coordinar los momentos de la multiplicación dramática.

En el caso de las Jornadas de Cátedra, el diseño crea condiciones para poner de relevancia *la diversidad*. Diversidad de producciones en los talleres; diversidad de modos de lectura de las producciones, etcétera. Esta idea guía el diseño de todas las instancias de la jornada.

Obviamente tanto en el diseño como en los modos de coordinación y de lectura del material producido se ponen en acto qué pensamiento con respecto a lo grupal compartimos, qué ideas de la subjetividad desarrollamos y qué criterios hermenéuticos sostenemos. Para ello se ponen en acción talleres de Multiplicación Dramática, dispositivo grupal inventado por E. Pavlovsky y H. Kesselman<sup>5</sup> y rediseñado por nosotros para adecuarlos a un contexto pedagógico de características multitudinarias.<sup>6</sup>

La multiplicación dramática invita a improvisar situaciones escénicas evocadas a partir del despliegue de una primer escena poniendo de manifiesto la producción de significaciones de un pequeño grupo atravesado por la dimensión institucional y socio-histórica. Cuando se habla de significaciones imaginarias no se está haciendo referencia a lo que las personas singulares piensan o se representan consciente o inconsciente-

<sup>5</sup> Pavlovsky, E., Kesselman, H., *La multiplicación dramática*, Ayllu, Buenos Aires, 1989.

<sup>6</sup> Fernández, A.M., Borakievich, S., Ojám, E. Imaz, X. "Diversidades y campo grupal: puntuaciones en un dispositivo pedagógico", *op. cit.*

mente sino a las imágenes, valores, figuras, sentidos que operan a nivel implícito. En tal sentido, la multiplicación dramática en tanto produce diferentes desarmados de las unidades de palabra y concepto<sup>7</sup> se considera una herramienta válida para la indagación de imaginarios sociales.

Son distintos los recursos que intentan desmontar las unidades argumentales que originalmente conlleva la primer escena. ¿Por qué es tan importante desmontar las unidades argumentales y/o las unidades de acción de esta escena? Al poner elementos o partes de elementos en acción, cada uno de estos elementos de la escena adquiere dimensión de significante. Así, el dispositivo dispone para romper la unidad de palabra y concepto y crea condiciones de posibilidad para los deslizamientos de significantes a lo largo de todo el taller y los habilita para circular al modo de flujos. Queda abierto el juego para quebrar una lógica representacional, racional y dispone a lo múltiple, al disparate, el sin sentido. Cada elemento así jugado abre a un devenir insospechado, y en un modo rizomático<sup>8</sup> dispara a su vez nuevas líneas de fuga. En la multiplicación de escenas que se desarrolla a continuación suelen localizarse algunos de estos elementos que al abrochar en una resonancia de algún participante, produce una escena y así sucesivamente. De las muchas modalidades de deslizamiento que se pueden producir en una multiplicación las más frecuentes suelen ser aquellas en las que una palabra desliza a lo largo de distintas escenas abrochando en otros universos de significación. Otras veces no es una palabra, es un gesto, un elemento, una acción que desliza a lo largo del taller abrochando distintos sentidos cada vez.

Otro de los momentos donde puede observarse la disposición al despliegue de la diversidad que propicia el dispositivo, dónde en vez de interpretar contenidos —explicaciones de lo acontecido en el taller—, las lecturas del material consisten en distinguir y puntuar. Es una modalidad de lectura que presupone suspender toda premura en la atribución de sentidos.

<sup>7</sup> Derrida, J., “El teatro de la crueldad y la clausura de la representación”, en *La escritura y la diferencia*, Anthropos, Barcelona, 1989.

<sup>8</sup> Deleuze, G., Guattari, F., *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Pre-Textos, Valencia, 1994.

*Distinguir y puntuar* insistencias;<sup>9</sup> estas son las operatorias puestas en juego en el trazado de *líneas de sentido*. Algo insiste en sucesivas y salteadas escenas. Para instituir sentido esa insistencia debe abrochar en universos de significaciones que pueden ser dados por la institución, el social-histórico o una afectación personal.

El trazar distinciones como el establecer puntuaciones de la corriente de experiencia que se produce en la Multiplicación dramática permite demarcar insistencias. ¿Qué insiste? En algunos casos contenidos temáticos, en otros palabras, gestos, acciones que inscriben diferentes escenarios cada vez. Las operaciones de distinción y puntuación de insistencias abren así la posibilidad de construir líneas de sentido posibles que recorren la experiencia en sí tanto como las experiencias de lecturas a posteriori.

Hemos hecho de la suspensión de la comprensión un modo de trabajo. Hemos hecho de la no comprensión un método donde al abandonar una lógica racional que comprende, se vuelve posible leer las significaciones que circulan simultáneamente en todas las dimensiones posibles de su complejidad.

A los fines de esta comunicación, hemos seleccionado algunas insistencias que nos han resultado particularmente significativas.

## 1. La Facultad

- a) *Los docentes* desde los primeros años de la investigación, se presentaron con mucha frecuencia escenas donde los docentes eran mostrados generalmente como aburridos o locos, absolutamente indiferentes a todo, a los que se les rendían alabanzas y pleitesias, o bien como “pesados” a los que no se les entendía nada. En esas escenas una clase puede ser interrumpida por las cosas más insólitas, pero el profesor permanece imperturbable, fiel a su libreto. Los teóricos suelen aparecer como no interesantes, “aburridos”, tanto que los alumnos irían sólo por la asistencia; es decir, es muy escaso el rescate de algunos buenos profesores.

<sup>9</sup> Fernández, A.M., Ojám E., Imaz, X., “¿Se puede investigar la subjetividad?”, artículo presentado en la VIII Jornada de Investigación, “La investigación en la práctica profesional”, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2001.

Llamaba la atención que no apareciera ninguna interrogación respecto a dificultades o limitaciones en el nivel académico de los propios alumnos. Se daba por sentado que el profesor no era claro; no desconocemos que pueda haber docentes con falta de claridad expositiva o que pueden exponer en una jerga teórica, pero lo que quiere resaltarse es la naturalización del “no entender” como un problema del docente. Tenemos la preocupante sospecha de que es probable que el reducido capital simbólico con el que cuentan muchos alumnos pueda estar transformando en incomprensibles muchos tramos de una clase magistral, donde se colocaría el calificativo de “aburrido” a aquellas exposiciones en las que no se entiende de qué se está hablando por restricciones o bien del código lingüístico, o bien de su cultura general.

Aparecen también con mucha frecuencia escenas en las que los alumnos faltan el respeto a los docentes (insultos, agresiones físicas, burlas), con distintas cuotas de hostilidad.

Escenifican un claro rechazo frente a profesores que califican de autoritarios pero también rechazan la actitud de consulta democrática de algunos profesores. Por otra parte, todo intento de aplicar una reglamentación es visto como autoritario. En una ronda de comentarios y hablando de la importancia o no de firmar la asistencia a los teóricos un alumno expresa: *si la Universidad es pública, por qué no puedo hacer lo que quiero?*

En los últimos años se observa una disminución considerable de escenas que presenten quejas en relación con las clases teóricas y prácticas, descritas como aburridas y/o indescifrables. Lo que se mantiene vigente es la crítica a la arbitrariedad y al dogmatismo asignado a los docentes que usarían un poder arbitrario para la calificación, o que hacen de una teoría un dogma de fe, con un ejercicio de autoritarismo tal, que se llega a escenificar a un docente formulando la expresión *¡te voy a reventar!*, frente a la “originalidad” de un alumno. Presentan también a un docente diciendo *¿Cuál es el próximo que voy a cagar?*<sup>10</sup> en ocasión de tomar un examen final.

<sup>10</sup> El uso de “malas palabras” se encuentra absolutamente naturalizado, no sólo en las escenas dramatizadas, lo que podría atribuirse a cierto criterio de realismo escénico, sino que así hablan cuando hacen una pregunta en clase al profesor, o durante una consulta

En este panorama imaginario de “enfrentamiento”, también se observa la presentación de docentes y alumnos unidos en sentimientos comunes. Estos aparecen ante la alegría de recibirse o el temor y la preocupación ante una amenaza (una bomba) que obliga a desalojar la Facultad. Pareciera que dichos sentimientos aparecen sólo ante una situación que aúna a los participantes.

- b) *Los alumnos*: la constatación de la asistencia a clase constituye una fuente de conflicto que no logra resolverse. A modo de ilustración de los grados de malestar e incluso de violencia que desata entre los alumnos y entre estos y los docentes, vale citar aquí una escena en la cual una alumna le dice a un profesor que hay alumnos que firman la hoja de asistencia pero no concurren a clase, ante esta declaración otro alumno la llama *buchona*<sup>11</sup> y le dice que *la van a cagar a trompadas*. Como correlato del tema de la asistencia a clase, y a la división entre los que asisten y los que se hacen firmar los presentes sin ir a clases, se presentan escenas de violencia entre pares más o menos metaforizadas. El rechazo a la norma, que ya había sido presentado en trabajos anteriores,<sup>12</sup> y que se expresaba en una extrema susceptibilidad ante una simple consigna de trabajo psicodramático a la que se significaba de autoritaria e injustificada, parece haber alcanzado el área del conjunto de los pares, provocando situaciones de violencia intra-grupo. De tal modo, ahora el enojo parece abarcar también al compañero que no se adapta a “la manera en que son las cosas”. El “cómo son las cosas” no lo marca la norma institucional, sino normas implícitas de interés corporativo. Es de subrayar que observamos que la intemperancia frente a los que no acatan estos criterios, va en aumento en las últimas jornadas, dando un tono de violencia implícita o explícita a muchas escenas. Hay escenas donde se presenta la adulteración de las firmas correspondientes al registro de la asistencia y ésta no aparece asociada con

---

informal en un pasillo. Esto hablaría de un borramiento de diferencias de código entre la escena pública y la privada.

<sup>11</sup> Alguien que delata a otros.

<sup>12</sup> Véase el capítulo de Fernández, Ana M. y López, Mercedes, “Imaginaris estudiantiles y producción de subjetividad”, en Fernández, Ana, M. y cols., *Instituciones estalladas*, Eudeba, Buenos Aires, 1999.

sanción moral sino que es festejada y valorada como expresión de la solidaridad entre pares. También aparecen alumnos “confundidos” que se encuentran en una clase sin saber a qué materia corresponde y escenas de robo y de agresiones entre ellos, al tiempo que plantean sospechas respecto de la falta de transparencia administrativa de la Facultad: (*adónde va la plata de los apuntes?*), parecen desconocer la diferencia entre el Departamento de Publicaciones de la Facultad y el Centro de Estudiantes (ver apartado *f*).

No plantean acciones colectivas (políticas) para cambiar reglamentos con los que no acuerdan, sino que directamente no los cumplen, los ignoran de hecho, caídos como normativa a tal extremo, que parecería insuficiente hablar de transgresión a la norma.

Con respecto a la gestión de la Facultad, las significaciones parecen oscilar entre dos polos que se manifiestan en diversas producciones: una de ellas vinculada con la defensa de la *educación pública y gratuita para todos*, como copia sin reapropiación de aquella concepción expresada en los sesenta y setenta, y la otra idea es la de la *resignación* que sólo propone, para mejorar la Facultad, tareas de tipo doméstico, restringiendo su carácter instituyente. Es así como por ejemplo, proponen *en vez de quejarnos, pintemos o barramos el piso*, imaginando una salida alejada de la transformación de lo existente, sin considerar la dimensión política involucrada en los problemas institucionales, frente a los que parecen resolver con gestos voluntaristas y superficiales.

- c) *Relaciones entre pares*: queda clara la exigencia de respetar las normas entre ellos, así por ejemplo, recibe críticas quien no respeta una fila (de inscripción, de compra de apuntes, etcétera), y también aparece la categoría de “buchón”. No aparecen escenas de alumnos que “no saben” en la situación de examen. Sólo profesores con intensiones de perjudicar. A diferencia de las escenas sobre autoritarismo, mala calidad o ridiculez referidas a los profesores, que suelen armar largas secuencias dramáticas, las escenas de conflicto entre compañeros-alumnos suelen ser muy aisladas, para volver rápidamente a escenas de autoritarismo de los profesores o de los padres. En las relaciones entre pares aparecen escenas dramatizadas de acciones de solidaridad de pequeño grupo como por ejemplo chicas

que se ayudan para salir de la droga y fuertes apelaciones a no transgredir acuerdos entre ellos/as.

Pero en términos más generales, se subraya la falta de vínculos personales en la Facultad, el aislamiento, la indiferencia; aparecen comentarios en los que se menciona *la falta de afectividad en los pasillos de la Facultad, hay momentos en que querés hablar con alguien y no encontrás a nadie conocido, en la Facultad no hay pasillos, sólo entradas y salidas de clase a toda velocidad*. Insisten las referencias al individualismo, la fragmentación, la soledad, la falta de participación y compromiso: en algún caso se tematiza la Facultad como lugar de “levante” aun en medio del desencuentro y la dificultad para el acercamiento.

El lazo entre los alumnos pareciera intensificar los modos cada vez más corporativos de sus vínculos. Se caracteriza como *buchón* a quien se diferencia del comportamiento habitual de los alumnos de firmar la hoja por un compañero que está ausente. Esta particular categoría de *buchón* ya había aparecido en los primeros años de la investigación anterior, pero en los últimos años aparece ligada a la violencia verbal y la amenaza retaliativa contra quien quede catalogado de esta manera, y ya no constituye una simple invitación a la complicidad.

Es sugerente observar cómo en las instituciones, a medida que se van vaciando de sentido las normas republicanas, comienzan a afianzarse criterios corporativos de funcionamiento tanto en las relaciones jerárquicas como entre pares.

- d) *Capacitación como futuros psicólogos*: insiste la convicción de que se reciben sin aprender, que los conocimientos adquiridos no van a servir para el ejercicio de la profesión; predomina la desorientación, la falta de herramientas frente a la enfermedad mental y la falta de capacitación para el trabajo hospitalario.

La locura aparece significada como peligrosa, ajena; genera exclusión, indiferencia y enfrenta a la falta de recursos profesionales. Frente a la locura, en una Facultad de Psicología las opciones propuestas parecen ser: “paciencia”, “investigación”, “amor”, “personal especializado” (cuando ante su impotencia llaman a otros, enfermeros o simplemente no-psicólogos). Esto hablaría de la pobreza de bagaje

conceptual y tecnológico con que los alumnos consideran que se encuentran frente a la locura, como así también podría referir a una opinión bastante generalizada entre ellos: la deficiencia en la formación profesional.

En los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo de las producciones grupales, que realizamos como parte de nuestra investigación, se destacan las fuertes quejas de los alumnos respecto de su formación (65.21 por ciento de las escenas donde se registra alguna queja, es sobre la formación); esta queja es más fuerte a medida que avanzan los años. Otra de las cuestiones que merece destacarse en este análisis, que también se verifica en el análisis cualitativo, es que a medida que avanzan los años (a partir de los relevamientos iniciados en 1987, con la primera investigación) se vuelven prácticamente ausentes las escenas referidas al rol profesional, como si la imaginación estuviera fuertemente inhibida respecto del futuro, luego de recibirse.

Suponer que el rol del psicólogo tenga escasa presencia por ser un espacio ajeno al interés de los alumnos parece tener poca consistencia. Es posible entonces que la notable discrepancia entre el insignificante porcentaje de aparición de escenas referidas a este tema y la relevancia que le es inherente en la institución en la que se desarrolla la investigación, esté dando cuenta de un espacio de conflicto o crisis.

La impotencia frente a la crisis laboral, que hará que muchos jóvenes universitarios jamás ingresen a la rueda productiva, parecería estar produciendo un particular mecanismo: Se deja de ilusionar un futuro, de imaginar y narcisizar un futuro laboral; ante la realidad insoportable no se construye creencia que la desmienta, ni se emprenden acciones que permitan la transformación de la realidad, se opta así por desalojar la producción de ilusión de futuro. Una de las consecuencias de este desalojo es que se produce una fuerte inhibición de la potencia imaginante, con lo que no quedan motorizadas las acciones concretas productoras de futuro. En lo social está en crisis la cultura del trabajo, esto produce en la subjetividad un desinvertimiento de la capacidad de imaginar un futuro laboral exitoso; se produce entonces una doble inermidad: por un lado se constata que serán pocos los jóvenes que podrán trabajar en lo que

estudiaron, y por otro se produce la anulación-inhibición-restricción de una capacidad imaginante que permitiría crear nuevas maneras de inserción laboral. Cuando más van a necesitar de su potencia imaginante, ésta se bloquea.

Es de hacer notar que la generalidad de los alumnos que cursan esta materia, no han tenido ningún contacto con algún dispositivo psicoterapéutico, al psicoanálisis lo conocen sólo a través de las consultas bibliográficas, mientras que de la psicoterapia tienen una cierta “representación imaginaria” (tal como suele ser presentada en las tiras televisivas o en los *reality shows*), antes que por la propia experiencia.

e) *El psicoanálisis*: aparece con insistencia un modo de crítica a la transformación en dogma que algunos profesores harían de la teoría psicoanalítica, abundan las quejas por no poder preguntar a los docentes, ni plantear dudas respecto de *la teoría* ya que éstos creen como si fuera una religión, y que ofrecen los trabajos de los textos como si éstos fueran *biblias*.

Criticar que en la Facultad sólo se aprende psicoanálisis, hablan de la impotencia con que éste, transmitido como dogma, los deja frente al futuro trabajo clínico: *Cuando uno se recibe sabe de memoria el grafo del deseo, pero...* El psicoanálisis, por años casi un modelo único, o por lo menos paradigmático de esta institución, parece caer también bajo el peso de las críticas, la ironía y la descalificación hacia su transmisión dogmática.

Hay aquí también una cierta caída de hecho de la legitimidad de dicho campo. No se lo confronta desde otra concepción teórica-técnica, ni se discuten sus teorizaciones, simplemente se toma distancia o se expresa desagrado frente a profesores/as que desarrollan sus clases de modo dogmático; también comienzan a evidenciar suspicacias frente a una enseñanza-aprendizaje basada, fundamentalmente, en lectura y comentario de textos.

Quiere aquí subrayarse una modalidad de subjetivación que insiste en diversos tópicos. Caída de hecho, distancia, suspicacia, desagrado. No se critican contenidos, sino que se desautorizan formas.

f) *El Centro de Estudiantes (CEP)*: si bien muchos alumnos descreen del ejercicio de la representatividad de sus consejeros estudiantiles, muchos otros en la mitad de la carrera desconocen aun la existencia

concreta y real de alumnos en el consejo directivo como parte del co-gobierno universitario.

Desde el comienzo de nuestra investigación, las agrupaciones estudiantiles son vistas como “inoportunas” porque interrumpen las clases. En una dramatización de hace unos años, al CEP lo llamaban “Testigos de Jehová” porque cuando hay elecciones interrumpen las clases como dicho grupo religioso que toca timbre el domingo a la mañana. No hay idea de co-gobierno, pareciera que éste ha caído de hecho. Las agrupaciones estudiantiles se denominan partidos políticos y los representantes estudiantiles en el Consejo son vistos más como miembros de dichos partidos que como consejeros estudiantiles. Las agrupaciones políticas aparecen como divorciadas del conjunto de los estudiantes, éstos sólo recurrirían a ellos en periodo de elecciones: *el CEP no nos representa; nadie nos escucha; no hay propuestas.*

En los últimos años, la queja se monta sobre la venta de apuntes y el horario de atención al público. Creemos que esta significación está ligada a la citada propuesta de mejorar la Facultad a través de la intención de “barrerla y limpiarla” (citada en el ítem 1-*b*). Es decir las acciones de queja o reclamo se refieren a la gestión administrativa y/o doméstica del Centro de Estudiantes. Hay total ausencia de escenas donde el CEP se imagine como espacio de acción política de los propios estudiantes.

Es decir que se naturalizaron significaciones imaginarias en relación con el Centro de Estudiantes que dieron cuenta de un organismo, que al participar en la gestión administrativa de la Facultad, sólo corresponde que se lo demande y/o evalúe en función de cómo proporciona ciertos servicios: si es eficiente o no en la venta de los apuntes, si abre a horario el local, etcétera, como si fuera una oficina más de la Facultad; éste se corresponde con un largo periodo donde el Centro de Estudiantes era políticamente afín a las autoridades de la Universidad; sin embargo, con el cambio de conducción del mismo, ahora a cargo de organizaciones de izquierda, no ha cambiado aquello que los alumnos esperan del mismo: eficiencia en la venta de apuntes, que resuelva problemas de inscripción, etcétera. Aunque ha cambiado el signo político de su condición, el

Centro de Estudiantes es para los alumnos un lugar de “partidos políticos” y por lo tanto no se lo ve como propio.

En otra alusión al mundo político, es ilustrativa una escena en la que se encuentran en una marcha, sin saber bajo qué bandera colocarse. Terminan eligiendo la de las *Madres de Plaza de Mayo*, porque dicen no sentirse expresados por ninguna otra. Los fuertes sentimientos de desafiación política que aparecen expresados en distintas oportunidades, quedan explicitados en este caso de manera casi literal al manifestar que no hay banderas que los identifiquen. Al mismo tiempo su voluntad política no está agotada, ya que buscan algún modo de agrupamiento y/o inclusión, otorgando a *Madres* aquellas identificaciones colectivas que se han retirado de todos los partidos políticos con presencia en el mundo estudiantil. Es interesante observar que formas de militancias tan disímiles como las de partidos políticos mayoritarios (radicales-frepaso) o de izquierda (Partido Obrero-Izquierda Unida-MST) generan en sus compañeros de cursada un mismo universo de significaciones: estar muy precavidos frente a posibles manipulaciones, no creer nada de lo que dicen, dejarlos hablar sin discutirlos para que se vayan rápido, no permitirles hablar en asambleas, etcétera. El argumento con que les impiden el uso de la palabra en dichas asambleas es por demás significativo: “no queremos que desvirtúen la asamblea”.<sup>13</sup>

Esto puede pensarse como otra cuestión que cae de hecho: la validez de la representatividad política. Es que —a fuerza de ser malversada— la representatividad ha vaciado su sentido.

Pareciera ser que estaríamos aquí frente a otra situación que cae de hecho. Cuestión nada menor ya que lo que estaría vaciándose de sentido es la significación imaginaria del representante. Los representantes del Centro de Estudiantes —es decir los representantes de los estudiantes— desvirtúan según los alumnos, no sólo los espacios de expresión directa del alumnado, como son las asambleas. Va naturalizándose que el representante esté divorciado y/o traicione a sus representados por incompetencia y/o beneficios persona-

<sup>13</sup> Algo similar a lo que luego ocurrió en las asambleas barriales organizadas en Buenos Aires luego de los acontecimientos del 19 y 20 de diciembre del 2001.

les. Va naturalizándose que los intereses de la “clase” política se realizan en detrimento de los ciudadanos/as comunes.

Cae de hecho una significación central de las democracias contemporáneas: el pueblo gobierna a través de sus representantes. No es desagrado o desacuerdo con algún partido político en particular, sino con el sistema mismo de la representación política (“yo no voto más”, “sólo te dan algo de bola cuando hay elecciones”, “todos roban lo más que pueden”).

Una vez más se observan códigos corporativos en reemplazo de códigos republicanos.

## 2. Relaciones de pareja

El eje más fuerte en esta temática estaría en el desencuentro, la incomunicación y la insatisfacción en la pareja. Las escenas románticas que frecuentemente aparecen como escenas relatadas, casi nunca son elegidas para ser dramatizadas.

Insisten, también, escenas de enfrentamiento de poder entre los géneros, rivalidad y “peloteo” frente a las tareas de la crianza de los hijos pequeños. La infidelidad en las relaciones de pareja, el descreimiento en el contrato matrimonial, la dificultad de establecer relaciones amorosas, el desencuentro son temáticas que coexisten con imágenes de mujeres intelectuales que encaran un “levante”, que son infieles, es decir, que adoptan posiciones que no responden al estereotipo de la mujer en la relación de pareja; los varones aparecen perplejos, sin animarse a encarar a una chica, o desorientados cuando es ella la que toma el rol activo.

A partir de 1995, aproximadamente, comienzan a aparecer referencias a relaciones homosexuales y lésbicas. Si bien hacia los últimos años se vuelven más frecuentes las escenas donde aparecen homosexuales presentan un tono satírico y generalmente muestran personajes estereotipadamente afeminados. La caricatura del homosexual, generalmente de trazo muy grueso, contrasta con el discurso explícito del tema que suele ser “políticamente correcto”. Por otra parte, suelen expresar ruidosamente cuánto disfrutaban de la caricatura, igno-

rando-desmintiendo muchas veces la presencia en el taller de algún alumno que no disimula su homosexualidad.

Se mantiene con mucha claridad la presencia de estereotipos en cuanto al rol de varones y mujeres. Esto incluye desde las hostilidades a las expectativas que ambos géneros depositan en el otro.

El lazo amoroso es traído insistentemente en el contexto de relaciones conflictivas. Dichos conflictos son enunciados también al interior de otras instituciones como la familia o la amistad, donde la demarcación de género funciona como un fuerte organizador de los lazos: chicas con chicas y varones con sus amigos. La referencia a la pareja también aparece en relación con situaciones sociales de riesgo (aborto, embarazo adolescente, accidentes). La temática que parece insistir en estos romances fallidos, o relaciones conflictivas, se presenta con un claro tinte de género, donde aparecen situaciones que se relacionan con los derechos (por lo general dramatizados como vulnerados) de las mujeres. Abundan las escenas donde las mujeres se solidarizan con otras mujeres en situaciones de maltrato, abuso y abandono físico y/o emocional. Jóvenes mujeres que se embarazan y deben comunicarlo solas a su familia, situaciones de parto a las que se enfrentan acompañadas de una amiga y una mujer que socorre a otra que está embarazada. Dentro de una línea de significación que relaciona lo social con los embarazos, que fue enunciada en una escena como “el aborto de la sociedad misma”, cabría preguntarse qué expresa la reiteración de las escenas de embarazos, abortos y partos. No escapa a nuestras consideraciones la presencia en los talleres de un universo mayoritariamente femenino. Pero ¿a qué alude esta insistencia de embarazos, abortos y partos llevados adelante en ausencia de personajes masculinos?

“La pareja” aparece más como nominación en el relato a un tercero (frente a un ex novio, frente a la amiga con la que se habla, etcétera), antes que como presentificación de una relación en el espacio dramático. Entendemos que la exterioridad frente a algunas pertenencias asignaría a estas instituciones un lugar de pura representación, sin asumir ante ellas un lugar de sujeto activo. Pareciera expresar además, la reificación que dichas formas vinculares tienen en nuestra cultura; la que también parece alcanzar a las relaciones homosexuales.

Las reiteradas escenas de quejas de mujeres frente a hombres ausentes, frágiles abandonadores, salvadores-saboteadores de proyectos femeninos, etcétera, podrían estar dando cuenta —como se suele pensar— de un desajuste entre mujeres transformadoras de su rol y hombres que valoran estilos más convencionales de vida. Pero también podría dar cuenta de mujeres cuyo cambio socio-histórico las llevará a tener dificultades para aceptar a los hombres tal como son. Instituyen diferentes tipos de quejas, pero todas llevan a mostrar la incompletud de su compañero sentimental. Lo que él está dispuesto a darle es insuficiente; por más que lo intente él estará incompleto con respecto a un modelo ideal de hombre proporcionado por el mito de amor romántico. Serían subjetividades femeninas cuya característica de “tránsito socio-histórico” colocaría a estas mujeres en una encerrona: mantienen como ideal masculino al hombre proveedor y desde allí miden “la falta” de los varones con lo que establecen lazo amoroso. Además esperan que ese hombre proveedor —proveedor económico, erótico y de sentido— que su compañero sentimental “debe” encarnar, se manifieste encantado con su proyecto de mujer emancipada. Su compañero queda en un lugar imposible y ella también. Si ningún hombre dará suficiente, necesariamente se resentirán las posibilidades amorosas de estas mujeres. Estos varones se pondrán cada vez más desconfiados de mujeres a las que nunca podrán satisfacer o conformar con lo que ellos están dispuestos a entregar. Ellos también arman su propia encerrona tanto cuando intentan encarnar al “proveedor” como cuando ponen en juego estrategias de evitación del compromiso.

### 3. Relaciones familiares

Los padres aparecen con actitudes autoritarias y arbitrarias, las relaciones estarían signadas por la incomunicación; los padres aparecen como desinteresados respecto de las necesidades de los hijos, sin criterios normativos claros y que frustran o satisfacen arbitrariamente la demanda de los hijos. Llama la atención la ausencia de escenas y/o comentarios referidos a la sobreprotección parental.

Se manifiesta una particular significación de la relación entre la familia y la ley del Estado, donde los padres no la representan ante los hijos. En este sentido, nos parece significativa una escena, donde unos hermanos se pelean ante la impotencia de los padres, hasta que viene la policía a pedirles documentos y como ninguno de ellos los tienen, la familia no puede salir de vacaciones. Estos padres aparecen escenificados sin saber o poder administrar justicia frente a los hijos; tampoco “protegen” la familia tomando el recaudo básico de llevar documentos al salir de vacaciones. La policía pone presos a todos, quedando padres e hijos en un mismo plano de infracción ante la ley. Cuando los padres no presentan un manejo despótico o arbitrario, se presentan como indiferentes o demasiado amigos, con claro borramiento de las barreras generacionales. Aparecen escenificadas situaciones donde los padres avergüenzan a sus hijos por actitudes adolescentes o por hacer exhibición de su sexualidad o por fumar en su presencia y/o compartir un cigarrillo de marihuana.

Resulta llamativo la emergencia continua de estereotipos en el diseño de los roles dramáticos: padres que anhelan un hijo varón para jugar al fútbol, madre que al llegar del trabajo juega con sus niñas. En escenas familiares protagonizadas por hijas mujeres hay referencias a la curiosidad sexual de éstas y la resistencia de los padres a brindarles información, cuando se les presenta este pedido, se limitan a narrar “la historia de la semillita”.

Con respecto a la cuestión del consumo y del dinero, aparecen algunas modalidades de tramitación en lo cotidiano que resultan significativas en una particular constitución de la figura de los padres. Dichos elementos (la posibilidad de consumo la posesión del dinero) parecen constituir verdaderos *analizadores* de las alteraciones producidas en la significación imaginaria del lazo parental actual. En ocasiones son los hijos los que aparecen prestando dinero al padre y ocultando esto a la madre sosteniendo ante ella una imagen del padre como figura con poder. La primera inferencia que realizamos se refiere a que estas escenas estarían dando cuenta de los efectos en la relación padre-hijos de la devaluación del padre como proveedor económico; pero, ¿estará esto referido sólo a la potencia económica de la figura paterna? Tal vez está dando cuenta de su devaluación simbólica.

En otras escenas los hijos suelen reclamar objetos de consumo al padre que lo único que atina es a reprochar a la madre la crianza que ella ha hecho de los hijos. En las significaciones exploradas, ambos padres muestran la impotencia frente a los reclamos consumistas de los hijos, aunque pareciera que el padre se encuentra más replegado y paralizado que la madre. La crisis económica actual golpea a casi todos los sectores sociales del país. Pero golpea diferente no sólo en relación con la clase social; es muy distinto su efecto en hombres que en mujeres, en jóvenes que en adultos, etcétera. ¿Qué transformaciones se están produciendo en el proceso identificatorio?

- Si las figuras parentales no pueden evitar ofrecer a las miradas de los hijos sus propios desamparos (fragilidades, angustias), ¿cómo crecer si ese estar parental al borde de la desorganización complica a tal punto el enfrentar, el oponer para distinguirse de ese otro paterno? Observamos hijos cada vez más chicos que cuidan, sostienen, disimulan las fragilidades parentales.
- Las distintas instituciones en que se anclan muchos procesos identificatorios se encuentran en un vaciamiento, no sólo material o político, sino también caen de hecho los sentidos que las habían fundamentado.

#### 4. Dictadura, desaparecidos

Las escenas propiamente dichas que presentan estas temáticas de modo explícito fueron mermando desde los primeros años de la Cátedra. Sin embargo, siempre hay alguna que se refiere explícitamente a la temática.

El tema de los desaparecidos se manifiesta explícitamente en alguna escena, pero con mucha más frecuencia aparece en las rondas de comentarios, en los *collages* (manos dibujadas, siluetas) que darían cuenta de una presencia más tangencial pero de fuerte carga emocional. Son asociaciones automáticas “casi a la mano”.

Este modo “tangencial” pero de presencia permanente de la temática de la dictadura y/o desaparecidos estaría dando cuenta de dos cuestio-

nes: *a*) cierto corrimiento respecto de los primeros años (1987-1988); *b*) de la potencialidad productiva con que funciona en la “latencia grupal-social” esta temática.

Metodológicamente habría que evitar el atajo explicativo de entender las dificultades normativas de los alumnos, sus permanentes caracterizaciones de autoritarias a cualquier situación de la vida universitaria, como efectos de la dictadura. No es que subestimemos los efectos subjetivos de uno de los periodos más siniestros de nuestra historia, sino que pensamos que una rápida explicación de causa-efecto simplifica la gran complejidad y la diversidad de los modos de gestión de las subjetividades en relación con: *a*) la dictadura militar, y *b*) la “caída del deber”, como modo de subjetividad que excede nuestro país.

## 5. El espacio social, las violencias

La insistencia de cuestiones referidas a las violencias se incrementa en los últimos años. Pueden encontrarse en diferentes momentos de la producción de las jornadas situaciones referidas a lo que se considera el problema de la violencia, así como la existencia de climas particularmente hostiles, agresivos o disruptivos. Se despliega particularmente toda una forma de violencia cotidiana, connotada fuertemente por otras características del lazo social tales como la indiferencia, el sin-sentido, la grosería; se hacen presente tanto el sufrimiento real y el dolor físico como sentimientos de inermidad frente al abuso naturalizado por parte de quienes tienen poder o jerarquía.

Se reiteran situaciones de injusticia y/o abuso sexual, psicológico, físico o afectivo en transportes públicos, en instituciones, en la calle, etcétera. Insisten distintos modos groseros, agresivos, en el trato con el otro aun en situaciones donde no se justificaría la violencia, lo que daría cuenta de un extremado grado de irritabilidad e intemperancia en los lazos sociales.

También es reiterada la indiferencia de los que observan. Suelen aparecer escenas donde se oscila entre intervenir o no ante el abuso presenciado y se muestra cierto regodeo de los que observan sin interve-

nir en la situación de maltrato. Cuando surge algún gesto solidario en la escena, en la ronda de comentarios los alumnos suelen advertir que esto es una utopía y que en la realidad nadie interviene. También plantean la rudeza y el estar alerta casi como estrategias de supervivencia. “Si no estás alerta te la dan”, afirman, con lo que estarían significando a las acciones solidarias como riesgosas para la auto-conservación. Pareciera que uno tiene que estar pensando todo el tiempo en sí mismo, porque si piensa en el otro se distrae y se torna frágil. Asimismo quedaría vulnerable por salir del código social. No visibilizan una estrategia de intervención que trate de ayudar sin correr riesgos sino la de no intervenir; como máximo las intervenciones consisten en alertar al otro del abuso, del peligro, etcétera, si es que personalmente se está a salvo del mismo. Observamos además una cierta identificación con el abusador en el que se naturaliza su conducta, como si el tener poder justificara el maltrato, y no quedara otra forma de ponerle coto que haciendo lo mismo que él.

Hay otro modo de circulación de la violencia que no transita por lo dramatizado, sino por la imaginación de quienes observan como público, frente a una escena de cierta ambigüedad; así por ejemplo frente a una escena donde dos personas cuchichean sin que se sepa de qué se está hablando suelen imaginar intentos de asesinatos o secuestros. Entendemos que esta modalidad expresa otra forma de la violencia, en tanto la indefensión a la que confina el tejido social y la trama institucional hace que al estilo del estrés postraumático, se signifique como violenta toda situación que no se encuentra muy clara. Del mismo modo, cuando en alguna escena una pareja pelea y alza la voz, rápidamente se infiere un importante grado de violencia en la misma. Creemos detectar otra expresión de lo mismo cuando se presentan situaciones de confort o agrado psíquico y/o social que son interrumpidas bruscamente con un corte de intensidad trágica. Esta modalidad hablaría de la peligrosidad que engendra cualquier situación por la que “se baje la guardia”. La permanente presencia de la violencia en lo social opera organizando y produciendo sentido. En ocasiones, nombrando o caracterizando una situación, señalando que “esto es violencia” se obliga a una significación unidireccional. En el nicho de los cotidianos de la violencia se producen capturas de sentido, que cie-

rran la circulación de latencias diversas, de otros sentidos posibles. En el marco de este modo de significar se empobrece la capacidad imaginante; es de suponer que también se empobrecen las estrategias de acción. Otra manera singular en que se presenta la disrupción violenta es bajo la modalidad del “accidente”. En numerosos talleres se alude a choques, caídas en profundas grietas, personas que son atropelladas por autos (aun cuando ya se han caído), etcétera. ¿Se alude así a la inermidad social generada por la falta de garantías de una sociedad donde todo puede ocurrir de cualquier modo?

### *Breve reflexión*

Como podemos leer en lo antedicho, uno de los hallazgos en esta investigación es la transformación que se estaría operando en el universo de significaciones que legitima el funcionamiento de las instituciones y las prácticas de los actores sociales que participan de ellas; es decir, un modo particular de producción de subjetividad.

En relación con los modos de organización de diversos universos de significaciones imaginarias en los estudiantes de Psicología podemos pensar que podríamos estar en presencia de una mutación aún en curso de significaciones centrales de los imaginarios de la Modernidad. Esta transformación incluye tanto a ciertos universos de significaciones como también su articulación sinérgica con acciones y valores. No nos referimos a un mero cambio de las costumbres, sino que estaríamos en presencia de nuevas formas de subjetividades, correlativas a nuevas modalidades de los lazos sociales. Éstos coexisten con las modalidades previamente instituidas y no se despliegan de igual modo en todos los sectores sociales.

En las transformaciones de los lazos sociales se observa una reformulación de los valores de lo público y lo privado, como así también de la importancia de las normas y los valores disciplinarios; cualquier situación que exija atenerse a un reglamento es vivida como autoritaria, las normas pierden el sentido. Parecen haber entrado en mutación los universos de significación que sostenían el acatamiento (o la rebeldía) a las normativas del espacio público. Se estaría instituyendo otra idea de autonomía personal, otra idea de libertad individual, más “psicológica” que propia de la

condición de ciudadano de la polis o integrante de una “comunidad”. Este tránsito de las libertades políticas, supuestamente ya conquistadas, a las libertades psicológicas no supone necesariamente personas más libres o más autónomas, sino que se refiere al cambio en los universos de significaciones que refieren a un cambio en aquello que se considera ser libre y autónomo.

Esta “libertad” psicológica al acompañarse del desinvestimento de inscripciones institucionales y lazos comunitarios, es acompañada de fuertes sentimientos de desamparo, inermidad, soledad, impunidad, etcétera. Las instituciones no pueden ser investidas, por cuanto sus normativas han caído de hecho y sus sentidos fundacionales se han vaciado. Tal vez en el cruce de libertades psicológicas y desamparos institucionales habrá que re-pensar la inscripción de las violencias.

### **La encuesta como método complementario en el abordaje de algunos imaginarios estudiantiles**

Siendo el objetivo principal de la presente investigación lograr una mayor visibilidad sobre algunos de los imaginarios estudiantiles propios de los alumnos de la Facultad de Psicología, la herramienta privilegiada, desde un principio, fue el análisis cualitativo de las Jornadas de Producciones Grupales. Sin embargo, paralelamente decidimos indagar por medio de una encuesta ciertas cuestiones configuran un perfil del estudiante de la Facultad de Psicología, y fundamentalmente nos interesó saber qué tipo de estudiante era aquel que estaba participando de dichas jornadas. Por este medio buscamos en primer lugar realizar un muestreo de datos de tipo poblacional del estudiantado, tales como edad, sexo, estado civil, trabajo, profesiones de los padres, etcétera. En segundo lugar intentamos verificar la existencia y el mejor conocimiento de algunas producciones imaginarias que insistían en las escenas representadas en las jornadas. Intentando, de esta manera, explorarlas y confirmar su grado de consenso o hegemonía entre los estudiantes.

De estos elementos nos interesó uno que era particularmente significativo por su ausencia en las escenas representadas. Se trataba de lo que denominamos “el rol del psicólogo”. O sea el conjunto de las expectati-

vas sobre su futuro profesional, cómo se imaginan el trabajo del psicólogo, cómo se imaginan ellos mismos como profesionales.

Se buscó algún modo de ponderar el grado de conformidad con la enseñanza recibida, detectando cuáles son los puntos positivos y negativos sobre los que basan sus opiniones. Otra cuestión que nos interesó indagar fue la construcción de universos de significaciones en relación con la Facultad de Psicología de la UBA y las corrientes psicológicas que estudian.

Finalmente, como antecedente de esta encuesta tomamos un trabajo preliminar realizado por Mario Toer<sup>14</sup> sobre el perfil del alumnado de la Universidad de Buenos Aires. Al comparar los resultados obtenidos con los del trabajo de Toer, logramos un panorama bastante amplio sobre las particularidades de la Facultad de Psicología respecto de otras casas de estudio de la Universidad de Buenos Aires, delineando aquello propio y característico de nuestra Facultad.

Se establecieron relaciones y diferencias entre ambas investigaciones que nos han permitido pensar algunas conclusiones y abrir nuevos interrogantes para seguir trabajando sobre cómo son los alumnos que circulan por nuestra Facultad y qué tipo de imaginarios hablan en ellos.

La presente encuesta fue diseñada con el objeto de obtener un perfil de los alumnos que realizan las Jornadas de Producciones Grupales. Se realizó una primera encuesta escrita de tipo auto-administrada y anónima. Una primer versión fue administrada a un grupo de prueba de 40 alumnos, durante el primer cuatrimestre de 1998. Con base en los resultados obtenidos se reformularon algunas de las preguntas, y en otras se desplegaron opciones múltiples basadas en el agrupamiento de las respuestas más frecuentes.

Finalmente quedó un protocolo compuesto por 22 preguntas, de las cuales 15 eran cerradas (en general de opción múltiple), y las restantes siete eran abiertas (las que fueron trabajadas por el equipo agrupándolas por respuestas tipo). Básicamente se confeccionó la estructura de la encuesta orientándola a la búsqueda de dos tipos de datos. Los primeros eran de tipo estadístico poblacional (edad, sexo, trabajo etcétera). La idea era tener un mapeo no sólo del tipo de alumno medio que concurre a la Facultad de Psicología sino además de poder tener un panorama de su diversidad socio-cultural.

<sup>14</sup> Toer, Mario, *El perfil de los estudiantes de la UBA*, Eudeba, Buenos Aires, 1998.

El segundo tipo de información buscada era la relativa a los imaginarios estudiantiles sobre la Facultad y sus dispositivos didácticos, la imagen sobre la profesión, sus previsiones en cuanto a su propio futuro laboral, y sus intereses personales en cuanto a especialidades o modos de inserción profesional.<sup>15</sup> Indagó:

- Año de ingreso a la carrera y materias aprobadas con el fin de precisar a qué altura de la carrera se encontraba la media de alumnos, como también si era su primer carrera universitaria.
- Los motivos de la elección de la carrera para poder obtener un panorama de las expectativas y motivaciones al momento de tomar la decisión de estudiar la carrera de psicología.
- El nivel de satisfacción respecto de la formación recibida. Estas dos últimas preguntas fueron abiertas, dada la riqueza cualitativa que las respuestas pudieran aportar. Por otra parte esta última pregunta interesó particularmente dado que en la primera investigación, ya mencionada, habíamos detectado una fuerte insistencia en las quejas de los alumnos para con su formación.
- La relación entre las actividades extracurriculares y trabajos de los alumnos y su relación con la carrera.
- La visualización de la salida laboral una vez finalizados los estudios. Esta serie de preguntas surgen como consecuencia de haber visualizado la ausencia de escenas en la Investigación “Producciones del Imaginario Social en las Instituciones. Un estudio en la Facultad de Psicología (UBA) (UBACyT Ps.029) referidas al rol del psicólogo y su práctica profesional.
- Datos poblacionales y referidos al nivel socio-económico, dado que en la investigación realizada por Mario Toer,<sup>16</sup> surge la Facultad de Psicología como aquella con nivel socio-económico más bajo en relación con las restantes facultades de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>15</sup> La consigna fue la de responder a toda las preguntas aclarando que la información era para una investigación de la cátedra, y que era totalmente anónima y voluntaria. Un docente, disponible para cualquier consulta que surgiera durante la realización, administraba la encuesta. En general aparecieron muy pocas preguntas, algo que sí había sucedido con la encuesta piloto, donde las preguntas eran menos precisas.

<sup>16</sup> Mario Toer, *op. cit.*

La encuesta fue anónima. La muestra se compuso de un total de 113 alumnos. Los mismos corresponden a 4 comisiones de trabajos prácticos de la Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos.

*Información sobre los imaginarios estudiantiles  
obtenida a partir de la encuesta*

En este apartado se realizan algunas inferencias de preguntas que han brindado información en relación con aspectos motivacionales para la elección de la carrera, el grado de ponderación de la formación recibida en la Facultad, las aspiraciones y temores profesionales de los alumnos futuros egresados, etcétera. Es decir, distintos tópicos que estarían dando cuenta cómo los alumnos de la Facultad visualizan su carrera universitaria.

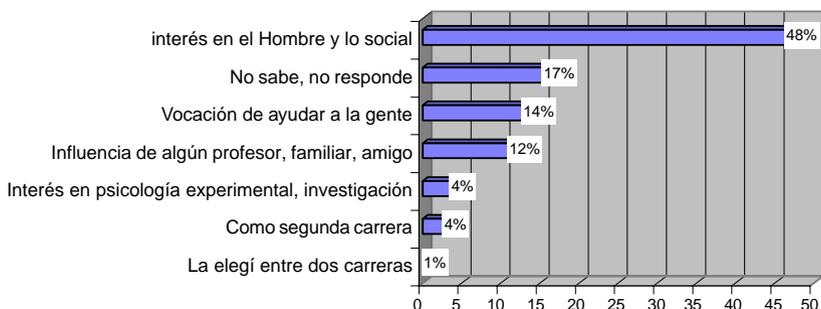
a) *La carrera.* Entre los motivos para elegir esta carrera aparecen con insistencia respuestas de tipo “deseo de saber sobre el Hombre, y sobre los procesos sociales”. Este tipo de respuesta que podríamos denominar *humanista* se da en 48 por ciento de los casos. Le sigue un importante 17 por ciento que no sabe o no contesta la pregunta. Y finalmente encontramos que 14 por ciento estudia pensando en “ayudar a los demás”, “aliviar el dolor o curar”, junto con 12 por ciento que la eligió por influencia de algún profesor, padre o amigo.

Frente a esta pregunta hemos observado cierta dificultad en muchos alumnos para poner en palabras el motivo de elección de la carrera. Las respuestas que hemos hallado no sólo eran muy diversas sino bastante ambiguas, y parecían no dar cuenta de un motivo concreto para la elección de la carrera. Que la ambigüedad lógica de la adolescencia con respecto a las motivaciones vocacionales se mantenga a la mitad de la carrera es algo que merece alguna interrogación.

Todo parece indicar que a esta altura de sus estudios la mayoría todavía no puede imaginar una práctica profesional concreta, ni pueden fijarse claros objetivos personales dentro de esta profesión.

b) *Satisfacción con la educación recibida.* Aquí las opiniones se dividen casi por mitades. 42 por ciento está conforme y 50 por ciento discon-

*Por qué estudió Psicología*  
Encuesta de alumnos, primer cuatrimestre de 1998



forme. Sin embargo, las razones de unos y otros son tan opuestas que parece que hablaran de mundos diferentes.

Dentro de los que están conformes encontramos que 44 por ciento de los mismos argumenta que están conformes porque dicen que la formación es completa, que abarca un amplio espectro de áreas. Otro 21 por ciento está conforme porque hay buena oferta de materias diversas. Y finalmente 19 por ciento está conforme porque hay buenos docentes.

Por otra parte, entre quienes están disconformes, encontramos que 34 por ciento argumenta que es porque hay demasiado psicoanálisis. Y 32 por ciento de los mismos dice que hay mucha teoría y poca práctica. Finalmente quienes están disconformes con el nivel académico y el nivel de los docentes alcanzan 11 por ciento. Dado que en la investigación anterior era muy alto el grado de quejas en relación con la formación de los docentes, suponíamos que en este ítem aparecería esto más reflejado. Sin embargo, frente a la pregunta "¿está conforme con la formación recibida?" sólo 11 por ciento de la muestra encuestada manifiesta disconformidad en relación con la calidad de los docentes.

Una pregunta control que establecimos para ver la imagen que los alumnos tienen sobre la educación recibida fue la de preguntar si consideraban que al terminar su carrera deberían ampliar su formación. El 92 por ciento cree que será necesario hacerlo, de lo que puede deducirse que aún no se

sienten aptos para un desempeño profesional adecuado. De aquí puede inferirse, o bien que no consideran que la educación recibida tenga la suficiente rigurosidad y complejidad como para alcanzar un buen nivel de profesionalización, o bien que han naturalizado que la especialización se logra en espacios no universitarios de asociaciones de profesionales, o sea circuitos privados y no públicos, o en posgrados universitarios.

La preocupación por una formación profesional deficitaria reaparece en la pregunta por las fantasías más temidas a la hora de ejercer, donde 29 por ciento tiene miedo a no estar capacitado para enfrentar las dificultades del ejercicio real de la profesión. Frente a este punto, en las multiplicaciones dramáticas, la insistencia que aparece son los déficits y desamparo que genera una enseñanza que pone el eje en la formación teórica, y donde los alumnos casi no tienen espacios de formación práctica.

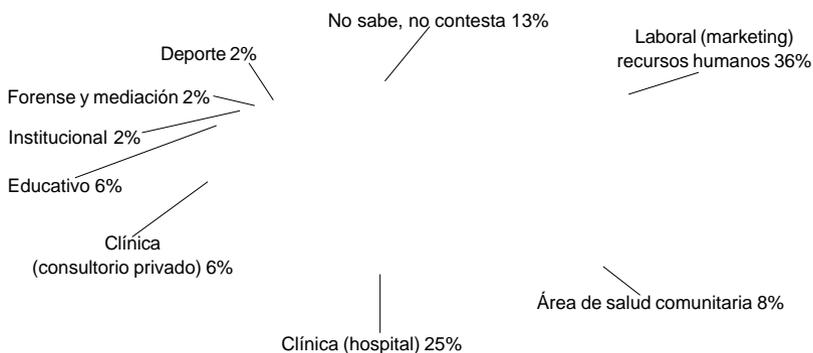
c) *Máxima aspiración profesional.* La mayoría de los alumnos aspira a ser un buen profesional (54 por ciento), pero sólo 7 por ciento supone que va a vivir de su profesión. Si a esto le sumamos 15 por ciento que no sabe/no contesta cuál es su máxima aspiración profesional, el cuadro de situación es altamente preocupante. Esto se confirma si lo relacionamos con aquel ítem que explora la fantasía más temida a la hora de ejercer profesionalmente, donde una gran mayoría (52 por ciento) teme tener problemas económicos y terminar trabajando en cualquier otra actividad laboral no ligada a la profesión.

A la hora de suponer dónde tendrían mejores posibilidades laborales, 36 por ciento supone que el área de *marketing* y de recursos humanos dará mejores oportunidades laborales; esto implicaría un cambio bastante significativo respecto de los imaginarios tradicionales del ambiente "psi", que suponen un ejercicio profesional basado principalmente en la práctica psicoanalítica en consultorio privado. La siguiente gráfica muestra las principales áreas a las que los alumnos asignan mejores posibilidades en el futuro.

Respecto de la práctica en el área clínica, la cual le sigue a la antes mencionada, con 33 por ciento que espera trabajar en hospitales o en el área de la salud comunitaria, mientras que apenas 6 por ciento considera que puede trabajar en consultorio privado. En general, aquí ya no se

menciona la palabra psicoanálisis, y sí muchas de las actividades alternativas como psicología del deporte o forense.

*Ámbitos con mejores oportunidades para los Psicólogos*  
Encuesta de alumnos, primer cuatrimestre de 1998



Otra conclusión a la que pudimos arribar, surgió al comparar los datos de la pregunta por las áreas con mejores oportunidades, con aquella que pregunta cómo imaginan su futuro profesional. Encontramos que 27 por ciento de los alumnos se imagina haciendo clínica, la gran mayoría de ellos en hospital y sólo 6 por ciento se imagina esta práctica en consultorio privado. Para lo cual hay 25 por ciento de los mismos que espera hacer estudios de posgrado en esta área.

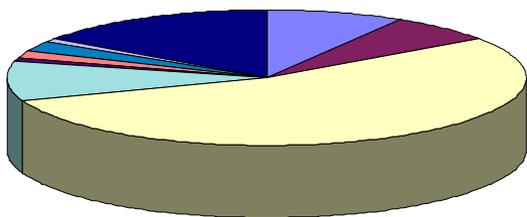
Por otra parte, el ámbito empresarial es visto con muy buenas perspectivas, 36 por ciento lo pone en primer lugar. Sin embargo, sólo 4 por ciento se imagina trabajando en recursos humanos. Para redondear este análisis creemos que es elocuente que a la hora de elegir cursos de posgrado la mayoría se orienta hacia la clínica psicoanalítica (25 por ciento), lo que nos hace pensar que el proyecto de clínica psicoanalítica sigue en pie aunque pese a que es visualizado como un área con escasas posibilidades laborales, dada la saturación de oferta en el mercado laboral.

Pero mucho más elocuente aún resulta esa primera mayoría (45 por ciento) que no tiene idea sobre qué tipo de especialización va a hacer, y que espera poder definirlo cuando termine la carrera. En este caso cree-

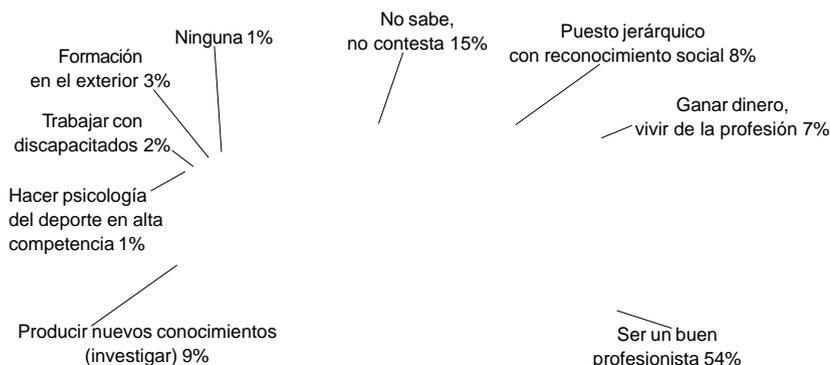
mos que si bien tienen conciencia de las limitaciones de la formación recibida, no pueden perfilar un proyecto profesional, al parecer debido a causas diversas, algunas relacionadas con el estrecho horizonte laboral, y otras con el agotamiento de los paradigmas clásicos de las profesiones liberales, que van dejando un vacío que no es plenamente cubierto por ninguno de los nuevos paradigmas profesionales, otras relacionadas con que la modalidad académica que la Facultad brinda (teoricista, carente de prácticas concretas profesionales) impide la conformación paulatina de un imaginario profesional.

d) *La fantasía más temida.* Hemos detectado dos grandes grupos de fantasías. Una se refiere a que la práctica profesional se ve impedida o truncada a causa de la crisis socio-económica que afecta al país de un tiempo a esta parte, más del 50 por ciento. Y por el otro lado aparece también con mucha fuerza el temor a la falta de capacitación recibida durante el transcurso de sus estudios de grado, para un buen ejercicio profesional, más del 30 por ciento.

En consecuencia, esto muestra un importante temor a un futuro ejercicio así lo manifiesta.



*n como logro profesional*  
primer cuatrimestre de 1998



### *Algunas conclusiones en relación con la encuesta*

En general podemos arribar a dos tipos de conclusiones, las primeras relacionadas con los datos poblacionales y su relación con la investigación precedente de Toer, y la segunda a partir de las cuestiones relacionadas con los imaginarios estudiantiles del rol profesional.

#### *a) Datos Poblacionales*

Al comparar ambos trabajos, en principio encontramos que éstos parecen representativos de una misma realidad, y que sus diferencias parecen explicarse razonablemente bien, si suponemos que en el periodo de cuatro años que separan una investigación de otra, fueron apareciendo ciertos cambios como producto de tendencias que pueden relacionarse básicamente con el aumento de la población estudiantil, por un lado, y con ciertos cambios socio-económicos, producto de la crisis económica, el desempleo, la flexibilización laboral, etcétera.

En este sentido suponemos que la crisis económica parece estar haciendo desertar de la Facultad los sectores de más bajos recursos, quedando en carrera una mayor proporción de sectores medios (con padres universitarios). Si tenemos en cuenta que la investigación antes mencionada se basa en una encuesta administrada en alumnos del Ciclo Básico Común (CBC) y la nuestra a mitad de la carrera, puede inferirse que los alumnos provenientes de sectores socio-económicos más bajos son los que desertan primero, y ya lo han hecho antes de las 10, 12 materias aprobadas.

Al mismo tiempo es posible visualizar la presencia de efectos de la crisis socioeconómica en la población estudiantil de la Facultad, al encontrar un alto porcentaje de estudiantes que busca y no encuentra trabajo. Mientras que, por otra parte, entre aquellos que trabajan, hay muchos que no logran solventar sus estudios con su salario, lo que resulta llamativo tratándose de una universidad pública y gratuita, donde además los costos de los materiales necesarios para cursar, son relativamente bajos, si se los compara con carreras como odontología, medicina o arquitectura. Lo que nos lleva a suponer que los niveles de ingreso de los alumnos que trabajan, de todos modos son significativamente bajos.

Otra tendencia que se puede conjeturar a partir de comparar ambos trabajos, es aquella que puede registrarse en cuanto a la cantidad de alumnos que logra trabajar en áreas cercanas a las del futuro ejercicio profesional. En nuestra encuesta puede apreciarse una menor inclusión de los alumnos en tareas relacionadas con la profesión. Esto puede deberse a que la crisis económica limita los espacios laborales específicos y podría estar contribuyendo a que cada vez haya menos expectativas optimistas para lograr una buena inserción laboral en el futuro como profesionales.

En cuanto a la mayoría de mujeres en la carrera, para este periodo de cuatro años ésta parece registrar un ligero incremento. Una primer suposición sería la de pensar que las mismas ven a la carrera cada vez más como uno de los lugares adecuados de circulación femenina, en contraposición a las carreras de tipo técnico y organizacional, que parecen estar representadas aún en lo imaginario social como espacios propios de la circulación de los varones. Por otra parte, parece razonable suponer que, en la medida que la carrera ofrece menos posibilidades laborales, hay un menor número de hombres que se arriesgan a seguirla, ya que es frecuente que los mismos consideren como una prioridad importante que la profesión permita sostenerse económicamente y/o instituirse como proveedores económicos del eventual grupo familiar. Aún hoy.

### *b) Imaginarios estudiantiles del rol profesional*

Tanto en las fantasías más temidas como en las aspiraciones más comunes entre los alumnos, vemos una fuerte preocupación ante la imposibilidad de imaginar una salida laboral rentable dentro de la profesión.

Respecto a los datos obtenidos sobre los imaginarios estudiantiles en relación al rol profesional, es importante destacar una paradoja que aparece con respecto al área clínica. Por un lado se la piensa como un área saturada, que puede dar muy pocas oportunidades de inserción laboral. Lo que no impide que siga siendo una de las más elegidas por los alumnos; esto posiblemente se relaciona por un lado con las ilusiones que los llevaron a elegir la carrera y, por otro, con la formación que van recibiendo, que al ser predominantemente psicoanalítica hace que vean a la clínica como el destino casi exclusivo para su futuro profesional.

Todo parece indicar que a partir de los ochenta se ha ido consolidando en Argentina una emblemática profesional (“soy psicoanalista”) de los psicólogos/as con un fuerte acento en los aspectos relacionados con el ejercicio de la clínica, que toma como modelo emblemático el ejercicio liberal de la profesión. En este universo de significaciones la profesión es pensada desde tales coordenadas y por lo tanto, se la ubica bastante alejada de los campos de la salud pública o el mundo empresarial.

Una cuestión interesante es que pudimos observar que un elevado número de alumnos que no realiza ningún tipo de psicoterapia (31 por ciento), manifiesta el deseo de hacerlo en algún momento; aducen razones económicas y comentan informalmente que prefieren esperar a tener dinero para poder acceder a un tratamiento privado, ya que rehusan realizar tratamientos gratuitos ofrecidos por los hospitales públicos.

Si relacionamos este dato con que aquellos alumnos que aspiran dedicarse a la clínica, 25 por ciento en hospitales públicos y sólo 6 por ciento en consultorios privados, esta preferencia por el área hospitalaria no estaría hablando de una legitimación de la calidad de los espacios públicos y/o de preocupaciones por la salud pública, sino más bien de lo incierto que ven el ejercicio liberal de la profesión.

Los universos de significaciones de dicho modo de ejercicio de la profesión no han perdido su legitimidad sino que se encontrarían interrogados en su viabilidad práctica. Aparecen ideas, relacionadas con lograr salidas laborales de tipo alternativo, tales como psicología del deporte, psicología del trabajo y *marketing*, terapias sistémicas de familia, investigación psicolingüística, y diversos campos que parecen más promisorios que la clínica tradicional.

Los alumnos visualizan el agotamiento de un modelo, sin que esto implique que haya una clara preeminencia o hegemonía de un nuevo modelo teórico. En su lugar aparece un mosaico de opciones, no contrapuestas entre sí, que pueden ofrecer mejores oportunidades laborales. Parece haber una diversidad de teorías y técnicas, que estarían operando en las formaciones imaginarias que los alumnos construyen sobre su futuro profesional.

El vacío de sentido y de futuro tiene cada vez más presencia en los discursos de los alumnos.

El modo de enseñanza que reciben en la Facultad, donde predomina un enfoque teorícista y los espacios de trabajos prácticos quedan reducidos a lectura y comentario de textos, sin concurrencias hospitalarias y/o comunitarias que los vinculen con modos concretos de intervenciones profesionales, colabora en la dificultad de construcción de un imaginario profesional.

Se encuentran frente a una paradoja donde una carrera que hoy es claramente profesionalista, no ofrece práctica sino teoría. Una alumna señaló: *¿se imaginan dentistas formados en lectura y comentarios de textos?*

Por otra parte aprenden a valorizar, en su paso por la Facultad, un modo de trabajo —ejercicio liberal de la profesión— que para el conjunto de las profesiones se encuentra en proceso de reformulación cuando no de disolución. Lo más valorado les será inalcanzable.

Esto genera una situación particular donde proyectan salidas laborales y formaciones de posgrado a tal efecto, por ejemplo en el mundo empresarial pero sin la potencia que el investimento de lo valorado posibilita.

Las vertiginosas transformaciones de la crisis económica-profesional han ido más rápido que nuestros procesos académicos. Las características de esta experiencia singular nos lleva a interrogarnos acerca del perfil profesional que la Universidad está generando y sobre la capacidad de respuesta institucional que tiene para brindar a las nuevas realidades. La formación y las prácticas de los psicólogos se constituyen actualmente en una trama abigarrada de atravesamientos históricos, políticos, económicos e institucionales inéditos a los cuales la Universidad parece no poder dar respuesta, desde formas y ritmos institucionales que no terminan de adecuarse a la vertiginosidad de los cambios y a la novedad de las demandas sociales.

## Bibliografía

- Castoriadis, C. (1986), *Los dominios del Hombre: las encrucijadas del laberinto*, Gedisa, Barcelona, 1988.
- (1975), *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. I y II, Tusquets, Barcelona, 1989.
- Colombo, E. (comp.) (1989), *El imaginario social*, Nordan, Montevideo.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Pre-textos, Valencia.
- (1972), *El Antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Barral, Barcelona, 1973.
- Durkheim, E. (1928), *De la división del trabajo social*, Lorro, Buenos Aires, 1986.
- Fernández A. M. (1993), “De lo imaginario social a lo imaginario grupal”, en *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*, Fernández A. M. y De Brasi J.C. (comps.), Nueva Visión, Buenos Aires.
- (comp.) (1992) *Las mujeres en la imaginación colectiva*, Paidós, Buenos Aires.
- (1989), *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- y De Brasi J.C. (comps.) (1993), *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1980), *La microfísica del poder*, La Piqueta, Barcelona, 1987.
- Kesselman, H.; Pavlovsky, E. (1989) *La multiplicación dramática*, Búsqueda, Buenos Aires.
- y Friedlevsky, L. (1987), *Lo grupal 5*, Búsqueda, Buenos Aires.
- (1989), *Las escenas temidas del coordinador de grupos*, Búsqueda Ayllú, Buenos Aires.
- Laclau, E. (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1993.
- Lapassade, G. (1980), “La intervención en las instituciones de educación y de formación”, en Guattari, F. et al. *La intervención institucional* Folia Ediciones, México, 1981.
- Lipovetzky, G. (1983), *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, Barcelona.
- López, M. (1999), “Complejidades de fin de siglo y formación profesional”, en Fernández, Ana M. et al., *Instituciones estalladas*, Eudeba/Secretaría de Cultura/Facultad de Psicología/UBA, Buenos Aires.
- Loureau, R. (1980), “Balance de la intervención institucional”, en Guattari, F. et al., *La intervención institucional*, Folia Ediciones, México, 1981.
- Mari, E. (1988), “El poder y el imaginario social”, en revista *Ciudad futura*, núm. 11, junio, Buenos Aires.
- Monnerot, J. (1952) *Les faites ne sont pas des choses*, Gallimard, París.
- Montenegro, R. (1999), “Acontecimientos de la modernidad radicalizada: efectos en los pliegues institucionales”, en Fernández, Ana M., *Instituciones estalladas*, Eudeba, Buenos Aires.

- Spencer, H. (1984), "Sociology", en Atzioni, Amitai (comp.), *Los cambios sociales*, FCE, México, 1986.
- Tenti Fanfani, E., Gómez Campo, V. (1994), *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1994.
- Timhasheff, N. (1960), *La teoría sociológica. Su naturaleza y desarrollo*, FCE, México, 1961.
- Toer, M. (1998), *Perfil de los estudiantes de la UBA*, Eudeba, Buenos Aires.
- Zizek, S. (1989), *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, 1992.