

## **El ingreso a la universidad: análisis lingüístico-discursivo de relatos y argumentos**

*Adriana Marcela Callegaro  
y Mario Andrés Zimmerman*

*Universidad Nacional de La Matanza  
Buenos Aires, Argentina  
adricall16@hotmail.com/mzimmerm@psi.uba.ar*

### **Resumen**

Entre los años 2005 y 2006 se llevó a cabo una investigación realizada con alumnos aspirantes al ingreso en la Universidad Nacional de La Matanza (República Argentina). Se indagaron las representaciones acerca de los estudios universitarios con las que los estudiantes reflexionan esta instancia, a través de encuestas, grupos focales y elaboración de relatos escritos. En este artículo se presenta un recorte de dicha investigación que surge del análisis de los relatos autobiográficos producidos por los alumnos. Se analiza la utilización recurrente de entimemas y topoi como argumentos de validez universal que permiten reconstruir el mundo de creencias y representaciones de los autores de estas historias. El análisis lingüístico-discursivo de dichas producciones escritas permite relevar la fuerte vinculación existente entre las aspiraciones personales y las expectativas familiares, al tiempo en que se desdibujan los límites entre deseo y deber, lo público y lo privado, realización personal y realización profesional.

**Palabras claves:** representaciones, narraciones, ingreso, universidad, topoi.

## University application: linguistic and discursive analysis of tales and arguments

### Abstract

Between 2005 and 2006 we have carried on an investigation on students applying to the University of La Matanza (Argentina). We have looked after the representations about university studies that the students face this instance with, using surveys, focus group and writing tales. In this article we are presenting part of this research related with the analysis of those autobiographic tales written by the students. We have analyzed the frequent use of enthymemes and *topoi* as arguments of universal value that have allowed us to reconstruct the world of believes and representations held by the authors of these stories. The linguistic and discursive analysis of these written productions revealed a strong entailment between personal aspirations and familiar expectations, and we have observed how the limits between desire and must, public and private, personal and professional achieves are blurred.

**Key words:** representations, tales, application, university, *topoi*.

### INTRODUCCIÓN

Este artículo está relacionado con una investigación realizada en la Universidad Nacional de La Matanza (Unlam) en el marco del Programa de Incentivos Docentes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Nación, sobre las representaciones acerca de los estudios universitarios de los aspirantes a distintas carreras ofrecidas por dicha universidad en el año 2005 (1). A tales efectos se trabajó sobre un recorte de la población de alumnos del curso de admisión, instancia cuya aprobación es requisito de ingreso desde 1995. La muestra se circunscribió a los aspirantes a las carreras dependientes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales: Comunicación Social, Educación Física, Relaciones Laborales, Relaciones Públicas y Trabajo Social.

El recurrente fracaso evidenciado en los exámenes de ingreso a las universidades nacionales ha agudizado en los últimos años la preocupación en el ámbito educativo. Esta preocupación ha sido recogida por la

prensa y los medios en general, debido a lo cual se ha extendido el debate al ámbito social.

En virtud de la inadecuación observada entre los conocimientos, estrategias y expectativas con que los alumnos se presentan a la instancia de ingreso y los que las universidades reclaman, resulta prioritario conocer las *representaciones sociales* respecto de los estudios universitarios con que los aspirantes afrontan la evaluación. Esta mirada pretende no responsabilizar exclusivamente al alumno de su fracaso, sino considerar otros factores de orden social que intervienen en el ingreso a la universidad.

## **1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Consideramos que las representaciones emergen en el discurso de los sujetos y se encarnan en las prácticas cotidianas que llevan a cabo. Las huellas de la cultura —en un momento histórico y en una localización social determinada— deben ser “leídas” en las distintas representaciones que los individuos construyen respecto de la realidad, es decir, en los modos como un grupo social habla de la realidad, la nombra y de ese modo la dota de significado. Por lo tanto, lo que nos interesa no es lo que los sujetos “dicen”, sino lo que “quieren decir”, en la medida en que su decir está enmarcado en una trama de significados o red semiótica que organiza la vida social y ordena, de acuerdo con sus principios, las conductas de los individuos.

Al analizar los discursos buscamos huellas, patrones, categorías, lugares comunes que dan cuenta de una estructura desde la cual cada sujeto da sentido a su vida y a sus prácticas. Por lo tanto, la cultura puede ser leída a partir de un conjunto de inscripciones que el investigador debe interpretar (2).

Dichas inscripciones están constituidas por prácticas, rituales cotidianos, relatos verbales. Todas ellas no son más que fragmentos de la significación social. Marc Angenot (1984) propone una concepción de *discurso social* que consiste en considerar en forma global todo aquello que una sociedad *dice* y *escribe* y que forma ese objeto autónomo y esencial para el estudio del hombre en la sociedad. Toda vez que un individuo en sociedad se relata a sí mismo y se argumenta, lo hace a partir de lo que la sociedad piensa, y son estos fragmentos provenientes de la circulación cotidiana y de sujetos anónimos donde el analista del discurso halla su

objeto. Esta concepción dialógica (individuo/sociedad) también ha sido destacada por Bakhtin (1981) en relación con el lenguaje. Así, todo discurso se presenta atravesado por otros discursos y habla al tiempo en que es hablado por ellos; heterogeneidad y dialogismo que dan cuenta de las múltiples articulaciones entre el enunciado y la cultura.

La significación de la realidad surge de una red interdiscursiva sobre la cual una comunidad va edificando la cultura y consolidando comportamientos sobre premisas compartidas. Dichas premisas escapan al control de los individuos, pues no integran el escenario discursivo de lo opinable, sino que funcionan como principios reguladores. Marc Ange-not (1982) alude a la fuerza de los “entimemas”, definidos como “enunciados que operan una puesta en relación de un fenómeno con un conjunto conceptual que lo integra o determina”. Estas unidades se relacionan con los lugares comunes o *topoi* que ocupan el lugar de las creencias y, por lo tanto, el lugar de lo público e implícitamente aceptado. Son, en este sentido, condición para la producción de discursos desde los cuales el enunciador puede construir esca-laridades, encadenamientos argumentativos con los que otorga racionalidad a sus actos, sus decisiones, sus adhesiones o rechazos.

Anscombe y Ducrot (1983) sostienen que los encadenamientos argumentativos son posibles por la carga argumentativa propia de cada palabra. Pero la relación entre un argumento y una conclusión no es binaria, sino que interviene un tercer elemento que crea el nexo entre los dos enunciados: los *topoi*. Ellos son principios ideológicos compartidos por una comunidad lingüística y que se presentan como si fueran exteriores al locutor y, por consiguiente, objetivos. Sin embargo, los autores sostienen que dichos *topoi* no existen independientemente de su uso discursivo, es decir, de las posibles relaciones discursivas que habilitan en tanto forman parte del significado de las palabras. Es más, el significado de una palabra se compone de un haz de *topoi*. En este sentido, distinguen entre *topoi* intrínsecos (los que pertenecen al significado de una palabra) y los *topoi* extrínsecos (los lugares comunes que sirven de garantes de determinados encadenamientos).

Ducrot (1989), en esta misma teoría, define un *topos* como un principio argumentativo que tiene por lo menos tres propiedades: a) es universal (representa un punto de vista compartido por una comunidad); b) es general (debe poder ser aplicado en forma válida para una multitud de situaciones análogas), y c) es gradual (como pertenece al mundo de

las creencias puede poner en relación conclusiones inversas y derivar escalas en el mismo sentido o en sentido contrario, pero siempre permite establecer escalas, es decir,  $+X = +Y$  ó  $-X = -Y$ ).

## **2. METODOLOGÍA**

Para poder dar cuenta de las representaciones sociales que estamos indagando y que se originan en el cruce de los procesos que articulan lo individual y lo social en su concepción del mundo, debe contemplarse una variedad de instrumentos metodológicos. Combinamos técnicas de las metodologías cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos. Grupos focales y encuestas fueron complementados con el análisis de relatos producidos por los alumnos a los que nos acercamos desde la teoría del análisis del discurso. Al comienzo de la investigación se llevaron a cabo varios grupos focales, de los que participaron voluntaria e incidentalmente 59 estudiantes pertenecientes a las distintas carreras. Se administraron 204 encuestas sobre una muestra estratificada al azar por carrera, respetando la proporción del universo (10% de aspirantes del curso de verano). Se analizaron 40 relatos autobiográficos, seleccionados por ser representativos de los procedimientos semióticos discursivos, relevados de la lectura general.

En este artículo nos centraremos en algunos de los aspectos vinculados a nuestra investigación: los resultados y conclusiones derivados exclusivamente del análisis de los relatos.

Los instrumentos provenientes de la teoría del análisis del discurso ofrecen premisas teóricas y categorías de estudio que se orientan a interpretar rasgos culturales a partir de las producciones verbales, tanto orales como escritas, de grupos sociales diversos.

Por eso, analizar los discursos producidos por los alumnos que componen la población constituida en objeto de nuestra investigación implica detectar las elecciones efectuadas por ellos entre la multiplicidad de opciones, sus adhesiones, rechazos, *diálogos* que surgen de sus aparentes monólogos. Sus historias son una parte del macrodiscurso social, pues permiten leer, más allá de los individuos y sus historias particulares, algo del orden de lo general, del estado de una sociedad o grupo social (3).

Se propuso la redacción libre y creativa de narraciones en primera persona que refirieran historias de vida relacionadas con la decisión de

estudiar en la universidad. La consigna impartida fue: “Crear una historia en primera persona en la que un joven/una joven cuenta episodios y experiencia de su vida que lo decidieron a estudiar en la universidad”.

Las condiciones de emergencia de estos discursos escritos, provenientes del ámbito universitario —el aula— y de su participación como aspirantes a ingresar a una carrera universitaria elegida por ellos, no constituyen un factor indiferente a los efectos de nuestra búsqueda. En efecto, aun cuando dicho encuadre situacional pudiera inhibir la manifestación espontánea de algunos móviles y deseos en los alumnos, opera como un elemento adicional y favorecedor de la puesta en escena de todos aquellos dispositivos discursivos y lingüísticos pertenecientes al discurso social legitimado (tópicos, doxológicos, axiomáticos, presupuestos, etc.) en relación con el tema de los estudios universitarios.

### 3. ANÁLISIS DEL CORPUS

Las historias que componen el corpus fueron clasificadas en tres grupos, según argumentos recurrentes (lugares comunes que son utilizados de manera general) o bien porque presentan situaciones, como punto de partida, con rasgos semejantes.

En un *primer grupo* de historias aparece, de modo más o menos explícito, la representación de la crisis personal, la incertidumbre, la desesperanza, como situación inicial o marco desde el cual el sujeto empieza a reconstruir los momentos, estados, vivencias con los que intenta explicar su situación presente. Este primer grupo de historias realiza un recorrido en tres pasos que responden al siguiente esquema narrativo: un punto de partida que está caracterizado por una *crisis personal*; búsqueda de una salida en el *ingreso a una universidad*, que se presenta como una promesa de cambio, al mismo tiempo que como generadora de incertidumbres y, finalmente, como *sueños por cumplir*.

La *crisis*, necesaria en todo relato como un punto de inflexión para diseñar un nuevo trayecto narrativo, aparece en estas historias generalmente asociada a la finalización de la escuela secundaria, en tanto dicho fin supone enfrentarse a un vacío y a la pérdida del marco de contención que significaba la escuela media (relaciones más personalizadas, espacios más reducidos, límites precisos y tangibles) y los amigos (vinculados al entretenimiento, el tiempo libre, el juego, los afectos y el placer).

La mejor etapa de mi vida, el polimodal, se terminaba. Era hora de pensar y tomar las cosas más en serio. Se acercaba el momento de madurar. [...] me daba un poco de miedo.

[...] empecé el primer día del último año de secundaria y decidí, al volver a mi casa, plantearme seriamente qué sería lo que haría después, [...] cuando ya no hubiera un colegio, unos profesores o mínimamente compañeros de toda la vida a quienes acudir para preguntarles mis dudas o plantearles mis problemas, [...]. Todo iba a ser distinto, habría un vuelco muy grande en mi vida. Ya no sería la misma...

Los comienzos de estas historias están siempre relacionados con algo que se termina. La angustia que supone enfrentarse a un final es el punto de partida para pensarse de nuevo como “protagonista de otra historia”. La representación del vacío, el desasosiego y la soledad movilizan un campo léxico que manifiesta toda una interioridad reiteradamente marcada por la carencia, la incertidumbre y la negación:

... el *último* año de secundaria.../... Ya *no* sería la misma.../  
... *No* sabía en concreto qué carrera seguir.../... El polimodal se *terminaba*.../... *Nada* me llamaba la atención.../... *No* tenía ganas de seguir una carrera.../... *No* tenía claro qué estudiar.../... *No* tenía experiencia.../... *No* saber qué elegir.../... Siento mucha *incertidumbre*.../... *No* pude divisar *ni* puedo...

La decisión de ingresar en la universidad aparece, entonces, como la *promesa de cambio*, de “felicidad”, de “conocer gente nueva”. No obstante, dicho horizonte —los estudios universitarios— movilizan nuevas *incertidumbres* que aparecen inscritas en oposiciones semánticas del tipo:

estudiar/trabajar, presión económica/ideales, azar/toma de decisión, deseo personal/deseo de los padres:

... por el simple hecho de *trabajar* de lunes a lunes me limita un poco a *estudiar* [...]. Por esa razón *quiero estudiar*, porque *quiero progresar* y no morir ahí adentro...

Una vez terminada la escuela secundaria, me encontré en una *bifurcación* del camino que transitaba. Hacia mi *izquierda*, la flecha indicaba “camino universitario”, y hacia mi *derecha*, “camino laboral”.

En una charla *familiar* me aconsejaron seguir con mis estudios y *me hicieron ver, aunque ya lo sabía*, lo importante que era una profesión, una carrera. Pensé mucho antes de decidirme [...], y al final resolví que debía tener en cuenta *lo que más me gustaba hacer*.

Desde chico siempre supe *manejarme por mí mismo* en mis estudios. [...] Pero así y todo *mis padres* siempre estuvieron para decirme “*tenés que estudiar*”, “*es importante para tu futuro*”, cosas así a las cuales no les daba mucha importancia. Pero ahora es diferente. Tengo 19 y ahora soy yo el que *quiere estudiar, no para darles el gusto a mis padre, sino por mí y mi futuro*.

La salida de la crisis inicial —señalada en dirección al ámbito universitario— aparece marcada por una paradoja: por un lado, la universidad se presenta como el lugar que promete un cambio de vida, una salida de la endogamia familiar hacia el mundo exterior con la oferta de nueva gente con la que relacionarse, la garantía del éxito profesional como otra de las condiciones para esa felicidad buscada. Por el otro, las motivaciones sobre las que se sustenta la decisión de ingresar a la universidad invierten la señal rediriéndola hacia el ámbito de lo privado, la casa, los afectos, el núcleo familiar y las relaciones parentales. Para estos alumnos, asumir discursivamente la decisión de seguir cursando estudios habilita dos encadenamientos argumentativos diferentes y de sentido inverso que son posibles por la intervención de dos topoi opuestos, pero igualmente inherentes a la significación de la palabra “universidad”: por un lado, estudiar en la universidad participa de la convicción compartida de que es un ámbito que permite “cambiar de vida”, “conocer gente fuera del ámbito familiar”, “capacitarse para ocupar un lugar dentro de la sociedad”. Por el otro, estudiar en la universidad está fuertemente motivado por “volver al hogar” a devolver algo (si es posible, más) de lo que se ha recibido, “reinsertarse en un lugar de contención” que, desde lo social, lo legitime en su vida privada.

En el caso de nuestras narraciones, la síntesis entre ambos objetivos aparece en la recurrencia de la palabra “sueño”. La palabra “sueño” se asocia con una serie de lugares comunes, como “dificultad”, “postergación”, “esfuerzo”. Entrar en la universidad y luego acceder al título universitario se presenta como un “sueño”. Pero, además, se trata de un “sueño” compartido —o inducido— por los jóvenes y sus padres. Este



doble origen del carácter de anhelo, deseo o meta lejana se corresponde con un beneficio también doble que se espera alcanzar. El sujeto *enunciador* de estas historias quiere ver cumplido su sueño, porque entonces podrá “ser alguien” y “hacer algo”. Esto significa que el título universitario, finalmente, permitirá recibir y dar, encontrarse a sí mismo una identidad fuera del ámbito privado (ser un profesional) y devolver/retribuir aquello que le fue dado en el ámbito familiar (tener trabajo).

Mi meta es llegar a *hacer algo en la vida*, ya sea *trabajar* en lo que me gusta o *ser* una buena e importante periodista.

Finalmente, como en todo relato, el modo como se clausura la historia confiere el sentido que a lo largo de las idas y vueltas de toda deriva narrativa parecía buscarse. La conclusión en la que se asimila la universidad con el sueño (personal y compartido) se halla fundada argumentativamente sobre el topos ancestral y occidental cuya fórmula es “cuanto más difícil, más vale”:

Pero al mismo tiempo sé que *quiero entrar* a esta universidad, que *decidí estar acá* por mi cuenta, que *sé que puedo* y todo eso me da las fuerzas necesarias para *derribar* cualquier tipo de *barrera* u obstáculo.

Sé que desde el momento en que decidí seguir estudiando [...] adopté aquella *responsabilidad que cuesta*, ya que esto no es la secundaria. Pero es lo que va a formar mi madurez total y, quizás *con mucho esfuerzo*, mi futuro.

Tardé un año en poder *vencer el miedo*, el “yo no puedo ingresar a la facultad”. Hasta que me decidí, y bueno, la *primera experiencia* no fue buena, no llegué a lo pedido. Pero esta vez yo creo que lo lograré, y si no, lo *volveré a intentar una, dos, tres veces más*.

El *segundo grupo* de historias se constituyó en torno al denominador común de la presencia de la *familia* como institución, como historia condicionante, como modelo a partir del relato ejemplar de algún integrante de la familia. El sujeto enunciador refiere al modelo familiar para fundamentar su decisión de ingresar a la universidad ya sea por *identificación* con los valores del ámbito privado o por *diferenciación*.

En cuanto a las historias que presentan el modelo familiar como modelo de *identificación*, predomina el énfasis sobre conductas más relacionadas con lo moral y lo afectivo que con lo profesional.

Mi *madre* siempre me aconseja, ella sostiene que la mujer debe ser *independiente*, porque la vida no es solo de aciertos, porque a veces hay crisis, y es *digno* para ella poder ayudar a su marido cuando la economía de la casa no anda muy bien.

Siempre fui a la misma escuela [...] donde conocí a mis amigos y con quienes me supe divertir de la manera *más sana*. De allí pude incorporar *la mejor educación* tanto en las materias como una persona que tiene que aprender conceptos para corresponder con la sociedad, como el *respeto* hacia los demás...

Entonces gracias a mi familia y al colegio donde estudié 14 años consecutivos yo pude construir *los principios de mis ideales y mi persona*, para que en el futuro logre *ser alguien importante* y muy *respetada*.

En el mismo sentido aparecen algunas historias incorporadas, investidas de un valor ejemplar, que tienen como protagonistas al padre, la madre, los hermanos o al núcleo familiar como objeto de los avatares de la fortuna frente a cuyo capricho solo parece posible luchar con el “arma” de un título universitario. Los estudios universitarios aparecen mitificados en torno a la idea de la dignificación, el triunfo sobre los infortunios, la victoria del “bien sobre el mal”. Se trata de historias caracterizadas por las pérdidas, la marginalización y el anonimato, que cobran perfil y existencia gracias a la narración y que otorgan al enunciador autobiográfico un espacio de pertenencia e identidad desde el cual emerge como protagonista de un cambio o de un desvío del destino. En este sentido, resultan especialmente significativas dos historias. La primera es la de Pamela:

Desde que tengo uso de razón siempre quise dejar *una marca en la vida*, siempre quise ser *importante*, no para los demás, sino *para mí misma*. Que el día de mañana pueda estar *orgullosa de mí misma* y poder *ayudar a mi familia*, que siempre me dio tanto a pesar de *tantas dificultades*.

Como mayor *ejemplo de vida* tengo a mi *padre*. Él es tucumano. Llegó a Buenos Aires con sus padres y hermanos a los 4 años. Llegó *sin nada*, en la *absoluta pobreza*, pero alimenta-

do de *esperanza*, al igual que mucha gente que probaba suerte en Buenos Aires.

Consiguieron un lugar para vivir y empezó sus estudios, que *abandonó* a los 14 años *para trabajar*. Empezó en una fábrica de zapatos, primero barriendo, y con el correr de los años, adquirió *conocimientos* y aprendió el *oficio*.

Un día, con solo 25 años, comenzó un emprendimiento solo, sin ayuda de nadie, con *muchos esfuerzos*, ya que su *pobreza* no le permitía comodidad alguna, *ni a él ni a sus nueve hermanos y hermanas*. Hoy en día ese emprendimiento se convirtió en una fábrica que les da trabajo a muchas personas.

Pero lo que yo rescato de todo esto y lo que mi memoria nunca va a olvidar fue que cuando yo tenía ocho años tenía que hacer la tarea y él *no sabía cómo ayudarme*, ya que *no tenía estudios*. A él, eso de no poder ayudarme *le afectó mucho*, por lo que a los 36 años decidió continuar sus estudios, *no por un fin económico*, porque no le hacía falta, *sino por un fin personal*. Empezó a los 36 años séptimo grado y hoy es abogado.

Esto me llevó a reflexionar y a pensar qué importante que es estudiar. Pero lo que más quiero es poder *devolverle todo lo que hizo por mí* y que se *sienta orgulloso*, así como yo estoy de él. Estudiar es para mí *valorarse como persona*, querer crecer. No veo un fin meramente económico. Eso lo aprendí de mi padre y mi madre. Tengo todo para lograrlo, empezando por *las ganas y la esperanza*.

En este relato volvemos a encontrar la carencia, la pobreza, *tábula rasa* sobre la que empieza a constituirse una historia. *Nada, absoluta pobreza, ni..., ni, no, abandono* son algunos de los elementos léxicos sobre los que se inscribe la vida del padre y su numerosa familia. El origen provinciano también acentúa la condición de desclasado, alejado del desarrollo y el confort de la ciudad. No obstante, la lucha por conseguir edificar una fábrica de la que obtener el sustento —además de otorgarlo a otras familias dando puestos de trabajo— no resulta suficiente. Lo económico no representa un valor más que de subsistencia; solo la educación representa el valor agregado que termina de definir y jerarquizar a la persona. El saber, el conocimiento parece no tener un valor pragmático más allá del orgullo personal de haberlo conquistado. Sin embargo, lo que llama la atención es que dicha conquista no tiene otra clave que las “ganas y la esperanza”. En definitiva, estos alumnos arriban al umbral universitario con más “deseos” que instrumentos intelectuales y “espe-

ran”, “vienen a buscar” algo, indefinido, abstracto, casi mágico que, bajo la forma de una carrera universitaria, llene el doble vacío económico y personal. La segunda historia es la de Yanina:

Desde el momento en que nací sabía que era una persona *muy afortunada*, porque tenía personas muy especiales a mi alrededor. *Mi papá, mi mamá y mis nueve hermanos son las razones de mi existir* y gracias a ellos soy como soy. El 31 de diciembre de 1986 mi mamá me dio a luz. Crecí junto a mis hermanos en una casa *muy humilde* hasta los tres años de edad; luego *me fui a vivir con mi hermana mayor*. Desde ese momento ella se convirtió en mi segunda mamá. Ella me enseñó todo lo bueno y lo malo que tiene la vida. [...].

Poco a poco me fui acostumbrando. Comencé a estudiar en la escuela primaria; en ella hice el secundario, donde éramos *una gran familia de amigos*. Pero cuando comenzamos la etapa del polimodal cada uno conoció caminos diferentes [...].

Fui la primera de mi familia en *recibir el diploma* de finalización del polimodal, y quizás ver que en mi familia ninguno de mis hermanos (por situaciones económicas y otras) no pudo seguir estudiando, porque se vieron *obligados a trabajar*, me llevó a decidir que quería tener un título universitario. Y además lo decidí porque es un anhelo y es algo que va a tener un papel fundamental en mi futuro...

La historia de la familia tiene aquí una doble función. Por su constitución numerosa y su condición humilde representa el respaldo, la presencia segura, las manos dispuestas a albergar (si no puede la madre, una hermana toma su lugar), pero al mismo tiempo favorece la exclusión y el anonimato. Este conflicto arroja al protagonista de su historia a “acostumbrarse” y “seguir estudiando”, que es una forma de búsqueda. Esta búsqueda es una manera de encontrar un lugar de diferenciación entre la indiferenciada multitud de la familia, marcada, además, por la imposibilidad de acceder a la educación superior y condenada a trabajar para subsistir.

Este tópico nos lleva al otro subgrupo de historias de tema familiar, en las que la opción de la formación universitaria aparece como una forma de ruptura (*diferenciación*) con el pasado, la herencia, el modelo familiar. Los protagonistas de estas historias han decidido iniciar un camino que a sus padres les fue vedado. Esa frustración es vivida como propia

y el comienzo de la carrera universitaria, asumido como el cumplimiento de un objetivo pendiente que, puesto que proviene del deseo de otro, se convierte al mismo tiempo en ofrenda.

Desde pequeña soñé con tener un título universitario y con tener un trabajo *para devolver a mis padres* todo lo que me brindaron y me brindan día a día. Quiero *que se sientan orgullosos de mí* y que no sientan que todo el esfuerzo que hicieron para que tuviera una buena educación y para que no sufra ninguna necesidad, fue para nada. Siento que el día que me reciba, mis padres se van a sentir muy felices. Mi padre, porque va a ver que todo *el esfuerzo que hizo en su vida sirvió y mucho*. Él tuvo una infancia muy difícil; tuvo que abandonar sus estudios para trabajar y así poder ayudar a su familia. Él siempre *me dice que quiere ofrecerme todo lo que no le pudieron dar* [...]. Decidí estudiar en la universidad *para agradecer a mis padres*, de alguna forma, todo lo que hicieron por mí y para sentirme feliz conmigo misma *por haber cumplido mi objetivo*.

Como puede verse, el objetivo que se adjudica la protagonista no es otro que el “agradecer, retribuir, demostrarles a sus padres que su esfuerzo no fue en vano”. El relato manifiesta, otra vez, la intención de ingresar a la universidad para buscar algo (el título), emblema de retribución, premio o modo de saldar cuentas pendientes. Una vez más, sin embargo, el personaje de la historia sale del entorno protector del hogar para retornar a él munido del instrumento que le permitirá invertir finalmente los roles históricos.

En estas historias emerge el dolor de la carencia, la falta (inclusive afectiva, que aparece piadosamente justificada) que moviliza el propósito de ser diferente del modelo familiar. Dicha diferenciación se sustenta sobre el favor que debe ser devuelto, pero oculta también la necesidad de conjurar el sufrimiento, las pérdidas. Por otra parte, el poder “dar” también remite a otros *topos*: “para ser alguien es necesario poder dar algo”, es decir, solo se adquiere existencia en la vida si tenemos algo que otro no tiene. “Dar” es serle útil y funcional a otro, y, por lo tanto, el “lugar” en el mundo no es más que una adquisición producto de una transacción que, puesto que opera de ese modo en el ámbito primario de la familia, es esperable que funcione de manera equivalente en la sociedad.

Yo decidí estudiar porque *no quiero ser como mis familiares*, los cuales no pudieron seguir ninguna carrera por distintos motivos, y también *para ser alguien en este mundo*.

En el futuro quiero llegar a tener mucha facilidad para capacitarme más en cosas nuevas y *poder ayudar a mi familia*, que *no pudo hacer* todo lo que yo deseo y quiero.

En otras historias dicho distanciamiento del modelo familiar responde al miedo de repetir una historia de imposibilidades, herencia que se busca desafiar y que, sin embargo, se sobrelleva como una amenaza constante:

... pero al momento de llevar la inscripción *me acobardé* y no lo hice, creo que es por una cuestión de *inseguridad hacia mis capacidades*. Eso es lo que deseo superar. Quisiera poder *demonstrar y demostrarme* que puedo; que *no soy como todos piensan*; que si quiero, puedo.

Pero tengo muy claro que *sin un título no sos nada*. Todos *te pasan por arriba* y además son muy pocas las posibilidades de *progresar* en un futuro. Esto *lo vivieron mis padres* y lo vi muy de cerca. Por eso *no quiero repetir su historia*.

Para acercarnos a la representación social con la que nuestros relatos comulgan respecto del objeto “título universitario”, tenemos que indagar un *tercer grupo*. En este punto, el acceder a un título aparece como precondition para acceder al mundo del trabajo, encadenamiento que es posible por la intervención del *topos + título = + capacitación*, cuya gradualidad explica la validez de la argumentación en la medida en que “a mayor cantidad de herramientas intelectuales” corresponderían “mayores posibilidades de inserción laboral”. Sin embargo, como ya fue explicado en el marco teórico, los *topoi* deben ser, además, generales y universales. La realidad social y laboral en el mundo contemporáneo ha despojado a dicho lugar común de su valor de generalidad, puesto que no siempre la posesión de un título asegura el acceso al trabajo, es decir, dicho encadenamiento argumentativo no puede generalizarse a todas las situaciones y casos. Así, el encadenamiento que deriva de la capacitación, topos intrínseco al concepto de título universitario y con carácter universal, comienza a debilitarse y a perder fuerza de convicción: no habilita de manera general y lineal la conclusión históricamente derivada del acceso al trabajo.

Sin embargo, no existe duda sobre la universalidad de la relación entre título/capacitación. Entonces lo que el discurso social manifiesta es una reelaboración de la conclusión, que frecuentemente oscila entre dos nociones complementarias: a) conseguir trabajo y b) adquirir existencia como persona. Estas conclusiones aparecen frecuentemente expresadas mediante el recurso de la rectificación, es decir, introducidas por conectores del tipo *pero, no solo, y además*. Ellos operan de manera de resolver/explicar la “disonancia” entre las creencias y los datos de la realidad:

1. ... *no* quiero seguir siendo una *simple* vendedora de cuadros, *sino* una *excelente* profesional.
2. *Pero no solo* las ganas de cambiar mi *posición económica* me llevan a querer estudiar, *sino* que *más capacitada* está una persona para realizar algo, mejores resultados se obtendrán.
3. El progreso de nuestro país está basado *no solo* en el *mejoramiento económico*, *sino también* en el cultural y social.
4. Espero *trabajar* de lo que me gusta *y además* realizarme *como persona*.

Si bien el valor del título en relación con trabajo no desaparece, la imposibilidad de atribuirle carácter general a la atribución introduce disyunciones, desvíos, incertidumbres, y la rectificación ofrece el recurso lingüístico más apropiado para conservar un aspecto y rectificar otro. Pero aquí los conectores fundan su efecto reinterpretativo en la escalari- dad que construyen, *sobrerrealizando* el valor del título como garantía de inserción laboral mediante la adjudicación de un valor agregado de procedencia ética (“ser persona”).

Es decir, el conector rectifica o reinterpreta coorientando los argu- mentos derivados del objeto “título” hacia la misma conclusión valoriza- dora. Si bien un argumento tiene dimensión pragmática y el otro, en cam- bio, ética, ambos tienen valor positivo, no se oponen, sino que se hallan “coorientados” (García Negroni, 1995).

En estos ejemplos es necesario establecer una distinción entre 1 y 4, que establecen una coorientación entre un argumento pragmático y gradual y otro argumento ético de cuestionable graduabilidad, y los enunciados 2 y 3, en los que, tras la rectificación, pueden hallarse argu- mentos del mismo tipo, es decir, referidos a la misma dimensión prag- mática y gradual. Es decir:

1. + título = + trabajo (*pero*) + título = + profesional (¿?)
2. + título = + posición económica y + título = + capacitación
3. + título = + mejoramiento económico y + título = + mejoramiento cultural y social
4. + título = + trabajo (*pero*) + título = + persona (¿?)

Es interesante detenerse en los casos 1 y 4, por tratarse justamente de argumentos con función “sobrerrealizante”, es decir, aquellos que se fundamentan sobre el topos —“es valioso tener un título”— en grado máximo. La particularidad de este recurso es que puesto que el locutor aplica a su enunciado el topos “extraordinario”, obliga a considerar el acceso al título como punto de partida que autoriza únicamente la forma tópica intrínseca y positiva, es decir, elimina toda discusión o polémica en cuanto a su valor. Como vimos en el marco teórico sobre la teoría de los *topoi*, Anscombe y Ducrot (1994) consideran que las palabras no reenvían a objetos del mundo, sino a un abanico de *topoi* que en muchos casos fundan la significación misma de las palabras (*topoi* intrínsecos). Los casos de modificadores sobrerrealizantes deben ser interpretados como haciendo alusión a la forma tópica intrínseca al que se aplica el grado máximo (García Negroni, 1995).

En nuestros ejemplos, la “capacitación” y el “esfuerzo” son los aspectos intrínsecos a la noción de “título universitario” sobre los cuales el “ser persona” se convierte en el grado más alto de la escala.

... mi familia me enseñó que debía estudiar para poder *progresar*, para saber *defenderme*; en otras palabras, para tener las herramientas y poder *salir adelante*, que nadie me pase por encima. Conseguir las cosas *honradamente*, gracias al hecho de haberme *esforzado* y *capacitado*.

... decidí estudiar y tratar de *superarme* día a día para poder tener un *futuro mejor*. Espero trabajar de lo que me gusta, poder vivir de eso y *realizarme como persona*...

Además, pienso que a pesar de que a algunos les *cueste* más o menos llegar a cumplir con su meta, siempre se puede lograrlo si se quiere, y más si está en juego *tener un futuro* estable y relativamente bueno.

Un título universitario me facilitaría *el camino por la vida*.



## CONCLUSIÓN

Los sujetos, frente a la tarea de narrar-argumentar acerca de las razones que los decidieron a tomar el camino de la carrera universitaria, se enfrentan al despliegue temporal y existencial de la vida. Por eso enfocan este paso del ingreso a la universidad como otra etapa, itinerario/desafío, en el cual deberán luchar, vencer obstáculos y reproducirán la representación del camino del héroe trasladada a su historia personal, todo lo cual terminará por definirlos como persona, constituirles un futuro y una existencia, asignarles una identidad.

Como puede verse, los lugares comunes con los que se vincula el objeto título se hallan organizados en una escala ascendente que pasa por los siguientes momentos argumentativo-narrativos:

**Esfuerzo — Título — Capacitación — Trabajo — Persona**

La formación universitaria configura la significación misma de la palabra título en la medida que constituye el topos intrínseco. La vinculación al trabajo constituye un topos extrínseco, es decir, proveniente de la creencia compartida en el estudio y el esfuerzo como condiciones para acceder al mundo del trabajo (ambas condiciones constituyen elementos de la semántica propia del lexema “título universitario”). Sin embargo, dicha creencia ha sido parcialmente invalidada por la realidad en la República Argentina a lo largo de los últimos años. Los altos porcentajes de desocupación han hecho perder validez general a este argumento.

En este sentido el locutor se enfrenta a la tarea de refutar un enunciado (E1) que aparecería subyacente como contraargumentación al valor del título en relación con trabajo. Debe reinterpretar dicho valor positivo, para lo cual elige el encadenamiento sobre el topos intrínseco mediante el argumento sobrerrealizante: “Estudiar no solo significa poder trabajar, sino realizarse como persona” (enunciado E2, con el que acuerda el locutor). Frente a dicha calificación, que no solo apunta al grado máximo, sino que, además, atañe a los valores ético-existenciales del hombre, el locutor convoca a la complicidad y aprobación del alocutario.

Finalmente, es importante detenerse en la construcción del alocutario/destinatario ideal al que estos “narradores” dirigen sus relatos/argumentaciones. Estos jóvenes asumen la tarea de escribir esta historia en

el marco del curso de ingreso a la universidad y saben, aun cuando se respetara el anonimato en cuanto a la autoría, que dichos relatos serán leídos y procesados por un grupo de docentes de la universidad. Aun cuando no conozcan en detalle la finalidad que guía la lectura de sus historias ni la identidad de quienes las leerán, al escribir construyen un lector ideal adulto e indudablemente ligado al ámbito universitario al que aspiran a ingresar.

Para poder constituirse en espejo con dicho destinatario, los autores de estos relatos (que oscilan entre los 18 y los 23 años) remiten, de manera recurrente, al modelo familiar y parental como origen primero de su decisión, lo que les permite legitimar sus argumentos:

*En mi casa* desde siempre nos inculcaron que lo más importante es tener un estudio, ser alguien en esta vida, porque si hoy en día no sos nadie, ni siquiera para conseguir un trabajo digno...

Desde que era chica, *mi familia me enseñó* que debía estudiar para poder progresar, para defenderme; en otras palabras, para tener herramientas y poder salir adelante...

... y al mismo tiempo tener una salida laboral que me permita depender solo de mis conocimientos y de mi esfuerzo y así *lograr concretar una familia* sin tener problemas económicos, y que *mis hijos* puedan tener un futuro mejor sin tener que dejar de lado sus estudios por tener que trabajar.

La universidad como destinatario perteneciente al ámbito de lo público es, sin embargo, convocada, en el discurso de estos jóvenes aspirantes, a participar del mundo privado de la familia. Como se ha visto en los tres grupos de historias analizadas, la representación de la institución familiar ocupa un lugar fundamental, ya sea como punto de inicio de la historia, como recurso argumentativo y, finalmente, como punto de retorno. Una vez recorridos los tres grupos deslindados, podemos advertir que nuestro recorrido también permite diseñar un trayecto circular en el cual los narradores protagonistas de estas historias parten de lo íntimo, del hogar para salir en busca del título universitario, premio, botín o recompensa con la que vuelven al núcleo privado transformados en profesionales (héroes modernos).

La significación de dicho objeto título se halla constituida mediante una sintaxis que pone en juego diferentes elementos cuya disposición dentro del sintagma discursivo está constantemente atravesada por la institución familiar. La familia (modelo de referencia) funciona como índice, señal que ordena y confirma la búsqueda y ratifica la meta. Estos “yo” que enuncian “sus” historias necesitan constituirse siempre sobre un marco de referencia que frecuentemente está ubicado en el ámbito familiar y, en menor medida, en los amigos y otros adultos (docentes, profesionales) conocidos. Además, dicho sujeto enunciador —enfrentado al doble movimiento de pensarse a sí mismo y darse a conocer frente a un indefinido e incierto destinatario relacionado con la institución universitaria— busca justificar su lugar de acuerdo con las creencias compartidas respecto de los beneficios de acceder a un título, y para eso el hogar, la institución familiar ofrece, a pesar de las transformaciones, una histórica e incuestionable legitimidad.

Hablar de sí mismo, autodefinirse para sí y para otro, implica indefectiblemente volver hacia lo privado, el origen, y el relato opera de ese modo como relato mítico fundador de la identidad.

### **Notas**

1. El equipo de investigación estuvo integrado por Mario Zimmerman, Adriana Callegaro, Beatriz Massuco, Silvia Di Benedetto, Emilce Diment, Paula Roffo.
2. Véase para esta temática, Jodelet (1983) y Moscovici (1983).
3. En este aspecto se consideraron los aportes de Benveniste (1971), Kovacci (1984) y Cros (1997) en relación con el análisis de marcas de subjetividad en el discurso, y los aportes acerca de narratología y autobiografía de Bremond (1973), Iser (1997), Lejeune (1975), Martínez Bonati (1992) y Ricoeur (1999).

### Referencias documentales

- ANGENOT, M. 1982. **La parole pamphlétaire**. Payot, Paris (France).
- ANGENOT, M. 1984. "Le discours social et ses usages", en **Cahiers de Recherche Sociologique**, vol, 2, N° 1. Departamento de Sociología de UQAM, Québec (Canada).
- ANSCOMBRE, J. C. y DUCROT, O. 1994. **La argumentación en la lengua**. Gredos, Madrid (España).
- BENVENISTE, É. 1971. **Problemas de lingüística general**. Siglo XXI, México, D. F. (México).
- BRÉMOND, C. 1973. **Logique du récit**. Editions du Seuil, Paris (France).
- CROS, E. 1997. **El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis**. Corregidor, Buenos Aires (Argentina).
- DUCROT, O. 1998. "Los modificadores desrealizantes", en **Signo y Señal**, N° 9: 45-72. Departamento de Lingüística, UBA, Buenos Aires (Argentina).
- DUCROT, O. 1998. "Léxico y gradualidad", en **Signo y Señal**, N° 9: 177-195. Departamento de Lingüística, UBA, Buenos Aires (Argentina).
- GARCÍA NEGRONI, M. 1995. "Scalarité et réinterprétation: les modificateurs surréalisants", en Anscombe, J. C. (ed.). Kimé, Paris (France).
- GRILLO, M., BERTI, S. y RIZZO, A. 1998. **Discursos locales. Lo nuevo y lo viejo, lo público y lo privado**. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba (Argentina).
- ISER, W. 1997. "La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias", en AA.VV. **Teoría de la ficción literaria**. Arco Libros S.L., Madrid (España).
- JODELET, D. 1983. "La representación social: fenómeno, concepto y teoría", en Moscovici, S., **Psicología social**. Paidós, Buenos Aires (Argentina).
- KOVACCI, O. 1984. "Las construcciones con *sino* y *no... pero*, y los campos léxicos", en **Estudios de gramática española**. Hachette, Buenos Aires (Argentina).
- LEJEUNE, P. 1975. **El pacto autobiográfico y otros estudios**. Éditions du Seuil, Paris (France).
- MARTÍNEZ BONATI, F. 1992. **La ficción narrativa (su lógica y su ontología)**. Universidad de Murcia (España).
- MOSCOVICI, S. 1983. **Psicología social**. Paidós, Buenos Aires (Argentina).
- RICOEUR, P. 1999. "Para una teoría del discurso narrativo", en **Historia y narratividad**. Paidós, Barcelona (España).