

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

Y CIENCIAS SOCIALES

Proyecto A/102

***Representaciones acerca de los estudios universitarios de
los aspirantes a la Universidad de La Matanza***

INFORME FINAL

Director: Mario A. Zimmerman

**Equipo de Investigación: Adriana Callegaro, Silvia Di Benedetto,
Emilse Diment, Mariela Duhalde, Cristina Lago, Beatriz Massuco,
Paula Roffo, Carlos Romero.**

**REPRESENTACIONES ACERCA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE
LOS ASPIRANTES A LA UNIVERSIDAD DE LA MATANZA**

INDICE

1- Presentación	3
2- Antecedentes	7
3- Consideraciones teóricas	
3.1. Introducción	17
3.2. Para una definición de representación social	18
3.3. Representación social y cognición	21
3.4. Concepciones personales y educación	22
3.5. Representaciones e imaginario social	27
3.6. El sujeto cultural: su inscripción en el discurso	34
3.7. Generación, juventud y cultura	44
3.8. Los jóvenes y los modelos culturales: género, sexualidad y afectividad	47
3.9. Entorno familiar de los jóvenes	49
4- El ingreso universitario en las normas y los medios de prensa	
4.1. El ingreso según la norma	52
4.2. El ingreso según los medios de prensa	54
5- Estudio empírico	
5.1. Metodología y fundamentación	59
5.2. Muestra e instrumentos	63
5.2.1. <i>Grupos focales</i>	63

5.2.2. Encuestas	63
5.2.3. Relatos	65
6- Análisis y resultados	
6.1. Grupos focales	68
6.2. Encuestas	72
6.2.1. Resultados de la muestra de alumnos aspirantes	72
6.2.2. Relación de los resultados de la muestras de estudiantes ingresantes y no ingresantes	75
6.3. Relatos	77
6.3.1. . Análisis de los relatos en función del hallazgo de recurrencias	78
7- Conclusiones y proyecciones	102
8- Bibliografía	108
9- Anexos	115

1- Presentación

Los magros resultados arrojados por los aspirantes a universidades nacionales de los últimos años - de los cuales la prensa ha dado cuenta de manera profusa y alarmante - plantean un desafío a la comunidad universitaria. Consideramos que el problema no debe adjudicarse a priori y exclusivamente a los estudiantes sino que merece una indagación profunda de los distintos aspectos vinculados a dicho fracaso. Las respuestas de los estudiantes no satisfacen las exigencias académicas y dan cuenta, en principio, de una inadecuación entre los conocimientos, estrategias y expectativas de los aspirantes y las que las universidades suponen. Por lo tanto, resulta particularmente interesante y prioritario para las instituciones educativas, conocer las representaciones, creencias, teorías y expectativas de sus estudiantes con respecto a los estudios universitarios para comenzar a elaborar respuestas adecuadas con relación a ese sujeto educativo particular. Esta perspectiva toma en consideración que las representaciones sociales constituyen un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen por función establecer un orden que permite a los individuos orientarse y dominar el mundo social y material, y que también facilitan la comunicación entre los miembros de la comunidad acerca de los diversos aspectos de su mundo, su historia individual y social dando sentido y significatividad a sus acciones.

El conocimiento de estas representaciones, por lo tanto, es un paso necesario para replantear las acciones que se consideren pertinentes con el fin de no profundizar posibles desigualdades sociales u otros aspectos que resulten inequitativos con respecto al acceso al conocimiento.

La relación entre alumnos aspirantes e ingresantes depende de muchos factores y no sólo del rendimiento del estudiante, entre ellos de las políticas universitarias que asume cada institución, de sus posibilidades edilicias, personal docente y administrativo, infraestructura en general, etc. Más allá de las consideraciones que merecen los muchos factores de política educativa y académico-administrativos que se ponen en juego, en esta investigación apuntamos a echar luz sobre el punto de partida del estudiante teniendo como horizonte la generación de políticas que no agraven las diferencias de origen y democratizen las posibilidades de ingreso.

La Universidad Nacional de La Matanza es una joven universidad en constante crecimiento, con tres lustros de existencia en San Justo, Provincia de Buenos Aires. Desde el año 1995 se establece un *Curso de admisión* que es necesario aprobar para ingresar a la Universidad. En esta investigación nos centramos en los aspirantes a las carreras dependientes del Departamento de Humanidades y Ciencias sociales: *Comunicación social, Educación física, Relaciones laborales, Relaciones Públicas y Trabajo social*. Si analizamos la relación entre los aspirantes a estas carreras y los ingresantes veremos que sólo un bajo porcentaje de estudiantes logra acceder al primer año de la Universidad. Se presenta a continuación la relación entre alumnos ingresantes y aspirantes de los años 2003 Y 2004¹:

Año 2003

CARRERA	ASPIRANTES	INGRESANTES	PORCENTAJE (aproximado)
Comunicación social	784	244	31
Trabajo social	590	135	23
Relaciones laborales	369	139	38
Educación física	1102	310	28
Total	2845	828	29

¹ En estos cuadros no figura la Carrera de Relaciones públicas ya que recién comienza a dictarse en el año 2005.

Año 2004

CARRERA	ASPIRANTES	INGRESANTES	PORCENTAJE (aproximado)
Comunicación social	751	242	32
Trabajo social	574	148	26
Relaciones laborales	391	152	39
Educación física	1491	384	26
Total	3207	926	29

En estas estadísticas se aprecia que en los años tomados como antecedentes para la indagación de los aspirantes al ingreso del 2005 han ingresado a la Universidad alrededor del 29 % de los estudiantes. Esta cifra se repite en 2003 y 2004. La Carrera más reciente de las cuatro - *Relaciones laborales* - es la que presenta mayores porcentajes de ingresantes (38 / 39 %) siendo Trabajo Social la que presenta menores (23 / 26 %). En general, las cifras de ambos años no presentan grandes variaciones.

Estos datos, muestran el fracaso de más de los dos tercios de los aspirantes. Frente a este panorama nos propusimos indagar diversos aspectos que guían el curso de la investigación:

- Cuáles son las expectativas de los estudiantes y de su grupo familiar acerca de su ingreso a la Universidad y los estudios universitarios.
- Qué facilitadores y qué obstáculos los estudiantes relacionan con sus estudios y cómo los conceptualizan. ¿En qué medida consideran que les resultan exitosos?

- Qué relaciones establecen los estudiantes entre la historia de sus aprendizajes - en particular los estudios secundarios - y los estudios universitarios.
- Qué relaciones existen entre las representaciones acerca de los estudios universitarios y el grupo de pertenencia social del estudiante.
- Nos preguntamos, finalmente, qué relaciones existen entre las diferentes representaciones encontradas y las posibilidades de éxito o fracaso en el proceso del estudiante que aspira a su ingreso a los estudios universitarios.

2- Antecedentes

Presentamos a continuación diversas investigaciones que consideramos como antecedentes del presente proyecto. Tienen en común que todas se llevaron a cabo en nuestro país, tomaron como población a alumnos ingresantes a universidades nacionales y se desarrollaron en los últimos cuatro años.

Expondremos brevemente cuáles fueron sus objetivos, la metodología utilizada y las conclusiones a las que arribaron; señalaremos además cómo se vinculan con nuestro propio proyecto.

Héctor Scaglia junto con un grupo de investigadores viene estudiando la representación del psicólogo en estudiantes ingresantes a la universidad. El interés surgió luego de detectar que existía una orientación hegemónica en Psicología hacia el área clínica de atención individual y que la enseñanza superior en salud mostraba en años anteriores un crecimiento significativamente mayor en las instituciones dedicadas a la Enseñanza de la Psicología. El primer estudio que emprendieron fue en el año 2000 y tomó como objeto a los estudiantes del *Ciclo Básico Común* de la Universidad de Buenos Aires del área de humanidades, mayoritariamente pertenecientes a la carrera de Psicología. La metodología utilizada se mantuvo casi idéntica en los tres proyectos desarrollados: consistió en encuestas secuenciales colectivas, entrevistas a informantes clave, entrevistas en profundidad y grupos focales. Las encuestas se administraron ni bien se iniciaba el ciclo lectivo para evitar que los contenidos de las materias pudieran ejercer alguna influencia sobre la representación social del psicólogo en esta población estudiantil. Se encuestaron en total a 400 alumnos y se tomó como marco teórico la teoría de las representaciones sociales, desarrollada fundamentalmente por Serge Moscovici y Denise Jodelet .

Como conclusiones afirman los autores que los ingresantes a la carrera de Psicología indagados llegan al CBC con una inclinación ya predeterminada hacia el área clínica, psicoanalítica asistencial, que se refuerza por la currícula de la carrera y por el predominio de docentes con esa orientación. Señalan que *en ese circuito interactivo, la identidad profesional del psicólogo no sólo pasa a ser equivalente a la del psicoanalista, sino parece constituirse como en la única identidad profesional posible. La prevalencia del imaginario*

clínico asistencial dificulta el acercamiento a otras áreas profesionales. La gran mayoría de los ingresantes no conoce las distintas áreas de especialización del psicólogo y cuando aparecen actividades profesionales ligadas a las áreas forenses, laboral o educacional están investidas de las modalidades del ejercicio profesional clínico-asistencial.

Posteriormente analizaron y sistematizaron los datos relevados por las entrevistas en profundidad y las encuestas administradas a los estudiantes de distintos niveles de la carrera de Psicología. Nuevamente constataron una orientación hacia el área clínica, que no variaba con el nivel de la carrera en la que se encontraban cursando y el desconocimiento de las áreas de especialización. Los estudiantes consideraban que el cursado de la carrera de Psicología les había ampliado el conocimiento en autores y en teorías el conocimiento que sobre el campo psicológico disponían antes del ingreso al CBC, sin embargo esta situación no modificaba las expectativas profesionales, lo que significa que una amplia mayoría deseaba dedicarse al trabajo clínico.

En nuestro estudio, a diferencia del anterior, tomamos diferentes carreras. Si bien desconocíamos si existía una representación previa hegemónica entre los aspirantes a ingresar a la Universidad de La Matanza suponíamos, coincidiendo con los autores mencionados, que podrían compartir algunas ideas acerca del significado de ser estudiante en la universidad y sobre las carreras elegidas. Además, dichas ideas serían previas, no totalmente moldeadas durante el inicio de los estudios superiores ni se les impondrían pasivamente.

De acuerdo con el marco conceptual de los trabajos que dirige Scaglia el origen y las fuentes de la representación profesional del psicólogo deben ser halladas en el contexto socio-cultural que ha instituido esta representación. Toman en consideración entonces procesos históricos, políticos y culturales que fueron delineando el perfil del psicólogo. Indagaron cómo aparece en el discurso cotidiano y en los medios de comunicación el marco psicológico-psicoanalítico. En nuestro proyecto también asumimos que los ingresantes a una determinada universidad en el año 2005 deberían mostrar ciertas

particularidades no ajenas al contexto educativo general, al mercado laboral y a los sucesos ocurridos desde el 2001 en nuestro país.²

En el año 2000, María Elena Colombo inició un proyecto denominado *“Socialización del estudiante en el C.B.C de la U.B.A: Sus dificultades y estrategias para la reconstrucción de la representación social ‘Ser estudiante en el ámbito universitario’*”. La propuesta consistió en estudiar el proceso de socialización del alumno en el ámbito educativo universitario del CBC para comprender la reconstrucción de la representación social de estudiante universitario, considerando que la apropiación de reglas que regulan la interacción institucional puede ser favorecedora o no del éxito en la tarea de hacerse estudiante universitario. El objetivo fue analizar la incidencia del recorrido institucional previo y el capital cultural familiar, así como caracterizar dificultades y estrategias que el alumno desarrolla para resolverlas. La muestra estuvo constituida por la totalidad de los ingresantes al CBC, 600 alumnos que cursaron la materia Psicología. Se aplicaron dos cuestionarios, el primero en la primera semana del cuatrimestre, el otro luego de la segunda evaluación. Posteriormente se efectuaron entrevistas personales o telefónicas a los desertores.

Se considera el ámbito familiar y la historia educativa, que generan expectativas y creencias de cómo se actúa en el ámbito universitario. Una de las conclusiones a las que arriba es que los alumnos comienzan el ciclo universitario con una representación de estudiante que los hace aceptar como “natural” situaciones que complican su tránsito por ese ciclo, como escasez de recursos materiales e ineficacia administrativa. Piensan que es su propia responsabilidad resolverlas; y además los profesores tienen escasa representatividad en esa etapa. Estos sólo enseñan contenidos, pero no son percibidos como agentes culturalizadores. A pesar de los fracasos, el 92% de los ingresantes quiere seguir intentando aprobar los exámenes. Si bien continuar aparece muchas veces como volver a repetir modalidades ya adquiridas y no reconstruidas, de cualquier modo, este porcentaje es por demás elocuente de la demanda que hacen los jóvenes de seguir insertos, y los motivos por los cuales ellos eligen cursar una carrera universitaria son que les permitirá ser alguien y conseguir mejorar su situación económica.

² Las investigaciones a las que nos referimos son: “Representación del quehacer profesional del psicólogo en estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología” (2000) y “Prevalencia de la representación clínica en los ingresantes y en los estudiantes de la carrera de Psicología” (2002).

Se diferencia de nuestro estudio en que no tomamos específicamente a los desertores y se alinea con el mismo por el interés en recabar datos relativos a la institución de la que provienen los estudiantes, el perfil y nivel educativo del grupo familiar, el capital cultural personal, la autopercepción de características facilitadoras o no de ser estudiante, entre otras variables.

Mario Toer dirigió un proyecto entre los años 1998 y 2000, en el instituto de investigaciones Gino Germani. Nuevamente consideró a los ingresantes al CBC, en este caso de la Universidad de Buenos Aires para seguir carreras de las denominadas Ciencias Sociales; de la Universidad de Derecho, Ciencias Económicas y Ciencias Sociales. El objetivo era abordar la relación entre el perfil sociocultural de los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires con las calificaciones obtenidas y los abandonos producidos. El equipo de investigación llevó a cabo una encuesta autoadministrada, en una muestra representativa de aspirantes a las mencionadas carreras, reuniendo un total de 700 casos. La encuesta era personalizada, debían incluirse números de teléfono para realizar luego un seguimiento que permitiera conocer la situación de los casos que habían manifestado mayores dificultades. Los datos se recolectaron al comienzo del CBC en el año 1998. En el 1999 se obtuvieron las notas de las materias rendidas hasta Marzo de ese año.

Consideraron en cada carrera la tasa de graduación y de deserción. Al referirse al rendimiento no eluden que la responsabilidad institucional es decisiva a la hora de evaluar a los alumnos, o sea, este no es pensado como una cuestión exclusivamente individual. Establecieron tres grupos de rendimiento a los que denominaron Deficitario, Discreto y Bueno según los promedios de las calificaciones obtenidas. En el primero incluyeron a los que finalizaron como Ausente en todas las materias, los que obtuvieron un promedio menor a 5, y a los que dieron sólo una materia – independientemente de la nota obtenida –, los que tenían más de un 50% de aplazos y, por último, a los que, si bien tenían de promedio entre 5 y hasta 6,5, no aprobaron más de 2 materias en el año. En el segundo, a los que obtuvieron un promedio entre 5 y 6,5 y tenían más de 2 materias aprobadas, o bien más de 6,5 y sólo dos materias aprobadas. El tercero estaba integrado por quienes tenían un promedio de 6,5 o más y contaban con 3 o más materias aprobadas. Se analizó el rendimiento según sexo, grupos de edad, niveles socioeconómicos, nivel educativo de los padres, jornada de trabajo,

con quien vivían, tipo y nivel de colegio del que provenían, motivo de elección de la UBA, importancia del consejo familiar en la elección, importancia de la perspectiva de progreso económico, las modalidades de uso del tiempo, por mencionar algunas de las variables escogidas.

Adoptaron una óptica sociológica y algunas de las reflexiones a las que arriban a partir del estudio son más bien de índole política. Señalan que no basta para alcanzar una profunda democratización del acceso a los estudios superiores, la eliminación de las restricciones al ingreso y la gratuidad de los estudios. En algún sentido resulta engañoso facilitar el acceso si no se facilita a su vez que se alcancen metas satisfactorias, de allí que postulan que la universidad, democrática y masiva, debe permitir opciones que ofrezcan salidas a corto y mediano plazo, con el diseño de carreras cortas o de índole técnica. Lo anterior se confirma con un 85% de la muestra que afirmó rotundamente que tendrían interés de acceder a una carrera técnica intermedia en el curso de los estudios que ya habían iniciado.

También proponen articular los estudios con una inserción laboral acorde, en cuanto a la duración de la jornada y la índole de la misma, como una forma de contribuir a garantizar la permanencia y mejorar el desempeño. Postulan que existe una relación entre la inserción laboral y los estudios, cuando se trata de media jornada se potencia el rendimiento de los estudiantes y por lo tanto resulta preferible incluso a la dedicación exclusiva que una beca posibilita. El problema no estaría en trabajar o no hacerlo, sino en qué y durante cuánto tiempo. Concluyen que es imprescindible impulsar un debate para gestar una reforma en el nivel superior, de lo contrario el mercado irá horadando la rica tradición universitaria argentina para imponerle a la sociedad de manera acrítica su modelo.

Este trabajo constituye un antecedente por la variedad de carreras indagadas pero se diferencia en que prevalece en el mismo, como se mencionó anteriormente, una visión más sociológica que psicológica y que toma como foco de indagación el rendimiento, aspecto que en nuestro proyecto si bien es importante, no es el central.

Marta Teobaldo llevó a cabo entre los años 2001 y 2002 el proyecto *llamado "Socialización y desempeño en el primer año universitario: construcción y aplicación de un modelo de intervención académico- institucional"*, en la Universidad de Buenos Aires. De acuerdo con la investigadora, incorporarse

a la universidad de modo de permanecer en ella exige un proceso de socialización en las exigencias y reglas propias de este nivel. Al mismo tiempo los aprendizajes se efectúan según condicionamientos de los "habitus" y del capital lingüístico cultural que poseen los alumnos y que están vinculados con el contexto socio-cultural y familiar y sus trayectorias escolares previas. Se refiere al grado de "extrañamiento" que los alumnos mantienen con el saber y a la existencia de expectativas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje que incidirán favorablemente o no en el desempeño académico.

La información recopilada proviene de encuestas institucionales de evaluación, proporcionada a docentes y estudiantes integrantes de los cursos, y de las entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores titulares, ambas con diferentes variables y dimensiones adaptadas para aprehender sus representaciones. Se tuvo en cuenta los antecedentes académicos de los docentes, la trayectoria escolar previa de los estudiantes y también aspectos relacionados con los contenidos de conocimiento: metodología de enseñanza, procedimientos de evaluación, dificultades en la enseñanza y el aprendizaje, tiempo empleado para el desarrollo de los temas del programa, relación entre lo enseñado y lo evaluado y manejo del tiempo y técnicas de estudio. Los resultados de las encuestas realizadas tanto a alumnos como a profesores, demuestran que ambos grupos evidencian similitudes y diferencias respecto de sus referentes de calidad educativa. El método que propone el profesor para llevar adelante la clase muestra que procura transmitir los conocimientos de manera que el programa se lleve a cabo en tiempo y forma, pero con resultados verdaderamente insatisfactorios, ya que para lograr dichas metas la participación del estudiante durante la clase resulta casi nula. Los contenidos son presentados como verdades absolutas sin tener en cuenta las fuentes de las cuales provienen, quedando aislada u oculta una parte de la información a la cual el alumno no tiene acceso.

Los alumnos manifestaban que tenían dificultades en la capacidad de síntesis, en la forma de estudiar, en la comprensión de textos y en el uso de la lengua oral y escrita, menos en la oral que en la escrita. La autora mencionada señala que al iniciar la carrera se hace evidente la ausencia de un cuerpo de conocimientos sólido, así como de competencias cognitivas y estrategias de aprendizaje adecuadas, que posibiliten un desempeño

académico autónomo. Hay ausencia de proceso metareflexivos y metacognitivos, a lo largo de las trayectorias educativas de los alumnos.

Considera que es fundamental aprender el oficio de estudiante universitario para asegurarse la permanencia en la institución lo que supone la incorporación de un proceso que llama de “resocialización” en este nivel.

El tema se enfoca desde una visión de la calidad y gestión educativas, además considera al mismo tiempo a profesores y alumnos; mientras que en nuestro proyecto sólo tomamos a los segundos. Se relaciona con éste por el interés hacia trayectorias educativas, estrategias de aprendizaje y la centralidad otorgada a factores institucionales más que individuales en el aprendizaje.

Marina Barbarella y otros están realizando desde el año 2004 un proyecto de investigación acción en la Universidad Nacional del Comahue, tendiente al mejoramiento de la calidad educativa y la retención estudiantil.³ Hace foco fundamentalmente en los docentes y por lo tanto en la enseñanza como un factor que incide en el aprendizaje y que redundaría en evitar los fracasos y posteriores abandonos. Se trata de una experiencia piloto con algunos cursos a cuyos alumnos se les provee apoyo tutorial. Participan del programa un total de 45 docentes, tutorando sobre todos a los alumnos con mayores problemas de aprendizaje u otros inconvenientes. Retoma trabajos de Marta Teobaldo – consultora del programa- y de A. Coulón. Luego de realizar una investigación etnográfica, identifican tres fases en el período de socialización. Las tres fases son: el tiempo del extrañamiento, tiempo del aprendizaje y el tiempo de la afiliación. En el primero se ingresa a un mundo institucional desconocido, en el segundo se da una adaptación progresiva a nuevas reglas institucionales y finalmente ocurre el dominio de las nuevas reglas, cuando el estudiante realiza un proceso de reconversión para volverse “nativo” con respecto al nuevo nivel y a la institución a la que adscribe. Los docentes señalaron como problemáticas de los alumnos del primer año, algunas referidas a la lectura, escritura, conocimientos y manejo del tiempo, otras actitudinales, o con respecto a la institución, con respecto al futuro profesional, sus condiciones sociales y materiales. En grupos

³ La información se obtuvo de la ponencia realizada en el Primer Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Tensiones Educativas. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina, 1 al 3 de Julio de 2004. El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad. Presentación del Primer congreso internacional educación, lenguaje y sociedad, tensiones educativas.

reducidos trabajaron con los docentes las siguientes preguntas, luego discutidas en el grupo total: ¿Qué dificultades y problemas tienen los alumnos en el primer año según sus criterios y experiencias previas?, ¿Qué concepciones tienen los estudiantes, según la percepción de Uds. acerca de qué significa aprender?, ¿Qué comparten con ellos y en qué están en desacuerdo con respecto a estas concepciones? ¿Por qué?, ¿Qué creen Uds. o qué información concreta tienen acerca de qué es, para los alumnos “un buen docente” o un docente que enseña “bien o muy bien”?, ¿Qué comparten de esas concepciones y en qué están en desacuerdo? Fundamenten sus respuestas. El eje elegido fue efectuar un relevamiento de concepciones y practicas del oficio del docente y el oficio del alumno, para lo cual administraron cuestionarios a los alumnos ingresantes e implementaron una secuencia de talleres de capacitación y planificación de acciones con los docentes de la muestra. Se prevé una evaluación del programa a partir de comparar los resultados obtenidos por los alumnos en el tiempo estipulado con los del periodo 2002-2003.

Se manifiesta que: “El propósito de aumentar la retención debe tomar en cuenta el entramado de variables extra e intrainstitucionales, a los efectos de contar con una planificación realista, que contemple la incidencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes en sus ritmos de aprendizaje. Ello supone considerar sus trayectorias y experiencias educativas previas. Además, la infraestructura disponible y el volumen de la matrícula de cada curso exigen modalidades de enseñanza que hagan posibles los procesos de aprendizaje”.

Como ya se señaló el proyecto difiere del nuestro en cuanto a lo metodológico y a la elección de población docente; sin embargo resulta relevante por varios motivos: se trata de una universidad nacional que incluye también diferentes carreras dentro de la misma, considera importante conocer las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en una institución particular de nivel superior como una variable incidente en el aprendizaje y los resultados obtenidos por los estudiantes.

Ricardo Castro y un equipo de profesionales la UNLaM llevaron a cabo una investigación acerca de las representaciones sociales en el discurso educativo sobre la Ley Federal de Educación. Desde la perspectiva del análisis del discurso consideraron textos de cuatro autores del ámbito académico educativo argentino que fueron analizados lingüísticamente,

tomando indicadores sintácticos, semánticos y pragmáticos para compararlos en un corpus de tres artículos publicados en el periódico La Nación Por Jaím Etcheverry y tres libros escritos por Van Gelderen, Daniel Filmus y Juan Carlos Tedesco. La intención fue reconocer el lugar que ocupaban las representaciones sociales que planteaban los textos con respecto al discurso hegemónico vinculado con la “globalización. Además, con el propósito de contrastar las estrategias de construcción de las representaciones sociales de los mencionados autores y las de los educadores se suministró una encuesta a docentes de nivel inicial, EGB, polimodal y terciario del área de influencia de la Universidad que cursaban en ella carreras de complementación curricular. Utilizaron como marco teórico nociones de Ideología, de Representaciones sociales, la lingüística crítica y la teoría crítica del derecho (considerando autores como Bourdieu, Fairclough, Raiter, Van Dijk, Abric, Farr y Moscovici, Jodelet, Chartier, Halliday).

Del análisis de los artículos periodísticos concluyen que: “Aunque la mayoría de los lectores de Etcheverry son seducidos por sus apreciaciones y se identifican con este paladín de los viejos valores, hay que decir que las representaciones que aparecen en su discurso limitan la educación a una serie de actores capaces de producir alguna transformación: los adultos, los argentinos en general, los medios. Y que por supuesto, como todos sabemos, no tienen por ahora las herramientas necesarias para producir algún tipo de cambio, excepto en el discurso. El sistema educativo, la legislación, no parece formar parte de la enseñanza, no es analizable, ni criticable. Si no existe tampoco puede ser modificada. Será necesario hacerla visible para que las transformaciones se produzcan”.

Refiriéndose a los libros sugieren que los tres autores comparten la idea de que para salir de la crisis del sector educativo se deberían desarrollar medidas a nivel macro y micro institucionales instrumentando el principio de la competencia escolar, considerándolo como “mercado educativo”. Manifiestan que los autores proponen establecer mecanismos de control de calidad, tanto en el sistema como en las instituciones, además de articular y alinear la producción con las demandas que provienen del mercado laboral; sería necesaria la descentralización de funciones, haciéndose cargo el estado de lo atinente al desarrollo de programas de evaluación de los sistemas educativos.

Por medio de las encuestas intentaron indagar cuatro aspectos; los medios por los que los educadores habían accedido al conocimiento de la Ley, el grado de implementación de la misma en cuanto a contenido y articulación entre niveles en las instituciones en las que trabajaban, sus opiniones críticas con respecto a la Ley y sus opiniones respecto de los teóricos en educación que habían leído. Observaron un marcado desconocimiento del texto de la Ley en los docentes, por lo que brindaban opiniones mediatizadas por otros que no eran especialistas. Además mostraban disparidad en cuanto a la implementación de la reforma en sus instituciones, criticaban la falta de capacitación docente y la amplitud de contenidos. Quienes habían leído la Ley y textos especializados marcaban un bajo grado de implementación en sus escuelas y responsabilizaban por ello a los propios agentes de la reforma no se la habían apropiado. Por otro lado, evidenciaban desconocimiento de características y funciones del discurso jurídico, ya que confundían ley y reforma con otros textos que circulaban, esperaban encontrar en la Ley explicitaciones que ya existían y que regulara aspectos que no eran de su incumbencia. Las lecturas de los especialistas fueron tanto valoradas como criticadas según su vinculación con la realidad áulica, sus reclamos tenían que ver con soluciones prácticas para el trabajo en el aula, desconfiando de lo escrito.

3- Consideraciones teóricas

3.1. Introducción

Todo individuo posee imágenes mentales acerca del mundo que constituyen creencias sobre las que adquiere significado todo nuevo estímulo, relacionado con los aspectos del mundo de los que ellas son la representación. En esta investigación nos interesa en particular, caracterizar qué imágenes mentales acerca de los estudios universitarios tienen los aspirantes a la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y de qué manera dichas imágenes se ponen en juego y se relacionan con las representaciones sociales presentes en su mundo cultural. Desde nuestra mirada estas representaciones emergen en el discurso de los sujetos y se encarnan en las prácticas cotidianas que llevan a cabo. Estas prácticas, por otra parte, también participarían en la conformación y cambio de dichas representaciones. Por lo tanto, en nuestro marco teórico se desarrollarán distintas perspectivas teóricas que coinciden en la indisociabilidad del hombre y el mundo en la construcción de significados, sin embargo, cada una de ellas enfatiza distintos aspectos de acuerdo a enfoques que presentan matices diversos. En primer lugar plantearemos algunos referentes de la Psicología social que desarrollan el tema enfatizando el aspecto social de las representaciones. A continuación, se tendrán en cuenta desarrollos de la Psicología cognitiva respecto del modo en que las representaciones operan en la cognición humana y determinan cómo se actúa sobre el mundo. Nos detendremos particularmente a considerar cómo son estos procesos y cambios (o ausencia de ellos) en el contexto educativo. En otro apartado se harán algunas precisiones desde los aportes de la Filosofía y la Sociología con respecto a la reproducción social y las posibilidades de cambio en el *imaginario social* y también recurriremos a la Teoría del análisis del discurso ya que nos permite reconocer la inscripción del sujeto cultural en sus prácticas discursivas. Finalmente analizaremos los atravesamientos culturales actuales de los jóvenes.

3.2 Para una definición de representación social

La mente de todo individuo almacena, a partir de lo que percibe, no los estímulos mismos (variados y únicos), sino una imagen de cada una de esas cosas, hechos, acciones o procesos percibidos, de modo que en cada nueva interacción con el mundo, puede calificar su nueva percepción por comparación con la imagen mental preexistente. Así vamos "conociendo" el mundo, conceptualizándolo, construyendo imágenes sobre lo recibido y almacenando el resultado de esa operación. Estas imágenes, que ya no son "el mundo" sino su "representación", constituyen las creencias del sujeto.

Maureen Pope (1991) destaca a G. Kelly como uno de los primeros autores que proponen la metáfora del hombre-científico en tanto que ésta permite iluminar el comportamiento humano respecto del mundo. Kelly (1966) sostiene que un constructo personal es una manera de dar sentido al mundo. Estos constructos pueden variar tanto en el grado de resistencia al cambio como en la extensión de elementos a los cuales se aplica. Todo individuo construye en forma permanente modelos representacionales de su experiencia. Estas construcciones son como cartas de navegación provisionales que ayudan a la gente a dar sentido a su ambiente e influyen en su comportamiento. Conocer esos modelos que las personas mantienen, permite entender su comportamiento, a partir de su percepción del mundo.

Sin embargo, estas representaciones no son individuales (a pesar de que genéticamente parecen serlo) sino que devendrán sociales porque, necesaria y biológicamente, todos los seres humanos vivimos en comunidad y no podemos dejar de comunicarnos. El lenguaje, no sólo es el medio para comunicarnos, sino un poderoso instrumento cognitivo, con el que el sujeto construye sus representaciones y las transmite entre los miembros de su grupo. Del mismo modo, cada miembro recibe de los otros, en la comunicación, representaciones que constituyen así la concepción del mundo que la comunidad tiene en un momento determinado. Por este mecanismo o actividad comunicativa, las representaciones individuales se convierten en representaciones colectivas.

Esta particularidad de las representaciones (el hecho de ser sociales más allá de su génesis individual) explicaría por qué no existen idénticas representaciones a partir de idénticos estímulos. En primer lugar porque no

todos los individuos viven en los mismos lugares y el paso del tiempo provoca cambios en el entorno. En segundo lugar, porque no nacimos en el mismo momento, y esto supone que hayamos recibido estímulos lingüísticos diferentes relacionados con imágenes del mundo que otros percibieron antes que nosotros, como así también, que percibamos como preexistentes, ideas, o representaciones que no existieron para otros con anterioridad a nuestra aparición en el mundo. En tercer lugar, porque en una sociedad dividida en clases, los intereses, deseos, ambiciones y necesidades no son los mismos para todos sus componentes.

Sin embargo, dentro de una comunidad lingüística, las representaciones son suficientemente compartidas como para permitir la comunicación.

Desde la perspectiva de la Psicología social, se destaca la *Teoría de las Representaciones sociales* de Moscovici (1983) para quien una representación social es la actividad mental desplegada por los individuos y los grupos a fin de establecer su posición con relación a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Toman formas variadas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, aún lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos. El autor se propuso rehabilitar el sentido común y el conocimiento corriente. Dicho conocimiento cotidiano posee una densidad propia derivada de las interacciones sociales, particularmente por las modificaciones que sufre el conocimiento científico al ser transmitido en la comunicación. Así, dichas representaciones son sociales porque son elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones.

Para D. Jodelet (1983), una representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas en cuanto a la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. Desde esta óptica, la representación social no es el duplicado de lo real ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto ni la parte objetiva del sujeto sino que constituye el proceso por el cual se establecen

estas relaciones.

Markova (1996) plantea que la *Teoría de las Representaciones sociales* estudia la relación entre los conceptos científicos y los legos: examina el contenido de los conceptos cotidianos, su co-determinación social e individual, su formación, mantenimiento y cambio. La *Teoría de las representaciones sociales* estudia las maneras en que el conocimiento socialmente compartido detiene al sujeto en las formas de pensamiento existente, impidiéndole el pensamiento libre y forzando una manera de concebir el mundo. La fuerza de las representaciones está en su naturaleza implícita; cuanto menos conciente es el sujeto de las mismas, más poderosas son.

Las personas al nacer dan por supuesto su entorno social como lo hacen con el físico y natural, no tienen conciencia de su existencia y perpetúan su status ontológico mediante las actividades habituales y automáticas de reciclaje y reproducción. Ya Piaget demuestra, a principios de siglo, que los niños no esperan a que se les enseñe determinada noción para tener una opinión espontánea y construir hipótesis acerca de ella. De igual manera, los adultos en su vida diaria frente a los fenómenos del mundo, también tienen supuestos y construyen teorías que les permiten explicar esos fenómenos y tomar decisiones. Estas teorías espontáneas no necesariamente coinciden con las teorías científicas. Esta objetividad sólo se cuestiona en circunstancias particulares.

Pero no cabe duda de lo dificultoso que resulta el cambio de una teoría por otra. Castorina (1995) sostiene que las concepciones alternativas son nociones estables que acompañan en paralelo a la formación científica y que ofrecen gran resistencia a los intentos de modificación en dirección a las ideas científicas durante la instrucción. Citando a Gastón Bachelard, las considera "tejidos de errores tenaces". La fuerza de estas realidades ontológicas reside en la falta de conciencia que las personas tienen de su existencia, pero las personas son agentes, tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre esas realidades.

3.3- Representación social y cognición

Los cambios conceptuales constituyen un proceso lento y a largo plazo. Los seres humanos tienden a interpretar las nuevas situaciones en relación con lo que ya conocen, reforzando sus concepciones precedentes. Desde esta perspectiva, entonces, cuando se es incapaz de interpretar una situación en forma lógicamente coherente, pueden hacerse interpretaciones alternativas más o menos conflictivas con las anteriores o bien la situación puede ser tal que impida la construcción de cualquier interpretación adecuada.

En línea con una propuesta que destaca los aspectos pragmáticos y contextuales, M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, y J. Marrero consideran que las teorías implícitas se obtienen en contacto con pautas socioculturales definidas, por prácticas culturales y formatos de interacción social. Afirman también que las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales. Ante la falta de información y la necesidad de control y de toma de decisiones en tiempo real, la elaboración de teorías proporcionaría valores de anclaje para la acción.

Por su parte, y de manera similar, Claxton (1990) afirma que las teorías implícitas son generalizaciones extraídas a partir de nuestra experiencia sobre la manera en que trabaja el mundo y nos resultan útiles para interactuar con él. En este sentido, Davies (1993) las caracteriza como las ideas o nociones que los sujetos cognoscentes utilizan en contextos pragmáticos y que no son explicitables inmediatamente o como actitudes proposicionales o reglas que subyacen a las creencias ordinarias.

El término formatos (de interacción social) al que se hizo mención, se refiere al concepto acuñado por J. Bruner (1983) y se define como pautas de interacción convencionales y repetitivas en las que los interlocutores se intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan recíprocamente sus palabras y conductas.

Este último autor (1995) se refiere a la existencia de una psicología popular que nunca es sustituida por paradigmas científicos y que se ocupa de la naturaleza, causas y consecuencias de los estados intencionales. Bruner plantea que mientras la psicología científica trata de explicar los fenómenos desde un punto de vista no subjetivo y desprecia las creencias, deseos,

intenciones y compromisos de los sujetos, la psicología popular (folk psychology) nos explica, juzga y anticipa a nosotros mismos y a los demás. Ésta es la que domina las transacciones de la vida cotidiana, es reflejo de la cultura y varía en la medida en que cambian las respuestas que la cultura da al mundo.

Esta línea de teorías sobre el modo cómo las representaciones sociales inciden, ofrecen resistencia a nuevas concepciones del mundo, permite reflexionar sobre la deriva que pueden adoptar los procesos educativos y explicar, al mismo tiempo, diversas situaciones de fracaso o dificultad en la adquisición de conocimientos.

3.4- Concepciones personales y educación.

En relación con los procesos educativos, Bruner (1997) afirma que a partir de las investigaciones en dicha psicología popular ha crecido el convencimiento de que al teorizar sobre la práctica de la educación se deben tomar en cuenta las teorías populares que ya tienen aquellos implicados en enseñar y aprender. El autor plantea que cualquier innovación que como pedagogos teóricos queramos introducir, tendrá que competir con, reemplazar, o si no modificar las teorías populares que ya guían tanto a los docentes como a los alumnos.

En general hay cambio conceptual cuando los alumnos, en un contexto de intervención didáctica, reorganizan sus conocimientos previos en el subdominio de saberes sobre la escuela, el sistema político o los intercambios económicos. Los valores y la dimensión afectiva asociados a las creencias compartidas resisten al aprendizaje, en el sentido de constituir "obstáculos epistemológicos" para la reformulación de las ideas en dirección al saber que se ha de enseñar. Al postular un proceso de construcción común, en las condiciones dadas por las restricciones sociales en la formación de los conocimientos previos y por los contextos didácticos en el cambio conceptual, es posible afrontar el desafío que plantea la persistencia

de las creencias sociales antes y durante la enseñanza.

A partir de trabajos como los de Novak (1988) o los de Pozner (1982), se sostiene que el objetivo de la educación es el cambio conceptual en los alumnos. Desde esta óptica el aprendizaje se ocupa de ideas, de su estructura, de su evidencia y se lo concibe como un proceso de transformación. El problema es cómo cambian o cómo se modifican las concepciones intuitivas – *misconceptions* – de los estudiantes frente a las nuevas ideas que se despliegan en el acto educativo.⁴

En este sentido, la tesis principal es que el cambio conceptual durante un proceso de instrucción se corresponde con los lineamientos que han fijado algunas filosofías de la ciencia: con los aportes de T. Kuhn (1980) y de I. Lakatos (1983), entre otros, la ciencia es interpretada en términos de conjuntos cambiantes de conceptos que guían los propios procesos de investigación. Novak afirma que entre la teoría del aprendizaje de Ausubel y las filosofías de la ciencia mencionadas podemos encontrar una cierta analogía. Así como los paradigmas permiten dar nuevos significados a los datos, o buscar nueva información para resolver problemas, los conceptos inclusores de la estructura cognitiva del mundo facilitan el aprendizaje significativo y la resolución de problemas.

De un modo similar, J. Pozo (1987) considera que el modelo lakatosiano es válido para interpretar el aprendizaje y sería compatible con el constructivismo y la psicología cognitiva actual, en la cual juega un rol relevante la teoría de la equilibración. La analogía en este caso reside en el enfoque según el cual para transformar un sistema conceptual hay que modificar las hipótesis testeables del programa de investigación y, en el alumno, modificar sus ideas previas ante los conflictos con los datos empíricos. Pero la acumulación de pequeñas modificaciones no es suficiente para el cambio de los sistemas; deben aparecer otras teorías que entren en conflicto con las anteriores, y en el caso del cambio conceptual deben aparecer anomalías, conflictos entre algunas ideas modificadas y el núcleo conceptual del conocimiento del que aprende.

Desde esta perspectiva, enseñar no consiste en proporcionar nuevos conceptos sino en cambiar los que el alumno posee. Éste no abandonará sus

⁴ Carretero (1993) plantea un ingenioso juego de palabras entre la palabra inglesa “*misconceptions*” (concepciones erróneas) y en español, “*mis concepciones*”, por ser concepciones íntimamente arraigadas en el sujeto.

ideas hasta que encuentre otras mejores que expliquen por un lado las anteriores pero que fundamentalmente, expliquen los problemas nuevos, hasta ahora incomprensibles. Para que el sujeto pueda comprender la superioridad de una nueva teoría se lo debe enfrentar a situaciones conflictivas que supongan un reto a sus propias concepciones. El conflicto cognitivo cumple un rol importante pero no suficiente para el cambio conceptual ya que éste debe ir acompañado de la toma de conciencia. Modificar las ideas previas supone hacerlas explícitas aplicándolas a problemas concretos. La reflexión sobre sus limitaciones frente a las ventajas de la nueva teoría sería, entonces, fundamental para el cambio.

Las teorías del aprendizaje basadas en el cambio conceptual responden a las modernas filosofías de la ciencia que afirman, en un sentido amplio, que las teorías son invenciones de la mente humana y ésta determina qué datos se recogen y cómo se interpretan. Si esto es así, no debe sorprendernos que los sujetos no renuncien fácilmente a sus propias teorías.

J. Nussbaum (citado por Driver) critica las estrategias centradas exclusivamente en el conflicto ya que se asemejarían a la visión de Karl Popper que sostiene que las teorías se desechan cuando son falseadas sobre la base de un experimento crucial. Señala también, con relación a la no contradicción, que a menos que el sujeto sea ya consciente de los elementos de sus concepciones preexistentes, de las que derivan sus expectativas acerca de las situaciones concretas, no podrá considerar los hechos y sus propias afirmaciones como discrepantes. Por otra parte, que se le plantee algún tipo de conflicto conceptual no garantizaría la construcción de esquemas conceptuales alternativos. Nussbaum sostiene que por mucho tiempo se ha aceptado que la acomodación cognitiva es resultado de algunas experiencias que provocan un estado de desequilibrio, disonancia o conflicto cognitivo. De este modo, para el autor, se estaría sosteniendo en forma implícita y errónea que tal conflicto ha de conducir necesariamente a una acomodación cognitiva capaz de producir un inmediato cambio conceptual.

Giordan y de Vecchi (1995) consideran que el sistema cognitivo no graba la información sino que es parte de un organismo actor que construye conocimientos en el transcurso de su historia social, en el contacto con la enseñanza y sobre todo a través de las informaciones de los medios de comunicación y las experiencias de la vida cotidiana. La estructura conceptual del alumno sería la estructura en la que se insertan y organizan

los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. Esta conjunción es, al mismo tiempo, una estructura de recepción que le permite asimilar, o no, las nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual cada uno va a determinar sus conductas y negociar sus acciones. El saber no se construye por el simple pasaje de una concepción a otra, sino a través de cierto número de rupturas parciales que irían reorganizando las representaciones individuales.

Estos autores afirman que en lugar de pretender dismantelar radicalmente las concepciones falsas, se debería contemplar estas representaciones como en evolución o modificación. Las concepciones personales serían la única "trama de lectura" a las que se puede apelar cuando se confronta con la realidad. Es más, algunas concepciones falsas pueden ser útiles, ya que no siempre son del todo erróneas, sino "relativamente falsas". De hecho, algunas de ellas, que la ciencia de hoy refuta, han permitido a las diferentes civilizaciones vivir y resolver numerosos problemas, por lo que – agregan - si bien el único modelo válido para la ciencia es el último, "aprender es pasar de una representación falsa a una representación más ajustada". (Pág. 213). Criticando a G. Bachelard, afirman que un saber nuevo no destruye el modelo preexistente sino que en la mayoría de los casos lo obliga a adaptarse, para que esta nueva estructura pueda integrar el conocimiento suplementario. Desde esta perspectiva, entonces, no habría ruptura, sino transformación.

Pozo (1997) sostiene que para estudiar las concepciones acerca del aprendizaje hay que diferenciar tres niveles de análisis:

El primero, más superficial y accesible a la conciencia del sujeto y, por lo tanto, metodológicamente también más accesible, es el de las respuestas, creencias predicciones, juicios, etc., que el sujeto realiza de las situaciones de aprendizaje. Su carácter es situacional.

El conjunto de las representaciones de diverso tipo activado por el sujeto en diferentes contextos de aprendizaje define el segundo nivel, las teorías de dominio o teorías de conocimiento específico para ese dominio dado. Este segundo nivel es menos accesible y explicitable que el primero pero más estable y persistente.

El tercer nivel estructura y organiza las teorías de dominio a partir de una serie de supuestos implícitos que constituyen unas teorías marco o teoría

implícita. Estas teorías - que resultan las menos accesibles a la conciencia - serían aún más estables que las del segundo nivel y más generales ya que diversas teorías de dominio podrían compartir un mismo supuesto implícito. La distinción explícito / implícito, planteada en los tres niveles, no debe entenderse como una dicotomía sino como una continuidad.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, numerosos autores (Chi, Slotta, de Leeuw, Vosniadou, entre otros citados por Pozo, op. cit.) sostienen que el sistema operativo humano, que rige el aprendizaje implícito, plantea serias restricciones de procesamiento que dificultan el aprendizaje explícito de las teorías científicas. Esta concepción que hace una analogía entre los procesos cognitivos humanos y el software de un ordenador, establece por lo tanto limitaciones inherentes al sistema mismo.

Los aprendizajes implícitos se regirían por un sistema de causalidad lineal, simple y en un solo sentido, con estrategias de cuantificación erróneas y transformaciones sin conservación. Por el contrario, los aprendizajes explícitos de los modelos científicos, siguiendo la concepción de los esquemas operatorio-formales de Piaget, implicarían una causalidad compleja con interacción de sistemas, nociones de proporcionalidad, probabilidad y correlación, y sistemas de equilibrio con conservaciones no observables en las transformaciones.

Sin embargo esta apropiación de conceptos es resultado de acciones instruccionales intencionales en dominios específicos que pueden resultar no homogéneos y ligados a contextos pragmáticos. Entre estos conceptos podrían convivir contradicciones, presentarse inestabilidades o aspectos parciales no articulados entre sí. Desde nuestra perspectiva, no habría una analogía o continuidad entre el pensamiento lego y el pensamiento científico y el acceso a formas lógico formales del pensamiento no garantizaría - per se - la supresión de esas inestabilidades y/o contradicciones.

Por otra parte, el concepto de interacción del sujeto es un concepto amplio que, a nuestro entender, representa la trama misma que lo constituye, a diferencia de las concepciones "contextualizadoras" que suponen el contexto como una variable independiente que incide en la conducta del individuo (ver Valsiner y Winegar, 1992).

3.5- Representaciones e imaginario social.

Por su naturaleza de ser social, el individuo se constituye para sí un sistema de creencias, que, son a su vez gestadas dentro la comunidad, las que, además, por compartidas, permiten la comunicación.

Por eso, investigar cuáles son las representaciones sociales de un determinado grupo, supone detectar qué características y efectos de sentido surgen del análisis de los discursos sostenidos por los miembros de ese grupo que hacen y se hacen evidentes dentro de las condiciones en que fueron producidos. En este punto, es importante retomar las premisas sobre las que trabaja Eliseo Verón, en *La semiosis social* (1981), en la que tiene en cuenta las condiciones de producción junto a las gramáticas de producción que generan. Es decir, que toda toma de posición, toda representación social, tiene relación con las ideas y los principios relativos al lugar desde donde se postulan. Esto significa entender al individuo como “agente social”, que habla desde un lugar y en ciertas condiciones objetivas de producción de ese discurso.

La teoría marxista ofrece una matriz fundante para pensar lo social en la constitución de sentidos e imaginarios colectivos. Lucien Goldmann (1970) alude a tres factores extradiscursivos que favorecen la eficacia e imposición de ciertos discursos: a) el lugar social, b) las condiciones objetivas y c) los procesos sociales.

Para Goldmann, el lugar social de producción de sentido es el sistema de relaciones que se definen a partir de condiciones objetivas. Los sentidos son elaborados desde un lugar de clase social. La visión del mundo es un esquema, un modelo compuesto de un número limitado de elementos: aspiraciones, sentimientos, ideas que reúnen a los miembros de un grupo, generalmente una clase social y los opone a otros. Para el autor, en los discursos que sostienen los miembros de un grupo social, se hace explícita la coherencia de esa visión del mundo. Por eso, el enunciador individual no es lo significativo para Goldmann, sino en tanto visión del mundo de una clase social, es un sujeto transindividual.

En el intento por conceptualizar la relación existente entre lo ideológico y lo social, aparecen formulaciones como reflejo, mediaciones, homologías,

refracción.

Bourdieu (1997) piensa la relación entre el agente social y sus prácticas como una relación de homología, que une a cada sociedad, constituida por un conjunto de posiciones sociales, con un conjunto de actividades o de bienes, caracterizados ellos mismos relacionamente. Esto implica que todo análisis debe tener en cuenta la relación entre posición social (concepto relacional), *habitus* (disposiciones) y tomas de posición (elecciones operadas en los dominios más diferentes).

Para entender estos conceptos es preciso definir algunos conceptos claves de la teoría desarrollada por Bourdieu: los conceptos de *capital*, *campo* y *habitus*.

Si bien el concepto de *capital* refiere al sentido marxista de control diferenciado de recursos y por lo tanto se trata de un concepto relacional (en tanto da lugar a relaciones de dominación), a diferencia de Marx, Bourdieu amplía la noción de capital más allá de lo económico y acuña el término de *capital simbólico*, cuyo control también genera capacidad de relación.

Bourdieu llama *capital simbólico* al reconocimiento obtenido a partir del manejo de los otros capitales, plus de crédito y legitimidad, aquello que contribuye a ocultar las bases que construyen las relaciones. Lo mismo que contribuye a reconocerlo, contribuye a ocultar los procesos de competencia que le dieron reconocimiento. Reconocimiento que se logra por haber pasado, además, por distintas instancias de legitimación. Supone la posesión de las otras tres formas de capital: el capital económico, el capital cultural (conjunto de calificaciones intelectuales ya sea incorporadas institucionalmente o como bienes culturales) y capital social (conjunto de relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo).

En cuanto al concepto de *campo* está relacionado con los distintos agentes sociales y las diversas maneras de relacionarse con ese recurso. Las condiciones objetivas forman un sistema de relaciones donde están en juego los recursos que interesan. La lógica del funcionamiento de ese sistema, está signada por la lucha por el acceso al control de ese recurso que está desigualmente distribuido.

Los campos sociales son homólogos a la estructura social, por cuanto la posición de los agentes sociales en un campo depende de la posición de éstos en el espacio social, según dos principios de diferenciación: el capital

económico y el capital cultural. Dicho espacio de las posiciones sociales se traduce en un espacio de tomas de posición por intermedio de las disposiciones o de los *habitus*.

El *habitus* es el producto de condicionamientos sociales asociados a la clase, al que se homologan un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos por una afinidad de estilo. Son valores incorporados a la propia existencia, una determinada visión de la realidad y de sus prácticas, adquirida por el individuo en el transcurso del proceso de socialización⁵.

Estas disposiciones (actitudes, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar) funcionan como principios inconscientes de acción, percepción y reflexión. Estos modos de percepción y acción interiorizados por los individuos se denominan esquemas.

Dos son los componentes del *habitus*: el *ethos*, que designa los principios, valores que rigen la conducta humana y la *hexis* corporal, que corresponde a posturas y disposiciones corporales interiorizadas durante su historia.

El *habitus* es simultáneamente el modo como percibimos y juzgamos la realidad y el productor de nuestras prácticas⁶. Así, el *habitus* puede considerarse el modo de interiorizar la exterioridad, interiorización de propiedades vinculadas a la posición dentro del espacio social. Todo agente social tiende a percibir las nuevas experiencias en función de su *habitus* primario, el que condiciona la adquisición de nuevas disposiciones. Cada individuo no es más que una variante de un *habitus* de clase.

Este concepto puede ser relacionado con el de imaginario social, para el que tomaremos, en principio, los enfoques de Cornelius Castoriadis (1975) y de Bronislaw Baczko (1984).

Estos autores coinciden en concebirlo como una forma de pensamiento acerca de una sociedad autoconstituida, que pudiera dominarse a sí misma y que no dependiera de ninguna fuerza exterior.

⁵ BOURDIEU, P., "El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciantes", 1997, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México

⁶ BOURDIEU, P., "Las representaciones de los agentes varían de acuerdo con su posición (...) y su *habitus*, como sistema de esquemas de percepción y evaluación, como estructuras cognitivas y

Castoriadis discute con el pensamiento heredado acerca de lo histórico social, la imaginación y lo imaginario, pues, a su juicio, según una tradición tan arraigada como equívoca, la sociedad ha sido concebida en torno a una norma, fin o telos existente fuera de ella misma.

Su propuesta es otra: para responder a los interrogantes sobre qué es lo histórico-social, qué mantiene unida y cohesionada a una sociedad, cómo y por qué hay alteración temporal en una determinada sociedad y qué significa la emergencia de lo nuevo, Castoriadis detecta dos tipos básicos, de entre las incontables respuestas asignadas a estos cuestionamientos radicales.

El primer tipo, el fisicalista, reduce la sociedad y la historia, directa o indirectamente, a la naturaleza. Castoriadis critica dentro de este tipo de pensamiento el funcionalismo, que supone necesidades humanas fijas y explica la organización social como el conjunto de funciones que tienden a satisfacerlas. En toda sociedad hay multitud de actividades que no cumplen función determinada en el sentido funcionalista del término, pues son sobre todo "banalidades" que importan muchísimo por lo que encubren: la cuestión de las diferencias distintivas entre las sociedades.

Una segunda clase de respuestas sería la logicista; una de cuyas formas, la más pobre, es la representada por el pensamiento estructuralista, para el cual las diferentes formas de sociedades estarían dadas por las diferentes combinaciones posibles de una cantidad finita de los mismos elementos discretos, sobre cuya génesis el estructuralismo no se pregunta, sino que los concibe como términos dados desde siempre y no como creación particular de la sociedad en cuestión.

Es así como toda la cuestión relativa a la unidad y la identidad de la sociedad y de tal o cual sociedad queda reducida a la afirmación de la unidad de identidad dada de un conjunto de organismos vivos, o de un hiperorganismo que lleva consigo sus propias necesidades funcionales, o de un grupo natural-lógico de elementos, o de un sistema de determinaciones racionales. En todo esto, no queda absolutamente nada de la sociedad como tal - se entiende que del ser propio de lo social- que manifieste un modo de ser diferente del que ya conocíamos por otras vías. Tampoco queda gran cosa de la historia, de la alteración temporal producida en y por la sociedad. (Castoriadis, 1993, 17-18).

Para este autor, la sociedad se da de manera inmediata como coexistencia de una multitud de términos o de entidades de diferentes órdenes. Subraya la coexistencia y la diversidad, ante las cuales el pensamiento heredado carece de herramientas reflexivas. La sociedad es pensada en cambio como un conjunto de elementos distintos y definidos, que se relacionan entre sí mediante relaciones bien determinadas, o como una jerarquía de conjuntos. Sin embargo, no habría articulación de lo social que se dé de una vez y para siempre. Se trata en cada momento de una creación de la sociedad en cuestión. La sociedad se instituye como modo y tipo de coexistencia, sin analogías ni precedentes en ninguna otra región del ser. Lo social no puede ser pensado como una unidad de una pluralidad en el sentido habitual, no podemos pensarlo como conjunto determinable de elementos perfectamente distintos y bien definidos. Se trataría más bien de un magma de magmas, o una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto, ejemplificada por lo social, lo imaginario o lo inconsciente.

Sabemos, y lo hallamos inclusive en Aristóteles, que el alma individual no piensa nunca sino mediante representaciones simbólicas. Por lo tanto, no se puede explicar ni el nacimiento de la sociedad ni la evolución de la historia por medio de factores naturales o biológicos ni por la actividad racional del hombre. Castoriadis alude, en cambio, a un poder de creación, inmanente tanto a las colectividades humanas como a los seres humanos singulares que funciona como *vis formandi*, y que corresponde a esa facultad de innovación, de creación y de formación que es el imaginario social instituyente.

Tal vez, la concepción de Bronislaw Baczko (1991) se nos revele como complementaria de la anterior y no menos enriquecedora. Dicho autor sugiere que las sociedades elaboran sus representaciones como expresión o elaboración simbólica de sus conflictos, problemáticas, intereses. Asimismo, podríamos interpretar que, así como asocia la imaginación con la política, como un sujeto de enunciación, los imaginarios sociales estarían constituidos por enunciados de la sociedad. Dichas significaciones imaginarias sociales derivadas de instituciones, se cristalizan en lo que Castoriadis llama imaginario social instituido, que asegura la continuidad de la sociedad, su reproducción y la repetición de ciertas formas que regulan la vida de los hombres.

El pensamiento clásico sociológico, representado por Marx, Durkheim y Weber, ha elaborado distintos modelos conceptuales acerca del tema.

La ideología engloba, según Marx, las representaciones que una clase social se da a sí misma, de sus relaciones con clases antagónicas, así como de la estructura global de la sociedad. Una clase social expresa sus aspiraciones, justifica moral y jurídicamente sus objetivos, concibe su pasado e imagina su futuro a través de sus representaciones ideológicas.

La ideología tiene una doble función. Por un lado, expresa la situación y los intereses de una clase; sin embargo por otro, solamente puede concretarse mediante la deformación y el ocultamiento de las relaciones entre las clases, y en particular de las relaciones de producción, que son el conflicto mismo de la lucha de clases. La ideología, como factor real de los conflictos sociales, sólo opera gracias a lo irreal e ilusorio que hace intervenir. Las estructuras y funciones de las ideologías cambian en función del contexto en el que se inscriben. Si la burguesía, en su fase ascendente, se apoya en su ideología para cuestionar y denunciar el orden feudal, una vez que alcanza el poder, a través de su ideología, disimula las relaciones de dominación y explotación capitalista. A lo que realmente aspira Marx es a la liberación de la sociedad global de toda dominación ideológica.

El marxismo encuentra escollos en su interpretación de las representaciones colectivas, pues si bien las considera como parte integrante de las prácticas colectivas, sólo les da, en el juego de las relaciones entre infraestructura y superestructura, el status de lo ilusorio que deforma la última realidad, esa "última instancia" que forman las relaciones socioeconómicas.

Cuando Marx perfila la imagen del proletariado, clase destinada a ser perfectamente transparente con respecto a ella misma, interpreta esta representación como una no imagen, una simple constatación de un estado de hecho. La clase obrera no necesitará pasar por lo imaginario y lo ilusorio, ya que percibe las tareas que le fueron determinadas "objetivamente" por la Historia.

Según el desarrollo conceptual de Emile Durkheim, para que una sociedad exista y se sostenga, para que pueda asegurarse un mínimo de cohesión, y hasta de consenso, es imprescindible que los agentes sociales creen en la superioridad del hecho social sobre el individual, que tengan una "conciencia colectiva", un sistema de creencias y prácticas que unen en una misma

comunidad, instancia moral suprema, a todos los que adhieren a ella. Ahora bien, uno de los caracteres fundamentales del hecho social es su aspecto simbólico.

Mauss, discípulo de Durkheim, afirma que las representaciones colectivas expresan siempre algún punto del estado del grupo social; reflejan su estructura actual y la manera como reaccionan frente a uno u otro acontecimiento, sea de carácter exterior o interior. Habla de una conexión íntima entre el comportamiento y la representación colectiva. Cada sociedad tiene la aptitud para erigirse en dios o crear dioses, es decir, para producir representaciones cargadas de lo sagrado.

En cambio, para Max Weber, la estructura inteligible de toda actividad humana surge del hecho de que los hombres buscan un sentido en sus conductas y en relación a ese sentido reglamentan sus comportamientos recíprocos.

Se hace necesario, entonces, distinguir las oposiciones metodológicas: Marx insiste en los orígenes de los imaginarios sociales así como de sus funciones en el enfrentamiento de las clases sociales; Durkheim pone el acento en las correlaciones entre estructuras sociales y representaciones colectivas, así como en la cohesión social que éstas asegurarían; Weber da cuenta del problema de las funciones que pertenecerían a lo imaginario en la producción de sentido que los individuos y los grupos sociales dan necesariamente a sus acciones, desde un punto de vista más normativo.

En los años '80 se ha producido un desplazamiento de la periferia al centro del concepto de imaginario, a través de un alejamiento definitivo de la perspectiva cientificista, que veía al imaginario como lo ilusorio/irreal que sería superado a partir de la operación científica, eminentemente desmitificadora.

Hablar de imaginario significaría entonces referirse a un conjunto de representaciones en las que se articulan ideas, imágenes, ritos y modos de acción, que no constituyen meros reflejos de una realidad exterior a ellas. El ejercicio del poder político pasa por el imaginario colectivo.

3.6.- El sujeto cultural: su inscripción en el discurso.

De lo dicho hasta aquí puede deducirse que la cultura, en tanto imaginario constituido por representaciones sociales, es el espacio ideológico en el que una colectividad instituye su propia identidad. La cultura funciona como una memoria colectiva que sirve de referencia y es por eso, vivida como garante de continuidad. Así, la cultura es el dominio de lo ideológico, tanto más en tanto se vincula a los procesos de identificación de los individuos.

Ahora bien, la cultura no posee existencia ideal, sino que existe a través de sus manifestaciones concretas, es decir, el lenguaje y sus diversas prácticas discursivas; el conjunto de instituciones y prácticas sociales; una particular manera de reproducirse en los sujetos, conservando, sin embargo, idénticas formas en cada cultura.

En este sentido, más allá de dicho bien simbólico compartido colectivamente, cada individuo se diferencia de otro en cuanto a grados de apropiación de dicho bien o de adecuación a los modelos de comportamiento y pensamiento que le son impuestos. Estas diferencias reproducen, como ya indicara Bourdieu, diferencias de clase. Sin embargo, la noción de sujeto cultural integra a todos los individuos de una colectividad en un mismo conjunto, al tiempo que los remite a sus respectivas posiciones de clase.

La cuestión del advenimiento del sujeto y de su alienación por un *aquí y ahora* ideológico, nos convoca a demostrar que el sujeto cultural opera no sólo en y por el lenguaje sino también en y por el discurso.

En efecto, Benveniste declara que es por medio del lenguaje como el hombre se constituye en tanto sujeto⁷. Para el autor, la única realidad a la que remite yo es a la realidad del discurso; en efecto, yo es una forma vacía en espera de ser investida para convertirse en instancia de discurso. La necesidad de conocimiento de uno mismo, de constituirse en sujeto, de asignarse a sí mismo existencia, sólo puede ser satisfecha mediante la enunciación del yo como sujeto del discurso. Dicha subjetividad es la capacidad del locutor de

⁷ BENVENISTE, Émile, 1999, *“Es, pues, literalmente cierto que el fundamento de la subjetividad se halla en el ejercicio de la lengua. Si se toma la pena de reflexionar sobre ello, se verá que no hay más testimonio objetivo de la identidad del sujeto que el que éste da sobre sí mismo al hablar.”*, en *“De la subjetividad del lenguaje”*, en *Problemas de lingüística general*, Vol. I, Editorial Siglo XXI, Madrid

plantearse como “sujeto”, nombrándose a sí mismo como “yo”. El fundamento de la subjetividad se halla en el ejercicio de la lengua.

Ahora bien, toda vez que el sujeto habla, las formas elegidas en el discurso hablan por él. Esta idea de subjetividad como producto del lenguaje implica en consecuencia, una difracción entre el *sujeto que habla* y el *sujeto hablado*.

Al pasar de la lengua al habla, la subjetividad se constituye como antinomia, según Benveniste, en tanto la lengua (estructura socializada) es sometida por el habla con finalidades individuales e intersubjetivas. Así *las configuraciones del habla son únicas cada vez, aunque se realicen en y por medio del lenguaje. En el sujeto se da, pues, una antinomia entre el discurso y la lengua.*

Todo discurso, por mediación del lenguaje, opera, necesariamente, una escisión entre la realidad y aquello que la representa. El signo (lingüístico en este caso), convoca a la realidad y la realidad se desvanece en el signo en beneficio de su representación. La palabra es una presencia constituida de ausencia. Por eso, el sujeto aparece siempre representado en el lenguaje. Esta representación implica la imposibilidad de expresarse a él mismo en la autenticidad de su deseo, enmascarado por el lenguaje.

Así, entre el lenguaje y el habla existe un amplio espacio de no diferenciación que merece ser investigado. Benveniste, en el mismo estudio mencionado, establece una analogía entre los símbolos del sueño y lo que él llama “*imágenes inconscientes*” perceptibles en todas las representaciones colectivas populares. Estas *imágenes inconscientes*, descritas como herencia y sedimentación transhistórica, pertenecen a esa instancia de *sujeto cultural*, mediadora entre el lenguaje y el habla.

Las reflexiones de Benveniste coinciden en parte con la afirmación de Jacques Lacan según la cual el inconsciente está estructurado como un lenguaje⁸.

El sujeto transcribe en sus concreciones sociodiscursivas las particularidades de su inserción socioeconómica y sociocultural así como la

⁸ BENVENISTE, Émile, 1999, “*El inconsciente emplea una verdadera “retórica” que, al igual que el estilo tiene sus figuras [...] La naturaleza del contenido hará que aparezcan todas las variedades de la metáfora, puesto que los símbolos del inconsciente extraen de una transformación metafórica a la vez su sentido y su dificultad. También emplean lo que la antigua retórica llama la metonimia (continente por contenido) y la sinécdoque (la parte por el todo).*”, op. cit.

evolución de los valores que marcan su horizonte cultural, sin que la transcripción de estos elementos provoque en el sujeto que habla ni una toma de conciencia ni un proceso de represión. Al hablar, el sujeto dice siempre más de lo que quiere decir y de lo que cree decir. Introducidas en forma de *microsemióticas intratextuales* (E.Cros, 1997), esas características discursivas - producto de la pertenencia a particulares estructuras sociales - amplían la visibilidad socio-semiótica de los textos. Así el sujeto cultural (como el sujeto del deseo, no consciente para el psicoanálisis) está atravesado por una red de valores sociales y de paradigmas éticos.

El sujeto que emerge en el lenguaje lo hace en forma de *lugar – teniente*: siempre aparece representado en detrimento de su verdad. Sin embargo, esta verdad sólo puede emerger en esa articulación del lenguaje que constituye la enunciación, es decir en el *decir* que Jacques Lacan y Ducrot oponen a lo *dicho* (lo enunciado) donde la verdad, para hacerse oír, no puede más que *medio-decirse*.

Tras la máscara de la subjetividad se ve entonces operar al discurso del sujeto cultural. Ahora bien, ese sujeto cultural, de naturaleza doxológica, legisla, dicta pautas de conducta, designa paradigmas, recuerda verdades basadas en la experiencia. Así, desarrolla una estrategia discursiva radical para eliminar al sujeto del deseo.

Desde esta perspectiva, el análisis de discursos ofrece una puerta de entrada al abordaje de las representaciones colectivas, en tanto el sujeto cultural (inscripción discursiva) implica un proceso de identificación fundamentado en un modo específico de relaciones entre el sujeto y los otros. El *yo* discursivo no es más que la máscara de *todos* los otros. La noción de sujeto cultural forma parte de la problemática de la apropiación del lenguaje en sus relaciones con la formación de la subjetividad por una parte, y con procesos de socialización por otra. El sujeto no se identifica con el modelo cultural, sino que es el modelo cultural el que lo hace emerger como sujeto. El agente de la identificación es la cultura, a través de sus distintas representaciones sociales.

En esa dialéctica del *Yo* y el *Tú*, del *Yo* y el *Otro*, es donde Benveniste sitúa el fundamento lingüístico de la subjetividad. El sujeto del discurso es un sujeto desdoblado: locutor e interlocutor al mismo tiempo. Como indica el autor, el *yo* no sólo se instaaura a sí mismo mediante el lenguaje, sino que,

por medio del discurso, se instituye como otro, como *tú-destinatario* para el que se construye en reciprocidad.

Así como Lacan explica la emergencia de la subjetividad en tanto identificación imaginaria que determina la estructura del Ego, el sujeto cultural se instituye en el mismo espacio psíquico en el lugar del objeto (es decir, el de la representación inconsciente del otro). En la imagen vivida como imagen de otro antes de ser asumida como propia, es como el sujeto accede a su identidad.

En tanto instancia mediadora entre la lengua y el discurso, el sujeto cultural participa en el sistema que amordaza al sujeto del deseo. A éste hay que desembozarlo en la enunciación; al contrario, el sujeto cultural sólo se manifiesta y habla en el enunciado.

En este mismo sentido, nos interesa incorporar a este marco teórico desde el que pretendemos abordar nuestra investigación, la importancia que los relatos en 1° persona han venido teniendo desde el siglo XVIII, lo que evidencia el deseo del individuo que ingresa en la modernidad, de relatarse a sí mismo frente a la presión creciente de la sociedad y sus prescripciones (Rousseau, *Confesiones*). La relevancia de este tipo de relatos es la emergencia de yo privado que se hace público al constituirse en historia.

a-El relato en 1ª persona

El acto por el cual un sujeto cuenta su historia presupone , como se ha dicho, un acto de conocimiento y por lo tanto de alteridad, ya que el objeto de conocimiento siempre se construye como un otro al que se intenta acceder, hacerlo propio.

Ya se ha dicho, además, que todo sujeto cuenta su historia atravesando historias culturales situadas en una determinada temporalidad y espacialidad desde la que se narra y desde la que se lee. Por eso, toda vida contada presupone una vida “examinada”, atravesada por la alteridad, por otros discursos, por símbolos culturales. Esa acumulación de relatos sedimentados responde a la necesidad de saber más sobre sí mismo.

En el discurso autobiográfico el locutor se instituye a sí mismo como sujeto y remite a sí mismo como “yo- objeto” en su discurso. Así el espacio

autobiográfico es ese espacio de identificación del sujeto en el discurso que le permite llenar ese vacío como búsqueda simbólica del yo.

La historia de vida se constituye en signo del “yo”, es decir como elemento de una semiosis sustituyente que convoca a la realidad, a la vez que dicha realidad se desvanece en el signo en beneficio de su representación. La palabra es una presencia constituida de ausencia. Por eso, el sujeto aparece siempre representado en el lenguaje.

Además, en todo proceso de autorepresentación no existe una adecuación a un pasado ni una reproducción fiel, sino de invención. La noción de invención supone selección, orden, organización de la vida propia que implica necesariamente una forma de comprensión.

Así, el sujeto se va construyendo como un “sí mismo” en tanto es estable en el contexto de la historia que ha elegido contar, mantiene permanencia de ciertos rasgos que lo hacen coherente con la trama de la que forma parte intrínsecamente, pero también está sujeto a los cambios que esos mismos acontecimientos pueden imprimirle. Es decir, el sujeto no puede existir más que en esa alternancia entre estabilidad e inestabilidad, continuidad e interrupción y, fundamentalmente, entre su “mismidad” (en términos *ricoeurianos*) y la “ipseidad” derivada de su constitución en relación a los otros.

La referencia de la que da cuenta el relato autobiográfico es una vida dotada de consistencia y existencia, por mediación de la narración. La vida, la realidad se presenta como caos sin existencia que sólo puede ser narrada, es decir, puesta y enmarcada en el orden del tiempo y el espacio a través de la representación narrativa.

El sujeto emerge ciertamente en esa red discursiva y su verdad se oculta en lo preconstruido del lenguaje que funciona como lugar-teniente que lo enmascara. Paradójicamente es únicamente en esa articulación del lenguaje que constituye la enunciación, donde esa misma verdad puede emerger.

Sin embargo, la relación entre la enunciación y el enunciado, es equivalente a la relación del todo con las partes, o, como afirma Greimas⁹, la relación de la enunciación y el enunciado es hipotáctica. Esto significa que toda vez que el sujeto enunciador produce un enunciado, se instituye como un otro que se desencaja del yo real, empírico, psicológico u ontológico para constituirse en

un otro yo lingüístico, discursivo, explícito que enmascara al yo de la enunciación sin hacerlo desaparecer del todo. En efecto, el yo de la enunciación emerge a través de lo que el discurso hace saber.

En este mismo sentido, la naturaleza social del sujeto, convierte a su “decir” en un habla constituida por otros discursos, pues la conciencia de sí mismo sólo es posible en tanto se experimenta por contraste y oposición con otro o escucha, condición de diálogo que es constitutiva de la persona. La noción de sujeto forma parte de esa problemática de la apropiación del lenguaje en sus relaciones con la formación de subjetividad por una parte, y con procesos de socialización por otra.

Por otra parte, para comprender la significatividad que los relatos poseen en relación con nuestra búsqueda, es necesario, además, realizar algunas consideraciones teóricas sobre el discurso y su relación con la realidad, es decir, la relación entre el orden del relato y el orden de la historia.

b- Ficción y realidad

El concepto de realidad es escurridizo y sólo puede definirse por oposición a lo que “no es real”. Pero qué, quién y de qué modo se da cuenta de lo real o de lo irreal, es una cuestión que sólo puede ser dirimida a partir del lenguaje. Por eso, así como se oponen racionalidad e irracionalidad, del mismo modo, pueden pensarse dos órdenes diferentes de discursos: aquellos textos que dan cuenta de una verificación objetiva y de un acontecer previsible (discurso científico) y los que, en cambio, se oponen a la racionalidad del discurso científico nombrando la realidad metafóricamente (discurso poético). En dichos tipos discursivos se refiere la realidad de manera diferente.

Ricoeur¹⁰ sostiene que ambos participan del concepto de verdad: los relatos históricos pues la refieren directamente y los de ficción porque lo hacen de manera indirecta. El historiador lleva a cabo una tarea de descripción del mundo que se pretende como equivalente a los acontecimientos efectivos del mundo “real”. En cambio, la ficción no se refiere a la realidad de un modo reproductivo, sino que su referencia es productiva, instaura mundos

⁹ GREIMAS, A.J., 1996, opus cit.

¹⁰ RICOEUR, Paul, “Para una teoría del discurso narrativo”, en *Historia y narrativa*, Paidós, Barcelona, 1999

redescribiendo lo que el lenguaje convencional ha descrito previamente. Es una representación de segundo grado pues se trata de una referencia *desdoblada*.

De un modo o de otro, el lenguaje es el medio con el que el sujeto conoce el mundo. Su carácter cognitivo deriva de su condición de sistema simbólico con el que el hombre elabora y reelabora la realidad, logra que la realidad “sea” en tanto “es nombrada”.

Así mismo, la polaridad entre verdad y ficción desaparece en cuanto entendemos esta última como el entramado que plantea una ontología particular en relación con lo real: la ficción es un tratamiento específico del mundo, que se ubica en el cruce de lo verdadero y lo falso. De aquí que el concepto de ficción y representación debe ser repensado.

En este sentido, Ricoeur analiza este “*como si*” propio de la representación y lo define como figura, redescrición del mundo, un modo particular de decir la verdad.

Dicha redescrición del mundo es la representación de una ausencia que se vuelve presente mediante la imagen. La representación de lo ausente consiste en operaciones que permiten leer algo del orden de lo mismo, de la alteridad y de la analogía. La realidad es entonces, resultado de un proceso, *poiesis* o invención por el cual se constituye en objeto. El referente “real” cobra existencia como representación, es decir como capacidad de interpretación y no como acceso inmediato y directo a él.

La fórmula básica de la ficcionalidad, indica Wolfgang Iser¹¹, consiste en la simultaneidad de lo que es mutuamente excluyente: es presencia y ausencia al mismo tiempo, es verdad y mentira, es objeto y representación. Puesto que el sujeto está imposibilitado de acceder al conocimiento de sí mismo, el ejercicio ficcional es la operación por la cual materializar lo ausente haciéndolo presente. Así el sujeto puede verse a sí mismo, como otro.

Por otra parte, la condición de ser del hombre en el mundo, es su dimensión histórica. El hombre habita el mundo ligado a la noción de tiempo, el que, a su vez, resulta difícil de asir y definir. El discurso narrativo es el instrumento por el cual dicha historicidad de la vida humana puede hacerse comprensible

¹¹ ISER, Wolfgang , “*La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias*”, en *Teorías de la ficción literaria*, varios autores, Arco Libros S.L., Madrid,1997

al hombre. El relato habilita la coexistencia entre lo real y lo posible, pues nos muestra a nosotros mismos como seres inaccesibles, y nos hace existentes en forma de simulacro, de invención¹².

La ficción, entonces, no debe ser pensada como opuesta a la realidad sino como condición que hace posible la producción de mundos de cuya realidad no puede dudarse.

En este sentido, Dilthey destaca la relación primordial existente entre la comprensión-interpretación y las manifestaciones fijadas en forma duradera, es decir, testimonios y documentos cuya característica distintiva es la escritura¹³. Ellas permiten tener acceso a lo inaccesible, por medio de la invención de posibilidades.

La interpretación cobra el carácter de apropiación por parte de un sujeto, del sentido que desemboca en la interpretación de sí mismo. La comprensión de sí mismo sólo puede realizarse a través de la comprensión de los signos culturales en los que el sujeto se documenta y se forma. De ese modo, el sujeto hace propio lo que era extraño.

Por eso, es posible afirmar que la diferenciación entre dos órdenes de relato que apuntábamos al comienzo, parece desvanecerse, ya que tanto el relato histórico, con ambiciones de objetividad y científicismo, como el relato ficcional, son en sí mismos acontecimientos que ponen en primer término el acto de contar. Mediante el relato, pensamos nuestra vida, la elaboramos como totalidad organizada en función de una teleología. Es así que nuestra historicidad es llevada al lenguaje mediante el intercambio entre las posibilidades de la historia y de la ficción. Hacer historia supone rescatar y conservar en la memoria aquellos valores que deben ser conservados, y por lo tanto relevar las posibilidades del presente. La ficción, en tanto mimesis, convoca a la puesta en escena de lo esencial, del núcleo efectivo de la acción. Por otra parte, la posibilidad de construir relatos, es la diferencia fundamental entre la comunicación humana y la de los animales. El lenguaje

¹² *“Este mundo, que podemos considerar imaginario, es presentificado por la escritura, en el mismo lugar en el que era presentado por el habla. Pero este mundo imaginario es, en sí mismo, una creación de la literatura, un imaginario literario.”* RICOEUR, Paul, “Que es un texto”, en *Historia y narratividad*, Paidós, Barcelona, 1999.

¹³ DILTHEY, W, *Obras completas de W. Dilthey. El mundo histórico*, México, FCE, 1994

humano (Greimas, 1996)¹⁴ tiene la posibilidad de instaurar un *ellos*, para poder decir algo sobre el mundo, lo que los animales son incapaces de hacer.

Este desdibujamiento de los supuestos límites entre historia y ficción, es particularmente evidente en el caso del discurso autobiográfico en el que la ficcionalización del autor en protagonista de la historia, borra las fronteras entre enunciación real y enunciación ficcional, construyendo un discurso híbrido. Esta transposición de un afuera del texto a su interior que convierte la realidad en ficción literaria, otorga a la autobiografía esa particular *función concientizadora*, pues ubica al yo autobiográfico en el borde mismo desde el que realiza el ordenamiento¹⁵, al tiempo que lo separa del ámbito privado y lo habilita para su publicitación.

Narrar implica, tanto en la representación literaria ficcional como en la histórica, ordenar los acontecimientos de acuerdo a un comienzo, medio y fin. Es este final como teleología o clausura el que imparte significado al todo coherente y unificado en torno a un centro totalizador.

La operación misma del relato está ligada al concepto de experiencia vivida, abierta a los lectores quienes, indefectiblemente, activan el texto imprimiéndole sentido. Dicho sentido está, además, anclado en la propia historicidad de la lectura que hace familiar un hecho distante, por el hecho de inscribirlo en los archivos de la memoria colectiva (siempre leemos intertextualmente). Todo relato se relaciona con una tradición, es el resultado de la acumulación de significaciones sedimentadas.

El relato contribuye a saber más acerca del mundo, en la medida en que contribuye a constituir el archivo.

Los topoi: lugares de legitimación y autojustificación.

Toda significación, con la que los sujetos inviten sus conductas, surge de una red interdiscursiva sobre la cual una comunidad va edificando la cultura, y consolidando comportamientos sobre premisas compartidas.

¹⁴ GREIMAS, A.J., 1996, *La enunciación, una postura epistemológica*, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

¹⁵ KERMODE, Frank, *El sentido de un final*, Gedisa, Barcelona, 1983

Dichas premisas escapan al control de los individuos pues no integran el escenario discursivo de lo opinable sino que funcionan como principios reguladores. Marc Angenot (1982)¹⁶ 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 escalearidades, encadenamientos argumentativos con los que otorga racionalidad a sus actos, sus decisiones, sus adhesiones o rechazos.

Anscombe y Ducrot¹⁷ 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).

Ducrot¹⁸, en esta misma teoría, sostiene que estos principios de los que nos servimos para poner en relación argumentos y conclusiones, forman parte de un universo de creencias que es habilitado por la misma situación de discurso. Dicha situación de discurso es interna y forma parte del sentido, de tal modo que un mismo enunciado puede permitir conclusiones opuestas dependiendo del *topos* que se pone en juego en determinada situación discursiva.

¹⁶ ANGENOT, M., 1982, *La parole pamphlétaire*, Payot, Paris

¹⁷ ANSCOMBRE, J.C. Y DUCROT, O., 1983, *L'argumentation dans la langue*, Mardaga, Bruxelles

¹⁸ DUCROT, O., *Argumentation et topoi argumentatives*, École des Hautes Études en Sciences Sociales

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 pertenecen al mundo de las creencias, pueden poner en relación conclusiones inversas y derivar escalas en el mismo sentido o en sentido contrario, pero siempre permiten establecer escalas, es decir $+X = +Y$ ó $-X = -Y$).

Angenot distingue tres clases de lugares comunes: a) los ónticos, los que suponen clasificaciones, definiciones de los objetos aludidos; b) los axiológicos, los que jerarquizan, otorgan valoraciones a los objetos o hechos aludidos; c) los prácticos, los que están regidos por modelos de conductas. El mismo autor propone establecer parejas nocionales, oposiciones semánticas que se encuentran en el origen de todo discurso y que constituyen paradigmas de interpretación más o menos estables entre distintos grupos sociales. Se pueden establecer tres tipos de relaciones semánticas: a) las oposiciones graduales, cuando dichas nociones representan grados de un mismo atributo; b) las equivalentes, si pueden ser intercambiables en relación al mismo contenido y c) las privativas, cuando un rasgo está ausente en el otro término. Todos estos tipos de relaciones están obviamente atravesados por las modalidades axiológicas con que los sujetos sostienen sus discursos y que permiten reconstruir sus visiones del mundo.¹⁹

3.7- Generación, juventud y cultura.

En el libro “Juventud, cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires” (Margulis, 2003) se explican los conceptos que dan título a este apartado. Por *generación* se entiende el período o época en que cada individuo se socializa. Por lo tanto,

¹⁹ GRILLO, M., 1998, “Introducción. El análisis de discurso como estrategia metodológica para el estudio de las culturas”, en 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

cada generación se considera como formando parte de una cultura diferente, ya que en su socialización los jóvenes incorporan nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de apreciar y clasificar. Formar parte de una generación más joven supone diferencias con las generaciones anteriores. No se han vivido las experiencias de esas generaciones, por lo tanto, no se comparte la memoria de dichas experiencias. Implica, además desplegar el papel de *joven*, tanto en la familia como en las instituciones, lo que configura una manera de estar en el mundo con la distancia psicológica que lo ubica lejos de la vejez y de la muerte. Margulis (2003) plantea que cada generación se socializa en un mundo diferente y que los jóvenes ponen de manifiesto los cambios culturales con más intensidad y variedad que las generaciones que los preceden. También agrega que es el plano de la cultura, antes que en el de la economía o el de la política, el que evidencia los nuevos códigos en marcha y las nuevas modalidades que asume la juventud.

El concepto *juventud*, está cargado de múltiples significados, y deben tenerse en cuenta tanto la heterogeneidad social como las diferentes formas de presentación en sociedad y en la cultura, para no concebir el término como un presunto “colectivo”, idéntico para todos. Este colectivo, en el caso del concepto *juventud*, tiene la característica de ser algo en continuo cambio, que se resiste a un encasillamiento estadístico por grupos de edades, sino que se presentan muchas formas de ser joven, hay diferentes juventudes, sobre todo si tenemos en cuenta la diferencia social, la de generación y la de género.

Margaret Mead (1993) es una de las primeras en considerar que las nociones de género, adolescencia, juventud son de orden cultural y no biológico. En sus trabajos clásicos de las décadas del '20 y del '30 llega a comprobar desde la antropología cultural, que las conductas de los seres humanos no son universales. Las teorías de la adolescencia vigentes hasta entonces aceptaban que las pautas de desarrollo halladas en las culturas occidentales se podían aplicar a la totalidad de la humanidad. Mead estudió en especial a la joven adolescente en Samoa, observando características muy diferentes a las de las jóvenes occidentales, atribuyendo a las instituciones sociales, hábitos, costumbres, rituales y creencias religiosas de cada sociedad, tales diferencias.

Urresti (2000) plantea que adolescencia y juventud son dos categorías construidas socialmente, formuladas en un intento de ordenar segmentos de población a partir de la edad. En un intento de superar las limitaciones de un enfoque puramente centrado en la edad, supone distinguir cómo las distintas sociedades construyen sus categorías. Hay también variaciones que en cada época aparecen como características de las culturas locales, por ejemplo, el autor menciona las *tribus urbanas* de Buenos Aires. En este tiempo de cambios vertiginosos, los vínculos que congregan a los jóvenes en estos grupos resultan inestables y pasajeros.

Es interesante analizar que de las investigaciones surge claramente que las transformaciones que llevan a cabo las generaciones de jóvenes, tienen como constante los cambios (bruscos o imperceptibles) en los códigos culturales que fueron controversiales para las generaciones anteriores. Son más sensibles a las nuevas tecnologías y a la imagen:

“Su sensibilidad, sistema perceptivo, visión de las cosas, actitud hacia el mundo, sentido estético, concepción del tiempo, valores, velocidades y ritmos, nos indican que asumen más fácilmente un mundo emergente que se presenta contradictorio para los adultos, p.14”²⁰

Queda por último analizar el concepto de *cultura* desde la perspectiva de este trabajo. Cuando nos referimos a la dimensión cultural de los fenómenos sociales, hacemos hincapié en los significados históricamente constituidos y en permanente cambio. Dichos significados compartidos por un grupo social, hacen posible la comunicación, la interacción y la comprensión de los comportamientos sociales.

Los vínculos familiares y comunitarios sufren mucho la precarización del mercado laboral: fragilización de los soportes emocionales y futuro incierto para la planificación de ciclos vitales. El trabajo también cumplía una función proveedora de reconocimiento, pertenencia e identidad. La sociedad industrial proponía una imagen de adulto, caracterizada por la inserción del hombre en un trabajo, el matrimonio y la fundación de una familia. Si bien la desestabilización actual ha modificado este criterio, su influencia se siente y repercute sobre todas las dimensiones de la vida social. Pero a pesar de las transformaciones estructurales en el mundo del empleo, este sigue siendo un marco de referencia obligado para la conformación de identidades en muchos sectores. Legaspi (2002) sostiene que el empleo precario, el sub-empleo y la

desocupación, situaciones frecuentes en los miembros de la familia de origen, son obstáculos que impiden el desarrollo y la concreción de los proyectos de los jóvenes. Afecta no solamente su situación individual, sino que impactan en forma más o menos visible en la familia, en el barrio, en la comunidad y en la sociedad.

3.8- Los jóvenes y los modelos culturales: género, sexualidad y afectividad.

Los códigos culturales que están presentes en la afectividad y las representaciones de los jóvenes, en sus actitudes y sus creencias, no pueden captarse a primera vista, ni son tan obvios. Nuevos modos de construir un universo de significaciones y relaciones entre los sujetos desafían a los tradicionales, y son los jóvenes quienes más evidencia dan de estos cambios.

La condición afectiva de varones y mujeres jóvenes, no puede ser comprendida si no se analizan las condiciones del contexto del que emergen. Ha habido cambios muy significativos en la esfera de la salud, la educación, la anticoncepción, el trabajo y la participación en el espacio público. Los nuevos modelos culturales tienen más prevalencia en ciertos grupos que en otros, y dependen del nivel socioeconómico analizado. Leschziner y Kuasñosky (2003) analizan las condiciones sociales que afectan la vida afectiva de los individuos, según dos niveles: uno estructural y otro subjetivo, ambos interconectados. En el primer nivel, se señalan los cambios socioeconómicos que han instalado ambientes de precarización, inseguridad e incertidumbre social y económica. Estas condiciones estructurales (pobreza creciente, desocupación, precarización del empleo, exclusión social) tienen impacto en la vida emocional y en la capacidad de los sujetos para planificar su vida. Esto puede evidenciarse si se analiza el ejemplo de la caída de las tasas de natalidad en gran cantidad en sociedades

²⁰ Margulis, M.(2003) .

industriales, que se producen junto con un aumento de los niveles de instrucción formal y con la incorporación de las mujeres al mercado del trabajo. En Europa, por ejemplo, se propició el descenso de las tasas de nacimiento, a través de políticas de control de la natalidad que relativizaron el mandato biológico para la mujer y le otorgaron nuevos lugares y oportunidades sociales. Ocurre lo mismo con el descenso del número de matrimonios: éste ya no puede depender de la estabilidad laboral del hombre, base necesaria de la organización familiar tradicional. Entonces, por ausencia de unas condiciones básicas para la planificación personal, el horizonte se torna sumamente inestable. En relación con la dimensión subjetiva, el matrimonio y la familia creados por el mundo industrial funcionaban sostenidos por lazos económicos y afectivos de apoyo mutuo, donde el espacio público era destinado a los hombres, y se reservaba a la mujer al ámbito familiar (conducta instrumental masculina y conducta expresiva femenina).

Muchos años después, encontramos que esos lugares de enunciación previsible para las generaciones de jóvenes, han perdido su estabilidad, en consecuencia, los roles padre/madre, hijo/hija se encuentran en proceso de negociación de sentidos y significados. Leschziner y Kuasñosky (2003) analizan este tema y proponen pensar la afectividad desde el pensamiento sociológico, sosteniendo que la afectividad tiene una dimensión que excede el ámbito de lo individual, y que responden tanto a lógicas personales como a lógicas sociales. Sostener que la expresión de las emociones y más aún, el discurso sobre la esfera emocional de la vida privada toma forma en virtud de condiciones sociales y culturales es un planteo interesante para los interrogantes que nos ocupan en la presente investigación. Aisenson (2002) analiza que la crisis vital por la que atraviesan los jóvenes para lograr una inserción socio-laboral, se organizará siempre en el trasfondo de experiencias cambiantes de la vida cotidiana:

“El sujeto necesita enfrentar las crisis determinadas por las transiciones vitales, evolutivas y socioculturales. La manera en que las resuelva dependerá de sus recursos personales y del apoyo de las redes sociales: familia, escuela, trabajo y asociaciones intermedias. Las instituciones sociales pueden funcionar tanto como soporte de las posibilidades de cambio como su obstáculo p.93.”²¹

En relación con el entorno familiar de los jóvenes, no podemos dejar de mencionar que estos grupos familiares han sufrido fuertes modificaciones, en

cuestión de pocos años. La familia argentina está reproduciendo aceleradamente los pasos dados en otras sociedades con mayor desarrollo de Europa y Estados Unidos: disminución del número de hijos, postergación de la edad para casarse, aumento de uniones consensuadas, aumento de divorcios y separaciones, aumento de hijos extramatrimoniales, de hogares monoparentales, etc.

3.9- Entorno familiar de los jóvenes.

Si pensar y construir un proyecto significa poder utilizar soportes identificatorios, y la adecuación de esos proyectos con la realidad es una tarea que indica un fuerte trabajo del joven en relación con la construcción de su identidad, comprender el alcance de la representación que tiene para los jóvenes el estudio universitario implica considerar entonces al grupo familiar y su influencia. Wainerman y Geldestein (2001) analizan este punto y se preguntan de qué familias hablamos en la actualidad. Este grupo familiar, también definido como hogar, unidad doméstica, familia de residencia, designa al grupo social que habitualmente convive bajo el mismo techo y comparte la misma vivienda. Consideran muy significativo el papel de la mujer en la vida social de los últimos 50 años, y enumeran algunos factores dignos de destacarse para comprender el entramado de esta organización social primigenia: el alargamiento de la vida, el aumento de uniones, separaciones y soltería; la expansión de la educación y el trabajo de las mujeres. El tránsito desde la adolescencia hasta la edad en que los jóvenes dejan el hogar paterno para vivir en forma independiente, es muy diferente según grupos sociales. Los adolescentes y los jóvenes viven en familias nucleares con menor frecuencia que los niños: dos tercios de los varones y las mujeres entre los 15 y los 24 años. Llegados a esta edad es más frecuente encontrarlos viviendo en una familia extendida o compuesta (33%). Los cambios en la vida familiar que van ocurriendo al crecer el niño se

²¹ Aisenson, D.(2002) Después de la escuela,

manifiestan en la formación de su propia familia por parte del joven, separación de los padres, viudez (en mayor medida) de la madre. Es decir, se transforma el núcleo familiar en un núcleo extendido. La proporción de jóvenes (15-24 años) que viven en una familia nuclear como hijo o hija solteros del jefe llega al 88 % de varones y al 72% de mujeres. Esto se debe en primer lugar, a las uniones conyugales. Las mujeres se casan o se unen a edades más tempranas. En segundo lugar, además de la tendencia a formar familias extendidas por parte del progenitor que ha quedado solo, existe el hecho de que los jóvenes se independizan con respecto a su familia de origen: o se incorporan a otro grupo doméstico, o migran.

Las familias con jefaturas femeninas, si bien son señaladas como más frágiles, esta fragilidad es real por lo general, en el aspecto económico. En relación con la vulnerabilidad afectiva o psicosocial, se vuelve a repetir aquí la gran dispersión y diferenciación de factores involucrados: calidad del vínculo madre-hijo, frecuencia y calidad del contacto con los padres no convivientes, apoyo afectivo de otros adultos significativos, etc.

Responder a la pregunta cómo es la familia típica actual, implica utilizar el mismo criterio que utilizamos cuando nos interrogamos por la juventud o la adolescencia: hay juventudes, hay familias, hay diversidad y pluralidad de características algunas comunes y otras diferenciales. Lejos ya del poder paterno ejercido en forma patriarcal, las funciones de la institución familiar no han desaparecido, sino que la satisfacción de muchas necesidades de los individuos parece hacerse en “espacios alternativos de sociabilidad” (Jelin, 1996)

Las formas alternativas de la vida familiar que han surgido, no son tan radicalmente distintas de los modelos tradicionales. Pero la diferencia parece estar centrada en el surgimiento de formas más libres de decisión para elegir voluntariamente cómo y con quién vivir, sobre todo por parte de los jóvenes.

Este análisis es significativo si tomamos en cuenta que según Aisenon (2002), los jóvenes que finalizan la escuela media “actualizan su propia historia familiar, escolar y en algunos casos laboral en la elaboración de proyectos de educación y trabajo, donde el peso de las expectativas de una trayectoria a construir gobierna sus representaciones”.²²

Por último, Urresti (2000b) califica el ser joven como un modo de experiencia

histórica atravesada por la clase y el género, que sin depender totalmente de ellos, adquiere modalidades diferenciales.

“La juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte -, con la generación a la que se pertenece - en tanto que memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial - , y con el género según las urgencias temporales que pesen en general sobre el varón o la mujer”.²³

Los jóvenes y adolescentes son asimismo, los mayores consumidores del espacio social, espacio necesario sobre el cual construir su identidad. Los diversos autores citados coinciden en señalar la falta de participación de los jóvenes en escenarios políticos, al mismo tiempo que se describen pertenencias a otros grupos como los de rock, lo que les permite ejercer una militancia y filiación identificatoria.

²² Aisenson.op.cit.

²³ Urresti. Op.cit.

4 – El ingreso universitario en las normas y los medios de prensa

4.1- El ingreso según la norma

Si consideramos el ingreso a los estudios superiores dentro del marco normativo, encontramos que en las diferentes leyes, declaraciones o documentos se concibe a la educación superior como un derecho. Se hace hincapié en la importancia de acceder a los estudios superiores, en la equidad, en la igualdad de oportunidades y en la necesidad de fortalecer la articulación entre nivel medio y superior.

En relación al acceso y a la igualdad de oportunidades se pueden mencionar los siguientes pasajes de las diferentes normativas a nivel Internacional y Nacional: La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, a consecuencia de la reunión realizada en la sede de UNESCO de París en octubre de 1998, basados en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se declara que *“el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”*, en su artículo tercero, sobre la igualdad de acceso declara:

a) De conformidad con el párrafo 1 del artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, el acceso a los estudios debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en capacidades físicas.

b) la equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria (...) el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones

necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación.

Más adelante, en su artículo 17, finaliza expresando: “Nosotros, los participantes de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, aprobamos esta Declaración y reafirmamos el derecho de todos a la educación y el derecho de acceder a la enseñanza superior...”

La Ley Nacional de Educación Superior (1995) expresa en su artículo 13:

Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:

- a) Al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza.
- c) A obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente en el acceso y la permanencia en los estudios de grado (...)

En el documento que especifica los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal del Ministerio de Cultura y Educación (1997), se expresa una doble función:

“Propia: tiene valor en sí mismo en función de los contenidos curriculares específicos que caracterizan este nivel y propedéutica: hacia los estudios superiores que representan no sólo un requerimiento académico de articulación entre niveles educativos sino también una demanda social.

Quienes completan la Educación Polimodal pueden aspirar legítimamente a continuar estudios superiores (...)

La construcción de la síntesis entre la función propia y la función propedéutica requiere como condición una “formación general y de fundamento” que prepare a la vez para un campo de la vida laboral y para la continuación de estudios superiores.”

Con respecto a la articulación dentro del sistema y en particular entre los niveles medio y superior, la Tercera Conferencia Iberoamericana de Educación, realizada en Brasil en Junio de 1993, declara que “se deberá promover la articulación de la educación escolar, la formación profesional y la formación ocupacional ...”Años más tarde, en la Sexta Conferencia, realizada en Chile en 1996, los Ministros allí reunidos acordaron como necesidad imperiosa“... que la educación media amplíe sustancialmente su cobertura y se arbitren los medios que permitan el acceso a la educación

superior de las personas con capacidad y mérito para ello, con independencia de su origen socio-económico”.

En este último caso también se puede entender que se está hablando de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso. Con respecto a la equidad, en la IX Conferencia Iberoamericana de Ministros, realizada en Cuba en el año 1999, se menciona: “La equidad educativa, no se limita solamente al acceso universal a los servicios, sino que requiere de una atención diferenciada que responda a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los alumnos (...) resulta imperioso extender estas políticas de equidad hacia la educación superior”.

4.2- El ingreso según los medios de prensa

Tal como ha sido expresado en la presentación de este Proyecto, la prensa ha dado cuenta de manera profusa y alarmante de los repetidos fracasos de los aspirantes a la Universidad. Podría decirse que en los últimos años el ingreso se ha convertido en una de las zonas más críticas de la educación superior argentina, y esto se refleja notoriamente en el interés de los medios por ocuparse de esta problemática.

Es mucho más frecuente leer noticias y editoriales que sitúan en el centro del debate, este pasaje de la escuela media/polimodal a la Universidad, poniendo el acento en los masivos fracasos que experimentan los adolescentes en sus intentos por ingresar o en los primeros pasos una vez adentro del sistema.

Desde la creación del CBC (Ciclo Básico Común) y la consecuente finalización del examen de ingreso en la UBA (Universidad Nacional de Buenos Aires) la prensa ha comenzado a dedicar más espacio a temas referidos a los sistemas de ingreso al nivel superior.

En un relevamiento realizado de dichas notas publicadas en los diarios de mayor lectura, se pueden encontrar variables comunes o recurrentes que hablan de diferentes categorías relacionadas con esta problemática.

En la mayoría de ellas se mencionan los problemas relacionados con la implementación de la Ley Federal de Educación (N° 24.195, año 1993) y la desarticulación entre los niveles medio y superior, es decir que se pone el acento en la reforma. La creación del Polimodal no habría generado mejoras, muy por el contrario, la transformación en el sistema en general y en este nivel en particular, no se ha traducido aún en la mejora de la calidad de la formación de los jóvenes. En este sentido, en una nota de opinión del 22/02/04 del diario La Nación la secretaria académica de la UNCu (Universidad Nacional de Cuyo) Estela Zalba asegura: *“la reforma educativa no logró modificar la lógica de la escuela media ni su idea de aprobar a cualquiera. Los chicos son inmaduros para el estudio autónomo”*²⁴

En una nota de opinión publicada en el diario La Nación del 12/02/03 Abraham Gak sugiere (...) *“deberíamos plantearnos cuál es la causa de este fracaso. Esto implica responsabilidades tanto al nivel medio como a la Universidad.”* Más adelante concluye la nota afirmando que estos fracasos nos deberían llevar al *“cuestionamiento de la responsabilidad que le cabe a la reforma educativa concebida en la Ley Federal de Educación”*²⁵

En el mismo sentido en una nota del diario El Día de La Plata, publicada el 5/02/04, se comienza afirmando que el fracaso de los alumnos en los exámenes de ingreso muestra deficiencias de contenidos y de articulación entre la escuela media y la formación superior. En la misma nota se incluyen las declaraciones del actual Ministro de Educación, Daniel Filmus, quien afirmó que no pueden existir dos modelos pedagógicos tan disímiles entre la universidad y la escuela media. *“La Universidad nunca le preguntó a la escuela media cómo salen los chicos y la escuela media sólo a veces le pregunta a la universidad qué es lo que necesitan los chicos para tener éxito en las facultades”*, puntualizó.²⁶

En el diario La Nación del 16/2/04 Alberto Dibbern, Rector de la Universidad de La Plata, afirma que es necesario ponerse a trabajar para integrarse con la enseñanza media. Discutir el polimodal para Dibbern es un error, así como

²⁴ Diario La Nación, Buenos Aires, 22 de febrero de 2003, página 21.

²⁵ Diario La Nación, Buenos Aires, 12 de febrero de 2003, sección Cultura, página 8.

²⁶ Diario El Día. La Plata, 5 de febrero de 2004, página 7.

decir que la culpa es de la escuela media; en tanto que asegura que la universidad también es responsable²⁷.

Asimismo en una nota de opinión del Diario Clarín, Luis Alberto Romero, polemiza sobre la crisis de la educación y al finalizar afirma *“El último golpe lo dio una reforma educativa que bajo el anuncio de construir un sistema mejor, empezó destruyendo lo poco que quedaba, La Universidad, que padeció la noche de los bastones largos recibió los golpes más espectaculares; pero la herida más profunda se produjo en las escuelas primaria y media. Allí hay que buscar algunas de las causas del empobrecimiento cultural que hoy nos asombra”*²⁸.

Claramente puede verse que el déficit está puesto en la mala formación recibida por los alumnos en el nivel medio, como consecuencia de la reforma educativa.

Otro aspecto recurrente en los diferentes artículos es el relacionado con la dificultad que tienen los adolescentes para tomar la decisión, es decir para elegir qué estudiar. Se mencionan como variables: la inmadurez para la elección; desconocimiento de la carrera; confusión entre gusto por una materia y la futura carrera; y ubican el lugar que ocupan la orientación vocacional y el curso de ingreso como un momento ideal para elegir.

En una nota del día 26/02/04, del diario La Nación, Raquel San Martín afirma que los jóvenes eligen su futuro profesional sin orientación vocacional y confundiendo la vocación con las materias que les gustaron del secundario. A su vez, el decano de la Facultad de Humanidades de la UB, Sr. Orlando D’Adamo, en la misma nota sostiene que *“los adolescentes se ven obligados a tomar una decisión adulta sin herramientas” (...)* es probable que confundan interés con aptitud, es decir que relacionen la elección profesional con las materias en las que les fue mejor en el secundario”²⁹.

Se pudo leer también, que muchos se anotan en varias carreras al mismo tiempo para luego optar por una de ellas; otros se inscriben sin saber de qué se trata la carrera y durante los cursos ven que no era lo que se imaginaban; en algunos casos la elección aparece ligada a lo que se percibe como posible apertura al mercado laboral, en lugar de estar motivada por la propia

²⁷ Diario La Nación, Buenos Aires, 16 de febrero de 2004, sección Cultura, página 10.

²⁸ Diario Clarín, Buenos Aires, 30 de mayo de 2004. suplemento Zona, página 33.

²⁹ Diario La Nación, Buenos Aires, 26 de febrero de 2004, sección Cultura, página 11.

vocación, siendo éstas las posibles razones por las que se produce la merma tan importante en el primer año.

Otra variable que se menciona en la mayoría de los artículos que tratan la problemática es la relacionada con la formación académica de los aspirantes. Se habla de analfabetismo académico y se considera a la masividad del sistema como una de los motivos de esta deficiencia. Así la directora del Instituto para la lectura de la UNCu, Susana Hocevar, sostiene que este fenómeno es el que está detrás de los fracasos de los ingresantes a la universidad y refiere que *“Cuando terminan el secundario, los chicos tienen tales déficit en lectura comprensiva y escritura que no podemos decir que están totalmente alfabetizados”*³⁰.

En la mayoría de los artículos se advierte sobretodo la presencia de un déficit en la comprensión lectora y en matemáticas. Del mismo modo, señalan la primacía de un aprendizaje de tipo memorístico y el desconocimiento de técnicas elementales de estudio.

Otro de los temas que aborda la prensa es el relacionado con el mercado laboral. Por un lado, se argumenta que los alumnos que no continúan sus estudios luego de haberse inscripto o luego de los primeros pasos por la Universidad, es porque se vieron impedidos de continuar cursando ante la necesidad de trabajar; lo que se vio agravado ante el incremento de la crisis económica del país, produciendo un alejamiento del sistema educativo. Mientras que por otro lado, se considera a la Universidad como un lugar de contención, es decir que alberga a gran cantidad de jóvenes que, al no conseguir trabajo, deciden permanecer en la facultad aunque no tengan vocación de estudiar, así lo afirma Alberto Dibbern para el Diario La Nación con fecha 16/02/04, *“Al no haber trabajo, muchos chicos vienen a la Universidad aunque no tengan vocación”*.

Es importante destacar la presencia, en algunos de los artículos referidos, de la voz de los propios chicos que han vivido situaciones de fracaso en los exámenes de ingreso. A raíz del masivo aplazo en el examen de ingreso a la carrera de Astronomía de la Universidad Nacional de La Plata, Martín de 19 años, decía para el diario La Nación de fecha 4 de febrero del corriente: *“Siento que no estoy preparado para la facultad. La falencia está en el*

³⁰ Diario La Nación, Buenos Aires, 8 de agosto de 2004, sección Cultura, página 20.

colegio secundario, sin duda. Pasar de año allí es facilísimo". Por otra parte, el presidente del Centro de Estudiantes de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario, aseguró con respecto a los aspirantes que *"La mayoría se queja de que los temas que se incluyeron en los exámenes no se dan en el secundario"*³¹. Los fragmentos citados son un ejemplo de la falta de responsabilidad, atribuida por los propios aspirantes a carreras universitarias, a otras instancias que no sean la escasa formación recibida en el nivel medio, o las propias deficiencias para enfrentar estudios superiores.

Finalmente, puede concluirse que la mayoría de los artículos hacen referencia a la falta de articulación entre el nivel medio y el superior, y en especial al déficit que los alumnos acarrean de su formación secundaria. Muy pocos cuestionan el tipo de examen que se requiere aprobar para ingresar a las distintas facultades, así como su utilidad para predecir el éxito o fracaso que el alumno pueda tener en la carrera. Sólo algunos de los artículos hacen referencia al carácter individualista del examen, y a cómo se responsabiliza al alumno por su propio fracaso.

³¹ Diario La Nación, Buenos Aires, 13 de febrero de 2004, sección Cultura, página 10.

5- Estudio empírico

5.1. Metodología y fundamentación

Para poder dar cuenta de las representaciones que estamos indagando, y en la medida que los fenómenos que intentamos develar se originan en el cruce de los procesos que articulan lo individual y lo social, consideramos que la investigación debe contemplar una variedad de instrumentos metodológicos. Actualmente las ciencias sociales reclaman y disponen de la cooperación de diferentes disciplinas las que, desde miradas teóricas diversas, aportan prácticas de abordaje a los objetos de estudio con las que capturar el conocimiento de la realidad que se circunscribe como problema.

Desde esta convicción, nos propusimos combinar técnicas propias de la metodología cualitativa, no sólo en cuanto a la recolección de datos sino también en el trabajo interpretativo.

En este sentido, 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. La significación de la realidad se va construyendo en un aquí y un ahora que participa de la dinámica contradictoria en la que se van desarrollando historias personales y grupales.

El trabajo del científico social supone interpretar lo que ya ha sido interpretado. Esto implica interpretar lo que otro ha querido decir con eso que dice, e indefectiblemente desembocará en la producción de un nuevo discurso en el que se inscribe el efecto de sentido del primero (Verón, 1984)³².

Puesto que estamos buscando las huellas de la cultura (en un momento histórico y en una localización social determinada), ellas deben ser “leídas” en las distintas representaciones que los individuos construyen respecto de la realidad, es decir, en los modos como una sociedad (o grupo social) habla

³² En VERÓN, E., *Fragmentos de un tejido*, 2004, Gedisa, Barcelona.

de la realidad, la nombra y de ese modo la dota de significado. De manera que 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 a sus principios, las conductas de los individuos.

Bourdieu, a lo largo de su obra, ha intentado explicar dicha articulación entre las estructuras sociales y los agentes sociales, en la medida en que el sujeto no sólo produce las estructuras sociales en las que está inmerso sino que además es reproductor de esas mismas estructuras a través de su actividad cultural. De ahí que la cultura pueda ser leída a partir de un conjunto de inscripciones que el investigador debe interpretar. Dichas inscripciones están constituidas por prácticas, rituales cotidianos, relatos verbales. Todas ellas no son más que fragmentos de la significación social que se instauran en tanto diálogo con la cultura en la que están inmersos³³. Marc Angenot 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 es, justamente en estos fragmentos provenientes de la circulación cotidiana de los estudiantes indagados en donde nuestro análisis del discurso halla su objeto.

También se realizaron sesiones de *grupos focales*. La modalidad de indagación de *grupos focales* nos permite aproximarnos al universo de significaciones de los sujetos entrevistados, conocer sus expectativas, temores, creencias, etc. con respecto al ingreso a la Universidad. Estos encuentros fueron realizados en el primer momento de la entrada a terreno de manera tal de permitir a los entrevistadores confrontarse con sus propios prejuicios y conocer el lenguaje de los estudiantes indagados. De este modo, se facilitó la posterior elaboración de las encuestas y el diseño del instrumento para la producción textual y la consigna de ese relato narrativo, que fueron aplicados en el segundo momento de la entrada a terreno.

³³ GEERTZ, C., 1978, *La interpretación de las culturas*, Zahar, Río de Janeiro

Para el diseño de la encuesta se consideró la información obtenida a partir del análisis de los aportes de los grupos focales, en articulación con los objetivos del proyecto y las hipótesis planteadas.

El interés en implementar este instrumento reside en la posibilidad de realizar mediciones de datos de la población de estudio (aspirantes a la UNLaM del año 2005) que por su tamaño ha requerido de una muestra. La información que aporta este instrumento se trabaja en una triangulación metodológica con el aporte del análisis de las entrevistas focales y el análisis del discurso. La encuesta es de tipo descriptiva en tanto se pretende establecer el valor de las siguientes variables: *edad, sexo, lugar de residencia, carrera escogida, año de finalización estudios secundarios-polimodal, escuela; estudios cursados por los padres, trabajo, motivación para seguir estudiando, motivación para elegir la UNLaM, creencias sobre posible éxito en los estudios, creencias sobre posible fracaso en los estudios.*

Las encuestas aportaron los elementos cuantitativos (con relación a preguntas cerradas dicotómicas o de opciones alternativas) y los cualitativos se obtuvieron a partir de las entrevistas focales y los registros narrativos que fueron analizados desde una perspectiva fuertemente interpretativa, considerando el perfil de esta investigación y los aportes del dispositivo para realizar una triangulación: "convergencia metodológica", "método múltiple" y "validación convergente"³⁴ Es decir, se triangularon metodologías, instrumentos y entrevistadores (en el caso de la entrevista focal).

La lógica de la triangulación se apoya en las funciones que remiten al enriquecimiento teórico y empírico en tanto el abordaje de la problemática se realiza desde teorías que provienen de distintos campos disciplinares, la aplicación de diferentes técnicas; las perspectivas metodológicas cuantitativa y cualitativa, como así también la mirada subjetiva y disciplinar de los diferentes investigadores que conforman en equipo de investigación. En esta investigación, el componente teórico se enriqueció con la perspectiva multidisciplinar de los investigadores que provienen de campos tales como la Psicología social y de la educación, la Psicopedagogía, la Semiología, la Sociología, la Antropología y la Pedagogía.

³⁴ VASILACHIS DE GIALDINO, I., 1993. Métodos Cualitativos I. CEAL. Buenos Aires

Respecto a las técnicas e instrumentos, la confección del dispositivo de la encuesta se elaboró previa entrada a campo con la aplicación y análisis de los grupos focales que aportan aspectos cualitativos. Como estrategia metodológica hemos trabajado sobre las inferencias que los integrantes del equipo de trabajo realizaron en torno al análisis de los indicadores que aportaron los registros de los grupos focales para relacionarlas con los supuestos teóricos iniciales y objetivos del proyecto a los efectos de ajustar el lenguaje del dispositivo de la encuesta.

Durante la codificación y análisis cuantitativo, los datos cualitativos que aportaron los grupos focales y el análisis de los relatos fueron guías que propiciaban el derrotero del análisis; como lo fueron los datos estadísticos al abordar el análisis del discurso. Hubo una instancia diacrónica cuali-cuantitativa en el análisis que enriqueció la dinámica de las inferencias e interpretaciones realizadas por los investigadores que se vieron contrastadas y ajustadas entre sí y que luego se formalizan en el informe final.

Es decir, desde un primer momento se fueron tomando decisiones y complementando aspectos metodológicos cuali-cuantitativos a los efectos de "relacionar los diferentes datos para contrarrestar la riqueza y la fiabilidad de unos con las de los otros"³⁵, a partir de fuentes primarias que aportaran para un trabajo exploratorio inicial.

Uso de la operatoria Comparativa:

Se trabajó en dos momentos del proceso analítico de los datos:

- Cuando se comparan las variables trabajadas desde la información estadística de la muestra de aspirantes a la Universidad en dos submuestras: *ingresantes-no ingresantes*.
- Cuando en los relatos se detectan las unidades de sentido que luego serán categorías explícitas que formarán los tópicos.
- Cuando se entrama sincrónicamente el aporte cuantitativo y cualitativo

³⁵ Ruiz Olabuénaga, J., 1990. Metodología de la Investigación Cualitativa universidad de Deusto. Bilbao. .Pág.113.

5.2. Muestra e instrumentos

5.2.1. Grupo focales

Al iniciarse el Curso de admisión, se realizaron 3 encuentros en los que participaron un total de 59 estudiantes de manera voluntaria e incidental pertenecientes a las distintas carreras indagadas. Los ejes de reflexión fueron formulados a partir de las preguntas que se explicitan en la presentación de esta investigación (ver página 6).

5.2.2. Encuestas

Se realizaron 204 encuestas que representan el 10 % de los aspirantes del Curso de verano de 2005. La muestra se estratificó al azar por carrera respetando la proporción del universo: está compuesta en un 25% por los aspirantes a la Carrera de Educación Física; un 23 % de Comunicación Social; 19%, Relaciones públicas; 17%, Trabajo Social, y 16%, Relaciones laborales. Los datos de ingresantes por Carrera correspondientes al año 2005 no se hallaban disponibles a la fecha de finalización de este Informe final.

Se anexa la encuesta utilizada

Este cuestionario forma parte de un trabajo que está realizando un grupo de docentes del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional de La Matanza, con el fin de conocer las expectativas, las creencias, la información que poseen los aspirantes a ingresar a las carreras de Humanidades y Cs. sociales. Los datos obtenidos serán analizados y utilizados de manera confidencial dentro del ámbito de la Universidad, para mejorar la actividad académica.

Agradecemos tu colaboración.

1-Apellido y Nombre:

2-Edad :

3-Sexo:

3.1. Masculino.....

3.2. Femenino.....

4- ¿Cuál es el lugar de tu residencia actual?

4.1. Ciudad Autónoma de Bs. As

Especificar barrio:
 4.2. Provincia de Bs. As.
 Especificar Localidad:

5- ¿Cuál es la Carrera que elegiste para cursar en esta Universidad?

- 5.1. Educación Física.....
- 5.2. Trabajo social.....
- 5.3. Comunicación social.....
- 5.4. Relaciones laborales.....
- 5.5. Relaciones Públicas.....

6- ¿En qué año terminaste de cursar la escuela media/polimodal?

- 6.1. 2000.....
- 6.2. 2001.....
- 6.3. 2002.....
- 6.4. 2003.....
- 6.5. 2004.....

7- ¿Y en qué escuela?

- 7.1. Pública.....
- 7.2. Privada.....
 - 7.2.1. Religiosa.....
 - 7.2.2. No religiosa.....

8- ¿Cuáles son los estudios cursados por tus padres?

- 8.1. Madre:
- 8.1.1. Primario: Completo.....
 Incompleto.....
 - 8.1.2. Secundario: Completo.....
 Incompleto.....
 - 8.1.3. Terciario: Completo.....
 Incompleto.....
 - 8.1.4. Universitario: Completo.....
 Incompleto.....
 - 8.1.5. Otros.....
- 8.2. Padre:
- 8.2.1. Primario: Completo.....
 Incompleto.....
 - 8.2.2. Secundario: Completo.....
 Incompleto.....
 - 8.2.3. Terciario: Completo.....
 Incompleto.....
 - 8.2.4. Universitario: Completo.....
 Incompleto.....
 - 8.2.5. Otros.....

9- ¿Trabajás?

- 9.1. - Si.....
 - hasta 10 hs. semanales.....
 - de 11 a 20 hs. semanales.....
 - de 21 a 30 hs. semanales.....
 - más de 31 hs. semanales.....
- 9.2- - No.....

10-¿Por qué elegiste seguir estudiando? (Marcar una o dos alternativas que consideres más importantes)

- 10.1. Porque me interesa la carrera.....

- 10.2. Por la salida laboral.....
- 10.3. Para tener un título universitario.....
- 10.4. Para conocer gente.....
- 10.5. Porque me gusta estudiar.....
- 10.6. Por sugerencia familiar.....
- 10.7. Otro.....
- ¿Cuál?

11- ¿Por qué elegiste esta universidad? (Marcar una o dos alternativas que consideres más importantes)

- 10. 1. Por cercanía.....
- 10. 2. Por recomendación
- 10. 3. Porque es gratuita
- 10. 4. Por el nivel de la Universidad.....
- 10. 5. Por las instalaciones.....
- 10. 6. Por la oferta de horarios.....
- 10. 7. Por la publicidad y/o difusión.....
- 10. 8. Porque no tiene CBC.....
- 10. 9. Porque vienen mis amigos o familiares.....
- 10.10. Por los cursos que la UNLaM dio en mi colegio.....

12. ¿Por qué creés que te podría ir bien en tus estudios universitarios (señalar una o dos alternativas que consideres importantes)

- 12. 1. Porque hice una buena escuela polimodal/media.....
- 12. 2. Porque tengo facilidad para estudiar.....
- 12. 3. Porque tengo el apoyo de mi familia.....
- 12. 4. Porque me gusta la carrera.....
- 12. 5. Porque tengo mucho tiempo para estudiar.....
- 12. 6. Porque tengo conocidos universitarios.....
- 12. 7. Porque los profesores son accesibles.....
- 12. 8. Porque enseñan bien
- 12. 9. Porque tengo que arreglármelas solo/a.....
- 12.10. Otro.....
- ¿Cuál?

13-¿Por qué creés que te podría ir mal en tus estudios universitarios? (Señalar una o dos alternativas que consideres más importantes)

- 13. 1. Porque hice una mala escuela polimodal/media.....
- 13. 2. Porque el examen de ingreso es un filtro.....
- 13. 3. Porque tengo dificultades para estudiar.....
- 13. 4. Porque no tengo el apoyo de mi familia.....
- 13. 5. Porque no estoy seguro/a de la elección de carrera.
- 13. 6. Porque tengo poco tiempo para estudiar.....
- 13. 7. Porque no sé cómo organizarme para estudiar.....
- 13. 8. Porque no tengo amigos en la facultad.....
- 13. 9. Porque no tengo conocidos universitarios.....
- 13.10. Porque los profesores no son accesibles.....
- 13.11. Porque tengo que arreglármelas solo/a.....
- 13.12 – Otro.....
- ¿Cuál?

Muchas gracias por tu colaboración

5.2.3. *Relatos*

Las estructuras de significado que conforman la cultura como red semiótica, están presentes en los discursos sociales y con ellas dialogan los sujetos individuales. 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, por lo que 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.

Al hablar, el individuo se incluye en el orden de lo colectivo, y, para ello, hace suyo parte del discurso social compartido. De ahí que, indagamos ese estado del mundo simbólico para reconocer y delimitar nuestro problema de investigación. El presente análisis del discurso es una estrategia metodológica y no un fin en sí mismo, ayuda a dar cuenta de cierto estado del discurso acerca del imaginario compartido sobre los estudios universitarios.

Si bien la situación en la que se tomó la muestra estuvo directamente relacionada con el tema de nuestra investigación, se buscó plantear una consigna que ofreciera cierto margen de libertad para la expresión personal, procurando reducir el condicionamiento que toda situación de enunciación ejerce sobre el modo en que el sujeto pretende “decirse” y “ser leído” en su enunciado. Así, se propuso la redacción libre, espontánea y creativa de narraciones en 1ª persona.

No obstante, 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, aún cuando dicho encuadre situacional inhibe la manifestación espontánea de algunos móviles y deseos, opera, sin embargo, 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, topografía discursiva, etc.) en relación con el tema de los estudios universitarios.

A los 204 estudiantes encuestados, se les solicitó la redacción de relatos autobiográficos que respondieran a la siguiente consigna:

“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.”

Una vez leídos dichos productos, se obtuvo una caracterización general de los tópicos más recurrentes utilizados en las narrativas de argumentación. Posteriormente, se trabajó en profundidad en el análisis discursivo de aproximadamente 40 relatos, seleccionados en tanto representativos de los procedimientos semiótico-discursivos relevados de la lectura general.

6- Análisis y resultados

6.1. Grupos focales

A continuación presentamos el análisis realizado a partir de la implementación de la herramienta metodológica “grupos focales”. Los grupos fueron tres, pero a los fines del presente análisis los agrupamos en dos a los que denominamos, para identificarlos con mayor facilidad, Grupo Social (GS) y Grupo Educación Física (GEF). El primero está conformado por veinte alumnos que eligieron las carreras de Comunicación Social, Trabajo Social y Relaciones Laborales, mientras que el segundo lo integran treinta y nueve inscriptos en Educación física.

Para organizar el análisis consideramos los siguientes ejes que orientaron las preguntas disparadoras de los encuentros

1. Curso de ingreso

1.1 Sentimientos y opiniones de las aspirantes a ingresar a la UNLaM en relación con el curso de ingreso.

1.2 Vinculaciones, semejanzas y diferencias que establecen entre el curso y la secundaria, por un lado, y la universidad, por el otro.

2. Las carrera y los estudios en la uniersidad

2.1 Justificación de la elección de la carrera y de la UNLaM. Incidencia de la familia. ¿Por qué eligieron continuar estudiando?

2.2 Temores y sentimientos. ¿Cómo anticipan que va a ser estudiar en la Universidad?

.

1 El curso de ingreso

En el GEF surgen las siguientes ideas en cuanto a la finalidad del Curso y cómo lo identifican; Dicen que es:

- “como un anexo” a la secundaria,
- una instancia para completar la formación que en el nivel previo de estudios no lograron, sirve para “entrenarse”,
- una especie de “introducción a lo que va a ser después la facultad”,
- un lugar de “nivelación”,
- un “filtro”.

Lo viven como una continuidad del secundario tomando en cuenta el **vínculo** que establecen **con los docentes**. Dicen que este suele ser cercano, lo que no coincide con la idea que tenían previo a comenzar la cursada; ellos suponían que los profesores iban a ser distantes. Algunos opinan que se encontraron con una variedad de docentes en este aspecto.

También identifican una continuidad en cuanto a los **contenidos** revisados, ya que no les resultan totalmente novedosos (quizás exceptuando lo referido a redacción y expresión) y a la conformación de **grupos**, que son pequeños (lo que valoran porque favorece el intercambio entre pares).

Establecen diferencias entre el secundario y el curso en cuanto a **la manera de estudiar**. Expresan que mientras que en el secundario se va por “obligación, se estudia de memoria y para aprobar, dedicándole menos tiempo”, al curso asisten por elección, les gusta la carrera elegida, estudian para “comprender”, lo que estudian “es para ellos” mismos y establecen más relaciones entre los contenidos abordados.

Un aspirante que había cursado el CBC previamente expone que el gran cambio entre el nivel de estudios precedente y la universidad se siente en ese momento, lo manifiesta así: “ahí se ve el cambio, es radical, drástico” (o sea, en el CBC).

El aporte que les hizo la secundaria varía en función del momento vital en que se encontraba cada uno en el último año, la dedicación que tuvieron y la concurrencia a un colegio público o privado. La mayoría coincide en que no

aprovecharon el último año lo cual incidió negativamente en el promedio considerado para el ingreso a la UNLaM. Se arrepienten de ellos y además, de no haber realizado el curso simultáneamente con quinto año, ya que de esa manera podían contar con la alternativa de elegir otra institución para el futuro, de no ingresar en su momento (como les ha sucedido). Parece ser que los que vienen de escuelas estatales estudiaron y aprendieron menos que los de privadas.

Criticán la manera en que se **evalúa** en el curso, por lo anteriormente dicho del promedio -se toma en cuenta el de la secundaria, allí no estudiaban y tenían promedios bajos- y en cuanto al valor que la institución le concede a la práctica física, en comparación con lo teórico. Asimismo señalan que les falta acompañamiento de un docente durante la preparación para el examen práctico, creen que sin su seguimiento desconocen cómo van avanzando en función de lo esperado, enterándose sólo del resultado al final, cuando se los califica. La preparación corre por cuenta individual si tienen problemas de horarios.

Eligieron la UNLaM por cercanía, por el establecimiento, por horarios, porque otorga título universitario, porque el nivel mejoró en los últimos años. Todos fueron recomendados o leyeron información, por ejemplo recibieron clases organizadas por la universidad en sus colegios. Algunos docentes no la recomendaban porque tiene un nivel de exigencia elevado.

Todos contaban con el apoyo de sus familiares para continuar con los estudios y estaban convencidos de la carrera elegida, aunque dudosos en cuanto a las posibilidades laborales con las que contarán en el futuro. Aún así creen que van a tener más conocimientos comparativamente con quienes no cuentan con un título universitario.

Para el GS, el curso de ingreso es una preparación para la facultad, incluso piensan que necesitarían más tiempo para hacerlo. Les permite aprender a resumir, a leer y a estudiar. Al mismo tiempo es una “traba” que les ponen para ingresar a la universidad, la “barrera que tenés que cruzar”.

En cuanto a **la manera de estudiar**, creen que en la facultad se estudia “mucho”, comparativamente con la secundaria, allí el objetivo es aprender, para uno mismo y también depende del deseo y la motivación personal. En el nivel anterior, contrariamente, se estudia para aprobar y como les brindan

varias posibilidades para rendir no estudian, terminan pasando “por cansancio”.

Señalan diferencias entre la preparación que obtuvieron quienes provienen de secundarios estatales y privados: en los segundos se preocupan más los docentes, enseñan a hacer resúmenes, a ser más autónomos, responsables y a investigar. Pero para algunos la secundaria les acercó, sin embargo, ciertos contenidos y una forma de estudiar, también los incentivó para seguir estudiando –independientemente de que fuera privado o público-. En los últimos años, los docentes del polimodal incluyeron nuevos contenidos teniendo en cuenta los del programa del curso de ingreso.

Todos coinciden en que los familiares los apoyaron en **la decisión de estudiar**, lo cual parece haber sido un incentivo importante para ellos.

Creer que trabajarán de lo que estudiaron y que están mejor preparados que en un instituto privado. La gran preocupación en este momento es “pasar” el curso. En la facultad temen que no les alcance el tiempo, quienes trabajan, puede ayudarlos prepararse en grupo y paulatinamente.

2 En cuanto a **la elección de las carreras**, algunos hubiesen querido estudiar otras en lugares privados, pero no contaban con el dinero para hacerlo o tenían dificultades de horarios, entonces estudian para tener una herramienta de trabajo y luego hacer lo que verdaderamente les gusta. Otros **eligieron la carrera** en función de que era la que más se acercaba a lo que querían o porque era la que más les gustaba entre otras opciones -se enteraron de ellas recién al acercarse a averiguar-. En otros casos la motivación fue “hacer algo” respondiendo a la indicación de los padres. Suponen que a medida que estudien tendrán más ganas de seguir haciéndolo, y que no tienen que perder el tiempo, deben empezar a cursar inmediatamente. El título les da conocimientos y es una llave para trabajar que depende de cada quien como la use.

Eligieron la UNLaM por diversos motivos: porque reprobaron en el CBC, por cercanía, por el espacio físico, por ser gratuita, por recomendación de pares y profesores y por buenas referencias especialmente en cuanto a los profesores que enseñan en esa casa de estudios. Aparecen entonces otras dos alternativas que fueron desechadas, la UBA y las universidades e institutos privados. Tenían temores en cuanto al trato que recibirían de los

docentes, pero en el tiempo que llevan concurriendo al curso se modificó dicha percepción.

6.2. Encuestas

6.2.1. Resultados de la muestra de alumnos aspirantes

En este apartado se comunican los resultados más significativos obtenidos a partir de las respuestas que los alumnos de la muestra dieron a un cuestionario administrado durante el curso de admisión de febrero / marzo de 2005. En algunas preguntas los encuestados podían elegir más de una respuesta por lo que los porcentajes valen para cada ítem. Una vez finalizado el curso de admisión se analizaron las respuestas del grupo integrado por los estudiantes de la muestra que aprobaron el ingreso. Este grupo de 52 alumnos representa la cuarta parte (25, 5%) del total de la muestra de 204 aspirantes. Debe considerarse que al haber 8 encuestas que resultaron anónimas, la comparación se realizó sobre un total de 196 encuestas.

Distribución por sexo

Hay un predominio de aspirantes femeninos a ingresar a la Universidad de La Matanza, en la muestra hay un 73% de alumnado femenino, frente a un 27% de varones. Esta distribución se mantiene en las diferentes carreras, con la única excepción de Educación Física (EF), donde la proporción de varones y mujeres es similar. La mayor disparidad en la distribución se da en Relaciones públicas (RRPP), Relaciones laborales (RLL) y Trabajo Social (TS), que oscilan entre un 78 y 86% aproximadamente de mujeres frente a 12 y 22 % de varones, En Comunicación social es del 61% y 40%.

Zona de Residencia

Podemos observar que la mayor parte del alumnado aspirante (88%) reside en el Gran Buenos Aires, frente a un 10% que proviene de la Ciudad de Buenos Aires.

Escuela de procedencia

Los dos tercios de los alumnos aspirantes relevados, proceden de escuelas públicas. El tercio restante cursó el ciclo anterior en escuelas de gestión privada.

Si analizamos la escuela de procedencia por carreras encontramos que el 71% de los ingresantes a Educación Física y Trabajo Social, provienen de escuelas públicas mientras que en las otras tres carreras la distribución es uniforme entre escuelas públicas y privadas.

En los aspirantes que provienen de escuelas privadas, observamos que la proporción que cursó en instituciones religiosas es casi igual a la que lo hizo en no religiosas.

Trabajo

El 56% de los alumnos encuestados no trabaja. De los aspirantes que sí trabajan, dos tercios lo hacen más de 20 horas semanales.

Estudios del Padre.

Se preguntaba aquí acerca de la escolaridad alcanzada por el padre; el porcentaje aproximado de los que terminaron estudios primarios es del 23%; secundarios, 21%; terciarios 8%, y universitarios completos 4%.

Estudios de la Madre.

Se plantean datos parecidos a lo observado en el caso de los padres con respecto a estudios terciarios y universitarios pero es mayor el porcentaje de madres con estudios secundarios completos. El porcentaje aproximado de madres que terminaron estudios primarios es del 19%; secundarios, 27%; terciarios 10%, y universitarios completos 4%.

Elección de la Universidad.

En este ítem se interroga a los alumnos sobre opciones en relación con la elección de la Universidad. Los porcentajes más altos se concentran en razones de *cercanía* y por el *nivel académico* (29% y 22% respectivamente). Le siguen las razones de *gratuidad* y *recomendación* (17 y 16%).

Evitar el CBC, no parece ser una razón de peso a la hora de la elección de la Universidad de La Matanza (Porcentaje similar al de *Instalaciones* de la UNLaM, con 4,8 y 4,7%). Le siguen argumentos que tienen que ver con horarios (3,3%). Son poco significativos los que tienen que ver con que tengan conocidos universitarios o en la UNLaM, la publicidad o cursos recibidos por la misma Universidad.

Factores ligados a las expectativas de éxito.

Se relevan aquí las razones que aducen los alumnos para creer que les irá bien durante la carrera, dándoles un abanico de opciones que van desde haber cursado una buena escuela secundaria hasta considerarse con condiciones para el estudio. Entre otras opciones presentadas se planteaban *apoyo de la familia, tener amigos en la universidad, o la enseñanza brindada por los profesores*. El *gusto por la carrera* es un dato contundente ya que el 43% de respuestas brindadas se concentra en que les irá bien porque le gusta mucho la carrera que eligieron. En menor proporción aparece mencionado el apoyo familiar (21,53% del total de respuestas obtenidas) y le sigue el hecho de haber cursado en una buena escuela secundaria (9,6%) muy cercano al porcentaje del argumento de que les resulta fácil estudiar (8,4).

Factores ligados a las expectativas de fracaso:

Se consultaba a los alumnos acerca de las razones por las que les podría ir mal en la carrera. La pregunta brindaba opciones similares a las anteriores: no tener apoyo de la familia, no tener tiempo para estudiar, no tener amigos en la universidad, que los profesores sean demasiado exigentes, etc. Los resultados mayoritariamente ubican, en primer lugar, al examen de ingreso, considerado como filtro negativo (81%). En segundo lugar con alto nivel de

elección se ubican la falta de tiempo para estudiar y la mala calidad educativa que han recibido del secundario del que provienen y (20% y 19%).

Razones por las que eligió seguir estudiando

El mayor porcentaje de respuestas se concentra en el interés por la carrera (40%) que coincide con los *factores de éxito* ya que considera el interés por la carrera elegida como el factor de mayor incidencia en la continuidad de los estudios. En segundo lugar, piensan en la salida laboral, ya que el título universitario mejoraría sus opciones laborales y en el mismo sentido eligen la obtención del título universitario (32% entre ambas).

6.2.2. Relación de los resultados de la muestras de estudiantes ingresantes y no ingresantes.

Para la lectura de estos resultados, debe tenerse en cuenta cómo se realizó la comparación. En primer lugar, si bien se parte de datos cuantitativos, nuestra mirada es cualitativa y apunta -a partir de las tendencias halladas- a plantear conjeturas, encontrar relaciones y significados. Se han comparado cómo se distribuyen las distintas dimensiones indagadas en el grupo de alumnos ingresantes y en el de no ingresantes. Si bien el número de estudiantes que integran cada grupo es diferente (52 en el primer caso y 144 en el segundo) se han tratado estas submuestras como 100% en cada caso y se han comparado qué pasa con cada ítem en cada grupo. En algunos casos también se consideró más ilustrativo comparar cada subgrupo con la muestra total de aspirantes.

Lugar de Residencia

En los datos cuantitativos de los ingresantes, según zona de Residencia, se puede observar que los alumnos provenientes de Capital Federal, fueron más exitosos con respecto al ingreso que los provenientes de Provincia de Buenos Aires. Ingresó el 42% de los aspirantes que residen en capital federal frente al 26% de aspirantes ingresantes provenientes de provincia de Buenos Aires. Sin embargo, al considerar estos datos, debe tomarse en cuenta que el número de aspirantes de la muestra perteneciente a Capital

Federal es muy bajo; ya que representa el 10 %.

Escuela de procedencia

Resulta significativa la preponderancia de ingresantes provenientes de escuelas privadas, teniendo en cuenta que éstos representan sólo un tercio del total de aspirantes de la muestra. A pesar de ser menos, en el total de ingresantes, los alumnos de escuelas privadas superan en número a los de escuela público (48% de privada frente a 46% de pública).

Trabajo

Los dos tercios de los alumnos que tuvieron éxito en el ingreso son aquellos que no trabajan. Considerando los que fracasaron, la diferencia respecto del trabajo es leve, hay alrededor de un 10% más que trabaja y que les fue mal. Recordemos que en la muestra total de aspirantes aquellos que no trabajan representan el 56%.

Estudios del padre

En este ítem se observa un mejor rendimiento de los alumnos con padres con estudios terciarios y/o universitarios; y un rendimiento menor en aquellos alumnos cuyos padres no han superado el nivel primario.

Estudios de la madre

Se repiten los resultados observados en el ítem anterior. Además, los alumnos de la muestra analizada tienen madres con mayores niveles de escolaridad que los padres.

Elección de la Universidad

Cuando se analizan las muestras de ingresantes y no ingresantes, vemos que los argumentos seleccionados coinciden en ambos grupos, destacándose el de cercanía, recomendación y el nivel. Sin embargo existe un porcentaje algo mayor en el ítem “porque es gratuita” en los no ingresantes y “por el nivel de la universidad ” en los ingresantes.

Factores ligados a las expectativas de éxito

En esta dimensión no se aprecian diferencias significativas entre ingresantes y no ingresantes. Ambos grupos seleccionan mayoritariamente las mismas cuatro opciones: les irá bien porque les gusta la carrera, porque tienen el apoyo familiar, porque hicieron una buena escuela polimodal y porque tienen facilidad para estudiar, en este orden. La única diferencia es que estos dos últimos argumentos tienen más peso en el grupo de ingresantes. Los argumentos menos elegidos son los referidos a la enseñanza o a contar con conocidos en el ámbito universitario.

Factores ligados a las expectativas de fracaso

En una gran mayoría de ítems no se observan diferencias entre las opciones elegidas entre los que finalmente ingresaron y los que no. Ambos grupos eligen como argumentos prioritarios para explicar por qué les puede ir mal que el examen de ingreso es un filtro, que hicieron una mala escuela polimodal, que tienen poco tiempo para estudiar y que no saben cómo organizarse solos; en este orden.

Razones por las que eligió seguir estudiando

Tanto ingresantes como no ingresantes argumentan en primer término que eligieron continuar estudiando porque les interesa la carrera y por la salida laboral. Sin embargo, vemos que la opción de continuar para tener un título es un argumento que ha sido más seleccionado por la muestra de estudiantes que ingresaron finalmente. (20,41% en ingresantes frente a 8,11% en no ingresantes) .

6.3. Relatos

Lo que se ha intentado deconstruir en estos relatos, es la gramática sociosemiótica subyacente que participa de lo colectivo, de modo que no es el individuo quien habla la lengua, sino la lengua (institución social) que habla en él.

Puesto que estas historias no son más que recursos mediante los cuales los sujetos argumentan respecto de sus decisiones y las “acomodan” a la aprobación colectiva, nos pareció fundamental el aporte al análisis de los discursos de los “topoi” o lugares comunes que han sido estudiados por Anscombe y Ducrot (ver apartado 3.6.).

6.3.1. Análisis de los relatos en función del hallazgo de recurrencias.

En el corpus de relatos escritos que hemos analizado, las historias fueron clasificadas en tres grupos, según algunos argumentos recurrentes (lugares comunes que son utilizados de manera general) o bien, porque presentan situaciones, como punto de partida, que presentan rasgos semejantes.

I) 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 que 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 esquema narrativo:

1-crisis personal

2-búsqueda de una salida: Universidad

3-sueño a cumplir

La crisis inicial, - necesaria en todo relato por representar un punto de inflexión que permite 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 haber perdido el marco de contención que significaba la institución (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. Al principio todo me parecía aburrido, nada me llamaba la atención, no tenía ganas de seguir una carrera, me daba (y aún hoy me da) **un poco de miedo**.”

-A comienzos del año pasado, más precisamente en marzo, cuando con mis 17 años empecé el primer día del último año de secundaria, decidí , al volver a mi casa, plantearme **seriamente** qué es lo que haría después, llegado fin de año 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 , ya que entendía que **todo iba a ser distinto**, iba a haber un vuelco muy grande en mi vida, ya no sería la misma y eso se comenzaba a sentir...”

-“Las situaciones en mi vida se fueron **complicando** por diferentes motivos, a la vez conocí mucha gente y me di cuenta que las personas no somos todas iguales y que gente buena queda poca [...]

mis compañeros del colegio, sufrí mucho por ellos, ya que muchos de ellos **me desilusionaron** como personas y nunca antes me lo había imaginado.....”

-“Me encontraba yo terminando mis estudios del nivel polimodal cuando atravesaba uno de los **momentos más frustrantes y tristes de mi vida**. De un día para el otro mi vida había cambiado de rumbo y tenía que tomar la decisión de estudiar en una universidad, no sabía cuál aún, ya que tenía pensado **irme a vivir, y por ende, a estudiar a otro país**. [...] Pero el fin del año escolar se acercaba y aún no había decidido dónde estudiar, tal vez por negación a aceptar **una situación que ya no podía remediar**, me quedaría aquí, en Argentina”.

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, para pensarse como “protagonista de otra historia”. La representación del vacío, el desasosiego y la soledad movilizan

un campo léxico que manifiesta toda una interioridad desnuda, 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...*

*...una situación que ya **no** podía remediar...*

*...situaciones en mi vida se fueron **complicando**...*

*...las personas **no** somos todas iguales...*

*...**sufrí** mucho por ellos.../ ...muchos de ellos **me desilusionaron**...*

*...**no** tenía claro qué estudiar.../...**no** tenía experiencia...*

*...**no** saber qué elegir.../...siento mucha **incertidumbre**.../...**no** pude divisar **ni** puedo*

*...viendo como la vida es **injusta**.../...**no** hago **nada** productivo.../*

*...ayúdenme, lo **necesito**...*

Así, el origen, en este grupo de historias, está relacionado con una situación de la que se necesita salir: lo privado/individual está, al mismo tiempo, motivado y profundizado por la pérdida de inclusión, de pertenencia a una institución como la escuela, que funciona como vínculo con lo público/social.

La decisión de ingresar en la universidad aparece, entonces, como la **promesa de “cambio”**: “conocer gente nueva” y por lo tanto de “felicidad”.

No obstante, dicho horizonte -los estudios universitarios- movilizan nuevas **incertidumbres** que aparecen inscriptos 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 es que **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**”, y como yo tengo **habilidades** con la mano derecha, me volqué hacia el mundo del trabajo. Quizás sabiendo que era el camino **incorrecto**.”

-“Con el pasar del tiempo me fui dando por convencido de la **incertidumbre** que me siguió. Más aún cuando en el ámbito del trabajo las **presiones** de mis superiores eran muy fuertes y por querer yo defender mis **ideales**.”

-“**Buen sueldo, buenos compañeros, buenos horarios y buen trabajo** hacían que la idea de **formarme profesionalmente** se fuera oscureciendo.”

-“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 darle el gusto a mis padres sino por mí y mi futuro**.

Con respecto a la toma de decisión como modo de resolver las disyuntivas planteadas, ésta aparece sustentada por razones de diversa índole:

*cercanía (de la UNLaM respecto de su lugar de residencia, lo que evita el “esfuerzo” de trasladarse).

*descarte (ante la falta de certezas y deseos concretos, se opera por descalificación)

*amigos (toma de decisión compartida, conjura de la soledad)

*padres (sostén primario que garantiza la continuidad de la contención, al tiempo que genera el compromiso de traer desde el “afuera” la retribución correspondiente a lo recibido en el ámbito de lo privado e íntimo).

*-“ (Una amiga) me dijo que pensaba seguir la misma (carrera que yo) y que se había anotado en la Facultad de La Matanza, cosa que yo no sabía que la carrera la habían puesto allí, lo cual me puso muy contenta porque estaba **cerca de mi casa**, permitiéndome ahorrar horas de estudio y porque abarcaba todas mis expectativas.”*

*-“A lo largo del transcurso de mi vida he probado en varias oportunidades diferentes carreras [...] tengo muchas ganas de seguir pero no sé, ya que todo lo que elegí fue por **descarte**.”*

*-“Me enteré que unas **amigas** habían decidido también estudiar en la Universidad, entonces vinimos a anotarnos **juntas**. **Todas** esperamos poder aprobar el curso para así empezar a construir **nuestro** futuro.”*

*-“Mi camino a la universidad empezó una noche **en una reunión con amigos** en donde todos contaban sus proyectos y las carreras que estaban emprendiendo y ahí me di cuenta que, a pesar de que **trabajaba**, yo no tenía ni idea de lo que quería para mi futuro”.*

*-“Con un **amigo con una historia parecida**, nos anotamos en la universidad,...”*

*-“Al seguir mis estudios me pongo a prueba y trato de superarme. También tengo la oportunidad de cumplir con **el sueño de mis padres** y así **devolverles un poco de lo tanto que me dieron.**”*

*--“Darles **la felicidad a mis padres** de llegar a **ser alguien mejor** el día de mañana, ya que **ellos me dan** todo el apoyo para que pueda progresar **sacrificándose todos los días** en sus respectivos **trabajos.**”*

De manera que, la salida de la crisis inicial – señalizada 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 otro lado, las motivaciones sobre las que se sustenta la decisión de ingresar a la universidad, invierten la señal redireccionándola hacia el ámbito de lo privado, la casa, los afectos, el núcleo familiar y las relaciones parentales.

Aparentemente, para los alumnos tomados como muestra, asumir discursivamente la decisión de seguir cursando estudios universitarios, 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 otro lado, 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 (familia, amigos).

La palabra Universidad contiene en sí misma la síntesis de lo “uno” (el recorte, lo individual, lo personal, lo único) y lo “diverso” (el universo del conocimiento, la diversidad, el mundo, lo otro). En el caso de nuestras narraciones, dicha síntesis 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 es, entonces, un “sueño”.

La dificultad que supone atravesar la “prueba” del ingreso (debido en general por la falta de capacitación con la que llegan después del secundario), la postergada decisión de tomar la iniciativa de elegir una carrera e ir a anotarse (producto de incertidumbres, presiones económicas, miedos) y el esfuerzo que supone responder a las exigencias tanto físicas como intelectuales de la Universidad, convierten al tránsito universitario en 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, una vez logrado dicho “sueño”. 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** de lo que me gusta o **ser una buena e importante periodista**.*

*-Yo lo único que **espero** es poder ingresar este año a la universidad de La Matanza, para estudiar la carrera que me gusta y a raíz de esto obtener un **título** que me ayude a mantener tanto mis **condiciones profesionales** como también en el **terreno económico**.*

*-Pero elegí comunicación social, como una base. Mientras más averiguaba, más me gustaba la idea y siempre dije, que **quiero ser alguien**, y a mi criterio es que **si no estudiás, no sos nadie** y es lo que siempre le digo a mis tres hermanos menores, ya que soy la mayor”.*

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 fundado

argumentativamente sobre el topos ancestral y occidental cuya fórmula reza: “cuanto más difícil, más vale”. De ahí, la insistencia sobre el aspecto de lucha, esfuerzo, intento, fracaso y reiteración que recorre todas estas producciones escritas:

*-“Este es mi **primer intento** para ingresar a la universidad, y si no tengo suerte en éste, **lo intentaré de nuevo**, porque vale la pena aclarar que comenzar con esta carrera, es comenzar a cumplir un **sueño** que tengo **postergado**.”*

*-Una de las experiencias más frustrantes de mi vida es haber **recurzado** el examen de ingreso en septiembre, creo que esto me ayudó a **ser más fuerte** y también me sirvió para darme **una segunda oportunidad** que es volver a hacer el curso. Éste **no cualquiera** lo aprueba, ya que es **muy difícil**.”*

*-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.*

*-Al seguir mis estudios **me pongo a prueba** y trato de **superarme**.*

*-“...la alta necesidad te lleva, te estimula a ser mejor persona teniendo estudios por más que **cueste**. Uno se debe proponer y **luchar** por sus **sueños**. Así lo siento yo, voy a seguir y no **bajar los brazos** para recibirme en esta facultad, sea dentro de **3 meses, un año o más**.”*

*- “Sé que desde el momento 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.”*

*-“Me fui dando cuenta cómo era **la realidad** de la vida, y **no todo era tan fácil** (hay muchas **responsabilidades**).”*

*-“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.**”*

(En este primer grupo de análisis se trabajó sobre un corpus de 17 -diez y siete- historias).

II) 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), referencia a la que el sujeto enunciador recurre, ya sea para fundamentar su decisión de ingresar a la facultad por **(II.a) identificación** con los valores sostenidos en ese ámbito privado o por **(II.b) diferenciación** y/o superación del modelo.

En cuanto a las historias que presentan el modelo familiar como espejo de **identificación** (se trabaja sobre 6 historias seleccionadas), predomina el énfasis sobre modelos de conducta más relacionado con lo moral y lo afectivo, que con lo profesional.

*-“Supongo que también fue **la ayuda de mis padre**, ya que sin ellos no hubiese podido tomar esta decisión y mucho menos ponerla en práctica. Todo lo que rodeaba me hizo llegar a tomar esta **difícil pero acertada** decisión de seguir una carrera, sobre todo **el apoyo de los que me quieren.**”*

*-“...me doy cuenta de que **gracias a mis padres** yo tengo en mis manos la **oportunidad para conseguir un título** de una carrera que me interesa, y con esta herramienta trabajar en lo que me gusta.”*

-“Mi **madre** siempre me aconseja, ella sostiene que la mujer debe ser **independiente** porque la vida no es sólo 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.”

-“Desde que nací tuve el **cuidado incondicional** de mis padres, me educaron **de la mejor manera...**”

-“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 a la sociedad como el **respeto** hacia los demás...”

-“...siempre estuvieron las **palabras de contención** de **mis papás** para seguir adelante.”

-“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 sólo parece posible luchar con el “arma” de un título universitario “en mano”. De modo que 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 emerger 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 alimentado 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 sólo 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 9 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 8 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** por que no le hacía falta, **sino con 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 esta historia, volvemos a encontrar la carencia, la pobreza, tabla 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 tucumana (el origen provinciano también acentúan 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 conseguir 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, sólo 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 “ganancias y la esperanza”. En definitiva, estos alumnos arriban al umbral universitario con más “deseos” que instrumentos intelectuales y “esperan”, “vienen a buscar” algo, indefinido, abstracto, casi mágico que, bajo la forma de una carrera universitaria, llene el doble vacío económico y personal con que han forjado sus vidas.

La segunda historia, la de Yanina, relata:

*“Desde el momento en que nació sabía que era una persona **muy afortunada** porque tenía personas muy especiales a mi alrededor. **Mi papá, mi mamá y mis 9 hermanos son las razones de mí 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 **3 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, a mi mamá la veía todos los días pero no dormía con ella.*

*Poco a poco me fui acostumbrando, comencé a estudiar en la escuela primaria, en la misma hice el secundario donde éramos **una gran familia de amigos** pero cuando comenzamos la etapa del polimodal cada uno conoció caminos diferentes, así lo hice yo, conocí otras personas y comencé una nueva vida, sin olvidar la anterior.*

*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 pudieron 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. Yo sé que por más que me vaya*

*mal en los exámenes **mis padres y hermanos están orgullosos de mí, tanto como yo de ellos.***”

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 formación intelectual 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 (se trabaja sobre 6 historias seleccionadas).

Los protagonistas de estas historias han decidido iniciar un camino que a sus padres les fue vedado. Esta frustración es vivida como propia y el comienzo de la carrera universitaria es asumido como el cumplimiento de un objetivo pendiente que, puesto que proviene del deseo de otro, se convierte al mismo tiempo en ofrenda.

Es interesante verificar la insistencia con que se mencionan a los padres y sus sacrificios con la correspondiente sensación de “deuda” a saldar que el protagonista de la historia porta sobre su decisión/necesidad de “adquirir” un título universitario:

*“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 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 feliz, 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 ofrecirme todo lo que no le***

podieron dar, él trabajó y trabaja duro para que tenga una buena educación. 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 venir a 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, muñado del instrumento que le permitirá invertir finalmente los roles históricos.

La misma sensación de deuda a pagar reaparece en la siguiente historia:

*Mi nombre es Julieta Vidal, nací en Morón, provincia de Buenos Aires tengo dieciocho años y estoy haciendo el curso de ingreso en la UNLaM, para la carrera de comunicación social. El motivo por el cual llegué a tomar la decisión de realizar estudios universitarios es **la situación socioeconómica en la que crecí**. Soy hija de **padres con un nivel muy bajo de escolarización**, motivo por el cual vivieron su vida condenados a trabajos insalubres, con pocas posibilidades de progreso y mucha carga horaria, para poder **darme a mí la educación que ellos no tuvieron**.*

*Por eso yo quiero superarme día a día, estudiar y esforzarme para poder, de alguna manera, **devolverles todo lo que ellos hicieron por mí**, porque el hecho de que ellos no hayan podido ir a verme a un acto de la escuela, no significa que no me quieran sino todo lo contrario, que **se quedaron trabajando para que a mí no me falte nada**. Por todo lo que anteriormente dije y porque me gusta la carrera, espero en cinco años decir que soy una comunicadora social.*

En ambas historias emerge el dolor de la carencia, la falta (inclusive afectiva que aparece piadosamente justificada), que moviliza el propósito de ser diferente al 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” (que aparece frecuentemente explícito en los relatos de los aspirantes a la carrera de Trabajo Social, como una de las razones de su elección), también remite a otro *topos*: “para ser alguien, es necesario poder dar algo”, es decir, sólo 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, dicho distanciamiento del modelo familiar, responde al miedo de repetir una historia de imposibilidades, herencia a la que se busca desafiar y que, sin embargo, se sobrelleva como una amenaza constante, con la consiguiente inseguridad:

*-“Pero más allá del amor a mi padre, también lo hago por mí, **no quiero ser una fracasada**, quiero tener un conocimiento con que defenderme, un trabajo calificado.”*

*-“....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 **demostrar 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 es por eso que **no quiero repetir su historia.**”

Finalmente, transcribo una historia en la que la distancia que se pretende interponer, está metaforizada por un traslado espacial:

“Mi nombre es Ricardo González. Nací en un pueblo pequeño en las afueras de la ciudad, denominado el Trébol, en el cual **abundaba el amor** entre las familias y amigos, pero **carecía de todo asfalto y agua potable.**

Mi padre era una especie de **Che Guevara moderno**, el cual trataba de imponerse y de que siempre se supiera su opinión o comentario del tema en cuestión. En cambio, **mamá** era de aquellas mujeres como se dice vulgarmente **chapadas a la antigua**, las cuales sólo se dedicaban a que su casa esté en condiciones y con la cena lista para cuando llegue el hombre de la casa cansado y hambriento, dispuesto sólo a sentarse en su mesa, sin antes saludar a sus hijos. **Mi papá trabaja en una escuela rural** y **mamá sabía hacer vestidos** a pedido, ellos por más pobres que fuéramos, jamás nos hicieron sentir a mí y a mis hermanos que lo éramos,, vivíamos como príncipes, aunque yo sé que algunas veces tuvieron dolor de panza por no comer para que pudiéramos comer nosotros.

A los 18 años mi padre decide ir a probar suerte **a la gran ciudad**, más precisamente a Gregorio de Laferrere. Allí vivimos en casa de una tía, por parte de mi madre, la cual solía trabajar todo el día en una fábrica. Para mí era una experiencia nueva totalmente, desde que salía a la puerta y **me chocaba con tantos comercios**, hasta **no tener que esforzarme para tomar una ducha**, la cual la encendía ese simple giro de llave. Pero entre tanta novedad y luces, sabía que tenía que **formar aún mejor mis estudios** para poder desarrollarme **como uno más**. En mi pueblo sólo había completado el primario y con algo de dudas en mi cabeza, me inscribí en la escuela nocturna, mientras que por las mañanas me dedicaba a trabajar en un empleo como limpieza en la fábrica de medias en que trabajaba mi tía. Terminé la secundaria a los 25 años y a los 26 decidí capacitarme aún más concurriendo a una facultad, me inscribí en la Universidad de La Matanza en

la carrera de comunicación, ya que **tengo cierto parecido a mi padre** en lograr saber mi opinión. Estoy haciendo el curso de ingreso, viajo todos las mañanas en un **colectivo que carece de ventilación y comodidad** pero no es problema para mí ya que sólo pienso en lograr mi objetivo, formarme como un profesional y conducir un programa de radio.”

Lo novedoso en este relato es el concepto de “modernización” que recorre los acontecimientos que se organizan sobre la oposición “antiguo/moderno” representados por dos espacios “campo/ciudad” y por dos posiciones ideológico-culturales representadas por el padre y la madre: “libertad de opinión/obediencia a los valores tradicionales”. La oposición “comodidad/incomodidad” representada por la falta de agua (en su pueblo natal) y el acceso al agua corriente (en la casa de su tía en la ciudad), son otros de los indicios que contribuyen a la formulación del pasaje del “atraso” al “progreso”. Es en medio de este transcurso espacial, temporal e ideológico en el que aparece la decisión de estudiar como coherente y complementaria a la idea de progreso y modernización, pero también, como un instrumento requerido por este nuevo estado vinculado a la ciudad: “*ser uno más*”.

La deriva azarosa de la familia (*mi padre decide ir a probar suerte a la gran ciudad*), lo deposita fatalmente en un medio en el que la edad dorada (infancia bucólica y vida de “príncipes”), se ha trastocado en exigencias, trabajo, viajes incómodos en colectivo sin ventilación. Sin embargo, al igual que la lucha paterna por sostener sus opiniones, el protagonista, heredero de ideales “modernos”, sabe que debe atravesar obstáculos en función de sus ideales. Ser profesional y conducir un programa de radio es el salto cualitativo final que lo colocará definitivamente en la modernidad, de la que no se vuelve.

Aunque de manera apenas esbozada, en esta última historia, puede leerse un intento por definir el valor/significado de un título, en tanto inmerso en un sistema de signos compartidos en determinado contexto social (en este caso la ciudad moderna).

III) Para acercarnos a la representación social con la que nuestros relatos comulgan al respecto del **objeto “título universitario”**, tenemos que indagar un **tercer grupo**, constituido por (6) historias donde aparecen enunciados más directamente vinculados con esta imagen mental compartida.

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, en la medida en que no habilita de manera general y lineal, la conclusión históricamente derivada del acceso al trabajo.

No obstante, 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/b-adquirir existencia como persona. Estas conclusiones aparece frecuentemente expresadas mediante el recurso de la rectificación, es decir introducidas por conectores del tipo *pero, no sólo, y además*.

1-“...**no** quiero seguir siendo una **simple** vendedora de cuadros, **sino** una **excelente profesional**”.

2-“Pero **no sólo** las ganas de cambiar mi **posición económica** es lo que 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 sólo** 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 al 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 (*pero*, *y además*, *no sólo...sino*), fundan su efecto reinterpretativo en la escalaridad 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 *pero* coorientando los argumentos derivados del objeto “título” hacia la misma conclusión valorizadora. Si bien, un argumento tiene dimensión pragmática y el otro, en cambio, ética, ambos tienen valor positivo, no se oponen sino que se hallan “coorientados”³⁶.

De todos modos, en los ejemplos extraídos anteriormente, es necesario establecer una distinción entre 1 y 4 (que establecen una co-orientación entre un argumento pragmático y gradual y otro argumento ético de cuestionable gradabilidad), y los enunciados 2 y 3 (en los que, tras la rectificación, pueden hallarse argumentos del mismo tipo, es decir referidos a la misma dimensión pragmática 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 (¿?)

Parece especialmente 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 “extra-ordinario”, 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, 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.³⁷

³⁶ GARCÍA NEGRONI, M.M., 1995, “Scalarité et Réinterprétation : les modificateurs surréalisants », en *Théorie des topoi*, sous la direction de Jean Claude Anscombe, Ed.Kimé, Paris

³⁷ GARCÍA NEGRONI, M.M., 1995, opus cit.

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 decidí continuar mis estudios para **crecer no sólo intelectualmente sino como persona**.”*

*-“Al mismo tiempo, tener una salida laboral que me permita depender sólo de mis **conocimientos** y de mi **esfuerzo**”.*

*-“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.”*

*-“...empezar la universidad, porque significaba la **libertad de elección**, significaba estudiar algo que me guste y que me iba a servir para empezar a **construir mi futuro**, ese futuro que tanto esperé y que sólo depende de **mi responsabilidad**.”*

*-“...tener un estudio es **ser alguien** en esta vida...”*

*-“un título universitario me facilitaría **el camino por la vida**”.*

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 –el ingreso a la universidad- como otra etapa, itinerario-desafío, en el cual deberá luchar, vencer obstáculos, representación del camino del héroe trasladada a su historia personal, que terminará por definirlo como persona, constituirle un futuro y una existencia, asignarle 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

El esfuerzo, como ya se ha indicado, tiene un valor en sí mismo, por la intervención del topos “*lo que cuesta, vale*”, pero además esta dificultad inherente a la Universidad aparece en muchas historias copresente con las atribuciones/cualidades de “prestigiosa” y “pública”:

*-“Tuve la suerte de ir a escuelas privadas y públicas para comparar enseñanzas, situaciones sociales y gente. **Lo público** siempre me pareció **más a pulmón**, por eso me incliné hacia éstos.”*

*-“...la carrera que a mí me gustaba, la podía cursar en esta universidad, que además de tener **buena** reputación y de gustarme mucho, es **gratuita**.”*

*-“Pienso que esta Universidad tiene un muy **buen nivel**, un **prestigio intachable**, además es **reconocida y recomendada** por gente que sabe de ello, por todos estos motivos elegí seguir esta carrera y en esta universidad.”*

La capacitación, como ya se dijo, configura la significación misma de la palabra título, en la medida que constituye el topos intrínseco. La vinculación con el trabajo, constituye un topos extrínseco, es decir proveniente de la creencia compartida en la capacitación 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 a lo largo de los últimos años, es decir, ha perdido, como se ha indicado anteriormente, generalidad.

En este sentido, el locutor se enfrenta a la tarea de refutar un enunciado E1, “el título universitario asegura el ingreso al mundo del trabajo”, que aparecería subyacente como contraargumentación al valor del título en relación al trabajo, frente al cual debe reinterpretar dicho valor positivo para lo cual elige el encadenamiento sobre el topos intrínseco mediante el argumento sobrerrealizante: “estudiar no sólo significa poder trabajar sino realizarse como persona”, enunciado E2, con el que acuerda el locutor.

Frente a dicha calificación, que no sólo 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, creo importante detenerme en la construcción del alocutario/destinatario ideal al que estos “narradores” dirigen sus relatos/argumentaciones.

No cabe duda de que todos estos jóvenes asumen la tarea de escribir esta historia en el marco del curso de ingreso a la universidad y saben, aún 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. Aún 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 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:

*-“Más de una vez quise mandar todo a volar. Las condiciones en que vivo no son las mejores: **mis viejos** se separaron, **somos muchos hermanos** y la plata no alcanza. Tranquilamente podría buscar un empleo y solucionar muchos problemas. Pero para qué. **Mis hermanos mayores** lo hicieron cuando tenían mi edad y sin embargo, hoy están cansados de romperse y perder horas de su tiempo para ganar una miseria.*

Pero no sólo las ganas de cambiar mi posición económica es lo que me lleva a querer estudiar. Sino que más capacitada está una persona para realizar algo, mejores resultados se obtendrán.”

*-“yo nunca fui de estudiar mucho, pero **desde chico** siempre escuché que un título universitario me facilitaría el camino por la vida.”*

*-“**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.”*

*-“Todo comenzó cuando ingresé a la escuela secundaria; no sólo yo me obligaba a terminar para ingresar a la universidad, sino que eran **un montón de personas** las que pensaban del mismo modo.”*

*-“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 sólo 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. De ahí, que 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, partían 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. Por otra parte, 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 a las creencias compartidas respecto de los beneficios de acceder a un título y para eso, el hogar, la institución familiar ofrecen, 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.

7- Conclusiones y proyecciones

Los alumnos caracterizan el Curso de Ingreso como un espacio que, si bien ya no es la escuela media, tampoco es la Universidad.

De los datos que arrojan los diferentes instrumentos de indagación empleados, se concluye que los aspirantes plantean la Universidad como una instancia separada, como si el curso de Admisión estuviera aislado y no formara parte de la vida académica que inician. Tanto en las entrevistas como en los relatos, los jóvenes aspirantes manifiestan un estado de desconcierto o incertidumbre del que saldrán *incluidos* (ingreso a la carrera universitaria) o *excluidos* (fracaso que los despoja de expectativas de éxito en la vida). El paso de la escuela media a la Universidad es visto como una barrera, un cruce incierto en cuya otra orilla esperan encontrar respuestas a mucho más que una vocación. De hecho, pocos testimonios se refieren a la vocación profesional, excepto en las encuestas donde, frente a preguntas con opciones múltiples de respuesta dirigidas explícitamente a las razones por las cuáles les puede ir bien, refieren al interés personal en la carrera. De acuerdo a lo expresado por M. Teobaldo (1996) incorporarse a la universidad exige un proceso de socialización que en un primer momento se manifiesta desde el "extrañamiento" que los alumnos mantienen con el saber, las expectativas y estrategias de enseñanza y aprendizaje académicas.

Reconocen diferencias entre la manera de estudiar, aprender y enseñar en el secundario y en la Universidad. Del análisis de los grupos focales se desprende, con relación a la motivación e interés por aprender, que en el colegio *se aprende sólo para aprobar*, mientras que en la Universidad, *para comprender*. Al respecto, las estrategias que les permitían aprobar fácilmente en el colegio, tales como estudiar de memoria o estudiar el día anterior al examen, aquí son insuficientes ya que *se necesita estudiar más, con más tiempo, estar atentos y ser responsables del propio aprendizaje*. Con respecto a la enseñanza plantean que (los profesores) "*no te dicen qué tenés que copiar... no te avisan cuándo tenés que tomar apuntes... cuándo van a borrar el pizarrón... vos tenés que darte cuenta de lo importante...*" Estas expresiones ilustran cómo los alumnos relacionan enseñanza y aprendizaje en el Curso de Admisión. Por otra parte, dichas manifestaciones

reaparecen en algunas observaciones de las narraciones autobiográficas, las que dan cuenta de la dificultad que tienen los aspirantes para desarrollar conductas autónomas de estudio.

En cuanto a esta carencia de autonomía y la consiguiente dificultad para afrontar el desafío universitario, debe tenerse en cuenta el importante papel que juegan, además, los condicionamientos de los “habitus” y el capital cultural vinculados con el contexto familiar y sus trayectorias escolares previas.

La enseñanza no aparece como factor de incidencia para la mejor o peor apropiación de los contenidos; más bien, el eje de la preocupación está centrado en su desempeño como estudiantes. Es decir, los procesos, estrategias y metodologías de enseñanza no son motivo de reflexión y no representan para estos alumnos un aspecto o factor a analizar a la hora de preguntarse sobre los estudios que han decidido iniciar. Dicha “naturalización” del fenómeno de la enseñanza los regresa a sí mismos, donde ubican el centro de sus preocupaciones: sus dificultades y obstáculos para estudiar y comprender, sus miedos respecto del fracaso o expectativas de éxito en lo que van a emprender. Los contenidos de estudio también aparecen naturalizados más allá de cualquier consideración epistemológica. La fuerza de la representación que se pone en juego, está en su naturaleza implícita que según Markova (1996), cuanto menos conciente es el sujeto, más poderosa es la representación.

Los únicos alumnos que se refirieron enfáticamente a los contenidos de estudio son los aspirantes a la carrera de Educación Física, quienes en los grupos focales, diferenciaron contenidos “teóricos” y “prácticos”: Los teóricos son los que se corresponden con los contenidos de los textos y de las clases expositivas de los profesores y los “prácticos” se vinculan a prerrequisitos de aptitudes, capacidades y destrezas que los alumnos deben poseer y para los cuales se deben entrenar en forma autónoma. Ésta y otras posibles peculiaridades de la carrera de Educación Física que hemos encontrado proporcionarían nuevos interrogantes para profundizar. En los relatos, también aparece la referencia a estas habilidades, probadas en su experiencia anterior, como factor determinante frente a la elección de la carrera.

Los alumnos se representan la Universidad como algo distante, frío donde son seres anónimos. Se sorprenden de que los profesores establezcan con ellos vínculos de cercanía -como en el colegio secundario- y no una postura inaccesible tal como esperaban encontrar. Imaginan que la Universidad es un lugar al que hay que ir *muy bien vestido*, venir *elegante* a un lugar *grande* en el que se sienten *bichos raros*, en medio de una gran diversidad de procedencias y de edades de sus compañeros.

Consideramos que estas representaciones se vinculan con las admoniciones, anticipos y prevenciones que los alumnos reportan de sus profesores del colegio secundario. Reiteran que éstos últimos, les previenen de lo que les espera en la Universidad: dificultades y niveles de exigencia frente a los cuales no van a poder responder con los recursos de que disponen; en la Universidad, a diferencia del colegio secundario, se estudia “en serio”. Por otra parte, dicho imaginario que en principio, se nutre de los docentes de la escuela secundaria -opinión legitimada por su lugar social- es además reforzado por el hecho de que los padres de estos alumnos no han accedido a estudios universitarios³⁸. Así, el discurso familiar funcionaría como convalidación del discurso social (medios de comunicación, profesores de escuela media, etc.). La imposibilidad de acceso de los padres a la educación universitaria inviste esta meta de un alto grado de dificultad, al tiempo que es vivida como un fin añorado, poco familiar y por lo tanto sometida a un largo proceso de idealización.

Como se mencionó en el análisis discursivo de las producciones narrativas, la familia funciona como indicadora, señal ordenadora y legitimadora de la búsqueda profesional. Es el ámbito de la familia, entonces, el marco de referencia desde el cual estos sujetos enuncian su historia.

Veámos cómo dichos recorridos narrativos diseñan un trayecto circular que parte de lo íntimo (hogar-familia) en busca del título universitario que se constituye en trofeo o recompensa con que vuelven al núcleo primario transformados en profesionales. Sin embargo, el énfasis siempre se ubica en el sujeto y no en el objeto de conocimiento que, por elidido, se concibe como presupuesto en esta búsqueda de un lugar y un capital simbólico con el que refundar su identidad y retornar a lo privado. Debemos considerar también

³⁸ Sólo el 4,41% (padres) y el 3,90% (madres) de la muestra completó estudios universitarios. Ver apartado 6.2.1.

que los valores y la dimensión afectiva asociados a las creencias funcionan muchas veces como obstáculos epistemológicos. Por deseado, ese “título-trofeo-instrumento-arma”, se constituye en el imaginario, como distante, inasible o al menos, de difícil acceso. Esto implica que el camino que eligen iniciar a partir del curso de ingreso, se les presenta a priori, como una barrera a franquear, un duro obstáculo a sortear.

A través del lenguaje, los ingresantes expresan un constructo personal que dasentido al mundo en esta etapa de sus vidas. La historia familiar, escolar y, en algunos casos, laboral, se actualiza en la decisión de proyectos de educación y trabajo, donde el peso de las expectativas de una trayectoria a construir gobierna sus representaciones (Aisenson, 2002). Que los ingresantes en sus concreciones sociodiscursivas remitan a las particularidades de su contexto familiar y a sus dificultades de aprendizaje, no significa que sean concientes de lo mismo que expresan

Retomamos aquí la comparación cuantitativa consignada en el apartado 6.2.2. entre alumnos ingresantes y no ingresantes. Las características diferenciales observadas en la muestra de alumnos ingresantes respecto de los no ingresantes y que en tal sentido, podrían considerarse facilitadoras de éxito, se enuncian a continuación.

- a) Residir en Capital Federal.
- b) Provenir de escuelas privadas.
- c) No trabajar.
- d) Pertenecer a familias cuyos padres alcanzaron mayor nivel educativo.
- e) Considerar el nivel de la Universidad en la elección.
- f) Considerar el apoyo familiar como factor ligado a las expectativas de éxito.
- g) Privilegiar la obtención de un título profesional.³⁹

³⁹ Para esta comparación debemos ser precavidos y considerar que el contexto de realización de la encuesta es inseparable de las ideas y principios relativos al lugar donde se postulan. Entre las condiciones objetivas que atraviesan el discurso de los aspirantes se halla la Institución. Cabe preguntarse, entonces, cómo influye el contexto físico y socioinstitucional, en el que los ingresantes responden la encuesta (ver E. Verón, 1981).

Estas características, que encontramos en mayor medida en la muestra de ingresantes que en la de no ingresantes, no sorprenden ya que coinciden con las previsiones que surgen del marco teórico planteado. Diversos estudios y desarrollos académicos (ver p.e. Bourdieu y Passeron, 2003) dan cuenta de los factores aquí hallados. En este sentido, lo que sí nos aporta de novedoso es conocer cómo estos planteos teóricos se manifiestan y se vinculan con la especificidad de la población que nos interesa. Aportan también elementos a la mirada y al análisis cualitativo que se desprende de los otros instrumentos utilizados y que guían esta investigación.

A partir de los resultados obtenidos y las conclusiones planteadas nos parece importante abrir futuras líneas de investigación que profundizan y complementan el trabajo hasta aquí realizado.

Sería interesante hacer una diferenciación tipológica por Carrera, para buscar aspectos específicos en las representaciones propias de los grupos de aspirantes a cada una de ellas. Por ejemplo, en los datos hallados parecen existir particularidades en las trayectorias y representaciones de los estudiantes de Educación física. Estos estudiantes tienen otra particularidad: además de formarse como licenciados, se forman como docentes del nivel medio y superior.

Otro tema a profundizar es el fuerte impacto predictor que parecen tener las anticipaciones y admoniciones que reciben los alumnos de sus profesores del nivel medio. En este sentido sería interesante investigar las representaciones que circulan en algunos actores de la comunidad educativa del nivel medio. En esta misma línea podríamos analizar el impacto del discurso mediático respecto de los estudios universitarios, las posibilidades de éxito o fracaso en el ingreso y la posterior inserción laboral. Por tratarse de fragmentos del discurso social, participan en la constitución del imaginario social.

Sería relevante, también, indagar si se aprecian cambios en algún aspecto de las representaciones de los alumnos que ingresaron, durante el transcurso de sus estudios universitarios.

Otra reflexión merece la consideración epistemológica acerca de los contenidos y saberes propios de cada disciplina y su transposición didáctica (Chevallard, 1998). Los estudios universitarios presentan características

específicas que, por lo general, no son contempladas en el nivel medio. Estas diferencias podrían estar funcionando como obstáculos epistemológicos para la adquisición de los conocimientos científicos propios de cada campo disciplinar (Bachelard, 1980).

Creemos también que el conocimiento de las representaciones de nuestros aspirantes permitiría a la comunidad académica vinculada al Curso de Admisión, contar con nuevos elementos para evaluar acciones y diseñar estrategias que favorezcan la igualdad de posibilidades en el acceso al conocimiento. Los diferentes puntos de partida con que llegan los estudiantes y su origen social no deberían ser un obstáculo ni funcionar como barrera en sus posibilidades de éxito.

8.- BIBLIOGRAFÍA

- AISENSEN y equipo, 2002, Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Eudeba. Buenos Aires.

- ANGENOT, M., 1982, La parole pamphlétaire, Payot, Paris
-----, 1984, « *Le discours social et ses usages* », en Cahiers de recherche sociologique, Dpto de Sociología de UQAM, vol.2, nº 1.

- ANSCOMBRE, J.C y DUCROT, O., 1994, La argumentación en la Lengua, Gredos, Madrid.

- ARFUCH, Leonor, 2000, “*Lo público y lo privado en la escena contemporánea: política y subjetividad*”, en Revista de Crítica Cultural, N° 21, Chile.
-----2002, El espacio biográfico, Fondo de Cultura Económico, Bs.As.

- BACHELARD, G., 1980, Le nouvel esprit scientifique, Vrin, Paris

- BACZKO, Bronislaw., 1999 Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Nueva Visión, Buenos Aires (edición original, París, 1984).

- BARBARELLA, M. Y otros, 2004, Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad. Ponencia Primer congreso internacional, educación, lenguaje y sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina-1 al 3 de Julio de 2004. En la Web: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/083.pdf>

- BENVENISTE, Émile, 1999, Problemas de lingüística general , Vol. I, Siglo XXI, Madrid.

- BOURDIEU, P 1981,., Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Barcelona
-----1991, El sentido práctico, Taurus, Madrid.
-----1993, Cosas dichas, Gedisa, Barcelona.
-----1997, Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo

XXI, México.

- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J., 2003, Los herederos, Siglo XXI. Buenos Aires.
- BRÉMOND, Claude, 1973, Logique du récit, Editions du Seuil, Paris.
- BRUNER, J, 1994, Realidad Mental y Mundos Posibles. Gedisa. Barcelona.
-----1997, La educación, puerta de la cultura. Aprendizaje Visor, Madrid.
- CARRETERO, Mario, 1993. Constructivismo y educación. Luis Vives, Zaragoza.
- CASTORIADIS, Cornelius, 1993, La institución imaginaria de la sociedad, Tusquets, Barcelona (edición original, Editions du Seuil, 1975).
-----2001, "Imaginación e imaginación en la encrucijada", en Figuras de lo pensable, FCE, Buenos Aires.
- CASTORINA, J, 1995, "Las teorías del aprendizaje y la práctica psicopedagógica". En Cuando el aprendizaje es un problema. Silvia Schlemenson comp. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- CASTRO, R. y otros, 2002,. Proyecto de investigación: "Representaciones sociales en el discurso educativo argentino: análisis de textos teóricos surgidos a partir de la Ley Federal de Educación (1995-1999)". Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Matanza.
- CHEVALLARD, I. (1998) La transposición didáctica. Aique. Buenos Aires
- CLAXTON, G, 1990, Teaching to learn. A direction for education. Cassell. Londres.
- COLOMBO Ma. E., 1999, Socialización del estudiante en el C.B.C de la U.B.A.: Sus dificultades y estrategias para la reconstrucción de la representación social ."Ser estudiante en el ámbito universitario". Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA.
- CROS, E, 1997, El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis, Corregidor, Buenos Aires.

- DAVIES, M, 1993, "El conocimiento tácito", en Psicología ordinaria y ciencias cognitivas. P. Engel comp. Gedisa. Barcelona.

- DILTHEY, W, 1994, Obras completas de W.Dilthey. El mundo histórico, FCE, México,

- DRIVER, R, GUESNE, E Y TIBERGHIE, A., 1992, Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Morata. Madrid.

- DUCROT, O., 1985, El decir y lo dicho, Hachette, Buenos Aires.
- , 1998, "Los modificadores desrealizantes", en *Signo y Seña*, 9, (pp.45-72)
-, 1998, "Léxico y gradualidad", en *Signo y Seña*, 9, pp.177-195

- DUSCHATZKY S. y COREA, C., 2004, Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Buenos Aires.

- ELIAS, Norbert, 1986, El individuo y la libertad, Península, Barcelona.

- GARCÍA NEGRONI, M.M., 1995, « *Scalarité et Réinterprétation: les modificateurs Surréalisants* », en Anscombe, JC (ed), Kimé, Paris.

- GARDNER, H, 1993, La mente no escolarizada. Paidós, Barcelona, 1993.

- GIORDAN, A Y DE VECCHI, G, 1995, Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada. Sevilla.

- GOLDMANN, Lucien, 1970 "El hombre y lo absoluto", Le Dieu caché, Ed. Península; Madrid.

- ISER, Wolfgang, 1997, "La ficcionalización : dimensión antropológica de las ficciones literarias", en Teorías de la ficción literaria, varios autores, Arco Libros SL, Madrid.

- JELIN, E., 1996, "Familia, crisis y después..." en WAINERMAN, C. (comp.), Vivir en familia. UNICEF/Losada. Buenos Aires.

- JODELET, D., 1983, "La representación social: fenómeno, concepto y teoría" en Psicología Social, S. Moscovici comp. Paidós. Buenos Aires.

- KELLY, G., 1966, Teoría de la personalidad. La psicología de los constructos personales. Troquel. Buenos Aires.

- KERMODE, Frank, 1983, El sentido de un final, Gedisa, Barcelona,.

- KOVACCI, O., 1984, “*Las construcciones con sino y no...pero, y los campos léxicos*”, en Estudios de gramática española, Hachette, Bs.As.

- KUHN, T., 1980, La estructura de las revoluciones científicas. FCE, México.

- LACAN, Jacques, 1966, Écrits, Seuil, París.

- LAKATOS, I., 1983, La metodología de los programas de investigación científica. Alianza Universidad. Madrid.

- LESCHZINER Y KUASÑOSKY, 2003, “*Género, sexualidad y afectividad: modelos culturales dominantes e incipientes*” en MARGULIS y otros, Juventud, cultura y sexualidad. Biblos. Buenos Aires.

- LEGASPI, L et. al., 2001, “*Trayectorias educativas y laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o al trabajo*” en Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Eudeba. Buenos Aires.

- LEJEUNE, Philippe, 1975, El pacto autobiográfico y otros estudios, Éditions du Seuil, Paris.

- MARGULIS y otros, 2003. Juventud, cultura y sexualidad. Biblos. Buenos Aires.

- MARRERO, J., 1993, “*Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*” en M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, y J. Marrero, Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor. Madrid.

- MARTINEZ BONATI, Félix, 1992, La ficción narrativa (su lógica y su ontología), Universidad de Murcia, España.

- MEAD, M., 1993. Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Planeta Agostini. Buenos Aires.

- MOSCOVICI, S., 1983, Psicología Social. Paidós. Buenos Aires.

- MUSS, R. 1980, Teorías de la adolescencia. Paidós. Buenos Aires.

- NOVAK, J Y GOWIN, R., 1988, Aprendiendo a aprender. Martínez Roca. Barcelona.

- PIAGET, J., 1973, Estudios de Psicología genética. Emecé. Buenos Aires.
- -----1978, La equilibración de las estructuras cognoscitivas. Siglo XXI. Madrid.
- 1979, Psicología y Epistemología. Ariel. Barcelona.
- 1981, La representación del mundo en el niño. Morata. Barcelona.

- POPE, M, 1991, "*Investigando sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal*", en Learning and Instruccion. Carretero M., Pope, M., Simons, R. y Pozo, J. Pergamon Press. Oxford. mimeo. Traducción castellana: Mario Carretero.

- POZO MUNICIO, J., 1987, Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Visor. Madrid.

- RAITER, A., 2002, Representaciones sociales , EUDEBA, Bs.As.

- RICOEUR, P., 1999, "*Para una teoría del discurso narrativo*", en Historia y narratividad, Paidós, Barcelona.

- RODRIGO, M., 1997, "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres?". *Novedades Educativas*, N° 76, 59-61.

- RODRIGO, M. J, RODRIGUEZ, A Y MARRERO, J., 1993, Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor. Madrid.

- RUIZ OLABUÉNAGA, J., 1990. Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao.

- SCAGLIA, H., 2000^a, Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología. VII Anuario de investigaciones. Secretaría de investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.
- 2000^b, Representación del quehacer profesional del psicólogo en estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de la UBA. Disponible en <http://www.cbc.uba.ar/dat/catedras/scaglia/proyinv.html>

- TENTI FANFANI, E. (comp.), 2000, Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones. UNICEF Losada. Buenos Aires.

----- 1996, Sexta Conferencia Iberoamericana. Concepción, Chile. “*La Gobernabilidad Democrática y Gobernabilidad de los sistemas educativos*”.

----- 1999, Novena Conferencia Iberoamericana. La Habana, Cuba. “*La calidad de la Educación: Equidad, Desarrollo e Integración ante el reto de la Globalización.*”

- UNESCO, 1998. “*Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI : Visión y Acción*” París.

Artículos de diarios

- “Sólo la mitad de los aspirantes logran ingresar a la universidad” (2003, 22 de febrero) Diario La Nación. página 21.

- Gak; Abraham (2003 12 de febrero) “¿Culpables o víctimas?” Diario La Nación, sección Cultura, página 8.

- “Los bochazos masivos en la Universidad, bajo la lupa” (2004, 5 de febrero) Diario El Día. La Plata, página 7.

- “La Universidad también es responsable de los aplazos” (2004, 16 de febrero) Diario La Nación, sección Cultura, página 10.

- Romero, Luis A. (2004, 30 de mayo) “Arrasamos una educación excelente” Diario Clarín, suplemento Zona, página 33.

- “Casi un 40% de los estudiantes cree que eligió mal la carrera” (2004, 26 de febrero) Diario La Nación, sección Cultura, página 11.

- “Hay un analfabeto por cada graduado universitario” (2004, 8 de agosto) Diario La Nación, sección Cultura, página 20.

- “El 76% de los alumnos no pudo superar el ingreso a medicina” (2004, 13 de febrero) Diario La Nación, sección Cultura, página 10.

- “Todos los alumnos fueron aplazados en el ingreso a Astronomía” (2004, 4 de febrero) Diario La Nación, página 7.