



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Pavan, J. V., Márquez, E. C., Peirotti, G., Biganzoli, P., Nates, S. V., González, S., et al. (2008). La construcción de las diferencias en el espacio universitario: un análisis desde las teorías sociales del aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-pavanmarquez.html>

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 10, No. 2, 2008

### La construcción de las diferencias en el espacio universitario: un análisis desde las teorías sociales del aprendizaje

### The Construction of Differences in the University Environment: A Study Using the Social Theories of Learning

Jorge Victorio Pavan (1)  
[jpavan@mater.fcm.unc.edu.ar](mailto:jpavan@mater.fcm.unc.edu.ar)

Elena del Carmen Márquez (1)  
[marquelena@gmail.com](mailto:marquelena@gmail.com)

Gabriela Peirotti (1)  
[mgpeirotti@gmail.com](mailto:mgpeirotti@gmail.com)

Patricia Biganzoli (1)  
[patricia.biganzoli@gmail.com](mailto:patricia.biganzoli@gmail.com)

Silvia Viviana Nates (2)  
[snates@cmefcm.uncor.edu](mailto:snates@cmefcm.uncor.edu)

Silvia González (1)  
[cleopatrasil@yahoo.com.ar](mailto:cleopatrasil@yahoo.com.ar)  
Teresa López (1)  
[terelopez07@hotmail.com](mailto:terelopez07@hotmail.com)

Víctor Giayetto(1)  
[voyetto@gmail.com](mailto:voyetto@gmail.com)

Ana Littvik (1)  
[ana\\_littvik@yahoo.com.ar](mailto:ana_littvik@yahoo.com.ar)

Roxana Cannistraci (1)  
[rcannistraci@gmail.com](mailto:rcannistraci@gmail.com)

1 Cátedra de Bacteriología y Virología Médicas  
Facultad de Ciencias Médicas  
Universidad Nacional de Córdoba

Santa Rosa, 1095  
5000 Córdoba, Argentina

2 Instituto de Virología “Dr. J. Vanella”  
Facultad de Ciencias Médicas  
Universidad Nacional de Córdoba

Santa Rosa, 1095  
5000 Córdoba, Argentina

(Recibido: 21 de enero de 2007; aceptado para su publicación: 15 de julio de 2008).

## Resumen

En las últimas décadas, además del desempleo, la precarización de la inserción laboral y la baja de salarios, se ha focalizado la presencia de *los otros* como los responsables de la crisis y de un polo negativo de la ciudadanía. En este marco, el inmigrante aparece como una amenaza, un apropiador ilegítimo de los pocos recursos sociales disponibles. Este trabajo permite estudiar la construcción del *otro* como inferior y estigmatizable y hacer un análisis desde las teorías sociales del aprendizaje. La investigación fue de corte cualitativo y correspondió a un relato biográfico sin secuencia completa mediante el uso de la muestra a juicio. En el análisis del relato de la estudiante Wanca, puede observarse la construcción de estereotipos culturales de corte racista en el espacio universitario y cómo los usos de esta diversidad permiten atribuir determinadas situaciones a capacidades. También es posible observar que la estigmatización de los inmigrantes, anticipa y permite analizar los modos de exclusión de otros grupos sociales, ya sea por su pobreza, por su falta de educación o por su edad.

*Palabras clave:* Teorías sociales, aprendizaje, investigación cualitativa, teorías del aprendizaje.

## Abstract

Over the last several decades, rising unemployment and low salaries have caused many to blame “the others” for the crisis, fostering a negative attitude in the population toward outsiders. In this situation, the immigrant is seen as a threat, an illegitimate appropriator of the few social resources still available. This study approaches the construction of “the other” as inferior and stigmatic, using the point of view from social theories of learning. The methodology was a qualitative study of a biographical account without a complete sequence, using the sample randomly. The ancestors of our subject come from the pre-Incaic culture, the Huancas (from which his fictitious name, Wanca, was derived). He is a student from Huancayo, Peru: olive-colored skin, short height, protruding cheeks and dark hair. Her account reveals the construction of cultural and racial stereotypes in the university space, showing as well how these stereotypes are attributable to certain situations. In addition, studying the stigmatization of the immigrant facilitates an analysis of the modes of exclusion of other social groups due to their poverty, lack of education, or age.

*Key words:* Social theories, learning, qualitative research.

## Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto que intenta estudiar posibles conflictos culturales y sociales que subyacen en los alumnos que repiten algún curso o materia. Estas trayectorias universitarias, definidas como irregulares al contrastarlas con algunos parámetros, adquieren sentido cuando son reconstruidas y explicadas en el marco de las prácticas y representaciones por las que ha transcurrido la vida cotidiana de los protagonistas.

En las últimas décadas, además del desempleo, la precarización de la inserción laboral y la baja de salarios, se ha producido una focalización en la presencia de *los otros* como los responsables de la crisis. La década de 1990 se caracterizó por la movilidad social descendente, lo que implica una época de disputas por bienes escasos, donde aparece la búsqueda de un culpable para las faltas o problemas sociales, de educación, de salud, etc. En estas condiciones, el inmigrante es visto como una amenaza, como un apropiador ilegítimo de los pocos recursos sociales disponibles; entonces los cortes se producen a lo largo de líneas de fracturas prediseñadas en la historia negada de la discriminación en la Argentina. Ser extranjero en un país que se precia de haber dado una generosa acogida a las oleadas migratorias de la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, de las que desciende buena parte de la población, era una condición honrosa aunque plagada de sentidos contradictorios. La existencia de una “cultura de la tolerancia” aparece en el sentido común de la sociedad argentina: la creencia en la amalgama que se produciría en el crisol de razas, la asimilación o integración de una masa de personas nacidas en otras latitudes, que debían suplir las “falencias de los nativos”. En este sentido, la normativa migratoria contribuyó a colocar a los blancos y europeos en la cúspide de los

grupos inmigrantes. La inmigración, seleccionada, culturalmente asimilable, cuyo objetivo era extender la actividad agrícola físicamente sana, era el elemento indispensable para la colonización. Dice Novaro (1999, p.172):

Frente al proyecto de organización y progreso, los indios debían desaparecer, dejar lugar a los inmigrantes que venían a trabajar. Hoy, los inmigrantes son otros, bolivianos, peruanos, paraguayos, chilenos y coreanos, entre otros; y la representación social es que –son un problema–.

El objetivo de este trabajo consistió en analizar, desde el recorrido académico de un alumno que cursa en varias oportunidades una asignatura (repetidor), los conflictos sociales que subyacen a su experiencia como estudiante universitario, utilizando las representaciones en torno a la diversidad en la construcción del otro y las teorías sociales del aprendizaje.

## **I. Metodología**

El comportamiento humano debe ser comprendido en referencia a los significados, sentimientos y propósitos que los actores otorgan a sus actividades. La comprensión de estos significados, así como la preocupación por entender lo común y lo singular, exige la atención al contexto y a la historia que los condiciona. En el abordaje de este paradigma, denominado interpretativo, cualitativo o constructivista, se enfatiza la naturaleza socialmente construida de la realidad, la estrecha relación entre el investigador y el objeto de conocimiento.

Para este trabajo se utilizó la metodología cualitativa a través de un relato biográfico sin secuencia completa, mediante el uso de una muestra a juicio. Esta es una “foto instantánea” del un trayecto de la vida de una alumna, para lo cual se utilizó con frecuencia su relato, cuyas palabras muestran conflictos y vivencias en la vida universitaria. Se privilegió la postura de Bourdieu (1999) en “La miseria del mundo”; en cuanto a su procedimiento de análisis y a la conceptualización teórica; también se transcribieron fragmentos de las entrevistas considerados relevantes para el estudio.

Este estudio analiza la historia de una estudiante que decide salir del Perú para comenzar sus estudios de medicina en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Su decisión se basa en el temor al terrorismo de Sendero Luminoso.<sup>1</sup> En este sentido, su familia valora la importancia de la educación, y para mantener este capital cultural, se traslada a la Argentina. Esta “apuesta” es tan importante (Bourdieu y Passeron, 1977), que en el camino, el padre, ingeniero electrónico, debe trabajar en “changas”.<sup>2</sup>

En el relato biográfico están la llegada a Córdoba, Argentina, sus comienzos en la ciudad y el hecho de percatarse de lo que dejó; la dificultad para inscribirse y comenzar el curso de ingreso en la carrera de medicina, la barrera para comprender los sistemas de significado, la estigmatización que sufre en la calle y

en las clases de trabajos prácticos. Finalmente, la investigación intentó relacionar algunos aspectos de su recorrido académico con su trayectoria histórica.

Wanca es una estudiante de nacionalidad peruana de tez aceitunada, de baja estatura, pómulos salientes y cabello oscuro. Rinde su examen final de Bacteriología y Virología Médicas como alumna libre. Luego de presentarlo, es invitada para relatar su historia. Aunque no asiste a la primera entrevista, después se concreta, en una segunda oportunidad.

Wanca tiene 30 años. Su apellido es aquel del hijo del Inca Pachacutec, quien según algunos historiadores descubre accidentalmente el continente de Oceanía. Sus antepasados provienen de una cultura preincaica: los huancas, aguerridos habitantes que finalmente fueron conquistados por el Inca Pachacutec en 1450. A partir de allí, se tomó el nombre simulado de la alumna. Wanca vivía en Huancayo, la ciudad “incontrastable” está ubicada en la Sierra Central del Perú, a 3 200 metros sobre el nivel del mar, en el Valle del Mantaro y en la margen izquierda del río del mismo nombre. La ciudad se encuentra en el Departamento Junín, sobre lo que fue una región habitada por los huancas.

Wanca relata que decide estudiar medicina y este comienzo no es nada fácil; se siente postergada y desanimada pues intentan excluirla del curso de ingreso: “No nos queríamos volver, ya estábamos aquí”.

Así cuenta Wanca esta lucha por ingresar al curso de ingreso de medicina:

Decidí cambiarme a medicina, en el noventa y dos. Y me exigieron bastante. Hasta incluso parecía que no querían que me cambie de carrera. Yo me acuerdo que me cambié de carrera junto otros chicos, éramos cinco, todos peruanos. Presentamos una solicitud, me acuerdo que nos dijeron: –le vamos a dar la respuesta en diciembre– y no nos daban ningún resultado. Después nos dijeron: –bueno los vamos a anotar así provisionalmente pero no les aseguramos nada-. Entonces nosotros nos presentamos en febrero, y ya habían empezado el cursillo y no lo podíamos cursar, creo que había un límite de faltas de dos semanas; esperaron a que pasen esas dos semanas. Entonces les dijimos por qué no nos responden ya, porque si no nos dan los resultados estamos perdiendo tiempo. Y dijeron bueno los vamos a marcar allí, yo creo que ese lunes nos dijeron que no, y después nos dijeron, bueno, hablen con tal persona o si no, con el decano. Y creo fue un miércoles que recién nos aceptaron finalmente y ahí fue que empezamos asistir, pero no podíamos faltar ni una vez. O sea el cursillo empezó para nosotros luego que habían transcurrido las dos semanas que ya no se podía faltar más. Y ya nos habíamos dado cuenta de que era también por la cantidad de alumnos, éramos muchos y por eso estaban restringiendo, era como para desanimarnos, pero nosotros fuimos insistentes. No nos queríamos volver, ya estábamos aquí.

Cuando le permiten ingresar al cursillo, ya había acumulado la cantidad máxima de ausencias y no podía faltar nuevamente; un docente que controla la asistencia le dice que está libre:

Por lo menos en el cursillo me acuerdo, había un señor que controlaba la asistencia que nos tenía que entregar la ficha después de clase. Yo me quedé para hacerle una pregunta al profesor, fui y le hice una pregunta y me volví para llenar la ficha. Entonces ahí me dice: –pero si vos no estuviste en clase, ¿por qué me mentís? Y yo le digo que por qué iba a hacer eso, acá tengo todo lo que dijo en clase. Me dolió mucho porque después de tanto pelear por ese lugar y de las dos semanas transcurridas... me decía –vos no estuviste en clase, estás libre–. Y yo había estado, entonces me puse a llorar ahí y le dije que había estado (...). Su intención era hacer una broma, pero era una broma de muy mal gusto. Estaba con los otros chicos y se estaban riendo, pero cuando me puse mal ahí nomás me dijo que me estaba cargando nada más, yo dije ¡Uh, bueno!” (...)

A veces nos sorprendían, porque nos decían, por ejemplo ¿por qué vienen a estudiar acá? ¿allá no hay universidades?

Nos catalogaron así: pobres, faltos de cultura y de higiene que nos traen el cólera.

Como refieren Olrog y Vives (1999), en un análisis de la normativa migratoria y de notas periodísticas se observan alusiones étnicas que contribuyen a acentuar la inconveniencia de la recepción de determinados grupos de extranjeros.

Las sociedades de fin de siglo enfatizan lo difícil o imposible que resulta para la gente de diferentes culturas vivir juntos en una ciudad. Es importante señalar, como lo hacen Rockwell (1997) y Achili (1996), que la presencia multicultural, por ejemplo en las escuelas, no puede pensarse como un conflicto entre culturas. Lo que le sucede a Wanca en la universidad, sucede en toda la sociedad argentina. La aparición del cólera en Perú y el ingreso de este agente infeccioso por el norte del país produjo un corte a lo largo de esta línea de fractura representada en la sociedad (Ghiglino y Lorenzo, 1999).

Al respecto, Wanca relata:

Yo creo que esos años, fueron un aprendizaje para todos. Me acuerdo que años después hubo problemas de cólera en mi país, era el año noventa y dos, ese año siempre en la calle por ejemplo se veía como un problema de pobreza, de limpieza, de falta de cultura, así se lo veía. Y entonces en estos lugares nos catalogaron así: pobres, faltos de cultura y de higiene que nos traen el cólera... (risas)... ¿y para qué vienen? ¿no? así... eso también lo pasé mucho...

De acuerdo con Neufeld y Thisted (1999), los usos de los términos relacionados con la diversidad sociocultural para justificar las situaciones de inestabilidad social y exclusión que genera el neoliberalismo, esquivan la formulación económica directa. El empleo de estos conceptos permite atribuir esas situaciones a capacidades (o a la falta de las mismas), a características étnicas o culturales.

Sinisi (1999, p. 205), refiere cuando estudia las relaciones nosotros-otros en espacios escolares:

En la relación nosotros-otros, la construcción de la alterización se realiza a través de procesos históricos, dinámicos y complejos que se apoyan por un lado, en la elaboración de marcos teóricos-conceptuales y por otro, en la carga de significados, interpretaciones y representaciones que los actores sociales le atribuyen a esas diferencias.

Esta situación y el aspecto físico, relacionado con el origen étnico, construye desde el sentido común, la imagen de un estereotipo con un estigma. Los estigmas, según Goffman (1963), son aquellas “marcas” de las que son portadores algunos sujetos y que significan posicionamientos desde quien los construye: quien los construye se ubica en el grupo de los “normales”. Sobre esto Wanca refiere:

Por ejemplo una profesora, me acuerdo, al terminar la clase, me dijo: –ah, vos sos peruana...–, mmmmhh– dije yo; –¿y para qué venís a estudiar acá? ¿Y... para qué vienen?, ¡yo no sé para qué vienen! –me decía– no estudian, parece que fueran vagos – decía (todo esto exagerando el acento peruano).

Y también eso fue en la época de la venta de las armas, en el año noventa y siete y todo ese tema, hubo varias clases que la profesora me decía así...

Tres o aproximadamente cuatro clases por mes era así, y la verdad es que a mí molestaba mucho porque yo venía a clase, no a hablar de eso. Los chicos, mis compañeros me decían: –perdónanos –decían, y yo decía: –¿Por qué? –Por lo de las armas –decían, y la profesora replicó: –¿Por qué le están pidiendo perdón? – Porque Argentina le vendió armas a Ecuador –respondieron. –Y eso ¿qué tiene que ver? –y mi compañero le respondió: –El gobierno no debería vender armas a un país amigo. Y ¿sabe qué dijo la profesora?: –Yo, si necesito dinero, yo vendo–.

En mi interior yo pensé: ¡Uh! bueno, entonces ¿dónde está la ética? ¿Dónde está el compañerismo?, pero más que todo la ética, porque si yo algún día voy a tener hijos, y no tengo dinero y me dicen: –¿querés hacer abortos? – yo qué voy a decir, si necesito dinero, voy a hacer abortos... Entonces para mí no es ético, si yo estoy necesitando dinero no voy a hacer eso. Entonces dije, acá me parece que acá ella tiene el problema, yo no le dije nada porque me sorprendió muchísimo...

El relato que continúa da cuenta de un crisol de razas destruido, de una memoria olvidada y de pérdida de las identidades de un pueblo:

Después le conté a mi familia y mis hermanos fue... a mi hermano le gusta mucho la historia, y se sorprendió mucho... y me dijo –¿Cómo se llama esa profesora?– Se llama tanto –le dije–. ¡Ah!, pero esa profesora es sirio libanesa, su origen es sirio libanés. Mi hermano me dijo –acá en Argentina... por algo le dicen que es un crisol de razas, porque acá hay muchos descendientes de ingleses, alemanes, italianos, y pocos en realidad son nativos de acá–.

Porque yo nunca he tratado con un comechigón por ejemplo... no hay muchos diaguitas, o puede ser que los wichis por ahí estén más concentrados, pero nativos de acá, americanos, no encuentras... entonces mi hermano me dijo: –¿sabes qué?

creo que cuando van pasando los años, el extranjero va teniendo hijos, y esos tienen hijos y se van olvidando de que sus abuelos una vez fueron extranjeros y que también tuvieron que pasar ese trance cultural de tener que adoptar nuevas costumbres y todo eso...

Entonces ahí mi hermano me dijo: –yo voy a hablar con ella–. ¡Bueno –le digo– si tú quieres.. –Y él fue a hablar y yo no sé bien qué le dijo, pero lo cierto es que después a la otra clase, la doctora no me trataba más así, es más, me llevo a decir –tesorito– (risas) y a mí me había desafiado mi orgullo, es como que me desafiaba mis propias raíces...

Por otra parte, también es posible analizar la entrevista desde una perspectiva fenomenológica. A partir de Berger y Luckmann (1995), la vida cotidiana aparece como una realidad interpretada por los hombres, que adquiere el significado de un mundo coherente. En las relaciones intersubjetivas *los otros* son aprehendidos y tratados desde los esquemas tipificadores que cada uno tiene internalizados. Por ello, estos esquemas son recíprocos, todos los tenemos, y en las relaciones “cara a cara” se da un juego de interferencias mutuas, por lo que estos esquemas entran en negociación (Goffman, 1981).

Goffman (1963) realiza al respecto, un avance teórico en la construcción del término: “estigma”. Proviene de los griegos, quienes lo utilizaban para referirse a signos corporales de algo negativo o poco habitual en quien los presentaba. Estos símbolos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor. En el cotidiano social tratamos con *los otros*, sin necesidad de dedicarles demasiada atención. El individuo, cuando se encuentra entre extraños y durante la interacción social, intenta a través de “una fachada”, en donde cuentan la apariencia y los modales, obtener información del otro y definir la situación. De este modo, el comportamiento social, la valoración y el trato considerado como apropiado, está directamente asociado a las características sociales que posee un determinado individuo. Es un acto en el que el individuo “muestra” lo que es e informa acerca de lo que los otros deberían ver en ese es (Goffman, 1981). ¿Qué sucede cuando el individuo informa, por sus atributos, quién es?, es decir, ¿qué sucede si un estudiante muestra que es un estudiante y lo que los demás ven, en cambio, es una identidad social desacreditable?

Refiere Goffman (1963): “no todos los atributos indeseables son tema de discusión, sino únicamente aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos” (p.13). La identidad social se constituye con aquellos atributos personales o primeras apariencias que le permiten *al otro* prever en qué categoría se encuentra. Determinados signos corporales son estigmatizadores, ya que son un atributo del estigma, dan cuenta del peligro y caen dentro del estereotipo *del otro* que explica la inferioridad desde aquel atributo que lo justifica. Estos signos corporales inhabilitan para la plena aceptación social y el individuo es desacreditado o desacreditable. Se cree que la persona que tiene un estigma no es totalmente

humana y construimos la teoría del estigma: "...una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de clase social" (p. 15).

Al respecto, Sinisi (1999, p. 206) afirma: "por ejemplo ser boliviano, cultura atrasada, pobre, cuyo estigma estaría dado por ser "negro" y por la "lentitud". Esta construcción va acompañada de una percepción sobredimensionada de la diversidad, se generaliza a partir de algunas observaciones y se hacen evidentes representaciones de la alteridad uniformes, simplificadoras y generalizables a todos los integrantes de la comunidad. En este proceso se construye un estereotipo cultural de connotaciones raciales.

## II. Análisis desde las teorías sociales del aprendizaje

¿Cómo dispone Wanca este nuevo trayecto en sus percepciones previas? ¿qué modelos tiene adaptados "en su cabeza", que además guían su percepción, pensamientos y palabras? Bruner (2001) afirma que los mundos posibles se construyen con aquellos fragmentos "históricos" que se ajustan a la realidad mental en la situación actual. La percepción de un individuo toma de los estímulos que recibe, aquellos que se ajustan a la expectativa: ¿cuál es el estado previsto del mundo posible? En la lectura de esta nueva trayectoria, Wanca utiliza un modelo previo de importantes divisiones sociales y diferencias, construido en el Perú. Este aspecto aparece cuando su padre, que había realizado estudios universitarios, debe ahora trabajar en *changas*; situación que sería vista por otros en el Perú como vergonzosa. Wanca dice:

Porque acá parece que no se hacen mucho problema cuando tienen que salir de changas a trabajar por ejemplo como doméstica, por más que... o sea, no es la idea que un profesional trabaje así de esta forma, pero en Perú el profesional que trabaja así es como que descendiera y a eso el peruano lo ve mal, lo ven mal. O sea trabajar como doméstico, limpiando, trabajando por ejemplo de vigilancia, es como decir que no es un trabajo que desafía mucho el intelecto (risas). Como que no se necesitan muchas cualidades para eso. En cambio el peruano es muy prestigioso, por eso a muchos peruanos que trabajan acá, entre nosotros, hay mucho como, que uno dice: "¡Uh! éste me conoció en Perú trabajando de tal forma, y ahora me ve así, ¡qué vergüenza!", entonces es como que muchas veces se oculta... se oculta... o sea: -yo estoy trabajando así, pero no quiero que se sepa-, no quiero decirlo que estoy trabajando así porque me da vergüenza. Eso también yo aprendí un poco a analizar y comprender y llegar a decir que es bueno vivir sin pensar tanto en la carga social, de qué va a decir el otro, y a veces esas cosas por ahí no me gustaban de mi propio país, porque a veces el propio peruano califica mucho en base a eso.

La forma en que Wanca enfrenta la discriminación, si se considera que ésta ya estaba presente en el Perú y formaba parte de su mundo posible y el grado de

aceptación que otorga a estas situaciones, es quizás con tolerancia, ya que esta actitud le permitió permanecer en su trayectoria.

En cuanto a las representaciones de los docentes, en las escuelas otorgan los significados a sus prácticas. En este sentido, y respecto a la diversidad sociocultural, refieren Ghiglino y Lorenzo (1999, p. 157): “(...) repercuten en las instituciones escolares de diversas maneras: en el rendimiento escolar, la continuidad de la asistencia, y en el modo de relacionarse entre maestros y compañeros (...).”

Es importante considerar las teorías cognitivas, para comprender los procesos internos en el aprendizaje de Wanca. En la perspectiva de Vygostki (1988), el aprendizaje es una construcción social: entre el sujeto y el objeto de conocimiento hay otra persona. Esto implica la aparición de un aspecto clave para el estudio del aprendizaje: la internalización se produce mediante las interacciones sociales. En estas interacciones se encuentra un espacio que Vygotski denomina la zona de desarrollo próximo, es decir, lo que un individuo puede hacer hoy con ayuda, favorece y facilita lo que mañana haga solo.

A partir de esto, surgen una serie de cuestionamientos con respecto a Wanca: ¿cuál es su posibilidad de aprender y terminar su recorrido académico en el contexto en que se encuentra, si *el otro*, aquel que tiene que mediar entre ella y el conocimiento, aplica estereotipos con connotaciones raciales? ¿Cómo podrá construir su aprendizaje y procesos de pensamiento mientras es estigmatizada? Estos relatos ¿son una mera situación sin consecuencias graves, o siempre producen marcas y cambios en las posibilidades de aprendizaje y de vida sin solución para los estigmatizados? ¿Qué mirada de sí mismo le devuelve *el otro*? ¿Hasta qué punto al mirarse en el otro Wanca, comienza a construir su propia estigmatización? ¿Cuál fue su recorrido académico?

Wanca es una alumna repetidora; en varias oportunidades ha cursado la asignatura y aún cuando se inscribe en tiempo al examen, no se presenta. Wanca cursa la materia durante el año 1995 y la regulariza, se inscribe para el examen final el 20 de diciembre de 1996 y no se presenta. Después de dos años pierde el status de alumna regular en la materia, debido al tiempo transcurrido. Vuelve a cursarla en 1998 y la regulariza con una calificación de seis en los parciales. No se presenta a los exámenes finales y pierde nuevamente la regularidad. Se inscribe como alumna libre para el examen final del 15 de marzo de 2002, y no se presenta. Un año y medio después, el 29 de septiembre de 2003, se presenta al examen final como alumna libre y lo aprueba con una calificación de cinco. En síntesis, transcurren nueve años (de 1995 a 2003) para que Wanca apruebe la asignatura. En este periodo no tiene prórrogas y con frecuencia no se presenta a los exámenes finales; tampoco se presenta a la primera entrevista para este estudio.

En el examen con el que aprueba la asignatura, responde a las preguntas después de largos silencios, que parecían anticipar respuestas erróneas. Pasado un tiempo, daba la respuesta correcta y la explicación con fundamento; este examen fue diferente, con otros tiempos: quizás los de Wanca. Su rostro no buscaba manipular la situación, la respuesta provenía de su análisis pausado y reflexivo.

El diálogo con Wanca, conduce a la relación con el artículo de Foley (1996), Retrato del indio silencioso, donde analiza el silencio indígena entre las *clases blancas*, en un trabajo de campo. La imagen del indígena silencioso y que rinde menos de lo posible es una constante de la literatura educacional, y al respecto, Foley (2004) afirma:

Muchos antropólogos educacionales documentan cómo los docentes blancos interpretan el silencio indígena como una evidencia de baja motivación (...) o baja competencia cognitiva. Esto provoca que los docentes blancos disminuyan sus expectativas respecto de los estudiantes indígenas y los incluyan menos en las actividades del aula, (...) y confirman nuevamente la explicación de la profecía autocumplida para el fracaso escolar (p. 13).

Cuando Foley pregunta a un líder tribal la razón por la que él y otros de la tribu eran siempre tan callados en clase, el indígena respondió: "Cuando tú o cualquier blanco viene a nuestro poblado, ¿hablan tanto como hablan en la ciudad? Si uno tiene un poco de sentido común, las situaciones extrañas inducen a hablar menos y a participar menos" (p. 19).

El autor explica el silencio indígena cuando está en contacto con individuos de clases blancas, como producto de una tradición cultural que atribuye diferentes sentidos a ser silencioso: desde una tradición lingüística aprendida, hasta una imagen contestataria que busca construir su "otro cultural". De este modo, se reconoce también que las acciones de los estudiantes no siempre pueden explicarse en función de los valores de sus culturas de origen, sino que pueden responder a estrategias adaptativas o contestatarias, generadas dentro de la misma institución educativa.

Por su parte, Goffman (1963, p. 30) explica el retraimiento y la bravata en los individuos estigmatizados: "Sentimos que el individuo estigmatizado es demasiado agresivo o demasiado tímido, y, en cualquiera de los dos casos, demasiado propenso a leer en nuestras acciones significados que no intentábamos darles".

En este sentido, Wanca comienza a cuestionarse su carácter y "su lentitud" que en el momento de presentar exámenes, "le juegan en contra":

Ese año (1998) comencé a cuestionarme mi carácter... a veces yo sé algunas cosas, pero no las digo... o, es como que tenía tanto enojo conmigo misma que a veces no hablaba o no decía nada (lloriqueo) como si no hubiera visto nada... por ejemplo como si no hubiera estudiado nada.

Un poco por mi carácter, porque a veces uno... sobre todo en un ambiente competitivo, uno tiene que hablar fuerte y decir –yo leí tal cosa –(en voz alta)– y yo sé tal cosa, yo sé lo que está preguntando–.

Entonces, ¿cómo entra en juego este retraimiento, respecto a la profesión que ha elegido? ¿Qué entiende ella que exige la profesión médica?

También mi forma de ser por ahí no me favorece porque a veces también por eso dudaba, porque cuando uno está en un hospital uno tiene que defender su posición, su criterio, hay personas que por ejemplo son un poquito más dominantes y logran establecer su criterio aunque estén equivocados.

Ahora bien, comprender una opinión es entenderla como respuesta a una pregunta que el investigador plantea, una hermenéutica de la pregunta. Por eso, en esta investigación se pregunta: ¿qué procesos se ponen en juego en los alumnos que los alejan de lo que buscan, aún en contra de mandatos familiares?, ¿qué significa para ellos ser médico? Una institución es, entre otras cosas, un objeto cultural que expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual; ésta es un magma de significaciones imaginarias<sup>3</sup> (Castoriadis, 2003) que instituye en cada momento un mundo como su mundo. Estas significaciones imaginarias dan una respuesta a las preguntas: Los médicos, ¿quiénes son? ¿qué son? ¿dónde están? ¿qué hacen? La profesión médica es una institución que atraviesa este análisis. Wanca siente este peso, el peso de la profesión que ha elegido y que la lleva a pelear con sus conexiones internas:

La responsabilidad de atender a las personas, siento siempre ese peso... Yo decía para llevar este guardapolvo<sup>4</sup> tengo que merecerlo... hacer algo (risas)... mi forma de ver desde chica, fue ver a los médicos muy arriba.

Cuando Wanca es estudiante de medicina, realiza deberes que están definidos, fuera de ella y de sus actos, en el derecho y en las costumbres de la profesión médica, que tiene modos de pensar, de actuar y de sentir, exteriores al individuo y dotados de un poder de coacción, en virtud del cual se imponen sobre ella. La institución médica es un sistema cultural, simbólico e imaginario que le otorga imaginarios a Wanca (Bruner, 2001) que sustituyen los propios. Este “ver a los médicos muy arriba” resulta contraproducente cuando ella se siente insegura, lenta y con desánimo, aspectos quizás profundizados durante la estigmatización.

Si esto es así, la institución y la sociedad la estigmatizaron con razones de su inferioridad; hay entonces una nueva dificultad para Wanca, las significaciones imaginarias del ser médico, aspectos que preservan tanto la subsistencia del conjunto social de médicos como la forma en que se ha distribuido el poder para el uso privilegiado de bienes económicos, sociales y culturales. En concreto, cómo ella va a estar en “aquel lugar donde se encuentran los médicos”, si la institución la desacredita.

Una de las formas posibles de salida aparece a partir de un médico que atiende a su madre:

A mi mamá le habían dicho que tenía un tumor y había que hacerle un examen, fuimos a un ginecólogo le dijo que estaba todo bien, pero ¡ya tenía secreciones en la mama!!, que según los conceptos que yo tenía era maligno, y el ginecólogo, sin embargo, no le dio mucha importancia y dijo –la vamos a observar–.

La verdad es como que, dentro de todo esto me hizo ver, que los médicos, sean profesores o no, también son personas que se pueden equivocar, me ayudó mucho a ver eso también, los vi con otros ojos a los mismos médicos, ya no los vi tan perfectos.

Todo el espesor de las entrevistas a Wanca aparece cuando se le solicita que construya una narración en forma de fábula, que de cuenta de su vida en la facultad. Wanca relata su vida en la facultad como un partido de fútbol entre peruanos y argentinos, en donde los peruanos hacen piruetas pero no hacen goles y terminan haciendo nada, y con esa nada llega el desánimo. Un desánimo que se puede relacionar con la lentitud en su carrera que está a contratiempo del mandato familiar de aprovechar el tiempo. En Perú sí lo había logrado, ya que finalizó la enseñanza secundaria a los 16 años:

Mis padres me enseñaron a valorar el tiempo. Yo prácticamente cumplí los 16 años ya había terminado el secundario. Entonces yo tenía una expectativa de mí, entonces en lo personal es lo que... yo sentía como deficiencia, un poco (...)

A veces yo lo comparo como en el fútbol ¿no? (risas)... los argentinos en el fútbol son buenos y los peruanos juegan bien, a veces hacen muchas piruetas, pero no hacen goles y terminan haciendo nada, yo hacía eso, me faltaba concretar, hablar yo misma, rendir el examen y aprobarlo con una nota que era la que yo quería, pero a veces llegaba el desánimo.

### **III. Conclusiones**

Las primeras consideraciones antes de concluir, señalan la necesidad de volver al estudio de campo a fin de trabajar la participación de Wanca en estos futuros análisis. En este sentido, la antropología aparece como una ciencia del conocimiento y reconstrucción de la lógica, implícita en la acción de los sujetos. El acceso a un objeto preestructurado simbólicamente, necesita del diálogo y la participación en donde una comprensión productiva sea entendida como una fusión de horizontes entre el investigador y los sujetos objetos de estudio (Berger y Luckmann, 2005). Esto significa involucrarse en el modo de vida de los otros, a través de la participación directa y vivencial, a fin de conocer el interior de los interpelados. A través de su participación, resignificarían la investigación en el marco de un proceso de co-investigación grupal. En el estudio de este caso, en donde la estigmatización y el imaginario del “ser médico” aparecen como procesos que entran en pugna y pueden dar cuenta de algunos aspectos para el análisis del

recorrido de un alumno, desde la etnografía crítica, es necesario empezar a compartir los hallazgos de las investigaciones y negociar los resultados con los informantes. En definitiva, convertir al objeto de estudio en sujeto que investiga.

Otras consideraciones señalan la importancia de la reflexividad en la continuación de este ejercicio. Desde la perspectiva de Anderson (1989), la reflexividad aparece como un proceso dialéctico entre los constructos del investigador, la lógica de los constructos de los informantes, los datos de investigación, los prejuicios ideológicos del investigador y las fuerzas estructurales e históricas. En este proceso de incertidumbre creativa, como refiere Willis (1994, p. 5): “ocurrirán contradicciones importantes, momentos de iniciar acciones y quebrar expectativas para probar diferentes ángulos bajo luces diferentes; y en definitiva, capturar el sujeto real de investigación desde una metodología cualitativa reflexiva con “este potencial de control cíclico y de enfoque en la riqueza de las contradicciones vividas”.

Finalmente, estos usos de la diversidad descansan en parte en la opinión de presentarnos a los otros como alternativas opuestas a nosotros (Geertz, 1996). Estas prácticas forman parte de representaciones sociales en torno a la diversidad, de esquemas clasificatorios, de categorías sociales de percepción, que se inscriben progresivamente en las mentes y es entonces cuando en los espacios universitarios “los límites objetivos se convierten en sentido de los límites, anticipación práctica adquirida mediante la experiencia, que lleva a excluirse de aquello de que se está excluido” (Bourdieu, 2006, p.482).

## Referencias

Achili, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Argentina: Homo sapiens.

Anderson, G. L. (1989). Etnografía crítica en educación: orígenes, situación actual y nuevas tendencias. *Review of educational research*, 59, 249-270.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Foley, D. E. (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. (Trad. Alejandra Cardini). En: *Cuadernos de Antropología Social* 19 (pp 11-28). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Trabajo original publicado en 1996.

Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ghiglino, J. y Lorenzo, M. (1999). *Miradas de los docentes acerca de la diversidad sociocultural*. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.). *De eso no se habla* (pp. 155-164). Buenos Aires: Eudeba.

Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). El "crisol de razas hecho trizas": ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla* (pp. 23-56). Buenos Aires: Eudeba.

Novaro, G. (1999). El tratamiento de la migración en los contenidos escolares: nacionalismo, integración y marginación. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla* (pp. 165-188). Buenos Aires: Eudeba.

Olrog, C. y Vives, C. (1999). La normativa migratoria. Su papel en la producción de discursos y representaciones sobre los inmigrantes. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla* (pp. 91-116). Buenos Aires: Eudeba.

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Alvarez (Ed.), *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp 3-34). Madrid: Infancia y aprendizaje.

Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales, estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.

Vygostki, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Willis, P. (1994). Notas sobre el método. (G. López, Trad.). En S. Hall, et al. (Eds.), *Cultura, media, lenguaje. Notes on method*. Londres: Hutchinson.

<sup>1</sup> Sendero Luminoso es una organización terrorista peruana de tendencia maoísta, ampliamente condenado por su brutalidad, que incluye violencia aplicada contra los campesinos, dirigentes sindicales, autoridades elegidas popularmente y la población civil.

<sup>2</sup> Ocupación transitoria de poca importancia.

<sup>3</sup> El término se emplea en el sentido de Castoriadis (2003, p. 2) que define las significaciones imaginarias de la sociedad como "lo imaginario radical tal como se manifiesta a la vez e indisolublemente en el hacer histórico y en la constitución antes de toda racionalidad explícita, de un universo de significaciones".

<sup>4</sup> Se refiere al guardapolvo o bata blanca que utilizan los médicos.