

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

## V Jornadas de Sociología

La Plata 10 al 12 de diciembre de 2008

### DISCURSOS DOCENTES COMO FORMAS DE CONTROL SOCIAL.

Lic. Romina Paola Tavernelli. Socióloga- UBA. Instituto de Investigaciones Gino Germani- Facultad de Ciencias Sociales- UBA. E-mail: [romina.tavernelli@fibertel.com.ar](mailto:romina.tavernelli@fibertel.com.ar)

Mg. Jessica Malegarie. Socióloga- UBA. Magíster en Políticas Públicas- UBA. Instituto de Investigaciones Gino Germani- Facultad de Ciencias Sociales- UBA. E-mail: [jmalegarie@yahoo.com](mailto:jmalegarie@yahoo.com)

### RESUMEN

La presente ponencia se propone como objetivo analizar las representaciones sociales de los docentes en torno a las migraciones y a la pobreza desde una perspectiva que busca interpretar las mismas como el ejercicio de determinadas formas de control social, en particular, aquellas que buscan la regulación de las conductas del “otro”. Para ello trabajaremos con los datos producidos en el marco del proyecto UBACyT<sup>1</sup> del que ambas autoras son parte. El mismo plantea como hipótesis principal que los procesos y prácticas discriminatorias hacia el migrante externo son formas de control social que el nativo ejerce sobre aquellos.

Desde un abordaje cualitativo y bajo la técnica de grupos focales, dicho proyecto nos posibilita realizar el análisis de los discursos docentes, y a partir de éstos, sus representaciones sociales acerca de sus alumnos atravesados por el doble condicionamiento de ser, a la vez, migrantes extranjeros en contextos de pobreza. Las prácticas sociales ligadas al control social por parte de los nativos, en este caso docentes, están relacionadas no sólo con la representación sino también con el ejercicio de dichas representaciones a través del accionar cotidiano en las aulas. En este sentido, nos preguntamos ¿de qué forma se relacionan las representaciones sociales de los docentes con la reproducción de formas de exclusión como mecanismo de control social?

---

<sup>1</sup> Proyecto UBACyT “La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social”- 2004-2007, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani-UBA, dirigido por el Mg. Néstor Cohen.

## OBJETIVOS

Para el análisis que realizamos en esta ponencia, tomamos los datos producidos en el marco del proyecto de investigación UBACyT que le da origen y del que ambas autoras forman parte. Una de las hipótesis que sostiene dicho proyecto afirma que las representaciones sociales discriminatorias que señalan a los extranjeros como desviados de lo socialmente esperado, resultan de la necesidad de los nativos de ejercer el control social sobre aquellos, por medio de tácticas de vigilancia y disciplinamiento limitándolos, así, en el ejercicio de su participación en el sistema social, político y productivo.

El impacto que tienen sobre el sistema educativo las corrientes migratorias y la masividad de la pobreza, así como la repercusión que tendría la institucionalidad educativa en la conformación de identidades de sus alumnos (sean estos migrantes o nativos, vivan en condiciones de pobreza o no), nos brindan un amplio espacio de análisis sociológico en el que cuestiones relacionadas con la exclusión social, la marginalidad, la construcción de identidades y, finalmente, la discriminación y la integración deben ser tratadas.

De este modo y como parte del proyecto de doctorado de una de las autoras y el producto del trabajo realizado en el mencionado UBACyT asumimos como hipótesis propia que los alumnos llegan a una escuela que no está preparada para recibirlos, pero que por verse superada por el mencionado contexto social desarrolla no sólo acciones de contención social desde lo institucional sino también estrategias al interior del aula que cada docente elabora para tratar con la diversidad étnico- cultural y la desigualdad socioeconómica.

Más allá del éxito o fracaso de tales estrategias, que sin duda intentan trabajar reconociendo esa diversidad, las acciones de los docentes dado el rol social que ejercen, serían – en un sentido que explicaremos más adelante- performativas de las conductas, experiencias e identidades de los niños y niñas sean nativos o migrantes, y se encuentren o no en condiciones de pobreza.

Asumiendo este supuesto nos planteamos como preguntas para el presente trabajo ¿cómo se concretan en acciones las representaciones que los docentes tienen acerca de sus alumnos? ¿Qué sucede en la escuela cuando la diversidad se hace visible? ¿Cómo asumen los docentes estas diferencias y en qué medida se traducen en desigualdades?

Entendemos que las prácticas sociales ligadas al control social por parte de los nativos, en este caso docentes, están relacionadas no sólo con la representación sino también con el ejercicio de dichas representaciones a través del accionar cotidiano en las aulas. En este sentido, nos preguntamos ¿de qué forma se relacionan las representaciones sociales de los docentes con la reproducción de formas de exclusión como mecanismo de control social? De esta manera, interesa analizar dicho proceso desde la mirada que se ejerce sobre la diversidad, es decir desde el nativo, en tanto interculturalidad producto de las migraciones externas y en tanto fragmentación social producto de la pobreza. En consecuencia, exploraremos aquí acerca de cuáles son las características que asume dicha diversidad en el aula.

Así, la presente ponencia, se propone como objetivos analizar las representaciones de los docentes en torno a las condiciones migratorias y de pobreza de sus alumnos e indagar acerca de las potencialidades del rol de la escuela dentro del arco de posibilidades que le permitirían ubicarse como espacio de discriminación o integración de la diversidad, y como espacio de reproducción o de posible transformación las condiciones de pobreza. En este sentido interesa indagar en qué medida las diferencias dadas por el desigual acceso a los recursos económicos y la diversidad desde los orígenes étnicos, se traslucen luego en miradas que legitiman el tratamiento con un sustrato desigualdador y diferencial.

La aparición en la escuela de prácticas tendientes a “naturalizar” las desigualdades sociales con eufemismos tales como “valoración de las diferencias”, nos hace preguntarnos acerca del rol que dicha institución asume.

### MATERIALES Y MÉTODOS

Como ya hemos mencionado precedentemente, para el presente trabajo utilizamos los datos producidos en el marco del citado proyecto UBACyT. El mismo se ha planteado un tratamiento cualitativo de la temática, por lo que las estrategias de recolección, producción y análisis de datos son de este orden.

El interés es rastrear la imagen que se construye desde la escuela y dado que su principal referente son los docentes, es a ellos a quienes nos acercamos en términos de unidades de análisis.

Dado que nuestro interés radica en explorar las representaciones sociales que tienen los nativos, en este caso docentes, acerca de los migrantes externos y asumiendo que estas

acciones en la escuela estarían afirmadas por la fuerza con que opera el discurso docente, hemos decidido trabajar con la producción discursiva de docentes obtenidas en el ámbito de grupos de discusión focalizados. Dichos grupos focales han tenido una guía que orientaba la discusión para obtener resultados más adecuados a los intereses de la investigación. De esta manera y para un correcto tratamiento del instrumento de recolección, trabajaremos con los discursos allí originados como si se tratara de un discurso único. Nos interesa rastrear en tales discursos, algunas de las acciones o estrategias que los docentes emplean frente a la diversidad con la cual se encuentran en el aula. Realizamos con este material, un trabajo de análisis e interpretación del contenido de las exposiciones que se produjeron en esta instancia y que a fin de no abundar en ejemplos, citaremos aquí sólo en los casos en los que sea ilustrativa su referencia para la exposición.

### DISCURSO COMO OPERADOR DEL CONTROL SOCIAL

Tal como sostienen Berger y Luckmann en *La construcción social de la realidad* (2006), toda actividad humana está sujeta a la habituación, es decir que todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse siendo ésta aprehendida como pauta por el que la ejecuta, implicando de este modo, que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera. Dicha reproducción se ve facilitada por lo que los mismos autores denominan una “economía de esfuerzos” que vuelve innecesario definir cada situación de nuevo comprendiendo, de tal manera, la ventaja de restringir las opciones.<sup>2</sup> Bajo esta habituación puede agruparse gran variedad de situaciones anticipando la actividad que se realizará en cada una, resultando que la parte más importante de la misma se desarrolla en la misma medida que su institucionalización. En este sentido, entendemos, que esta habituación ayuda a organizar la vida de los sujetos, dotándola de una estructura que simplifica el accionar ante cada situación cotidiana.

En la interacción entre sujetos, en el encuentro con el “otro”, se apela a esta habituación tipificando no sólo los contextos y las acciones, sino también a los sujetos que pueden encontrarse en ellos. Las representaciones sociales que producen y que al mismo tiempo son

---

<sup>2</sup> Cabe mencionar, a fin de evitar el riesgo de caer en concepciones basadas en la sola reproducción del orden social, que los autores mencionan que al mismo tiempo que la habituación provee el rumbo de la actividad humana, proporcionándole un trasfondo estable en el que la misma puede desenvolverse con un margen mínimo de decisiones, liberando, de este modo, energía para aquellas decisiones que puedan requerirse en otras circunstancias. De esta forma, sostienen los autores, “el trasfondo de la actividad habitualizada abre un primer plano a la deliberación y la innovación”. (Berger y Luckmann, pag. 73)

producidas por dicha habituación colaboran en la tipificación de las acciones, de modo que cada encuentro con el “otro” se halle ya tipificado.

En relación a esto, encontramos en que una de las formas en que aparecen expresadas y objetivadas dichas representaciones sociales, es a través de sistemas de signos que sirven, a su vez, como indicios de significados y experiencias subjetivas. Entre los múltiples sistemas de signos que solemos encontrar y que muestran la objetivación de significados subjetivos que han tendido a habituarse, podemos encontrar el lenguaje y sus manifestaciones discursivas. A su modo, y en relación a lo planteado anteriormente, el lenguaje también tipifica experiencias, de modo que una situación subjetiva, tipificada adquiere sentido no sólo para mí sino también para otros sujetos con quienes comparto sistemas de lenguaje que operan a través del discurso.

En este sentido, consideramos que el discurso discriminatorio deviene de un proceso de pérdida y reconstrucción imaginaria del sentido en el que el prejuicio se construye en base a la figura de un enemigo al que se lo culpabiliza y estigmatiza. De esta manera, las representaciones sociales discriminatorias operan sobre el conjunto social como una forma de generar certezas que les permiten a los sujetos interpretar la realidad social. Representaciones éstas que no sólo hablan del sujeto discriminado sino de la sociedad en su conjunto. En el momento en que el discurso discriminatorio comienza a circular en el seno de la vida social, legitimado a su vez con la ayuda de discursos yuxtapuestos -tales como el político, el que producen y reproducen los medios de comunicación masiva, etc.- la sociedad invoca ese saber como una verdad en sí misma que daría cuenta de una realidad social innegable.

La importancia que otorgamos en esta ponencia al discurso docente y su práctica tanto al interior del aula como su reproducción por fuera de ella, radica en que, como sostiene Foucault en su hipótesis de la clase inaugural *El orden del discurso* (1996), en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada por procedimientos entre cuyas funciones se hallan las de “conjurar los poderes” y “dominar el acontecimiento aleatorio”, de modo que el discurso no es sólo aquello que traduce las luchas y los sistemas de dominación sino aquello por lo que y por medio de lo cual se lucha; dice Foucault en el mismo texto, “aquel poder del que quiere uno adueñarse”. Es por ello que el discurso, que esencialmente tiene “voluntad de verdad”, se apoya en un sistema institucional y opera a través de una serie de prácticas entre las que el mismo autor menciona a la pedagogía. Como él mismo lo establece, con la expresión “voluntad de verdad” el autor hace referencia a la tendencia de un discurso a

ejercer presión y un poder de coacción sobre los otros, de modo que por medio de su institucionalización aquel aparece como una verdad y oculta su voluntad de verdad como maquinaria destinada a excluir. Asimismo estos discursos se apoyan en rituales que definen las cualificaciones que deben tener las personas que hablan, los comportamientos, las circunstancias y todos los sistemas de signos (como el lenguaje, que mencionáramos precedentemente) que deben acompañar al discurso.

En relación a cómo los discursos asumen su voluntad de verdad y operan dentro de las instituciones; y cómo estos procesos se dan al interior de las escuelas entendemos, al igual que Foucault, que todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican. De este modo, los discursos que surgen y transitan en las aulas deben ser interpretados en este marco.

### CARACTERIZACIÓN DE ESTOS PROCESOS AL INTERIOR DEL AULA

Dada la existencia de un cambio cualitativo en relación con la composición socioeconómica del alumnado (niños/as migrantes y nativos, en condiciones de pobreza o no) en las escuelas (primarias, secundarias; públicas y privadas), y teniendo en cuenta esta característica heterogénea entendemos que la escuela, como institución sensible a estos cambios, ha debido replantearse, aunque más no sea desde la práctica, determinadas estrategias frente a esta nueva impronta que presenta.

La presencia de la diversidad es una realidad y de lo que se trata es de analizar en qué medida la institucionalidad educativa se adapta o no, reconoce y puede trabajar con la diversidad.

Por lo hasta aquí expuesto, dentro de la institucionalidad educativa nos interesa centrarnos en el discurso docente. Los maestros desde su accionar y desde sus palabras, desde las estrategias que desarrollan frente a la clase y desde las representaciones que construyen sobre sus alumnos no hacen más que construir una determinada realidad en el aula que puede reproducir las desigualdades sociales o intentar romper con ellas.

En este sentido nos centraremos en primer lugar en el análisis de los discursos de los docentes, en las palabras y las formas que utilizan para referirse y caracterizar a su alumnado. El poder estructurador del lenguaje, a través de palabras y discursos, tiene la capacidad de prescribir bajo la apariencia de describir y la de denunciar bajo la forma de enunciar, de manera tal que cada acto de nominación escolar sobre el niño o niña acarrea como efecto que

cada alumno conozca y delimite su universo de posibilidades, expectativas y como punto último de este recorrido, estructure sus trayectorias. Acordamos cuando Kaplan (2005) en su artículo acerca de cuál es el efecto cuando se nomina al alumno en la escuela, sostiene:

“Tipificar a los alumnos como ‘pobres/ no pobres’ no es mero acto clasificatorio que opera como instrumento de conocimiento descriptivo del otro, sino que, más bien, puede operar como categoría sociopolítica de exclusión en la escuela”

Cuando un docente se refiere a sus alumnos, en realidad lo señala, lo marca, lo nomina y hasta en algunos casos lo estigmatiza con la consecuente exclusión que hay por detrás de ese acto de nombramiento y caracterización.

Sin embargo no es este el único efecto que tiene el lenguaje o la forma de expresión del docente por sobre el alumno. Cuando éste lo nombra a su vez le delimita el espacio de acción, hasta dónde se lo incluye y en algunos casos hasta dónde es capaz o no. A modo de ejemplo, citamos aquí las expresiones de un docente realizadas en el marco de los grupos focales:

- *A todos los chicos, es como que viene ya de no? De la familia y es como que ellos ya tiene concentrado que ellos son así y no pueden cambiar por más que tengan, no se nosotras que , no te digo todas las maestras porque no son todas iguales pero yo estoy todo el tiempo encima de ellos tratando de abrirles un poco más la mente como cambiarles los pensamientos la ideología que tienen, y es como que no la pueden cambiar ya son así y por más que hagas todo el esfuerzo posible no sé si algún día se va a poder cambiar eso. (Docente escuela primaria pública)*

De este modo resulta hoy en día innegable el poder estructurador del lenguaje, no sólo en educación sino también muchos otros ámbitos de la vida social. En este sentido, como hemos señalado, las palabras y los nombres tienen la facultad de prescribir bajo la apariencia de describir. Pero cuando además estos actos de nominación vienen desde el docente y se producen en el ámbito escolar, la experiencia asume un significado particular. Es decir, cuando dicha clasificación está dada por el docente, adquiere un peso diferente dado por el poder simbólico que sus palabras tienen ya que las mismas se apoyan sobre su figura jerarquizada y socialmente legitimada. Es decir, sus palabras tienen un valor simbólico singular en los procesos de subjetivación. De esta manera, el discurso docente tiene como efecto que cada uno conozca sus límites, y como consecuencia auto- delimite el universo de

posibilidades que imagina para sí. A través de estas sentencias es que entendemos que los alumnos construyen un abanico acerca de sus posibilidades y configuran ellos mismos una idea de su propia valía escolar y una conciencia de sus propios límites. Es en este sentido que sostiene Kaplan (2005):

“Lo que está en juego es la constitución de la autoestima social de los alumnos en la institución escolar, en el sentido de que consideramos que ellos están continuamente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento escolar, adoptando el punto de vista de la escuela en tanto que espacio social autorizado”.

De esta manera, cuando la escuela reproduce acciones que acentúan procesos de desafiliación, entonces la escuela está más cerca de reproducir condiciones adversas y dada la acentuación de la desafiliación, sin quererlo la escuela excluye. Ahora bien, cuando la escuela busca una educación integradora, ella está más cerca de lograr transformar, aunque más no sea en la cotidianidad del niño, sus modos de autopercepción.

La escuela está pensada como un ámbito de inclusión, sin embargo desde la práctica cotidiana en algunos casos incluye reproduciendo las prácticas discriminatorias y por lo tanto construye finalmente un ámbito que puede favorecer la exclusión y no la inclusión desde la transformación.

En este sentido, la resignificación del rol docente en el trabajo cotidiano, teniendo en cuenta tanto la diversidad de alumnos (en relación con su origen) y la desigualdad (en relación con condición socio económica) o, más aún, la presencia de niño/as cruzados por ambas características a la vez, los docentes han tenido que replantearse aunque sea desde la práctica sus estrategias. Ha sido en este sentido que hemos valorado la percepción de los docentes acerca de dichos cambios en la composición de la escuela. Sin embargo, ese cambio no fue acompañado por modificaciones esenciales de sus propiedades sino desde el propio escenario de la escuela. Tal como lo sostiene Tenti Fanfani (2007):

“Si la escuela cambió (y vaya si lo hizo durante la década de los años noventa) no fue como resultado de un programa, es decir, de una política explícita, sino como efecto de las circunstancias inéditas que tuvo que enfrentar. Los cambios de los que hablamos tienen que ver con la vida real en las instituciones, con el uso del tiempo, la reducción del orden, el método y los contenidos que se enseñan y aprenden, con



los modelos de relación entre los agentes educativos, los sistemas de evaluación y control, los sistemas de administración y gestión de las instituciones, sus articulaciones con la sociedad local, etc. La masificación y el cambio en la morfología social de los alumnos han producido una especie de terremoto en las prácticas escolares, en las identidades y subjetividades de los protagonistas (docentes, alumnos y demás) y en el sentido de la misma experiencia escolar.

Para agregar mayor complejidad aun hay que decir que estos cambios no van en una misma dirección, es decir, no son homogéneos (...)"

Hoy la escuela se enfrenta a condiciones muy desfavorables y a alumnos muy diferentes a los que podría denominarse como los *esperados*, sin embargo la estructura y el sistema no han reaccionado al cambio con la misma velocidad que éste actuó sobre los sujetos. Se trata de un fenómeno relacional. La escuela define un perfil de alumno, construye una estructura, dispone determinadas prácticas y aplica una estrategia pedagógica particular. A su vez los niños/as cuentan con características específicas de acuerdo al contexto en el que se desarrollan, que no siempre responden a ese ideal que la escuela plantea. Los propios docentes así lo señalan.

- *Los docentes no estamos preparados para eso.* (docente escuela primaria pública)

Este proceso de desfasaje se hace notorio en el uso del lenguaje. El impacto que la nominación realizada por un docente asume, está dada por la importancia otorgada al momento de pensar cuáles son las posibilidades, reales o imaginarias, de esos niños de abandonar las formas de pobreza en las que se desenvuelve su vida. Es decir, cuál es el impacto en su imaginario acerca del universo de posibilidades que se les presentan para finalmente salir de la pobreza y especialmente cuál es el impacto cuando dicha nominación viene dada por el docente en el ámbito de la institución escolar.

Pero fundamentalmente podríamos preguntarnos acerca de la importancia performativa o no de estos discursos cuando reflexionamos acerca del rol social de la escuela. En este sentido resultan trascendentes las características de los discurso docentes. Podríamos de este modo asumir que cuando la escuela/los docentes reproducen el discurso estigmatizante, que dado su rol se convierte en performativo, tal vez sin quererlo la escuela reproduce condiciones de exclusión.

- *Mirá, yo te puedo decir por los chicos que he tenido yo, da la casualidad que justamente los chicos que son hijos de inmigrantes o inmigrantes ellos son de nivel intelectual más bajo que el resto. Estamos hablando del nivel intelectual.*
- *En que tenés que buscar otros recursos. Vos explicás la clase y como este chico tiene más dificultades de aprendizaje tenés que tratar de bajar el nivel para que él comprenda. Tratar de buscar los recursos o alternativas para que él logre captar.*  
(escuela primaria pública)

De modo que la constante nominación y categorización de los niños como “pobres”, tanto desde las prácticas discursivas como desde las estrategias áulicas, la escuela vuelve a “desafiliar” (en términos de Castel) a esos sujetos.

Tal cual sostiene el Informe Final del Foro de Dakar, la educación integradora ha surgido en respuesta al consenso existente sobre el hecho de que todos los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto o su rendimiento, en este sentido habría que tender a satisfacer las necesidades educativas de todos los jóvenes y adultos. Sin embargo, el mismo Foro asume como una de sus preocupaciones todas las políticas y prácticas tendientes a reproducir la exclusión en la educación. En este sentido, nos preguntamos si en lugar de intentar adaptar a los niños a las escuelas de hoy, no habría que pensar en objetivos tendientes a adaptar las escuelas para que sean capaces no sólo de recibir sino también de trabajar con todos los niños.

En relación a esto, el mismo Informe reconoce como otro obstáculo el hecho que numerosos docentes no están aún hoy plenamente convencidos de que la integración pueda funcionar, tal como hemos visto en los ejemplos aquí citados. Aparecería así como un nuevo objetivo la tarea de capacitar a los docentes de manera que tengan en cuenta las diversas necesidades de aprendizaje que se presentan en el aula y a fin de colocar a la escuela como una institución tendiente a respetar la diversidad cultural sin reproducir con sus actos, la desigualdad socio-económica.

Finalmente, entendemos que el problema acerca de cómo categorizar la pobreza, como parte de una cuestión social más amplia o como hecho inconexo del resto de las dinámicas económico- sociales, no es un problema menor en especial si tenemos en cuenta que cómo definir la pobreza nos habla también de cómo (no) debería tratársela.

Ante la falta de una respuesta institucional es el docente el que genera estrategias, sin embargo en sus prácticas y acciones le es infiel a una tradición y a las tareas que el sistema educativo le permite hacer. En este sentido, sobre los límites y las posibilidades de acción que ofrece la institución educativa, Tenti Fanfani (1999) reflexiona.

“Hoy el puesto de maestro es uno de los espacios sociales más estructurados e institucionalizados. Cuando los puestos alcanzan este grado de desarrollo tienden a imponerse a los agentes, es decir, a moldearlos según las exigencias inscritas en su propia estructura (...) Si uno quiere analizar el modo de interacción entre maestros y alumnos en el aula, no debe olvidarse que ambos actúan en el seno de una institución constituida por un conjunto de reglas y recursos que estructuran y en parte determinan lo que los sujetos pueden o no hacer. La institución es una especie de límite, y al mismo tiempo una posibilidad para la acción. Es en ese marco donde los agentes tienen una capacidad variable de ejercer una práctica relativamente autónoma”

Se asiste a un desajuste entre los tiempos y profundidad de los cambios en el contexto y los tiempos y profundidad de los cambios en las instituciones. La institucionalidad educativa si avanza en el cambio siente que pierden su identidad, si no lo hacen puede perder la posibilidad de educar.

La tensión entre la dimensión ideal y la real de las representaciones sociales de la institucionalidad educativa manifiesta una crisis donde, como sostenía Gramsci, lo nuevo no termina de nacer y lo viejo no termina de morir. La institucionalidad educativa se ve tironeada por la tradición, las prácticas y mandatos ya constituidos y por la realidad social que la interpela. La transformación social ha sido muy profunda y a un ritmo mucho más acelerado que el de los tiempos educativos. La institucionalidad educativa siente que si cambia lo hace enfrentándose a lo tradicional, pero si se mantiene son sus docentes los que se sienten desinstitucionalizados porque la realidad los obliga a actuar.

#### LIMITACIONES EN EL ESTUDIO DISCURSIVO DE LA DISCRIMINACIÓN

Al momento de evaluar cuáles han sido las limitaciones que hemos encontrado en el estudio de las representaciones sociales discriminatorias hemos encontrado una situación paradójica. En nuestro intento por comprender la mencionada problemática desde el punto de vista del nativo (en otros términos desde quien discrimina) hemos abordado el tema desde los sujetos

que entendimos nos iban a informar mejor acerca de cómo era el proceso de construcción y reproducción de representaciones sociales discriminatorias y su proyección sobre el migrante de origen extranjero, es decir, desde la mirada del nativo.

Si intentar aprehender el contenido de los discursos producto de representaciones sociales discriminatorias desde el propio nativo nos ayudaba a acercarnos a dicha problemática desde la mirada de quien, en cierto modo, reproduce dichas representaciones, pues es este mismo intento el que nos aleja de esta posibilidad en algunos sentidos y acarrea algunas dificultades al momento del análisis.

En primer lugar la dificultad estuvo dada por lo que el mismo Foucault ha denominado como “procedimiento de exclusión” en tanto que el discurso en sí mismo acarrea lo prohibido, aquello que se sabe no se tiene derecho a decir en cualquier circunstancia. Dentro de este marco del orden del discurso operan procesos de auto-represión acerca de lo que debe decirse o no sobre un tema, y en nuestro caso en particular, aquello que está habilitado socialmente a decirse acerca del “otro” y aquello que no. En este sentido, es de conocimiento general que no está bien visto discriminar. Este hecho trajo aparejada la dificultad adicional, afortunadamente acontecida en escasas oportunidades, de tener que “romper” con ese discurso marcado por el deber ser. Debíamos, por lo tanto, a través de los grupos focales lograr quebrar aquella lógica discursiva dominada por la idea de lo que es “políticamente correcto” opinar.

Pudimos ver en los grupos focales de discusión, sin embargo, que los sujetos pueden intentar acallar esas prácticas sólo al nivel de los discurso pero que cuando se hablaban sobre casos concretos, como por ejemplo, si iba a comprar a un supermercado de propietarios de origen asiático o qué expectativas tenían acerca de los alumnos de origen latinoamericano, aparecían en los discursos docentes cuáles eran las prácticas concretas, disciplinadoras y cotidianas que ellos llevaban adelante. Es decir, los nativos condenaban y reprimían la palabra “discriminación” pero no las acciones discriminatorias.

La segunda limitación que hallamos estuvo dada, justamente, por la importancia otorgada al rol social docente cuya tradicional función, como ya planteáramos estuvo signada por su labor integradora en la institución educativa. El rol docente estuvo marcado históricamente por su función – y la valoración social de ésta- como agente integrador en la sociedad argentina de las poblaciones de origen migrante. Así, lejos de excluir históricamente el docente ha integrado. A esta característica se suma la importancia también asignada a la escuela como

espacio de movilidad social ascendente, de modo que la escuela educaba para integrar y mejorar las condiciones sociales de existencia en una sociedad que confiaba en que a una mejor oportunidad educativa correspondía una mejor futuro laboral.

La dificultad marcada por la concientización por parte del docente como aquella persona que debe integrar se vio reflejada en los grupos focales en los momentos que se hizo presente su temor a ser sancionados por sus superiores en razón de sus expresiones.

Finalmente, y no por ello menor, el ansia de encontrar material de análisis debió moderarse al momento de interpretar no sólo lo dicho en el contexto de los grupos focales, sino también, lo no dicho. Debimos ser concientes en todo momento del límite en interpretar los discursos, para no hacer decir aquello que esperamos como investigadores.

## Referencia Bibliográfica

- Berger, P. Luckmann, T. (2006). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu.
- Castel, R (1997): La metamorfosis de la cuestión social, Buenos Aires, Paidós.
- Castel, R. (2000). Las trampas de la exclusión. En I. Vasilachis, Pobres, pobreza y exclusión social: Nuevas perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas. Buenos Aires. Publicaciones CEIL- CONICET.
- Foucault, M. (1996). El orden del discurso. Madrid. Ediciones de La Piqueta.
- Goffman, E. (2006) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires. Amorrortu.
- Kaplan, C., Llomovatte, S. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (Coords.), Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (Coords.), Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Mármora, L. (2000). Las migraciones internacionales, ¿Orden o desorden mundial? En L. Mármora, Las políticas de migraciones internacionales, Buenos Aires: Paidós-OIM.
- Rosanvallon, P (1995).: La nueva cuestión social, Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (1999): Sociología de la Educación, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas.
- Wieviorka, M. (2002). La diferencia cultural como cuestión social. En E. Terrén (Comp.) Razas en Conflicto, Barcelona: Anthropos.

## **Fuentes**

- Documento del Banco Interamericano de Desarrollo. Argentina. Estrategia de país del Banco con Argentina (2004-2008).
- Informe final del Foro Mundial sobre la Educación. Dakar. Abril de 2000.
- Kliksberg, B. (2008, Junio 15). La especulación con alimentos aumenta la pobreza. *Página 12. Cash*
- Kliksberg, B. (2007, Setiembre 03). Bajar la desigualdad impacta más en la pobreza que el crecimiento. *Página 12. Diálogos.*