

Distancia:
170 mm

I+I

Informes de Investigación

Nº11:

Representaciones del Imaginario Racial en
Estudiantes de Pedagogía

Virginia Aranda Parra
Fabián Castro Valle



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Distancia:
245 mm

Virginia Aranda Parra
Fabián Castro Valle
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

N° de Inscripción: 142.432
ISSN: 0718-4271 (Versión Impresa)
ISSN: 0718-4301 (Versión en Línea)

Editor Responsable: Guillermo Bravo Acevedo
Coordinación de la Edición: Carolina Gutiérrez Astudillo
Coordinación Técnica de la Edición: Enrique Díaz Martínez
Secretaria: Ma. Soledad Börgel Lemoine
Diseño de Portada: Carolina Gutiérrez
Diagramación e impresión: Gráfica LOM

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Vicerrectoría Académica
Dirección de Investigación
José Pedro Alessandri 774
Ñuñoa, Santiago
Fono 56 – 2 – 2412440

Colección I+I N°11: Representaciones del imaginario racial en estudiantes de pedagogía.

Primera Edición
(200 Ejemplares)
Año de Edición 2008

Esta publicación fue preparada en el marco del proyecto de investigación

FIMAP 27/06:
REPRESENTACIONES DEL IMAGINARIO RACIAL EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA:
UN ESTUDIO CON APOYO VIRTUAL

Su publicación fue aprobada por la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Las opiniones expresadas por los autores son de su responsabilidad y no representan la posición oficial de la Universidad.

Prohibida la reproducción total o parcial de los textos, sin expresa autorización del Editor Responsable.

ÍNDICE

Introducción	5
I. Problematizando el fenómeno	7
II. Revisión crítica de nuestro contexto intercultural: discusión conceptual	8
III. Diseño y desarrollo metodológico del estudio	20
IV. Análisis e interpretación del discurso de los estudiantes de pedagogía	24
V. Conclusiones y perspectivas	43
VI. Bibliografía	48

INTRODUCCIÓN

En el contexto globalizador en que nos situamos, nos encontramos en el marco de un fenómeno social que se ha transformado en una realidad creciente: nos referimos a los procesos migratorios, de los que nuestro país es un importante protagonista, dada la estabilidad de su economía, que lo ha convertido en el foco de mayor atracción de inmigrantes en el contexto de nuestra región. Hoy el proyecto país pretende preparar las condiciones que al bicentenario nos permitan estar en consonancia con los procesos de internacionalización que requiere este mundo plural, que, a su vez, pide *nuevas competencias*, entre otras la de la *comunicación intercultural*. Constatamos que a mayor flujo de personas, mayor será la posibilidad de malentendidos, cuestión para la cual el área educativa debe prepararse para ofrecer nuevas respuestas, frente a nuevas necesidades.

El trabajo que damos a conocer se inscribe en el contexto de la investigación que se denominó: *Representaciones del imaginario racial en estudiantes de pedagogía*, que forma parte de una línea de investigación impulsada por la Dirección de Investigación de la UMCE, que tiene como foco imaginarios y representaciones en torno a la educación.

Para efectos de esta investigación *la representación* es un resultado no intencionado en el aprendizaje que genera una estructura significativa en el aprendizaje.

El presente estudio plantea comprender y analizar las representaciones simbólicas en las cuales se configuran actitudes y pensamientos racistas en estudiantes de pedagogía de la UMCE. Sobre el supuesto de que antes de su venida a estudiar pedagogía nuestros estudiantes, en sus historias de vida, han construido, entre muchas, una serie de representaciones acerca de discriminación, racismo y exclusión, que luego van a acompañar su futuro ejercicio profesional, donde probablemente en sus práctica de aula emerjan, como parte del imaginario cultural al que pertenecen.

En este sentido, se recogió el discurso de los/las estudiantes, en un análisis de contenido que permite hacer visibles las formas que adopta este imaginario y sus características. A partir de este análisis, pretendemos interpretar algunas claves que deben estar presentes en la necesaria educación intercultural que requieren nuestros estudiantes, en el contexto de un mundo plural.

I. PROBLEMATIZANDO EL FENÓMENO

En la llamada sociedad del conocimiento y de la comunicación, se dan una serie de problemas emergentes, asociados a las nuevas dinámicas impuestas por la globalización y los crecientes procesos de internacionalización que dinamizan una sociedad plural. Como tales, los prejuicios raciales forman parte de *un imaginario*, que se transforma en un importante problema de investigación cuando el sujeto en estudio es el propio alumnado de pedagogía, que recibe escasa o nula formación en educación intercultural y que, en un importante porcentaje, más tarde tendrá a su cargo la formación de la niñez y juventud de nuestro país.

Por otra parte, los problemas de las sociedades multiculturales son asumidos como un tema para la sociedad cuando ellos explotan como problema social. La educación es la principal responsable de preparar a la ciudadanía con herramientas para la convivencia, la acogida y el respeto mutuo, pero ¿qué ocurre cuando son los propios profesores los que contribuyen a reproducir prejuicios raciales presentes en su propio imaginario?

Consideramos que las representaciones racistas, que forman parte de un imaginario colectivo y que tienen como alimento los prejuicios y estereotipos que están presentes en dicha sociedad, son un tema que es urgente reconocer y abordar desde la Formación Docente Inicial, para ofrecer alternativas a la formación, que permitan aportar a la superación de estos sesgos, que no contribuyen a formar una ciudadanía plural. Por tanto, nos interesa llegar a identificar qué tipo de representaciones racistas corresponden al imaginario colectivo de estudiantes de primer año de los tres niveles de formación que ofrece la UMCE, Párvulo, Básica y Media.

Nos propusimos establecer un **primer nivel de comprensión y análisis de las representaciones simbólicas en torno a las cuales se configuran actitudes y pensamientos racistas en estudiantes de pedagogía de la UMCE**, identificando las representaciones simbólicas asociadas a la discriminación en el discurso de los estudiantes de pedagogía que ingresan a la UMCE, a través de la realización de focos de discusión.

Además, hemos buscado reconocer los estereotipos y prejuicios presentes que configuran las representaciones simbólicas asociadas a distintas formas de discriminación, describiendo el imaginario racial que se conforma desde los principales estereotipos y prejuicios presentes en estudiantes de primer año de pedagogía.

Un importante supuesto para este estudio plantea que: La ausencia de formación en educación intercultural conduce a los estudiantes de pedagogía a mantener y reproducir estereotipos y prejuicios racistas presentes en la sociedad chilena,

sobre la base de que la formación docente inicial carece de información y formación relevante, para enfrentar este fenómeno.

Planteándonos llegar a comprender e identificar las representaciones en torno a las cuales se construye la discriminación, permitirá en un segundo momento, reconocer elementos relevantes para diseñar estrategias curriculares, que apoyen la resignificación del fenómeno de la convivencia social en el aula y contar con herramientas de apoyo a la docencia.

II. REVISIÓN CRÍTICA DE NUESTRO CONTEXTO INTERCULTURAL: DISCUSIÓN CONCEPTUAL

La educación es la principal responsable de preparar a la ciudadanía con herramientas para la convivencia, la acogida y el respeto mutuo, pero ¿qué sucede cuando en la formación de profesores temas asociados al imaginario de discriminación no son abordados?

Globalización, migraciones, diversidad y racismo

Nuestro tema de reflexión e indagación se imbrica precisamente en esos procesos y efectos que nunca son calculados de manera directa, sino que aparecen como efectos no esperados de un fenómeno emergente. Nos referimos a la globalización y los procesos asociados a ella, como son las migraciones. Lo que orienta nuestra búsqueda en torno a los temas del imaginario y las representaciones racistas presentes en los que serán profesores/as.

Cualquier investigador que quisiera adentrarse en el fenómeno de la globalización se preguntaría por su significado y los actores que involucra. Sin embargo, siguiendo lo planteado por Ramonet (2000), parece fundamental considerar también el papel que juegan las migraciones en las nuevas dinámicas sociales, así como la incidencia de los actores de la globalización, los papeles que ellos juegan y la influencia que los fenómenos migratorios han ejercido en los cambios que necesariamente ha comenzado a vivir la educación en nuestro país.

Si bien la globalización parece definirse principalmente desde el eje económico, autores como Thompson y Hirst (2000) plantean una visión analítica y conceptual que permite ir más allá del solo enfoque económico del fenómeno. En su revisión sobre qué es la globalización, encontraron que a medida que el término se definía como sinónimo de una mayor internacionalización de la actividad económi-

ca, ello tendía a ampliar su significado a una mayor integración e interdependencia entre países, pero también entre áreas de desarrollo y de recursos cada vez más diversos (Aranda, V., 2004).

Frente a los hechos y *presunciones positivas y negativas* que se asocian a esta realidad, Valaskakis (1999) señala que el carácter desigual y asimétrico del proceso histórico de la globalización nos conduce a la inevitable conclusión de que es necesario gestionarlo. Vale decir, que la globalización debe basarse en reglas y no puede permitirse ser azarosa, aleatoria o salvaje, porque hay demasiadas cosas en juego. En este sentido, sostiene que es fundamental que el sistema mundial se someta al Estado de derecho. Sin la ley no hay civilización, y sin gobierno, de una u otra forma, no puede haber ley que se haga respetar.

Según García Canclini (2001), en el interior del fenómeno globalizador se plantea el desconcierto de producir, por una parte, mayor intercambio transnacional, pero, por otra, hacer que tambaleen las certezas que ofrecía el pertenecer a una nación. Estas consideraciones apuntan a que es necesario no perder de vista que, desde ámbitos muy restringidos, el mundo es empujado a vivir esta supuesta *mundialización y globalización*, como si el fenómeno alcanzara efectivamente un marco cada vez más amplio. Cuando lo que en realidad está ocurriendo es que la economía se globaliza y *son sus efectos* los que se irradian sobre los diferentes ámbitos, como si se tratara de una sola realidad, aquella generada por dicha economía, la que nos asfixia y no deja espacio a otras interpretaciones (Chommsky, 1996).

Por todo lo señalado comprendemos que la globalización está cambiando de forma determinante y drástica el *paisaje cultural y el material social* en todos los rincones del planeta. La globalización del comercio y la diferencia cada vez mayor entre ricos y pobres está forzando a una gran emigración humana hacia polos desarrollados o, como en el caso chileno, en desarrollo.

En este sentido, *la emigración* es una de las formas de disolución de las estructuras económicas y sociales tradicionales que la globalización ha producido. En los *países de emigración*, los individuos, las familias y las comunidades locales experimentan cambios profundos y duraderos. Castells (1994) nos dirá a su vez que una de las consecuencias es que muchas regiones del mundo están siendo marginadas por la expansión de la economía, produciendo una creciente dependencia de los países más pauperizados, produciéndose *la inevitable atracción hacia aquellos polos desarrollados*, generándose de esta forma *la inevitable migración* hacia dichos centros. Vemos entonces cómo el rápido crecimiento reciente de las migraciones internacionales es una de las grandes consecuencias de la globalización. Esta situación es homologable a la situación de migración interna, que va haciendo variar el espectro de la realidad social, imponiendo la tarea de desarrollar la educación a la diversidad desde la mirada que nos aporta la educación intercultural.

Los movimientos migratorios tienen como consecuencia lo que algunos expertos llaman *choque de culturas* (García Canclini, 2001), dado que los pueblos luchan por conservar su identidad cultural, en un mundo comercial que cada vez tiene menos fronteras. En este sentido, *las migraciones internacionales* están estrechamente *vinculadas a procesos de inclusión y/o exclusión*. En nuestro país esto se expresa en la situación de los inmigrantes peruanos, colombianos, cubanos, etc. (Aranda, V., 2004)

Según Castles (2002), en ocasiones los inmigrantes también sufren la exclusión en el plano de las desventajas económicas, las violaciones de sus derechos o la *discriminación*. En países receptores de larga tradición, la inmigración se ha convertido en un tema clave de los debates sobre relaciones sociales e identidad nacional. Con el tiempo, es indudable que lo mismo ocurrirá en los países recientemente industrializados de Asia, América Latina y África.

Por su parte, en los *países de emigración*, los individuos, las familias y las comunidades locales experimentan cambios profundos y duraderos.

Las migraciones en sí son desplazamientos humanos, animales y hasta vegetales. La inmigración, en cambio, se define como la movilidad o desplazamiento de personas a otras regiones o países, en busca de mejoras para su condición económica. El caso de los forasteros, que en mayor número se hacen presentes en nuestro país, incluye a sujetos que van desde aquellos que se avocindan de forma perfectamente regular, hasta aquellos a los que se ha venido a denominar indocumentados, de acuerdo con las actuales leyes de inmigración existentes en Chile.

Las migraciones en sí juegan un papel clave en las transformaciones sociales contemporáneas. Por una parte, son el resultado del cambio global, pero, por otra, son una fuerza poderosa de cambios posteriores, tanto en las sociedades de origen como en las receptoras. Los primeros impactos son los económicos, pero evidentemente no son los únicos. Los cambios en las relaciones sociales, la cultura, la política nacional y las relaciones internacionales son algunos de los muchos otros efectos que podemos esperar de ellas.

En los *países de inmigración* numerosas comunidades experimentan cambios drásticos. El asentamiento de los inmigrantes puede transformar la economía nacional y las ciudades y forzar una necesaria reflexión individual y colectiva sobre *los valores sociales y culturales*, como se comienza a dar en Europa e incipientemente en España, situación que nuestro país está lejos de realizar.

También, los movimientos migratorios tienen como consecuencia lo que algunos expertos llaman *choque de culturas* (García Canclini, 2001), dado que los

pueblos luchan por conservar su identidad cultural, en un mundo comercial que cada vez tiene menos fronteras (Aranda, V., 2004).

Aunque los expertos intentan distinguir entre diversas categorías de migrantes, estos pueden ser hombres, mujeres, trabajadores, profesionales, refugiados, estudiantes, niños, jóvenes o adultos. Lo que vemos es que la mayoría de las migraciones se producen dentro de redes sociales transnacionales. Estas vinculan a familias y comunidades a través de grandes distancias. Las migraciones suelen conducir a la reagrupación de las familias, a la promoción de nuevos asentamientos humanos y a la formación de nuevos grupos étnicos en los países receptores. Una vez comenzados, los procesos migratorios pueden evolucionar de formas impredecibles, independientemente de las intenciones originales de los emigrantes, los empresarios y los gobiernos.

Actualmente, el número de personas que viven fuera de sus países de origen supera con creces los 100 millones. De estos, unos 20 millones son refugiados. De este total, al menos el 2% corresponderá a estudiantes. Esta no es más que una pequeña proporción de la población mundial y, sin embargo, según Castles (2002), las migraciones tienen un efecto mucho más amplio de lo que esas cifras sugieren, con lo cual concordamos, puesto que los alcances del fenómeno migratorio que estamos enfrentando son solo la punta de un iceberg, cuyas consecuencias culturales, sociales, económicas y políticas recién se comienzan a asomar.

Por esta razón, la *diversidad cultural* es un tema muy importante para el siglo que se inicia. Nuestro país posee un liderazgo y estabilidad socioeconómica indiscutida en la región, lo que lo convierte en foco de atracción de inmigrantes. Sin embargo, aún no parece percibirse lo urgente que resulta formar en interculturalidad, para que la formación ciudadana al mediano plazo cuente con herramientas para evitar los choques culturales y crecer en armonía, aprovechando el aporte de las distintas culturas.

Ante esta situación es posible plantear que en el Chile actual se empieza a configurar un nuevo escenario cultural y social, que más temprano que tarde agudizará la tensión imulticultural que se aprecia en fábricas, industrias, espacios públicos y de manera especial en la escuela, donde las representaciones e imaginario racial cristalizan de manera decisiva a la hora de evidenciar lo que sucede en la sociedad (y las familias) en contra de los inmigrantes latinoamericanos, desvalorizando la diversidad y negando la inclusión cultural y social.

La diversidad respecto de lo humano se refiere no solo a las características que otorga la cultura a la que se pertenezca, pues se pueden reconocer gran variedad de aspectos como son las diferencias étnicas, de género o de clase por mencionar

algunas. Los matices en la apariencia física, sin embargo, son uno de los aspectos a los que manifestamos nuestras más instantáneas reacciones.

Si bien el racismo viene del concepto de raza y defiende la diferencia racial y supremacía de unos pueblos sobre otros, este calificativo se refiere a cualquier actitud o manifestación que reconoce o afirma tanto la inferioridad de algunos colectivos étnicos como la superioridad del colectivo propio.

De acuerdo con algunos autores, el **racismo** es la sensibilidad para distinguir los fenotipos en términos muy minuciosos, no es una expresión igualitaria y horizontal entre individuos que se clasifiquen en cada una de las categorías. El “blanco” suele ser el símbolo de lo bello, lo rico, lo puro y lo sofisticado, mientras que el “negro” suele ser símbolo de lo feo, lo pobre, lo impuro, lo no sofisticado. Los términos descriptivos para ilustrar detalles de cada fenotipo también indican este orden jerárquico.

Por ejemplo, para referirse a la forma de pelo se utilizan términos “liso” contra “malo” (sinónimo de “ensortijado”), y en referencia a la nariz, se habla de “perfilada” contra “achatada”. En todo caso se observan connotaciones peyorativas cuando se indican características de origen africano, las cuales también están interiorizadas por las propias personas de ascendencia africana, resultando en el fenómeno conocido como “endorracismo”.

Por su parte, los estereotipos y prejuicios raciales formados en cada cultura afectan a las creencias, sentimientos y comportamientos personales (antipatía, odio, desprecio, agresión física), que contribuyen a la discriminación, segregación, exclusión y privación de derecho.

La exclusión es alimentada en gran parte por estos prejuicios y estereotipos, que están presentes en cada sociedad (Del Campo, J., 2002); cada uno de ellos es aprendido. Aunque aparentemente Chile se plantea como un país no racista, cada vez con mayor frecuencia escuchamos descalificaciones hacia los inmigrantes que están viniendo. Por esta razón, trabajar estos prejuicios y estereotipos en los futuros profesores contribuye a prevenir la exclusión social.

En este sentido, Prieto, M. (1998) sostiene que el proceso de desarrollar actitudes y comportamientos que conduzcan al arte de pensar juntos constituye el corazón del *ethos* democrático, que a su vez es antagónico a la discriminación y la injusticia sociocultural.

Por otra parte, no se advierte que las diferencias constituyan campos en torno a los que las normas se construyan y legitimen. Asimismo las que son del “ámbito escolar”, quizá sean aquéllas que se han impuesto bajo el modelo de una Instrucción Pública, no exenta de racismo, sexismo, discriminación étnica y autoritarismo-por

nombrar algunas de las dimensiones reguladoras de las normas que han resultado hegemónicas y que en gran medida aún son predominantes.

Es un hecho que la escuela forma desde y en la diversidad y esta situación debe apoyar el desarrollo de la tolerancia, pues exige el respeto a la diferencia, del mismo modo como la vivencia de la justicia requiere la superación de la discriminación. Para estas tareas son significativas las experiencias escolares en una línea democratizante.

En nuestro caso, partimos del supuesto de que la comunicación es uno de los fenómenos más complejos y que ella no es perfecta ni siquiera entre integrantes de una misma cultura (Aranda, V., 2004). Desde esta perspectiva, el colectivo estudiantil de pedagogía que viene a formarse a nuestra universidad tiene vivencias personales y de grupos sociales que no están suficientemente estudiadas. Como proceso, la *comunicación intercultural* es una nueva problemática, que requiere eliminar barreras interculturales, como son prejuicios y estereotipos entre otros, y que, por su importancia, debiera ofrecerse desde el currículo a todo estudiante que ingrese a estudiar pedagogía.

Sobre imaginario social y racismo

El concepto *imaginario social* dice relación con un conjunto de significaciones por las cuales un colectivo (grupo, institución, sociedad) se instituye como tal. El estudio del registro de lo imaginario permite reconocer las percepciones que los actores tienen de sí mismos, y las que poseen de otros. Dicho de otro forma, es el cómo se perciben en tanto miembros de una comunidad, pues el imaginario social se fundamenta en las experiencias, expectativas, temores y deseos y en los códigos por los que se ordenan estas experiencias (Castoriadis, C.1993).

Para efectos de esta investigación, el imaginario social es un conjunto de representaciones simbólicas, discursos, actitudes, pensamientos y prácticas vinculadas a prejuicios raciales y de exclusión, presentes en estudiantes de pedagogía de la UMCE.

La presente investigación se inspira en dos miradas teóricas desarrolladas por i) Eduardo Colombo y Cornelius Castoriadis, que dice relación con desplazarse de lo lúdico a la construcción simbólica del imaginario, y ii) por la sociología fenomenológica de Berger y Luckmann, que parte desde la construcción simbólica del imaginario a las preguntas sobre el quehacer como universidad pedagógica en la formación de profesionales de la educación.

a.- Construcción simbólica del imaginario social

El concepto de lo imaginario rememora en su definición corriente la “*producción de ilusiones, símbolos, quimeras*, [discursos, en suma, formas de ver la vida], *de la dura realidad de los hechos*” (Colombo .E., 1993:29). Es decir, corresponde a una “*creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, y sólo a partir de éstas puede tratarse de ‘algo’*. *Lo que llamamos ‘realidad’ y ‘racionalidad’ son obras de esta creación*” (Colombo, E., 1993:29).

Al respecto cabe destacar que existe un tránsito del *imaginario social al imaginario radical*, ya que el imaginario social de actitudes y pensamientos raciales de los estudiantes de pedagogía de la UMCE es una construcción colectiva de particularidades fechadas en tiempo y espacio de carácter individual, fruto de las biografías particulares de cada estudiante. En efecto, esta situación se vincula a lo que Castoriadis denominó imaginario radical, “*porque la imagen está siempre articulada a la significación dentro de un sistema simbólico* [de prejuicios y estereotipos raciales]. *El imaginario configura el vehículo sensible en la constitución del signo portador de la función significante o simbólica. Esta articulación es la materia del símbolo*” (Colombo, E., 1993:17).

De acuerdo con esta perspectiva se desprenden los *imaginarios efectivos* (Colombo, E., 1993:54), que dicen relación con la idea de que el mundo social de los estudiantes de pedagogía de la UMCE se constituye y se articula en función de un universo de significaciones de estereotipos y prejuicios raciales expresados en pensamientos, discursos y actitudes, y estas significaciones existen, una vez constituidas, en la modalidad de lo que se llama el imaginario efectivo (o lo imaginado). Solo con referencia a estas significaciones se está en condiciones de comprender la “elección” que cada estudiante hace de su simbolismo, en particular su simbolismo social, así como los fines a los que subordina la “funcionalidad”.

En consecuencia, el imaginario efectivo de los estudiantes de pedagogía de la UMCE está vinculado al simbolismo de cada uno de los actores y al cúmulo de simbolismos institucionales de la Universidad, los cuales implican determinados discursos y actitudes de discriminación y racismo entre pares y estudiantes-profesores.

También está el *imaginario y la construcción de sistemas simbólicos* cuyo proceso es de mayor complejidad, ya que las construcciones simbólicas y la dimensión espacio-temporal se cruzan, dando como resultado el surgimiento del *imaginario efectivo*. Sumado a este proceso está la forma como los estudiantes de pedagogía de la UMCE aprenden la realidad, que nunca es directa e inmediata; contiene siempre una parte de construcción, de interpretación, de selección.

b. La construcción social de la realidad

Según los planteamientos de Berger y Luckmann (1989:44), la realidad tiene una doble dimensión: espacial, pues posee un cuerpo social en virtud de que la zona de manipulación de las personas se intersecta con la de otras personas, y temporal, más importante que la anterior, dado que la temporalidad es propiedad intrínseca de la conciencia, cuyo torrente está ordenado temporalmente.

De acuerdo con esto, la realidad se presenta al individuo como tal; en consecuencia, se entretiene con el imaginario en esa dimensión espacio-temporal y se vincula con las dimensiones individuales. Se alimentan mutuamente; es una realidad interpretada por la persona, para quien tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. De aquí la importancia de acercarse a los procesos de construcción social de la realidad y a su interrelación con la creación del imaginario.

George Ritzer (1993) planteó que bajo el proceso de institucionalización de estereotipos y prejuicios raciales se construye el sentido de la realidad social. En efecto, es aquí donde se produce la externalización que llevan a cabo los individuos y que permite “*el desarrollo de pautas habituales de acción e interacción*” basadas en la discriminación y el racismo. “*La vida sería imposible sin la existencia de hábitos. Sería sumamente difícil decidir una acción apropiada para cada nueva situación*” (Ritzer, G., 1993:284). Es decir, la institución es un proceso recíproco de tipificación, que también conlleva un carácter controlador, al establecer “*pautas definidas de antemano [de discriminación y prejuicios raciales] que lo canalizan en una dirección determinada en oposición a las muchas otras*” (Berger y Luckmann, 1989: 76). De acuerdo con este contexto, la categoría “institucionalización” propuesta por los autores complementa la afirmación de Castoriadis (1993:50), en el sentido de que las instituciones no pueden comprenderse únicamente como redes simbólicas: forman una red simbólica que a su vez remite al simbolismo.

En suma, el pivote es determinar si las actitudes, pensamientos y prácticas de discriminación y prejuicio racial están institucionalizadas en los estudiantes de pedagogía de la UMCE. Sin embargo, es altamente probable que esas prácticas estén en las acciones cotidianas de la gran mayoría de las chilenas y chilenos, al constatar que existe una serie de evidencias que denuncian esta situación: chistes en contra de peruanos, ironías de inferioridad contra bolivianos, entre otros hechos.

Desde la perspectiva del conocimiento, lo imaginario y la realidad, es posible plantear que a lo imaginario se opone la realidad y, en consecuencia, es cortado por la ciencia. “*Y como el poder político se ocupó siempre de organizar las relaciones sociales y económicas, el mundo moderno le cede lo real como campo de acción, le otorga como instrumento la razón despojada de falsas creencias e ilusiones*” (Colombo, E.,1993: 7-8). Efectivamente, en la sociedad chilena actual es posible encon-

trar un imaginario que da cuenta de una solidaridad con el amigo que es forastero; sin embargo, la realidad se opone al imaginario con acciones de violencia simbólica que propician algunos, y a veces la gran mayoría, de los chilenos y chilenas en contra de ciudadanos extranjeros, dependiendo de su lugar de origen.

Esta violencia se manifiesta en agresiones verbales, ironías y chistes, golpes y hasta atentados contra la vida de los inmigrantes, sobre todo del cono sudamericano. Se desprende de este planteamiento la idea de un antagonismo entre lo imaginario, como sociedad acogedora con el extranjero, acogida que se brinda sin mayores cuestionamientos a europeos y norteamericanos, y la realidad donde se expresa la exclusión social en contra de los extranjeros de países vecinos como Perú, Bolivia, Ecuador entre otros.

Siguiendo en esta línea, cabe destacar el rol de los actores de nuestra sociedad en la creación del imaginario social de los estudiantes de pedagogía de la UMCE. Efectivamente, las experiencias escolares y pre-universitarias que traen los estudiantes a veces se expresan en actitudes y pensamientos discriminatorios y racistas contra sus propios pares, los cuales se manifiestan en condiciones sociales, lugar de residencia, preferencias políticas, entre otros aspectos.

Pero, desde la mirada de Berger y Luckman (1989: 60-62), para que dicha construcción fuese real -si esto es posible-, debería incluir la totalidad del cúmulo social de conocimientos a socializar, en este caso relacionados con los estereotipos y prejuicios raciales que se vivencien en la UMCE.

En este sentido, el imaginario social suele alimentarse con una publicidad atractiva, con imágenes de estudiantes que tienen ciertos rasgos físicos considerados socialmente como válidos. Además de promocionar un discurso de integración a nivel de aula, sin embargo, en la acción docente se evidencia contradicción, puesto que se declara institucionalmente una estrategia a favor de la no discriminación y en la práctica se utilizan procedimientos de exclusión a través del currículum oculto y a través de las propias representaciones de los docentes.

En este punto es necesario hacer una precisión metodológica que da cuenta del carácter de esta investigación y que se refiere a no caer en un enfoque auto-complaciente y parcial, como sería estudiar la temática del imaginario y el racismo, exclusivamente desde el imaginario, sin considerar sus imbricaciones con la realidad. Estos dos temas están consubstancialmente unidos, dado que la construcción de imaginarios se hace a partir de una realidad concreta basada en las experiencias y representaciones de discriminación y racismo vivenciadas por todos los miembros de la sociedad y, por ende, profesores y futuros profesores.

De las representaciones y el sentido común de los profesores en servicio y de los que están en formación

La representación es un resultado no intencionado en el aprendizaje que genera una *construcción cognitiva, emotiva, volitiva y simbólica*. Está constituida por *elementos objetivos y subjetivos*, tales como *imágenes, ideas y creencias* propias del *sentido común* que están cargadas de sentimientos y emociones que condicionan el significado que se tenga, por ejemplo, de estereotipos y prejuicios raciales presentes en la sociedad.

Suponemos que, antes de decidir estudiar pedagogía, los estudiantes han construido, entre muchas, una serie de representaciones acerca de discriminación, racismo y exclusión entre otras, que luego van a acompañar su futuro ejercicio profesional, donde probablemente en el ejercicio de sus práctica de aula van a emerger (Aranda, V., 1998, 2005).

De hecho, las historias de vida de profesores y estudiantes de pedagogía internalizan en ellos representaciones, juicios y prejuicios, más otras cuestiones propias del sentido común y formas de acción que surgen desde su cotidianidad como estudiantes y como sujetos integrantes de una comunidad, las que van a confirmar el imaginario construido durante años sobre distintos tópicos y que forman parte de la cultura a la que pertenecen.

Dichas representaciones e imaginario constituyen la base de las prácticas en donde este imaginario emerge como sentido común. De acuerdo con Torrealba, T.(2006), “los docentes enfrentan la práctica educativa equipados con concepciones de! mundo físico y social que pertenecen *al sentido común*, y estas concepciones operan con eficacia simbólica en su práctica profesional, es decir, tienen efectos, será necesario incluir estas cuestiones a la hora de delinear políticas educativas, discutir y definir desarrollos curriculares, repensar y establecer las diferentes instancias de formación profesional, construir criterios de evaluación, entre otras” (2004: 67).

Es fundamental una propuesta de intervención curricular en la formación docente inicial, que permita iniciar la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas cotidianas, para transformar la visión que el estudiante trae en su imaginario y contribuir a deconstruir los prejuicios y estereotipos que esto implica. Para llegar a descubrir desde el desarrollo de la propia conciencia que hay otras formas de abordar las prácticas docentes. Porque si estas concepciones, en tantos construcciones sociales, constituyen una “visión del mundo” que opera de modo eficaz en relación con las representaciones de las que hablamos, es fundamental que se trabajen para comprender el “sentido común” y lograr analizar la problemática que estudiamos.

Coincidimos con Kaplan, que afirmó que “el maestro es indudablemente uno de los actores principales en el proceso de escolarización de los alumnos y en las innovaciones que se implementan para optimizar ese proceso y sus resultados”. Nuestra preocupación se plantea a partir de la importancia que tiene el maestro y su subjetividad. Nuestro objetivo último es llegar a plantear una serie de reflexiones en torno de los potenciales efectos simbólicos de estas representaciones sociales, sus alcances y, por ende, la importancia del desarrollo de una conciencia personal sobre estas representaciones y la necesidad de una mirada reflexiva crítica sobre las propias prácticas de aula.

Respecto de cómo en las prácticas pedagógicas se reproducen gran parte de nuestro repertorio de representaciones, un número importante de investigadores se han dedicado al estudio de lo que pasa con éstas en las escuelas. Pérez Gómez, A. (1997), en una investigación acerca de las características del proceso de práctica en el currículum de formación de los futuros docentes, en todos los centros superiores de formación del profesorado de Andalucía, en seis estudios de caso señala que *las prácticas por sí mismas y tal como se desarrollan habitualmente, tampoco sirven como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otros modos y concepciones alternativas. La inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela, la ausencia de análisis sobre las representaciones, potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes rutinarias y estereotipadas, exigidas, de alguna manera, para la permanencia y reproducción del status quo de la escuela. Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa, el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica.*

La ausencia de reflexión crítica y de una actitud indagativa frente a las representaciones, no permite develar los supuestos que subyacen en dichas prácticas o futuras prácticas, estableciéndose así un sistema circular, el cual difícilmente se romperá sin la intervención adecuada, predominará un tipo de pensamiento práctico, experiencial, adquirido en sus respectivos contextos y, particularmente, la cultura escolar.

Queremos contribuir a la reflexión en torno a un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar al sujeto sobre sus ideas y prejuicios, para así poderlas modificar si lo considera preciso. La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes; de esta forma el sujeto puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experien-

cias y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el Estado, la cultura y la religión (Flecha, R. *et al.* 1994).

En nuestra propuesta planteamos que estas representaciones sobre el racismo y la exclusión deben ser estudiadas y resignificadas reflexiva y críticamente, desde el inicio de la formación del docente.

Luego, una vez en ejercicio, encontraremos que las expectativas de los docentes sobre el éxito o fracaso escolar de *los estudiantes migrantes* o de familias migrantes en un contextos de pobreza, se encuentran condicionados por estas representaciones y las interacciones docente-alumno, y entre pares habilitan una construcción de posibilidades de logro que causan impacto en el rendimiento escolar de los estudiantes, es decir, se hace distinción entre quienes tendrán éxito y quienes fracasarán en la escuela (Torrealba, T., 2006).

En la práctica de aula, los profesores realizan acciones que ponen de manifiesto las normas que aceptan, los criterios que adoptan y las decisiones que toman en los ámbitos técnico, teórico y metateórico, que conforman la práctica educativa (Cascante, C., 1992).

Las concepciones y preconcepciones que sustentan las prácticas pedagógicas no pertenecen a un profesor individualmente, son parte de la cultura escolar y son compartidas por los diferentes actores del sistema educativo. Dichas concepciones pueden ser conscientes o inconscientes, explícitas o implícitas para el docente. Son concepciones que se van internalizando en toda su historia de inserción en la cultura escolar (en el currículum manifiesto y en el currículum oculto) y van conformando las pautas de conducta con las cuales asume el rol docente.

En este contexto el problema que nos convoca, planteado desde las representaciones de racismo y exclusión que traen estos profesionales y también los futuros, están en la perspectiva de generar nuevas opciones de práctica, a partir de un currículum intercultural orientado a develar los fundamentos y principios que subyacen en nuestro imaginario con relación al racismo.

Nos apoyamos en Freire, que concibió la educación como una práctica de la libertad, que se apoya en el uso de un método activo fundado en el diálogo, en la crítica y la formación de conciencia crítica que llevará a las personas a reflexionar sobre su condición social y cultural. “El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente. Se basa en la práctica de analizar la práctica” (Freire, P., 1996).

En esta visión, el rol del educador reflexivo consiste en dialogar, tomando casos concretos, y proponer medios con los cuales el sujeto se forma y aprende a hablar de su propio mundo. Esta educación dialógica parte de las experiencias coti-

dianas de la vida estudiantil. Es una pedagogía situada en lo concreto, en el sentido común y en la vida cotidiana del estudiante. Habla de la inmersión en su propia vida. “La Educación como práctica de la libertad es un quehacer necesariamente responsable” (Freire, P., 1996:104). La concepción liberadora e integradora de la pedagogía de Paulo Freire.

Los profesores inevitablemente modelarán a través de sus prácticas pedagógicas, sus ideas y sus propias concepciones de mundo, además de filtrar el contenido, como lo confirma la investigación de Gysling ¹, todo lo cual ha de instalarse en los estudiantes como una forma de representarse el rol docente, pues el proyecto educativo que desarrolla cualquier profesor depende de las ideas que este posea y de la forma de relación pedagógica que este utiliza en su práctica docente para transmitirla.

En este proceso de formación, desde esta nueva mirada, se espera que el estudiante tome conciencia de su experiencia de vida y su relación directa con los agentes de socialización escolar y de las teorías curriculares que subyacen en las prácticas docentes, que establecen las representaciones configuradas como paradigma educativo dominante, y se espera promover una aceptación consciente de las nuevas competencias con las cuales el futuro docente debe asumir los cambios que se impulsan en la Reforma Educacional del país.

Finalmente, como afirmó Freire, si *la Educación es Praxis*, entendida como proceso de reflexión y acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo, nuestro planteamiento frente a este principio es que la formación docente inicial ofrece un lugar privilegiado y un gran espacio de análisis para problematizar a partir de los hechos, interpretaciones y prejuicios sobre las diferentes representaciones sociales que vienen internalizados en los estudiantes que ingresan a cualquier carrera de pedagogía en cualquier universidad.

III. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La elección del tipo y diseño de investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo, que trata la información en términos descriptivos y que para efectos

1 Gysling, J. Profesores y Curriculum. Un estudio cualitativo. Investigación Fondecyt. Proyecto 121/91. Santiago de Chile. 1992. p.7.

de este estudio analiza lo que las personas piensan, sienten. Buscando, en este caso, la descripción y comprensión de escenarios particulares, vinculados a los estereotipos y prejuicios raciales presentes en el imaginario social de los estudiantes de pedagogía de la UMCE.

Las investigaciones de corte cualitativo se caracterizan por ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada. Lo que posibilita que el investigador/a tenga más posibilidades de descubrir, o desvelar, qué es lo que debe estudiar acerca de un fenómeno de interés. En este estudio, las representaciones raciales son el foco de interés.

Trabajamos con una unidad de análisis intencionada. Esta unidad comprende a estudiantes de segundo semestre, conformada por estudiantes de distintas carreras, contando con representantes de E. Parvularia, Básica y Media, para cada uno de los Focus de discusión realizados.

El criterio de selección de una unidad de análisis con estudiantes de primer año se explica al presentar estos estudiantes una particular y desprejuiciada forma de evidenciar el imaginario y las representaciones frente al tema de fondo que nos convoca, pues los estudiantes de segundo año y posteriores tienen mayores posibilidades de manifestar su representación e imaginario racial a la luz de algunas teorías y otras imprevistas recogidas a lo largo del desarrollo de sus carreras.

El instrumento para procesar información en esta investigación fue el grupo focal, que se puede definir como una técnica de conversación cuidadosamente gestionada para obtener información y captar su sentido, sobre un área de interés compuesta por hechos e intersubjetividades, en un ambiente permisivo, de manera no directiva, en donde los hablantes intercambian puntos de vista y debaten sobre una experiencia común.

Estos grupos permiten una discusión informal de estructura flexible en un grupo reducido y homogéneo, es decir, las personas que lo componían tienen aspectos comunes, son estudiantes miembros del primer año de Educación Parvularia, Básica o Media.

Se justifica esta modalidad ya que se trabaja con el habla y la subjetividad en torno a las representaciones e imaginario racial de estos estudiantes. Por otra parte, el grupo focal contempla que los *“hablantes estén situados en un contexto sociohistórico en el que la realidad cultural, política, social y personal configura el discurso”* (Colas Bravo, P., 2001: 253).

Para realizar el procesamiento de la información recogida se utilizó la técnica de análisis de contenido (AC). Dado el objetivo de la investigación, en nuestro estudio se trabajó con técnicas que permiten un análisis semántico de la comunicación,

resultado del grupo de discusión. Las técnicas de análisis semántico corresponden a los métodos más clásicos y extendidos del AC. Giran en torno al análisis temático y son instrumentados por medio de esquemas categoriales.

Una vez definido el corpus, y en función de los objetivos de la investigación, se determinaron como unidades de registro algunos segmentos del texto, a veces fue una palabra y otras una frase, como unidades de significado.

Como unidades de contexto empleamos segmentos de los textos distintivos de cada tendencia, para localizar posteriormente en ellas las unidades de registro ya identificadas.

Para captar la lógica de las relaciones entre las unidades de registro y sus unidades de contexto, analizamos, según aparecieran, sus vinculaciones de contingencia, formas de asociación, equivalencia u oposición, para luego sistematizarlas en conceptos comprensibles. Lo central de la fase de codificación es interpretar las unidades de registro en sus unidades de contexto.

Para tales efectos se levantaron las siguientes categorías de análisis:

Cuadro N° 1: Categoría y Definición

N°	Categoría	Definición
1	Representación	Es un resultado no intencionado en el aprendizaje que genera una <i>construcción cognitiva, emotiva y volitiva</i> . Está constituida por <i>elementos objetivos y subjetivos</i> , tales como <i>imágenes, ideas y creencias</i> propias del <u>sentido común</u> que están cargadas de sentimientos y emociones que condicionan el significado que se tenga de estereotipos y prejuicios raciales presentes en los estudiantes de pedagogía de la UMCE
2	Imaginario Social	Es un conjunto de representaciones simbólicas, discursos, actitudes, pensamientos y prácticas vinculadas a estereotipos y prejuicios raciales presentes en los estudiantes de pedagogía de la UMCE.
3	Racismo	Viene del concepto de raza y defiende la diferencia racial y supremacía de unos pueblos sobre otros. Este calificativo se refiere a cualquier actitud o manifestación que reconoce o afirma tanto la inferioridad de algunos colectivos étnicos, como la superioridad del colectivo propio. Estereotipos y prejuicios raciales formados en cada cultura afectan a las creencias, sentimientos y comportamientos personales (antipatía, odio, desprecio, agresión física) que contribuyen a la discriminación, segregación, exclusión y privación de derecho.

El cuadro Número 2 corresponde a las categorías y subcategorías identificadas.

Cuadro N° 2: Categoría y Definición

N°	Categoría	Subcategoría
1	Representación	Prejuicios y estereotipos Discriminación Diversidad Prejuicios y estereotipos Diversidad
2	Imaginario Social	Integración Identidad Conciencia Prejuicios y estereotipos Discriminación Diversidad
3	Racismo	Integración Exclusión Inclusión

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

El análisis cualitativo que se presenta a continuación responde a los datos aportados por tres grupos de discusión y se muestran desde una mirada de análisis integrado.

Respecto de la letra mayúscula al inicio de las citas, cumple la función de identificar la carrera, si es Pedagogía en Básica (B), si es Párvulo (P) y las carreras de Enseñanza Media (M)

Nuestro análisis contempla un cruce entre categorías y subcategorías que nos permiten profundizar y dar cuenta de cómo se manifiestan en los discursos y actitudes las representaciones raciales de los estudiantes de pedagogía.

Elementos constituyentes de racismo: Discriminación, prejuicios y estereotipo

M. Informante 2: *Sí, yo creo que además discriminamos por color, por la raza.*

M. Informante 4: *Estereotipo me estoy refiriendo específicamente a ya sea rasgos físicos, ya sea rasgos de comportamientos sociales que tengan dentro de su comunidad, por ejemplo, no sé po', o sea nosotros siempre diferenciamos un argentino de un boliviano, porque el argentino en su fonema es distinto que el boliviano y además el boliviano se viste distinto, posiblemente que otras personas, entonces a eso yo me refiero como estereotipo.*

M. Informante 2: *Sí somos racistas o sea como decían ellos lo de la... a los otros países, los peruanos, los bolivianos así, por ser como más morenos y la forma de hablar y su... como que su país es, como a lo mejor, no sé si será más inferior pero uno los ve así.*

P. Informante 1: *Es que no sé, de repente uno dice no a lo mejor no soy racista y nada pero de repente igual ver lo que decía la Claudia un peruano, un boliviano es como que ya, da como que...*

P. Informante 1: *Entonces después uno ve a un gringo o un sueco y es como "no, si es encachado, es más alto, no, ellos vienen a otra cosa, vienen a conocer no a trabajar".*

Los estudiantes de pedagogía en Educación Media y Parvularia reconocen y coinciden en que: *"discriminamos por color, por la raza"* y que para efectos de esta investigación corresponde a una clara manifestación de racismo, dado que aluden a características físicas como diferenciadoras entre chilenos y peruanos y que constituyen la base para establecer un jerarquía superior de raza en desmedro de estos últimos, por ejemplo se señala que hay *"rasgos físicos"* *"como [el ser] más morenos"* lo que invita a los chilenos a sentirse diferentes y superiores respecto a peruanos y bolivianos, que comparten algunos rasgos físicos comunes, como la estatura y el color de la piel. Sin embargo, las diferencias resaltadas constituyen, al parecer, fundamento de actitudes y pensamientos más clasistas que racistas en contra de alguna persona o grupo humano, ya que en las distinciones entre los grupos sociales, la condición de inmigrante trabajador produce una menor valoración, por las necesidades asociadas, como lo vimos en el marco teórico.

Siguiendo en esta línea, cabe mencionar que los estudiantes de pedagogía de Educación Media y Parvularia indican que el extranjero europeo y estadounidense *"sí, es encachado, es más alto"*, y en consecuencia tiene una valoración positiva desde la perspectiva racista del chileno tipo, es decir, se manifiesta una forma de discriminación positiva.

Otras manifestaciones de racismo dicen relación con los aspectos lingüísticos, es decir, los estudiantes señalan que una forma de distinguir a una persona y su nacionalidad es la forma de expresión oral, estableciendo una jerarquía de mayor a menor valor entre argentinos y bolivianos, respectivamente. Esta idea queda reflejada en las siguientes citas: “*y la forma de hablar*” y “*o sea nosotros siempre diferenciamos un argentino de un boliviano, porque el argentino en su fonema es distinto que el boliviano*”. Es importante destacar que el énfasis valorativo está dado en el gesto y el tono de la voz.

Al respecto cabe señalar que los estudiantes no dicen abiertamente que “*los peruanos, los bolivianos*” sean inferiores, pues expresan “*así a lo mejor, no sé si será más inferior*”, o expresiones como “*de repente uno dice, no a lo mejor no soy racista*” o “*yo no soy racista, pero de repente digo “hay, la guatona esa pesá”*”, pero subyace en su imaginario racial una condición de inferioridad que queda expresado de la siguiente manera “*pero uno lo ve así*”. Esto confirma que los estudiantes evidencian prejuicios y estereotipos raciales en contra de los inmigrantes de países vecinos.

Racismo, exclusión y discriminación

B. Informante 1: *Es que no sé, de repente uno dice no a lo mejor no soy racista y nada pero de repente igual ver lo que decía la Claudia un peruano, un boliviano es como que ya, da como que cierto recelo aunque uno no haya tenido nada con ellos, pero hay algo como que se vive en el ambiente.*

B. Informante 1: *Extranjeros todos, pero no iguales.*

B. Informante 1: *Entonces, en ese sentido le tiene miedo a la gente que viene del extranjero y a la misma gente chilena que es distinta a ellos.*

P. Informante 1: *Claro no solamente del extranjero sino también de la gente nacional, claro.*

P. Informante 1: *Pero lo mismo pasa con los mapuches que entonces aquí igual somos como racistas con ellos.*

M. Informante 2: *[...] somos racistas con los mismos chilenos, por ejemplo, los apellidos mapuches y eso que son de nosotros mismos también, pero también lo... como que uno lo mira en menos “no si son más morenos”.*

El racismo tiene diferentes manifestaciones. En relación con el racismo con nuestras propias minorías étnicas, se da un grado de conciencia respecto del tema,

tomando en cuenta que les resulta mucho más fácil reconocer las expresiones racistas con nuestra propia gente que con otras minorías.

Por esta razón, existe coincidencia entre los estudiantes de pedagogía de Educación Básica, Media y Parvularia en que los chilenos y chilenas actúan con racismo en contra de minorías étnicas locales, de acuerdo con lo expresado en esta investigación, se entiende por “gente nacional” al pueblo mapuche. Efectivamente, los estudiantes identifican una *representación racial negativa* en contra de los mapuches, por considerar que los chilenos somos diferentes, posiblemente superiores al pueblo mapuche, expresada por ejemplo en el color de la piel. Nuestros estudiantes perciben la problemática de que discriminamos por color de piel, asociando la piel morena o la más oscura a algún grado de inferioridad.

Existen distintas formas de violencia expresada hacia las minorías, la exclusión y la discriminación se expresa de diversas formas con los inmigrantes, y estas van desde el hacinamiento que permite su ubicación en barrios viejos y decadentes, hasta el que nos permitamos pagar menor salario por las mismas funciones.

La ubicación espacial y temporal diaria de los inmigrantes ecuatorianos, bolivianos y en especial peruanos corresponde a la Plaza de Armas de Santiago. Efectivamente, este espacio es el escenario de socialización de cientos de inmigrantes peruanos que comparten sus experiencias, buscan mejores expectativas y pasan sus ratos libres, que para algunos esta última situación es casi permanente, dado que varios de ellos no tienen una fuente de trabajo fija. Esta situación se ve reforzada por el lugar de residencia, que está localizado a pocas cuadras de distancia de la Plaza de Armas.

P. Informante 1: *..lo mismo, por lo de la plaza de armas*

P. Informante 1: *En plaza de armas*

Efectivamente, el sector que está al poniente de la Plaza de Armas, entre las calles San Martín y General Velásquez, y de norte a sur Alameda y Mapocho, es donde vive un gran número de inmigrantes latinoamericanos y otra minorías de extranjeros. Esta situación es confirmada por relatos de los estudiantes de la muestra: “una familia angoleña que vivían en el barrio Yungay”. Al respecto cabe mencionar que este cuadrante se ha transformado, en palabras de una estudiante de Educación Básica, en un espacio que “*en todas partes*” hay “*no solamente violencia física sino que violencia simbólica, violencia psicológica, violencia verbal*”, configurándose en un espacio de residencia donde se concentran inmigrantes latinoamericanos, hacia los que se manifiestan todo tipo de expresiones de exclusión, como por ejemplo “*Yo tengo un amigo que se fue a vivir al Barrio Yungay y dijo <yo busco cualquier casa, pero que no tenga peruanos al lado> Eso es racismo*”.

Además peruanos, bolivianos entre otros inmigrantes, viven en una forma de violencia expresada en “*que yo te pague menos a ti, porque eres de otro país y la violencia como del imaginario que si sucede algo malo se lo atribuyen*” a los inmigrantes y en consecuencia deben pagar de alguna forma esa “culpa”.

Es significativo que entre nuestros estudiantes se reconozca que cotidianamente se dan expresiones discriminatorias y de contenido racista dentro de la universidad, como por ejemplo:

P. Informante 2: *Que vengan los peruanos a comerse las palomas del Peda.*

P. Informante 3: *¡Pucha tantas palomas que vengan los peruanos de plaza de armas a comérselas!*

Estas expresiones denuncian una representación racial asociada al hambre de estos inmigrantes, que es reforzado como producto de bromas y chistes que surgen en el seno familiar y de diversos humoristas, y que posteriormente, un número no menor de chilenos y chilenas adoptan para referirse a un conjunto de palomas ubicadas en algún lugar o plaza.

En efecto, las ironías y bromas de carácter racista en contra de los inmigrantes peruanos, con expresiones discriminatorias como que “ellos vengan a comerse las palomas de la Plaza de Armas”, demuestran que subyace en nuestros estudiantes parte del imaginario racial de cientos de chilenos y chilenas, y que en el contexto de esta investigación van a constituir ese sentido común del que se habló en el marco conceptual y formará parte de las posibles prácticas de exclusión en el aula.

Imaginario, discriminación, estereotipos y exclusión

B. Informante 1: *Yo creo que va en el modelo netamente corporal que vende el comercio de ser como una persona bella.*

P. Informante 2: *¿Chile es un país racista?... yo digo al tiro, sí ni siquiera me lo cuestiono...racista y discriminador.*

Las estudiantes de pedagogía en Educación Básica y Parvularia señalan que existe un imaginario racista que favorece, admira y promueve el valor estético de determinadas características físicas y niega otras. En efecto, los estudiantes plantean que en Chile hay actitudes, pensamientos y discursos racistas en contra de los inmigrantes latinoamericanos y que se manifiesta en ironías y chistes, por ejemplo

B Informante 1: *Se hace humor de eso o la talla: 'pal' feo peruano', es como se asocia y entonces [se] entrega un poco de racismo. La imagen que entregan los medios [de comunicación social] de una persona linda, es una imagen que no corresponde para nada al promedio del chileno o de la chilena y menos del peruano”.*

Es importante destacar que, a priori, como parte del imaginario y la fuerte influencia que ejercen los medios de comunicación, las estudiantes especulan como ‘natural’ que en la escuela donde “*un profesor se puede enfrentar ante un curso y siempre va a elegir a la rubiecita para que sea la protagonista del baile o a la más bonita*”. Esta cita refleja con claridad la percepción que tienen las estudiantes de pedagogía de la imagen y efectos del racismo en la comunicación intersubjetiva que ocurre en la sala de clases, y que nuevamente se vincula a la poderosa influencia de la televisión y la publicidad, según lo expresa una estudiante de Educación Básica en la siguiente cita “*Como que se ve a una persona chiquitita, negra con rasgos indígenas es mucho menos atractiva comercialmente que ver una persona alta y rubia, entonces también hay una cuestión de imitación de querer ser como un gringo*”. De este comentario, cabe destacar que planteándose como una crítica, es acrítico el que el valor de lo bello y de los cánones estéticos validados nos son dados desde criterios colonizadores que desvalorizan la belleza autóctona a la que hay que devolver su valor propio.

De acuerdo con el contexto antecedente y en expresión de una estudiante de Educación Básica, destacamos que son capaces de reconocer que “*finalmente el racismo es algo que te entrega la sociedad y no es algo que uno siente de verdad, (yo creo va más que nada) por ahí como que te entregan y que las cosas son así*”. De tal modo, la familia, que forma parte de esa sociedad, aporta gran parte del racismo que manifiestan nuestros jóvenes.

Imaginario–identidad.

B. Informante 3: *Yo creo que eso tiene que ver mucho con la identidad también, porque nosotros carecemos mucho de identidad, por varios motivos [...] falta de identidad lo que tiene el chileno, porque si tuviera más identidad con sus raíces con sus pueblos o lo que fuimos de verdad antes, no existiría tanta discriminación.*

B. Informante 5: *Para mi ser nacionalista, por ejemplo, es cuidar a mi pueblo, mi geografía, mi medio ambiente.*

M. Informante 5: *Yo creo que Chile es un país que no está muy orgulloso de sus raíces, que no..., entonces... y se pasa en historia un poco de los*

mapuche como pasado ni siquiera como presente como parte de nuestra sociedad,

M. Informante 4: *No, es que yo pregunto el aspecto que, por ejemplo, históricamente siempre la población indígena sería nuestros orígenes por decirlo así junto con españoles cierto, pero otras veces...*

M. Informante 5: *Yo creo que Chile no se siente con identidad aunque tenga su propia identidad, no se sienten los chilenos con identidad.*

M. Informante 2: *... pero siempre el chileno ha sido apagado.*

El imaginario racial se vincula fuertemente con la temática de la identidad nacional. Efectivamente, una estudiante de Educación Básica declara “*Yo creo que eso tiene que ver mucho con la identidad también, porque nosotros carecemos mucho de identidad*”. Efectivamente en el tema imaginario racial e identidad, es posible establecer una coincidencia entre los estudiantes de Educación Básica y Media. Los primeros señalan textualmente “*falta de identidad [es] lo que tiene el chileno, porque si tuviera más identidad con sus raíces con sus pueblos o lo que fuimos de verdad antes no existiría tanta discriminación*” en contra de las etnias nacionales. Los segundos exponen “*Yo creo que Chile es un país que no está muy orgulloso de sus raíces [...] y se pasa en historia un poco de los mapuche como pasado ni siquiera como presente como parte de nuestra sociedad*”. Este punto de encuentro en la desvalorización de las raíces nacionales se vincula a la historia del pueblo mapuche que tiene larga data en la historia nacional, pues los españoles de la conquista y la colonia dibujaron una imagen del nativo, mapuche en particular, como un ser inferior que era necesario civilizar, y después algunos historiadores como Barros Arana y Encina se refirieron a ellos como belicosos, haraganes y pillos. Este mosaico del imaginario mapuche se reforzó en el tiempo y ha dado como resultado una visión negativa y de antejemplo en cualquier materia ética y estética que sea posible de imitar.

De acuerdo con este diagnóstico, los estudiantes señalan textualmente que “*históricamente siempre la población indígena sería nuestros orígenes, por decirlo así, junto con españoles*”, y en consecuencia la mezcla entre españoles e indígenas da paso al grupo humano denominado chilenos, y por esta razón “*los chilenos no se sienten con identidad*”, resulta, por tanto, una autopercepción disminuida y de baja autoestima.

Los estudiantes de Educación Media reconocen la necesidad de la intervención de otros para cambiar “*la mentalidad*” sobre el racismo en contra de los inmigrantes latinoamericanos y esto queda de manifiesto en la siguiente cita “*¿Cómo me cambiaron la mentalidad? a través de planteos que me iba haciendo la gente de a*

poquito y fui escuchando, escuchando y uno cuando le plantean cosas ahí uno recién se cuestiona si no se te ofrece el planteamiento ni siquiera te lo cuestionas”

De acuerdo con este planteamiento, la interacción con personas que están desprovistas de prejuicios y estereotipos raciales o los han trabajado de forma más efectiva, se traduce en la promoción de perspectivas que tienden a *la inclusión e integración intercultural*. En efecto, profesores y profesoras pueden ser esa “*gente [...] de a poquito*” que pueden ir contribuyendo a cambiar “*la mentalidad*” de los estudiantes en materia de educación intercultural, siempre que estos tengan preparación para valorar la diversidad y la inclusión de las minorías, en nuestro caso destacamos los inmigrantes latinoamericanos en la sociedad chilena, como efecto del proceso globalizador.

Al respecto cabe citar a un estudiante de Educación Media que declara “*los profesores son las mismas personas que están en cualquier parte, si no somos tan diferente al resto del mundo*”. Subyace a este planteamiento la idea de que los profesores están sujetos a los mismos prejuicios y estereotipos raciales que expresa la gran mayoría de la sociedad chilena, toda vez que no han tenido la preparación académica suficiente y cuando miran los fenómenos sociales, lo hacen desde paradigmas culturales fundados en la exclusión y la discriminación racial, entre otros.

Otra posibilidad para que los profesores actúen de acuerdo con principios racistas en contra de estas minorías es que el docente se desempeñe “[...] *en un establecimiento que la dirección le va a poner las mismas normas que afectan a los profes a discriminar*”. Esta expresión de un estudiante de Educación Media revela el imaginario racista que él tiene de la escuela, como reproductora del orden social.

De acuerdo con este panorama una estudiante de Educación Parvularia expresa “*No sé po, es que igual sería como bueno que los mismos profesores, como que no fueran inconsecuentes en cuanto al discurso que hacen*” cuando se trata de inclusión e integración con los niños y niñas inmigrantes de países latinoamericanos. Este deseo no se aleja de la realidad que se vive en varios colegios y escuelas donde estudian niños peruanos, bolivianos, ecuatorianos, entre otras nacionalidades, pues los profesores la mayor parte de las veces los discriminan por ser extranjeros, a través de distintas expresiones de currículum oculto y utilizando una serie de argucias de tono académico, que solo redundan en excluir al extranjero y enseñar veladamente que los chilenos son mejores que otras nacionalidades.

A pesar de esto, desde la perspectiva de algunos estudiantes, profesores y profesoras pueden tener un rol distinto, que mirado desde la perspectiva de la educación intercultural, puede contribuir a la formación de los estudiantes de educación parvularia, básica, media inspirados en la aceptación de la diversidad, la inclusión e integración entre las culturas latinoamericanas. Esta idea la expresa una estudiante

de Educación Parvularia: “*mis profes igual hablaban con nosotros, nos decían cómo eran las cosas, en general, en todo y muchos profes a mí me dejaron cosas buenas y yo creo que el hablar, la dialéctica es como algo súper bueno, deja mucho*”. Efectivamente la mediación intercultural de los profesores puede ayudar a que los estudiantes tengan otra perspectiva al interactuar con los inmigrantes de países vecinos a Chile.

Imaginario, diversidad y discriminación.

B. Informante 1: *Lo mismo que sucede con los fanatismos deportivos, supongamos el Colo y la U. Yo creo que uno tiene que estar preparado para la diversidad y para trabajar con la diversidad y la tolerancia, enseñar tolerancia, pero es difícil cuando uno no tiene tolerancia, enseñar tolerancia.*

B. Informante 1: *Imagínate si tu tuvieras esa mentalidad y a ti te hubiesen educado con tolerancia, tendríamos otra mentalidad,*

Los estudiantes de Educación Básica asocian los conceptos de diversidad y tolerancia con el de “mentalidad”. Este hecho se produce porque los estudiantes hablan desde el *imaginario racial* que poseen, y que han elaborado producto de los aprendizajes sociales logrados dentro de su grupo familiar, el medio y en la propia escuela.

Al respecto cabe destacar que los estudiantes asignan un alto valor a las subcategorías *Diversidad y Tolerancia*, ya que asumen que estos términos son los que permiten interactuar de manera inclusiva con los inmigrantes latinoamericanos. Esta idea queda expresada de la siguiente forma “*Yo creo que uno tiene que estar preparado para [...] trabajar con la diversidad y la tolerancia*. Sin embargo, una estudiante de Educación Básica reconoce que esta tarea tiene complejidad “*pero es difícil cuando uno no tiene tolerancia, enseñar tolerancia*”.

Subyace a este planteamiento la noción de que existen dificultades al momento de enseñar a los estudiantes del sistema nacional de educación a “ser” tolerantes cuando el profesor o profesora ha sido formado en un clima de no tolerancia, que se evidencia, frente a la ausencia de definiciones respecto al tema, en la formación de pregrado.

Este escenario revela que los estudiantes reconocen que si su formación de pregrado se vinculara con educación intercultural, tendrían una perspectiva más amplia para abordar la interacción con los inmigrantes latinoamericanos y otras minorías: “*Imagínate si tu tuvieras esa mentalidad y a ti te hubiesen educado con tolerancia, tendríamos otra mentalidad*”. Efectivamente, la educación intercultural

favorece en los estudiantes de cualquier nivel la oportunidad de incorporar a su experiencia de vida la tolerancia y la diversidad, mirando las cosas con los anteojos de la inclusión y la integración intercultural.

Siguiendo en esta línea, los estudiantes de Educación Parvularia y Básica señalan que la situación de discriminación en la UMCE es efectiva, y que la formación profesional docente que ellos reciben no da cuenta de los desafíos que imponen la sociedad chilena y el sistema de educación en materias de inclusión e integración intercultural.

Según las estudiantes de Educación Parvularia, ellas están expuestas a situaciones de discriminación entre pares, porque la gran mayoría de los estudiantes de la UMCE desvalorizan esta carrera, porque desconocen los principios y características disciplinarias de la educación parvularia: *“Ni siquiera saben que estudiamos bien (mucho), pero si tú estudiay pañales uno”*. Esto se ve reforzado por bromas e ironías, aspecto coincidente en contra de los inmigrantes latinoamericanos, como la siguiente: *“Claro, como ese chiste que hay de las parvularias que las materias que es pañales uno, chupete dos, mamaderas tres”*, y en consecuencia, apunta una estudiante *“son como puras cositas así”*, revelando una representación de inferioridad profesional frente a la exigencia académica y la correspondiente desvalorización de la profesión en sí.

La segunda situación de discriminación vivenciada en la Universidad dice relación con la denuncia que hacen los estudiantes de Educación Básica respecto a la incongruencia entre el discurso y la práctica de los profesores de la UMCE. Asociada a este planteamiento está la declaración de una estudiante de Educación Básica que señala: *“en la universidad nos han impuesto un discurso de no discriminación, pero que en el fondo es pura teoría, entonces uno obviamente sabe que discriminar es malo, que es subdesarrollado, uno obviamente no va a querer hacerlo en la sala de clases, pero implícitamente igual va a discriminar en actitudes inconscientes, en detalles tan mínimos como, por ejemplo, la cuestión del apellido”*. De acuerdo con esta idea se desprende que hay una toma de conciencia de parte de los estudiantes con relación a la falta de congruencia entre el *“discurso”* y la acción implícita en el acto de enseñar a otros y otras. Además de señalar la intención de no discriminar, pero *“actitudes inconscientes”* eventualmente los compelerán a discriminar por el apellido, por ejemplo.

Queda en evidencia que los estudiantes reconocen que se indica *“en el discurso [...] <no a la discriminación>, pero inconscientemente como ya nos han formado en discriminación, yo creo que se podría llegar a discriminar aunque quizás el profesor no se de cuenta, en el lenguaje sobre todo”*. Según esta declaración la estudiante identifica que existe una alta probabilidad de *“llegar a discriminar”* y no

estar consciente de la acción y efectos que provocan estos actos en la formación los estudiantes.

Por otro lado, una estudiante señala “*si es que me faltó alguna ayuda en el fondo para tratar ese problema [de discriminación] dentro de la universidad no voy a ser un buen docente en el fondo*”. Efectivamente, la estudiante reconoce que la falta de una mediación efectiva desde la perspectiva de la educación intercultural en su formación profesional docente puede llevarla a ejercer la pedagogía de una manera excluyente y fundada en prejuicios y estereotipos raciales en contra de los inmigrantes latinoamericanos y de todos aquellos que no coincidan con sus representaciones sociales.

En consecuencia, apunta, “*no voy a poder entregar la educación que quiero y la sociedad que espero*”. Esta idea revela un aspecto esencial de la tarea pedagógica en las escuelas y liceos de Chile. En efecto, la formación de personas está consubstancialmente unida a la creación de un determinado tipo de hombre/mujer y mundo deseado, y la estudiante de Educación Básica identifica esta tarea de manera muy pertinente, dando cuenta de una mirada curricular crítica de su propia formación inicial docente. Además, ella propone que “*debería ser un ramo o debería ser tratado más profundo dentro de la preparación que tenemos nosotros ahora*” la temática de la educación intercultural.

Representación, racismo y discriminación.

M. Informante 5: “*..., pero si hay alguien, que en su familia los papás odian a los peruanos y siempre te están metiendo eso y toda tu vida desde que tení tres años hasta que entray en la universidad y tení 18 años o sea llevay 18 años escuchando que los peruanos son una mierda va a entrar a la universidad y te van a decir que esto que lo otro...*”

Desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía, ellos coinciden en que la familia trasmite planteamientos racistas, fundados en representaciones sociales que dicen relación con que los inmigrantes sudamericanos vienen a quitarles el trabajo a los chilenos, que idea está contenida en el párrafo recién expuesto.

Una estudiante de pedagogía de Educación Parvularia reconoce que efectivamente existen bromas y “tallas” racistas en contra de los inmigrantes peruanos, y logra reflexionar sobre los posibles efectos que provocaría ese chiste en una niña peruana en su formación intercultural.

B. Informante 4: *Yo creo que va en el modelo netamente corporal que vende el comercio de ser como una persona bella. Como que se ve a una*

persona chiquitita, negra, con rasgos indígenas es mucho menos atractivo comercialmente que ver una persona alta y rubia, entonces también hay una cuestión de imitación de querer ser como un gringo y un profesor se puede enfrentar ante un curso y siempre va a elegir a la rubiecita para que sea la protagonista del baile o a la más bonita.

P. Informante 3: *Se hace humor de eso y o la talla pal feo peruano, es como se asocia y entonces los medios igual entregan un poco de racismo, la imagen que entregan los medios de una persona linda es una imagen que no corresponde para nada al promedio del chileno o de la chilena y menos de los peruanos.*

P. Informante 3: *porque no sé pa mí, me plantean la pregunta ¿Chile es un país racista? Y yo digo altiro, sí ni siquiera me lo cuestiono, porque yo converso con la gente y me topa mucho de que “ahh peruanos vienen a quitarnos el trabajo” y me doy el trabajo de decirle a la gente, pero realmente tratar de mostrarle la postura que por qué sea racismo si finalmente el racismo es algo que te entrega la sociedad y no es algo que uno siente de verdad yo creo va más que nada por ahí como que te entregan y que las cosas son así.*

B. Informante 3: *Lo de la amenaza es súper importante, porque la gente tiende a como... se siente amenazada por el extranjero [...] entonces quizás yo creo que por ahí va, no se le enseña a ver como igual al extranjero, porque la gente sobre todo con nosotros en Latinoamérica tienen como toda esta onda de la invasión que queda en la memoria colectiva de generación tras generación, la onda de la invasión de la amenaza de lo que es nuestro, también hay como... yo creo que en Chile sobre todo que es bien nacionalista...*

B. Informante 4: *” y ella súper convencida y no había ningún rasgo de belleza más bonito que el pelo rubio entonces yo creo que eso se ha insertado y todo el resto cae en lo feo y eso ha influido cualquier cantidad.*

M. Informante 1: *O lo mismo que con nosotros mismos que con personas que son chilenas, pero tienen rasgos parecidos se las trata también de... “no, si ese es peruano es tal” lo califican.*

M. Informante 2: *Si yo creo que además discriminamos por color, por la raza, porque si llega un gringo ¡ay bakan! si llega un australiano, alguien que es rubio, alto, blanco se le recibe bien. (INCLUSIÓN)*

M. Informante 3: *Si es verdad yo pienso en el poder del gringo, del rubiecito como que se le trata mejor así como “ay el gringo, pase por acá, aquí tiene mejor el poto” no se.*

B. Informante 5: *Ahora se sienten muy chilenos y eso es el chovinismo, una pantalla.*

B. Informante 3: *y si es chileno es mejor para trabajar aunque seamos mucho peores y 10 veces más mula,*

Los estudiantes de Educación Básica y Media evidencian una comprensión de la representación racial que predomina en nuestro país; por tanto, coinciden en señalar que los inmigrantes latinoamericanos provenientes de Perú y Bolivia son percibidos como *“invasión [y] amenaza de lo que es nuestro, también hay como... yo creo que en Chile sobre todo que es bien nacionalista...”*. Esto se explicaría, según los estudiantes, porque a las personas *“no se le[s] enseña a ver como igual al extranjero”*.

Esta idea queda refrendada en la respuesta que da un estudiante frente a la pregunta *¿Chile es un país racista?* *“Yo creo que sí po, yo creo que sí, pero o sea como país, porque se da po, se da, por ejemplo, si alguien nombra o dice algo sobre algún comentario del país vecino como Perú, Bolivia <ahh esos peruanos>, entonces se da el racismo po”*.

De acuerdo con este planteamiento, es posible indicar que los entrevistados representan el racismo determinado más por las características físicas de las personas. Efectivamente, los estudiantes señalan que los rasgos físicos constituyen la base para establecer diferencias de superioridad e inferioridad entre los seres humanos. Siguiendo en esta línea, una estudiante de Educación Básica informa que en una ocasión presencié una situación en la que una niña valoró determinados rasgos de belleza presentes en una muñeca, al respecto cabe citar: *“y ella súper convencida y no había ningún rasgo de belleza más bonito que el pelo rubio, entonces yo creo que eso se ha insertado y todo el resto cae en lo feo”*

Al respecto cabe mencionar que, según la representación racial de los estudiantes, estas diferencias se profundizan entre los inmigrantes latinoamericanos y los europeos y estadounidenses. En este sentido un estudiante de Educación Media declara que ocurre *“que a las personas que son chilenas, y tienen rasgos parecidos a los peruanos se las trata también de... <no, si ese es peruano es tal> lo califican”*.

Esta situación cambia cuando se trata de migrantes e inmigrantes europeos y estadounidenses, *“porque si llega un gringo ¡ay bakan! si llega un australiano, alguien que es rubio, alto, blanco se le recibe bien”*. Otro estudiante de Educación Media expone *“Si es verdad yo pienso en el poder del gringo, del rubiecito como que*

se le trata mejor así como <ay el gringo, pase por acá, aquí tiene mejor el poto>”. Como analizábamos anteriormente, en esta suerte de discriminación positiva, se da una valoración estética de mayor rango para quienes provienen del hemisferio norte, y llegan por sus características físicas a obtener ventajas de todo tipo.

Este planteamiento de los estudiantes contempla el concepto de chovinismo, que viene del francés *chauvinisme*, que significa patriotismo fanático, y que para efectos de esta investigación se entiende como la exaltación desmesurada de lo nacional frente a lo extranjero (<http://buscon.rae.es/draeI/>). Siguiendo en esta línea una estudiante de Educación Básica apunta “*Ahora se sienten muy chilenos y eso es el chovinismo, una pantalla*”, que se convierte en un argumento legitimador para tratar con racismo a peruanos y bolivianos a la hora de la prestación de servicios remunerados. Esta idea está contenida en la siguiente declaración: “*el chileno es mejor para trabajar aunque seamos mucho peores y 10 veces más mula*”.)

Representaciones e identidad.

B. Informante 1: *Yo creo que es el miedo a las raíces.*

M. Informante 5: *Yo creo que Chile es un país que no está muy orgulloso de sus raíces (IMAGINARIO), que no... De partida no tiene una política de sacar arriba, adelante, que sea una parte importante en la educación, en los colegios no se enseña mapudungún, entonces... y se pasa en historia un poco de los mapuche como pasado ni siquiera como presente como parte de nuestra sociedad, como el conflicto de Ralco en el sur nada nada no se toca el tema, entonces eh es extraño po eh somos un país que nos creemos jaguares de Latinoamérica y vamos a Europa y pa los Europeos somos todos sudacas y somos todos lo mismo, a ellos les da lo mismo chilenos, peruano, boliviano somos todos iguales.*

M. Informante 5: *Yo creo que Chile no se siente con identidad aunque tenga su propia identidad, no se sienten los chilenos con identidad.*

En otro apartado observábamos que existen distintas formas de discriminación. Los estudiantes de Educación Básica y Media concuerdan en una representación social vinculada a los apellidos, que, según ellos, indican un determinado status en la estructura social y que finalmente dejan entrever la compleja construcción de la identidad nacional. Cabe hacer notar que las estudiantes de Educación Parvularia no hacen alusión a esta representación.

Uno de los elementos de la representación social vinculada a los apellidos queda expuesto en la experiencia cotidiana de una estudiante de Educación Básica

que señala: “que yo tengo un apellido así como sonoro (Foxon) y la gente me dice ¡Ahhh tu apellido! Y en verdad es como Pérez, es inglés, pero es como Pérez o Soto y da lo mismo, pero acá la gente le da mucha importancia a esas cosas. Al final es como incómodo”

Efectivamente, la estudiante identifica la valoración positiva que hace la sociedad chilena de nombres y apellidos extranjeros, reportando que las personas le dan importancia a su apellido. Esta situación revela el deseo de no pocos chilenos y chilenas de ostentar un apellido extranjero: “a mi claramente una compañera me dijo: <tú con tu apellido vas a llegar a cualquier parte y te va a ir excelente> y yo le dije: ¿y por qué? <Porque suena súper bien, hay que decirlo, reconócelo...>”. Lo importante de este comentario es que en la representación de esa compañera de la estudiante ya existe instalada una mayor valoración por los apellidos de sonido extranjero, desde el sentido común cultural que la formó, y es posible anticipar que en su práctica pedagógica se den situaciones de discriminación positiva para con estudiantes que le lleguen en esa situación. Así lo identifica otra estudiante refiriéndose de la siguiente manera: “Entonces claramente ella a los alumnos que tenga en la sala con tal apellido como que les va a tener quizás un cariño especial”. En efecto, la estudiante indica con claridad la representación social vinculada a los apellidos como elemento de superioridad presente entre los pares, y la forma como esta cristalizará en la acción pedagógica de la futura docente en la interacción con los estudiantes dentro del espacio áulico.

Tal como se planteó previamente, los apellidos, según los estudiantes de la muestra, son un rasgo que se constituye en argumento válido para discriminar a los otros y otras, y en espacial cuando se trata de apellidos indígenas, mezclándose la discriminación y el racismo en una sola amalgama de odiosidades en contra de los pueblos originarios de Chile. Al respecto cabe citar “Esa misma discriminación de apellidos se da con los apellidos también indígenas”.

Ante este escenario cabe preguntarse ¿qué hacen profesoras y profesores ante este tipo de situaciones? ¿Qué estrategias de mediación intercultural utilizan los profesores en la formación de los estudiantes de educación parvularia, básica y media?

Siguiendo en esta línea, cabe hacer mención que los estudiantes de Educación Básica y Media vinculan la representación social de los apellidos al concepto de identidad. Esta idea queda manifiesta en la siguiente expresión “Yo creo que Chile no se siente con identidad, aunque tenga su propia identidad”. Situación que se explica, según una estudiante de Educación Básica, por “el miedo a las raíces” y que es confirmada por otra estudiante de Educación Media que señala “Yo creo que Chile es un país que no está muy orgulloso de sus raíces”.

Al respecto cabe destacar que aparecen los conceptos de identidad y raíces asociados a la historia del pueblo mapuche, como a continuación se expone “*De partida no tiene una política de sacar arriba, adelante, que sea una parte importante en la educación, en los colegios no se enseña mapudungún*”. Efectivamente, los estudiantes en su discurso evidencian una representación emotiva hacia el pueblo mapuche por su histórica tenacidad en el enfrentamiento con los españoles y la fuerza con que hoy defienden sus tierras y preservan su cultura.

P. Informante 3 *sí, por que con los niños no nacen siendo racista, porque ellos ven a la gente como iguales, [...], yo creo que esas cosas dan más desde tercero pa arriba, tercero, cuarto o quinto de ahí empiezan los niños a molestar al gordito, al peruano.*

M. Informante 5: *Claro, pero yo creo que sí porque si tu fuiste a lo mejor hijo de militar y del Opus Dei, o sea, yo de verdad que veo así como cero posibilidad, claro de verdad que yo te pondría una cruz y tu hubiera discriminado y te hubiera pedido aaaahh...*

M. Informante 3: *Es que igual la Tania tiró un poquito la clave que donde durante 15 años te repiten que los peruanos son aquí son asá ya eso tiene que ver con el planteo de ideas, porque no es que la mamá diga y como que el interés tiene que ser inmediato.*

M. Informante 4: *No bueno con respecto a familiares bueno tengo derecho a voto y la última elección voté por Bachelet o sea mi familia está ligada también a esa área y también yo me sentí en cierto modo eh interiorizado con la opinión que tenía la familia en ese aspecto o sea que es lo que quiero decir con esto, que ehh. Uno también se empieza como a ligar con lo que la familia está pensando”.*

Los estudiantes de Educación Parvularia y Media concuerdan en que la mirada discriminatoria y de exclusión que niños y niñas manifiestan es producto de los aprendizajes culturales generados dentro del grupo familiar desde pequeños y la mayor parte de las veces no son producto de una deliberación consciente respecto al racismo o la discriminación a tan corta edad. Esta idea queda refrendada de las palabras de una estudiante de Educación Parvularia “*por que con los niños no nacen siendo racista, porque ellos ven a la gente como iguales, [...], yo creo que esas cosas dan más desde tercero pa arriba, tercero, cuarto o quinto de ahí empiezan los niños a molestar al gordito, al peruano*”

En efecto, el peso de la tradición familiar en la configuración de un paradigma intercultural es decisivo a la hora de actuar con racismo o discriminar en función de algún criterio: “*Claro, pero yo creo que sí porque si tu fuiste a lo mejor hijo de*

militar y del Opus Dei o sea yo de verdad que veo así como cero posibilidad claro de verdad que yo te pondría una cruz y tu hubiera discriminado y te hubiera pedido aaaahh...”, señala una estudiante de Educación Media.

Es importante mencionar que los estudiantes de Educación Media identifican en su representación del paradigma cultural familiar la cantidad de años en que están expuestos niñas y niños a una pesada carga emocional y volitiva en contra de los inmigrantes latinoamericanos de parte del grupo familiar. Este planteamiento queda expuesto de la siguiente manera: *“durante 15 años te repiten que los peruanos son aquí son asá ya eso tiene que ver con el planteo de ideas”*.

Subyace a este planteamiento la idea de que la familia ejerce un alto grado de influencia en la forma de ver la vida de cada estudiante, independientemente del nivel de escolaridad, según expresa un estudiante de Educación Media: *“bueno con respecto a familiares bueno tengo derecho a voto y la última elección voté por Bachelet o sea mi familia está ligada también a esa área y también yo me sentí en cierto modo eh interiorizado con la opinión que tenía la familia en ese aspecto o sea que es lo que quiero decir con esto que ehh uno también se empieza como a ligar con lo que la familia está pensando”*

Al respecto cabe explicar que la educación intercultural que reciben la gran mayoría de los estudiantes en sus hogares en interacción con sus familiares es determinante en la creación de una representación e imaginario social vinculados a estereotipos y prejuicios raciales. Efectivamente, los estudiantes han recibido una fuerte carga emocional y experiencial que da cuenta de un fuerte racismo en contra de los extranjeros sudamericanos.

A pesar de que la familia tiene un rol determinante en la formación de representaciones vinculadas al racismo y la discriminación, ella también es responsable de ofrecer oportunidades para abordar la interculturalidad con una óptica de inclusión e integración cultural. De acuerdo con esta idea, la familia chilena tiene una tarea pendiente en la formación de sus hijos y nietos, que dice relación con desaprender para aprender y formar nuevas representaciones e imaginarios frente a la figura e historia de vida del inmigrante latinoamericano.

Representación de inclusión o exclusión racistas.

M. Informante 1: *Hay una cantidad como de inferioridad en ese aspecto. Con nuestro país vecino que nos sentimos más que ellos.*

M. Informante 4: *Es que claro, bueno, yo no sé si antiguamente existía eso lo que existe ahora, pero esto se refiere netamente al nivel sudamericano,*

o sea un europeo uno no llega a discriminarlo cien por ciento si es que se puede decir así

P. Informante 4: *También es por falta de información yo creo, por ejemplo yo, mi mamá el año pasado tenía un tercero básico y yo estaba como no sé un mes antes de entrar a la universidad el año pasado fui a ayudarla a hacer clases y todo eso y había una niña peruana la molestaban, la molestaban,*

P. Informante 3: *yo creo que incluso no lo hacen como con la conciencia de eso, pero yo pienso que la sociedad nuestra es una sociedad que discrimina, porque como decía delante, es como lo que entregan los medios*

P. Informante 1: *No sé como que los extranjeros, no sé, que al mirar como que el peruano ya esta como el ambiente “que no, que vienen a quitarnos el trabajo y que son inferiores, ladrones” y todo eso.*

Los estudiantes de Educación Media y Parvularia se refieren en su discurso a una representación de racismo hacia los inmigrantes latinoamericanos. Según esta idea la representación cristaliza con sentimientos de superioridad racial y cultural, como denuncia un estudiante de Educación Media: “*Con nuestro país vecino que nos sentimos más que ellos*”.

Esta representación tiene una doble perspectiva. La primera se refiere a los migrantes e inmigrantes europeos y estadounidenses, y la segunda dice relación con los migrantes e inmigrantes latinoamericanos, que son objeto de airados sentimientos nacionalistas y reacciones racistas de parte de chilenos y chilenas, es decir, “*o sea un europeo uno no llega a discriminarlo cien por ciento si es que se puede decir así*”

Esta situación se explica porque hay una marcada tendencia a que los primeros, europeos y estadounidenses, vienen a Chile de turistas. Los segundos vienen a Chile en busca de actividades laborales remuneradas, que son para enviar dinero a sus familias, que están en sus países de origen. Efectivamente, el legítimo interés por satisfacer la necesidad de mejorar la calidad de vida es lo que anima a peruanos, bolivianos, ecuatorianos, entre otros, a dejar su vida en sus países y aventurarse en nuevos horizontes, que no están desprovistos de vicisitudes y racismo en Chile.

De acuerdo con esta idea, una estudiante expone “*No sé, como que los extranjeros, no sé, que al mirar como que el peruano ya está como el ambiente <que no, que vienen a quitarnos el trabajo y que son inferiores, ladrones> y todo eso*”. Esta expresión da cuenta de una representación racial que se manifiesta en que “son inferiores”, aludiendo al componente racial de los inmigrantes peruanos y por consiguiente tienen una categoría inferior respecto a los chilenos, y de una representación

social negativa al aludir que son “ladrones”, evidenciando que están en la parte inferior de una escala social que se dedica al robo como actividad laboral.

Siguiendo en esta línea, cabe hacer mención de que los inmigrantes latinoamericanos vienen a Chile a incorporarse a la fuerza de trabajo por sus mejores condiciones salariales y de seguridad social, en términos comparativos con sus países de origen, y vienen con sus hijos, los cuales se integran al sistema de educación municipal y/o subvencionado. Es en este punto es en donde se evidencian de forma nítida las representaciones raciales de niños, niñas, profesores y personal de las unidades educativas en contra de los pequeños inmigrantes, que solo desean, por un lado, volver a su tierra en donde están familiares, amigos, en suma su mundo, y por otro lado, quieren pasar inadvertidos por el resto de los otros estudiantes, o en el mejor de los casos ser aceptados por sus pares sin condiciones de ningún tipo. “Menos mal que hoy no vinieron los peruanos...”

Al respecto, un estudiante de Educación Parvularia relata: *“mi mamá el año pasado tenía un tercero básico y yo estaba como no sé un mes antes de entrar a la universidad el año pasado fui a ayudarla a hacer clases y todo eso y había una niña peruana la molestaban, la molestaban.”*. Esta situación permite identificar que los estudiantes de pedagogía tienen conciencia de la representación racial que ellos poseen a diferencia de los estudiantes de escuelas y liceos de Chile, que pareciera que no se dan cuenta de que sus representaciones excluyen y maltratan a los pequeños inmigrantes latinoamericanos vecindados en el territorio nacional. Esta idea tiene su confirmación en el siguiente testimonio *“yo creo que incluso no lo hacen como con la conciencia de eso, pero yo pienso que la sociedad nuestra es una sociedad que discrimina”*.

Representaciones de Inclusión.

B. Informante 3: *Yo creo que las personas que, por ejemplo, han sido discriminadas van a tener una tendencia inconsciente a no discriminar.*

B. Informante 3. *De la misma manera yo creo que alguien que fue discriminado y se sintió mal siendo discriminado no va a querer repetir esa actitud con el niño. Creo que al revés, una apersona que nunca le han dicho nada, no sé, acá mismo en la universidad se sienten como soberanos por la actividad que hay van a tener más tendencia, más soberbia para discriminar,*

M. Informante 5: *Yo quería decir algo también. Que yo encuentro que en la universidad igual es más fácil que no haya tanta discriminación, porque aquí entramos y somos casi todos iguales encuentro yo. [...] yo*

no encuentro que haya una persona que tenga tanta plata ni alguien que sea tan pobre aquí aquí mismo hay poca diversidad económica. No puedo decir diversidad sexual, porque además somos todos como de la misma edad, puta de 18 a 28, pero estamos ahí entonces somos jóvenes, estamos todos, carretiemos donde mismo, bailamos donde mismo, te toman las mismas pruebas

Las expresiones en torno a la inclusión se manifestaron con menos fuerza que las expresiones que denunciaban la discriminación y la exclusión presentes entre los propios estudiantes.

V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

En el transcurso de la investigación hemos detectado la ausencia de formación en educación intercultural, lo que facilita que los estudiantes de pedagogía mantengan y reproduzcan estereotipos y prejuicios raciales presentes en la sociedad chilena. De acuerdo con esta constatación, nuestros estudiantes reconocen el racismo como una expresión que posee una fuerte carga emocional negativa y que se manifiesta en expresiones racistas.

En esta investigación queda en evidencia que los estudiantes manifiestan sus representaciones racistas a través de identificar bromas, caricaturas, ironías, imágenes, ideas y creencias en contra de los inmigrantes latinoamericanos, y en especial de peruanos y bolivianos. En este contexto, lo evidente es que nuestros estudiantes explican y justifican las representaciones racistas de los chilenos y chilenas en contra de los inmigrantes peruanos y bolivianos en función de las:

- características físicas: estatura, rasgos faciales, color de la piel, forma y contextura corporal, sus necesidades económicas, etc., con expresiones “nos vienen a quitar el trabajo”; “que vengan los peruanos a comerse las palomas de la plaza de armas [de Santiago]”, “trabajo más que nana peruana” y las expresiones lingüísticas y uso de modismos culturales propios.

Siguiendo en esta línea, los/las estudiantes identifican que en la sociedad chilena existe un alto nivel de discriminación positiva hacia lo europeo, expresado en rasgos físicos, manifestaciones lingüísticas y vestimentas, a lo que se otorga una mayor valoración que a lo autóctono o a lo de origen andino. En este sentido los/las estudiantes reconocen que la representación racial hacia lo rubio, lo claro, etc.

adquiere un valor positivo y en consecuencia es probable que los futuros profesores discriminen en favor de las personas con esas características, y reproduzcan y favorezcan diversas formas de discriminación intra aula. En oposición, señalan que se percibe una forma de discriminación negativa en contra de los inmigrantes latinoamericanos en relación con los mismos elementos de análisis.

La discriminación en sus distintas expresiones es reconocida también como parte de la cultura en la UMCE, tanto de parte de profesores, como de pares, afirman nuestros estudiantes. Incluso, identifican formas que van desde el valor hacia determinados apellidos, aspecto físico, carreras de pertenencia, lugar de procedencia, etnia, etc.

Los estudiantes expresan que el grupo familiar tiene un alto nivel de influencia para abrir y cerrar visiones en relación con las representaciones sociales, es decir, dan cuenta de la gravitante responsabilidad de la familia en el surgimiento e instalación de prejuicios racistas e imaginarios sociales hacia los otros y otras. En consecuencia, los estudiantes demandan que en su formación inicial docente exista una respuesta que les permita enfrentar de manera adecuada los desafíos de una escuela cada vez más intercultural.

Tal como planteamos previamente, la UMCE no cuenta con una línea que aborde la educación intercultural, que permita en la formación inicial docente atender la dimensión multicultural de la escuela. Los estudiantes informan de esta falencia, y la importancia que tendría ésta forma de educación a la hora de mejorar la interacción entre niños y niñas de distintas culturas que estudian en las escuelas de Chile.

Confirmamos que desde las percepciones de nuestros estudiantes, la formación docente inicial carece de un planteamiento curricular relevante para enfrentar el fenómeno del racismo y la discriminación. Por ende, desde una mirada crítica inicial, son capaces de comprender que en un futuro se reproducirá en ellos y en otros futuros docentes la tendencia a discriminar en la escuela sobre la base de las representaciones, prejuicios y estereotipos que los conforman.

Así, por ejemplo, los estudiantes demuestran algunos rasgos de comprensión respecto a la proyección de las representaciones e imaginario racial de sus pares y las propias en relación al rol del profesor/a en la escuela. Esta situación se presenta en los estudiantes al finalizar el segundo semestre, cuando aparecen en el discurso atisbos de una conciencia crítica producto de coincidir con profesores que trabajan en una línea epistemológica crítica y que desarrollan la conciencia intercultural en los estudiantes de pedagogía de la UMCE.

Frente a la educación intercultural, de género y sexualidad, la UMCE aún mantiene su deuda para con la formación inicial docente; a pesar de que estos temas han sido recogidos como transversales para la educación chilena, en nuestro caso, siguen sin ser incorporados como temas transversales en el currículum que forma a los estudiantes de pedagogía.

La importancia que atribuyen los estudiantes respecto a que nuestra universidad cuente con líneas de Educación Intercultural en la formación inicial, es que aportará a que los futuros educadores no reproduzcan sus experiencias escolares y universitarias a la hora de realizar la tarea pedagógica, en relación con las representaciones racistas e imaginario social que se ha formado en su sentido común.

En este sentido, comprender las representaciones en torno a las cuales se construye la discriminación permite identificar elementos relevantes para diseñar cursos o estrategias curriculares que apoyen la resignificación del fenómeno de la convivencia social e intercultural en el aula.

Se desprende de estos antecedentes que los estudiantes de pedagogía de la UMCE evidencian en su discurso un bajo grado de autocrítica y un incipiente nivel de conciencia crítica que están en función del grupo humano al cual se alude, por ejemplo, el grado de conciencia y autocrítica aumenta cuando se trata del pueblo mapuche y disminuye o es inexistente cuando se trata de otras etnias chilenas u otras minorías.

Por otra parte, podemos señalar que las representaciones racistas de nuestros estudiantes forman parte de las expresiones racistas del sentido común del ciudadano promedio en Chile y como tales no se asumen en su totalidad. De acuerdo a este planteamiento es posible sugerir que los estudiantes efectivamente poseen una representación racista en contra de los inmigrantes latinoamericanos, pero que no se termina de asumir en su discurso.

Prospectivas

Proponer un currículum con formación en interculturalidad conduce a asumir y comprender que existen representaciones deformadas de la realidad y que detrás de estas hay una estructura ideológica concreta. Nuestra investigación postula que los futuros docentes no debieran ser sujetos acríticos durante su proceso de formación, y recibiendo la formación adecuada debieran configurar un nivel de conciencia crítica sólido, que les permita constituirse en sujetos reflexivo-críticos atentos a mejorar de esta forma sus prácticas docentes.

La reflexión crítica es un proceso comunicativo, orientado al desarrollo de un tipo de pensamiento autónomo, que permite a los sujetos volver sobre un contexto de representaciones, sobre sus experiencias y acciones, mediante un proceso dialógico, que amplía la capacidad para mejorar la comunicación y resignificar las acciones que resultan de dichas representaciones.

Nuestro planteamiento en general considera que la educación tiene el deber de crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad. En particular, la Educación Intercultural ofrece nuevas competencias comunicativas para sujetos protagonistas de un mundo plural.

El grado de conciencia desarrollado hasta la presente fase de formación a nuestros estudiantes les permite denunciar ciertos hechos, pero no les garantiza llegar a construir posturas propositivas y de acción, que nos conduzcan a hablar de conciencia crítica, lo que requiere distintas estrategias de apoyo a lo largo de la formación inicial, para alcanzar un grado de desarrollo profesional consistente con las competencias profesionales actualmente demandadas y en un contexto futuro. Lo que queremos es la transformación en pedagogía, que debe plantearse como una construcción co-participante y centrada en el diálogo desde un conocimiento actualizado, lo que generará una relación pedagógica diferente entre docentes y estudiantes. Una relación pedagógica entendida de este modo implica construir y reelaborar los conocimientos para avanzar en una producción autónoma desde su propio hacer.

Asociado a este planteamiento, los estudiantes de pedagogía coinciden en la importancia del rol del profesor y profesora para generar cambios en las representaciones e imaginario racista en aquellos que serán sus estudiantes.

Al respecto cabe mencionar que los estudiantes de pedagogía tienen plena conciencia de su rol y el impacto que provocarán a sus estudiantes al momento de interactuar con ellos. *“Los niños imitan y copian y no tampoco conscientemente como que igual copian los valores de los profesores si es bueno, por lo mismo yo creo que un profesor reflexivo hace que el alumno también sea reflexivo”*. Desde esta mirada se configura una necesidad que es la ausencia de una formación pedagógica en interculturalidad, pues los futuros educadores de la UMCE tendrán la responsabilidad social y política de favorecer y generar las condiciones necesarias en escuelas y liceos para que los niños y niñas chilenos interactúen con los hijos de inmigrantes latinoamericanos desde los marcos de la interculturalidad

Siguiendo en esta línea es preciso destacar los planteamientos de los teóricos críticos que señalan que la escuela es reproductora del orden social, y en este sentido los estudiante de pedagogía coinciden en que *“la sociedad se reproduce en la sala de clases y mientras esos profesores no cambien se va a seguir reproduciendo*

y van a seguir existiendo nuevos profesores que van a ser así también. [...] aunque a nosotros nos den cursos, talleres y todo, nosotros no crecimos con esos valores”. De esta idea se desprende la necesidad de reactualizar y reorientar los currículos de la formación de profesores en la UMCE en términos de integrar a la matriz curricular universitaria los principios y valores de la educación intercultural.

De acuerdo con el contexto precedente nuestro, postulado propone intervenir la naturaleza y las funciones del currículum universitario en términos de qué y cómo deben aprender los estudiantes de pedagogía atendiendo a las demandas de la sociedad en el contexto de la *educación intercultural*. Estimamos, entonces, necesario hacer aflorar las experiencias vividas y reflexionar críticamente sobre ellas. Asumimos que a partir de estas experiencias, seremos capaces de construir una problematización metodológicamente adecuada, orientada a generar, observar y sistematizar las categorías principales que contribuyan a postular una nueva Práctica Docente desde una perspectiva intercultural.

En consecuencia, proponemos que la sociedad pueda contar con un profesional de la educación atento y con herramientas para atender la interculturalidad en las escuelas y liceos de nuestro país.

El currículum se concibe aquí como una construcción social, que obedece a propósitos intencionados en los cuales hay, al mismo tiempo, una vinculación de saberes y procesos de socialización conforme al tipo de hombre y sociedad deseados. Esta construcción es flexible y susceptible al cambio, en la medida en que se forman sujetos conscientes y críticos de las estructuras de poder que están a la base del sistema. Esta perspectiva curricular se plantea transformativa y liberadora del sujeto social. Dentro de este enfoque, el profesor es un investigador que reflexiona sobre sus propias prácticas sobre de las cuestiones que emergen cotidianamente en dicha praxis (Aranda, V., 1998).

Por último, compartimos que comprender y transformar la enseñanza es la gran tarea que se impone en el presente, especialmente en una universidad pedagógica que se propone revisar sus objetivos e iniciar una acción innovadora en el marco de la transformación que asume nuestro país dentro del contexto global que nos enmarca.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- **Aranda, V.** (2004) Tesis Doctoral (inédita): *Modelo de choque cultural y propuesta educativa: una investigación con alumnado latinoamericano de tercer ciclo de la Universidad de Barcelona*. Barcelona, España.
- **Aranda, V. et al.** (1998). Una propuesta de intervención curricular crítica en la práctica inicial de alumnos de primer año de las carreras de pedagogía. Serie Documentos. UMCE. Santiago, Chile.
- **Baeza, M.** (2000). “Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales”. Ril Editores, Santiago, Chile.
- **Berger, P. y Luckmann, T.** (1989). “La construcción social de la realidad”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- **Blumer, H.** (1982). “El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método” Hora. Barcelona, España.
- **Cascante, C.** (1992) Actas del Segundo Simposium Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción. Apuntes para el desarrollo de una práctica crítica. Valladolid, España.
- **Castells, M. et al.** (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad de la información. En: *Nuevas perspectivas en educación*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- **Castles, S.** (2002). Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. Disponible en: <http://www.griescas.org>
- **Castoriadis, C.** (2002). “Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto IV)”. Fondo de Cultura Económica, México DF.
- **Castoriadis, C.** (2002). “La institución imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución”. Vol. 2, Tusquets Editores. Buenos Aires, Argentina.
- **Castro-Lučić, M.** (2004). “Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho”. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo. Universidad de Chile. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- **Chomsky, N., Dieterich, H.** (1996). *La aldea global*. Txalaparta. Buenos Aires, Argentina.
- **Colas Bravo, M. et al.** (1998) “Métodos de investigación psicopedagógica”. Editorial McGraw-Hill, Madrid, España.
- **Colombo, E. et al.** (1993). “El imaginario social”. Editorial Nordam comunidad. Montevideo, Uruguay.
- **Del Campo, J.** (2000). “Els conflictes multiculturals a l’aula”. Cursos d’hivern 2000. Formació permanent del professorat. Institut de Ciències de l’Educació, Universitat de Barcelona.

- **Dittus, R.** (2006). “El imaginario social y su aporte a la teoría de la comunicación: seis argumentos para debatir”, en Cinta de Moebio N°26. Septiembre 2006. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Disponible en: <http://ww.moebio.uchile.cl/26/dittus.htm>
- **Fecha, R. et al.** (1994). Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Editorial Graó, de Servics Pedagógics, Barcelona
- **Furnham, A. y Bochner, S.** (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen.
- **García Canclini, N.** (2001). *La globalización imaginada*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- **Gómez, P.A.** (2001) “Imaginario social y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad”. En: Cuadernos Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales San Salvador de Jujuy N°17, pp. 195-205, Argentina.
- **Grupo Compostela de Estudios sobre imaginarios sociales.** “Crítica ideológica e imaginarios sociales”. Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, España.
- **Hurtado Herrera, Deibar R.** (2004) “Reflexiones sobre la Teoría de Imaginarios. Una posibilidad de comprensión desde lo instituido y la imaginación radical”. Red Internacional de investigación en Motricidad y Desarrollo Humano. Universidad del Cauca, Colombia.
- **Hurtado Herrera, Deibar R.** (2004). “Globalización y exclusión. De la invisibilización a la visibilización consumista de los jóvenes y los imaginarios de resistencia”. En: Revista Última Década, N°20. Viña del Mar, Chile.
- **Pérez Gómez, A.** (1997). Socialización Profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. Universidad de Zaragoza. Revista Universitaria de Formación del Profesorado. N°29. Mayo/Agosto. P. 128.
- **Pintos, J. L.** (1995). “Los imaginarios sociales (La nueva construcción de la realidad social)”. En: Revista *Papers*, N°45, pp. 101-127. Santiago de Compostela, España.
- **Pintos, J. L.** (1999). “Los imaginarios sociales del delito: la construcción social del delito a través de las películas (1930-1999)”, Santiago de Compostela, Galicia, España. Disponible en: <http://web.usc.es>
- **Pintos, J.** (2000). “Construyendo realidad(es): los imaginarios sociales”, Santiago de Compostela, Galicia, España. Disponible en: <http://web.usc.es>
- **Prieto, M.** (2001). Mejorando la calidad de la educación. Hacia una resignificación de la escuela de Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- **Ramonet, I.** (2000). “Impacto de la globalización en los países en desarrollo. Vivimos una segunda revolución capitalista, cuyo nombre es: globalización”. En: Le Monde Diplomatique, 27 de junio 2000.

- **Ritzer, G.** (1993). “Teoría sociológica contemporánea”. Editorial McGraw Hill, México.
- **Salkind, Niel.** (1997). “Métodos de investigación”. Editorial Pince Hall, 3ª Edición, México DF.
- **Thompson y Hirst.** (2000). Los procesos de la globalización y la transnacionalización. Disponible en: <http://www.uv.es/CEFD/7/campione.doc>
- **Thompson, G.** (2002). Introducción: situar la globalización. En RICS, Revista Internacional de Ciencias Sociales N°160. Especial sobre globalización. Disponible en: <http://www.unesco.org/issi/rics160/titlepage160.html> [Junio, 1999)
- **Torrealba, T.** (2006). El sentido común de los maestros: algunos problemas epistemológicos. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembrediciembre 2002, vol. 7. N°16 INVESTIGACIÓN, pp. 557-602.
- **Valaskakis, K.** (1998). La globalización: nuevos escenarios, nuevos actores. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/globalizacioncomoteatro.pdf>

