

REPRESENTACIONES DEL IMAGINARIO RACIAL EN PEDAGOGÍA

Virgina Aranda Parra
Profesora de Filosofía
Magíster en Curriculum
Doctora en Educación
Académica Departamento de Formación Pedagógica
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile
viranda1@gmail.com

Fabián Castro Valle
Profesor de Historia y Geografía
Magíster en Curriculum ©
Académico Departamento de Formación Pedagógica
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile
fcastro_valle@yahoo.es

RESUMEN

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? Los que son parte de un sentido común que va al aula y que se manifiesta frente al fenómeno de la inmigración o con nuestras propias minorías.

PALABRAS CLAVE

Globalización, inmigración, imaginario, representaciones, racismo, sentido común.

ABSTRACT

The problems of multicultural societies are assumed as issues for society as a whole when they ignite as social problems. Education is responsible for preparing citizens with the means for living together, with the notions of acceptance and mutual respect. However, what happens when teachers themselves contribute to reproduce racial prejudices, which are part of their own imaginary? They are part of a common sense that goes into classrooms and that takes a stand on immigration or on our own minorities

KEY WORDS

Globalization, immigration, imaginary, representations, racism, common sense

Introducción

En este trabajo se presenta el marco teórico de una investigación realizada con estudiantes de pedagogía¹, dado que tanto el profesorado como los futuros profesionales de la educación no están exentos de representaciones sociales de distinto tipo, las que se han formado a lo largo de su historia de vida como parte del imaginario cultural al que pertenecen. Nos interesa tomar las representaciones raciales, que forman parte de dicho imaginario colectivo al que pertenecen éstos profesionales futuros, que tienen como alimento los prejuicios y estereotipos que están presentes en dicha sociedad, entre otros elementos.

Se vuelve urgente reconocer y abordar tales elementos desde la Formación Docente Inicial, para ofrecer alternativas en la formación, que permitan aportar a la superación de estos sesgos de exclusión social y cultural, los que no contribuyen a formar una ciudadanía plural.

I. Globalización, migraciones, diversidad y racismo

Nuestro tema de reflexión 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 algunos procesos asociados a ella. Lo que orienta nuestra búsqueda en torno a los temas del imaginario y las representaciones racistas, presentes en los que son o 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 (1999, 2002)² 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), plantearon 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 económica, 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.

Frente a los hechos y *presunciones positivas y negativas* que se asocian a esta realidad, Valaskakis (1999), señaló que el carácter desigual y asimétrico del proceso histórico de la globalización nos conduce a la inevitable conclusión 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, sostuvo 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) al 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 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 dijo 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 como 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.

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.

Castells (1994), nos dijo a su vez, que una de las consecuencias de la globalización, 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, como el rápido crecimiento reciente de las migraciones internacionales es una de las grandes consecuencias de la globalización en nuestro país.

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 de vida, destacándose las motivaciones económica, educacionales, políticas, entre otras. 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 que se les ha venido a denominar indocumentados, de acuerdo a 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 global¹, 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.

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. Éstas 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 asentamiento 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 éstos, unos 20 millones son refugiados. De este total, al menos 2% corresponderá a estudiantes. Ésta 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 es sólo 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, aun no parece percibirse lo urgente que resulta formar a niños, jóvenes y futuros profesores 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 intercultural 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 hora de evidenciar lo que sucede en la sociedad (y las familias) en contra de los inmigrantes latinoamericanos, destruyendo 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 es una de los aspectos a los que manifestamos nuestras más instantáneas reacciones.

Si bien el racismo viene del concepto 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.

El racismo³ es la sensibilidad para distinguir los fenotipos con términos tan 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 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 “endoracismo”.

Por su parte, los estereotipos y prejuicios raciales formados en cada cultura afecta 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, los 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 los prejuicios de los futuros profesores previene la exclusión social.

En este sentido, Prieto, M. (1998) sostuvo que el proceso de desarrollar actitudes y comportamientos que conduzcan al arte de pensar juntos constituye el corazón del

ethos democrático, el que a su vez es antagónico a la discriminación y la injusticia sociocultural.

En este aspecto, 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 aquellas 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 que la comunicación es uno de los fenómenos más complejos y que ella no es perfecta ni siquiera entre integrantes de una misma cultura. Desde esta perspectiva, el colectivo asociado a la pedagogía tiene vivencias personales y de grupos sociales que no están suficientemente estudiados. En el proceso profesionalizante la *comunicación intercultural* es una nueva problemática, que requiere eliminar barreras interculturales, como son prejuicios y estereotipos entre otros, y que por su importancia, debería ofertarse desde el currículo de formación a quien ingrese a estudiar pedagogía.

II. 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 identificar las percepciones que los actores tienen de sí mismos, y las que poseen de otros. En otras palabras: cómo ellos y ellas se perciben en tanto integrantes de una colectividad pues el imaginario social se construye y fundamenta en las vivencias, expectativas, temores, anhelos y deseos, y en los códigos mediante los cuales se ordenan y estructuran estas experiencias.

Para efectos de este análisis, el imaginario social es un conjunto de representaciones simbólicas, discursos, actitudes, pensamientos y prácticas vinculadas a estereotipos y prejuicios raciales y de exclusión, presentes en estudiantes de pedagogía y profesores.

En particular, nos interesan dos miradas teóricas desarrollada por i) Eduardo Colombo y Cornelius Castoriadis que se refieren al desplazamiento de lo lúdico a la construcción simbólica del imaginario, y ii) la sociología fenomenológica de Peter

Berger y Thomas 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 (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 (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 es una construcción colectiva de particularidades fechadas en tiempo y espacio de carácter individual fruto de las biografías particulares de cada miembro de la sociedad. 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, 1993:17).

De acuerdo a esta perspectiva se desprenden los *imaginarios efectivos* (Colombo, 1993: 54), que dicen relación con la idea que el mundo social 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). Sólo con referencia a estas significaciones se está en condiciones de comprender la "elección" que cada estudiante o profesor/a 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 y profesorado está vinculado al simbolismo de cada uno de los actores y al cúmulo de simbolismos institucionales, los que 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 profesores y estudiantes de

pedagogía aprehenden 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 i) espacial, pues posee un cuerpo social en virtud que la zona de manipulación de las personas se intersectan con la de otras personas, y ii) temporal, más importante que la anterior, dado que la temporalidad es propiedad intrínseca de la conciencia, cuyo torrente está ordenado temporalmente.

De acuerdo a esto, la realidad se presenta al individuo como tal; en consecuencia, se entreteteje 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.

Ritzer, G. (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, 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 a este contexto la categoría "institucionalización" propuesta por los autores complementa la afirmación de Castoriadis (1993:50) en el sentido 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. 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 se opone la realidad, y en consecuencia, el imaginario se disocia de la realidad con situaciones de la vida cotidiana. Al respecto Colombo planteó " [que] *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, 1993: 7-8). Efectivamente, en la sociedad chilena actual es posible encontrar 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 extranjero, dependiendo de su lugar de origen.

Esta violencia se manifiesta en agresiones verbales, ironías y chistes, golpes y hasta atentados en contra 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 y cultural en contra de los extranjeros de países vecinos como Perú, Bolivia, Ecuador entre otros.

Siguiendo en esta línea de análisis, cabe destacar el rol de los distintos actores sociales (de la sociedad chilena) en la generación 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 que 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 institución formadora.

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 e interacción con los estudiantes 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 autocomplaciente 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.

III. 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, previo a su elección de 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 en el ejercicio de sus práctica de aula probablemente 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 que surgen desde su cotidianidad como estudiantes y como sujetos integrantes de una comunidad, las que van a confirmar el imaginario construido previamente 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 del 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 tantas

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, C. (1997:24) que afirmó que "el maestro es indudablemente uno de los actores principales en el proceso de escolarización de los [estudiantes] 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)⁴, en una investigación acerca de las características del proceso de práctica en el curriculum de formación de los futuros docentes, en todos los centros superiores de formación del profesorado de Andalucía, en seis estudios de caso señaló 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 construcción de un **modelo educativo** que entienda 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, modificarlos si lo

considera preciso. La autoreflexión 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 experiencias y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el Estado, la cultura y la religión (Flecha, R. *et al*, 1994).⁵

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, vamos a encontrar que las expectativas de los docentes sobre el éxito/fracaso escolar de *los estudiantes migrantes* o de familias migrantes en contextos de pobreza, se condicionan por estas representaciones y las interacciones docente-alumnos y entre pares habilitan una construcción de posibilidades de logro que impactan el rendimiento escolar de los estudiantes, es decir, distinguen entre quienes tendrán éxito o fracasarán en la escuela (Torrealba, 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, 1992).⁶

Las concepciones y preconcepciones que sustentan las prácticas pedagógicas, no pertenecen a un profesor individualmente, son parte de la cultura escolar y son compartidos 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 curriculum manifiesto y en el curriculum 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 curriculum de educación intercultural orientado a develar los fundamentos y principios que subyacen en nuestro imaginario en 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).⁷

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 cotidianas 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”⁸, apoyándonos en 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 Gysling⁹; 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 éste posea y de la forma de relación pedagógica que éste 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 conciente 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 internalizadas en los estudiantes que ingresan a cualquier carrera de pedagogía en cualquier universidad.

Bibliografía

Arancibia, G.; Aranda, V.; Vargas, I. (2005). Formación Inicial Docente en base a categorías interdisciplinarias en ambientes de aprendizaje virtuales y a distancia. En Memoria de Investigación 2006. DIUMCE. Stgo. -Chile.

Aranda, V. (2005). Modelo de choque cultural como proceso. Revista Perspectivas Educativas N° 5. Facultad de Filosofía y Educación, UMCE

- 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.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1989) "La construcción social de la realidad", Buenos Aires, Edit. Amorrortu.
- Cascante, C. Actas del Segundo Simposium Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción. Apuntes para el desarrollo de una práctica crítica, Valladolid, 1992.
- Castells, M. et al. (1994). Flujos, Redes e Identidades: Una teoría crítica de la sociedad de la información. En: *Nuevas perspectivas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Castles, S. (2002). Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. Disponible: <http://www.griesca.org/>
- Castoriadis, Cornelius. (2002). "Figuras de lo Pensable (las encrucijadas del laberinto IV)". México DF. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, Cornelius. (2002). "La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución", Vol. 2. Buenos Aires, Tusquets Editores.
- Chomsky N., Dieterich, H. (1996) *La aldea global*. Buenos Aires: Txalaparta.
- Colombo, Eduardo et .al. (1993) "El Imaginario Social", Montevideo, Edit. Nordam comunidad.
- Del Campo, J. (2000) "Els conflictes multiculturals a l'aula". Cursos d'hivern 2000. Formació permanent del professorat. Institut de Ciències de la Educació, Universitat de Barcelona.
- Fecha, R. et al. (1994). Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Edit. Graó, de Servics Pedagògics, Barcelona.
- Freire, P. (1996). Política y Educación. Siglo XXI Editores. Madrid.
- Furnham, A. y Bochner. S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen.

- García Canclini, N. (2001) *La Globalización Imaginada*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gómez, P. A. (2001) "Imaginario Sociales 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. 195-209, Argentina.
- Gysling, J. (1992) *Profesores y Currículum. Un estudio cualitativo*. Investigación Fondecyt. Proyecto 121/91. Santiago de Chile.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- 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, George (1993) "Teoría Sociológica Contemporánea", México, Edit. McGraw Hill.
- Thompson y Hirst (2000). *Los procesos de la globalización y la transnacionalización*. <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 e: http://www.unesco.org/issi/rics160/titlepage160html_ [Junio,1999]
- Torrealba, T. (2006), *El sentido común de los maestros: Algunos problemas epistemológicos*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* septiembre-diciembre 2002, vol. 7, núm. 16 INVESTIGACIÓN pp. 577-602
- Valaskakis, K. (1998). *La globalización: nuevos escenarios, nuevos actores*. Disponible: <http://www.cholonautas.edu.pe/globalizacióncomoteatro.pdf>.
- <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=9595>. (5-1-2005). *La globalización aspira a que la gente, en definitiva, acepte su propia esclavitud*. (Entrevista a Ignacio Ramonet por Omar González). Videoteca Contracorriente.

Notas

- ¹ Representaciones del imaginario racial en estudiantes de pedagogía: un estudio con apoyo virtual. Investigación DIUMCE 2006. Virginia Aranda P. Investigadora responsable.
- ² www.unesco.org/iss/rics160/title_pagee160html RIC, Revista Internacional de Ciencias Sociales. N° 160 La Globalización. junio, 1999.
- ³ De acuerdo a la Enciclopedia Libre Wikipedia.
- ⁴ Pérez Gómez, A. Socialización Profesional del Futuro Docente en la Cultura de la Institución Escolar. El Mito de las Prácticas. Universidad de Saragoza. Revista Universitaria de Formación del Profesorado. N° 29. Mayo/Agosto, 1997. P.128.
- ⁵ Fecha, R. et al. Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Edit. Graó, de Servics Pedagógics, Barcelona 1994. p.39
- ⁶ Cascante, C. Actas del Segundo Simposium Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción. Apuntes para el desarrollo de una práctica crítica, Valladolid, 1992.
- ⁷ Freire, P. Política y Educación. Siglo XXI Editores. Madrid, España. 1996, p. 81.
- ⁸ Op cit p.104
- ⁹ Gysling, J. Profesores y Curriculum. Un estudio cualitativo. Investigación Fondecyt. Proyecto 121/91. Santiago de Chile. 1992. p.7