

Título del trabajo:

Perspectivas actuales acerca de las representaciones docentes en relación a la interculturalidad

Apellido y nombre: Diez, Nora Estela.

E-mail: noracj@gmail.com

Posgrado:

Maestría en Educación Permanente.
Totalidad de materias aprobadas. Tesis avanzada. Licenciatura en Calidad de la Gestión de la Educación.

PONENCIA

Título: Perspectivas actuales acerca de las representaciones docentes en relación a la interculturalidad.

Palabras clave: FORMACIÓN DOCENTE – INTERCULTURALIDAD – CONOCIMIENTO – PLANIFICACIÓN – ENSEÑANZA.

Definición del Problema

El presente trabajo se propone el análisis de la formación docente para la enseñanza primaria en la provincia de Buenos Aires, atendiendo específicamente a los procesos de construcción de perspectivas, por parte de los docentes, en torno a la educación en y para la interculturalidad.

En particular, se plantea analizar las representaciones sociales acerca de la interculturalidad¹, de los profesores que dictan clases en los IFD, en el Espacio de las prácticas de enseñanza recuperando cómo se expresan dichas representaciones, tanto en el discurso como en las propuestas pedagógicas destinadas a los futuros docentes.

Dado que los conocimientos sociales se van elaborando a partir de la interacción que se genera en las prácticas de los sujetos en la sociedad, se procurará el análisis de sus representaciones, al reconocer la existencia de múltiples registros de la realidad y la cultura entre quienes forman parte de la relación educativa.

Al intentar desentramar las representaciones de los docentes acerca de la interculturalidad, se ponen de manifiesto las preocupaciones que nos atraviesan al pensar el mundo actual, y los límites existentes respecto a qué y cómo se enseña, y con qué categorías conceptuales se sitúa el que lleva adelante dicha función en la sociedad.

Particularmente, la presente investigación propone realizar la descripción analítica de los discursos docentes, y las formas que éstos adoptan al provenir del entrecruzamiento de sus trayectorias escolares, de las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales, junto al contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza.

Fundamentación de la relevancia del problema

¹ Entendida como “enfoque, procedimiento y proceso dinámico de naturaleza social, en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia”, (Aguado Odina, 1991:83, citado en Diez, M.L., 2004).

Para comenzar, y acordando con el planteo de Davini (2008) acerca de la inexistencia de la homogeneidad social, cultural e interindividual, consideramos que el problema se suscita cuando se produce una distancia respecto de “lo distinto”.

La pedagogía moderna supuso un alumno homogéneo, y entró en crisis al plantearse en el escenario la necesidad de una relación entre sujetos, diferentes, y que requerían de distintas miradas sobre esta diferencia.

Esta cuestión, también es abordada por Diker y Terigi (2008), las que incluyen el planteo de los supuestos que los docentes poseen, los cuales confrontan con la realidad de la población destinataria de la oferta educativa, ante la gran heterogeneidad social y cultural que esta posee.

La situación se complejiza aún más cuando lo global comienza a incidir en lo particular, modificándolo sustancialmente, pues incluye al sistema educativo y la formación docente, cuestión puntual que nos proponemos indagar.

“Con todo esto, el tópico de la cultura global ha tenido el mérito de mostrar que la lucha política alrededor de la homogeneización y de la uniformización culturales trascendió a la configuración territorial en que ella tuvo lugar desde el siglo XIX, hasta muy recientemente, esto es, hasta el Estado – Nación” (Boaventura de Sousa, S., 2003: 190).

Por otro lado, como sostiene Bernstein (1980), las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye y evalúa el conocimiento educativo considerado público, reflejan la distribución de poder, y los principios de control social, lo cual se produce tanto en el nivel macrosocial, como en lo particular de los sistemas educativos.

Desde una concepción de currículum como objeto cultural e histórico, mediatizado socialmente, no puede quedar afuera del planteo el hecho que como intención y realidad, el problema de su concreción incluye al conjunto de experiencias de sus actores, al ser los ejes de la relación educativa.

En sus inicios, los IFD desarrollaron su tarea en un contexto donde los sistemas educativos modernos se hallaban impregnados del optimismo pedagógico de los Estados Nacionales, cuya aspiración era el logro de una sociedad más justa y humana.

De allí en adelante, han reflejado las distintas teorías pedagógicas que acompañaron la discusión sobre el conocimiento y la sociedad, hecho que indagó la Sociología educativa.

Oslak (1985), afirma que en América Latina el Estado ocupó, desde su conformación, un lugar mucho más dinámico en la producción de la sociedad civil que en Europa,

iniciándose procesos acelerados de modernización, que requirieron de una cohesión territorial y administrativa que posibilitara su consolidación².

Por otro lado, Diker y Terigi (2008) acuerdan con el análisis de Puiggrós (1990), cuando la misma sostiene que, tanto en Europa como en Estados Unidos, los sujetos sociales modernos concibieron al sujeto pedagógico moderno al fundar el sistema escolar. También, respecto al hecho que Sarmiento fue quien revirtió este esquema, al considerar que el sujeto pedagógico generaría a los sujetos sociales en nuestro contexto particular.

De este modo, afirma Davini (2008), el proyecto educativo nacional se centró en la formación del “ciudadano”, con misión de neto corte civilizador, no sólo respecto de la “barbarie” autóctona, sino también de la presencia de trabajadores inmigrantes extranjeros. Por esta causa, el docente debía contar con fórmulas, valores y principios para actuar en el nuevo orden.

La década del 60 trajo una serie de reformas sustantivas en el sistema educativo y, por lo tanto, en la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del “despegue” económico.

Bajo la influencia del desarrollismo supuso la necesidad de superación de la sociedad tradicional hacia una más progresista, definida como tal desde lo técnico.

Según este modelo, se da preponderancia a la planificación, la evaluación y el control, debiendo el docente “bajar” el currículum al aula.

Hacia fines de la década de los 70, se comenzará a construir una visión más crítica de la acción pedagógica, donde la escuela procura explicar sus prácticas, transformándolas en campos de investigación, pues se indaga sobre sus interrelaciones con la sociedad y cómo las mismas impactan en los procesos culturales y políticos.

Sobre esta nueva óptica, Davini (2008) afirma que se constituyó en la tendencia de la década del 80, al representar la expansión de los debates en torno de la necesidad de superar la fase crítica de la educación, y de formular propuestas de acción para una mayor democratización social y cultural.

A partir de los 90, el discurso, en términos de la educación y la formación docente, refleja la restauración paulatina del pensamiento eficientista, donde se procura realizar los cambios “recuperando los rasgos de la tradición académica, articulados con procesos de evaluación del rendimiento escolar en las distintas disciplinas” (Davini, M.C, 2008:47).

² Este tema, es recuperado por Diker y Terigi (2008) en su análisis acerca del sujeto y la educación, reconociendo a Oslak (1985) y sus aportes sobre los procesos de modernización y el lugar de la educación en ellos.

La interculturalidad, aún no forma parte de la discusión en el sistema educativo en general, pues el mismo se encuentra abocado al análisis de las implicancias de las decisiones pedagógicas respecto de los procesos económicos y políticos.

Liston y Zeichner (1993), sobre este aspecto señalan que, para que la formación del Profesorado contribuya a establecer un orden social más justo, humano y equitativo es preciso considerarla como forma de política cultural, basada en el estudio de temas tales como el lenguaje, la historia, la cultura y la política. Por ello, es necesario el reconocimiento de la existencia de otras interpretaciones de la vida social y escolar para hallar culturas no legitimadas desde el consenso general, incluyendo el sistema educativo.

De allí la importancia del planteo que realiza Terigi (1999), al sostener que una teorización crítica en educación, que tenga alguna pretensión de iluminar nuestra política y nuestra acción, debe ser capaz de teorizar sobre su reproducción y el cambio, el mantenimiento de las estructuras y la posibilidad de modificarlas, sobre lo estático y lo dinámico.

Por otro lado, coincidimos también con Liston y Zeichner (1993), cuando sostienen que los programas de formación del Profesorado pueden servir para introducir a los futuros docentes en la lógica del orden social actual, o para promover una situación en la que los futuros profesores sean capaces de ocuparse de la realidad con sentido crítico, con el fin de mejorarla.

Por ello consideramos importante comprender cómo se concretan las prescripciones curriculares, al recrearse en el proceso de especificación, y éste incluir las diversas formas de ver el mundo y el "otro cultural" desde sus diferentes manifestaciones.

Stenhouse (1984) afirma que el currículum contiene la relación entre la intención y la realidad, es decir, la distancia entre la prescripción y la realización, por lo cual las lógicas de los recortes de escala inciden en la transformación de lo prescripto.

Los docentes conocen, en términos generales, cuáles son las orientaciones de las políticas curriculares. Sin embargo, esto no deriva en que las asuman sin mediaciones. Por el contrario, en tanto sujetos sociales mediatizan dichas prescripciones, y las reinterpretan a partir de sus visiones del mundo y de las relaciones sociales, influyendo en la trasposición didáctica de los saberes y contenidos.

De este modo, la interculturalidad como orientadora para la exploración de las relaciones con diferentes repertorios culturales, y con distintas formas del pensamiento que los sujetos producen, puede o no ser recuperada por los formadores de docentes, al asumir diferentes significados en cada uno de ellos.

"En lo referente a los procesos curriculares, la centralidad del rol de los docentes justifica realizar su experiencia precedente, tematizar sus contenidos y controlar su

emergencia, en el diseño y la realización de la intervención pedagógica” (Terigi, F., 1999:47).

Este proceso de especificación curricular contiene las ideas que lo preceden en cada uno de los actores, a las que se agregarán las nuevas, por lo cual se hace necesaria su contextualización.

Gagliano (2006) considera a este espacio como de indagación, por ser parte del mapa de las interacciones multidimensionales de sujetos y saberes, mientras que García Canclini (2006) plantea la necesidad de un pensamiento complejo que nos ayude a ir más allá, y a crear alternativas, que contribuyan a generar otros modelos de acción, donde el aprendizaje y la enseñanza se articulen desde la realidad que los enmarca.

Por otro lado, desde el concepto de educación de Azebedo (1954), se plantea que la misma es un hecho eminentemente social, cuya esencia sociológica resalta al no ser explicable sino dentro de la organización social.

De allí surgen interrogantes en torno a cuáles y cómo las representaciones sociales de los docentes orientan sus definiciones pedagógicas.

Para el desarrollo de estas cuestiones se considera la formación docente y la interculturalidad desde los aportes de autores de Argentina, Brasil, España y México, dado que los mismos reflexionan sobre modelos pedagógicos actuales y sus antecedentes, en distintos contextos.

Estado del Arte

A continuación procuraremos la enunciación de algunas discusiones que se producen en el contexto latinoamericano en la actualidad, respecto a la formación docente y la interculturalidad, intentando reconocer en ellas coincidencias y divergencias en relación a dichas cuestiones, y así poder avanzar en el análisis de las mismas.

Para Diker y Terigi (2008), la formación de los docentes se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza, los que han dado preeminencia a una sola de las tareas pedagógicas: la fase interactiva, el dar clase.

Estas autoras sostienen que en este esquema se desatienden, no sólo las otras fases de la enseñanza (fase preactiva o planificación, y fase posactiva o evaluación), sino también distintas cuestiones pedagógicas no ligadas estrictamente al dar clase.

Acerca de este punto agregan que la centralidad en la fase interactiva tampoco favorece el reconocimiento de la trayectoria personal como factor que incide en la mediación docente, al no posibilitar el reconocimiento de su constitución. Es decir, el tránsito por el jardín de infantes, la escuela primaria, el colegio secundario, el instituto formador y las instituciones en las que se ha trabajado, al haber contribuido a la

construcción de distintos modelos de escuela, y de distintas formas de construcción del conocimiento.

Alliaud y Duschatzky, L. (2003), al referirse a esta cuestión, consideran los aportes de Gimeno Sacristán (1983), cuando sostiene que los modelos de profesores dependerán de las opciones epistemológicas, y del papel que se quiere cumpla el profesor en el sistema educativo y en la sociedad, pues hemos pasado de centrar la profesionalidad en la ejecución de la conducta, dominados por los paradigmas conductistas de los 60 y parte de los 70, a considerar su capacidad para tomar decisiones en ambientes complejos, de acuerdo con paradigmas cognitivos y de procesamiento de información. Sobre este mismo hecho, también se remiten a Ana Quiroga (1991), cuando sostiene que, en realidad, todos somos el punto de llegada de una historia social y vincular que puede ser caracterizada como una trayectoria de aprendizaje, y que en esta trayectoria vamos construyendo un modelo interno, o matriz de encuentro con lo real, aprendiendo a aprender. Por ello, “de este modelo interno, construido en experiencias de interacción y aprendizaje, resulta que los hechos de la realidad múltiples y heterogéneos son registrados, percibidos, seleccionados e interpretados de una determinada forma” (Alliaud, A.; Duschatzky, L., 2003:9).

Por otro lado, Feldman (1999) considera que no se pueden comprender las prácticas de enseñanza sin incluir autocomprensiones de los practicantes, pues “el análisis objetivo (es decir, el análisis sistemático) del significado subjetivo, es, por consiguiente, esencial en la investigación social, incluyendo la enseñanza” (Feldman, D., 1999:69). Diker y Terigi (2008), al respecto, revalorizan los aportes de Eisner, al considerar que lo que no se enseña no es un simple vacío neutral, pues dichas omisiones están atravesadas por las competencias cognitivas que posee cada uno, y por la posibilidad de clarificar o no lo que subyace a nivel valorativo y social en ellas. Es decir que, todo enfoque y práctica pedagógicos enseñan no sólo por lo que dicen que enseñan, sino aún mucho más por lo que no dicen, por lo que ocultan o desconocen y, al fin, por lo que instauran en la misma práctica, como estilo de interacción entre los sujetos, entre ellos y el conocimiento, y entre todos ellos y el contexto social

A esta altura del análisis, sostenemos que es importante introducir algunas referencias a la historicidad de la formación docente en nuestro país, para poder hallar sobre qué cuestiones se ha puesto el acento en distintos períodos de la misma.

Respecto a los modelos existentes, Birgin (1999) afirma que, aunque hubo varios proyectos, los mismos no prosperaron del mismo modo que el normalizador. Agrega que el que tuvo mayor trascendencia fue el de Rivadavia, por ser el que hizo los primeros esfuerzos para centralizar y uniformar la dispersión de las escuelas, siendo

“el discurso normalista (...) el que (...) describió en clave educativa la propuesta estatal de finales del siglo XIX” (Birgin, A., 1999:23).

A partir de los años 30, en el campo educativo se debatirá sobre el *ethos* de la formación docente, y su relación con la autonomía del alumno, considerando secundaria la formación profesional, al colocar en el centro de la cuestión lo motivacional y el desarrollo de su personalidad.

Dado que el propósito de la tesis es el abordaje de la formación docente en la actualidad, no nos detendremos en esta etapa en el análisis de cada una de las décadas posteriores. Si creemos necesario destacar que será en los 80 cuando, “la pedagogía hermenéutico – participativa, centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula (...), buscará que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación. Lo esencial será modificar las prácticas, de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta como camino a que formen, a su vez, sujetos pensantes, libres y solidarios” (Davini, M.C., 2008:46).

En esta misma década se intentará fortalecer, también, la educación pública y, desde ella, los procesos de democratización política.

En los IFD se inicia el debate alrededor de los saberes que debe poseer quien egresa de los mismos, los que podemos sintetizar en: un saber sustantivo, respecto del conocimiento y las disciplinas; un saber pedagógico, en relación a la transposición didáctica; y un saber institucional, que intenta identificar lo contextual de la organización misma.

La Educación Superior procurará fomentar un Currículum que incluya a los docentes en la participación y toma de decisiones curricular, al estar implicados como personas en la vida social y cultural.

Davini (2008) dirá que el período representó la expansión de los debates en torno de la necesidad de superar la fase crítica de la educación, y de formular propuestas de acción que permitiesen construir una nueva escuela, una escuela comprometida con la democratización social y cultural.

Desde los 80 se observará la necesidad de generar mayor participación en el análisis de la formación docente, cuestionándose el control de las instituciones, incluidos los IFD.

En este contexto, se hace necesario poner en cuestión cómo se piensa al sujeto alumno, para tratar de descubrir si en este pensamiento subyace un protagonismo autónomo que realce la perspectiva del individuo a través de una pedagogía donde la diversidad humana no sea un fenómeno a explicar. Donde se incluya, también, la

pregunta sobre la existencia de información curricular y extracurricular, que contenga las actitudes y sentimientos propios de una comunidad de diálogo, sin distorsión.

Anijovich (2009), plantea que la formación docente debe ser un trayecto y un espacio de construcción flexible, y un desafío, que permita dar lugar a que cada uno construya su recorrido. Diker y Terigi (2008), sobre este punto retomarán a Edelstein (1996), cuando sostiene que la adopción de una perspectiva axiológica de parte de un docente (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone, y, por lo tanto, esto también tiene su expresión en la construcción metodológica.

En Argentina, “la formación de los maestros presentó desde el principio, dos problemas que *mutatis mutandi*, atraviesan el campo de reflexiones sobre la formación docente hoy: qué debe saber un maestro y a través de qué medios es necesario formarlo” (Diker, 9, Terigi, F., 2008, :39), lo cual nos lleva a plantear críticamente si se pensó en lo que se entendía por “buena enseñanza” (Davini, 2008), o sólo se sostuvieron tradiciones normalizadoras y academicistas, sin mayores posibilidades de cuestionamientos de parte de los protagonistas que diseñaban las políticas, y , también, de quienes las concretaban en la práctica.

Palladino (1997) al respecto, considera que hoy, desde un modelo contextual, el docente aprende conjuntamente con el alumno, no porque desconoce el contenido, sino porque el mismo debe ser conocido y a su vez debe ser recreado críticamente por el docente. Docente y alumno interactúan de modo creador en una realidad psicosocial donde la interacción se da con un grupo y en un momento histórico social determinado.

Por otro lado, García Ortíz (1999) ha observado que en el proceso de enseñanza se generan y transmiten contenidos relacionados con la moral, la autoridad, la identidad, las relaciones con los otros y la política, los cuales forman parte de los contenidos morales de la enseñanza. Para Figueroa (2002), en las instituciones formadoras de docentes se da un triple juego de relaciones entre: la formación social del docente, los significados institucionales y las interacciones entre los participantes, siendo el imaginario del normalismo el que ha generado una serie de representaciones, que luego se depositaron sobre el docente, su hacer y su formación, dando como resultado la separación del trabajo docente cotidiano respecto a la formación académica recibida en su formación. De este modo, las prescripciones de la política educativa, las previsiones del docente respecto de su práctica, el conocimiento del que enseña, y el contexto donde se lleva a cabo el proceso, se conjugan en las representaciones culturales del docente, a través de la resignificación de lo que ha de enseñar, con o

sin conciencia de esta reconfiguración de significados de la práctica pedagógica de quien la concretiza.

Respecto a la situación de la provincia de Buenos Aires y la formación docente, Diker y Terigi (2008), al referirse al modelo de formación con mayor preponderancia en el territorio bonaerense, afirman que las Escuelas Normales Populares de Educación fueron creadas en su mayoría a partir del año 1912, por iniciativa de las Sociedades Populares de Educación, y que las mismas fueron supervisadas por el Estado, por lo cual se constituyeron en una estrategia diferenciada que coadyuvaría al objetivo de lograr la pretendida homogeneización, con la garantía del dominio de un saber experto.

Según estas autoras, será a partir de 1870, con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná, que se consolidará el proceso de institucionalización del normalismo en nuestro país, pues, hasta entonces, el ejercicio de la docencia carecía de mayores requisitos formales, y la enseñanza elemental era atendida por personal con escasa o nula capacitación. Al respecto Birgin (1999) sostiene que, después de Caseros, también hubo intentos frustrados de apertura de Escuelas Normales en la provincia de Buenos Aires, siendo los mismos paralelos, y hasta consecuencia del proceso de construcción del Estado argentino.

Para Davini (2008), la tradición eficientista de la década del 60 es la que instauró un nuevo modelo, al colocar la formación docente al servicio del despegue económico, mientras que la década del 70 se caracterizó por el pasaje al nivel superior-terciario y la expansión del modelo, bajo el propósito de la profesionalización de los estudios. Esta autora considera que en los 80 se expandieron los debates en torno a la necesidad de construir una educación más comprometida con la democratización social y cultural, y que serán los 90 los que encuentren, tanto en el nivel nacional como en el provincial, un progresivo desplazamiento del eje de la democratización hacia una paulatina adopción del discurso administrativo-economicista. Como consecuencia, encuentra una suerte de epistemología espontánea, centrada en la noción de neutralidad del conocimiento, lo que implicaría la eliminación simbólica de los sujetos concretos y su diversidad cultural, al ser elementos que se hallan en la base de la construcción pedagógica.

Para Alliaud y Duschatzky, L. (2003), el conocimiento de la práctica escolar debe tomar en cuenta que los sujetos operan en ella desde el sentido común, es decir que disponen de sistemas de representaciones y justificaciones de sus acciones que guían sus formas de acción. Ese sentido común (cargado de modelos, matrices y estereotipos) necesita ser reconstruido y analizado críticamente como parte de un proceso de conocimiento continuo.

Davini (2008) afirma que se está realizando actualmente en Buenos Aires, una revisión de las propuestas, y estudios exploratorios, en diferentes instituciones educativas, investigándose en distintos contextos, para proveer evidencias acerca de la situación de alumnos y docentes, y para identificar qué subyace a la idea de práctica y de la actividad de enseñar, a nivel áulico. Los resultados con que cuentan hasta el momento reivindican la práctica como la “realidad” del aula en la que hay que sumergirse.

Por otro lado, para Birgin (1999), desde la ruptura de certezas que se viene produciendo en la última década, se está generando una reconstrucción de la docencia, donde se encuentran sujetos con otras ideas sobre lo público, lo estatal y lo individual, desde donde se articulan sus percepciones. Por ello “estamos en condiciones de afirmar que la formación de docentes requiere centrar el protagonismo en (...) la subjetividad de quien la lleva a cabo, y en las creencias e hipótesis sobre las que sustenta su práctica” (Anijovich, R, 2009:25).

Para analizar el estado del debate respecto a la vinculación existente entre la formación docente y la interculturalidad³, tomamos en consideración los aportes de Davini (2008), cuando afirma que la “buena enseñanza” demandaría del docente, en primer término, una suspensión de la lógica etnocéntrica en el trabajo pedagógico, y una comprensión de las culturas que portan los alumnos, pues, de no alcanzarla, se continúa el mandato homogeneizador y disciplinador.

Pero, para Liston y Zeichner (1993), no sólo hay que considerar la formación de los profesores en relación con las desigualdades vigentes en la sociedad en general, pues la misma enseñanza ha de entenderse en términos de género, raza y clase social. Desde esta postura sostendrán que, la formación del Profesorado desempeña un papel importante en relación con la crisis actual de nuestras escuelas y de la sociedad, en lo referido a los fundamentos desde los que se produce la selección de contenidos, la distribución del tiempo de clase, las prácticas de agrupación de alumnos, la formulación de preguntas y la gestión del aula.

Considerando los aportes de Javier García Castaño, Rafael A. Pulido Moyano y Ángel Montes Castillo (1992), en su análisis acerca de la educación multicultural y el concepto de cultura, respecto a una educación bilingüe intercultural, se observa que desde las teorías de la cultura hay un rechazo respecto al acento que se puso durante mucho tiempo en la idealización de dicha cultura como conocimientos, valores y creencias, al igual que por la estática presente en las teorías sobre su transmisión, al enfatizarse los aspectos materiales y los relativos a la estructura política de las sociedades. Esta afirmación se concatena con la reflexión que realizan sobre el

³ En relación a la definición de la interculturalidad, creemos necesario aclarar que adherimos a la sostenida por Diez, M. L. (2004), cuando considera a la multiculturalidad como categoría descriptiva, respecto de la interculturalidad como categoría propositiva.

enfoque multicultural, al manifestar que se debería favorecer que los estudiantes sean conscientes de la multiplicidad cultural, potenciando esa concepción como la experiencia humana normal.

Otro elemento para el análisis es la consideración de estos autores en relación a la tipificación de los modelos existentes en la educación, respecto de la diversidad cultural, y a la definición de lo multidimensional y complejo de esta cuestión.

En esta tipificación se halla:

- Una educación que prepara para igualar, compensando la diferencia.
- Una que procura el entendimiento cultural, donde la multiculturalidad es un contenido curricular.
- El pluralismo cultural, que preserva las diferentes culturas.
- Una educación bicultural, que promueve la producción de sujetos competentes en dos culturas diferentes.
- Una educación como transformación, multicultural, para la reconstrucción social, desde un modelo de fortalecimiento.
- Una educación multicultural, fundamentada en una concepción antropológica de la cultura.

Desde esta última opción, observan la necesidad de considerar la diversidad de contenidos culturales, desde diferentes métodos (según los distintos tipos de alumnos), junto a una preparación que contenga recursos cognitivos que permitan conocer y analizar las distintas culturas, y proponer acciones para su abordaje.⁴

Por otro lado, consideramos necesario hacer referencia a las discusiones existentes en la última década, en algunos países latinoamericanos, al haberse generado aportes importantes en relación a la formación docente y la interculturalidad.

Para comenzar, Reinaldo Fleuri (2003) analiza la vinculación existente entre la interculturalidad y la educación en Brasil y la inclusión de parámetros curriculares nacionales en ese contexto.

Parte del desarrollo de estudios a nivel internacional sobre el impacto de la educación para la alteridad, y cómo se ha diferenciado la situación en el mundo anglosajón, respecto al contexto latinoamericano, al plantearse en el primer caso, con mayor énfasis, la multiculturalidad, en un mismo contexto cultural, mientras que en el segundo caso, la diversidad cultural estuvo históricamente relegada por propuestas

⁴ Respecto a la historicidad de la cuestión de la interculturalidad en Europa, Fleuri (2003) considera que el etnocentrismo que caracterizó la colonización de América Latina, impactó en los países periféricos, y justificó la colonización cultural y el combate del pensamiento mítico, contra el racional. Luego, afirma que la escuela promovió una relación de poder desigual, con oposiciones como el colonizador versus el colonizado, el saber formal escolar versus el saber informal cotidiano, y la cultura nacional oficial versus las culturas locales. Por ello considera que la actividad formativa y didáctica es central respecto de la visión de los sujetos en formación, y su relación con los modelos de conocimiento, de evaluación y de comportamiento, cuestiones con las que coincidimos.

europeas, de fuerte contenido etnocentrista, evidenciando una clara colonización cultural.

En su desarrollo, también destaca cómo Brasil ha incluido en sus políticas educativas temas transversales tan importantes como las políticas de afirmación de las minorías étnicas, las necesidades educativas especiales en la escuela regular, el reconocimiento de movimientos de género, y la valorización de culturas infantiles y de personas de la tercera edad, desde una perspectiva epistemológica que procura comprender los “entre lugares” (Bhabha, 1998), como contextos intersticiales o colectivos, en relación a procesos interculturales donde la diversidad cultural se distancia de la diferencia cultural. ¿Cómo? Dirá que la diversidad remite a un objeto empírico, y reconoce contenidos y costumbres preestablecidos, mientras que la diferencia cultural refiere a un proceso de significación en el que las afirmaciones de la cultura diferencian, discriminan y autorizan la producción de campos de fuerza, de referencia, de aplicabilidad y de capacidad.

En este sentido, citando a Bateson (1986), afirma que el proceso educativo se desarrolla como sistema mental, con múltiples elementos e interacciones movilizadas por energía colateral (estímulos), que desencadenan versiones codificadas que se articulan en el propio proceso de transformación.

Por lo tanto, propone repensar al sujeto que se inserta en un proceso educativo, e interactúa con otros sujetos, desde un currículo y programación didáctica que posean una función ecológica, posibilitando la previsión y preparación de recursos capaces de activar la elaboración y circulación de informaciones entre sujetos, y así poder autoorganizarse en relaciones de reciprocidad entre sí y con el propio ambiente.

Luego, como crítica a la experiencia intercultural europea, destaca que pese a la centralidad de la actividad didáctica de los sujetos en formación, y su relación con el conocimiento, no se ha podido lograr la elaboración de métodos y técnicas de acción pedagógica y de transmisión de una cultura, que no sea la oficial.

En relación a los términos multiculturalismo, interculturalidad y transculturalidad, Fleuri (2003) considera que los mismos contienen conceptualizaciones diferentes, lo cual impacta en lo educativo si no son analizados claramente por los docentes. Respecto a la multiculturalidad como realidad donde conviven diferentes grupos en un mismo contexto cultural, afirma que conlleva diferentes perspectivas de respuesta ante la realidad social, mientras que la interculturalidad remite a la relación entre distintos grupos “folclóricos, donde se comprende al “diferente” como singular. Por otro lado, en lo transcultural, para este autor el elemento transversal está presente como producto original de la hibridación de elementos culturalmente diferentes. En los tres casos, dirá que el eje central está en la posibilidad de respetar las diferencias, y de integrarlas en

una unidad que no las anule, por lo que implica la diversidad de propuestas metodológicas, articuladas en una red de informaciones y nuevos saberes en formas de pensamiento complejo.

Al analizar la situación de países latinoamericanos como Chile, Venezuela, Brasil y Argentina, observa cómo se fueron generando programas compensatorios para situaciones de diferencia cultural, cuyo resultado es el fracaso escolar, sin que se constituyan como procesos generalizados, con discusiones sobre los fundamentos de la acción formadora de la educación. Al respecto, el antropólogo Raúl Díaz (2003) afirma que se ha producido una antropologización pedagógica en el ámbito educativo, al trasladarse términos como “cultura”, “etnia”, “género”, “diferencia”, “diversidad”, “comprensión”, “tolerancia”, en vez de la construcción política de esa alteridad. De este modo, desde la perspectiva de este autor, la identidad cambia de acuerdo con la forma como el sujeto es interpelado en los sistemas culturales que lo rodean.

También Fleuri (2003) reconoce las investigaciones de Tartuci (2002) por los aportes producidos al constatar la inexistencia de estrategias pedagógicas para la comunicación entre sordos y oyentes en el salón de clases, lo cual ha generado nuevas discusiones en el ámbito educativo de Brasil. Al incluir también en su análisis lo indagado por Skliar (2002), Fleuri (2003) revaloriza el cuestionamiento que este realiza respecto de la política de la diversidad, al considerar la irrupción del otro como una diferencia que difiere y que nos difiere, y al ser un planteo que aleja toda posibilidad de homogenización cultural, pues un “nuevo sujeto de la mismidad”.

Respecto a los debates actuales sobre las representaciones sociales de los docentes acerca de la interculturalidad, tomamos en consideración investigaciones producidas sobre distintos niveles del sistema educativo de México⁵.

A partir de su análisis, observamos el hecho que los actores sociales poseen un sentido común que se manifiesta en la vida diaria al ser sujetos simbólicos e históricos, en relación con el contexto en el que llevan a cabo su tarea junto a otros. El estudio de las representaciones sociales permite conocer los significados sociales de esos sujetos, en distintos ámbitos de la vida escolar, al ser lo simbólico una instancia orientadora de las acciones de quienes se hallan involucrados en los procesos educativos.

Entre los autores mencionados, hemos hallado que se han apoyado, en sus recorridos conceptuales, en los aportes de Moscovici, Durkheim y Vigotsky, entre otros, lo cual implica un marco teórico de referencia coincidente con el adoptado por la investigación que llevamos a cabo. Por otro lado, en nuestro caso particular, tuvimos en

⁵ Los trabajos mencionados han sido incluidos en el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), el cual fue consultado para la presente investigación.

consideración el abordaje realizado por Castorina (2007) respecto a la cuestión de las representaciones sociales.

Para comenzar, Cornejo (1995) destaca que los individuos establecen relaciones con el medio en el que se forman, representando la realidad, no como una simple reproducción de algo externo, sino como el producto de dicha relación. Por otro lado, López Beltrán (1995), al analizar a los profesores en sus procesos de formación y su práctica, adhiere a esta postura, y agrega que los docentes elaboran imágenes desde el lugar que ocupan en el mundo, en su vida cotidiana y desde su realidad social. En este sentido, Reynaga (1995) considera que lo simbólico, lo imaginario y la constitución de la identidad no son procesos lineales, pues se construyen a partir de complejos procesos de significación, que luego impactarán en las prácticas profesionales. Avanzando sobre este punto, Guevara (1996) afirma que hay correspondencia entre las prácticas y la representación de la realidad que los docentes poseen, las que luego se manifiestan en los cambios que se operan en el terreno de las relaciones interpersonales, y se objetivan en el ámbito laboral, académico y de investigación, anclándose dentro y fuera de estos en su cotidianeidad.

Respecto a la relación que se establece entre docentes y alumnos, y el impacto de dicha interacción, Rodríguez y Guevara (1999) observan que las concepciones de los profesores van marcando estigmas definitorios en relación al éxito o al fracaso en el desempeño y comportamiento de los alumnos, lo cual se relaciona con lo analizado por Rosas (1999), al concluir que los maestros fueron a su vez, atravesados en sus prácticas por las de quienes los precedieron, como modelos de maestros. Por otro lado, Mercado (2000), encuentra como característica en los profesores que parecen constituir un grupo social que se desconcierta ante el cambio, por poseer representaciones (como campos conceptuales o sistemas de nociones) que los han determinado, a su vez, como sujetos.

Macotela, Flores y Seda (2001) dirán al respecto que las representaciones docentes, también generan resistencias a las nuevas funciones que deben desarrollar en el mundo actual, existiendo una distancia entre el nivel declarativo y la práctica cotidiana que llevan a cabo desde el rol de enseñantes.

Hasta aquí, podemos decir que, en los últimos años, se ha dado una mayor valoración del campo de la construcción simbólica de las prácticas y procesos de la vida escolar, al reconocer que en ellos intervienen distintas circunstancias que permiten crear redes de significados desde la construcción social, lo cual posibilita interpretar con mayor claridad cómo se desarrollan y cómo impactan en docentes y alumnos. También, observamos que en estas investigaciones predominan las estrategias metodológicas

de carácter interpretativo, siendo las categorías más analizadas la cotidianidad, las representaciones sociales, los imaginarios y la identidad cultural.

Marco teórico

Partiendo de la definición de Davini (2008), al afirmar que lo diverso no sólo es punto de partida del proceso pedagógico sino, también, el punto de llegada, se considera que “estamos frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción, y que procura hacerse cargo de la provisionalidad y generalidad de los saberes que la informan, tanto más cuanto el mundo mismo se ha tornado imprevisible, cambiante y complejo” (Diker, G, Terigi F, 2008:99).

Por otro lado, Alliaud y Duschatzky, L (2003), citando a Gramsci, sostienen que las personas son intelectuales desde el hecho que piensan, transmiten y adhieren a una visión específica del mundo, y que, para comprenderlas, habría que conocer como conciben las cuestiones involucradas en dicha visión. Al respecto, Birgin (1999) considera que, en el actual panorama situacional, existe una ruptura de certezas, y que el docente parece estar reconfigurando su rol para una nueva escuela, rearticulando sus percepciones. Por ello, sostendrá que hay una construcción fragmentada, donde lo nuevo se procesa a partir de lo que los docentes tienen disponible a nivel individual y social.

A su vez, Cabo (2000) considera que “el capital cultural heredado conduce a diferentes trayectorias y a posiciones regularmente equivalentes, lo que supone una correlación entre la posición social y las disposiciones de las personas que las ocupan” (Cabo, A.P., 2000:146). A lo que agrega que el capital cultural se configura como un sistema de signos distintivos de las diferentes prácticas y productos sociales, generando nuevas representaciones ajustadas a las condiciones objetivas. Por ello sostiene la importancia de los lenguajes como constructores de los discursos, y, especialmente, de las representaciones, por ser parte de lo particular específico y diferenciado de las personas, en tanto percepción de aquello que se expresa como transformación, en decisiones que guían la actividad.

Sautu (2007) afirma, que el estudio de las representaciones sociales, sin llegar a constituir un campo diferenciado, tiene su propio estilo de definir el objetivo de estudio y los procedimientos metodológicos para investigarlos.

Así el concepto de representación social trasciende el de opinión, e incluso la definición de lo que denominamos actitudes, incluyendo a ambas.

Por otro lado, Castorina (2007) incorpora los aportes de Bourdieu (1998), cuando afirma que el objeto de conocimiento social posee especificidad, en comparación con

objetos de otros dominios, ya que el material que lo constituye son relaciones sociales encarnadas en prácticas y discursos simbólicos. Desde esta postura, considera que “los conceptos provenientes de la ciencia y de otras fuentes son transformados en las imágenes concretas de que constan las representaciones sociales”. (Castorina, A, 2007:223)

Y agrega que, “las representaciones se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales” (Castorina, A, 2007:245), lo cual, se contrapone con lo que sostiene la Psicología cognitiva, pues la misma sitúa las interacciones a nivel social, y no solamente al nivel individual de quienes la producen.

Para Castorina (2007), los conceptos de voz y lengua social permiten pensar cómo, en el encuentro entre diferentes voces, se construyen las significaciones de la realidad, al ser la mediación situada. En este sentido, destaca que las modificaciones que ha sufrido la categoría de cultura en el pensamiento moderno refleja la forma compleja del proceso de elaboración de su significado, abarcando desde el desarrollo intelectual del S. XVIII, a las formas de vida de un pueblo en su historia, hasta las obras y prácticas intelectuales.

Así, en la sociedad denominada posmoderna, la utilización de la palabra cultura tomará en cuenta, tanto la vida común (creencias espontáneas con que se actúa en la sociedad), como las artes, ambas asociadas con el consumo y la integración de las producciones de mercado. Al hablar de cultura, también se incluye la diversidad y el conflicto de las creencias grupales, lo que da lugar a la problemática del multiculturalismo.

Paralelamente hemos tenido en cuenta el concepto de cultura de Vigotsky, al remitirse al significado de esta palabra y al interesarse por los signos que median los hechos, y por haber simplificado, de alguna manera, la mirada, al abarcar lo subjetivo, y no la forma en que se crean los nuevos significados. Desde esta investigación sostenemos que la mediación cultural requiere de la recuperación de la especificidad del conocimiento del sentido común, por lo que se vincula en aspectos sustanciales al concepto de representaciones colectivas de Moscovici.

Para Castorina (2007), tanto Piaget como Moscovici, afirman la existencia de una relación constitutiva entre lo social y lo individual, en lugar del dualismo de Durkheim, y considera que en el último tramo de su obra, Piaget abre otra relación con el mundo de los significados sociales, al indagar sobre los rasgos psicológicos de las representaciones. De este modo; para estos autores, Durkheim se plantea como el precursor del concepto de representación social, ya que el concepto de representación colectiva fue recuperado por Moscovici luego de un período de oscurecimiento en las ciencias sociales, modificándolo profundamente en función del contexto moderno.

Castorina (2007) considera que Durkheim disoció nítidamente los hechos sociales de la conciencia individual, y la representación colectiva de la representación individual. “Para el sociólogo francés, las totalidades sociales son concebidas como indivisibles, por presentar rasgos emergentes irreducibles a sus elementos individuales. Al basar únicamente la explicación social en la sociedad como un todo, se impone a los individuos una serie de propiedades que les son exteriores. De este modo, limitó seriamente la posibilidad de pensar el proceso de formación de las representaciones”. (Castorina, J.A., 2007:155).

Por otro lado, citando a Piaget (1951), Castorina dirá que la relación social constituye una totalidad en si misma, que produce nuevos caracteres que transforman al individuo en su estructura mental, por lo cual las interacciones sociales no son inseparables tajantemente de las acciones individuales, y las representaciones sociales son dinámicas. Considera la importancia de los aportes de Moscovici (1989) sobre la vinculación entre las creencias sociales y la experiencia individual. Refiriéndose a esta relación afirma que la naturaleza de las interacciones aparece como un factor determinante de los modelos de pensamiento y de percepción de las discusiones y de las justificaciones.

Luego agrega que, para Moscovici (2003), las ideas más avanzadas de los sujetos son, en sus aspectos relevantes, una reelaboración de elementos anteriores, y el representarse algo, es darse al mismo tiempo el estímulo y la respuesta. A su vez, según aportes de Jodelet (1989), considera que la representación es una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto, por lo cual involucra tanto la interpretación de las situaciones como la expresión del sujeto.

En relación a la influencia del sentido común en las representaciones sociales, desde esta investigación sostenemos que la mediación cultural requiere de la recuperación de la especificidad del sentido común ya que, el concepto de representación social surgió con la finalidad de indagar cómo se conforman estos sistemas conceptuales propios del sentido común, a partir de la ciencia. Adhiriendo a lo que Castorina sostiene, tenemos en cuenta el carácter productor, y no sólo reproductor del conocimiento en la vida cotidiana, al ser producido en relaciones sociales e interacciones entre individuos, grupos e instituciones.

Consideraciones metodológicas

En la presente investigación tuvimos en cuenta las representaciones sociales acerca de la interculturalidad, tanto en el discurso como en las formas que adopta en las planificaciones y propuestas de enseñanza de los profesores del Espacio de la práctica de los I.F.D. de la provincia de Buenos Aires.

El trabajo de campo fue realizado en dos I.F.D. del Distrito de La Matanza de diferentes características: uno, de localización urbana céntrica, de la localidad de San Justo, y el segundo, de localización urbana periférica, de la localidad de Gregorio de Laferrere.

Para llevar a cabo la presente investigación consideramos como insumos de trabajo las planificaciones sobre las prácticas de profesores de dos IFD para la Enseñanza Primaria del Distrito de La Matanza⁶, ubicados en contextos diferentes desde la caracterización poblacional de las localidades en donde se encuentran situados. Esta cuestión se tomó en consideración al momento del planteo de la investigación acerca de las representaciones sociales construidas por los actores docentes pues reconocemos la posibilidad de incidencia en la clase de propuestas de enseñanza que los mismos realizan en el espacio de la práctica.

Trabajamos con distintas fuentes en:

- 1) Documentos escritos:
 - a) Planificaciones de docentes del Espacio de la Práctica.
 - b) Proyecto institucional.
 - c) Historia institucional.
- 2) Entrevistas en profundidad a docentes del Espacio de la Práctica.

Con este fin realizamos una descripción densa, basada en el análisis de las planificaciones de los docentes, sus ideas y creencias, desde un trabajo intensivo, sin generalización, pues se trató de comprender las significaciones otorgadas por los actores a los hechos en estudio, a partir de sus propias explicaciones⁷.

Utilizamos, como técnica interrogativa, la entrevista, pidiendo a los sujetos considerados en la muestra el desarrollo de su propia producción, para poder observar posteriormente la estructuración de la representación.

⁶ La Matanza es el municipio más extenso y poblado del conurbano, dado que cuenta con una superficie de 325,71 Km² y una población de más de 1.500.000 habitantes, según datos provenientes de la estadística que esta instancia lleva a cabo periódicamente.

En su conformación se hallan barrios residenciales, otros de clase media y obrera, junto con asentamientos producto de la marginación generada por el desempleo y el aumento del caudal migratorio de algunas zonas, en lucha por sostener un modo de vida posible, según el acceso de sus integrantes al circuito productivo y social.

Las quince localidades que integran La Matanza contienen urbanizaciones con distintos niveles de infraestructura, cuyos matices se relacionan con el desarrollo general alcanzado por cada una.

La confluencia de tantas realidades lo convierte en un municipio complejo, y multidimensional, en cuyo entramado social, económico y político se llevan a cabo procesos de culturización en permanente evolución.

Por todo lo descripto, se proponen para la investigación IFD de este municipio, apelando al desafío que implica su funcionamiento y organización en el contexto actual.

⁷ Este punto de vista es considerado por Kornblit (2007), en relación al análisis émico.

En estas consideraciones tuvimos en cuenta los aportes de Jodelet (1991), presentes en Kornblit (2007), respecto a las orientaciones metodológicas para una investigación cualitativa, dado que nos propusimos trabajar a partir del análisis del material recopilado en las entrevistas.

1) Entrevistas a docentes.

- a) 1ª parte, a partir de las preguntas, técnicas de asociación de palabras.
- b) 2ª parte, indagación acerca de la significación de las palabras.
- c) 3ª parte, indagación acerca del nivel de importancia asignado a las palabras asociadas.
- d) 4ª parte, análisis del discurso de los docentes en relación a las categorías “formación docente e interculturalidad”.

Al mismo tiempo, analizamos el corpus documental relevado desde una investigación documental no estadística, a través de la consideración de planificaciones docentes, sus contenidos de trabajo (selección) y las propuestas de enseñanza (abiertas, críticas, unidireccionales).

2) Análisis de planificaciones docentes.

- Contenidos de trabajo (selección).
- Propuestas de enseñanza (abiertas, críticas, unidireccionales).

Consideramos que, a nivel metodológico, prevalece la lógica inductiva (Sautu, 2007), por lo cual las categorías emergen del testimonio de los informantes y, a partir de las mismas, se pueden explicar los fenómenos estudiados como ligados al contexto.

Así, el diseño resulta emergente, flexible e interactivo (Maxwell, 1996:2-4, en Sautu, 2007).

Bibliografía

1. Alliaud, A.; Duschatzky, L., (2003). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA. Miño y Dávila Editores, Bs.As.
2. Anijovich, J. A., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Editorial Paidós.
3. Azebedo, F. (1954). *Sociología de la Educación*. México. Fondo de Cultura Económica.
4. Bernstein, B. (1980). *Clases, códigos y control II: Hacia una Teoría de las Transmisiones educativas*. Madrid. Akal Universitaria.
5. Bhabba, (1998), citado en revista ASTROLABIO – “Intercultura y educación” por Reinaldo Matías Fleuri, Brasil.
6. Birgin, A., (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Editorial Troquel, Argentina.
7. Boaventura de Sousa, S. (2003). *La caída del ángelus novus*. Ensayo para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Bogotá. Colección en Clave de sur.
8. Cabo, A. P. (2000). *Hacia una Sociología curricular, en Educación de Personas adultas*. Edit. Octaedro.
9. Castorina, J. A. y otros, (2007), *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Ed. Miño y Dávila, Bs. As.
10. Castorina, J. A. y otros, (2007), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Ed. Aique, Bs. As.
11. COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa). Red virtual. <http://www.comie.org.mx/va/sitio/portal.ph> Capítulo: Representaciones sociales de los docentes. Capítulo: Imaginarios. Consulta: diciembre de 2009.
12. Cornejo, A, (1995). Ponencia: “*Estudiantes de bachillerato del CCH: representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional*”. En COMIE.
13. Davini, M. C, (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México. Paidós.
14. Díaz, Raúl. (2003) “La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante”
http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/interculturalidad_raul.pdf Universidad

del Comahue – Facultad de Ciencias de la Educación. Consulta realizada en diciembre de 2009

15. Diez, M. L. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social N°19 – UBA – Bs. As.
16. Diker, G., Terigi, F., (2008), *La formación de maestros y profesores, hoja de ruta*, Ed. Paidós, Bs. As.
17. Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar, Relación entre didáctica y enseñanza*, Ed. Aique.
18. Figueroa, L., (2002). Artículo: "Expectativas, fantasía y deseos: una expresión más de la vida cotidiana escolar", en COMIE. Consulta: diciembre de 2009.
19. Fleuri, Reinaldo Matías, (2003), Brasil Revista Virtual del Centro de Estudios avanzados de la UNC – ISSN 1668-7515 ASTROLABIO – "*Intercultura y Educación*"
20. Gagliano, R. *Citado en Anales de la educación común*. Provincia de Buenos Aires. 2006. (p.46)
21. García Canclini, N. *Citado en Anales de la educación común*. Provincia de Buenos Aires. 2006. (p.30)
22. García Castaño, F. J. y Pulido Moyano, R. A. y Montes del Castillo, A, (1992), "*Educación multicultural y Antropológica de la educación*". P. Formoso (editor), Narcea – Barcelona, España.
23. García Ortiz, M. T., (1999). Tesis: "*La construcción cotidiana de la enseñanza: La disciplina como condición de trabajo*", en COMIE. Capítulo Imaginarios. Consulta: diciembre de 2009.
24. Guevara, T, I, (1996). Tesis de maestría: "*Los símbolos de la excelencia académica: estudios de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana*", en COMIE. Consulta: diciembre de 2009.
25. Kornblit, Ana Lía, (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos, Bs. As.
26. Liston, D. P., Zeichner, K, M. (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales*- Colección Pedagogía – Educación crítica – Fundación Paideia – Ediciones Morata, S.L.
27. López Beltrán, F, (1995). Ponencia: "*Representaciones sociales de los profesores, sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa*", y en el artículo "Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de UAS (1996), en COMIE. Consulta: diciembre de 2009.

28. Macotela, S., Flores, R. del C. y Seda, I., (2001). Trabajo: "*Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro.*", en COMIE. Consulta: diciembre de 2009.
29. Mercado, L., (2000). Ponencia: "*El docente de educación primaria, representaciones sociales de su tarea profesional*", en COMIE. Consulta: diciembre de 2009.
30. Pérez Gómez. (1989). *Citado en Pensando las instituciones educativas*. 2002. AMSAFE. (p.48)
31. Reynaga, S, (1995). Ponencia: "Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología", en COMIE. Consulta: diciembre de 2009.
32. Rodríguez, M, y Guevara, M, (1999). Ponencia: "Representación de los docentes del modelo atribuido al modelo de acción dirigida", en COMIE. Consulta: diciembre de 2009.
33. Rosas, L. O., (1999). Tesis doctoral: "*El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su formación pedagógica*" en COMIE.
34. Sautu, R. (Comp). (2007). *Práctica de la investigación, cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Edit. Lumiere.
35. Stenhouse, L. (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*, Ed. Morata, Madrid, España
36. Terigi, F. (1999). *El Currículo, itinerarios para aprehender un territorio*. Bs As. Ed. Santillana.