
Los sentidos de la diversidad desde narrativas de estudiantes de profesorado en la provincia de Salta

Lorena Elizabet Sanchez ¹

María de los Ángeles Sagastizábal ²

Este artículo presenta resultados parciales de un estudio cualitativo, llevado a cabo con estudiantes de profesorado de la provincia de Salta (Argentina) en relación a los sentidos que le asignan a la diversidad cultural. El estudio es parte de un trabajo de investigación doctoral que se desarrolla en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) Conicet. Se privilegió para esta experiencia de indagación, la producción de narrativas biográfico/escolares. El desarrollo teórico recupera tres enfoques respecto a la diversidad cultural, su relación con la cultural hegemónica y la función de la educación, tomando parte por la perspectiva intercultural crítica. Este trabajo permitió una aproximación a las expresiones que adquiere la relación diversidad/educación en un espacio de formación específico, donde creemos se reinicia continuamente el proceso de producción y de reproducción las relaciones socioculturales junto a la legitimación o negación de tipos y campos de conocimiento y de poder.

Formación de profesores - Expresión escrita - Desigualdad social

¹ Profesora en Ciencias de la Educación. Auxiliar Docente en la Universidad Nacional de Salta. Becaria Doctoral en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) dependiente del CONICET-UNR. Salta, Argentina.
E-mail: lorenasanchez@conicet.gov.ar; lorenasalta@yahoo.com.ar.

² Doctora en Historia. Directora Académica de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional (sede Rosario). Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Rosario, Santa Fe, Argentina. E-mail: sagastizabal@irice-conicet.gov.ar; asagasti@ciudad.com.ar.

This paper presents partial results of a qualitative study conducted with student teachers in the province of Salta (Argentina) in relation to the meanings assigned to cultural diversity. The study is part of a doctoral research carried out in the Rosario Institute of Research in Science Education (IRICE) Conicet. The production of biographical / educational narratives was privileged for this experience of inquiry. The theoretical development gets three approaches regarding cultural diversity, its link with the hegemonic culture and the role of education, taking part in the intercultural perspective review. This work allowed an approach to acquiring the expression ratio diversity / education in a specific area of training, where we believe the process of production and reproduction of social and cultural relations with the legitimacy or denial of types and fields of knowledge and power are continuously restarting.

Teacher education - Written expression - Social inequality

Introducción

El presente trabajo da cuenta de una experiencia de indagación en el marco de la investigación de tesis doctoral "Diversidad y las prácticas pedagógicas: Estudio acerca del tratamiento de la diversidad en institutos de formación docente". Se recuperan los sentidos que estudiantes de profesorado le otorgan a "la diversidad en el aula" desde la narración de biografías escolares y las expectativas sobre el futuro desempeño de su rol profesional.

Se abordan los significados que se otorgan al concepto de diversidad en el sistema educativo, desde un breve recorrido histórico de la formación docente, siempre orientada a concretizar la uniformidad cultural. Antecedentes que explican las relaciones de esta uniformidad con las funciones de reproducción y producción como opciones de la actual formación docente.

El eje de investigación se vincula a la construcción "del otro" en contextos escolares, educativos, formativos, considerados como espacios prescriptivos caracterizados por sus procesos de clasificación y selección con un fuerte impacto en la subjetividad de los individuos.

Se quiere conocer como se ha construido a lo largo del trayecto formativo de estos estudiantes de profesorado para la enseñanza secundaria el sentido, el significado y el grado de problematización acerca de la diversidad sociocultural que caracteriza a la educación.

Sentidos que se construyeron estrechamente vinculados a sus experiencias educativas previas, a los discursos formales que circulan en la bibliografía y que difunden sus profesores y sobre

todo a las experiencias a nivel de la propia práctica o bien por omisión o ausencia de estos debates y prácticas.

Los discursos sobre las funciones de socialización e integración que debe cumplir la educación están siendo interrogados por nuevas ciudadanía que se reconstruyen y establecen a partir de demandas de grupos subalternizados, que obligan a los grupos de poder a reconocer la necesidad de nuevos debates y discusiones en torno, entre otras dimensiones, a la educación y su estrecha vinculación con procesos de homogeneización cultural.

Referentes teóricos

Diversidad y educación: Incluir, compensar, ¿integrar-nos?

Las instituciones que se crearon en el nuevo continente después del año 1492 tenían por finalidad construir un orden hegemónico que respondiera a la cosmovisión europea, a sus formas sociales, políticas y económicas. Una vez definido el modelo y consolidada la configuración del poder dominante en la figura del Estado-Nación, se delegó en la educación la misión de ordenar moralmente y disciplinar físicamente a la población, homogeneizar a la diversidad existente y a la emergencia de nuevas diversidades expresadas en la resistencia y persistencia de culturas subalternas, asimilándolas a la cultura dominante.

La educación durante el siglo XX trabajó en este sentido intentando anular la diversidad, intentando anular toda configuración que no fuera funcional al sistema-mundo-capitalista, no obstan-

te, los grupos de resistencia han construido a través de las fracturas del sistema colonial-liberal reclamos que empujaron a las políticas de Estado y a las políticas educativas a abrir sus consideraciones sobre la diversidad, reconociendo su existencia y estableciendo mecanismos de tolerancia y convivencia.

Así, la consideración de la diversidad, en el campo educativo, está estrechamente vinculada a las políticas de reconocimiento e inclusión. En forma progresiva, se fueron incorporando aquellos grupos a los cuales se les asignaba mayores posibilidades de educabilidad, homogeneizando las diferencias que atentaban contra el ordenamiento social deseado. Como explica Dussel (2004), en los sistemas educativos modernos, se establece una equivalencia entre igualdad y homogeneización.

Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles. Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización. (p. 309)

Estas formas de inclusión y reconocimiento de la diversidad adquirieron diferentes modalidades. En principio, la diversidad fue reconocida en tanto tenía que ser modificada; un proceso explícito de asimilación cultural. Desde esta perspectiva, el "otro" no tiene identidad, no tiene derecho a ser diferente y el único modo posible de "ser" reconocido es "ser un semejante". Para ello es indispensable la función modeladora de una escuela que asimila imponiendo la cultura dominante.

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación [...] control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora "incluyendo" a los grupos históricamente excluidos en su interior. (Walsh, 2010, pp. 78)

Así, la diversidad se transforma en sinónimo de deficiencia que tiene que ser compensada por el Estado, "se erige a la clase media urbana como modelo social, y el modo de atender a la diversidad es disminuir las 'carencias' por medio de políticas educativas de compensatorias" (Sagastizábal, 2004, p. 23). Las desigualdades tienen que ser compensadas pero no se cuestiona estructuralmente su origen. En el mismo sentido, se presenta la modalidad multicultural, que además de reconocer a la diversidad en estrecha vinculación a la desigualdad social y económica, reconoce a la heterogeneidad cultural, desde la percepción de culturas mayoritarias y de culturas minoritarias.

Esta visión es legitimada por estrategias de clasificación que organizan un sistema educativo fragmentado no solo en diferentes modalidades y circuitos, sino además dentro de cada institución educativa según turnos, secciones de grado o divisiones de años y escuelas especiales. Lo que genera una inclusión excluyente que perpetúa la relación existente entre diversidad y desigualdad.

En las últimas décadas del siglo XX esta concepción funcional de multiculturalidad fue progresivamente asumiendo las demandas de los diferentes sectores subalternizados, al punto que los organismos internacionales reorganizaron su retórica y se inició un nuevo proceso que abrió el debate sobre la noción de interculturalidad. Esta nueva forma de nombramiento se alinea con la anterior, promoviendo a decir de Viaña (2010) una inclusión subordinada, que no cuestiona las circunstancias para que el diálogo se desarrolle en igualdad de condiciones, sino que desde la retórica del respeto propicia la incorporación de los diferentes en las dinámicas preestablecidas de la cultura dominante. No pone en cuestión los ordenamientos hegemónicos; así se presenta una interculturalidad que se plantea y se resuelve solo dentro de lo contractual

y, por tanto, del constitucionalismo liberal, creyendo que es un problema de diseño de las maneras de definir reglas, procedimientos y leyes. En verdad, se empieza por donde se debería acabar, después de haber redistribuido la riqueza, la propiedad y desmonopolizado la política y el poder. (Viaña, 2010, p. 99)

Este posicionamiento recupera las discusiones sobre la interculturalidad desde lo relacional pero deja en suspenso la discusión sobre las condiciones de igualdad, las condiciones que parten del derecho a la vida y de buen vivir, la real democratización, del poder, la economía y la política. "Por eso, cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a 'multiculturalidad'. El Estado quiere ser 'inclusivo', reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado" (Walsh, 2007, p. 196 en Viaña, 2010, p. 16).

Sin embargo, esta concepción de interculturalidad asumida e impuesta desde los sectores dominantes no es la única existe. Convive con una opción diferente. Un tercer momento en la historia del reconocimiento de la diversidad, *la perspectiva intercultural crítica*, teoría superadora de las modalidades anteriores, aún en construcción y desarrollo. Para esta concepción el eje central de la reflexión no es la diversidad en sí, sino el problema estructural colonial-racial que conforma la matriz del pensamiento que organiza la relación diversidad-desigualdad.

La interculturalidad se entiende como una herramienta un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas [...] Por eso, se entiende como una estrategia,

acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. (Walsh, 2010, p. 78)

De las múltiples posibilidades de abordaje acerca de la formación docente y el tratamiento que se le da a la diversidad, elegimos tomar una posición crítica respecto al peso político y social que tiene la presencia o la ausencia de análisis y tratamiento de estas temáticas en la educación formal a través del discurso de docentes en formación.

A más de cien años de la fundación del sistema educativo argentino, vale preguntarnos desde una visión compleja y por lo tanto crítica cómo se insertan los discursos sobre la atención a la diversidad y si estos discursos encuentran correlatos prácticos en la realidad.

El caso particular del instituto de formación docente en el que desarrollamos la experiencia de indagación presentada en este artículo es una interesante muestra de las mutaciones que experimentó el sistema de formación docente desde la década del 90. Década que declara abiertamente el ingreso de nuestro país en el sistema económico cultural neoliberal como país miembro en estado periférico.

Referentes históricos

Surgimiento y desarrollo de la formación docente

La uniformidad con la que se constituyó la formación docente, en los sistemas educativos nacionales, tuvo que ver con la conformación de un cuerpo

docente, considerado agente del Estado. Se trata de una política de estado que impone el sentido y orientación de la profesión hacia la transmisión, reproducción y/o producción de cultura.

Se desplazó al maestro idóneo, heterogéneo, de la enseñanza no regulada, por maestros normales, regulados y regulares, que garantizaran la uniformidad necesaria para la construcción de un sistema. La constitución de la formación docente aparece como síntesis de un proyecto político traducido a un proyecto pedagógico para

garantizar el cumplimiento de las funciones políticas y económicas asignadas a la escuela por los Estados liberales del XIX, en orden a su propia expansión y consolidación, exigía ahora la formación de un nuevo cuerpo de especialistas bajo el control del Estado, que ya no puede delegar a otros el cuidado de formar ciudadanos (Petitat, 1994, p. 142 en Diker & Terigi, 1997, p. 30)

La formación del cuerpo de maestros fue un proceso de extraordinario impacto cultural, permitió que grupos sociales de clase media y media baja tuvieran acceso a un capital cultural negado hasta ese momento. Este cuerpo docente portador de un proyecto nacido bajo la impronta de los derechos de igualdad, fraternidad y libertad, alejado del poder pastoral, pero perseguido por sus continuidades, sostuvo su identidad en la emancipación de quienes aún estaban en estado natural, según la forma que imponía el Estado-Nación.

Explica Birgin (2006, p. 270) cómo desde los orígenes del sistema educativo el Estado sostuvo la idea de la construcción de una ciudadanía con un horizonte de igualdad; sin embargo, no puede omitirse la compleja dialéctica entre la ilusión emancipadora y la promesa de igualdad, en contraste con una tecnología pedagógica en la que triunfaron los rasgos autoritarios, la sospecha respecto de la cultura contemporánea, las libertades individuales, y la negación de los orígenes sociales de los sujetos y de las diversas prácticas culturales existentes en nuestro territorio.

La función política de este modelo de formación era homogeneizar, establecer bases para el consenso social. El disciplinamiento y el control de los cuerpos, en los términos que analiza Foucault, fue un dispositivo privilegiado, junto a la imagen del docente como apóstol y la escuela como redentora de las desviaciones sociales.

Analiza Cecilia Braslavsky (1999) cómo hasta la década del '70 los formadores de docentes, en su mayoría normalistas, tenían perfiles profesionales construidos en instituciones similares a las instituciones en donde se desempeñaban como agentes del Estado, por lo que tenían en común, no solo un cuerpo de conocimientos sustantivos poco cambiantes, sino concepciones sedimentadas sobre los valores más conservadores acerca de la enseñanza y los buenos alumnos. Así, el sistema se tornó endogámico cumpliendo eficazmente su función política.

En la segunda mitad del siglo XX, la crítica a la función reproductora de la escuela motorizó el reclamo para que el

docente ocupe a la vez un lugar crítico frente a la función cultural de la escuela y para que ejerza una transmisión crítica de la cultura; así, el papel del docente es inseparable de su propia posición dentro del campo de la cultura. Para esto es necesario enfocar su función no ya como reproductor o transmisor, sino como productor de cultura.

Después de la Segunda Guerra Mundial y con el ingreso de las teorías desarrollistas, las preocupaciones por la ciencia y la técnica junto a las pretendidas transformaciones del sistema productivo producen un giro en las preocupaciones curriculares de la formación docente hacia la eficacia y la eficiencia asentadas en el ingreso de las nuevas perspectivas pedagógicas reflejo de la década del '70.

Las particularidades del modelo eficientista, con el surgimiento de la formación especializada para el nivel medio, comparten su predominio con el de una tradición academicista y artesanal. La legitimidad del ser docente, en esta etapa, estuvo vinculada al conocimiento del contenido a enseñar.

El desarrollo de las teorías críticas en la sociología y un mayor desarrollo en el campo de la investigación social transforman las preocupaciones en el campo de la formación docente, tomando como centro de interés la producción teórica y epistemológica, como referencia de su correlato práctico, educativo y social, e instalando un intenso debate teórico y político, cada vez más complejo vinculado a las reformas educativas nacionales y provinciales.

En este sentido, podemos diferenciar tres momentos en los que se deli-

nean los diferentes modelos sobre la formación docente. Primeramente, de la década de 1960 hasta fines de la década de 1970, con hegemonía del modelo tecnicista y surgimiento de modelos alternativos correspondientes a coyunturas políticas de expansión de regímenes burocrático-autoritarios.

A partir de 1980 hasta la configuración de nuevos modelos críticos, se vive un segundo momento con la crisis del modelo autoritario y la aparición de procesos de transición democrática en los que se empiezan a abordar diversas temáticas que permiten reconstruir la complejidad de los procesos educativos y la escuela como espacio político donde se construyen las identidades culturales y sociales.

Reedición de un pasado presente. Características de los modelos actuales

El tercer momento va desde 1989 en adelante; posiciones conservadoras reinstalan la teoría de la formación de recursos humanos en contraposición a las teorías críticas. Si observamos el proceso en general, vemos que es en la segunda mitad del siglo XX cuando tienen lugar los cambios más importantes en las políticas de formación docente.

En primer lugar, la educación y, por ende, la formación de los formadores pasa a ser responsabilidad del Estado que, aunque en muchos países comparte esta función con la iniciativa privada, mantiene la dirección y normalización de la misma. Y en segunda instancia y como carácter distintivo de la actualidad, la formación de formadores se eleva a ni-

vel terciario, ya sea en universidades o en institutos pedagógicos superiores, y se desarrolla el concepto de formación permanente de los docentes.

En la década de 1990, América Latina consolida y profundiza políticas neoliberales orientadas por las directivas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Las reformas respondieron a los cambios en los modelos de financiamiento, exigencias de eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo que se impusieron desde el plano internacional con restricciones a las políticas públicas; todo ello generó una fuerte conmoción en el sistema educativo.

Se imponen discursos sobre profesionalización docente que modifican las tradiciones vigentes y cuestionan el paradigma sobre el que se fundan. Con nuevos discursos y antiguos argumentos, se recuperan las discusiones epistemológicas sobre el lugar de las ciencias sociales y de la educación. El nuevo ingrediente es la redefinición de la concepción de los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje en relación a su vínculo con la sociedad y la economía.

Estos procesos de profesionalización, por estar impulsados desde políticas educativas alineadas con las exigencias del Banco Mundial, hicieron de la profesionalización una ideología aparentemente objetiva y despolitizada. En términos de Contreras Domingo (1997),

ha sido la homogeneización de las prácticas docentes, la consiguiente burocratización y pérdida de autonomía del profesorado, y la relega-

ción de la participación social en la educación cada vez más justificada como un ámbito de los profesionales o de la Administración. (p. 40)

Mientras la mayoría de los países latinoamericanos se ocupó del crecimiento cuantitativo del sistema de enseñanza básica, los problemas sociales, económicos y políticos tomaron la delantera y mientras hoy se cuenta con una estructura que a inicios del siglo XX hubiese sido garantía de homogeneización, se le exige a esta cobertura una diferenciación positiva y progresiva, es decir que atienda a las necesidades de cada colectivo social, sin homogeneizar, sino recuperando la diversidad y reconfigurando una ciudadanía plural.

Los procesos de expulsión social y disminución del acceso a bienes culturales, sociales y económicos se tejen en mecanismos simbólicos que atentos a la segmentación y la fragmentación del sistema social y educativo significan a estudiantes y docentes por estamento en un juego de inclusión marginal o de inclusión excluyente.

Podríamos arriesgar que la ausencia de un nuevo proyecto "normalizador" que sintetice las preocupaciones de nuestro tiempo empuja al sistema a una transformación que interroga a sus propias bases epistemológicas e ideológicas.

Esta ausencia obliga a los sistemas de formación docente a releer la eficacia de sus antiguos circuitos. Entablar un análisis histórico genealógico es una vía de acceso a la comprensión del funcionamiento aparentemente efectivo de antiguas estructuras, pero no es suficiente frente a la celeridad de las trans-

formaciones y complejizaciones de la educación básica exigida por el Estado.

En nuestro país desde 1980 se realizan investigaciones (Braslavsky, 1985; Davini, 1991, 1995; Puiggrós, 1999; Tedesco, 1995; Tenti Fanfani, 1995; Tiramonti, 2001), que ponen en evidencia cómo fue configurándose la geografía del sistema educativo entre los discursos que promulgaban la igualdad y la creciente desigualdad social producto de las transformaciones del Estado.

Estas investigaciones mostraron y analizaron la participación de la educación en el proceso de reproducción social, así como la complejidad de los mecanismos que se ponían en juego a la hora de seleccionar, discriminar y diferenciar a la población que tenían acceso a la educación. Fue el espacio social, como un todo integrado, pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social de sus miembros, el que progresivamente se fragmentó. A su vez, esto era leído como una consecuencia de la pérdida de la capacidad homogeneizadora de la escuela.

Dimensión metodológica

En cuanto al desarrollo metodológico se optó por *las narrativas como instrumento de investigación*, modalidad que responde a las características del enfoque cualitativo, y sostiene que la complejidad y singularidad caracterizan lo social. En este sentido, la actuación de los sujetos en espacios específicos requiere de interpretaciones contextuales, se trata de mucho más que de un conjunto de técnicas para la recolección de datos, es un modo de concebir la reali-

dad, de comprender la subjetividad implicada en los procesos sociales.

Las bases teóricas del enfoque de narrativas en la investigación cualitativa parten del giro hermenéutico, sus supuestos impulsan el giro lingüístico que muestra el lugar de relevancia otorgado al lenguaje como construcción de sentido que dé visibilidad a la cuestión del sujeto. La investigación narrativa considera los presupuestos de la epistemología constructivista e interpretativa, en tanto el lenguaje media y construye la experiencia y la acción.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales. (Connelly & Clandinin, 1995, p. 11)

En esta construcción, el tiempo es constituyente del significado y de las relaciones, se enlazan subjetividades y temporalidades particulares; es decir, se recuperan las experiencias significativas de los sujetos. Una experiencia significativa, de acuerdo Díaz Meza (2007), es la atribución de sentido asignada a eventos o acontecimientos que repercuten en la subjetividad y en las formas de concebir la relación del estudiante y su trayecto formativo.

La significatividad de las experiencias es única, personal y singular, aunque está condicionada por el contexto y la ubicación del sujeto en las tramas de poder y significado; en este sentido, la relación pedagógica que impone la educación formal nos permite reconocer, no solo sentidos subjetivos, sino tramas de sentidos históricos políticos sobre las función ideológico-cultural que impone la educación.

El auge de los métodos biográfico-narrativos también se inscribe, en palabras de Foucault, dentro de las formas modernas de gobierno de los individuos posibilitando en el juego de contar la verdad de sí- que el sujeto se convierta en objeto de saber. Las biografías son, pues, procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos. (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, pp. 9-10)

Se cree que la evocación de la memoria, en diferentes planos (cognitivo, afectivo, social), será traducida a través del relato escrito de estudiantes de profesorado, permitiendo pistas de interpretación y comprensión sobre las relaciones entre diversidad y educación en este trayecto de formación docente.

Comprendemos por proceso de formación al "trayecto"³ que atraviesan los estudiantes durante la etapa de estudios iniciales o básicos de su carrera profesional. Durante este trayecto tran-

sitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas; experiencias formativas que se suman a sus trayectorias escolares previas.

Estas mediaciones conforman el universo de expectativas y frustraciones con las que enfrentarán el desarrollo de su profesionalidad mediando en la trayectoria escolar de sus futuros alumnos. Concebir a la formación como un trayecto permite reconocer, en este proceso, relaciones constantes y fluctuantes entre lo social y lo individual, entre lo histórico y lo situacional.

Las narrativas de los estudiantes se plasmaron en "diarios o bitácoras", instrumento que se inscribe en las estrategias narrativas/reflexivas, que en la última década ha cobrado relevancia en la investigación educativa cualitativa, ya que por sus características permite una aproximación compleja y simultánea de las diferentes dimensiones que intervienen la formación.

Se trata de un escrito personal que responde a una guía de indagación que plantea una estrategia de juegos recursivos, en tanto apela a los recuerdos para poner de relieve aquellas prácticas y valores que constituyen modelos sobre las "funciones"⁴ de la escuela, que se replican y modifican en la significación y valoración que los estudiantes hacen de sus docentes actuales y mar-

³ Trayecto en el sentido que propone Gilles Ferry (1990). Asumimos este sentido en tanto permite reconocer la dinámica, social e individual, por la que transcurre el sujeto en formación.

⁴ Nos referimos a los aprendizajes sociales que imprime la escuela, al impacto en las expectativas de ascenso y/o ubicación social y cultural que atraviesan los sujetos en su proceso de escolarización.

can contornos sobre sus expectativas futuras.

Desde una comprensión social, Carlos Guerra (1997) afirma que el significado es una "articulación temporal de contenidos del presente y del pasado", mientras el sentido se define como "la direccionalidad que proporcionan los contenidos de visión de futuro. (Díaz Meza, 2007, p. 56)

El instituto donde se lleva cabo esta experiencia cuenta con una modalidad presencial de encuentros quincenales - sábados y domingos- con jornadas de diez horas reloj cada día, concentrando la carga horaria de los institutos regulares, lo que hace de él un caso especial en la conformación de su matrícula.

La matrícula está compuesta, en su mayoría, por estudiantes de la provincia de Jujuy; en particular, provienen de localidades distantes fronterizas con Bolivia, en menor número de las provincias de Catamarca, Santiago del Estero y de diferentes lugares del sur de la provincia de Salta. Es reducido el número de alumnos locales.

Participaron de esta experiencia 130 estudiantes, la tarea fue vinculada al espacio curricular de "Prácticas".⁵ Se asignó un tiempo mínimo de dos sema-

nas para la realización de la tarea y máximo de un mes. Por las características de la estrategia, no se establecieron criterios sobre la extensión de los textos,⁶ ni sobre los estilos y formas de construcción del relato en relación a la guía.

La composición heterogénea del grupo participante no está directamente vinculada con la problemática de etnia y raza, pero sí se trata de grupos subalternizados, por sus condiciones socioeconómicas y culturales de acuerdo a los estándares de las representaciones sociales de docente y alumno del programa de la modernidad.

Se indagó sobre las impresiones del grupo ante la frase "diversidad en el aula", para ello, los estudiantes desde su biografía escolar, plasmaron recuerdos sobre sus docentes, sobre aptitudes y actitudes que reconocen como positivas y/o negativas. En tanto, creemos que las definiciones del rol y la función docente se materializan en la descripción de experiencias que resultaron significativas, al tiempo que dan cuenta de valores y sentidos sobre la tarea docente. La exploración de sentidos se inclina a conocer la subjetividad social que construyen en el trayecto de formación acerca de la diversidad en el aula.

⁵ La elección fue intencional, bajo el supuesto de que es el espacio propicio para la problematización y discusión de la formación profesional.

⁶ Estas producciones presentan faltas de ortografía y gramática recurrentes. Que si bien no son asumidas, para este trabajo, como dimensión que se involucra en el análisis, da cuenta de la diversidad de formas de *reconstruir* conocimientos y habilidades específicas para la formación docente. Es evidencia de las diversas estrategias de supervivencia en el circuito educativo a pesar de que habilidades básicas como la escritura no estén plenamente desarrolladas, con las desigualdades que esto entrama.

Entendemos como subjetividad social, precisamente el sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales), que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose de forma directa en las distintas instituciones, grupos, y formaciones de una sociedad concreta, estas formas tan disímiles, guardan complejas relaciones entre sí y con el sistema de determinantes de cada sociedad concreta. (González Rey, 1997, p. 169)

Las narrativas están compuestas, de acuerdo con McEwan y Egan (1995), por dos partes, la historia que relata el autor y el discurso con que construye esa historia. La historia la conforman los acontecimientos, los personajes o sujetos que aparecen y que protagonizan o participan en esta. El discurso es la forma que adquiere esta historia, la enunciación, la presentación, la forma en que se expresa la historia. La estrategia de construcción narrativa intenta poner en cuestión desde el pasado, el presente y el futuro de los estudiantes, los sentidos otorgados al rol y la función docente y la relación de estas definiciones con a la diversidad que habita el aula.

"La diversidad del aula" desde la narrativas de los estudiantes

Las experiencias que brinda el sistema educativo, con evidente disposición homogeneizadora riñe con la diversidad que lo habita, instalando núcleos de reproducción y quiebres de posibilidad; así se observa en las característi-

cas relatadas sobre las funciones y el rol docente en cuanto gestionan la diversidad, según el grado de poder y significación que se le otorgue de acuerdo al denominador común considerado *lo normal*.

Las historias narradas muestran las formas en que se transitó por el sistema educativo. El relato pone en consideración cómo se imprimió en la biografía escolar de los sujetos la vida cotidiana del aula, cómo las circunstancias vividas les permiten reconocer las funciones de un buen docente y el tipo de alumnos que esperan encontrar en su futuro ejercicio profesional.

En lo cotidiano se pueden descubrir tendencias del comportamiento social que constituyen puntos de ruptura con las características del comportamiento social dominante. Lo cotidiano, por supuesto, es una parte orgánica de la subjetividad social, cuyas manifestaciones son formas subjetivas en que aparecen configurados de forma directa y/o indirecta los diferentes procesos constituidos en otros niveles de la subjetividad social. Sin embargo, lo cotidiano en el espacio comunitario tienen una significación muy particular, pues nos expresa como realmente las personas se integran en el nivel más íntimo de su vida social: el lugar donde viven. (González Rey, 1997, p. 174)

Ante la solicitud de describir la imagen que representa la frase "diversidad en el aula", las respuestas hacen referencia a un espacio físico y simbólico que iguala a los sujetos, a través de una relación desigual de poder; que impone la

necesidad de adaptarse y responder a los requerimientos de homogeneización establecidos por la cultura dominante; que parece estar invisibilizada por la conquista de "la educación para todos".

Un 95% de las respuestas se trata de descripciones vinculadas a las características personales individuales, expresa que las personas somos diferentes por naturaleza. El tiempo y el espacio no acompañan el relato, estas construcciones se describen desde entidades abstractas sin referir a la propia experiencia en relación al tema. Algunas de esas respuestas fueron:

- *"La frase diversidad cultural me da la idea de un zoológico, donde todos podemos ser diferentes y tener necesidades diferentes pero podemos convivir en pos del mismo objetivo."*
- *"La diversidad del aula es incluir a los alumnos con dificultades, problema motriz, capacidades diferentes, el docente debe aprender para afrontar esa dificultad. En una provincia que no hay muchas escuelas con esa especialidad no hay docentes. Los institutos no forman al docente para trabajar con alumnos diferentes, como contener y dictar los contenidos y como contener a sus compañeros para aprender a relacionarse con él y saber que es igual a los demás y ser tratado con igualdad teniendo las mismas oportunidades que los demás."*
- *"La diversidad es como el Arca de Noé tienen uno de cada especie, cada uno vive en forma diferente con padres, lugares, casa todo esto es único en cada alumno y con más razón es que nadie es igual a nadie todos somos diferentes."*

Los sentidos que los estudiantes asignaron al término diversidad están en estrecha vinculación con el reconocimiento de diferencias fenotípicas; así, diferencia, carencia y necesidades especiales se expresan en comparación a una cultura hegemónica con signos y símbolos específicos que designan la pertenencia y la minoridad de esas "diversidades".

En este sentido, otra constante respecto a las diferencias mencionadas son los ritmos y tipos de aprendizaje y en menor incidencia (30%) hace mención al contexto socioeconómico presentado como culpable del bajo rendimiento de los alumnos. Narrar la relación con el conocimiento no aparece como un proceso de construcción sociopolítico; ajuste, tiempo lineal y normalidad esperada se juegan en el reconocimiento de los diferentes modos de aprender. Así lo expresan algunas de las narraciones de los estudiantes:

- *"La diversidad en el aula hace referencia que los alumnos son diferentes unos de otros a través de su cultura, religión, social, económicamente, entre otros factores más que todo influencia el momento de realizar la práctica docente, al momento de transmitir los conocimientos. En los acercamientos que tuve al aula no encontré nada diferente a lo ya a través del transcurso por la vida escolar pude percibir o tener relación con las mismas situaciones."*
- *"En las aulas encontrás todo tipo de alumno, desde el más callado o invertido hasta el más hablador que no se calla nunca y te interrumpe en clases. Los hoy más tranquilos y también los inquietos. Los que siempre traba-*

jan y colaboran, y los que nunca te hacen nada y no les interesa lo que pasa en el curso. También están los curiosos que preguntan todo y los callados que se quedan con la duda por vergüenza o por temor a equivocarse. Y esto es la diversidad, nos podemos encontrar con niños muy diferentes entre sí, con realidades y situaciones tanto económicas, como familiares distintas."

- *"Considero que como futuro docente me encontrare con alumnos con una diversidad social, económica, cultural, religiosa y política, lo cual será muy interesante y a su vez desafiante en mi elaboración del proyecto áulico como así también es el desarrollo de las clases en el aula. La frase diversidad en el aula me sugiere una reproducción de diferentes sectores sociales, la imagen que me produce es encontrarme con la ciudad y el campo unidos en un mismo espacio."*

Desde estos testimonios no se evidencia una reflexión crítica acerca del origen de las diversidades que aparecen en el espacio escolar. Estas son mencionadas como semejantes; así, son similares las diversidades atribuibles a un tipo de personalidad, como las vinculadas a cuestiones familiares o económicas que suponen la pertenencia a grupos sociales con un acceso desigual a la educación. En estas descripciones no se realizan apreciaciones valorativas acerca de estas diferencias, se enuncian diversidades despojadas de desigualdad y de conflicto.

No hay mención explícita a otras culturas, etnias y razas en el sentido propuesto por la interculturalidad crítica, sino que se narra desde la colonialidad de las visiones impuestas de "normalidad" y

cultura hegemónica, aunque están subrepticias.

El conflicto solo se hace presente cuando el relato es autobiográfico, cuando la imagen abstracta de "la diversidad en el aula" da paso a una imagen concreta de cómo se convive en el aula, cuando las complejidades toman cuerpo en el propio cuerpo del autor del relato. Aquí se muestra la potencialidad de la narrativa como expresión de sentidos que trasciende los cánones impuestos por la educación normaliza y colonizada, aunque las coordenadas de lo narrado mantienen en el orden de lo anecdótico, sin profundizar en las razones de la situación, sus consecuencias y las posibilidades de transformación.

Entonces "diversidad" se transforma en discriminación de clase, de raza, de género. La experiencia vivida transforma las tensiones en conflicto, revela la distancia entre la "escuela deseada" y la "escuela real", pone en evidencia las grietas entre el pasaje de la vida personal a la vida social, de ser un individuo a ser un ciudadano republicano. En palabras de los estudiantes:

- *"De la escuela primaria no tengo muchos recuerdos. Lo que si recuerdo y quizás es lo que más me afecto, es la diferencia que hacían los docentes con los niños, tenía más atención con los niños que tenían un apellido reconocido o por la forma de vestir de alguno y lo que presentaban un aspecto humilde (pobres), no se los tenían en cuenta. Aún en la actualidad puedo observar esa actitud de algunos docentes que marginan a los niños que tienen problemas en el aprendizaje, de conducta o por su forma de vestir (humilde)."*

- *"Recuerdo perfectamente las clases con una profe. Esta seño odiaba a los niños morochos y un día, a todos nosotros los morochitos, no cambio de lugar y nos hizo sentar atrás, muy atrás y adelante solo quedaron los rubios, trigueños y los hijos de maestros/as. Nos hizo sentir muy mal, era muy mala nos desmerecía todo."*
- *"Hay ciertos docentes que manifiestan egocentrismo y sarcasmo al dictar sus clases, siempre poniendo énfasis en su nivel profesional, sin tener en cuenta que estamos aprendiendo para poder llegar a su altura. Es por ello que estas actitudes están dificultando nuestro aprendizaje y comprensión de la materia. Realmente estas actitudes me preocupan creo que todos estamos aprendiendo hay una gran diferencia de dialogo docente-alumnos, se debe mejorar."*
- *"En mis aproximaciones institucionales lo que me causo temor es la falta de interés por algunos docentes en formar a sus alumnos, despojados de ética y valores, lo tengo temor a la crueldad de mis pares o futuros colegas, su falsedad y a los prejuicios que los acompañan."*

A través de estos testimonios el alumno en su biografía escolar ha vivido la dolorosa y necesaria asimilación para no ser un "otro"; pertenecer a un "nosotros" lo obliga a despojarse de características identitarias que lo alejan de la "normalidad" institucionalizada. Estos relatos que involucran un acto de discriminación nos permiten interrogarnos sobre la función primaria de inclusión social de los sujetos. Reconocerse valorado negativamente ante el grupo al que se desea pertenecer es descu-

brir que existe un molde en el que se debe entrar para "ser", para estar incluido en lo deseable de la sociedad.

El proceso adaptativo a las demandas educativas se manifiesta en los modelos construidos acerca de las funciones del docente, que integran la apreciación que los estudiantes hacen sobre sus docentes y las expectativas futuras en el desempeño del rol. De los alumnos que participaron solo 6% narró por separado la percepción de sus docentes y las expectativas personales para su próximo desempeño. Entre estos últimos, se valora el contacto personal del docente con el alumno. Marcan sus expectativas el deseo de brindar ayuda y guía; expresan:

- *"Los profesores son muy distintos sobre todo sus sistemas de enseñanza desde mi lugar hay profesores que llegan al alumnado en transmisión se sus conocimientos como personas humanas que escuchan y transmiten sus vivencias, y otros a los cuales le falta dinámica, didáctica para transmitir los conocimientos, no es solamente dictar o leer fotocopias sino transmitir y buscar la manera de enseñar los contenidos."*
- *"Pienso que cuando sea profesor, mi función aparte de educar creo es formar, guiar, orientar y ayudar a los alumnos a ser mejores personas para con ellos y el entorno."*
- *"Los docentes queridos son aquellos que además de enseñar, han establecido vínculos conmigo, que ponen interés en lo que pasa, que logran involucrarse con todos y así comprender, entender al alumno. Por eso es que esos docentes que son fríos, que no tienen en cuenta ni los nombres de los alum-*

no, son rechazados por mí. El interés por el alumno es esencial para que exista conexión."

- *"En mis expectativas esta ser un profesor que tenga como función primordial la formación de las persona, pero no solo ejerciendo la acción de educar, sino de dar y ser un ejemplo para que otros se incentiven. Es poder Ser un modelo a seguir y ayudar a otros que lo necesiten."*

La mayoría de las respuestas (94%) integró los ítems de recuerdos y expectativas, lo que nos muestra el impacto de los modelos vividos como alumno en la configuración del futuro rol docente. Lo narrado une el pasado, el presente y las expectativas futuras desde lo significado como propio del rol a desempeñar:

- *"El profesor en la actualidad debe estar predispuesto al dinamismo de la sociedad, a darse cuenta que debe oír para ser escuchado por sus alumnos, que debe ver para que sus alumnos presten atención, para poder lograr el Acto Educativo debe existir cierta reciprocidad entre docente y alumnos para lograr la transmisión de contenidos."*
- *"La función como profesora es transmitir el conocimiento, tener transposición didáctica a la hora de enseñar conocimientos."*
- *"Desde mi punto de vista creo que la función como profesor es: transmitir valores y creencias culturales, conocimientos y crear las condiciones necesarias para transmitir saberes. Enfocarme en los alumnos y no olvidar que en mi función y en colaboración de los padres y de la Institución es educar."*

En estas formas de concebir la diversidad en el aula, el docente y el conocimiento adquieren un rol central, el acto educativo (mencionado con mayúscula por los alumnos) es el tamiz por el cual las personas se transforman y llegan a "ser". El conocimiento "ente" abstracto, sin origen y sin falla, es el bien necesario para distinguirse de la "diversidad", mediante la acreditación de conocimiento y formas de actuar legitimadas para "poder ser".

A modo de conclusión

Recuperar el discurso en las narrativas, como instrumento de investigación, persiguió un doble objetivo, conocer la significatividad de las experiencias y comprender cómo se relatan en el presente y se proyectan hacia el futuro, para así aproximarnos a la significatividad social otorgada a la educación, reconocer el estado de su raíz colonial y las experiencias que generan nuevas posibilidades de una educación intercultural crítica.

Se destaca la fuerza que tienen las imágenes generadas en el sistema educativo a principios del siglo pasado, a pesar de la legislación y la existencia de discursos a favor de la diversidad que surgen a partir de la década del 80. Este grupo de estudiantes de carreras de profesorado considera que la diversidad que se presenta en las aulas tiene un origen cuasi natural y el éxito o el fracaso de la escolaridad está en estricta relación a las posibilidades de cercanía con el modelo de alumno instituido.

Los escasos nombramientos sobre el contexto no revelan una reflexión y

reconocimiento sobre la trama conflictiva que sostiene estas diferencias, ni se expresan reconocimientos sobre el valor de la convivencia en la diversidad. Estas formas de narrar "lo diverso" presentan características propias de la asimilación cultural y de las concepciones funcionales, por compensación, o desde la concepción de la multiculturalidad que descansa en lo contractual.

A través de los testimonios, se evidencia que los alumnos aprenden durante su formación docente la *existencia de una diversidad* presente en el espacio institucional que *puede ser relatada pero no problematizada*. Vivencian en su biografía escolar una diversidad que estigmatiza y discrimina. Esta tensión se disipa con la adquisición de los contenidos enseñados. El docente es el encargado de transmitir el conocimiento y junto con este los valores de las "buenas personas"; es el agente por el cual se da esta transformación. En consonancia con esta visión, las expectativas de los estudiantes se centran en aprender a enseñar, en lograr una exitosa transposición didáctica como vía de inclusión.

El movimiento de inclusión supone la integración en un "nosotros" determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, "niños discapacitados", "niños en riesgo"). Este "nosotros" siempre implica un "ellos" que puede ser pensado como complementario o como amenazante, *o aún ser invisible para la mayoría de la gente* [las cursivas se agregaron]. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más

allá de la cual comienza la otredad. Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas. (Dussel, 2004, p. 308)

Los recuerdos escolares centran la descripción de las escenas en situaciones puntuales que se ajustan a las expectativas impuestas desde los inicios del sistema educativo características de la tradición del magisterio normalista. Concepción que anula la diversidad a partir de la asimilación de las culturas y las características particulares, a la cultura y formas de interacción y expresión propias del alumno y el docente "normal".

Así, el rol y la función del docente se reducen a la transmisión de conocimiento y valores, la complejidad del desempeño es expuesta desde la necesidad de interpretar los prejuicios y malestares del contexto de cada época, que entorpecen la correcta formación del alumno. La reconstrucción o crítica del saber preestablecido o los valores tradicionales no se contempla como posibilidad del rol docente. La diversidad es asumida más como un obstáculo que como una posibilidad para la relación pedagógica; nociones presentes en el relato de los alumnos.

Bourdieu (1979) recupera la dinámica entre lo objetivo (la estructura) y lo subjetivo (la acción cotidiana del hombre) mediante el concepto de *habitus*. *Habitus* que se muestra en estos testimonios como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles. Estas predis-

posiciones que naturalizan la relación pedagógica, como señala el autor citado, no son ni determinadas ni determinantes, por lo que abren espacios de replanteamiento sobre los efectos y los procesos generadores. Este aporte para el análisis de los etiquetamientos y las desviaciones es revelador de la dureza de los prejuicios presentes en el sistema educativo y muestra la necesidad de una interacción escolar mediada más por la posibilidad que por la clausura.

Si consideramos los espacios de formación como oportunidad de reconsideración del rol y la función docente, los institutos de profesorado pueden ser la instancia para la construcción de zonas fronterizas, concebidas como lugares de encuentro que permitan gestar nuevas formas de convivencia, nuevas formas de construir el conocimiento y revelar modos diferentes de pensar la igualdad de oportunidades como posibilidad real en el ámbito educativo.

Como afirma Gentile (2009) la integración es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos. Integración que supone una mayor complejidad que la idea de inclusión/asimilación.

Se considera que para la construcción de un proceso hacia la integración, los aportes de los actores que dan cuerpo al sistema de formación requieren de la reflexión de las prácticas pedagógicas contextualizadas, para una mejor comprensión del presente y la incorporación de la dimensión política en la reflexión pedagógica.

Esto supone interrogar las matrices disciplinares de la formación docente, discutir sobre los saberes didácticos y reconocer al conocimiento como campo de disputa de poder que revela el desarrollo histórico de nuestro tiempo. Detenernos a reflexionar sobre nuestras producciones, sobre la trama que sostiene nuestros relatos y sentido común respecto a nuestra relación, con el conocimiento, el saber y el poder. Las ausencias en el relato también cuentan parte de una historia, de *otra historia*.

Una integración social de la diversidad desde la perspectiva de una interculturalidad crítica pone en relación los dilemas políticos y culturales de la época con la docencia, reconociendo un posicionamiento y un hacer político en la práctica docente. Se trata de recuperar la docencia como trabajo intelectual de producción y ligazón social.

Original recibido: 18-06-2013

Original aceptado: 02-06-2014

Referencias bibliográficas

- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los cuerpos docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Actes de la Recherche en Ciencias Sociales*, 30, 3-6. Traducción: Emilio Tenti Fanfani.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: GEL FLACSO.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En F. M. Connelly, J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, J. Clandinin & M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1991). Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano. *Revista Argentina de Educación*, IX (15), 35-55.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Meza, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5 (2), 55-64.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina; una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 122, 305-335.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Gentile, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.

- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Paulo: EDUC.
- McEwan, H. & Egan, K. (Comps.). (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Puiggrós, A. (1999) *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sagastizábal, M. A. (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar: educación intercultural. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la educación*. Madrid: Anaya.
- Tenti Fanfani, E. (1995). *La escuela vacía, deberes de Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas.
- Viaña, J. (2010) Fundamentos para una interculturalidad crítica. En J. Viña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 9-63) La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-90). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.