

IMAGINARIOS SOBRE LA DIFERENCIA CULTURAL EN ESTUDIANTES DE
PREGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. CASO UNIVERSIDAD DE
PAMPLONA

PRESENTADO POR
LENY ROCÍO PEÑA LEAL

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
PAMPLONA
2016

IMAGINARIOS SOBRE LA DIFERENCIA CULTURAL EN ESTUDIANTES DE
PREGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN. CASO UNIVERSIDAD DE
PAMPLONA

PRESENTADO POR
LENY ROCÍO PEÑA LEAL

ASESORA
NIDIA YOLIVE VERA ANGARITA
MAGÍSTER

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
PAMPLONA

2016

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y fecha

DEDICATORIA

*A mis hijos, por ser el motor y la motivación para seguir adelante cuando las fuerzas
flaqueaban.*

A mi esposo, compañero y amigo, por su consejo, escucha y apoyo.

A mis padres y hermana, por su incondicionalidad y fuerza constantes.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO 1	14
1.1. Antecedentes	14
1.2 Contexto de la investigación	28
1.2.1 La ciudad	28
1.2.2 La universidad	30
1.3 Problema de investigación	32
1.4 Objetivos	36
1.4.1 Objetivo general	36
1.4.2 Objetivos específicos	36
1.5 Justificación	37
1.6 Metodología	40
1.6.1 Enfoque y diseño metodológico	40
1.6.2 Escenarios y participantes	41
1.6.3 Técnicas e instrumentos de recolección y registro de la información	42
1.6.4 Análisis de la información	45
CAPÍTULO 2	47
MARCO TEÓRICO	47
2.1 Imaginario social	47

2.1.1 Algunas comprensiones sobre lo imaginario	49
2.1.2 Clasificaciones de lo imaginario	55
2.1.3 Características más importantes de lo imaginario	56
2.1.4 Nuestra comprensión de imaginario social	58
2.2 Imaginarios y educación	60
2.3 Imaginarios y convivencia escolar	63
2.4 Qué se entiende por diferencia cultural	67
2.4.1 Consideraciones iniciales	67
2.4.2 Diferencia cultural y diversidad cultural	70
CAPÍTULO 3	73
RESULTADOS	73
3.1 Hallazgos	73
3.1.1 Imaginarios y la diferencia cultural	73
3.1.2 Construcciones imaginarias: experiencias, sentires, afirmaciones y expectativas en los futuros licenciados de Educación	87
3.1.3 Construcciones imaginarias sobre las prácticas educativas y formativas	94
3.1.4 Imaginarios en las dinámicas de convivencia educativa en la Universidad de Pamplona	97
3.2 Conclusiones	99
3.3 Recomendaciones	102

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	110

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estudiantes participantes en la investigación por programa	422
--	-----

RESUMEN

Esta investigación aborda como centro de interés los imaginarios de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de la Universidad de Pamplona acerca de la diferencia cultural, entendiendo que, acceder a las configuraciones imaginarias presentes en los futuros profesionales de la educación, ayuda por una parte a comprender las tramas de sentido que han sido instituidas por las dinámicas sociales, culturales y educativas tradicionales, pero también, a avizorar otras posibilidades de significados para alcanzar la transformación de las prácticas educativas establecidas, las formas de convivencia segregacionistas, excluyentes o superficiales, así como para comprender cómo se valora la diferencia cultural, en tanto oportunidad de construcción de otredades válidas y necesarias en el vivir juntos, más aún, en contextos educativos.

El trabajo buscó caracterizar, desde un enfoque cualitativo de corte descriptivo e interpretativo, los imaginarios de los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Pamplona, siguiendo la definición de imaginario social construida por Cornelius Castoriadis: “La institución histórico-social es aquello en y por lo cual se manifiesta y es lo imaginario social. Esta institución es institución de un magma de significaciones, las significaciones imaginarias sociales (1989, p. 122). Así mismo, se propuso identificar estos imaginarios (a través de las narrativas de los participantes) en sus experiencias, sentires y expectativas, la relación que tienen con las prácticas educativas y procesos formativos que reciben, y la incidencia en sus relaciones de convivencia universitaria.

PALABRAS CLAVE

Imaginario social, diferencia cultural, educación superior, convivencia universitaria.

ABSTRACT

The imaginaries have been taken as centre of interest for this research, particularly those about Culture differences from undergraduates of bachelor's degree Education that belong to Pamplona University, the access to the imaginary configuration on future professionals of education allow us to understand on the one hand, sensemaking that has been instituted by the traditional dynamics into social, cultural and educational context, on the other hand to foresee other possible meanings to achieve the transformation of established educational practices, forms of segregationist coexistence, exclusive or superficial, and also to understand how cultural difference is valued, as an opportunity to build othernesses which are valid and necessary in living together, even more, in educational contexts.

This research aims characterize the imaginaries of undergraduates of bachelor's degree at the University of Pamplona, from a qualitative approach with an descriptive-interpretative trend, according to the definition of social imaginary built by Cornelius Castoriadis, "The historical-social institution is something on and so manifests and is the social imaginary. This institution is an institution of a magma of significances, the social imaginary significations (1989, p. 122). Likewise, it was proposed to identify these imaginaries (through the narratives of participants) in their experiences, feelings and expectations, their relationship with educational practices and training processes they receive, and the impacts on their relationships of university coexistence.

KEYWORDS

Social imaginary, Cultural Difference, Higher Education, University Coexistence.

INTRODUCCIÓN

En tiempos de globalización es frecuente pensar en homogenización y estandarización de todos los aspectos y dimensiones de nuestras vidas, incluida la cultura. No obstante, y ante la pregunta de si a mayor globalización mayor homogenización de las formas culturales, las investigaciones sociales y estudios antropológicos recientes, concluyen lo contrario, conclusión por otra parte, confirmada en nuestra cotidianidad: las diferencias y las heterogeneidades están a la orden del día y, contrario al pensamiento establecido, la globalización favorece la multiplicidad de formas y manifestaciones variadas, sea como resistencia a las fuerzas hegemónicas, o, como una oportunidad de poner en contacto cosmovisiones, dialectos, expresiones artísticas o, tradiciones culturales, que de otra manera, difícilmente podrían hacerlo.

Ahora, dentro de este debate, la universidad sin duda alguna tiene un protagonismo especial, por cuanto se antoja el escenario más oportuno para la investigación y generación de conocimiento sobre la diferencia cultural y los impactos que ello tiene en las formas de convivencia y el devenir de individuos y colectivos en tiempos de globalización, mismos no exentos de intolerancias y segregaciones violentas, absurdas y en ocasiones, extremas. Además, se erige por su misma naturaleza, como un escenario normal/habitual, para la recepción y el encuentro de las más distintas formas de pensar, sentir, vivir, y en general, de tradiciones culturales diversas. Por otro lado, no puede olvidarse una de sus acciones misionales, la formación de futuros profesionales que, en este caso, y ajustada a una aspiración democrática, ha de empoderar y facilitar a los estudiantes de todas las herramientas conceptuales y éticas, para comprender y valorar el encuentro con las diferencias de distinto corte, particularmente, las de orden cultural.

Así, este trabajo apostó por investigar cómo eran imaginados por los futuros profesionales licenciados de la Universidad de Pamplona, la diferencia cultural presente en esta casa de estudios, para con ello, abonar a la comprensión de las tramas de significado que sobre el tema existen, además de ser un primer paso para la reflexión del quehacer de la universidad ante la manera como está asumiendo su rol formador de licenciados quienes han de enfrentarse en su vida docente y en su vida cotidiana, con múltiples manifestaciones culturales y formas de concebir el mundo. También, intentó dar cuenta por la relación que estos imaginarios identificados tienen con las prácticas educativas y formativas recibidas por ellos, así como por la incidencia que las configuraciones imaginarias de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación pueden tener en sus relaciones y formas de convivencia en la universidad.

La apuesta por la investigación de imaginarios se suma al interés que en los últimos años se ha dado por este tema, sobre todo, en contextos educativos, debido en buena parte tanto al papel formador para la vida que tiene la escuela en general (incluida en esta categoría la universidad), como al hecho de ser escenario de encuentro de las diferencias. Así mismo, este trabajo se decantó por la comprensión de imaginario social aportada por Cornelius Castoriadis quien, desde su definición de imaginario social instituyente, facilita pensar en las posibilidades de transformación y cambio permanente del hacer humano, superando cualquier opción determinista o fatalista. Posibilidades que, en este caso, son oportunas sobre todo para considerar los procesos educativos y formativos en torno a la diversidad y la diferencia cultural.

El lector o lectora encontrará a continuación tres capítulos. El primero aborda la revisión de antecedentes, trabajos de investigación realizados sobre imaginarios y/o concepciones en contextos educativos en los ámbitos internacional, nacional y local. También se encuentra el contexto de la investigación, donde se aportan datos generales y descriptivos de la ciudad de

Pamplona y la Universidad de Pamplona, el problema de investigación, los objetivos, el general y los específicos, la justificación y la metodología utilizada. El segundo da cuenta del marco teórico en el que se define qué se entiende por imaginario social, la relación de los imaginarios con la educación y la convivencia escolar, así como la comprensión que en esta investigación se tuvo acerca de la diferencia cultural y la diversidad cultural. El tercer capítulo expone los resultados: los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones.

CAPITULO 1

1.1. Antecedentes

A continuación, se exponen algunos resultados de investigaciones, producto de la revisión bibliográfica hecha, los cuales abarcan distintas categorías de estudio, para evidenciar los variados intereses temáticos que en los últimos años han convocado el análisis y comprensión de lo imaginario, así como la atención que han suscitado la diversidad cultural, la interculturalidad y la diferencia cultural en escenarios educativos.

En el ámbito internacional está la investigación titulada *La atención a la heterogeneidad sociocultural en aulas de primaria del D.F.*, de Araceli Moctezuma Molina (2004), para optar al título de Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Las categorías básicas trabajadas por la autora fueron: interculturalidad, educación intercultural, heterogeneidad cultural y exclusión escolar. Con base en su experiencia como docente en escuela primaria, la autora planteó su interés investigativo “[...] en conocer cómo se manifiestan en el espacio áulico las diferencias socioculturales de los alumnos, las relaciones que se establecen entre los sujetos y aquellas situaciones que provocan la salida de algunos alumnos que deciden abandonar la escuela” (2004, p. 7). Entendiendo que el contexto social y cultural en el que se desenvolvía la realidad escolar era heterogénea, compleja y marcada por situaciones como el hecho de que algunos niños debían trabajar para apoyar económicamente a sus padres, la pobreza, experiencias pasadas de deserción escolar, desfase en la edad y grado de escolaridad, así como la migración de los estudiantes y sus familias.

Igualmente, la autora resaltó el rol de los educadores por cuanto al liderar los procesos de enseñanza, aprendizaje y relaciones interpersonales en el aula, la actitud y el sentido que asumían en estos procesos hablaban de la forma como enfrentaban las diferencias sociales y

culturales de los educandos (Moctezuma, 2004, p. 8). De la misma manera, subrayó el hecho propio de la migración como una de las razones que permitían o facilitaban la diversidad cultural en las aulas escolares. Así, se evidencia, cómo en las dinámicas educativas contemporáneas educadores y educandos están permeados por situaciones donde la heterogeneidad cultural es frecuente y real.

Entre los propósitos del trabajo de Moctezuma, los cuales se relacionan con la presente investigación estaban: “[...] mostrar las diversas expresiones que conforman la heterogeneidad sociocultural de los alumnos, la forma en que las maestras la conciben y la atienden, conformando a partir de ello determinadas relaciones que permanecen en el aula” (2004, p. 9). De esta forma, la autora al atender las conceptualizaciones que las maestras tenían de sus estudiantes, se aproximó a los sentires y perspectivas propias de los sujetos educadores sobre sus educandos, cercano esto al estudio de imaginarios, para desde dichas conceptualizaciones, entender cómo influían en las interacciones cotidianas en el salón de clases.

También en el contexto internacional, se identificó un trabajo investigativo denominado *Imaginario social construido por niños y niñas Mapuches: reflejo de una cosmovisión* (2005), cuya autora es Karen Paola Pérez Molina, y fue presentado para optar al título de magíster en Educación de la Universidad de Chile. Esta investigación se enfocó en identificar los imaginarios que poseían niñas y niños de cinco y seis años de edad pertenecientes a la comunidad indígena Mapuche, quienes residían en la ciudad de Santiago de Chile, y acudían a un jardín infantil en el marco de un programa educativo étnico. De esta manera, la investigadora buscó identificar hasta qué punto en sus imaginarios se reflejaba la cosmovisión de su cultura nativa, así como la presencia o no de elementos de la sociedad urbana en la que en ese momento estaban habitando. La autora no sólo indagó los imaginarios directamente en los

infantes, sino que los contrastó con las perspectivas de las madres y los padres de familia, así como con las concepciones de los líderes de las comunidades Mapuche, con el propósito de conocer mejor el contexto sociocultural de los chicos.

Metodológicamente la investigadora apostó por un enfoque cualitativo, hizo uso de técnicas etnográficas, como la observación participante y entrevistas en profundidad. De la misma manera, como instrumento de información y debido al tipo de población investigada, acudió a la expresión gráfica de las y los pequeños como dibujos e ilustraciones. El análisis de la información lo hizo con base en el modelo interpretativo de Luisa Martínez: analizó las estructuras de los lenguajes recopilados tanto en la dimensión sintáctica como en la dimensión semántica para llegar a los significados de los discursos tanto de las niñas y los niños como el de los adultos, a través del análisis estructural.

Algunos de los autores citados y trabajados por la autora son: Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Jerome Brunner, Peter Berger y Thomas Luckman. Entre las conclusiones de Pérez, se observa que para pensar la diversidad en los contextos escolares se ha de cultivar la tolerancia como valor en los procesos educativos de los infantes, más aún cuando se está viviendo en un mundo marcado por la diversidad en costumbres y tradiciones. Con ello, se estaría garantizando la formación de adultos respetuosos de la diferencia cultural (p. 127), aspecto necesario para la convivencia más allá de las aulas y los entornos institucionales de educación.

Siguiendo con el contexto investigativo internacional, se reseña el trabajo de Marysol Patiño Sánchez, adscrita al Centro de Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos (CESPLA) de la Universidad de Cuenca, Ecuador, denominada, *Representaciones sociales, percepciones e imaginarios de jóvenes ecuatorianos artesanos/indígenas y artistas/estudiantes*,

inmigrantes en Francia (2005). En él la autora estudió las representaciones sociales, imaginarios y percepciones que tenían jóvenes ecuatorianos migrantes a Francia sobre la migración internacional, a partir de su lugar como migrantes, sus experiencias, sentires y relatos.

Metodológicamente se trató de una investigación cualitativa, desarrollando el método biográfico, siendo las entrevistas en profundidad, los relatos de vida y la observación participante, las técnicas para recuperar información; luego de ello, identificó las representaciones e imaginarios de los sujetos participantes por medio de análisis de discurso. Así, dio cuenta de las formas como “[...] se producen y reproducen los procesos de la migración internacional en el país de destino, [...] a partir del hecho migratorio, [...]” (Patiño, 2005, p. 166). Entre las personas entrevistadas, estuvieron hombres y mujeres indígenas ecuatorianos, dedicados a comerciar artesanías o integrando grupos de música folclórica, así como jóvenes mestizos (no indígenas) artistas, estudiantes y trabajadores en Francia. Los entrevistados también incluyeron a la Cónsul del Ecuador en el país galo y a algunos integrantes del núcleo familiar y de amistad de los jóvenes, quienes también residían en dicho país.

Patiño distinguió conceptualmente representaciones de imaginarios, basada en Denise Jodelet, subrayando que “[...] las representaciones sociales no son sólo imágenes sino también son interpretaciones de la realidad. [...] además de la noción de imagen integra la de actitud, opinión, creencias, estereotipos, [...]” (2005, p. 167). Esta diferenciación permitió conocer los significados e interpretaciones que poseen los sujetos investigados sobre la migración internacional a partir de algunos imaginarios. Éstos son clasificados por la autora, de acuerdo con Goicoechea, con base en dos tipos de factores, los objetivos y los subjetivos: los primeros

atienden lo estructural y material en la vida de los sujetos, los cuales están por fuera de sus voluntades; los segundos, se establecen desde las aspiraciones, querer y valores humanos (Patiño, 2005, p. 168). De la misma forma, enmarca su investigación dentro de la Sociología de la vida cotidiana, por cuanto ella da cuenta de los microprocesos (rutinas, reiteraciones y discursos compartidos por los jóvenes migrantes) que producen y replican las relaciones sociales construidas en el día a día (p. 169).

En el ámbito nacional se presentarán a continuación dos trabajos de grado de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, los cuales son afines a esta investigación por las categorías manejadas, diversidad e imaginarios. Además, fueron desarrollados en contextos educativos. El primero se denomina *Significados y sentidos sobre diversidad entre estudiantes de cuarto, quinto y sexto de educación básica de la Institución Educativa Técnico Agrícola de La Plata, Huila, Colombia*, realizado por Luz Martha Acevedo Serrato, Ana Violed Ramírez Cantillo y Álvaro Guillermo Silva Sánchez en el año 2015. El objetivo central de esta investigación fue “Comprender los significados y sentidos que sobre diversidad han construido los estudiantes de educación básica del grado cuarto y quinto de la zona rural y sexto de la zona urbana de la Institución Educativa Técnico Agrícola del municipio de La Plata” (Acevedo, Ramírez y Silva, 2015, p. 5) teniendo en cuenta sus interacciones cotidianas, incluidas aquellas relativas a la vida escolar.

Los autores orientaron su investigación en tres categorías: diversidad como expresión cultural en la escuela, la diferencia como principio de la diversidad y la diversidad entendida como derecho (2015, p.5). Como marco más amplio, su estudio respondió a dar cuenta por la importancia de la diversidad no solo entendida desde un plano colectivo, sino también individual, lo cual permite devenir en el sujeto la conciencia de sus múltiples dimensiones,

capacidades, habilidades, valores y saberes, correspondientes éstos a la diversidad humana. Con este trabajo se buscó contribuir a la comprensión de la educación incluyente, la cual, según los investigadores va más allá de pensar únicamente en las limitaciones físicas o psicológicas del individuo, si bien es una dimensión a considerar en la compleja trama de la diversidad que se ubica en la vida escolar (Acevedo, et al., 2015, p. 10). Así, se asumió en este estudio la diversidad como fortaleza y no como debilidad o desventaja en los ambientes que se desarrollan los estudiantes, en tanto facilitadora de su integración y enriquecimiento humano.

En este sentido, Acevedo et al. (2015) justificaron su investigación en tanto ésta contribuía a “[...] que se geste una cultura de reconocimiento de la diversidad como inherente al ser humano contraria a la homogeneidad, la cual atribuya el valor a las diferencias de cada sujeto” (p.12), lo que a su vez permitiría cambios en las instituciones educativas (particularmente en la que ellos investigaron) que favorecerían la valoración, defensa y promoción de las diferencias individuales de los educandos, en pos del libre desarrollo de la personalidad, acorde con la Ley General de Educación (2015, p. 12). Así mismo, consideraron con su estudio aportar en la construcción de la identidad escolar, caracterizándola como incluyente, lo que facilitaría una mayor apropiación por parte de sus sujetos hacia la escuela, al tiempo que facilitaría la generación de experiencias y proyectos pedagógicos alternativos.

El enfoque metodológico fue cualitativo y etnográfico. Realizaron recopilación de relatos y testimonios de los estudiantes, los cuales se analizaron para identificar los sentidos y significados sobre la diversidad. Complementario a esto, apelaron a la etnografía para la descripción y vivencia de los sujetos estudiantes en el contexto social y escolar: sus relaciones, acciones y condiciones de convivencia (Acevedo et al., 2015, p. 38). Los instrumentos de

recolección de información fueron la observación directa, encuestas, cartas asociativas, entrevistas y talleres dirigidos, así como conversatorios.

Entre sus conclusiones está el reconocimiento que hacen los estudiantes entrevistados de la diversidad como un hecho real, evidente y natural en sus cotidianidades. Identificaron como característico de ellos sus diferencias y particularidades y, en consecuencia, el derecho a ser valorados en igualdad de condiciones (Acevedo et al., 2015, p. 75). Confirmaron la escuela como un lugar multicultural y escenario de encuentro de las diferencias que cada estudiante con sus circunstancias familiares, de vida, capacidades, y anhelos representa. Por tanto, afirmaron como relevante la responsabilidad de respetar y reconocer las diferencias de los demás. No reseñaron ni encontraron situaciones de odios o discriminación hacia compañeros. Los investigadores finalmente recomendaron procesos educativos que propendan por la construcción de una sociedad justa y equitativa, teniendo en cuenta los significados de diversidad presentes en los estudiantes. De esta manera, toda la comunidad educativa ha de comprometerse para ello. Igualmente, plantearon la necesidad de ampliar el marco teórico sobre diversidad en el campo educativo, para no definirla solamente en términos de la inclusión y las necesidades educativas especiales.

El segundo trabajo de investigación a reseñar, *Educación desde la diversidad: el reconocimiento del otro en las instituciones educativas La Victoria del municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol del departamento de Nariño*, fue desarrollado en 2015 por Ayda Marcela Delgado Burbano, Carlos Arturo López Quitiaquez, María Gloria Noguera Basante y Andrea del Socorro Pantoja Medina. Su propósito consistió en comprender los imaginarios sobre la diversidad y el reconocimiento del otro, presentes en los docentes de las instituciones mencionadas, para, con base en ello, diseñar una propuesta pedagógica

fundamentada curricularmente en la interculturalidad y la interdisciplinariedad, afín igualmente con la educación inclusiva (Delgado, López, Noguera y Pantoja, 2015, p. 6).

El trabajo fue estructurado en tres partes: la primera dio cuenta por las comprensiones que ha tenido la diversidad en nuestro país históricamente, así como las políticas educativas presentes desde la época colonial, pasando por el período republicano hasta la época contemporánea, signada por la Carta Magna de 1991. La segunda parte se centró en la definición teórica de la diversidad cultural asumida por los investigadores, en la que subrayaron el carácter multiétnico y heterogéneo culturalmente hablando de nuestro país, como resultado de unas condiciones históricas. También expusieron la tensión que se da entre dicha realidad multiétnica y pluricultural y, el rechazo o la debilidad para el pleno reconocimiento de esos otros diversos en la cotidianidad de las personas, la cual puede superarse desde el trabajo de la educación incluyente. De la misma manera, definieron la categoría de imaginarios colectivos y, otredad relacionándolas con la educación intercultural. Esta segunda parte igualmente expuso la descripción de los imaginarios de los docentes participantes en la investigación. La última sección se centró en una propuesta pedagógica enmarcada en la interculturalidad y la interdisciplinariedad.

El trabajo realizado manejó un enfoque cualitativo. Los instrumentos de recolección de información: una encuesta de carácter descriptivo-cualitativo aplicada a 21 docentes en total, con preguntas abiertas para permitir respuestas más profundas (Delgado et al., 2015, p. 60) y, entrevistas semiestructuradas, cuyo cuestionario era el mismo de la encuesta, pero que tenía el propósito de permitir el registro de voz de los entrevistados (cuatro docentes). La idea de los investigadores era suscitar por medio de los interrogantes, las opiniones, comprensiones y niveles de conocimiento de los educadores participantes sobre conceptos tales como diferencia,

diversidad, inclusión educativa y, reconocimiento del otro. También, acceder a los argumentos teóricos y jurídicos de la Inclusión Educativa presentes en dichos maestros (p. 61).

Las encuestas arrojaron como conclusión desconocimiento y confusiones sobre las categorías interrogadas. Reducen la inclusión educativa únicamente “[...] a las personas con dificultades físicas o mentales, con problemas en el aprendizaje; más no se evidencian respuestas contundentes en donde la inclusión abarque también la diversidad cultural y el reconocimiento del otro” (Delgado et al., 2015, p. 61). También, los autores señalaron poco o ningún conocimiento sobre la situación jurídica de la inclusión educativa en los docentes interrogados, aun cuando éstos son conscientes de la importancia de dichos temas y de la necesidad de ser capacitados por el Estado para ejercer apropiadamente ese reto educativo y su labor docente. A pesar del desconocimiento, los profesores encuestados afirmaron aplicar en sus clases políticas y estrategias de inclusión educativa. Tres de las entrevistas grabadas, dejaron un panorama similar al de las encuestas. Un docente entrevistado expuso una comprensión más amplia de la diversidad cultural en la educación, aunque sin intenciones de renovar las propuestas del sistema curricular de su institución (Delgado et al., 2015, p. 67).

En síntesis, los autores concluyeron que la educación en y para la diversidad debe promover el reforzamiento de la identidad étnica y cultural y, “[...] trabajar en la perspectiva de que cada persona, cada grupo se abra a los demás y, en esa interrelación se descubra a sí mismo” (2015, p. 69). Insistieron en el fortalecimiento de la autonomía y los diálogos inter-étnicos, integracionales e inter-regionales desde las organizaciones comunitarias. Anotaron como un gran vacío de los procesos educativos de las comunidades multiculturales, la definición de marcos jurídicos que permitan afrontar las posibles dinámicas asimilacionistas que la globalización agencia. Así, Delgado et al. (2015) subrayaron la necesidad de construir

propuestas educativas otras que atiendan lo intercultural, las diferencias culturales y se impulse la convivencia y el aprendizaje escolar en ambientes menos conflictivos (p. 76). Por tanto, insistieron en modificar los modelos curriculares en las instituciones educativas públicas y privadas para orientar cambios en las formas de pensar de los educandos acerca de las diferencias culturales.

Otra importante reflexión sobre la interculturalidad y la diversidad en el contexto nacional se encuentra en el artículo, *Ética, interculturalidad y pluralismo* (2010) del profesor Guillermo Hoyos, integrante de la publicación editada por la OEI, *Educación, valores y ciudadanía* en el marco del proyecto Metas Educativas 2021. En él se delibera sobre la construcción de una ética intercultural que parta del pluralismo, por ser éste inherente a la mundialización actual, y por constituirse como el “[...] fundamento ontológico de las relaciones sociales y de nuestro habitar el mundo” (p. 29).

De esta manera, la consideración propuesta en este artículo permite redimensionar y justificar filosófica y éticamente el lugar de la diversidad, entendida aquí como pluralismo, en tanto fundamento clave en la construcción de una sociedad humana y respetuosa de su propia condición. Así, esto se traduce en un reto y en un imperativo ético para construir sociedades verdaderamente democráticas, respetuosas y tolerantes con lo otro, con lo diferente; moldeando y buscando otras salidas para transformar los conflictos y violencias causadas por las diferencias culturales que en la realidad cotidiana se imponen sobre los grupos, los pueblos y los individuos. Una ética intercultural partiendo del pluralismo, siguiendo a Hoyos, contribuye a transformar y reducir las discriminaciones, porque permite comprender lo valioso del reconocimiento de las diferencias, sin descuidar la equidad de todos en tanto ciudadanos y humanos.

Continuando con el contexto local, luego de revisar el estado de la cuestión investigativa sobre imaginarios, diversidad y diferencia cultural realizada en Pamplona, se pudo establecer que, si bien se ha indagado sobre concepciones, percepciones o imaginarios en población perteneciente a contextos educativos de dicha ciudad, no existen trabajos que aborden directamente las categorías diferencia cultural, diversidad cultural, multiculturalismo, interculturalidad o heterogeneidad cultural. No obstante, se presentarán dos investigaciones de Maestría hechas tanto a educadores como a estudiantes en la ciudad de Pamplona, centradas en la caracterización y comprensión de concepciones e imaginarios respectivamente.

La primera en reseñar se denomina *Caracterización de las concepciones de infancia de las maestras de Educación Preescolar y la relación con sus prácticas pedagógicas*, presentado por Yadira Camperos Villamizar en 2010, para optar al título de Magíster en Educación de la Universidad de Pamplona. El propósito de este trabajo fue, caracterizar las concepciones de las maestras de preescolar acerca de la infancia para determinar cómo aquellas inciden o impactan en las prácticas educativas que adelantan las formadoras (Camperos, 2010, p. 11). Igualmente, la autora resaltó la influencia de los procesos culturales en el desempeño de los “actores educativos” en los contextos donde se desenvuelven, por cuanto son condicionantes de las acciones y las relaciones que se establecen en la escuela. Por ejemplo, ellos se reflejan en la manera como se comprende la infancia en el contexto educativo, el rol de los niños y niñas, al igual que las expectativas socialmente puestas en los pequeños, mismas a las que responden los educadores.

Camperos afirmó, por tanto, entender la infancia como una categoría en constante construcción histórica y cultural, con múltiples comprensiones, las cuales inciden en el saber y las prácticas pedagógicas. Así, al indagar por las concepciones acerca de la infancia de las

maestras de preescolar que atienden a los niños y niñas en sus primeros años escolares, también se está indagando por las formas como se llevan a cabo los procesos de formación integral de los pequeños educandos y por las ideas presentes en las educadoras sobre lo que es educar bien. Por ello, la autora anotó que las estrategias didácticas organizadas por los maestros, para garantizar a sus estudiantes la comprensión de un saber, la apropiación de nuevos conocimientos o la solución de un problema, depende de la concepción que tengan sobre los infantes (2010, p. 11).

La estrategia metodológica adoptada en esta tesis de maestría fue de corte cualitativo, orientado por la perspectiva etnográfica, con el fin de describir y reflexionar las concepciones y las prácticas pedagógicas de las maestras de preescolar en el aula. Sus categorías de análisis: infancia y concepciones. Se destaca afirmar aquí la definición de concepciones trabajado por la autora, a saber: “[...] conjunto de ideas que una persona construye, engendra o produce para explicar un fenómeno de la realidad” (Camperos, 2010, p. 64). Que, llevada a lo pedagógico, se expresa en las ideas que las y los profesores tienen sobre su labor docente y guían su manera de actuar con sus estudiantes.

Entre las conclusiones aportadas por este trabajo de maestría, cabe señalar, la importancia que dio la autora al pensamiento y a la acción de las maestras en relación con los procesos formativos de sus estudiantes, más aún, con los educandos más jóvenes. Identificó que los discursos de las maestras no siempre están en concordancia con sus prácticas, puesto que su actuar en el aula muchas veces termina siendo mecánico, lo cual desdibuja los ideales existentes sobre las maneras apropiadas para orientar y alcanzar la formación integral de las y los pequeños. Por tanto, afirma Camperos, “[...] las prácticas pedagógicas siguen siendo muy

tradicionales” (2010, p. 108), predominando en algunas las relaciones de poder autoritarias e impositivas.

De la misma manera, anotó que la concepción más destacada sobre los infantes es la de ser estudiantes; así como seres inacabados, incompletos, que han de ser construidos por los profesores. Encontró que la dimensión cognitiva de los niños y niñas se impone sobre las dimensiones práctica, emotiva o la creativa, desvelando así, una ausencia de una concepción integral de las y los estudiantes preescolares. Por tanto, propuso una reevaluación de la formación que reciben los futuros licenciados en Pedagogía Infantil, para no replicar las miradas tradicionales hacia las niñas y los niños y, facilitar el reconocimiento de las nuevas subjetividades infantiles, las diferentes formas de infancia manifiestas en el mundo contemporáneo, marcado por la globalización, las tecnologías de la información, y las heterogéneas condiciones socio culturales de los entornos familiares.

La segunda investigación identificada en el contexto local, *Imaginarios ambientales en los estudiantes de pregrado de la facultad de ingenierías y arquitectura de la Universidad de Pamplona* (2014), fue realizada por Gerson Jaimes Gallardo, como trabajo de grado de la Maestría en Desarrollo sostenible y Medio Ambiente, Universidad de Manizales. En ella, Jaimes manejó las siguientes categorías, imaginarios sociales, imaginarios ambientales y educación ambiental. El propósito de comprender los imaginarios ambientales de los estudiantes interrogados, lo condujo a relacionarlos con la educación ambiental, así como a interrogar los fines que ésta persigue en la formación universitaria actual:

[...] identificar como desde sus espacios académicos se está asumiendo los asuntos ambientales, con el objeto de reconocer si las actividades de formación profesional están generando un conocimiento de la educación ambiental en el

contexto actual para la formación profesional, o si por el contrario la academia sigue sujeta a las condiciones del mercado, [...] (Jaimes, 2014, p. 15)

Por lo mismo, el autor justificó su trabajo en la necesidad de indagar sobre la visión de la dimensión ambiental en la formación profesional, para conocer los imaginarios ambientales de los profesionales que podrán transformar y mejorar las condiciones de vida de la sociedad en la que intervienen y son parte. También, resaltó el rol de la educación y el compromiso de las instituciones universitarias, llamadas a generar cambios en los ámbitos académicos, investigativos y sociales, impulsando el desarrollo local, regional y nacional en diferentes campos. (Jaimes, 2014, p.17).

La metodología empleada en esta investigación fue de tipo cualitativo, basada en un análisis descriptivo e interpretativo de la información recolectada, con el fin de comprender a los sujetos participantes y, valorar la realidad tal y como es vivida. (p.50). Las herramientas para la recolección de las narrativas de los estudiantes fueron: entrevistas, conversatorios y taller de grupo o pedagógico. El autor concluyó que prima entre los profesionales en formación una comprensión instrumental del medio ambiente, como despena. Así mismo, recomendó complementar la dimensión disciplinar con la dimensión humanística en los procesos formativos de los profesionales, haciendo ver con ello que el bienestar y el desarrollo de los humanos están ligados a la calidad del medio ambiente. Otra conclusión clave, fue la invitación a transversalizar las temáticas ambientales en los currículos educativos, así como apostar por la interdisciplinariedad para comprender las realidades, problemas y necesidades locales y globales desde la crítica y la investigación, generando con ello soluciones y respuestas.

Con base en esta revisión de antecedentes, se destacan tres puntos: primero, el interés creciente (teórico e investigativo) en los últimos años por la interculturalidad y la

heterogeneidad cultural en los contextos educativos, entendidas como una realidad cada vez más destacada y decisiva en la vida escolar, en los diseños curriculares y en las prácticas pedagógicas, así como condiciones propias de la convivencia y de lo humano que merecen mayor comprensión, auge y respeto. Segundo, la importancia del estudio de lo imaginario para entender las acciones, las interacciones, los miedos y las expectativas de los sujetos ante determinadas dimensiones de lo real, haciendo devenir desde las narrativas de los actores, diagnósticos y comprensiones de marcos sociales, culturales e históricos más amplios, condicionantes de los individuos y los grupos.

En tercer lugar, cómo a partir de las caracterizaciones y comprensiones de los imaginarios en los contextos educativos, los investigadores proponen alternativas, cambios y retos en aspectos centrales del quehacer propio de la escuela: currículos, prácticas pedagógicas, en la intelección sobre el ser educando y el ser educador, las estrategias para garantizar la formación integral, la superación de lo meramente disciplinar y, la apuesta por el reconocimiento positivo de la heterogeneidad y la diferencia en todos los escenarios de convivencia escolar, así como el protagonismo de la formación de los ciudadanos contemporáneos. En síntesis, la investigación de los imaginarios aporta a crear vías para la transformación social constante.

1.2 Contexto de la investigación

1.2.1 La ciudad

Pamplona, municipio nortesantandereano, ubicado en la parte central de la subregión suroccidental del departamento, cuenta con una superficie de 1.342 km², una temperatura promedio de 16°C y aproximadamente 57.803 habitantes tanto rurales como urbanos para el año 2016, con base en las proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. Su cuerpo hídrico más importante, es el río Pamplonita (CONSORNOC, 2010, p.11).

Con un gran legado histórico y cultural, la ciudad de Pamplona es un referente del oriente colombiano, llamada *Ciudad Fundadora de ciudades*, por haber sido el lugar desde el cual partieron los fundadores de ciudades como Bucaramanga y Cúcuta. De la misma manera, fue de las primeras poblaciones del Virreinato de la Nueva Granada en declarar el grito de independencia de España, concretamente, el 4 de julio de 1810.

En época colonial, fue epicentro de algunas comunidades religiosas promotoras de conventos e instituciones educativas, como los dominicos, los agustinos y las hermanas clarisas, iniciando así, una herencia doble: por un lado, una identificación muy fuerte de la ciudad con las tradiciones religiosas católicas, evidenciado en las celebraciones correspondientes al calendario litúrgico y, en los distintos templos y parroquias actuales, cuyo número es considerable en proporción al tamaño de Pamplona. Por el otro, la presencia de distintos centros de educación, confesionales y seculares, entre ellos la Universidad de Pamplona, oferentes de todos los niveles educativos no solo a los pobladores locales, sino también a jóvenes de otras regiones del país y de la vecina República Bolivariana de Venezuela. En consecuencia, Pamplona también es conocida con los títulos, *Ciudad mitrada* y, *Ciudad estudiantil*.

Económicamente depende de las actividades agrícolas, de la producción de manufacturas y tejidos, oferta de alimentos (panaderías, dulces y salsamentaría), del comercio formal e informal, del turismo, y de la Universidad, en tanto la presencia de estudiantes foráneos anima la venta de servicios dirigidos hacia ellos: alimentación, transporte, albergue, entretenimiento y demás asociados con la vida académica (CONSORNOC, 2010, p.11). Igualmente, es foco de empleo docente para los profesionales de distintas áreas del conocimiento, algunos de ellos originarios de distintos puntos del país, quienes también requieren de los servicios básicos para

su manutención y estadía. En este sentido, la Universidad de Pamplona, aparte de cumplir sus funciones misionales a saber, academia, investigación e interacción social, se presenta para la ciudad y su provincia como un motor de empleo clave, movilizandoo la economía con mayor vigor durante los períodos de actividad académica y, por ende, de presencia de estudiantes y profesores.

1.2.2 La universidad

Esta casa de estudios superiores fue fundada en 1960, por el Presbítero José Faría Bermúdez quien comprendió la importancia de contar con una Alma Máter para la formación de profesionales en la región, particularmente en el campo de la educación, apoyando inicialmente con programas de licenciatura, la construcción de maestros para liderar los procesos educativos dados por los colegios e instituciones de educación básica y media de la ciudad y la región, los cuales atendían no solo la necesidad educativa de los jóvenes locales, sino también la de estudiantes provenientes del país vecino, Venezuela, durante la década de los sesenta y setenta, (Universidad de Pamplona, 2015).

En los ochentas, la Universidad amplió su oferta académica, conservando su liderazgo en el campo de las licenciaturas, dinámica que durante los noventas y primera década del siglo XXI se invirtió, creando nuevas facultades en su sede central, e inaugurando un movimiento expansionista de cobertura, lo cual conllevó a su crecimiento exponencial (aunque sin la necesaria sostenibilidad económica a mediano y largo plazo), reflejado igualmente en la conformación de centros regionales en diferentes zonas del país, para trabajar la modalidad distancia de algunos de sus programas académicos. Así lo expresa la institución en su reseña histórica puesta en el portal web:

Hoy, la Universidad ha ampliado significativamente su oferta educativa logrando atender nuevas demandas de formación profesional, generadas en la región o en la misma evolución de la ciencia, el arte, la técnica y las humanidades. Cumple esta tarea desde todos los niveles de la Educación Superior: pregrado, posgrado y educación continuada, y en todas las modalidades educativas: presencial, a distancia y con apoyo virtual; lo cual, le ha permitido proyectarse tanto en su territorio como en varias regiones de Colombia y del Occidente de nuestro país vecino y hermano Venezuela. (Universidad de Pamplona, 2015a)

Así mismo, la Universidad de Pamplona dentro de esta dinámica, cuenta desde el año 2003 con la sede de extensión de Villa del Rosario, la cual entró en funcionamiento en el primer semestre de 2004, ofreciendo buena parte de los programas presenciales de pregrado y posgrado de la sede principal de Pamplona. En este sentido, esta sede es referente de la Universidad en la zona de frontera, pues atiende directamente estudiantes del área metropolitana de Cúcuta la cual comprende los siguientes municipios además de la capital nortesantandereana: Los Patios, Villa del Rosario, El Zulia, San Cayetano y Puerto Santander; así como a la población residente del país venezolano.

Por su parte, la Facultad de Ciencias de la Educación tiene su existencia ligada desde el comienzo mismo de la Casa de Estudios Superiores, pues con la Resolución del 31 de enero de 1962, “tuvo vida institucional e inició el desarrollo de una actividad y unos procesos formativos que han llevado su nombre y sus egresados a la mayor parte de los ámbitos regionales y departamentales de nuestra geografía” (Universidad de Pamplona, 2008). Los primeros programas ofrecidos por esta Facultad fueron la Licenciatura en Psicopedagogía y la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Universidad de Pamplona, 2015b). Posteriormente, se

amplió a otros programas de licenciatura como Administración Educativa, Orientación y Consejería Escolar, Pedagogía, Educación Especial, Matemáticas, Química, Biología, Ciencias Sociales, Español – Literatura y, Educación Física, constituyéndose la Universidad de Pamplona en un epicentro clave para la formación de docentes del país y la región.

La Facultad de Educación también vivió un proceso de expansión en sus modalidades: la modalidad presencial pregrado, la de distancia pregrado, los posgrados presenciales y actualmente, la modalidad virtual con la Maestría en Educación. No obstante, desde finales de la última década del siglo XX y primera del siglo XXI, redujo sustancialmente su oferta académica de Licenciaturas, debilitándose buena parte de su tradición misional dedicada a la formación de nuevas generaciones de educadores. Así, las carreras de pregrado activas y adscritas hoy a esta Facultad son: Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Local, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación y, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. En el nivel de posgrado suman cinco programas, dos de especialización y tres de maestría.

1.3 Problema de investigación

En la actualidad, y mediada en buena parte por la globalización económica, política y tecnológica, así como por las crisis ambientales y bélicas que afectan el planeta, somos testigos de migraciones de pueblos, movilidades de individuos en busca de nuevas y mejores oportunidades fuera de su país, así como el reforzamiento de localismos o culturas locales para hacer contrapeso a las fuerzas globalizantes que parecieran homogeneizar a las dinámicas sociales y culturales particularmente: “Así se explica la resurgencia de las culturas étnicas, de los regionalismos, de los neolocalismos y de los fundamentalismos de toda especie como

fenómenos paralelos a la globalización” (Giménez, 2002, p. 34) . Por tanto, añade este autor, estamos frente al relativismo cultural y no al universalismo (2002, p. 34).

Estos flujos constantes de migraciones, esta creciente presencia en un mismo contexto de individuos y colectivos con costumbres, valores y tradiciones distintos, nos pone alerta nuevamente sobre la realidad heterogénea y múltiple constitutiva de la humanidad. Por supuesto, no es un fenómeno nuevo, pero sí sigue siendo un reto el garantizar convivencias respetuosas y tolerantes de las diferencias, sin llegar a la exclusión, el odio o la eliminación (física y simbólica). En este sentido, somos testigos de ese resurgir de lo diferente no sólo a través de los medios de comunicación que muestran el drama de cientos y miles de refugiados buscando más allá de sus fronteras nacionales sobrevivir y proteger a sus familias; también lo atestiguamos en nuestras calles, en el día a día, sea por motivos de violencia, como en el dramático caso colombiano de los millones de desplazados, o, por motivos de trabajo y educación, motores igualmente de circulación de personas hacia ciudades diferentes a las propias.

Este último, es el caso de la Universidad de Pamplona, la cual vivió un crecimiento exponencial durante los últimos 18 años, favoreciendo la llegada a la ciudad de estudiantes, docentes y personas de variadas regiones del país, para estudiar y trabajar. En consecuencia, se hizo frecuente y familiar encontrar no sólo en las aulas de clase sino también en las calles de la pequeña ciudad, a jóvenes de diferentes orígenes, con costumbres y dialectos disímiles, interactuando, compartiendo y en otras ocasiones chocando por cuenta de esas particularidades. También, comenzó a presentarse entre los habitantes pamploneses, comentarios e incomodidades asociados a momentos de convivencia, tales como el ruido, la música a alto volumen en los domicilios, el desorden en las calles, o el daño a bienes públicos,

responsabilizando de ello la mayoría de oportunidades a los estudiantes foráneos. No era raro escuchar: “esos costeños si son bullosos”; “no se arriendan habitaciones a costeños”.

Pamplona se convirtió en un referente para propios y extraños de ciudad educadora, albergue de estudiantes, muchos provenientes de regiones como: la costa atlántica, los llanos, el Magdalena medio, la costa pacífica y, el centro del país. Hubo entonces, un auge estudiantil de origen variopinto estructurando una realidad mosaico en la ciudad receptora, sumando otros valores y costumbres a los ya existentes, dinámica actualizada cada semestre, y enriquecida con oleadas de migraciones mayoritarias de ciertas regiones con relación a otras; por ejemplo, un buen número de estudiantes de la costa atlántica.

Así, la Universidad de Pamplona se constituye hoy en un escenario multicultural, reflejo a su vez, de la diversidad cultural colombiana, lo cual conlleva una serie de desafíos, no sólo para el devenir cotidiano en la convivencia de sus miembros, dentro y fuera del campus universitario, también, en la misión formadora para y desde el respeto a la diferencia cultural. ¿Cómo pensar la convivencia desde la diferencia cultural?, ¿cómo formar para el respeto y, el reconocimiento de otros culturalmente hablando?, ¿la institución de qué manera asume este reto y responsabilidad? Son inquietudes emergentes, más aún cuando en los procesos educativos institucionalizados, impera y es operativa como estrategia y metodología, la homogenización.

En consecuencia, surge la inquietud sobre cómo en la nueva generación de educadores gestados en la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona se responde a esta necesidad, no sólo para asumirla en primera instancia como educadores en formación presentes en un contexto multicultural, sino en un futuro, cuando vivan en su cotidiano como ciudadanos y, en sus aulas como docentes con sus propios estudiantes, la realidad diversa constitutiva de nuestro país. ¿Cómo se orientarán ante la diferencia?, ¿cómo formarán en y para la diferencia

cultural? Ahora, es importante señalar que toda práctica educativa está condicionada de una u otra forma, por construcciones culturales, portadoras de marcas históricas y sociales, las cuales son instituidas consciente o inconscientemente. En este caso, se destacan los imaginarios sociales sobre la diferencia cultural, los cuales pueden dejar ver prejuicios, desigualdades, arquetipos que se alejan de la realidad, o simplemente, reproducen las imágenes que se tienen sobre los otros diferentes, sin permitir una aproximación cierta a su ser contemporáneo y en constante cambio.

Los imaginarios acerca de la diferencia cultural están presentes en las acciones y en las convicciones de los miembros de la institución educativa, aunque no se enuncien explícitamente como tales; además, otro punto importante a identificar con esta investigación consistió en los contenidos de significado otorgados a la categoría diferencia cultural. Porque en el uso del lenguaje, por tendencias o modas, existen palabras que se invocan y reivindican como políticamente correctas, para dar fuerza o adornar a las afirmaciones. No obstante, al indagar con detenimiento sobre sus significados, ellos se descubren múltiples, distorsionados o vacíos. Por tanto, si hoy se habla sobre la importancia de respetar y educar para/desde la diferencia cultural, favoreciendo con ello convivencias dignas, si se reivindica el reconocimiento de la heterogeneidad cultural o lo multicultural por ser consustanciales de lo humano, primero habremos de detenernos en qué se entiende por ellos, qué imaginarios existen sobre categorías como diferencia cultural, para luego sí emprender proyectos humanizadores y de transformación social.

Precisamente, para acceder a esa comprensión, para llenar los posibles vacíos de conocimiento sobre los imaginarios existentes acerca del término diferencia cultural presentes en las expresiones, afirmaciones o anhelos de los estudiantes de la Universidad de Pamplona, se

realizó esta investigación. Entonces, las inquietudes mencionadas hasta ahora condujeron a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los imaginarios sobre la diferencia cultural que tienen los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona?

1.4 Objetivos

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, esta investigación plantea los siguientes objetivos.

1.4.1 Objetivo general

Caracterizar los imaginarios sociales sobre la categoría diferencia cultural, que poseen los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Pamplona, quienes están e interactúan en un contexto universitario culturalmente heterogéneo.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar los imaginarios acerca de la diferencia cultural presentes en las experiencias, sentires, afirmaciones y expectativas de los estudiantes de pregrado participantes.
- Determinar la relación que tienen los imaginarios sociales caracterizados con las prácticas educativas y los procesos formativos que reciben los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación.
- Indicar qué incidencia poseen los imaginarios identificados en las relaciones y formas de convivencia cotidianas universitarias.

1.5 Justificación

La educación superior ha de atender, dentro de sus tareas misionales, la responsabilidad de formar sujetos y ciudadanos para la construcción de sociedades democráticas y respetuosas de la diferencia, más aún en nuestro contexto local y regional, caracterizado por la multiculturalidad, como lo señala Marchesi (2010):

La educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es en los comienzos del siglo XXI una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos. [...]

No se debe olvidar que la región iberoamericana es una realidad con gran riqueza multicultural y multilingüe. Es necesario, por tanto, avanzar en una ciudadanía multicultural, que defienda el derecho de cada una de las personas a vivir su cultura y su lengua propia. (p. 13)

Esta formación se hace urgente en la medida que cada vez más en nuestros barrios, en nuestras escuelas, en los contenidos mediáticos de información y entretenimiento, en síntesis, en nuestros contextos cotidianos, emergen las diferencias y las maneras otras de comprender la realidad, presentes en nuestros vecinos y compañeros, y ante las cuales no podemos imponer nuestros pareceres o adscribirnos sin reflexión a esas otredades, como frecuentemente pasa. Así, de lo que se trata es sobre la convivencia en la diferencia, pero una convivencia que no favorezca los muros y los límites separadores y segregacionistas, donde cada quien se las tenga que ver con lo suyo, cerrándose al mundo, o desde donde elimina al otro, sino una coexistencia caracterizada por el respeto, el diálogo y los acuerdos permanentes, para permitir a todos ser lo que son y lo que quieren ser, sin pasar por encima de los demás, es decir, no reproduciendo las

desigualdades e injusticias, las cuales son frecuentemente estimuladas erróneamente por la manera como se perciben las diferencias.

De la misma forma, lo dicho se soporta en la Ley 30 de 1992, la cual organiza la Educación Superior en Colombia, y cuyo Artículo 4º expresa como uno de sus fines:

[...] despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país.

Así, todo campo del saber, habrá de atender esta máxima como transversal en su reflexión y su hacer, con lo cual, se trasciende lo meramente disciplinar, es decir, las discusiones y debates propios de cada ciencia, para impactar de manera más amplia y positiva en la transformación social e individual, y en la concreción de los ideales y las metas propuestas en nuestros contextos regional, nacional y local, a saber, la construcción y el reconocimiento de una sociedad pluricultural y unos ciudadanos conscientes de ella. De esta forma, la academia y sus diversos saberes se trazan esta tarea y responsabilidad, no como un aditivo, sino como parte de su propia naturaleza, y en este contexto, se inscribe el presente trabajo.

No obstante, dicha labor no se puede plantear genéricamente, desde un intangible; ha de hacerse a partir de diferentes acciones, entre ellas, la investigación, y en particular, como lo plantea este trabajo, desde la identificación de los significados y sentires que sobre estos temas circulan entre los miembros de la comunidad universitaria. Porque si de construir sociedades pluriculturales se trata, si formar en el respeto hacia la diferencia cultural en contextos multiculturales es el reto, primero ha de indagarse sobre cómo están siendo comprendidos estos

conceptos, cómo los piensan e imaginan los sujetos que viven entre su enunciación y, la acción que los mismos les demandan.

Caracterizar los imaginarios sobre la diferencia cultural es un primer paso para orientar el rumbo de un proyecto humanista y formador en el reconocimiento de la otredad cultural. Si no se determina esa delimitación de comprensiones, ¿cómo salvaguardar y promover el respeto a la diferencia cultural? Conociendo y comprendiendo dichos imaginarios, se puede construir un panorama más próximo a las realidades, prácticas y alternativas de futuro para la transformación de estructuras sociales y mentales, instituidas tradicionalmente desde el prejuicio, la exclusión y el irrespeto a la otredad y, en consecuencia, insuficientes para pensar y experimentar el mundo actual.

Igualmente, este trabajo de investigación persigue aportar a la Universidad de Pamplona un ejercicio de autoreflexividad, necesario para que se reconozca a sí misma en su condición heterogénea cultural (asumiéndola como un valor y una potencia), no desde afirmaciones vacías, de cliché, o desfiguradas, sino llenas de contenido y significado. Con ello, se espera superar la ausencia de trabajos sobre este tema en la mencionada Universidad, a pesar de la realidad y el contexto multicultural y multiregional característicos de ella, y favorecidos por la expansión y crecimiento de la institución en los últimos 18 años.

Explorar los imaginarios de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación, también se proyecta importante para la reflexión sobre el quehacer de la Universidad, en este caso, la construcción de los futuros docentes, formadores de las nuevas generaciones quienes habrán de cohabitar en un mundo cada vez más múltiple y diverso. Ayudará a identificar si desde las dinámicas educativas orientadas a los futuros licenciados existe indiferencia a tratar estos temas, se favorecen los prejuicios, los arquetipos, la valoración de lo homogéneo o, por el

contrario, se beneficia la apertura y el reconocimiento a la otredad, a la diferencia. Con base en lo identificado, podrán emerger propuestas educativas de trabajo e investigación provechosas para la institución, la facultad y los profesionales en formación.

1.6 Metodología

1.6.1 Enfoque y diseño metodológico

Este trabajo de investigación siguió un enfoque cualitativo, de corte descriptivo e interpretativo, guiado desde una perspectiva fenomenológica. El enfoque cualitativo permite el “[...] estudio de un *todo integrado* que forma o constituye primordialmente una *unidad de análisis* y que hace que algo *sea lo que es* [...] aunque también cabe la posibilidad de estudiarse una *cualidad específica*, [...]” (Martínez Miguélez, 2011, p. 66), toda vez que se cuente con las conexiones y relaciones que la unen al todo. Continúa este mismo autor afirmando que la investigación cualitativa pretende identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica (misma que da cuenta por su comportamiento y manifestaciones). Lo cualitativo significa el todo integrado, diferente más no opuesto de lo cuantitativo: acceso a solo un aspecto. Por tanto, el estudio de los imaginarios se antoja más cercano y pertinente al enfoque cualitativo.

Se eligió para esta investigación la perspectiva fenomenológica, por ser acorde con el problema y los objetivos de ella: proponerse dar cuenta de una realidad cuya naturaleza y estructura peculiar sólo puede ser captada desde el marco de referencia de los sujetos que la viven y experimentan. La descripción de imaginarios se acopla a los métodos fenomenológicos, ya que éstos no estudian una realidad objetiva y externa, sino aquella cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, realidad interna y personal, única y propia de cada quien, como indica Martínez Miguélez (2011). “La fenomenología y su método nacieron y

se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad” (Martínez Miguélez, 2011, p. 137).

1.6.2 Escenarios y participantes

La investigación se realizó en la Universidad de Pamplona, en la ciudad de Pamplona, recopilando las narrativas de treinta y cinco estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación (veintiséis a través de entrevistas semiestructuradas y nueve en un grupo focal), a partir de las cuales se caracterizaron e identificaron sus imaginarios. Los participantes fueron convocados en momentos de clase, gracias a los espacios y tiempos facilitados por algunos docentes de dicha Facultad, tanto en la sede principal (Ciudadela universitaria), como en la sede del antiguo Colegio San Francisco de Asís, donde reciben clase los estudiantes de las licenciaturas de la universidad. La mayoría de los instrumentos de recopilación de la información fueron aplicados en las instalaciones universitarias, aunque algunos estudiantes los respondieron en sus casas.

El criterio para seleccionar a los participantes obedeció exclusivamente al hecho de ser estudiantes de pregrado de la Universidad de Pamplona, adscritos a la Facultad de Educación, es decir, estar cursando una de las cinco licenciaturas ofertadas actualmente, independientemente de su ubicación semestral. Se previó recolectar como mínimo las respuestas de cinco estudiantes por programa, a través de las entrevistas, aunque, no pudo hacerse con todos, ya que la participación siempre fue abierta y voluntaria, sin coacciones, y algunos estudiantes que en principio habían aceptado responder, finalmente no entregaron sus testimonios. Por ser esta investigación de enfoque cualitativo, no se buscó una muestra de

participantes extensa, entendiendo que el número de entrevistados no mide la calidad de los datos; lo preponderante siempre fue la concreción, coherencia y pertinencia de las respuestas.

En la Tabla 1 se presenta el número de estudiantes participantes de la presente investigación por programa:

Tabla 1
Estudiantes participantes en la investigación por programa

Programa de Pregrado Facultad de Educación	Cantidad
Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Local	3
Licenciatura en Pedagogía Infantil	8
Licenciatura en Lenguas Extranjeras	12
Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación	4
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes	8

1.6.3 Técnicas e instrumentos de recolección y registro de la información

Con el propósito de recolectar y registrar los testimonios e imaginarios de los participantes, así como la contextualización de estos, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos, aplicados durante el primer semestre de 2016:

Observación directa: a través de ella se presenciaron las formas como los estudiantes interactúan y conviven en los espacios universitarios, pero fuera de las horas de clase. Además, la experiencia docente vivida por la investigadora, ha sido una oportunidad más para ampliar el proceso de observación de los estudiantes en su desempeño como educandos y como

compañeros con sus pares. Observarlos directamente permitió acceder a esas otras dinámicas de convivencia entre estudiantes que no pasan necesariamente por lo académico, así sea éste el motivo que les convoca a compartir un mismo espacio y tiempo en las instalaciones universitarias. Este ejercicio de recopilación de información fue necesario como mecanismo de contrastación de los testimonios aportados por los entrevistados entre lo que dicen, piensan e imaginan, con lo que hacen y cómo actúan. La forma de registro consistió en las notas de campo.

Entrevistas semiestructuradas: se construyó un cuestionario inicial de 28 preguntas, instrumento que fue sometido a una prueba piloto a cinco estudiantes, concluyendo ser muy extenso y con algunas preguntas que escapaban a la temática puntual a indagar, además de tomar excesivo tiempo en su contestación. Finalmente, se reestructuró la entrevista a 14 preguntas, siendo validada nuevamente a través de una prueba piloto, tras lo cual se confirmó su idoneidad tanto por las respuestas obtenidas, como por el tiempo para responder utilizado por los participantes. Así, se buscaron los espacios y los participantes, y se distribuyeron los cuestionarios definitivos para ser contestados.

Por medio de estas entrevistas se recopilaron las visiones, las opiniones, testimonios y expectativas de los estudiantes sobre la diferencia cultural, la convivencia experimentada por ellos y presenciada en el ámbito universitario, las prácticas educativas que atestiguan y viven, así como su rol docente a futuro. Las entrevistas fueron diligenciadas a mano por cada estudiante, facilitando respuestas puntuales, no dando pie a la divagación, así como favorecieron una expresión más abierta de los participantes, con la mínima incidencia de la investigadora. No hubo registro fotográfico de las entrevistas, como tampoco de audio, para

atender el anonimato y la confidencialidad de los estudiantes, siendo el cuestionario en físico y las respuestas de los licenciados en formación, el soporte de la aplicación de este instrumento.

Grupo focal: se convocaron a nueve estudiantes, para tener una conversación más cercana y fluida, con el ánimo de confirmar, profundizar y explorar otras respuestas, con relación a las aportadas en las entrevistas. Además, esta muestra de estudio correspondió no a un criterio estadístico, sino a uno estructural, o sea, “[...] a su representatividad de determinadas relaciones sociales en la vida real” (Martínez Miguélez, 2011, p. 176), en este caso, aquellas vividas y construidas por los participantes en calidad de licenciados en formación de la Universidad de Pamplona.

El grupo focal favoreció la participación de todos los intervinientes, porque se sintieron en confianza y animados por las preguntas; a medida que sus compañeros hablaban, los demás veían necesario aportar su perspectiva, matizar lo dicho o, ampliar los testimonios y experiencias vividos por cada quien. Igualmente, esta técnica se acopló al presente estudio por cuanto el objetivo de los grupos focales “es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo” (Martínez Miguélez, 2011, p. 175). El conversatorio fue orientado por cinco preguntas, siguiendo los objetivos de la investigación. Su duración fue de una hora. Hubo registro de voz de toda la sesión, previo consentimiento de los participantes. Se tomaron algunas fotografías para evidenciar el encuentro, aunque con el compromiso de no publicarlas, ni revelar la identidad de los estudiantes.

Con relación a este aspecto, es importante señalar que los instrumentos de recolección, así como la investigación en general, recibieron el aval ético por parte del Comité de Ética de la Universidad de Pamplona. De la misma forma, el diseño de los cuestionarios, y de la dinámica

del grupo focal, estuvieron cobijados por el Consentimiento informado, tal como lo define la Resolución N° 008430 del 04 de octubre de 1993, del Ministerio de Salud de la República de Colombia. En todo momento los intervinientes conocieron el propósito de la investigación, el destino de la información proporcionada y las condiciones de su participación, garantizando así, actuaciones libres, voluntarias e informadas.

1.6.4 Análisis de la información

Con el fin de analizar la información recopilada y poder revelar los hallazgos y conclusiones, se tuvo en cuenta lo propuesto para ello por Taylor y Bogdan (1994), quienes identifican tres etapas. La primera es de descubrimiento: identificación de temas y desarrollo de conceptos y proposiciones. La segunda abarca la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. Por último, “el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos” (p. 159).

De esta manera, en la presente investigación, la primera fase se desarrolló, previa transcripción de las narrativas tanto de las entrevistas como del grupo focal, leyendo reiteradamente los datos recolectados para familiarizarse con las respuestas y los relatos de los participantes; luego se tomó nota sobre los temas e ideas recurrentes y diferentes que iban emergiendo, ubicándolos en una matriz por columnas para facilitar la construcción de una tipología sobre la diferencia cultural aportada por los entrevistados. La investigadora dentro de la matriz también fue estructurando su propio esquema de clasificación con el ánimo de configurar sus categorías de análisis, guiada por el marco teórico de referencia.

En la segunda etapa se refinó aún más la matriz de clasificación y organización de las narrativas, para proponer las categorías de codificación, trabajando con colores y letras, para

dar orden a las mismas y facilitar su interrelación y triangulación con los referentes teóricos. La codificación de los datos apoyó el refinamiento de las categorías, y de la información surgida, permitiendo la emergencia de conclusiones e interpretaciones. La tercera y última etapa consistió en interpretar los datos teniendo en cuenta el contexto y la manera como fueron recolectados. En palabras de Taylor y Bogdan, “[...] todos los datos deben relativizarse. Para entenderlos, hay que detenerse en el modo en que fueron recogidos” (p. 171). Esto significó un ejercicio de reflexividad sobre el lugar, rol y los supuestos de la investigadora durante todo el proceso, verificar el tipo de respuestas dadas y si ellas se adecuaron o no a lo solicitado, cómo jugaron los contextos, los lugares y tiempos en los que se aplicaron los instrumentos, así como evitar generalizaciones o reduccionismos a partir de las narrativas recopiladas.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Imaginario social

La categoría imaginario social recibe y ha recibido distintas definiciones, gozando igualmente de un variado aparatage metodológico, concepto que se ha vuelto usual en los últimos años en el campo de las ciencias sociales, dando pie a grupos de investigación en diferentes lugares e instituciones universitarias, debido al creciente interés en el estudio sobre imaginarios y representaciones sociales en campos como la sociología, la antropología, la teoría política, la psicología y la educación, entre otras (Aliaga & Pintos, 2012). Etimológicamente, proviene de la raíz latina *imaginarius*, asociándose con todo lo que es propio y existente en la imaginación (Pérez Porto & Gardey, 2014). También se entiende como una expresión derivada del latín *imago* el cual significa copia, retrato o imitación, raíz compartida por otras palabras como imagen, imaginar, imaginable, imaginación, principalmente.

Esta última comprensión, es decir, la asociación de lo imaginario con el reflejo, con la copia, con la imitación, llevó a que en la historia de la filosofía la noción de imaginario y en general, lo referido a la imaginación fuese ignorado o vejado (Castoriadis, 2006). Por tanto, en el pensamiento heredado, como lo denomina Cornelius Castoriadis, es frecuente encontrar referencias a la imaginación y a lo imaginario como algo de poca importancia, gozando de baja confiabilidad para acceder a la comprensión o a la comprobación de la realidad. Y es precisamente, frente a este tipo de postura que dicho autor propone un giro: apuesta por invertir el status de lo imaginario con el fin de asumirlo como vía de acceso para dilucidar el mundo; de ahí la invitación que nos hace este pensador:

¿Por qué no podríamos nosotros comenzar postulando un sueño, un poema, una sinfonía como instancias paradigmáticas de la plenitud del ser y considerar el mundo físico como un modo *deficiente* del ser en lugar de ver las cosas de la manera inversa, en lugar de ver el modo de existencia imaginario, es decir humano, un modo de ser deficiente o secundario? (2005, p. 66)

Así, el autor propone asumir lo historicosocial para entenderlo como fuerza autocreadora de la sociedad y del campo histórico. Por supuesto, en esta comprensión, lo historicosocial también hará accesible la forma de autocreación de los individuos, superando perspectivas antagónicas o dicotómicas (que separan al individuo por un lado y a la sociedad por el otro), por cuanto como él mismo señala, “El hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad...y la sociedad es siempre histórica” (Castoriadis, 2005, p. 66). Esta dinámica identificada, hace comprensible tanto los cambios como las continuidades del ser social e histórico. Por ello, hablar de imaginario social, en voz de Castoriadis, significa,

Pero lo que buscaríamos en vano sería lo que llamo el *imaginario social instituyente*, o sea, el reconocimiento de este hecho fundamental: no se puede *explicar* ni el nacimiento de la sociedad ni las evoluciones de la historia por factores naturales, biológicos u otros, tampoco a través de una actividad *racional* de un ser *racional* (el hombre). En la historia, desde el origen, constatamos la emergencia de lo nuevo radical, [...] tenemos que postular necesariamente un poder de creación, una *vis formandi*, inmanente tanto a las colectividades humanas como a los seres humanos singulares. Por lo tanto, resulta absolutamente natural llamar a esta facultad de innovación radical, de creación y de formación, *imaginario e imaginación*. (2006, p. 3)

Será pues, este autor el responsable de proponer y establecer el concepto de imaginario social (Castoriadis, 2005; Agudelo, 2011) comprensión adoptada en la presente investigación. No obstante, como se había señalado, han emergido diferentes definiciones y acentos sobre lo enunciado como imaginario. A continuación, se presentarán algunas acepciones desde las disciplinas sociales y humanas para esbozar un panorama conceptual de esta categoría, luego, se expondrán las clasificaciones de las que ha sido objeto en cuanto a su uso, posteriormente, se mencionaran las características más importantes que posee lo imaginario, para, finalmente, subrayar en la definición de imaginario social entendida en la presente investigación.

2.1.1 Algunas comprensiones sobre lo imaginario

Teóricamente son diferentes los campos de saber desde los cuales se ha reflexionado y propuesto un sentido de imaginario. Agudelo (2011) plantea los siguientes: la literatura, el arte, la antropología, la sociología, la historia, la filosofía (cuyos representantes pueden ser Sartre y Bachelard, cada uno con su propia perspectiva) y el psicoanálisis (desde la perspectiva Lacaniana así como la propuesta de Durand desde la mirada jungiana). De estos dos últimos campos, surge la propuesta de Cornelius Castoriadis, de corte freudiano y marxista, trascendiéndolos y proponiendo una teoría propia.

Comprensión desde la literatura:

[...] se habla de imágenes mentales, psíquicas y poéticas, lo cual otorga al concepto de imaginario un sentido distinto. De esta manera, se debe tanto a la crítica de arte como a la literatura la resignificación entre imagen figurativa, imagen poética e imaginario; con lo cual se supera su relación de oposición con lo real y se hace de lo imaginario un concepto sustantivo y plural. (Agudelo, 2011, p. 3)

Agudelo (2011) también advierte que estas dinámicas de las poéticas de lo imaginario no pueden ser pensadas por fuera del contexto social e histórico que las contiene y condiciona, puesto que todo imaginario, siguiendo a Castoriadis, es un producto cultural de su tiempo y espacio.

Comprensión desde la crítica del arte:

“[...] lo imaginario tiene un sentido positivo y su significado se actualiza cada vez que un artista crea una obra. Así, por ejemplo, una pintura es una ‘demostración’ de lo imaginario” (Agudelo, 2011, p. 4). Continúa Agudelo (2011) afirmando que, desde el campo del arte, lo creado traduce lo imaginario de su creador, y en este sentido, el movimiento surrealista participó dándole un espaldarazo significativo a lo imaginario en tanto fue asumido como aquel desde el cual es posible superar los límites impuestos a la creación (p.4). Emergen como figuras condicionantes y moldeadoras de imaginarios, el teórico de arte y el crítico de arte. De esta forma, lo que en determinada época o momento desde la crítica de arte se valida como tal, los juicios, prejuicios, y vanguardias sobre las obras, impacta sobre la manera como socialmente se percibe al artista y a su creación, dando espacio entonces, a la configuración de imaginarios que condicionarán lo que las personas aprecien y acojan sobre el particular, impacto que también se dará sobre el hacer mismo del circuito del arte y los artistas.

Comprensión desde la filosofía

Siguiendo con Agudelo (2011), en la filosofía se han dado diferentes aproximaciones a la categoría de imaginario. Concretamente reseña dos, la de Jean Paul Sartre y, la de Gastón Bachelard. Para el primero, lo imaginario pertenece a la imaginación y carece de la importancia que posee la razón y la percepción. Lo imaginario para Sartre encierra engaño pues depende de

la imagen y ésta se da por aparición a la conciencia, siempre tratando de alcanzar a un objeto ausente (por medio de su materialidad) en cuanto representación de él. La imagen es la forma como un objeto se presenta en la conciencia. Sartre ve una división entre lo imaginario y lo real siendo lo imaginario vacío y engañoso. Para el segundo autor, lo imaginario es igual que la imaginación, es producto de ella, y en cuanto tal, abre posibilidades para lo nuevo, posicionándose en lo que ofrece el presente de la imagen.

Comprensión desde la antropología

Ha sido Gilbert Durand quien ha aportado un cuerpo teórico al respecto, orientado por la perspectiva psicoanalítica de Jung, a partir de la cual, propuso lo imaginario como aquel que:

[...] está constituido por arquetipos propios a toda la humanidad, los cuales tienen su origen en la infancia del Homo Sapiens y determinan las sociedades aunque éstas no sean conscientes de ello. En este sentido, lo imaginario tiene un carácter universal, transhistórico, global e inmutable. Los arquetipos provienen de una época inmemorial de la especie humana y se expresan detrás de las apariencias de las culturas. (Agudelo, 2011, p. 5)

El imaginario de Durand es una categoría antropológica que permite comprender cómo las sociedades articulan la imagen, lo simbólico, y lo mítico para organizar y expresar sus valores e interpretaciones de mundo; es un vehículo para comprender las culturas desde las imágenes y representaciones que producen, sea desde lo artístico o desde lo racional (Agudelo 2011). Para Durand, la imaginación cumplirá entonces, un cometido importante:

[...] nosotros mismos, apoyándonos [...] en el balance antropológico, llegamos a establecer que la función de la imaginación es ante todo una función de

eufemización, aunque no un mero opio negativo, máscara con que la conciencia oculta el rostro horrendo de la muerte, sino, por el contrario, dinamismo prospectivo que, a través de todas las estructuras del proyecto imaginario, procura mejorar la situación del hombre en el mundo. [...]

En segundo lugar, la imaginación simbólica es un factor de equilibrio psicosocial (Durand, 1971, pp. 126-128)

De estas dos funciones del campo de la imaginación, la primera se aproxima a la perspectiva de Castoriadis, en cuanto sentido productivo, transformador de la existencia, en tanto la segunda, se aleja, por estar cercana a la psicoterapia, como lo señala el mismo Durand (1971). Además, puede afirmarse, la primera función hace énfasis en lo social, lo colectivo, como proyecto de mejora desde la imaginación, de las condiciones experimentadas en el día a día, en el cotidiano de las personas como sociedad. Por su parte, la imaginación como equilibrio psicosocial, si bien impacta en los procesos sociales y las maneras de convivencia, funciona principalmente desde prácticas curativas aplicadas a enfermos como neurópatas o psicópatas, en procesos individuales (Durand, 1971, pp. 128-132).

Comprensión desde el psicoanálisis

Fue Jacques Lacan quien introdujo la categoría de imaginario en dicha disciplina, articulando lo imaginario, lo simbólico y lo real para hablar de la constitución del sujeto (García Canclini, 2007; Agudelo, 2011). De este modo,

[...] lo real siempre está presente, pero mediado por lo imaginario y lo simbólico.

Lo imaginario es el reino de la identificación que inicia en el estadio del espejo.

Es en este proceso de formación que el sujeto puede identificar su imagen como el

yo, diferenciado del otro. [...] Lo imaginario es el aspecto no lingüístico de la psique; lo simbólico, por su parte, se refiere a la colaboración lingüística, y en general al conjunto de reglas sociales. (Agudelo, 2011, p. 5)

No obstante, este modelo psicoanalítico es problemático para ser aplicado en el campo social, pues la construcción teórica que lo sustenta está enfocada en dar cuenta por el aparato psíquico individual, no por lo colectivo. Así, “[...] los instrumentos que nos ofrece el psicoanálisis, incluso los más elaborados, son para analizar individuos” (García Canclini, 2007, p. 91). Si bien, García Canclini reconoce que desde el psicoanálisis lacaniano hay una definición de imaginario la cual contrasta lo simbólico y lo real, y le parece atractiva, en su entender, reduce la cuestión de lo imaginario (2007, p.89).

Comprensión desde la sociología

En la perspectiva francesa se identifica a Emile Durkheim como pionero en el estudio de las representaciones sociales, puesto que en su obra “Las formas elementales de la vida religiosa” consideró lo imaginario, tal como expone Carretero citado por Aliaga & Pintos (2012), un factor importante para comprender a la sociedad, reconociendo cómo la representación posee una eficacia social, poniendo así en discusión la dicotomía dominante entre lo ideal y lo material, pues no se impuso buscar lo material más allá de lo ideal. De esta forma, concluye Carretero, “[...] la noción de “lo imaginario social” es heredera de la tradición durkheimniana” (Citado por Aliaga & Pintos, 2012, p. 14).

De acuerdo con Carretero Pasín, cuatro son las más destacadas aportaciones de la sociología al tema de lo imaginario en la investigación social: la primera, la importancia dada “[...] al ámbito *ideacional* de la vida social que, encarnado en construcciones mítico-simbólicas

emanadas del dinamismo inherente a lo imaginario, problematiza los pilares epistemológicos sobre los que se asienta el modelo positivista de ciencia social” (2005, p. 158) así como el reconocimiento de un ámbito mítico-simbólico, que mostraría la conservación y el cambio de aspectos arcaicos en la actualidad. Segunda, la hermenéutica de lo concreto como medio para acceder a la lógica de la cotidianidad, de lo común, subrayando la importancia de los significados de lo en apariencia, insignificante. Tercera, el “[...] reconocimiento de la facultad *eufemizadora* de lo imaginario para transfigurar y reencantar la experiencia social, para instaurar potenciales posibilidades de realidad alternativas a la socialmente instituida” (2005, p. 158). Por último, el replanteamiento de la relación poder e imaginario: la trascendencia de éste en la legitimación política y, descubriendo a lo imaginario como germen de contrapoder (2005, p. 158).

Comprensión desde la historia

En el campo histórico, el imaginario tiene una función metodológica si se quiere, en tanto permite hacer comprensible a la investigación que adelanta, el sentir y las perspectivas de los sujetos en determinada época. “La idea de imaginario para los historiadores podría resumirse como el conjunto de representaciones colectivas relativas a cada sociedad” (Agudelo, 2011, p. 6). Así mismo, Agudelo (2011) afirma que desde esta perspectiva se comprende a lo imaginario como aquello que “[...] nutre y hace actuar al hombre, es un fenómeno social e histórico” (p. 6) y advierte, que desde esta mirada se traza una diferencia entre las mentalidades y los imaginarios: “Las primeras se relacionan con la sensibilidad, mientras que los segundos lo hacen con el pensamiento” (p. 6). Las mentalidades tienen que ver con actitudes mentales, mientras los imaginarios con imágenes mentales, siendo aquellas más renuentes a los cambios que éstas, ya

que una imagen se racionaliza pasando al campo de las ideas, en tanto las actitudes se anclan en lo sensible y no necesariamente se racionaliza (Agudelo, 2011).

2.1.2 Clasificaciones de lo imaginario

Agudelo (2011) plantea una clasificación, con base en las nociones más empleadas sobre el particular. De esta manera, lo imaginario puede clasificarse en:

Imaginario social: es un imaginario colectivo ubicable temporalmente, por cuanto es una construcción histórica. Los individuos incorporan las significaciones sociales de su contexto social. La sociedad crea sus propias representaciones, es decir, construye significaciones sobre sí (p. 6).

Imaginario individual: remite a los imaginarios de un sujeto, los cuales son constituidos en un contexto social, cultural e histórico. Son singulares en tanto la posición particular del individuo que los produce, pero están anclados a un escenario más amplio por cuanto ningún sujeto “[...] construye un imaginario de manera individual y autodiegética: necesita las narraciones de otros, las experiencias de otros, las ideas y opiniones de una colectividad” (p. 6). Así, podría inferirse que interrogar los imaginarios individuales, significa indagar por el ritmo del tiempo y las atmósferas de sentido de una sociedad con una configuración cultural dada.

Imaginario conjunto: consideremos las palabras del autor directamente,

Es el resultado de varios elementos que se ponen en relación, constituyendo una estructura o sistema. Es real ya que puede intervenir sobre los comportamientos y las sensibilidades de los sujetos. Este es el caso, por ejemplo, de los imaginarios de individuos de diferentes regiones que entran en contacto y que, por alguna circunstancia, comparten experiencias de vida. El encuentro de estos imaginarios

crea un imaginario de conjunto, unas nuevas significaciones de la realidad a partir del choque de formas de ver y pensar el mundo. (p.6)

Imágenes mentales: son objeto de estudio de la psicología y la teoría de la imagen y, se puede afirmar que son construcciones de la psique del individuo, aunque condicionadas por los contextos, sociales, culturales e históricos en los que se realiza éste. Siguiendo a Sanz, citado por Agudelo,

La organización de la realidad visualmente recibida, así como la estructuración del pensamiento visual a través del código icónico, son los procesos básicos que condicionan el universo individual en el nivel de la experiencia. La imagen determina el mundo personal, en este aspecto, cuando menos tanto como la palabra (Sanz, 1996:58). (p. 7)

De esta suerte, las imágenes mentales coadyuvan a dictar la realidad, pues junto con la palabra, comunican, difunden, los significados que pertenecen a una cultura. Los procesos iconoverbales son potenciadores del aprendizaje sociocultural (enculturación).

Imágenes arquetípicas:

Se trata de imágenes producidas e históricas, construidas por los hombres en la sociedad. No son ni naturales, ni innatas, ni biológicas. Estas imágenes provienen del pasado o nacen de nuevas condiciones del presente histórico. En consecuencia, obedecen a las herencias y a las creaciones; son el resultado de transferencias y de préstamos (Agudelo, 2011, p. 7).

2.1.3 Características más importantes de lo imaginario

Con base en lo expuesto por Agudelo (2011), estas son:

Dimensión: es la magnitud o alcance que lo define sea como individual o como colectivo.

Realidad: todo imaginario es real pues existe. Igualmente, “[...] porque puede intervenir sobre los comportamientos, sensibilidades de los sujetos sociales; es real también porque se exterioriza en prácticas y discursos” (p.7).

Complejidad: se entiende esta característica en cuanto refiere a lo imaginario como un tejido, como producto de una red de relaciones que tiene múltiples orígenes y direcciones. Así, un imaginario no puede dividirse o compartimentarse para ser estudiado. Ha de considerarse como entramado para acceder a él.

Veracidad: “[...] no se discuten, no dependen de un trabajo de aprobación; se aprueban, por ejemplo, gracias a la convicción o la fe. Son válidos en sí mismos y esto es lo que constituye su estatus particular de verdad” (p. 8).

Durabilidad: existen en un tiempo o época determinada y tienen su propia dinámica de duración y cambio. Un imaginario puede permanecer más en un contexto que en otro. No están sujetos a leyes o lógicas predeterminadas.

Transmisibilidad: remite a las estrategias o mecanismos de los que se sirven los imaginarios para perpetuarse, para difundirse a través de los tiempos en un contexto social y humano.

Utilidad: se destaca su función como instrumento conceptual. Su investigación permite dilucidar características y cualidades de la sociedad o colectivo correspondiente. Igualmente, apunta Agudelo (2011), conocer los imaginarios sociales, facilita el ejercicio de autocreación y transformación social. Aún más, como señala Castoriadis (2005), permite la emergencia de la autonomía, entendida como autoinstitución de la sociedad: capaz de poner en tela de juicio lo

establecido (leyes, normas, tradiciones, formas de pensar dominantes), para abrir “[...] la posibilidad de una verdadera acción política, de una acción con miras a establecer una nueva institución de la sociedad, con miras a realizar plenamente el proyecto de autonomía” (p. 77).

2.1.4 Nuestra comprensión de imaginario social

Visto lo anterior, se entiende por imaginario social en la presente investigación, siguiendo a Castoriadis (1989):

Lo imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte. La relación entre la significación y sus soportes (imágenes o figuras) es el único sentido preciso que se puede atribuir al término «simbólico», y precisamente con ese sentido se utiliza aquí el término. (p. 122)

Pero se debe agregar más para completar esta afirmación y el sentido propuesto por dicho autor:

La institución histórico-social es aquello en y por lo cual se manifiesta y es lo imaginario social. Esta institución es institución de un magma de significaciones, las significaciones imaginarias sociales. El sostén representativo participable de esas significaciones – al cual, bien mirado, no se reducen, y que puede ser directo o indirecto– consiste en imágenes o figuras, en el sentido más amplio del término: fonemas, palabras, billetes de banco, geniecillos, estatuas, iglesias, utensilios, uniformes, pinturas corporales, cifras, puestos fronterizos, centauros, sotanas, lictores, partituras musicales. Pero también en la totalidad de lo percibido natural, nombrado o nombrable por la sociedad considerada. (1989, p. 122).

Así, se asume lo imaginario social como esa fuerza de autocreación de la sociedad y de lo humano, no desligada de lo histórico. En consecuencia, Castoriadis se desmarca de todo determinismo y de ideas esencialistas tanto de lo social como de lo humano: “[...]–lo imaginario social radical y lo histórico-social – implican un cuestionamiento profundo de las significaciones heredadas del ser como determinado y de la lógica como determinación” (1989, p. 21). Las significaciones imaginarias sociales, instituyen (crean) lo social, a la vez que dan/son el soporte o el sentido de lo social y del mundo. Esta dinámica, solo es posible desde lo colectivo, es decir, desde el mismo devenir social. En este sentido, cuando Castoriadis (2005, p. 12) habla de lo imaginario instituyente, debe entenderse como igual a lo imaginario radical, a lo imaginario primero, o sea, como fuerza creadora que genera a la sociedad y en ello, crea el mundo humano. Por eso afirma nuestro autor, lo imaginario radical no es un mero marco contenedor, ni es tampoco una suerte de dimensión de lo social:

Sería superficial e insuficiente decir que toda sociedad “contiene” un sistema de interpretación del mundo. Toda sociedad *es* un sistema de interpretación del mundo; y aun aquí el término “interpretación” resulta superficial e impropio. Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que ese “sistema de interpretación”, ese mundo que ella crea. (2005, p. 69)

Pero, el imaginario social, aparte de esta función creadora, transformadora, instituyente de lo social-histórico, también posee otra función clave: mantener unida, cohesionada a la sociedad, a través de

[...] su institución, [es decir] el complejo total de sus instituciones particulares, lo que yo llamo la “institución de la sociedad como un todo”; aquí la palabra

institución está empleada en un sentido más amplio y radical pues significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada [...]. (Castoriadis, 2005, p. 67)

Por ello, al indagar y describir los imaginarios de un colectivo o de un individuo, lo que se está explorando son las configuraciones de sentido, desde las cuales ha sido creado y al tiempo, crea su mundo. En otras palabras, se dilucida lo que son los grupos y lo que es cada uno de sus integrantes en su dimensión individual. Significaciones que gozan de un dinamismo constante, pues no sólo son instituidas (dadas/heredadas), sino que instituyen (crean/transforman) posibilidades múltiples de ser, actuar, pensar, y vivir tanto individual como grupalmente, tal como subraya Agudelo: “El imaginario social, en consecuencia, es una máquina de producción de imágenes de sí misma, tanto colectiva como individual, imágenes de las que derivan prácticas de *sí mismo*, [...] (2011, p. 8). Ahora, para acceder a esas configuraciones de sentido, ha de hacerse a través de sus manifestaciones, sean éstas narrativas o prácticas: “Los imaginarios se visibilizan a través de discursos y objetos, a través de prácticas y acciones sobre la realidad” (Agudelo, 2011, p. 9). Y es precisamente ello, lo que investigaciones como ésta buscan hacer.

2.2 Imaginarios y educación

La relación directa existente entre los imaginarios sociales y los procesos educativos, radica en que por una parte ancla y perpetúa desde las significaciones instituidas aquellos modelos, valores y esperanzas sobre lo que en un determinado momento y colectividad se considera una buena educación, un buen estudiante, un buen maestro, unas buenas prácticas educativas o, todo lo contrario. Por su parte, desde las significaciones instituyentes, sea desde la

dimensión individual o colectiva, crea otras posibilidades de educar, de formar, de enseñar, y configurar maneras infinitas de humanidad y de intercambio de saberes. Se podría hablar de imaginarios instituidos a partir de la reproducción de la realidad que trata de significarla y representarla, ya sea de forma directa, a través de imágenes y discursos, dados en la realidad externa, pero también indirectamente, como resultado de lo que nos imaginamos basados en lo establecido y, que participamos con los otros en lo cotidiano de nuestros ámbitos. (Murcia Peña & Jaramillo Echeverri, 2005).

Esta postura de corte constructivista que considera a las realidades sociales y humanas como resultado de las relaciones diarias entre personas, las cuales están cargadas de sentido, ayuda a entenderlas como construcciones de redes de significado productoras de la realidad en dos sentidos: desde lo individual hacia lo social y, desde lo social hacia lo individual. (Murcia Peña & Jaramillo Echeverri, 2005). Así, se brinda la oportunidad de pensar a los sujetos educativos como creadores activos, no determinados y, a la escuela como un escenario e institución rica en oportunidades de producción sociohistórica, no determinada, así como fuente de creación de otras posibilidades de escuelas y de otros sujetos. Tomando como referencia dicha descripción de imaginario desde lo constructivista, se puede entender porqué el proceso educativo afecta y construye nuevas realidades en los estudiantes como en los maestros y en general, en las comunidades educativas. Esta afectación tiene consecuencias en el nivel no sólo del rendimiento académico sino también, en el de las relaciones interpersonales en contextos escolares.

La cultura y lo cultural se presentan como mediadores de la realidad, y como la realidad misma en lo cotidiano, en todo tipo de relaciones y comportamientos, producto de interacciones entre personas, dadas en sitios de formación académica como son las escuelas y las

universidades, posicionándose en puntos de encuentro de diversas opiniones, pensamientos e ideas, logrando unir o disociar a los participantes, a partir del intercambio de significados, símbolos y prácticas. Así, se reconoce a las actividades educativas de dos maneras: como productos culturales y, como la acción misma de la cultura, la cual no es otra cosa que lo histórico-social radical (Bejarano Urrea, Rivera Moreno, & Sarmiento de los Ríos, 2015).

Tomando en cuenta que las aulas son los espacios donde se desarrollan la mayoría de los encuentros entre estudiantes-docentes, sin descuidar el tipo de relación que se da fuera de ellas, se aprecian los procesos de formación educativa como motores fundamentales y agentes de cambios en los comportamientos de la sociedad, ya sea afectando o dejándose afectar por el rol del docente como juez o guía o, del rol del estudiante como receptor o intercomunicador de información, conocimiento y vivencias en general. Entonces, para los fines de la presente investigación, y para comprender aún más las relaciones entre imaginarios sociales y la educación, se consideró apropiada la siguiente afirmación realizada por Bejarano et al. (2015):

[...] los imaginarios estarían relacionados con otras actividades humanas expresadas en elementos de socialización presentes en la sociedad y particularmente en la escuela en donde se podría plantear como eje de relación entre los diferentes grupos sociales que allí convergen, la institución educativa y las interacciones entre los individuos en una unión simbólica entre lo público y lo privado, con expresiones colectivas derivadas del ser social del individuo. (p. 21)

Podemos inferir cómo los imaginarios tienen relación directa con los procesos formativos y educativos, los cuales se presentan en las universidades, colegios y escuelas, pero también, llevados a cabo de manera indirecta en las interrelaciones de los diferentes agentes de las

realidades existentes, ya sea por medio del encuentro y relación entre subjetividades o intersubjetividades, en momentos, lugares y tiempos específicos. En los contextos escolares, por ejemplo, los currículos explícitos y ocultos, pueden ser significados como imaginarios sociales instituidos e instituyentes, desde y a través de los cuales, pueden rastrearse esas redes de sentido que conservan y crean las dinámicas escolares y a los sujetos escolares.

Murcia Peña & Jaramillo Echeverri (2005) llaman a la escuela el primer mediador de lo imaginario, donde intervienen docentes e instituciones educativas en búsqueda de una verdad productiva como resultado de la eficiencia que la misma genera, alterando los imaginarios ya establecidos para dar paso a otros nuevos que se recrean con las interacciones de dichos agentes escolares. Es así, como se puede evidenciar la influencia del ámbito educativo en la formación y generación de diferentes imaginarios, los cuales dependen de la interacción de todos los elementos integrantes de la sociedad, quienes comparten los significados que crean, transforman, recrean y reconstruyen de manera recursiva, histórica y permanente.

2.3 Imaginarios y convivencia escolar

Para la investigación desarrollada y tal como se expuso hasta ahora, la comprensión de imaginario social adoptada fue de corte constructivista, siguiendo los argumentos principales de Castoriadis, en tanto tramas de significados instituyentes. De la misma forma, se resaltó cómo los imaginarios son tópicos importantes para acceder y dilucidar los procesos educativos, pues dan cuenta de los sentidos y significados que movilizan las acciones, así como los roles de sus agentes, al tiempo que son las vías de generación/creación de otras múltiples posibilidades de ser educando, educador, escuela y circulación de saberes. En este apartado, se tratará un aspecto mencionado en el numeral anterior, y es aquel correspondiente con la incidencia de los imaginarios en la comprensión de las maneras de interacción de los sujetos educativos y, en las

formas de significación instituidas en las relaciones del día a día, es decir, en los lazos de vivencia definidos como convivencia: vivir con el otro.

Según Murcia Peña & Jaramillo Echeverri (2005) los imaginarios instituidos son influenciados por diferentes contextos como son el familiar, el económico y el social, destacando las relaciones entre pares que los enriquecen, siendo éstas un factor fundamental en su consolidación, contribuyendo así a fortalecer los escenarios de tradición cultural, lo heredado del pasado que permite moldear la identidad, sea ésta individual o colectiva. También definen a los imaginarios como la constante posibilidad de encuentro social entre jóvenes para permitir o restringir el intercambio con el otro. Los significados compartidos instituidos condicionan cómo ven a los otros, cómo juzgan el ser del otro, cómo relacionarse o no con ese otro, así la realidad de éste sea distinta a lo imaginado. No obstante, lo imaginado no puede juzgarse como falso, pues su contenido de significados como se ve, tiene efectos de verdad en las interacciones y la convivencia de las personas.

Cuando se habla de convivencia se debe tener en cuenta el concepto de socialización el cual, tal como señala Fernando Savater (2009) refiere a ese movimiento de contagio de humanidad por parte de otros semejantes; sólo se llega a devenir humano viviendo entre humanos insistirá el filósofo español, y ese contagio de humanidad nos devela dos cosas: primera, llegar a ser humanos se da en el vaivén de la convivencia, del estar acompañados todo el tiempo y hasta en el más mínimo momento de otros. Segunda, retomando lo expresado por Castoriadis (2005), la convivencia también recibe un apoyo constante de los significados y sentidos otorgados por el imaginario social, cuya función en este caso es mantener en línea desde lo simbólico, cómo debe vivirse en compañía, cómo debo vérmelas con ese/esos otro/otros cuyos objetivos no siempre coinciden con mis propósitos particulares. De igual manera, los conceptos

de cultura y costumbre son necesarios para entender cómo se genera la socialización en tanto proceso generador de imaginarios nuevos y los efectos que esos nuevos sentidos otorgan a la convivencia.

Podemos entonces decir, que la costumbre es un elemento que influye en la formación de la comunidad, impulsando la formación de vínculos del individuo con los otros y sus relaciones interindividuales que son de carácter social. (Bejarano et al. 2015). La cultura para estos autores no solo denota identidad, sino también es mediadora de comportamientos en lo social:

La cultura es importante al desentrañar el ambiente en que un individuo se mueve entre la multiplicidad de relaciones entre él y el colectivo, más si se tiene en cuenta el carácter plural y heterogéneo de la cultura que es cada vez más temporal y dinámica. (p. 17)

Si bien se tiene claro que el intercambio de vivencias y momentos por diferentes personas en un mismo contexto genera la convivencia, es importante tomar en cuenta que depende de las subjetividades e intersubjetividades para poder llegar a comprender los imaginarios, sean de tipo radical (instituyentes) o de tipo instituido, mismos que crean y mantienen respectivamente a las sociedades en la historia. Así, son posibles las formas de comunicación, los espacios, las identidades colectivas y personales, los sueños, las metas y los proyectos conjuntos para permitirse vivir en compañía, sin renunciar al conflicto. Encontramos que los imaginarios son entonces una correspondencia entre el sentido de unidad social y pertenencia a una comunidad, relacionando las interacciones sociales como la estructura cultural que se convierte en imaginarios instituyentes destinados a compartirse, tal como lo expresan Bejarano et al. (2015).

Considerando lo anterior, podemos entender la importancia de los imaginarios en la

convivencia escolar, ya que son determinantes al momento de reconciliar diferencias o abrir brechas incidiendo en el intercambio de vivencias, enfatizando en las características que distancian a un grupo escolar o a un agente educativo (en tanto su dimensión individual) de otros. Esta convivencia refuerza la identificación existente y suelda los procesos de construcción de identidad. También debe atenderse en este punto, a las prácticas educativas desplegadas y, a los discursos enunciados (tácita o explícitamente), sea desde lo administrativo o desde el aula misma, pues estos movilizan de igual forma, los mecanismos de convivencia escolar y sus efectos.

Es así, como a partir de los imaginarios se pueden solucionar conflictos, los cuales se han clasificado en tres momentos posibles según Cofré (2013): la evitación, la confrontación/enfrentamiento y la solución del problema (p. 90). Cofré, siguiendo a Pintos, afirma que el imaginario social interviene de manera activa para diseñar las posibles metodologías de atención a los conflictos en la convivencia escolar, por cuanto otorga una comprensión amplia de la complejidad social (2013, p. 91). Así,

[...] estos imaginarios sociales permiten percibir, explicar e intervenir teniendo en cuenta que los verbos mencionados son constitutivos de operaciones complejas posibles en un mundo socialmente diferenciado, pudiéndose referenciar a la percepción espacial, temporal, geográfica, histórica, cultural, religiosas, entre otras; estas operaciones permiten explicaciones desde distintos marcos lógicos, emocionales, sentimentales y biográficos, permitiendo también intervenir desde los distintos programas, estrategias, políticas, tácticas y aprendizajes (Pintos, 2006). (Cofré, 2013, p. 91)

Vemos entonces, cómo los imaginarios presentes en espacios escolares entre estudiantes (incluyendo su ser de compañeros, de pares) y docentes ayudan a la convivencia, incidiendo en la identificación de conflictos, en la aceptación de diferencias, en la inclusión del otro a partir de la diversidad y sus características particulares, reflejándose en interacciones que dibujan roles de control, dominación o de sumisión. Como lo expresa Cofré (2013) dichos imaginarios han sido instituidos en diferentes grupos sociales que se generan en todos los espacios donde existe intercambio e interacción entre agentes de la sociedad.

Para establecer la relación de los imaginarios sociales y los contextos escolares, la convivencia, la cultura, las costumbres y la interacción de las personas como agentes transformadores de la sociedad juegan un papel importante, pues se entienden en una doble condición: magma de significaciones que crean, pero también, resultado de esas significaciones. De igual manera, se expuso cómo la convivencia es afectada por y, afecta a los imaginarios sociales en el ámbito de las relaciones, la aceptación, la inclusión, el rechazo y la resolución de conflictos, a partir del intercambio simbólico y la significación de las realidades, circulantes en la interacción de las subjetividades e intersubjetividades, siendo la escuela y los contextos educativos, espacios frecuentes donde ello se efectúa, favoreciendo la creación, la transformación, el reforzamiento o la desaparición de significados.

2.4 Qué se entiende por diferencia cultural

2.4.1 Consideraciones iniciales

La pregunta y la inquietud por otras culturas, sociedades y pueblos ha sido una constante en la existencia misma de la humanidad, la cual puede rastrearse en la tradición occidental, desde los antiguos griegos y los romanos, pasando por los viajes de exploradores europeos en la baja edad media (destacándose Marco Polo en el siglo XIII), incluyendo la expansión colonial

europea desde el siglo XV, la cual originó todo un choque cultural en ese despertar de Europa ante una alteridad desconocida por ella hasta el momento (Alpini, s.f.; Guber, 2001; Gómez Pellón, 1997). Estos autores señalan cómo esta curiosidad significó también la oportunidad de descripciones y registros detallados, algunos no carentes de juicios etnocéntricos, los cuales pueden considerarse los prolegómenos de lo que más adelante se denominará etnografía.

Será hasta entrado el siglo XVIII y luego en el siglo XIX, que se constituirán las ciencias sociales y en particular, la antropología, orientadas por una mirada intencionada, no desprevenida, a la hora de dar respuesta a las inquietudes que les desafiaban. Tal como anota Alpini (s.f.), “Es el gobierno de los otros en nombre de la ciencia, la justificación del colonialismo que la economía política naciente necesita, para explicar científicamente su poder totalizante” (párr. 24). Así, a partir de entonces, en un contexto económico-político dominado por la lógica colonialista y, condicionado por la burguesía, dentro del cual se daba el encuentro/desencuentro con otros pueblos, surge la cultura como un objeto de reflexión y estudio científico, pero también como un concepto de orden académico, el cual va a ser definido de distintas maneras (Neufeld, 2004; Cuche, 1999), tornándose en la herramienta analítica para enfrentar la cuestión fundamental de la antropología, a saber, la diferencia humana (Alpini, s.f.).

Esa diferencia será interpretada de distintas maneras, desde la ilustración, el romanticismo, el evolucionismo, entre otros, hasta las reflexiones posteriores durante todo el siglo XX (funcionalismo, estructuralismo, particularismo histórico, relativismo cultural) y lo que va del presente (posestructuralismo y teoría poscolonial por mencionar algunas), (Alpini, s.f.; Cuche, 1999; Neufeld, 2004), por cuanto cada una de estas corrientes de pensamiento, desarrollaría su propia conceptualización de la noción de cultura. Entonces, la forma como se ha asumido la heterogeneidad humana en los últimos dos siglos y medio, o sea, la multiplicidad de variaciones

del *Homo Sapiens*, sobre todo en sus formas de vida, tradiciones, acciones y costumbres, ha sido paralela a la construcción y significación del concepto cultura.

Neufeld (2004) señala cómo en esa construcción del concepto de cultura, particularmente en el siglo XVIII, se puede rastrear el origen de dos significados aún reinantes entre nosotros: el primero, denominado por G. Stocking como *alternativa humanista del concepto de cultura* (citado por Neufeld, p. 389) el cual asume a la cultura como una sola, singular y objeto de mejoramiento, cobijando una forma particular de etnocentrismo, aunque no cerrada a la observación curiosa de los distintos pueblos. Y el segundo (cuyo rastro puede seguirse en las ideas de John Locke), sentará las bases de lo que se denominará el concepto antropológico de cultura, orientado éste por el relativismo¹:

Éste afirma la validez por igual de las costumbres y valores de otros pueblos; el interés por las condiciones que aseguran el mantenimiento del sistema, la idea de que hablamos de una pluralidad de culturas igualmente organizadas para responder a todos los requerimientos de la vida humana. (Neufeld, 2004, p. 390)

Si bien, esta última comprensión es la que ha trascendido como paradigma característico de la antropología, no puede ignorarse que la primera, *alternativa humanista del concepto de cultura*, también por mucho tiempo orientó los pasos de los primeros antropólogos, sobre todo, aquellos pertenecientes al evolucionismo. Para Alpini (s.f.) en este contexto emergió la idea de diferencia cultural: “El evolucionismo no se limitó a explicar la otredad cultural, sino que

¹ Si bien no se profundizará aquí esta cuestión, es importante señalar que el relativismo cultural, de acuerdo con Cuhe (1999) posee tres concepciones diferentes, las cuales pueden confundirse: la primera refiere a una teoría defensora de las culturas existentes como entidades separadas, con límites identificables, distintas e incomparables entre sí; la segunda se entiende como un principio ético, de neutralidad hacia las diferentes culturas, cada cultura tiene un valor intrínseco. Y la última, asume al relativismo cultural como principio metodológico: estudiar una cultura sin prejuicios, sin compararla ni medirla con ninguna otra, sabiéndola poseedora de coherencia propia y autonomía simbólica.

"construyó" su objeto (aquel que explicó) a partir de la "diferencia cultural": el otro como diferente al nosotros" (párr. 26). Posteriormente, con el desarrollo de otras perspectivas teóricas dentro de la antropología, críticas todas ellas de la lectura evolucionista, se dejará de hablar de la diferencia para referirse al otro cultural, construyendo desde el relativismo y la particularidad un nuevo concepto, el de diversidad cultural: "El "otro cultural" será pensado como diverso, como distinto; ya no más como diferente" (Alpini, s.f., párr. 30).

2.4.2 Diferencia cultural y diversidad cultural

Tal como afirma Nydia Constanza Mendoza Romero (s.f.) en el escenario de hoy la manera como se nombra a la diferencia cultural ha puesto en escena el debate sobre las relaciones y las distinciones entre la política multicultural y la interculturalidad (p. 1). En este sentido, recoge la discusión planteada por Homi Bhabha, quien desde una perspectiva poscolonial plantea como conceptos distintos la diferencia cultural y la diversidad cultural. Esta claridad conceptual es importante, pues actualmente somos testigos del uso indistinto entre una y otra. Es habitual en el ámbito cotidiano, como también en algunos escenarios académicos considerar sinónimos diferencia y diversidad, lo cual, puede acarrear confusiones e imprecisiones conceptuales y teóricas. La presente investigación se adscribe a esta distinción, entendiendo en ello no solo un movimiento de sentido, sino también asumiéndolo como una postura política y epistemológica necesaria. Comprendemos así, la diferencia cultural y la diversidad cultural siguiendo a Bhabha:

La diversidad cultural es un objeto epistemológico (la cultura como objeto de conocimiento empírico) mientras que la diferencia cultural es el proceso de la *enunciación* de la cultura como "cognoscible", autoritativa [*authoritative*], adecuada a la construcción de sistemas de identificación cultural. Si la diversidad

cultural es una categoría de la ética, la estética o la etnología comparadas, la diferencia cultural es un proceso de significación mediante el cual las afirmaciones *de* la cultura y *sobre* la cultura diferencian, discriminan y autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad. La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y usos ya dados; contenida en un marco temporal de relativismo, da origen a ideas liberales de multiculturalismo, intercambio cultural o de la cultura de la humanidad. La diversidad cultural es también la representación de una retórica radical de la separación de culturas totalizadas que viven inmaculadas por la intertextualidad de sus ubicaciones históricas, a salvo en el utopismo de una memoria mítica de una identidad colectiva única. [...]

El concepto de diferencia cultural se concentra en el problema de la ambivalencia de la autoridad cultural: el intento de dominar *en nombre* de una supremacía cultural que es producida en sí misma sólo en el momento de la diferenciación.

(2002, pp. 54-55)

Concretando, la diferencia cultural será entendida aquí como la manera en que es asumida la realidad de las culturas (pueblos, colectivos, y en su vivencia manifiesta en los individuos) en tanto base para la construcción de procesos identitarios, es decir, la capacidad de autodefinición, reivindicación y lucha de cada quien como un otro cultural, como un diferente cultural y su posibilidad histórica de seguirlo siendo. Así, la diferencia cultural es próxima a la dinámica relacional de la otredad y de la autonomía cultural. Por su parte, la diversidad cultural en el presente trabajo, se comprende como el objeto de conocimiento empírico, es decir, la existencia

en nuestras cotidianidades (queramos o no) de formas heterogéneas y variadas de la cultura. Es decir, la constatación de que lo humano se manifiesta de múltiples formas.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

3.1 Hallazgos

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos. En primer lugar, se dará cuenta de la caracterización de los imaginarios sobre la diferencia cultural de los estudiantes participantes, en segundo lugar, se expondrá las construcciones imaginarias de los estudiantes presentes en sus experiencias, sentires, afirmaciones y expectativas; en tercer lugar, se mostrará las relaciones de las construcciones imaginarias identificadas, con las prácticas educativas y los procesos formativos. Por último, se indicará la incidencia encontrada en las construcciones imaginarias identificadas, en las interacciones y formas de convivencia dentro de la Universidad de Pamplona.

3.1.1 Imaginarios y la diferencia cultural

Con base en las entrevistas y el grupo focal realizado, se identificaron las siguientes categorías emergentes a partir de sus construcciones imaginarias: la primera, la diferencia cultural como manifestación de distintas heterogeneidades (que abarcan desde lo colectivo, hasta lo individual); segunda, la Universidad como escenario normal de encuentro con otros y, tercera, la diferencia cultural exige respeto, reconocimiento, e inclusión.

La primera categoría, la diferencia cultural como manifestación de distintas heterogeneidades se expresa como la presencia de distintas maneras de ser, vivir y existir, que incluye no sólo lo cultural, en cuanto construcciones simbólicas y sentido del mundo, sino también apariencia física, comidas, dialectos, necesidades y formas de pensar. En las

narraciones de los estudiantes participantes fue frecuente encontrar como sinónimos diferencia y diversidad cultural:

La diferencia cultural es aquella que se da por regiones y dentro de ella encontramos diversidad en cuanto al acento del habla, costumbres, el vestuario, partiendo desde el punto de vista que todos los seres humanos somos diferentes y no por ello valemos menos. Si no por el contrario eso es lo que debe primar en cada ser humano (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Esta configuración de sentido entiende lo colectivo (región, costumbres) como la fuente de la diferencia. Además de asociarla, con un valor positivo, y contrario a la desigualdad. Ser diferentes no hace ser menos. Aquí puede develarse un sentir del relativismo, en su acepción como valor ético, de acuerdo con Cuche (1999), en tanto postura neutral hacia las diferentes culturas y el valor propio para cada una de ellas.

Otras afirmaciones:

Vivimos en un mundo diverso, es decir todas las personas poseen diferentes intereses, opiniones, necesidades formas de ser o conductas; por esta razón se dice que hay que atender y respetar esa multiculturalidad ya sea de raza, sexo, identidad, ideología, creencia, entre otros. (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil)

En la anterior narración se encontró la emergencia de una categoría clave en el debate actual: multiculturalidad. En nuestra comprensión, ésta puede asumirse sinónimo de la diversidad cultural, si se la define como la presencia real y observable de heterogeneidades y formas múltiples de vivir y ser seres humanos. En este sentido, la construcción imaginaria de la

estudiante asimila como iguales diversidad y diferencia, además de llamar sobre la necesidad del respeto a todas las heterogeneidades posibles, ampliando el espectro de la diferencia cultural no sólo a lo considerado como costumbres, tradiciones, prácticas y cosmovisiones, sino también a aquellas condiciones de otra naturaleza, sean de origen fenotípico (color de la piel) u orgánico (sexo).

En este punto, es necesario afirmar que multiculturalidad no es homólogo de multiculturalismo, ya que este último implica una doctrina y postura política. Por tanto, existen diferentes vertientes de multiculturalismo en la discusión de hoy, cada una de ellas con una agenda política propia y diferente, algunas con más repercusión y, diríamos, con mayor alcance en la posibilidad de posicionarse en imaginarios instituyentes en los discursos escolares, académicos y sociales. Mendoza Romero (s.f.) reseña cuatro tendencias, cada una de ellas con una comprensión distinta de referirse al otro:

Multiculturalismo liberal: Reconoce la presencia de minorías culturales pero las subordina a la autonomía de los ciudadanos. Es más importante respetar los derechos de los ciudadanos que los derechos colectivos.

Multiculturalismo Comunitarista: Critica la insuficiencia del modelo liberal para reivindicar los derechos colectivos. Supone que la realización de los derechos colectivos permite la realización de los derechos individuales. Plantea una defensa de la autonomía de los grupos étnicos, reconociendo su identidad.

Multiculturalismo Analógico: Propone un equilibrio entre los derechos individuales y los derechos colectivos, trazando un balance proporcional entre la unidad y la diferencia.

Multiculturalismo Pluralista: Supone la construcción de un marco conceptual y político complejo, en donde el respeto a la autonomía cultural exija el respeto a los derechos individuales. Sugiere que los derechos universales se recodifiquen en las formas de vida de cada comunidad. (Mendoza Romero, s.f., p.1-2)

Esta misma autora reseña cómo en la escena actual, es el multiculturalismo liberal el que mayor auge tiene por cuanto va de la mano con el capitalismo como sistema mundial universal, y al que, en comprensión de Žižek, ha de reprochársele ser una especie de racismo velado en la medida que acepta bajo ciertas condiciones (sus condiciones) a la otredad, pero nunca en las formas que pongan en jaque sus presupuestos de dominio y hegemonía. Dice el autor esloveno, citado por Mendoza Romero:

La tolerancia liberal excusa al Otro folclórico, privado de su sustancia (como la multiplicidad de ‘comidas étnicas’ en una megalópolis contemporánea) pero denuncia a cualquier ‘Otro real’ por su ‘fundamentalismo’ dado que el núcleo de la otredad está en la regulación de su goce: el ‘Otro real’ es por definición ‘patriarcal’, ‘violento’, jamás es el otro de la sabiduría etérea y las costumbres encantadoras. (s.f. p. 3)

En algunas de las intervenciones de los participantes en el grupo focal, podría decirse que fue ésta la tendencia identificada, en la medida que si bien, hablan de la importancia y necesidad de respetar la diferencia, de conocerla, cuando ésta se muestra contraria a los intereses propios se torna problema. Aquí es importante señalar que el multiculturalismo liberal no necesariamente se avizora en los estudiantes participantes como agentes de él; gracias a sus relatos testimonian la presencia de este multiculturalismo liberal en los habitantes y vecinos de la ciudad pamplonesa, tal como se expresa en la siguiente narración de una licenciada en formación:

Lo que ella decía de los pamploneses, sí claro, aquí nosotros tenemos como adaptarnos a todas las culturas que llegan aquí a Pamplona porque aquí hay de todas las que ya hemos nombrado, pero ya hasta cierto límite porque, por ejemplo, no solamente los costeños porque tampoco hay que darle palo a los costeños. De todas las culturas, llegan y pues si uno está acostumbrado a vivir en un lugar tranquilo, que Ud. se respeta mutuamente con sus vecinos etcétera, y llega una persona y le ponga música a Ud. todo el santo día a todo volumen y perturbe su tranquilidad, su bueno..., etcétera, entonces eso ya también es incómodo, yo creo que por tantas malas experiencias que han ocurrido con algunos estudiantes que han llegado aquí a Pamplona por eso es que la gente actúa como tan, ya tan... [mal] con ellos. Hay gente que no les arrienda, ya hay gente que no les vende almuerzo, ya los empiezan a... por una sola persona que cometa algún... lo generalizan.

Este aspecto habla de la convivencia, punto que se tocará más adelante. Por ahora, es importante señalar que existe un discurso explícito de respeto y tolerancia con el otro cultural, pero a la hora de observar las prácticas y los comportamientos, dicho respeto se diluye, no sólo por parte de los pamploneses, también de algunos miembros estudiantiles foráneos.

Continuando con las configuraciones imaginarias sobre la diferencia cultural, veamos un testimonio más:

Mi visión sobre la diferencia cultural primero parto de que todo ser humano es único e irrepetible y por ende somos personas con pensamiento diferente, costumbres, actitudes, aptitudes que nos caracteriza a cada persona, segundo por derecho nacemos en un país y un lugar de procedencia ya sea departamento,

municipio, pueblo en el cual nos da en parte nuestra identidad como ser sociable (en este sentido veo la diferencia cultural que estamos o convivimos en el mismo país, pero nos caracterizamos por nuestro acento, dialecto, léxico, costumbres entre otras). (Estudiante Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación)

Esta última respuesta deja ver otro aspecto relevante: asociar diferencia con identidad. En efecto, desde las comprensiones histórico estructurales de la identidad se asume ésta como aquella afirmación que se tiene de sí a partir de la interacción simbólica con otros (Larraín, 2003, p. 40). Eso significa que no es posible pensar una idea de sí, sin la participación y la relación con otros. La identidad emerge, gracias a la existencia de la diferencia, en otras palabras, las diferencias y sus interacciones, garantizan las identidades. Por otra parte, esta última narrativa también resalta el carácter de lo único, lo irrepitible, fuertemente asociado con lo identitario, aunque como señala Morín (1995), sin ausencia de una paradoja, por cuanto lo que cada uno afirma de sí como irrepitible no es del todo tal: ha sido dado, aprendido, heredado, no sabemos si hablamos o si somos hablados por los otros. No obstante, en la afirmación de la estudiante, la diferencia es consustancial a lo humano, partiendo desde lo individual (cada quien es único). Este sentido también se encontró en la respuesta de otro estudiante:

Podemos ver que hay una gran diferencia cultural desde un punto de vista podría decirse que del pensamiento que tienen las personas, es tal el caso que los seres humanos pensamos de una forma individual y no colectiva o en grupo, esto al caso de ser el primero ser el único. (Estudiante de Licenciatura en Educación Física)

Así, en esta configuración imaginaria, la diferencia cultural nace de cada quien, y la significa como algo individual, que surge del individuo, de su pensamiento, contrario a un

significado de la diferencia desde lo colectivo. De esta forma, se puede entender a la diferencia cultural ligada a la originalidad, a la chispa de cada quien fundada en su pensar, mismo asumido como único. No obstante, también la narrativa del estudiante deja ver otra comprensión: el sentir egoísta de los humanos cuando no se piensa en los otros (el pensar no tanto como fuente, sino como destino de las previsiones o consideraciones para los demás). Sin embargo, sigue latente esa paradoja ya mencionada por Edgar Morín (1995) del principio de incertidumbre, pues si se considera al pensamiento la génesis del ser único, fuente a su vez de la diferencia cultural, ésta no vendría en últimas de los individuos, ya que sus formas de pensar y sentir, siempre son construidas, moldeadas y condicionadas, por los acontecimientos históricos, familiares, institucionales, dejando así de ser netamente originales, aunque por supuesto, abiertas a la transformación y el cambio, así como a las variadas posibilidades de posición que el individuo desee asumir ante éstas.

La segunda categoría, la Universidad como escenario normal de encuentro con otros, emergió a través de narrativas como las siguientes:

En la ciudad de Pamplona se encuentran diversas culturas debido a nuestra universidad ya que por su carácter inclusivo recibe a personas de diferentes sitios del país y así proyectarla a nivel regional, nacional e internacional. Por lo tanto, este es un claro ejemplo de “diferencia cultural” ya que encontramos variedad de culturas donde percibimos las costumbres y formas de ser de cada una de estas poblaciones que habitan en la ciudad. (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil).

La diferencia cultural es muy marcada porque es un solo contexto pero con distinto ambiente, lo que conlleva a la población estudiantil a interactuar con

esos ambientes diferentes en los que cada día está inserto. También en la Universidad es concebida la idea de cultura como algo natural y que siempre va a estar presente. (Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación)

Como su nombre lo indica Universidad sería la diversidad en un solo lugar y en la facultad encontramos estudiantes de todas las regiones del país, estudiantes del llano, de la costa, del campo, y de otras ciudades como Medellín, Bogotá, Bucaramanga. (Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación)

Lo puedo percibir de una manera muy notable puesto que es una universidad con políticas incluyentes que recibe alumnos de muchas partes del país o del mundo. Cada estudiante trae consigo su propia identidad y la comparte con los demás. (Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras)

La diferencia cultural es muy notoria ya que en mi facultad y el programa hay mucha diversidad de cultura y pues algunas veces esas diferencias son para aprender uno de otro, no creo que en este ambiente se vean conflictos ya que somos compañeros y compartimos muy seguido. (Estudiante de Licenciatura en Educación Física)

Si bien en estos testimonios expuestos sobresale una carga positiva y no conflictiva de esa diferencia presente y viva en la Universidad, no significa que en otras narrativas estén ausentes significados que asumen lo contrario. Así, el hecho mismo de ser la Universidad un escenario normal para el encuentro con otros, no indica que haya ausencia de conflictos. En ese sentido, la

diferencia cultural para algunas configuraciones imaginarias de los futuros licenciados de la Universidad de Pamplona, incluye desconocimiento del otro, discriminación, problemas y olvido de la misma institución por trabajar en superar estas dificultades que se originan precisamente por el encuentro de lo diverso en sus instalaciones: *Pues el lema dice que es una universidad incluyente aunque en muchos casos no vemos eso, ya que cuando se trata de ayudar no he visto eso de la Universidad* (Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras). En el grupo focal, una de las participantes, también manifestó algo similar:

[...] la universidad por el mismo eslogan y todo lo que tiene de la inclusión y eso, hace muchas cosas en contra. En la mayoría y sobre todo en la licenciatura las cosas son en grupo, entonces allá hay gente de todos lados y en ocasiones es difícil, así Ud. tenga una manera de ser abierta y respetuosa de los demás, la manera de ser de los demás es difícil, porque un ejemplo yo tuve una exposición ayer, ya venía enferma, pero estaba normal todavía, y la mayoría de mis compañeros son Edu. físicos, la mayoría son costeños y son muy alegres, y eso no me molesta mientras no afecte, entonces tuve que alzar demasiado la voz, tuve que muchas veces decirles que por favor hicieran silencio y obvio hoy amanecí sin voz, entonces o, ellos son muy relajados, no hay que generalizar eso sí, porque no todos son iguales [...] (Estudiante licenciatura en Lenguas Extranjeras)

Efectivamente, la administración actual de la Universidad de Pamplona tiene como lema “Una Universidad incluyente y comprometida con el desarrollo integral”. No obstante, en las prácticas tanto académicas como administrativas, no existe una política clara, definida y concreta, orientando y moldeando lo que sería la inclusión para la institución, tampoco se ha planteado un debate académico sobre el particular en la institución. Así, podría decirse, la

misma está sujeta a las distintas interpretaciones o acepciones otorgadas por sus miembros, por ejemplo, inclusión solamente como acción de recibir a todos (como puede apreciarse en algunas de las narrativas precedentes), pero luego, no sabe cómo vérselas con aquellas diferencias captadas.

Con este contexto, se entiende la afirmación de ambos estudiantes, en tanto el Alma Mater en su lema habla de “Una Universidad incluyente” pero que, por otra parte, en dimensiones micro como el encuentro en las aulas y en los momentos pedagógicos de su misión educativa, no otorga herramientas o abre posibilidades de pensar cómo vérselas con esa riqueza cultural, la cual por instantes puede hacer que su tarea y el respeto entre sus miembros no se concrete completamente.

Sin embargo, es importante distinguir, a partir de la narrativa aportada en el grupo focal, dos hechos relacionados pero diferentes, los cuales la estudiante asume iguales: la disciplina y buena disposición en la clase para escuchar a los compañeros y profesores y, el origen regional con su peculiaridad cultural respectiva. La disciplina corresponde a un dispositivo escolar para garantizar la circulación de los saberes, siguiendo a una dinámica impuesta por la escuela desde la modernidad, a partir de la cual, una de las cualidades del buen estudiante radica en esa pasividad ante el desorden, saldando por otra parte, el carácter homogéneo y estandarizado de ese encuentro entre docente y estudiantes propio del aula tradicional (Pineau, 2005), el cual, estaba por encima de cualquier marco cultural². Dice Pineau (2005), “La relación

² Pineau (2005) plantea en efecto, cómo el triunfo de la escuela en tanto forma educativa moderna tuvo éxito porque fue capaz de hacerse responsable de los procesos educativos y de la definición moderna de la educación. Por ello, dice este autor, se entiende porqué a pesar de que los marcos políticos, económicos, religiosos o ideológicos donde se implantaba la escuela estaban en permanente cambio, ésta arribaba con un aparataje idéntico a todo contexto y con ello lograba su permanencia: “La eficacia escolar parece residir entonces —al menos en buena parte— en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela” (p. 29).

instrucción/disciplina, como binomio de relación negativo/positivo, de represión/producción, establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado” (p.41). Por ello, no se puede reprochar la indisciplina o la no escucha a un compañero en clase, a una condición de pertenencia cultural (algo que la misma estudiante en su testimonio reconoce, cuando dice “no se debe generalizar” pero que en el fondo sigue defendiendo), sino más bien, a una “no adecuada escolarización” de esos compañeros ruidosos.

Otro sentido identificado en este testimonio, refiere a una suerte de esencialismo cultural al hablar de la alegría de los costeños, como algo muy propio de ellos, afirmación por otra parte, que no solo ella, sino todo el grupo focal compartió. Esencia a su vez problemática, tal como se exponía anteriormente, no solo en el ámbito de las aulas, sino también en el marco más amplio de la ciudad: no les arriendan, no les venden comida y, no son bien vistos por la ciudadanía pamplonesa. Este esencialismo cultural, tal como quedó manifestado en las narrativas de los participantes entrevistados, está presente tanto en ellos mismos, como en la población pamplonesa más amplia. Igualmente, este esencialismo es reforzado por una perspectiva que adjudica una suerte de personalidad colectiva, de rasgos compartidos por los miembros de un grupo, en este caso, región.

La escuela culturalista en la antropología hizo carrera con esta idea: “[...]los individuos de una sociedad particular tienen una estructura de carácter común, un patrón cultural, que puede ser descrito en términos de una serie de rasgos psicológicos” (Larraín, 2003, p. 37). Y hoy, precisamente, ésta es una postura objeto de múltiples críticas en las reflexiones de las ciencias sociales, aun cuando, como se ve, en el sentido común hace carrera y está fuertemente arraigada. Tal como advierte Larraín, no es posible asimilar a todo un colectivo, rasgos de personalidad compartidos por todos sus miembros por igual:

[...] hay que evitar trasponer los elementos psicológicos de las identidades personales a las identidades culturales. Mientras es posible y legítimo hablar de una identidad personal en términos del “carácter” o la “estructura psíquica” de un individuo, no es adecuado hablar de una identidad colectiva en términos de un “carácter étnico” o de una “estructura psíquica colectiva” que sería compartida por todos los miembros del grupo. (2003, p.36)

Lo que se debe indagar más en futuros proyectos, es hasta qué punto la misma Universidad de Pamplona, en este caso, refuerza o perpetúa estas miradas esencialistas instituidas, sea por acción o por omisión, a través de sus diversas prácticas, sean estas académicas, culturales, de extensión y de bienestar universitario. Esencialismos que como queda visto, también están fortalecidos entre los vecinos pamploneses y, que la Casa de Estudios desde una actividad académica, podría comenzar a transformar, pensando en los impactos positivos de ello en los procesos de convivencia entre vecinos y estudiantes no locales, más allá de los muros de las sedes universitarias.

La tercera categoría emergente a saber, la diferencia cultural exige respeto, reconocimiento, e inclusión, se ha ilustrado también en algunas de las narrativas ya citadas. Agregaremos unas más:

Teniendo en cuenta algunas experiencias la Universidad ha buscado con el paso del tiempo darle prioridad a los aspectos relacionados con la diversidad cultural abriendo espacios y cursos que permitan valorar cada diferencia y respetar a aquellas personas. (Estudiante de Pedagogía Infantil).

Debe de haber un programa donde potencien y exalten más cada cultura haciendo actividades programadas para hacerle saber a la comunidad lo valioso de cada cultura (Estudiante Licenciatura en Educación Física).

Que se debe implementar más actividades culturales entre los estudiantes de la universidad para así, poder conocer y respetar las diferentes costumbres y creencias de cada una (Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras).

No se dice, no se habla sobre las consecuencias que se pueden llegar a dar, si no se tiene en cuenta la aceptación cultural, no se dice que aprendamos del otro, de su cultura, es en algunas ocasiones “individualista”, solo por el hecho de referirnos a nuestra cultura como la mejor y ver a las otras irrelevantes. (Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras).

En estas voces, se pone en evidencia cómo ese reconocimiento y respeto ha de ser fruto de un trabajo desde la Universidad y con diversas actividades. Igualmente, se deduce otro aspecto relevante: esas narrativas parecen develar una visión de la universidad externa a ellos, es decir, no hablan en primera persona y en plural (con expresiones como ‘deberíamos trabajar’, ‘tendríamos que mejorar’, etc), siempre recaen la responsabilidad y la iniciativa a la institución y no a decisiones de las cuales podrían ser pioneros. Esperan que los programas y actividades surjan de la casa de estudios, y ellos sean convocados o invitados para participar. Así, sus imaginarios hablan de la universidad como un ente impersonal, totalizador y por fuera de ellos, marcando con esto una frontera invisible entre el Alma máter y sus miembros estudiantiles.

No obstante, esta carga de significado no es la única; en el siguiente testimonio, hay un matiz distinto, el cual sí parece corresponsabilizar para el fomento del respeto y valoración de la

diferencia, tanto a la institución como a sus estudiantes, subrayando particularmente, su condición de docentes en formación y el deber que ello encierra: *Considero que no es tanto lo que dice, sino lo que hay por hacer; es decir, fomentar valores en pro de la diferencia cultural, y más aún de nuestra parte como futuros educadores* (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Ahora, las variadas actividades sugeridas e imaginadas por los entrevistados para lograr el respeto a la otredad, van desde lo académico cuando afirman “abriendo espacios y cursos”, “haciendo actividades programadas”, hasta acciones formativas, lúdicas y, no curriculares, como “implementar más actividades culturales entre los estudiantes”, “fomentar valores en pro de la diferencia cultural” o, *la universidad debería crear espacios. Por ejemplo, en la radio donde se entablen discusiones sobre el tema y se realicen foros de discusión* (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Así, lo que queda de manifiesto es la necesidad de un trabajo desde todas las misionales del Alma Máter, por cuanto no es solamente una labor académica, en las aulas, sino también formativa fuera de ellas. No obstante, estas significaciones son limitadas al ámbito de la población universitaria, y no incluyen a la ciudadanía pamplonesa como sujetos beneficiados en potencia. Esto pareciera reflejar igualmente, que los estudiantes en formación solo conocen una de las misiones de la universidad, a saber, la docencia, y no ven en la extensión una oportunidad valiosa para concretar el objetivo de respetar, reconocer e incluir las diferencias culturales y de otro orden.

3.1.2 Construcciones imaginarias: experiencias, sentires, afirmaciones y expectativas en los futuros licenciados de Educación

Uno de los elementos imaginarios emergentes en este ítem consiste en ver como normal y habitual encontrarse en su día a día con compañeros y personas de otras regiones y lugares no solo del país, sino del mundo. Reseñan experiencias de diferentes órdenes, no solamente encontrarse con la presencia de formas culturales diversas, sino también preferencias sexuales múltiples, drogadicción, delincuencia, diferentes ideologías, o a la presencia de grupos étnicos:

He conocido sobre las diferentes regiones de Colombia e incluso de otros países mediante conversatorios con otros estudiantes, cada uno de nosotros tiene impregnado algo de su región y lo da a conocer por medio de su vestuario e incluso cuando hablan y la visión de esta se amplía si tenemos la posibilidad de viajar y conocer (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil).

Poco a poco me he acostumbrado a mis compañeros costeños o a mis compañeros homosexuales y lesbianas, no importan sus gustos o formas de ser puesto que todos somos seres humanos y merecemos respeto (Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación).

Pero no siempre las experiencias narradas dan cuenta de reconocer la presencia de la diferencia. También algunos testimonios evidenciaron cómo han sido objeto de burlas, críticas o encasillamientos por su origen regional:

He tenido varias experiencias en las cuales varias personas provenientes de otras regiones del país (especialmente costeños) me critican mi manera o acento al hablar con la justificación de que cuando hablo pareciera que cantara o les

colocara ritmo a las palabras, pero esto en realidad se debe a mi diferente acento al pronunciar puesto que soy santandereano (Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras).

Algunas veces se burlan de ciertos compañeros míos que también provienen de Bogotá, de mí hasta el momento no, a pesar de que también vengo de Bogotá y no tengo el acento marcado, pero ellos hacen alusión a que ellos son de cierto estrato y yo de otro, por la expresión verbal o las acciones o me intimidan diciendo que en realidad de dónde provengo, porque, soy, hablo y actúo diferente. (Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras).

Esta última experiencia deja ver cómo los esencialismos culturales son muy fuertes entre algunos estudiantes de la Universidad de Pamplona, como habíamos mencionado antes, lo cual, no les facilita la posibilidad de abrirse a una vivencia más profunda y desprejuiciada cuando comparten con compañeros de otras latitudes. Tanto así, que ponen en duda la pertenencia de sus pares a determinada región y sólo están a la espera de que esas diferencias quepan dentro de sus marcos preconcebidos y estereotipados, pero no, a aprender del otro, y a aceptar las múltiples manifestaciones existentes entre individuos y miembros de un mismo origen. Lo anterior se confirma con este testimonio:

Creo que tal vez algunos problemas sería por la perspectiva que tienen las personas sobre algunas culturas de esta manera los llevan a no integrarse con estas personas, también puede ser por la ignorancia de cada una, de que tal vez sé estas cosas de ellos y son malas, pero no nos tomamos la molestia de averiguar las cosas positivas que ellos tienen. (Estudiante de Licenciatura en Educación Física)

Otras narrativas dan cuenta de más dificultades que ellos perciben y significan en la Universidad de Pamplona por cuenta de la diferencia cultural:

Aún se hace evidente ese rechazo o discriminación a personas que provienen de otros sitios recibiendo burlas y maltratos por su forma de hablar, color de piel, identidad de género; así mismo hace falta adaptar la infraestructura de la universidad en ciertos aspectos: ya que no se cuenta con cierto tipo de material requerido para el trabajo con personas con discapacidad o limitación, por ejemplo. (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil)

Se evidencia aquí, cómo hay una significación de diferencia cultural que asimila situaciones generadoras de otredad, pero por causas distintas a la cultura: discapacidades físicas o, limitaciones motoras, lo cual deja manifiesto la importancia y urgencia de pensar en profundidad y actuar prontamente en la inclusión más allá del slogan administrativo. Esto confirma a la inclusión (o un debate sobre lo que se entiende por tal y si es ella lo que se necesita) como tema pendiente para toda la comunidad universitaria: administrativos, docentes, estudiantes, egresados y la ciudadanía pamplonesa en general. Si ella se estuviera viviendo, no habría identificación de estas falencias.

En cuanto a los sentires, los significados encontrados fueron:

A veces uno se siente excluido, ya que hay personas que se quieren creer más que los demás y muchas veces ofenden a personas para sentirse mejores con ellos mismos (Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras).

La experiencia que viví y vivo a diario son con los chicos que vienen de la zona costera, no comparto mucho sus costumbres y como lingüista en formación

muchas veces me molesta la pronunciación, creo que maltratan el español e incluso tienen malas costumbres a lo que se refiere descansar mucho, beber mucho, y emparrandarse mucho, es algo con lo cual choco un poco y lo vivo a diario, pero lo respeto y lo tolero. (Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Local)

Estas experiencias vividas reflejan cómo hay sentimientos de frustración, desánimo y molestia cuando se enfrentan a la diferencia de otros u esos otros les señalan como sus otredades. En el último testimonio también se expresa que, si bien ella dice respetar y tolerar las conductas de los costeños, en el fondo no las respeta pues las señala y le son molestas, por cuanto no van con su forma de ser y pensar. Así, más que respeto es resignación. Es significativo que, en la mayoría de las distintas narrativas recopiladas, las molestias fueron dirigidas a los costeños, concepción compartida por la ciudadanía pamplonesa.

Con relación a las expectativas de los participantes entrevistados acerca de sus roles docentes futuros, dejan ver lo siguiente:

En educación inicial llevaría a los estudiantes a comprender ese significado de “diversidad cultural”, enfocado en ejemplos reales, ya que es la forma de que se asimilen estos conceptos, además con una buena enseñanza y buen material, el estudiante logrará aprender para toda su vida. (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil)

Inicialmente es importante conocer cada grupo que vive en nuestro país, así mismo llevar un acompañamiento con los estudiantes y llevar a cabo actividades que puedan desarrollar dimensiones del ser humano la ética, corporal, religiosa,

lo cual contribuirá a que los estudiantes se vean iguales y con los mismos derechos y deberes. (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil)

Me gustaría que cada estudiante entendiera el significado de igualdad y que a su vez cada uno comparta con todos sus diferentes costumbres o maneras de ser y de esta forma que todos aprendamos los unos de los otros. (Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras)

No dejaría que se irrespetaran por sus diferencias, propondría una actividad donde cada alumno se ponga en el puesto del otro y trate de asimilar sus costumbres, sensibilizando el respeto por la diferencia cultural. (Estudiante Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación)

Primero que todo detallaría a los estudiantes, miraría su cultura, su forma de pensar, sus creencias religiosas, y luego emplearía métodos para que todos pudieran convivir, que todos participen sin discriminar y sin dejar de lado a ninguno de mis estudiantes. (Estudiante de Licenciatura en Educación Física)

Con mucho respeto y comprensión diría yo que es lo más importante como persona de ejemplo y es lo que quisiera que mis estudiantes siguieran, que me tomen de ejemplo en tolerancia (Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Local).

Sería un docente innovador, les haría charlas, talleres respecto a las diferencias sociales para crear conciencia y que no siga pasando lo que está pasando en el mundo de hoy (Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Local).

Las configuraciones imaginarias presentes en las expectativas acerca de su papel como docentes los significan como profesionales muy activos y comprometidos con su trabajo, innovadores y transformadores de muchas prácticas que juzgan inertes y poco dinámicas en las aulas de hoy, causas por las cuales, en su entender, hay fracasos en las motivaciones y los aprendizajes de los neófitos. Estas concepciones como se leyó, abarcan metodologías, diagnósticos de aula, formación en valores, formación ciudadana, formación ética y, reflexiones didácticas. No obstante, estos cambios son más de forma que de contenidos, puesto que, en algunas narrativas se logra identificar su preocupación por continuar enseñando principios instituidos a ellos, propios de la concepción liberal, como los derechos y deberes, la igualdad entre todos en tanto ciudadanos, y la aceptación de las diferencias en la medida que éstas no agredan el pacto social de derechos. Así se dejó ver en una narrativa:

Trataría de hacerles saber que no existen diferencias entre ellos, que simplemente son iguales y si se requiere brindaría materiales didácticos, pero contando con la participación de todos para que se dé esa cercanía convivencia entre ellos mismos. (Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras)

Por tanto, en las respuestas recopiladas, no se vislumbró una crítica más profunda a los temas y a las vertientes políticas e ideológicas movilizadas en la universidad, les preocupa más la acción, la performatividad docente y los mecanismos más eficientes y seductores para la circulación de los saberes. Con ello, no estamos atacando o afirmando que enseñar y empoderar en derechos y deberes, en el imperativo ético del respeto al otro, o en la valoración de las diferencias sea negativo, simplemente que los imaginarios sociales de los licenciados en formación de la Universidad de Pamplona, siguen más del lado de lo instituido que de lo instituyente en cuanto a los contenidos escolares. Este sería también un ítem clave por explorar

y ampliar en futuras investigaciones para determinar qué tanto son conscientes de las apuestas políticas de los currículos escolares vigentes.

No obstante, en general, las expectativas expuestas por ellos los muestran positivos de su papel educador, confiados en que están convocados a hacer un aporte muy importante para la sociedad, apoyando la difusión y el afianzamiento de la diferencia cultural y la diversidad como valores. Por ello, ante un mundo culturalmente diverso consideran estar llamados a impulsar:

Aceptación a la diversidad: familias heterogéneas en la actualidad, identidad de género, raza, creencias, ideologías, religión, lenguaje, costumbres y tradiciones.

Todo lo anterior debido a los diferentes aspectos que observamos en la actualidad en un mundo cambiante y globalizado, donde todo no es como lo vivían nuestros antepasados. (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil)

Los aspectos que considero que un profesional de la educación debe impulsar en un mundo culturalmente diverso es que primero debe de ser consciente de qué es la diversidad para así impartir este conocimiento con el otro (Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación).

Respeto por sí mismo y los demás. Concientizar acerca de cuáles mecanismos son los más acertados para promover una interculturalidad sana. Propiciar espacios amenos para el respeto por las diferencias. Enseñar que las palabras buenas van más lejos que los puños y la guerra. (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil)

3.1.3 Construcciones imaginarias sobre las prácticas educativas y formativas

En la Universidad de Pamplona las prácticas educativas y formativas se descubrieron particularmente condicionadas por la heterogeneidad cultural característica de la casa de estudios. Fue frecuente afirmaciones en las que el hecho de encontrarse con compañeros de otras regiones modula el hacer de los docentes, sea como estrategia didáctica o como mecanismo para favorecer a los estudiantes conocer/aprender de sus compañeros en tanto otros culturales:

En una clase denominada “Tradición oral y épica”, hubo participación de todos los estudiantes al momento de exponer el aspecto cultural, y conocí dialectos, dichos, jergas, frases, expresiones lingüísticas, y además, el alimento típico de cada región (Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación).

No me acuerdo la materia, pero yo estoy viendo una materia que se llama, [no se acuerda fácil], Gramática comparada, y ahí estamos manejando lo que es más o menos la diferencia cultural, y ahí sí se nota bastante porque hay de la región, por lo menos del Cesar, hay Norte de Santander, y el santandereano, porque es diferente, y se nota también de la región de Cartagena, también hay, entonces estábamos haciendo un trabajo de investigación y se nota, o sea, se ve la diferencia o la diversidad cultural, porque o sea, en las regiones que estamos manejado y en uno de los trabajos por lo menos la profesora nos mandaba a hacer lo que era por lo menos, aquí yo tengo un trabajo, que era, los ejes lingüísticos de acuerdo con mi región o de donde yo soy; entonces por lo menos los ejes lingüísticos, por lo menos en diastráticos, ponemos caldero que decimos en la costa, y por ejemplo perol que dicen acá, eso se ve. (Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación)

Este tipo de ejercicios como el compartido por la licenciada en formación, impulsa la investigación en el aula, y el que cada integrante de un curso no sólo llegue a conocer expresiones culturales otras; también media para el conocimiento de cada quien, de valorar y entender ‘por qué hablamos así en mi pueblo’, ‘por qué tengo estos acentos’, ‘por qué somos así’. Por tanto, los docentes de una u otra forma están fomentando procesos identitarios, al menos en este caso narrado, cercano a la concepción relacional y situacional de la identidad, tal como menciona Cuche (1999), “La identidad es una construcción que se elabora en una relación que opone un grupo a los otros con los cuales entra en contacto” (p. 111). Aunque, por otra parte, también hay el riesgo de continuar reforzando estereotipos, o miradas folclóricas y, románticas sobre la diversidad cultural que no reconocen las transformaciones y distintas modulaciones dentro de una misma región o lugar.

Otras posturas docentes en las prácticas educativas dejaron ver experiencias negativas, que van desde el mal trato, hasta la no aceptación de dar una clase en determinado grupo por el origen de los estudiantes:

Primero hay momentos que se da en el aula de clase por el motivo que hay profesores que tratan y les hablan mal a los estudiantes por solo tener títulos y esto conlleva a que haya un ambiente negativo en el aula (peleas). Solo el fin de semana se da mucho las diferencias culturales porque, así como hay personas calmadas y educadas hay también personas groseras y busca pleitos. (Estudiante de Licenciatura en Educación Física)

Pues para mí me parece terrible ver cómo algunos profesores ya se están inclinando por cierto... o sea, por ejemplo, yo tuve una mala experiencia que una profesora no quería dictar en el área de nosotros, Fisiología, porque, “ah no, no

la parte deportiva”, por ejemplo, no quería dictarnos a nosotros supongamos un ejemplo, [...] que en la clase de ella no tenían que haber Edu. Físicos, ¿por qué?, ah no, es que los Edu. Físicos vienen deportivos, no porque los Edu. Físicos no respetan la clase, ah entonces ya hablando de generalización, pero en la parte institucional entonces ya muchos profesores están como discriminando a la gente entonces a mí, pues yo no voy de acuerdo con eso porque pues por el hecho de que ellos sean de la costa y estudien Educación física no son malas personas
(Estudiante de Licenciatura en Educación Física)

Estas narrativas también dejan ver dos cosas: por una parte, los imaginarios de los estudiantes hacia sus profesores, considerándolos discriminadores, arribistas por tener un título, personas injustas con sus estudiantes; cuestiones necesarias de comprobar en cuanto al contexto y la frecuencia con que se presenten (no puede negarse que en efecto existen docentes cuyo trato hacia sus estudiantes no pasa por el respeto, pero ello no es generalizable). Por otra, los imaginarios de los docentes (tema para otra investigación) quienes posiblemente ven y etiquetan a sus estudiantes por el origen regional, existiendo una prevención a la hora de tratar un curso o a una carrera determinada. En este último caso, esa prevención podría comprenderse como la presencia de ciertos esencialismos regionales en las tramas de significado de los profesores.

Aunque los maltratos no sólo son en la relación entre docentes y estudiantes, también se han vivido entre pares:

En lo académico pensaría yo que por esas mismas diferencias culturales a veces lo que ya decían las compañeras en las formas del vocabulario, lo que yo pienso de una palabra, lo que la otra persona piensa que hace que se dé esos choques en clase. Otra, las culturas, la cultura en la clase, por ejemplo, los pamploneses,

nortesantandereanos chocan a veces mucho con los de la zona atlántica por lo mismo, porque ellos por ser tan bulliciosos y por ser tan en la forma de hablar tan fuerte, a veces y el santandereano como es tan atravesado también a veces, [risas del grupo] y pasivo, entonces ahí es donde se ven esos choques en clase, de que si un costeño, dice algo el santandereano lo va a tomar como que este porqué está diciendo esto. Ahí se da... o por ejemplo a veces los costeños, es incómodo, bueno no lo tomen a mal, a veces es incómodo porque ellos son bulliciosos, interrumpen las clases, y etc, esa es mi forma de pensar de cómo se da en lo académico (Estudiante de Licenciatura en Lenguas extranjeras).

Es importante advertir lo mismo que los estudiantes participantes admitían: no se puede generalizar estas experiencias para toda la universidad. No todas las prácticas educativas se afectan por la presencia de la diferencia cultural o, ésta no es la única condición para sacar adelante o fracasar en el encuentro educativo entre profesores y estudiantes. Son otras más las razones que favorecen o restan en el éxito escolar y docente, pero desde las narraciones recopiladas, sin duda la heterogeneidad cultural juega un rol protagónico en este sentido, y son los imaginarios instituidos (estereotipos, esencialismos regionales, asociar indisciplina con el origen regional y cultural) los que movilizan muchas de las acciones educativas y formativas.

3.1.4 Imaginarios en las dinámicas de convivencia educativa en la Universidad de Pamplona

La convivencia está influenciada considerablemente por cuestiones de la diversidad cultural constitutiva de la Universidad de Pamplona. No todas las experiencias ni todas las tramas de sentido tienen una carga negativa. Sin embargo, algunos participantes en sus

narrativas dieron fe de acciones y situaciones donde el encuentro con los otros no se concreta como tal y se crean (o se sienten) más abismos que puentes:

El bullying y el matoneo ya que hay discriminación a distintos estudiantes, pueden ser por su color de piel o por sus ideologías o pues por ser de otro género (Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Local).

El irrespeto por las personas de orientación sexual distinta; muchas veces son tachados, discriminados entre otros. La intolerancia al compartir ideas, ya sea por ser provenientes de otras regiones, partidos políticos o sociales.

Recriminaciones por estratos sociales. (Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil).

En la Universidad de Pamplona se evidencian aspectos y señales de racismo debido a la diferencia de cultura (Estudiante de Licenciatura en Lenguas extranjeras).

En estas narrativas se aprecia cómo las posturas ideológicas, las preferencias sexuales o las adscripciones políticas son asimiladas a la diferencia cultural y se señalan como fuente de esas tensiones. Con ello, se identifican imaginarios homofóbicos, clasistas, racistas e intolerantes políticos, no necesariamente en los estudiantes participantes, pero sí, en otros estudiantes de la universidad. Así, hallarse con otros cuyas diferencias son de variado orden pareciese causar miedos, los cuales conducen al ensimismamiento tanto del observador como del observado o, prejuicios que al ser llevados a la acción desencadenan segregaciones y violencia. Esta es una alarma para educadores y formadores, así como para la misma administración de la universidad,

que ha de trabajar y atender desde lo teórico y desde las prácticas inmediatas en la reorientación de estos imaginarios instituidos los cuales son dominantes y determinantes.

En las respuestas de los participantes, no hubo distinción entre la convivencia universitaria y las prácticas educativas, entendiendo que la convivencia se da en todos los escenarios y momentos de encuentro con sus pares y docentes. Así, son prioritariamente las aulas, en clase, donde esos choques y también las oportunidades de conocer a sus contrapartes culturales se dan. Sin embargo, hay otros espacios fuera del claustro universitario donde las tensiones de la convivencia por cuenta de la diferencia cultural se experimentan, y éstas son vividas por la población pamplonesa en general.

3.2 Conclusiones

No todos los imaginarios son iguales, dependen de las experiencias y las posturas que asumen los estudiantes. Pudo verse un cierto condicionamiento por parte de la carrera que estudian para favorecer o no sus cargas de sentido. En general, consideran sinónimos diferencia cultural y diversidad cultural. Priman igualmente, los imaginarios instituidos los cuales asocian región, cultura y, desempeño escolar. También, imaginarios instituidos desde perspectivas tradicionalistas y folclóricas que significan la diferencia cultural sólo a partir de estereotipos y, no se abren a una lectura y experiencia más cercana y verdadera sobre las diversas caras que muestra la otredad. Así, se concluye, hay miradas monolíticas y homogéneas sobre cada grupo cultural visto como otro cultural. Otro aspecto descubierto a partir de las narrativas fue la asociación muy fuerte que establecen los estudiantes entre la diferencia cultural y la identidad, por cuanto las particularidades de cada región o individuo, les sirven como punto de referencia y diferenciación. Sin embargo, hay una significación esencialista sobre la identidad cultural.

La región señalada como la de mayor presencia en la Universidad de Pamplona fue la costa atlántica. De la misma forma, sus miembros fueron señalados como los causantes de los desórdenes en la ciudad y en algunos encuentros de clase. También hay voces que los disculpan y procuran comprenderlos, por cuanto su cultura, sus costumbres les hacen actuar así (esencialismo cultural). No obstante, hay deseos de una asimilación que les transforme, es decir, si viven ahora en Pamplona, deben adoptar las costumbres de aquí, y aplacar o aplazar sus maneras ruidosas, festivas, excesivamente alegres para su vuelta al pueblo o ciudades de origen: allá está bien, acá no.

La mayoría de estudiantes ven como algo positivo la heterogeneidad cultural de la universidad y las otredades culturales en ella concurrentes. Sin embargo, hay algunos que advierten ciertos peligros y desventajas para la convivencia, el bienestar y su estar mismo en la institución. Reclaman la acción de la Universidad para solucionar esos problemas (capacitaciones, programas culturales, cátedras para la diversidad en toda la universidad), sin renunciar a su naturaleza heterogénea y, garantizar el orden, pero lo hacen pensándolo como una responsabilidad ajena a ellos, donde sólo se verán favorecidos de la acción remedial, más no como sujetos activos coadyuvantes planteando iniciativas y haciéndolas realidad ellos mismos primero sin permisos o autorizaciones de alguien.

Las prácticas educativas y la convivencia no fueron separadas en las tramas de sentido de los participantes, pues la realidad cultural abigarrada de la casa de estudios se manifiesta al tiempo en ambas dimensiones. Las diferencias regionales, los códigos culturales de una u otra condicionan el desarrollo de las clases, las conversaciones de los estudiantes con sus pares y de los estudiantes con sus profesores, la comunicación efectiva o no, así como el devenir mismo dentro de la Universidad en otros escenarios más allá de las aulas. Igualmente, las prácticas

educativas descritas por los participantes, es decir, aquellas que viven en su estar como universitarios, no reflejan transformaciones esenciales o de fondo en cuanto a las maneras como se aborda y se promueve la diferencia cultural. En el hacer imaginado por ellos para su futuro profesional, no cuestionan los contenidos o las cargas políticas, ideológicas y teóricas que van a enseñar, por tanto, se advierte cierto conservadurismo de fondo. Los cambios más significativos que proyectan están en las formas, en las metodologías y en las estrategias para poner a circular los saberes. No obstante, todos valoraron como muy importante su rol de futuros educadores para aportar en la formación y la educación en el respeto a la diferencia cultural.

Prima el esencialismo a la hora de valorar y definir al otro cultural, sea con un sentido positivo o negativo. Esto se refleja en pensar la diferencia cultural sobre todo desde la exaltación de lo folclórico, lo tradicional, ligada al pasado, y hasta ahí no hay problema. Pero, cuando las diferencias se expresan más en la cotidianidad, en el día a día, por fuera del marco tradicionalista y “romántico”, sí son sinónimo de peligro. En este caso, es el sentido multiculturalista liberal el que más desborda en los imaginarios instituidos de los estudiantes.

El problema o dificultad más subrayado por cuenta de la diferencia cultural fue en el aspecto lingüístico, del acento y de las variaciones regionales para dar significado diverso a las mismas palabras, mellando en la efectiva comunicación, comprensión y convivencia de los futuros licenciados. También se echó en falta por los participantes un trabajo más profundo y consciente por parte de la Universidad desde lo académico (traer expertos, ponentes, conferencias, adelantar investigaciones), para promover, respetar, valorar y dar a conocer su riqueza (la heterogeneidad cultural) a toda la misma comunidad educativa.

3.3 Recomendaciones

Continuar con más investigaciones desde la perspectiva de los imaginarios sociales para ahondar tanto en las tramas de significado sobre la diferencia cultural de otros estudiantes pertenecientes a las demás Facultades de la Universidad, así como en los imaginarios de profesores, administrativos y comunidad pamplonesa conviviente con los estudiantes universitarios y sus múltiples expresiones culturales. De esta manera, se pueden identificar los imaginarios instituidos (heredados) condicionantes de las acciones de los distintos actores universitarios, para poder luego, vislumbrar qué imaginarios instituyentes están latentes y así lograr transformaciones provechosas y necesarias en todos los espacios universitarios.

Adoptar políticas serias y de largo aliento en temas como la diferencia cultural, la diversidad cultural y todas las demás formas de expresión de la diferencia sean de orden étnico, político, económico, de limitaciones físicas, de género, de preferencias sexuales, entre otras. Estableciendo un diálogo con expertos para definir cómo trabajar y convivir entre las diferencias, sin renunciar al debate académico, intelectual y político. Precisar, por tanto, qué se entiende por inclusión para la Universidad de Pamplona y cómo la implementará en todos sus escenarios, más allá de ser un término de slogan o comodín políticamente adecuado.

Revisar los contenidos curriculares y las vertientes ideológicas desde las cuales se está trabajando en la Universidad de Pamplona la diferencia y la diversidad cultural. No replicar miradas estereotipadas y monolíticas de las regiones que componen esta Alma Máter, que se quedan únicamente en lo folclórico y en una mirada etérea del pasado, reforzando sin quererlo prejuicios o modelos de ser que no necesariamente corresponden con la realidad. Apostar por los debates más contemporáneos acerca de la diferencia cultural y, la identidad cultural para

acercarse a los temas y contenidos de cátedras que fomentan el estudio y respeto por la heterogeneidad cultural no sólo en los estudiantes, también en los profesores.

Aproximar a todos los estudiantes de la Universidad de Pamplona, no únicamente a los licenciados en formación, a cátedras como *Educación en y para la diversidad* las cuales pueden favorecer espacios de participación, conocimiento, investigación e intercambio entre las distintas manifestaciones culturales coexistentes en la Casa de Estudios pamplonesa, como una buena apuesta por la formación para la democracia y la interculturalidad que Colombia y la ciudad necesitan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Serrato, L. M, Ramírez Cantillo, A. V, & Silva Sánchez, A. G. (2015). *Significados y sentidos sobre diversidad entre estudiantes de cuarto, quinto y sexto de educación básica de la Institución Educativa Técnico Agrícola de La Plata, Huila, Colombia* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Agudelo, P. A. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto *imaginario* y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(3), 93-110.
Recuperado de
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11840/10752>
- Aliaga, F & Pintos, J.L. (2012). Introducción: La investigación en torno a los imaginarios sociales. Un horizonte abierto a las posibilidades. *RIPS Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 11 (2), 11-17.
- Alpini, A. (s.f.). Reflexiones antropológicas sobre la otredad. ¿Quién es el otro? Recuperado de
http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0308/el_otro.htm
- Bejarano Urrea, R. J., Rivera Moreno, F. A. & Sarmiento de los Ríos, M. F. (2015). *Cultura y convivencia: Un análisis desde los Imaginarios. El caso del IED Colegio Gustavo Restrepo*. (Trabajo de grado Especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas).
Recuperado de
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2315/1/BejaranoUrreaRicardoJaime.pdf>
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Camperos Villamizar, Y. (2010). *Caracterización de las concepciones de infancia de las maestras de Educación Preescolar y la relación con sus prácticas pedagógicas* (tesis de maestría). Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia.

- Carretero Pasín, A. E. (2005). Imaginario y sociedad. Un acercamiento a la sociología de lo imaginario en la tradición francesa. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, (41), 137-161. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/217/230>.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets editores.
- _____ (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2006). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Recuperado de https://ecaths1.s3.amazonaws.com/grupos/925075554.Castoriadis_Imaginario.pdf.
- Cofré, E. (2013). Imaginario social del conflicto en la escuela: alcances de la violencia escolar y el bullying. *Némesis: Revista de estudiantes de sociología de la Universidad de Chile*, (10), 87-95. Recuperado de https://www.academia.edu/4075335/Imaginario_social_del_conflicto_en_la_escuela_alcances_en_la_violencia_escolar_y_el_bullying
- Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). Ley de la Educación Superior. [Ley 30 de 1992]. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- CONSORNOC, (2010). *Pamplona, Norte de Santander*. Recuperado de <http://consornoc.org.co/wp-content/uploads/2014/11/cartilla-pamplona.pdf>
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Delgado Burbano, A. M, López Quitiaquez, C. A, Noguera Basante, M. G, & Pantoja Medina, A. (2015). *Educación desde la Diversidad: el reconocimiento del otro en las instituciones educativas La Victoria del municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol del departamento de Nariño* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, San Juan de Pasto, Colombia.
- Durand, G. (1971). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- García Canclini, N. (2007). Diálogo con Néstor García Canclini ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? *Revista Eure*, XXXIII(99), 89-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19609908>
- Giménez, G. (2002). Globalización y cultura. *Estudios sociológicos*. XX. (001), 23-46.
- Gómez Pellón, E. (1997). La evolución del concepto de etnografía. En Aguirre Baztán, A. (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 21-46). México: Alfaomega.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hoyos, G. (2010). Ética, interculturalidad y pluralismo. En Toro, B. & Tallone, A. (Coord.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 29-39). Madrid, España: OEI.
- Jaimés Gallardo, G. (2014). *Imaginarios ambientales en los estudiantes de pregrado de la facultad de ingenierías y arquitectura de la Universidad de Pamplona* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*. (21), 30-42. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3211/2476>

- Marchesi, A. (2010). Preámbulo. En Toro, B. & Tallone, A. (Coord.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 13-15). Madrid, España: OEI.
- Martínez Miguélez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2a ed. México: Trillas.
- Mendoza Romero, N. C. (s.f.). “*Ese otro que también me habita*”. *Reflexiones a propósito del multiculturalismo y la interculturalidad*. (Documento de trabajo inédito). Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá.
- Ministerio de Salud. (4 de octubre de 1993). [Resolución N° 008430 de 1993]. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_10/recursos/2015_s1/documentos/29052015/resolucion8430.pdf
- Moctezuma Molina, A. (2004). *La atención a la heterogeneidad sociocultural en aulas de primaria del D.F.* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México D.F., México.
- Morín, E. (1995). La noción de sujeto. En D. Schnitman (Comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (pp. 67-85). Buenos Aires: Paidós.
- Murcia Peña, N. & Jaramillo Echeverri, L.G. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 3(2), 175-212. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000200007&lng=en&tlng=es.
- Neufeld, M. R. (2004). Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología. En Lischetti, M. (Compiladora). *Antropología*. 2a ed. (pp. 382-408). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

- Patiño Sánchez, M. (2005). Representaciones sociales, percepciones e imaginarios de jóvenes ecuatorianos artesanos/indígenas y artistas/estudiantes, inmigrantes en Francia. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (13), 165- 195. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5439>
- Pérez Porto, J & Gardey, A. (2014). Imaginario. Recuperado de <http://definicion.de/imaginario/>
- Pérez Molina, K. P. (2005). *Imaginario social construido por niños y niñas Mapuches: reflejo de una cosmovisión* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió “yo me ocupo”. Pineau, P., Dussel, I. & Caruso, M.R. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Savater, F. (2009). *El valor de educar*. Décima octava reimpresión. Barcelona: Ariel.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. 2ª reimpresión. Barcelona: Paidós.
- Universidad de Pamplona. (2008). *Ciencias de la Educación*. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portallIG/home_15/recursos/fac_ciencias_educacion/01122008/inicial.jsp
- _____. (2015a). *Reseña histórica*. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_1/recursos/universidad/31032009/resena_historica.jsp
- _____. (2015b). *Identidad del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Recuperado de

http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_93/recursos/01general/14042014/pag_pedagogiainfantil.jsp

ANEXOS

Anexo A: Modelo Entrevistas a estudiantes de pregrado Facultad de Educación

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

IMAGINARIOS SOBRE LA DIFERENCIA CULTURAL

“Apreciadas y apreciados estudiantes, les expreso por anticipado mis agradecimientos por sus respuestas a esta entrevista, la cual nos permitirá conocer los imaginarios sobre la diferencia cultural de Ustedes como estudiantes universitarios. Cabe recordar que la información es confidencial y en ningún momento de la investigación se revelarán los datos personales por Uds. dados”.

1. Describa y explique la visión que Ud. tiene sobre la diferencia cultural

2. Narre cómo ha construido la visión sobre la diferencia cultural que tiene. En la narración incluya: las vivencias, las personas y los escenarios que han contribuido a la construcción de esta imagen o visión.

3. ¿Cómo percibe Ud. la diferencia cultural en la Universidad de Pamplona, en la Facultad de Educación y en su programa?

4. ¿Qué se afirma sobre la diferencia cultural en la Universidad de Pamplona?

5. ¿Qué no se dice sobre la diferencia cultural en la Universidad de Pamplona?

6. ¿Qué cree Ud. piensan los demás miembros de la Universidad de Pamplona acerca de la diferencia cultural?

7. ¿Qué expectativas cree Ud. existen en la Universidad de Pamplona sobre la diferencia cultural?

8. Narre las experiencias por Ud. vividas con relación a la diferencia cultural siendo estudiante de la Universidad de Pamplona.

9. Cuente cómo se potencia o se promueve el conocimiento y el respeto por la diferencia cultural en la Universidad de Pamplona y en su programa

10. ¿Cuáles problemas o dificultades cree Ud. se dan en la Universidad de Pamplona ocasionados por la diferencia cultural? Explique, describa.

11. ¿Cómo imagina Ud. que debe darse la convivencia con personas de orígenes, formas de pensar y costumbres diversas?

12. ¿Cree Ud. que es importante formar a todas las personas en general y a las nuevas generaciones en particular, en el respeto y conocimiento de las diferencias culturales existentes en el mundo y en su contexto cercano? Argumente

13. Imagínese en su rol docente en un futuro: ¿cómo manejaría los procesos de aula y de enseñanza/aprendizaje con estudiantes y grupos culturalmente heterogéneos?

14. ¿Qué aspectos considera Ud. que un profesional de la educación debe impulsar en un mundo culturalmente diverso? Argumente

GRACIAS

NOMBRE _____ EDAD _____

GÉNERO: F _____ M _____

PROGRAMA _____ SEMESTRE _____

LUGAR DE NACIMIENTO (Municipio y Departamento):

_____ LUGAR DE RESIDENCIA (Municipio y
Departamento) _____

Anexo B. Formato de preguntas guía para el grupo Focal

1. Cuando escuchan hablar de diferencia cultural ¿qué es lo primero que se les ocurre?, ¿qué creen que es?
2. ¿Está presente la diferencia cultural en la Universidad de Pamplona?, ¿cómo la ven en la institución, cómo se manifiesta?
3. ¿Cómo ven Uds. la incidencia de esta diferencia cultural en el desarrollo de los procesos misionales de la universidad?
4. ¿Conocen de choques o tensiones por cuenta de la diferencia cultural?, ¿cómo ha sido esto?
5. ¿Qué hace la Universidad de Pamplona para favorecer o no, los procesos originados por la diferencia cultural en su realidad?, imaginen tres propuestas que Uds. harían para trabajar en la Universidad de Pamplona sobre la diferencia cultural.