

“Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: Opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación”

SILVIA VALDIVIA YÁBAR*

Resumen

Esta investigación acerca de los nuevos profesores egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Altiplano del Perú, al principio y al final del primer año de ejercicio profesional, permitió lograr una tipología de sus representaciones de la diferencia cultural y su evolución. Los resultados de este estudio pusieron en evidencia que una formación intercultural debería tomar en cuenta tanto un análisis y una deconstrucción de los conceptos de identidad, como la dimensión experiencial de la diferencia y de la alteridad.

Palabras clave: Identidad, diferencia, integración, asimilación, pedagogía intercultural.

Opinions and attitudes by new teachers at the Faculty of Educational Sciences

Abstract

This research deals with recently graduated teachers from the Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, Perú, tracked down at the beginning and in the end of the first year of their professional practice. The research allowed to construct the typology of their representations about cultural difference and its evolution. This evidenced that an intercultural training should take into account both the analysis and the deconstruction of identity concepts as an experiential dimension of difference and alterity.

Key words: Identity, difference, integration, assimilation, intercultural pedagogy.

Introducción

El modelo de integración de la escuela republicana en el Perú se define, al mismo tiempo, universalista e igualitaria: las diferencias no tienen lugar. En este marco, un planteamiento intercultural que se basa en la toma en cuenta de las diferencias de los estudiantes, consideradas como los recursos pedagógicos movilizables, en

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido consultora del Banco Mundial; actualmente es docente investigadora de las Escuelas de Postgrado en la Universidad Nacional del Altiplano y en la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.

el marco de una reflexión más antropológica que etnográfica, y cuyo objetivo es la integración y el respeto de todos en la sociedad, tiene dificultades en hacerse comprender y encontrar una legitimación de sus prácticas¹. Una pedagogía segmentada en función de las diferencias culturales², escolares, sociales o sexuales de los alumnos sigue siendo relativamente marginal. Si bien las obras acerca de este enfoque de la “pedagogía intercultural bilingüe” son numerosas -y a veces contradictorias-, sobre el terreno de la escuela su aplicación es limitada por la ausencia de una verdadera voluntad política, por el etnocentrismo latente de los contenidos de enseñanza y de la institución, por la falta de formación de los profesores en esta problemática y por las dificultades de aplicación de tal planteamiento sobre el terreno.

La adopción o el rechazo de este tipo de planteamiento parecen basarse en el debate, presentado generalmente como binario, entre universalismo y particularismo. En las reflexiones científicas y los discursos públicos, a menudo señalados políticamente, los contenidos son apasionados. La oposición pensada como irremediable entre estos dos polos parece estéril en la perspectiva intercultural, como ocurre a menudo cuando se oponen dos términos uno al otro. Una posición alternativa, que tenga en cuenta las dimensiones objetivas y subjetivas de la diversidad cultural (la alteridad y la identidad), sería entonces deseable, tanto más cuando se trata de proponer pistas de soluciones concretas a los protagonistas en el terreno, como es en el caso en nuestra investigación³.

Entre un universalismo abstracto, que no tiene sentido ni consistencia en la realidad histórica y social del Perú, y un particularismo extremo igualmente utópico y peligroso, porque es esencialista, “la etnización”, la “culturalización” de las relaciones sociales naturaliza un proceso social (Gallissot et al. 2000: 5-9). El planteamiento intercultural presupone una posición intermedia. Si los fundamentos teóricos se inscriben en el universalismo de la condición humana, posición que no puede ser ya científicamente discutida, no se trata aquí de un universalismo

1 Se critica tanto las perspectivas comunitaristas como los discursos en términos de universalismo abstracto que se articulan en torno de una esencialización de las diferencias culturales; diferencias que son, desde nuestro punto de vista, resultados contingentes de un contexto histórico, social, político y de una historia individual.

2 Se considera el concepto de cultura como herramienta heurística, en su polisemia. Se considera primero como un objeto intelectual, producto de representaciones.

3 Este artículo toma la materia de la investigación llevada a cabo bajo la dirección de Silvia Valdivia, *Estudio para la formación de profesores en interculturalidad*, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno-Perú, 2009. La Facultad atiende en sus aulas a estudiantes de distintos grupos sociales y culturales (quechua, aimara y occidental).

abstracto, sino de un “universalismo concreto” (Simon 1993: 57-63) que se articula en torno a la universalidad de la condición humana y de las particularidades consideradas entonces como modalidades diversificadas de realización de esta humanidad. Obviamente, esta articulación implica tensiones y contradicciones. Estas contradicciones no son solamente teóricas. Ellas se traducen en nuestras representaciones de la identidad y la alteridad y, en fin, en nuestras relaciones cotidianas con los otros. El planteamiento intercultural en la educación propone soluciones pragmáticas en estas contradicciones.

Cada protagonista del sistema educativo, cada profesor se encuentra frente a una realidad constituida, en parte, por la diversidad cultural. Cada día, en su clase, los profesores administran esta realidad, sin tener siempre conciencia de ello. En tanto protagonistas implicados en el proceso pedagógico, los profesores poseen obviamente sus propias opiniones sobre el tema: ¿cómo considerar la diferencia? ¿qué representa la diferencia? ¿qué soy en esta configuración? ¿cómo administrar la diversidad en una escuela que se quiere republicana y laica? ¿es necesario una pedagogía específica? ¿para un público específico? Tales son las cuestiones que se plantean especialmente a los nuevos profesores de las escuelas que egresan de las Facultades de Educación para enfrentar, para la mayoría de ellos, sus primeras experiencias pedagógicas.

Son ellos a quienes hemos preguntado⁴. ¿Cuáles son las representaciones que tienen de lo que les espera en las salas de clase? ¿Cuál posición adoptan en clase en lo que se refiere al planteamiento intercultural? ¿Cuáles son sus concepciones de la identidad cultural y la alteridad? ¿Cuál es el impacto de la proximidad personal con la diversidad cultural y el origen social sobre estas actitudes y estas opiniones? Es en esta comprensión cualitativa de las representaciones y actitudes de los nuevos profesores frente a la diversidad cultural, y en sus implicaciones prácticas en la formación en lo intercultural en la educación, que se consagra este artículo.

⁴ La investigación se desarrolló en un año académico (2009) con los nuevos profesores de educación secundaria, egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Altiplano del Perú. Una primera ronda de entrevistas se llevó a cabo, al principio del año escolar, con una decena de profesores que participaron en el seminario de formación sobre interculturalidad (que el mismo grupo de investigación ofreció). La segunda ronda de entrevistas se desarrolló al final del año escolar. Otras diez entrevistas se aplicaron en una muestra de nuevos profesores que no siguieron el seminario. Finalmente, se interrogó de nuevo a estos profesores después de su primer año de ejercicio. Este artículo se apoya en el análisis de estas 40 entrevistas.

La identidad cultural: ¿una realidad?

Las concepciones de la identidad cultural entre los nuevos profesores⁵ son diversas. Un primer análisis de las entrevistas⁶ distingue tres grupos, no necesariamente excluyentes los unos de los otros.

Una concepción etnocéntrica de la identidad.

Algunos profesores afirman no poseer identidad cultural. Los “otros” tienen una, pero es inexistente, porque es invisible para ellos, en su posición de dominación cultural. Estos profesores consideran que no tienen especificidad cultural. Los foráneos e indígenas (que proceden del ámbito rural del departamento de Puno), se pueden caracterizar, clasificar o definir más fácilmente. Desde este punto de vista, esta concepción tiene un carácter etnocéntrico: este término es entendido en su sentido estrictamente sociológico (sin juicio moral), es decir, una actitud extendida en todas las agrupaciones humanas que, en una lógica de identidad y de supervivencia de grupo, distingue unos de otros, y destaca la diferencia entre un grupo del lugar y el grupo de fuera. Los otros son juzgados, evaluados, clasificados en función de nuestros propios valores. En el extremo (y este no es el caso de los nuevos profesores, pero las preconcepciones están allí) nosotros no poseemos características, ya que somos simplemente “humanos”; los otros son definidos con relación a nuestros propios criterios considerados como naturales. En este sentido, esta concepción discute el carácter “humano” del otro.

Al mismo tiempo, negando formalmente ser reducidos al grupo, estos nuevos profesores se dan por únicos y se oponen a la clasificación de las personas. A este respecto, la esfera pública está considerada como neutra. Los entrevistados no reconocen ningún grupo, sino los valores considerados como universales: la nación y la ciudadanía. Los profesores que se colocan en esta concepción se consideran “de

5 El perfil de la muestra de los nuevos profesores entrevistados es el siguiente: El 80% es del género masculino. La edad del 59% de los profesores es entre 23 y 25 años. El 90% es soltero. El 90% proviene de secundarias públicas y el 10%, de secundarias privadas. El 65% cursó estudios secundarios en las diferentes provincias de la región Puno, el 25% en la ciudad de Puno y el 10%, en otras regiones del sur del Perú. El 29% trabaja en labores no vinculadas con educación. El 26% tiene padres empleados, el 19% que realiza servicios diversos, el 35% comerciantes y el 15% obreros. El 2% tiene padres que son funcionarios, directivos o gerentes y el 1% que son empresarios. El 2% tiene padres campesinos.

6 La primera parte de la entrevista llevó a los profesores a reflexionar sobre la diversidad cultural en sus experiencias personales y sobre las nociones de cultura e identidad cultural y sus implicaciones pedagógicas. En la segunda parte, los profesores expresaron su interés en un plan de estudios centrado en cuestiones interculturales y sobre los motivos de su participación en el seminario (solo para los estudiantes del seminario). La comparación entre la primera y la segunda de las entrevistas proporcionó una perspectiva diacrónica de sus opiniones y actitudes en un enfoque cualitativo.

origen peruano⁷” y no llegan a definirse en términos culturales (“yo soy peruano, no tengo cultura particular”... “yo soy normal”). Estos profesores se definen finalmente aun más en relación a las culturas con las cuales están en contacto, o incluso en oposición, que en función del carácter positivo de sus propias culturas de origen.

Entre estos profesores, dos participaron en el seminario sobre interculturalidad⁸ y su concepción cambió durante el año. Ellos pasaron de una concepción “etnocéntrica” a una “más determinista” de la identidad.

Esta concepción de identidad cultural no parece ser específica a un grupo social particular (la pertenencia social situada a partir de la profesión del padre no es un factor influyente). Por el contrario, la experiencia de la diversidad cultural, es decir, un conocimiento empírico de la diferencia, sea porque el aprendiz es resultante de un par mixto, sea porque vive o vivió en otro territorio que su región de origen o también porque comparte su vida con una persona de otro origen, tiene un impacto sobre esta representación de la identidad: ninguno de los profesores que comparan esta opinión tuvo experiencia personal y concreta de diversidad cultural. Entre los profesores interrogados, la visión etnocéntrica de la cultura está directamente vinculada a la experiencia de la diferencia. Esta constatación es importante en la perspectiva de una formación en lo intercultural: no es posible formar solo teóricamente, sobre la base de elementos puramente cognoscitivos, en lo intercultural. Se debe proponer herramientas conceptuales de descentración, de toma de distancia con relación a las propias representaciones del mundo, para evitar la mirada del “centro”, para elegir observar la “periferia”, para no reducir la visión del mundo a las propias normas y valores y desarrollar los puntos de vista empáticos. Una formación de este tipo debería entonces velar por poner a los profesores en situación de experiencia de la alteridad (real o virtual). Se trata de objetivar las normas culturales a las cuales el individuo se adhiere, normas que representan los filtros en su percepción del otro. Las normas son las fuentes de los prejuicios que no son únicamente de orden del intelecto, sino también del de las representaciones subjetivas.

7 Los profesores destacaron el problema semántico que se plantea cuando se quiere reflexionar en términos “culturales” o “étnicos”, en particular, cuando estos conceptos no tienen realidad en su representación del mundo. Tras vacilaciones y silencios, ellos eligen hablar de origen(es), lo que los lleva a hablar de niños “de origen peruano”. Como ellos sienten que la expresión es ambigua, intentan argumentar sin encontrar mejores soluciones a su dilema.

8 Para lograr esta investigación, se creó y ofreció a los nuevos profesores un seminario sobre diversidad cultural y escuela. La organización del seminario comprendió: a) Introducción a la base teórica de autorretratos, reflexiones sobre los conceptos de cultura, identidad cultural, multi e interculturalidad, y el enfoque intercultural en la educación. b) En grupos, el estudio de los temas: la comunicación en un salón de clases de diversas culturas, la resolución de conflictos, análisis de materiales en un contexto multicultural, la organización y gestión de la clase. c) Las entrevistas fueron diseñadas como parte de las herramientas de enseñanza y como herramientas para evaluar la adquisición de competencias operativas y el propio enfoque de educación intercultural.

Una concepción dinámica de la identidad.

Un grupo reúne a los nuevos profesores que no asocian sistemáticamente identidad y cultura. Para ellos, la identidad es en primer lugar algo personal. Si ella es influida por nuestros orígenes culturales, lo está aun más por nuestra historia, nuestras experiencias, nuestras ideas, es algo que se construye... (“Es mi cultura”). Por último, estos profesores piensan que elegimos nuestra identidad: ella es móvil, en función de los momentos de nuestra vida e, incluso, en función de las personas con quienes convivimos: “Puedo ser limeño, músico o deportista, está en perpetuo movimiento, eso depende de la situación...” Las categorizaciones en términos culturales clasifican los individuos con ayuda de “categorías que no son verdaderas”. Este punto de vista no rechaza la dimensión cultural de la identidad, pero la considera como un elemento entre otros en su construcción. Para estos profesores la identidad es una construcción social e histórica contingente. Esta posición se inscribe totalmente en una concepción que considera que la identificación -individual o colectiva- es “siempre contextual, múltiple y relativa” (Bayard 1996: 98). Este modo de representación de la identidad como proceso permanente de construcción se incorpora a la perspectiva desarrollada por N. Élias y J. L. Scotson (1997), quienes prevén la cultura como el resultado de un proceso continuo de invención.

Aquí, la proximidad personal a la diferencia no infiere sobre la adopción de esta posición. Entre los profesores de este grupo los que experimentaron personalmente una situación de diferencia son tan numerosos como los que solo tienen un conocimiento teórico. Por otro lado, los partidarios de esta concepción de la identidad pertenecen más a menudo que los otros profesores a las categorías sociales superiores.

Una concepción determinista de la identidad.

Por fin, distinguimos un último grupo para el que la dimensión cultural es fundamental en la construcción de la identidad de un individuo. Para ellos, somos definidos por el lugar con el cual estamos relacionados (en término geográfico o nacional) o por la herencia que recibimos, por nuestra historia familiar. La identidad cultural es “lo que yo tendría ganas de transmitir, un día si tengo niños... puede ser a mi clase, cuando yo tenga una verdaderamente”.

En esta óptica, la identidad es profundamente personal, pero igualmente impuesta por nuestra historia de vida. No tenemos la elección de adoptar tal o cual aspecto de tal o cual cultura. Para estos profesores, no escapamos de las raíces; la identidad es reducida a un pretendido origen étnico. Es una concepción que se puede calificar de determinista. Ella se inscribe en las corrientes de análisis calificados de comunitaristas como el enfoque de Tobías Nathan (1996) en etnopsicoanálisis, por ejemplo.

Esta concepción es más compartida por los profesores de origen social medio y popular y por los que poseen una experiencia personal de la diversidad cultural. Resulta que los profesores repiten los argumentos del debate científico sobre lo intercultural y se sitúan en los términos próximos. Lo mismo ocurre en cuanto a las actitudes de los profesores frente a la diversidad cultural y frente a la alteridad.

Actitudes ante la diversidad cultural: entre integración y asimilación

Los profesores entrevistados adoptan una actitud “políticamente correcta”. Afirman que la diversidad cultural es un enriquecimiento, un recurso desde un punto de vista pedagógico. Las diferencias de opiniones aparecen, más bien, por lo que se refiere a los “problemas” vinculados a la diversidad cultural.

Para algunos profesores, no hay problema porque, en cualquier caso, somos todos diferentes. Desde el punto de vista de la sociedad, estos profesores piensan que la pluralidad cultural no es un problema particular, puesto que todos poseemos características particulares que es necesario administrar. “La diversidad no es solo cultural, sino también social, sexual”. Para estos profesores, la diferencia cultural solo representa una diferencia como otra que caracteriza a los individuos y, si esta diferencia presenta problemas, es un aspecto puramente individual. Ellos niegan los particularismos culturales para inscribirse en un universalismo abstracto. En el mismo planteamiento adoptan una imagen idealizada de la escuela, desconectada de la realidad social, con sus contradicciones y sus tensiones. La escuela no es vista como una estructura jerarquizada, productora de desigualdades. De una cierta manera, estos profesores rechazan y se oponen al proceso de etnización de las relaciones sociales.

Estos profesores, que provienen de un estrato social más alto en comparación con el origen social del resto de los profesores entrevistados, adoptan también más a menudo una concepción de la identidad en términos de construcción dinámica personal. En efecto, en su lógica, puesto que los individuos son todos diferentes y únicos, no existe problema específico en los orígenes culturales, sino solamente un problema general vinculado a la alteridad.

La mayoría de los profesores entrevistados se coloca en favor del concepto de integración; una integración que en su espíritu no corta los orígenes culturales. Para ellos, la diversidad cultural es, sobre todo, un problema para las personas de origen indígena, en particular, para los niños que pueden perderse al pasar de su cultura de origen a la cultura de la sociedad occidental. Los profesores rechazan

aquí el concepto de asimilación que parece solo implicar al indígena como actor, mientras que la sociedad “no da los medios de integrarse”. Por último, para ellos, es un “problema de comprensión entre las culturas”. Si cada uno estuviera mejor informado respecto del “otro”, no habría problema. Las observaciones de estos profesores manifiestan una posición de rechazo respecto de un universalismo abstracto largamente idealizado.

El grupo de profesores con el concepto de integración es claramente más numeroso que los otros profesores entrevistados que tienen un padre que ocupa (u ocupaba) una posición profesional media o inferior. Frente a esto se puede pensar en una actitud de clase popular que pide acceso, atención a la desventaja frente a lo que los separa de lo que ellos piensan es su legítimo derecho y de lo cual ellos se sienten excluidos.

Entre estos profesores se agrupan los que tienen una concepción estática de la identidad cultural: etnocéntrica o determinista. Curiosamente, la posición que parece la más abierta y tolerante frente a la pluralidad cultural no se basa en una concepción abierta y dinámica de la identidad considerada como un constructo, como una invención permanente. Eso pone de manifiesto que las mejores intenciones, las actitudes que parecen las “más humanistas” son a veces portadoras, es el caso aquí, de las representaciones falsas e incluso peligrosas.

Por fin, otro grupo de profesores afirma que el problema se plantea más bien en términos de asimilación. Para ellos, las poblaciones de origen indígena deben respetar las normas, preservando al mismo tiempo su identidad. Desde su punto de vista, si una actitud o una tradición va contra la cultura de la sociedad occidental, no es necesario preservarla. E. Todd (1994) no dice otra cosa cuando destaca la necesaria denegación de la expresión de las especificidades culturales, en particular, por lo que se refiere a la matriz antropológica de las estructuras de relación en la esfera pública.

Estas actitudes ante la diversidad cultural: negación de la diferencia, integración o asimilación, se excluyen las unas de las otras (se encuentran aquí los términos de los distintos discursos públicos y científicos sobre la diversidad cultural), pero pueden evolucionar en el tiempo. Dos de los profesores que siguieron el seminario sobre interculturalidad abandonaron la concepción en términos de asimilación para preferir el concepto de integración al final del año. Y al término del primer año de ejercicio, todos asumieron esta última concepción.

En resumen, las actitudes frente a la pluralidad cultural varían según diversos factores: Según el origen social, medido por la profesión del padre. La actitud más estricta

frente a la diversidad cultural -la asimilación- fue la de los profesores de las categorías profesionales superiores, mientras que la actitud más conciliadora y abierta que representa la integración fue más bien de los profesores de las categorías profesionales medias e inferiores.

Estas actitudes están estrechamente vinculadas a las concepciones de identidad cultural mencionadas más arriba: los profesores que tienen una concepción en términos de personalidad, de construcción individual permanente, están entre su deseo de ignorar los problemas vinculados con la diferencia cultural -que para ellos no son más que problemas de individualidad- y, en una menor medida, el enfoque en términos de asimilación que, en este marco, no tiene un carácter de violencia simbólica de imposición de una nueva cultura, pero representa un ajuste individual a un diferente contexto exterior. Al contrario, los profesores que tienen una concepción “etnocéntrica” o “determinista” de la identidad cultural se encuentran en el concepto de integración, donde hay una consideración, más o menos consciente, de la dimensión cultural de la identidad y, en consecuencia, de las dimensiones a veces difíciles del proceso de aculturación, de ahí la necesaria implicación de la sociedad occidental.

Por el contrario, la experiencia personal de la diversidad cultural no interviene sobre la adopción de tales o cuales actitudes frente a la diversidad cultural por los profesores entrevistados.

La pedagogía intercultural: entre reconocimiento de las culturas de origen y la formación del ciudadano nacional

Los primeros resultados destacan la importancia de la concepción de la identidad cultural y de la actitud frente a la pluralidad cultural en el apoyo o el rechazo, a priori, de una pedagogía que tomaría en cuenta las culturas de origen. Los profesores que emiten más reservas sobre el interés de la pedagogía “intercultural” son, a menudo, los mismos que consideran la identidad cultural como un construir individual y que desarrollan una actitud frente a la diversidad cultural en términos de asimilación. Son también los que pertenecen a las capas sociales más favorecidas y tienen, de una forma u otra, experiencia personal sobre la diversidad cultural.

Al contrario, los profesores que se colocan en favor de una pedagogía que no sea indiferente a las diferencias, cualquiera que sea la forma tomada -actividades precisas o marco general de la enseñanza-, comparten y reivindican una actitud en favor de la integración social de las diferencias: piensan que es posible y deseable

que la escuela, como la sociedad peruana en su conjunto, favorezca la integración de las poblaciones, facilitando al mismo tiempo el mantenimiento de las culturas originarias. Por otra parte, ellos desarrollan una concepción de identidad centrada en la cultura, que es claramente determinante o muy influyente pero de manera “invisible”. Es este grupo el que presenta una fuerte diversidad de orígenes sociales (superior, pero más a menudo medio e inferior) y una experiencia personal reducida de la diversidad cultural.

Pero la influencia de estas variables explicativas se agota en la práctica concreta de la enseñanza. Al término de su primer año de ejercicio, estos profesores tienen ideas más concretas sobre el enfoque intercultural. Fortalecidos con sus experiencias en el terreno frente a públicos culturalmente muy diversificados, se volvieron más realistas con respecto a este enfoque pedagógico. El conjunto de los profesores siguieron siendo unánimes en reconocer la importancia y el interés de un reconocimiento de las diferencias. Al mismo tiempo, los límites que ellos constatan en la instauración de tal enfoque están aun más afianzados en su práctica.

Conclusiones

Si los debates teóricos peruanos sobre la interculturalidad son vivos y divergentes, nuestra investigación pone de manifiesto que las opiniones y las representaciones de los nuevos profesores lo son también. La aplicación de un enfoque “intercultural” en la educación peruana implicaría no solamente un profundo cambio del funcionamiento y las prácticas en el sistema educativo, sino también un cuestionamiento de la imagen y el papel tradicional de la escuela republicana; cuestionamiento que se articularía sobre el reconocimiento de las diferencias de cada uno en el seno de la institución.

Nuestros resultados plantean muchas cuestiones sobre la posibilidad de una formación en una pedagogía intercultural y las formas que debería tomar. Así, el apoyo a una pedagogía que no sería inmutable a las diferencias se inscribe en un enfoque de reconocimiento y respeto. Si estas actitudes son encomiables, es necesario sin embargo destacar que algunas de ellas se apoyan en concepciones deterministas de la cultura en la identidad individual; es aquí donde una reserva parece indispensable. ¿Cómo, en efecto, se inscribe en un enfoque educativo de respeto y de apertura a los otros cuando se piensa que el individuo está determinado por su cultura? Una posición determinista oculta dos elementos esenciales: en primer lugar, la cultura no es fija, no es un dato innato, es una construcción permanente y dinámica. Por otra parte, los sociólogos conocen bien los peligros de las teorías

deterministas que dan una visión inmóvil del mundo social y que no pueden dar cuenta del cambio. Si se considera la cultura como determinante en la personalidad de un individuo, se puede entonces pensar que el sexo lo es también, y, en ese caso, el color de la piel también... Una formación en la interculturalidad debería pues tener en cuenta tanto un análisis y una deconstrucción de los conceptos de identidad, como lo destacaron los profesores entrevistados, como una dimensión de experiencia de la diferencia y la alteridad. 📄

Fecha de recepción del artículo:

18 de diciembre de 2009

Fecha de aceptación del artículo:

19 de octubre de 2010

Correo electrónico:

siveroval@yahoo.com.mx

Dirección postal del autor:

Calle Loreto 320, Dpto. 301, Umacollo, Arequipa, Perú.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. y Porcher, L. 1996: *Éducation et communication interculturelle*. París, Francia: PUF.
- BAYARD, J. F. 1996: *L'Illusion identitaire*. París, Francia: Fayard.
- DUBET, F. 1996: "La laïcité dans les mutations de l'école". Ed. Wieviorka, M.: *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. París, Francia: La Découverte.
- DEMORGON, J. y Lipiansky, E. M. 1999: *Guide de l'interculturel en formation*. París, Francia: Retz.
- ÉLIAS, N. y SCOTSON, J. L. 1997: *Lógicas de la exclusión: cuestionario sociológico en el corazón de los problemas de una comunidad*. Lima, Perú: PUCP.
- FOURIER, M. y VERMES, G. 1994: *Etnización de las relaciones sociales: racismos, nacionalismos, etnicismos y culturalismos*. París, Francia: L'Harmattan.
- GALLISSOT, R., et al. 2000: *L'Imbroglia ethnique*. Lausanne, Francia: Payot.
- MEIRIEU, P. 1985: *L'École mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. París, Francia: ESF.
- SIMON, P. J. 1993: "Ethnocentrisme", *Pluriel Recherches*, L'Harmattan, cuaderno n° 1, pp. 57-63.