

Los niños y los otros.  
Dos estudios de caso  
acerca del imaginario  
y la diferencia\*

Jimena Turrent Cortés  
María del C. Villaseñor Ferrer

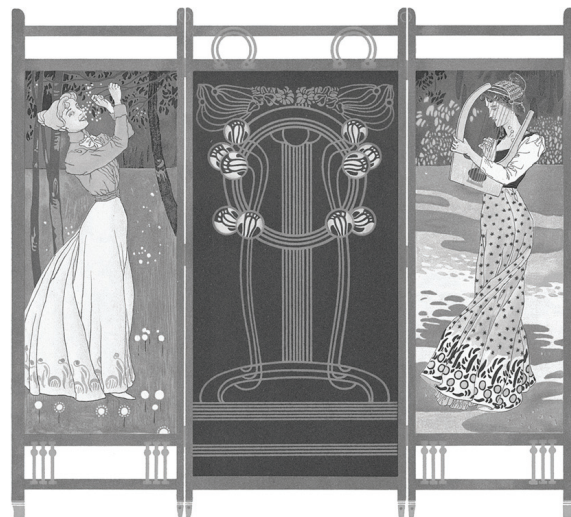
\* Este artículo es resultado de la investigación que se realizó para optar por el título de licenciadas en antropología social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México. Con la asesoría del Mtro. José Luis Ramos

zona próxima

Revista del Instituto  
de Estudios  
en Educación  
Universidad del Norte

n° 10 julio, 2009  
ISSN 1657-2416

zona  
próxima



**JIMENA TURRENT CORTÉS**

LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA. AUXILIAR DE INVESTIGACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DEL CINVESTAV-IPN. ALUMNA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y SEXUALIDAD. INSTITUTO MEXICANO DE SEXOLOGÍA A.C. CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO.  
[jturrent@cinvestav.mx](mailto:jturrent@cinvestav.mx)

**MARÍA DEL CARMEN VILLASEÑOR FERRER**

LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL. ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA. MASTER OF ARTS EN MUSEUMS AND GALLERIES IN EDUCATION. UNIVERSITY OF LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION. JEFA DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA. MUSEO INTERACTIVO DE ECONOMÍA. CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO.  
[carmen.villaseñor@mide.org.mx](mailto:carmen.villaseñor@mide.org.mx)

<p>El objetivo de este trabajo fue conocer lo <i>imaginario del otro</i> que tienen los niños de dos escuelas con sistema pedagógico alternativo (Freinet y Montessori) de la Ciudad de México. Se partió de los conceptos teóricos de <i>diferencia</i> (caracterización), <i>otredad</i> (contextualización) y <i>alteridad</i> para construir las etapas de acercamiento del imaginario. Los datos se obtuvieron a partir de grupos de discusión en los que se implementaron diversas herramientas metodológicas como la clasificación de fotografías y la lluvia de ideas. Luego del análisis de los datos se concluyó que la escuela tiene una influencia importante en la construcción de las imágenes mentales que tienen los niños sobre la diferencia y la otredad y que la experiencia directa permite un mayor acercamiento a la <i>otredad</i>. A partir del análisis concluimos que debido a</p>	RESUMEN	
<p>la naturaleza de los sistemas Montessori y Freinet lo <i>imaginario</i> de los niños de ambas escuelas se ubica en la <i>diferencia</i> y se acerca a la <i>otredad</i>.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Imaginario, diferencia, otredad, educación primaria, pedagogías alternativas</p> <p>FECHA DE RECEPCIÓN: 31 DE MARZO DE 2009 FECHA DE ACEPTACIÓN: 04 DE MAYO DE 2009</p>	ABSTRACT	<p>This paper presents the results of a research aiming at knowing the imaginary of the other that children of two alternative pedagogical system (Freinet and Montessori) schools from Mexico City have. It started from the theoretical concepts of difference (characterization), otherness (contextualization) and alterity to build imaginary approaching stages. Data were obtained from discussion groups in which diverse methodological tools such as photograph classification and brainstorming were implemented. After analyzing results, it was concluded that the school has an important influence in the construction of the mental images children have about difference and otherness, and that the direct experience allows a greater approach to the otherness. From this analysis, we conclude that, due to the nature of the two systems Montessori and Freinet, children's imaginary in both schools is located in the difference and is approaching to the otherness.</p> <p>KEY WORDS: Imagery, difference, otherness, primary education, alternative pedagogies</p>

## INTRODUCCIÓN

El tema de este trabajo es *lo imaginario del otro* que tienen los niños de dos escuelas con modelos pedagógicos alternativos de la Ciudad de México: la Escuela Manuel Bartolomé Cossío (sistema Freinet) y La Comunidad Educativa Montessori A.C. (CEMAC) y la etapa de acercamiento en que éste se encuentra en relación con el otro: *diferencia, otredad, alteridad*.

Sobre *lo imaginario* buscamos identificar las imágenes mentales que construyen los niños a partir de sus experiencias directas e indirectas con el otro: aquel que no es yo, pero que comparte características similares a las mías. Un sujeto nombrado *otro* puede estar dentro o fuera de la misma cultura. En este caso el otro, como referente del imaginario, es aquél que los mismos niños identificaron como tal.

Para ubicar la etapa de acercamiento en que se encuentra *lo imaginario del otro* de los niños hacemos uso del concepto antropológico de *diferencia* que se refiere a la caracterización del *otro* a partir de rasgos generales del ser humano; del concepto antropológico de *otredad*, cuando el *otro* es visto como representante de su cultura; y del concepto del psicoanálisis y la filosofía de *alteridad*, definido como la diferencia radical: lo que no se puede simbolizar del *otro*.

## MARCO TEÓRICO

### Imaginario

Para este trabajo nos apoyamos en la teoría del imaginario que lo describe como las imágenes mentales colectivas de un grupo de personas en un contexto. Éstas sirven para ordenar y nombrar el mundo tangible e influyen en la forma en que se relacionan con él. La experiencia que alimenta al imaginario puede ser directa, por ejemplo cara a cara con un objeto o sujeto o darse a partir de una experiencia indirecta, como a través de los medios de comunicación, relatos, libros, entre otras. Para Georges Duby (Montes de Oca, 2001) otras fuentes del imaginario también están en personajes y relatos míticos y fantasiosos que crean un imaginario igualmente ficticio.

Reconocemos dos tipos de imaginario, el que parte de la realidad tangible y genera imágenes verídicas y no verídicas y el que remite a mundos ilusorios. Este trabajo se centra en identificar el imaginario que remite directamente al mundo exterior del sujeto.

Por otro lado, Abilio Vergara, apoyado en la teoría de Castoriadis, define al imaginario como “creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/ formas/ imágenes, a partir de las cuales solamente puede referirse a algo” (Vergara, 2001:46). Con esto explica que el imaginario está en constante

transformación y continuamente elaborando y reelaborando imágenes que representan algo. También señala que el imaginario construye sistemas de clasificación y sabemos que clasificar es una de las formas a través de las cuales el ser humano nombra y ordena el mundo. Por lo tanto, consideramos que conocer el imaginario del otro nos permite identificar cómo los niños nombran y ordenan su mundo sobre *el otro* pues, como diferentes autores afirman, el imaginario es un mecanismo de conocimiento.

Definimos *lo imaginario* como **el conjunto de imágenes mentales a partir de las cuales se ordena la realidad y los sujetos le otorgan características significativas a un referente**. El imaginario que buscamos identificar es colectivo, se refiere a las imágenes mentales comunes a un grupo determinado, el de los niños de quinto de primaria de la Escuela Manuel Bartolomé Cossío y el de los niños de quinto y sexto de primaria del CEMAC.

Para el análisis de la relación con el *otro*, distinguimos tres etapas de profundidad en el acercamiento con éste: *la diferencia, la otredad y la alteridad*. Esto fue resultado de la revisión bibliográfica de textos antropológicos, filosóficos y del psicoanálisis.

### **Diferencia**

En los primeros acercamientos se responde, lo que Geertz (1986) considera la pregunta inicial: si los

otros son o no humanos; entonces, se distinguen sus características físicas y culturales. Para Esteban Krotz (2002) en esta etapa se realiza una “simple constatación” de las diferencias, nosotras la identificamos como el primer nivel en el acercamiento del *otro*.

Utilizamos el concepto de *diferencia* como la más accesible de las tres etapas. Cuando un sujeto o conjunto de sujetos se enfrenta a otro, la primera herramienta que utiliza para distinguirlo de sí mismo es determinar los atributos peculiares de ese ser: es decir, caracterizarlo.

En este trabajo, como herramienta de análisis, definimos *diferencia* como **la caracterización por medio de la cual se distinguen entre sí los seres humanos, debido a que tienen una naturaleza o constitución común**.

### **Otredad**

El concepto de otredad es el segundo nivel de acercamiento en la relación con el *otro*; una vez que un sujeto o conjunto de sujetos, ha caracterizado a otro (*diferencia*), tiene la posibilidad de interrogar a su propia cultura partiendo de los elementos que reconoció en éste. Es decir, las características no sólo se enuncian sino se conjugan para ser vistas como la representación de toda una cultura.

Uno de los atributos que tienen, tanto el sujeto que experimenta a otro como el *otro* que es experimentado, es que son portadores de sus respectivas culturas. Sobre el sujeto que observa,

Esteban Krotz (2002) explica que la constatación de diferencias está influenciada por la cultura propia; entonces, el otro (sujeto observado) es un representante, a los ojos del observador, de sus elementos culturales.

En este segundo nivel de acercamiento al *otro* la interrogante implica reconocer que las características observadas producen, al igual que en la cultura propia, una forma particular de ver, ordenar y entender el mundo: una cultura. Es lo que Esteban Krotz (2002) llama la experiencia de la extrañeza y Marc Augé (1996:40-41) llama la etnología invertida: "... lo que he dado en llamar etnología 'invertida' se acerca mucho más a una especie de vuelta sobre sí mismo, que se enriquecería con la experiencia del otro, que a una vuelta a las preguntas que les hemos hecho a los otros, cuyo sentido y alcance quizá podamos medir mejor desde el momento en que nos las hagamos a nosotros mismos".

Para analizar si *lo imaginario del otro* se encuentra en la etapa de *otredad* la hemos definido como **la reunión de características (enunciadas en el nivel de diferencia) dentro de un contexto histórico y cultural, originada a partir de la experiencia de la extrañeza**. Esta definición nos permite identificar el momento en el cual los niños contextualizan al diferente, observan a un sujeto que produce y es producto de su propia cultura.

## Alteridad

Para la filosofía y el psicoanálisis, a diferencia de la antropología, existe una distinción entre los conceptos de *otredad* y *alteridad*. La *alteridad* se refiere a lo inaprensible e incognoscible del sujeto; en este tercer nivel el sujeto o conjunto de sujetos son capaces de comprender que no es posible conocer al *otro* en su totalidad.

Para definir *alteridad* nos apoyamos en la filosofía de Emmanuel Levinas como un concepto distinto de *otredad*. En este trabajo la *alteridad* es considerada como la parte del sujeto que es incognoscible e inaprensible para el *otro*. El sujeto, en el acercamiento con el *otro*, llega a la *alteridad* cuando toma conciencia de que no puede conocerlo en su totalidad. Para explicar la cualidad de incognoscible de la *alteridad*, Emmanuel Levitas (1993) la compara con la muerte, concepto conocido por todos pero no experimentado; así, no puedes experimentar completamente al *otro*. El autor define la *alteridad* como la *diferencia radical*.

Dentro de esta investigación el concepto de *alteridad* nos sirve como herramienta para entender el proceso de acercamiento al *otro*. Sin embargo, nuestro trabajo se centra en identificar la *diferencia* y la *otredad* ya que nos enfocamos en conocer el *qué dicen* y el *qué piensan*; por consiguiente, para reconocer la *alteridad*, consideramos, que sería necesario conocer el *qué hacen*, cómo se desenvuelven en su relación con el *otro*.

## METODOLOGÍA

Utilizamos el lenguaje o discurso para identificar *lo imaginario* porque mediante la evocación, que emplea palabras e imágenes, éste toma forma. Las técnicas de obtención de datos que utilizamos se enfocaron en indagar el *qué dicen* los niños acerca del *otro*: su discurso, que sabemos, no determina el *qué hacen*, sin embargo lo influye.

Tomando en cuenta el planteamiento del problema seleccionamos un conjunto de técnicas que nos permitieran reunir la información necesaria.

### Grupos de discusión

El propósito de éstos es descubrir opiniones, descripciones generales de prácticas, costumbres o valores y las ideas generales y personales que se tienen sobre un tema, con el lenguaje propio del grupo seleccionado. Decidimos utilizar ésta técnica debido a que permite aproximarnos al discurso de los niños acerca del otro y pensamos que resulta más cómoda para los niños que otras, como la entrevista. Esto les permite desenvolverse en un ambiente más natural dentro del escenario planteado en este trabajo: la escuela. Los grupos de discusión, además, nos muestran el discurso colectivo, a la vez que permiten la confrontación de ideas y el enriquecimiento de la información entre los participantes para llegar a acuerdos en poco tiempo.

Para recabar datos dentro de los grupos de discusión utilizamos:

- *Entrevista con fotografía*: Kathrin Wildner propone esta técnica, que combina las fotos con la entrevista, como una forma de acercamiento a la percepción de lo real y lo imaginario. Utilizamos esta técnica ya que nos interesaba evocar las imágenes mentales que tienen los niños acerca del otro, profundizar en el tema y sumergirnos en su imaginario. Desde la antropología visual se propone que “Las fotos dan una dinámica al discurso con base a referentes concretos y, además, provocan reacciones mucho más emocionales que si se ofrecen preguntas solas en una entrevista”. (Wildner, 1998:163)
- *Ejercicios de clasificación*: La clasificación es la primera acción que realizan las sociedades para poder ordenar y explicar el mundo. Debido a que el acercamiento al otro requiere tanto del ordenamiento de éste, como del establecimiento de categorías, realizamos algunos ejercicios de clasificación de fotografías y autoclasificación dentro de las sesiones de discusión. Además estos ejercicios permiten la verbalización del proceso.
- *Cuestionario*: Utilizamos un cuestionario para reconocer algunos elementos del contexto de los niños, como sus actividades extraescolares, la ocupación de sus padres; así como algunas fuentes del imaginario externas a la escuela

(Internet y televisión). Diseñamos un cuestionario estructurado con preguntas mixtas: abiertas y cerradas.

- Asociación de ideas: Se llevaron a cabo dos ejercicios de asociación y lluvia de ideas, ya que el imaginario está formado por imágenes no racionalizadas, fáciles de evocar.

Se realizaron tres sesiones de discusión en cada una de las escuelas, con una duración aproximada de una hora y media cada una. Todas las sesiones fueron grabadas en audio y video con la finalidad de recopilar la información necesaria para la transcripción, clasificación y análisis de los datos. De igual forma se integró en carpetas el material escrito obtenido de las sesiones.

## JUSTIFICACIÓN

Elegimos estas dos escuelas porque los sistemas que tienen parten de reconocer a los alumnos como otros, además que incluyen en diferentes formas un conocimiento respetuoso del otro.

## Montessori

La idea principal de este sistema es “conocer profundamente al educando”, ya que sólo así se le puede educar. Esta intención de mirar desde la antropología a los estudiantes en su totalidad de sujetos, con una parte biológica,

psicológica, psíquica y sociocultural, es lo que permite ubicarlos en el lugar de *otro*, los contextualiza.

El CEMAC favorece la relación con el *otro* dentro de la escuela, es decir con el *otro* cercano, al propiciar la convivencia entre niños de diferentes edades dentro del salón de clase y entre niños con capacidades diferentes en la escuela. Uno de los objetivos de esta comunidad es desarrollar la tolerancia, la paciencia y el respeto hacia los demás.

## Los niños del CEMAC

El grupo de discusión se conformó por once niños de Taller II (que cursaban los grados correspondientes a quinto y sexto de primaria); cuatro niñas y siete niños; dos niños de diez años, siete de once y dos de doce años. Todos los participantes eran originarios de la Ciudad de México, excepto uno que nació en el Estado de Sinaloa, en la ciudad de Culiacán.

Durante las discusiones nos dejaron ver que están cercanos al acontecer en el mundo. Los comentarios que realizaron estaban relacionados con las noticias de esos días<sup>1</sup>, como la aprobación de matrimonios homosexuales en la ciudad de San Francisco, la guerra de Irak y el asesinato de mujeres en Ciudad Juárez.

<sup>1</sup> El trabajo de campo se realizó en el mes de mayo de 2004

Acerca de las otras fuentes que alimentan el imaginario encontramos que: en promedio ven dos horas de televisión diarias y utilizan Internet una vez por semana para “chatear” y revisar su correo electrónico. Todos realizan actividades extraescolares, la mayoría practica algún deporte; en menor porcentaje, realizan actividades artísticas como coro y música.

### **Freinet**

La relación que propicia La Escuela Manuel Bartolomé Cossío con el *otro*, está basada en la experiencia directa, es decir busca acercar a los niños a su vida cotidiana, brindándoles una amplia gama de experiencias con el *otro*, tanto cercano, como lejano. La escuela les presenta a los niños experiencias que les permitan contextualizar otros sujetos, como viajes escolares y corresponsales de una escuela Freinet en otro estado de la república mexicana con los que se escriben durante los seis años de primaria y en el último tienen un intercambio.

### **Los niños de la escuela Manuel Bartolomé Cossío**

El grupo se integró con cinco niñas y cinco niños, de los cuales siete tenían once años y tres, diez años, todos cursaban quinto de primaria. A lo largo de las tres sesiones nos dimos cuenta que la mayoría viajan constantemente dentro y fuera de la república mexicana. Algunos son hijos o nietos de europeos

migrantes y mantienen contacto con la cultura y los familiares de los países de origen. Los viajes y la ascendencia extranjera se vieron reflejados en la conversación.

Indagamos acerca de otras fuentes que pudieran influir en *lo imaginario* de estos niños: en promedio ven la televisión dos horas y media al día; utilizan Internet para revisar sus correos electrónicos y “chatear” una vez por semana; todos realizan actividades extraescolares, la mayoría practica algún deporte, en menor porcentaje asisten a los talleres vespertinos de la escuela, toman clases de idiomas y/o artísticas.

Los sistemas Montessori y el CEMAC, en la teoría, les dan a los niños el lugar de *otro*. Al igual que en el sistema Freinet y la Escuela Manuel Bartolomé Cossío esto puede o no propiciar que los niños a su vez le den dicho lugar a los otros, ya que como dijimos anteriormente hay otros elementos que influyen en *lo imaginario del otro*.

### **ANÁLISIS DE DATOS**

Analizamos *lo imaginario del otro* de cada uno de los grupos con los que trabajamos partiendo de la idea de que las tres etapas de acercamiento al *otro* (*diferencia, otredad y alteridad*) son progresivas y no se excluyen la una a la otra. Esto es que solamente se puede llegar a mirar al *otro* desde la *otredad* a partir de haber tenido la experiencia de la *diferencia* y de igual



manera con la *alteridad*, se requiere haber experimentado al *otro* desde la *diferencia* y la *otredad*.

Estas etapas no se excluyen entre ellas porque en un mismo tiempo un sujeto se relaciona con diversos otros y estas relaciones son igualmente diversas; es decir, un sujeto puede relacionarse con un individuo o grupo de individuos desde la *otredad*, y al mismo tiempo puede relacionarse desde la *diferencia* con otro *otro*.

Lo primero que hicimos fue revisar los videos de las sesiones para plantear las preguntas que debíamos responder durante la transcripción, las preguntas fueron:

1. ¿Qué hace diferentes a las personas culturalmente?
2. ¿Qué hace diferentes a las personas físicamente?
3. ¿Qué elementos del entorno de una persona lo hacen diferente?

En segundo lugar transcribimos los datos y los sistematizamos. La transcripción se hizo separando las frases o conversaciones que respondían a las preguntas anteriores, lo que nos dio como resultado primeras unidades de análisis. A partir de estas unidades revisamos la *Guía para la clasificación de datos culturales* de George P. Murdock y seleccionamos las categorías que nos permitían agruparlas. Rescatamos todas aquellas que englobaban el total de las unidades de análisis que identificamos en ambas escuelas y las separamos de acuerdo

a las preguntas que buscábamos responder.

Para clasificar las primeras unidades de análisis las descompusimos en unidades más pequeñas (segundas unidades de análisis); esto es, en palabras o conjuntos de palabras que describen al *otro*. Estas unidades, junto con la información que se desprendió de los ejercicios de lluvia y asociación de ideas, se agruparon por categorías para obtener las frecuencias. Empleamos las mismas categorías para ambas escuelas aunque quedaran en alguna de ellas categorías vacías con el objetivo de identificar los temas en los que difirieron los grupos de cada escuela.

Para analizar los datos en tablas de frecuencia señalamos las relaciones que establecieron los niños, entre diversas categorías. A partir de éstos hicimos la descripción de los datos, que consistió en mencionar qué elementos fueron significativos, en qué contexto surgieron y cómo se relacionaron con otros elementos.

A partir de estos datos pudimos ubicar en qué etapa del acercamiento al *otro* se encontraban los grupos.

### **Escuela Manuel Bartolomé Cossío**

Clasificación cultural (ver cuadro uno)

La **personalidad** fue la categoría en la que se clasificaron más comentarios a lo largo de las sesiones, éstos se refirieron a las actitudes, los gustos y en menor medida a la capacidad

### Cuadro 1 Clasificación cultural

Categoría	Frecuencia	Se relacionó con
Personalidad	30	
Comidas y bebidas	13	Lugar de residencia
Trabajo	9	Rural vs urbano
Normas y pautas	9	Educación
Lugar de residencia	8	Vestimenta, comidas y bebidas y normas y pautas
Vestimenta	7	Nacionalidad
Juego	6	Rural vs urbano
Rural vs urbano	4	Trabajo y juego
Idioma	4	
Educación	4	Normas y pautas
Relaciones y grupos sociales	4	
Clases	2	
Religión	2	
Innovación	0	
Estatus de los sexos	0	
Homosexualidad	0	
TOTAL	103	

intelectual. En algunos casos relacionaron la personalidad con el lugar de residencia (países o estados de la república mexicana) “[...] en Francia todo el mundo se enoja por todo”. Acerca de las **comidas y bebidas** mencionaron tanto lo que comen y beben como el cómo lo comen y cómo lo beben; igual que la categoría anterior se relacionó con el lugar de residencia, “En Coatepec el chocolote en vez del chocolate servírtelo caliente, te lo dan con hielo”.

Mencionaron el tema de **trabajo** cuando platicaron de su visita a una comunidad zapoteca donde se hacían telares y lo compararon con las

ciudades, “*acá el trabajo son como en compañías, allá para tejer tienen que sacar la lana de los borregos, hilarla, y todo eso*”. Hablaron de manera general de las **normas y pautas** refiriéndose a las tradiciones, reglas y costumbres; lo relacionaron con la educación porque para ellos algunas de éstas provienen de la formación familiar.

En la mayoría de los casos utilizaron el **lugar de residencia** como referencia a la **vestimenta, comidas y bebidas, normas y pautas y personalidad**. La categoría de **rural vs urbano** fue mencionada durante la plática sobre la comunidad zapoteca y la relacionaron con el **trabajo** y otras actividades

cotidianas que les parecen diferentes por no tener acceso a algunos de los servicios que hay en las ciudades como la televisión por cable.

El **juego** se relacionó con la categoría de **rural vs urbano** porque compararon los juegos de la ciudad con los de poblados más pequeños. Mencionaron de manera general el resto de las categorías: **educación, relaciones y grupos sociales, religión, idioma y clases.**

- *Clasificación física* (ver cuadro dos)

La mayoría de los comentarios que se refirieron a la **somatología** se reunieron en los ejercicios escritos (asociación y lluvia de ideas); hablaron del color de piel y de manera general se mencionaron otros rasgos como

el cabello, los ojos, etcétera, “[...] *los ojos los tenían un poco más redondos [zapotecas]*”. La mayoría de los comentarios que se clasificaron en **sexo y edad** se realizaron de manera general, sólo dos de éstos se refirieron a la edad. En la categoría de **antropometría** sólo se refirieron a la estatura.

- *Clasificación sobre el entorno* (ver cuadro tres)

Con respecto a la categoría de **clima** hicieron comentarios relacionados a las **regiones**, a la **vestimenta** y las actividades que realizan las personas. “[...] *es esquimal porque hace frío y el gorro que trae es blanco*”. Acerca de las **regiones** hablaron de que vivir en otros lugares afecta aspectos de la vida cotidiana como lo que ven en la tele,

**Cuadro 2**  
Clasificación física

Categoría	Frecuencia	Se relacionó con
Somatología	20	
Sexo y edad	11	
Antropología	4	
Lugar de residencia	1	
TOTAL	36	

**Cuadro 3**  
Clasificación entorno

Categoría	Frecuencia	Se relacionó con
Regiones	11	
Clima	7	Lugar de residencia y regiones
Rural vs urbano	4	Medios de comunicación
Medios de comunicación	4	Somatología y medios de comunicación
TOTAL	26	

lo que comen, cómo visten, etc. Todos los comentarios acerca de los **medios de comunicación** se relacionaron con la televisión y con la influencia que tiene ésta en la vida de las personas. Hablaron de la ciudad (**rural vs urbano**) con una connotación negativa refiriéndose a la contaminación, a la violencia y a las presiones de ésta.

### Cemac

- *Clasificación cultural* (ver cuadro 4)

La **personalidad** fue uno de los temas más recurrentes durante las sesiones, especialmente cuando se compararon entre ellos; con esto se refirieron a los gustos, las actitudes, la capacidad

intelectual y los sentimientos de las personas. Durante las actividades que se realizaron con fotografías la atención de los niños se centró en la **vestimenta**, la cual se relacionó constantemente con el lugar de residencia; relacionaron la ropa y los accesorios de las imágenes con países y regiones, “[...] *es oriental porque trae turbante y túnica*”. La **nacionalidad** también se vinculó a la categoría de **comidas y bebidas**, para los niños ésta define ciertos hábitos alimenticios, “[...] *en Francia comen más pan, bueno diferente comida, bueno caracoles*”.

Dentro de la categoría de **normas y pautas** los niños se refirieron a hábitos y reglas que provienen de la religión, los usos y costumbres, entre otros.

**Cuadro 4**  
Clasificación cultural

Categoría	Frecuencia	Se relacionó con
Personalidad	15	Lugar de residencia
Vestimenta	13	Vestimenta y comidas y bebidas
Lugar de residencia	9	Religión y estatus de los sexos
Normas y pautas	9	Lugar de residencia, clases
Comidas y bebidas	6	Normas y pautas, estatus de los sexos
Religión	6	Religión y normas y pautas
Estatus de los sexos	5	Clases y rural vs urbano
Innovación	4	Innovación
Rural vs urbano	4	Innovación, comidas y bebidas
Clases	4	
Juego	3	
Educación	3	
Relaciones y grupos sociales	3	
Homosexualidad	2	
Trabajo	1	
Idioma	1	
TOTAL	88	

Como ya se mencionó **comidas y bebidas** se relacionó con el lugar de residencia; en otros comentarios la relación se estableció con las **clases sociales**, haciendo referencia a que las personas con mucho dinero comen comida muy cara. La **religión** se usó de manera general como un elemento que distingue a las personas, y sólo especificaron el caso de las mujeres musulmanas y las restricciones que tienen.

Con respecto al **estatus de los sexos** se refirieron a la subordinación de uno con respecto al otro tanto de hombres como de mujeres, particularmente a la condición de las mujeres musulmanas.

Para estos niños la **innovación** tecnológica es un rubro que distingue a las personas y a los países; mientras las primeras se relacionan con la clase, los segundos se diferencian por sus avances tecnológicos.

Hicieron comparaciones entre la vida **rural y urbana** refiriéndose a la seguridad y a la carencia de servicios. Las categorías de **juego, educación, relaciones y grupos sociales,**

**trabajo, idioma y homosexualidad** se mencionaron de manera general.

Cuando los niños hablaron de las diferencias físicas a lo que más se refirieron fue a la **somatología** y dentro de ésta lo que les llamó más la atención fue el color de piel, seguido de la forma de los ojos, “[...] *porque ésta es de color y ésta es chinita [...] blanca [...] ino apiñonada!*”; la somatología se relacionó con alguna **nacionalidad**. En la categoría de **antropometría** o medidas del cuerpo mencionaron la estatura y la complexión. En **sexo y edad** sólo hablaron del sexo y mencionaron la fuerza física y a los hermafroditas. Como ya se mencionó, el lugar de residencia se relacionó con los rasgos físicos; a partir de uno de estos elementos se remitieron a un país o región.

Dentro de las características que distinguen a una persona por su entorno la categoría principal fue la de **región** donde los niños reconocen condiciones específicas para ciertos lugares, “*yo he ido a Juárez y en*

**Cuadro 5**  
Clasificación física

Categoría	Frecuencia	Se relacionó con
Somatología	22	Nacionalidad
Antropometría	6	
Sexo y edad	5	
Lugar de residencia	3	Somatología
TOTAL	36	

**Cuadro 6**  
Clasificación entorno

Categoría	Frecuencia	Se relacionó con
Regiones	11	Clima
Clima	3	Nacionalidad
Medios de comunicación	0	
Rural vs urbano	0	
TOTAL	14	

*parte no me gustaría vivir ahí porque hay muchas mujeres que las matan”, “los indígenas cazan, comen fruta, depende de donde vivan”. Mencionaron la categoría de **clima** únicamente en el ejercicio con fotografías y lo relacionaron con región, “son alasqueños por el frío y la nieve”.*

Utilizamos las tres sesiones de discusión, las actividades y los temas que se abordaron en éstas, como detonantes de *lo imaginario del otro* de los niños, ya que el objetivo fue que éstos se remitieran a las diversas fuentes que alimentan su imaginario. Cuando a un informante se le presenta un tema, verbal o visualmente, hace uso de las características significativas que ha rescatado de otro u otros referentes sobre el tema, los cuales fueron adquiridos durante sus experiencias previas (directas o indirectas). Una vez hecho esto puede verbalizar sus evocaciones y describir las formas y figuras que conforman sus imágenes mentales. El sujeto no construye en ese momento un imaginario del tema que se le presenta, pero este nuevo referente puede formar parte

de las características significativas y del conjunto de referentes que permiten reelaborar constantemente el imaginario. Por estas razones, la estructura de los grupos de discusión nos permitió conocer *lo imaginario* que ya tenían los niños sobre el *otro*.

- *Diferencia*

Para encontrar la diferencia, buscamos evidencias que nos dijeran que los niños estaban distinguiendo entre el grupo de pertenencia y el grupo de no pertenencia, a partir de los atributos peculiares físicos y sociales, que se observan en el *diferente* tomando los propios como referencia. Esto implica sólo hacer una caracterización del *otro*.

- *Otredad*

La etapa de *otredad* la encontramos en evidencias en las que se puede distinguir cuando los sujetos, contextualizan al *diferente*, otorgándole un lugar de sujeto, porque éste se convierte en un representante de su cultura. Otra característica que nos

permite ubicar este momento es *la vuelta al sí*, cuando el observador se interroga sobre su propia cultura a partir de la caracterización de otro.

### **Los niños de la escuela Manuel Bartolomé Cossío y su imaginario**

Estos niños utilizaron como primer elemento de clasificación las características físicas, principalmente la somatología. Sin embargo, a lo largo de las sesiones, la categoría con mayor relevancia para caracterizar al *otro* fue la personalidad, que al interior de la escuela les permite definir grupos de pertenencia y no pertenencia, en palabras de ellos “grupos de amigos y de no amigos”.

De manera abstracta nombran las características de la personalidad de sujetos que podrían incluir en su grupo de amigos, consideran que los elementos que resultan en la personalidad, provienen de la educación que se recibe en casa, de las costumbres y del lugar de residencia. Entre ellos conocen sus gustos e intereses y esto les permite identificarse con una personalidad, el vínculo que establecen entre esta categoría y los elementos de los que se deriva son una herramienta para hablar de la personalidad como una categoría abstracta: sin un referente tangible.

Dentro de la somatología lo que les resultó más significativo, tanto en los ejercicios de autoclasificación como en los ejercicios de clasificación de fotografías, fue el tono de piel, ya que

éste es el elemento más accesible a los ojos de los niños -esto fue más recurrente en la clasificación de fotografías-, mientras que para clasificarse entre ellos emplearon otras características como la estatura, el color de los ojos y el cabello.

El lugar de residencia, que lo definen a partir de la región o elementos del entorno como los árboles, el clima, los recursos, etcétera, fue relacionado con la mayoría de las categorías; ésta les permite explicar el por qué de las diferencias en distintos aspectos, como qué come la gente y cómo lo come, cuáles son las actividades que realizan, qué normas los rigen y cuáles son sus características físicas.

Para poder hablar de la *diferencia*, la mayoría de las veces se remitieron a sus experiencias directas, desde la diferencia entre su casa y la de un amigo o familiar hasta viajes dentro y fuera de la República de México. Esto les permitió definir características del *otro* a partir de elementos que para ellos son significativos por que los vieron o vivieron, sin tener que hacer uso únicamente de estereotipos y preconcepciones “ajenos”. Sin embargo, a partir de estos elementos vistos crean generalizaciones “propias” que les permiten aprender al otro como un conjunto de sujetos. “[...] una vez en Ciudad Guzmán se me cayó mi reloj y cinco minutos después llegó un señor y me lo dio, es más honesta la gente”.

En los ejercicios de clasificación de fotografías utilizaron elementos de las imágenes, como la vestimenta,

el entorno y el clima, a veces obvios y otras deducidos por ellos, que les permitieron contextualizar a las personas de las fotos para poder aprenderlas y otorgarles características significativas no visibles, ya que no podían partir de una experiencia directa para hablar de ellos. Estas características se refirieron, entre otras cosas, a las actividades que realizan, por ejemplo: no pueden jugar afuera por vivir en un lugar muy frío como Inglaterra.

Como ya se dijo, a lo largo de las conversaciones los niños se remitieron a experiencias directas, varias individuales y algunas colectivas, de las cuáles la más significativa fue el viaje de estudios que realizaron a Oaxaca en grupo, donde los recibió una familia de una comunidad zapoteca. Esto resultó importante ya que pudieron compartir distintos elementos significativos sobre un mismo referente y reflexionarlos entre ellos, evidenciando una visión colectiva de una experiencia del *otro*.

A partir de la experiencia, rescataron elementos de la personalidad, las normas y pautas, el trabajo, la somatología, el sexo y la edad, la antropometría, el juego, el clima y los medios de comunicación y establecieron vínculos entre la mayoría de estas categorías, lo que les permitió ver en interacción, diversos aspectos de la vida del ser humano y definir una razón de ser de cada cosa. Esto sólo pudo darse en el contexto de una discusión colectiva en la que todos aportaron características significativas.

En la mayoría de los casos, cuando se refieren a un elemento que les resulta significativo lo relacionan con otros, casi nunca utilizan elementos aislados para nombrar al otro.

Para caracterizar a los otros encontramos que primero identificaron todos los elementos que les resultan significativos, después establecen una relación entre éstos y los agrupan para tener una imagen mental de este referente. Un ejemplo de cómo establecen características y relaciones es: primero, reconocen elementos físicos, si no conocen el lugar de residencia, establecen uno; si conocen el lugar de residencia, establecen una relación entre éste y los elementos físicos reconocidos, por ejemplo, el tono de piel con el clima. Después, retoman, estos elementos y otros como las normas y pautas, la educación, el juego, etcétera y definen posibles rasgos de personalidad.

El *otro* para los niños de la Escuela Manuel Bartolomé Cossío, siempre tiene varios elementos distintivos, y la mayoría de las veces está contextualizado. A partir de todos los elementos y de las interrelaciones que establecen con ellos, construyen *lo imaginario* del *otro*, representándolo como un “resultado” de un grupo familiar, o una comunidad, o un país, etcétera.

Este imaginario tiene características que nos permiten ubicarlo en la etapa de *diferencia* en el acercamiento con el *otro*: los niños **distinguen los atributos** del *otro*, que son diferentes, pero que al



mismo tiempo **son comparables con los propios**, por ejemplo, mucha gente ve la televisión, pero, según los niños, los programas que te gustan dependen de la edad y el sexo; todas las personas tenemos ojos, pero las características que les resultan significativas de los ojos es que algunas personas los tienen claros y otros oscuros.

La mayoría de las **características** que emplean los niños son aquellas que les resultan **más accesibles como observadores**, sin embargo, utilizan otras que, aunque no son visibles, las pueden deducir de elementos que están a la vista a partir de remitirse a sus experiencias: “Yo fui a Estados Unidos y ahí las tortillas son feas, tienen otro tipo de maíz”.

En las ocasiones en las que los niños se refirieron a su experiencia directa, la mayoría de las veces establecieron generalizaciones; es decir, parten de una sola experiencia para atribuirle una misma característica a un conjunto de sujetos. En otras ocasiones, sobre todo, en las que no han tenido una experiencia directa, usan estereotipos “ajenos”.

En lo *imaginario* del *otro* que construyen los niños podemos encontrar elementos que lo ubican, en la etapa de *otredad* en el acercamiento al *otro*. El más evidente es que **contextualizan** a los diferentes, dándoles lugar de **sujeto representante de su propia cultura**. Esto se manifestó en la constante búsqueda por encontrar las relaciones entre la mayoría de los elementos que, desde su perspectiva,

conformaban al sujeto.

En la conversación sobre la familia de la comunidad zapoteca logramos ver cómo intentaron explicar un “todo” a partir del conjunto de características que les resultaron significativas. Al mismo tiempo esta conversación acerca de una familia distinta, los llevó a exteriorizar reflexiones acerca de su propia cultura: **vuelta al sí o experiencia de la extrañeza**.

Empezaron diciendo que “viven diferente”: en una casa más humilde, donde el comedor estaba al aire libre, las actividades también eran diferentes, toda la familia se dedicaba a tejer telares; incluyendo a los niños, que a diferencia de ellos, trabajaban y cuando no lo hacían jugaban en el patio a saltar la cuerda, al trompo y a la pelota, en lugar de ver la televisión (como ellos). Por otro lado, contrastan el trabajo de elaboración de telares (que en palabras de ellos, “es todo un proceso”) con el trabajo en grandes compañías, que vinculan con la ciudad. Relacionaron y reflexionaron sobre otras categorías, dentro de éstas, lo que más les llamó la atención, fue lo amables que son los zapotecas, ya que estuvieron dispuestos a recibirlos y les dio gusto que los visitaran. Los niños pensaron que una familia de la Ciudad de México, que no los conoce, no los habría recibido en su casa para mostrarles su forma de vida, ya que como ellos dijeron la gente en la ciudad es “neurótica” porque viven con mucha violencia. En general consideran que vivir en zonas diferentes hace a las

personas diferentes.

Lo *imaginario* de los niños de la Escuela Manuel Bartolomé Cossío se encuentra en la *diferencia* y muy cercano a la *otredad*, algunas veces experimentan al *otro* totalmente desde la *otredad*.

Concluimos que la influencia del sistema y la escuela en este *imaginario* se da a partir de los siguientes factores:

- Al otorgarle a los niños el lugar de sujetos propician que ellos procuren otorgarle este lugar al *otro*.
- La correspondencia interescolar los lleva a establecer una relación con la cotidianidad de *otro* sujeto con una forma de vida diferente.
- Los viajes de estudios son una experiencia directa con el *otro* y un espacio de reflexión de la misma.
- Al impulsar una convivencia cooperativa, de ayuda y comunicación, dentro del salón de clase ofrece un espacio de reflexión colectiva sobre las experiencias tanto individuales como grupales.

### Los niños del Cemac y su imaginario

Este grupo identificó la *diferencia* dentro del ámbito cultural, principalmente en la personalidad y dentro de ésta, esencialmente se refirieron a los gustos e intereses. Esto se debe a que en el ámbito escolar los grupos de pertenencia y no pertenencia se

establecen a partir de definir “con quien te llevas” y “con quien no te llevas” que a su vez se definen según los intereses de los sujetos; por ejemplo, con quién pueden jugar en el descanso.

Si la *diferencia* permite nombrar lo evidente y entre los niños de una misma escuela y de características socioeconómicas similares, lo que podría resultar más evidente, como la ropa, no es diferente, hacen uso de la personalidad para poder distinguirse entre ellos, ya que tienen una convivencia cotidiana que les permite conocer sus gustos e intereses. Por esta razón la mayoría de los comentarios que se hicieron durante los ejercicios de autclasificación se enfocaron en la personalidad.

Los niños identificaron la diferencia en las características físicas, entre ellos se refirieron al cabello y a la estatura, porque, como ellos mencionaron, clasificarse por el tono de la piel o del cabello era una muestra de racismo, por lo tanto, una clasificación negativa. En las fotografías mencionaron el color de piel y la forma de los ojos, esto les sirvió como una herramienta para definir las nacionalidades que fue el elemento más significativo para clasificar las imágenes.

Contrastando ambas actividades observamos que para clasificar las fotografías, sí utilizaron el color de piel sin temor a parecer racistas, ya que éste es el elemento más accesible para clasificar, debido a que no pueden conocer otras características como la personalidad.

El segundo elemento significativo

durante los ejercicios de clasificación de fotografías fue la vestimenta (mencionada en relación con la nacionalidad o lugar de residencia) y el sexo-, ya que es la siguiente característica evidentemente distintiva que puede ser usada cuando se agotan las características físicas significativamente diferentes para los niños. Su atención se centró en la vestimenta como herramienta para definir el lugar de residencia de los niños en las fotografías, mediante los estereotipos y preconcepciones que tienen de algunas regiones y países. Esta definición fue importante ya que a partir de ella pudieron relacionar otras características que no se muestran en las fotos y que transformaron al diferente en representante de una cultura.

Las características que se mencionaron, una vez ubicada la imagen en un contexto, se relacionaron con las normas y pautas de la cultura a la que “pertenece” el sujeto; en esta área se enfocaron en las normas que rigen la vida de las mujeres musulmanas. Notamos que los niños ya habían elaborado una reflexión acerca de la condición femenina de las musulmanas, pues, a pesar de que mencionaron que les pegaban o que vivían reprimidas, no lo descalificaron sino lo “justificaron” como parte de su religión. Esto puede ser una consecuencia del contexto en el que recibieron esta información: la guerra de Irak, la cual sí descalifican junto con la imposición de las normas y pautas de un grupo sobre otro, en este caso,

las americanas por encima de las iraquíes, por lo que matizan la situación musulmana con un problema que consideran más grave: la guerra.

Esta reflexión nos permite ver cómo en algunos casos las experiencias (información) que tienen los niños los llevan a contextualizar no sólo al sujeto, sino a la experiencia en sí misma; lo que nos muestra cuáles son los elementos más significativos para ellos, en este caso la guerra y el respeto a las distintas formas de vida.

Otro de los elementos que resultó de la identificación de una nacionalidad fue la categoría de comidas y bebidas. Los niños establecieron una relación directa entre dónde viven las personas y qué comen, ya sea la comida tradicional o la comida que les proporciona el medio ambiente en el que se desenvuelven.

Así como el lugar de residencia les dio pauta para definir características no visibles de los sujetos, la clasificación en rural, urbano y clases sociales tuvo el mismo efecto (con menos menciones): atribuirle a un sujeto características no evidentes, relacionadas con un contexto dado, del cual se tienen preconcepciones y estereotipos.

Una de las características de lo imaginario es que **es una forma de ordenar las percepciones de la realidad**; esto es que permite estructurar, nombrar y clasificar los atributos de los elementos que conforman el mundo tangible de acuerdo a lo que se percibe; o sea, de todo lo que un sujeto experimenta sólo selecciona las características que

le resultan significativas para alimentar el imaginario que le permite aprender el mundo. De las conversaciones con los niños podemos ver que el lugar de residencia es la categoría más general que les permite ordenar a los *otros*, y ésta se define a partir de distintos elementos que les resultan significativos, pero que aislados no brindan las herramientas necesarias para ordenar el mundo del *otro* lejano.

Para ordenar el mundo que se conforma del *otro* cercano, en este caso, la escuela, la categoría más general que utilizan es la personalidad a partir de la cual pueden definir quiénes son sus amigos y quiénes no.

Podemos ver dos **sistemas de clasificación** para ordenar y nombrar el mundo, uno usado para *el otro* cercano y otro usado para *el otro* lejano: durante la experiencia con *el otro* cercano, los niños rescatan, en mayor medida, elementos de la personalidad y en menor medida, elementos físicos para clasificar a estos *otros* en dos grupos: el de “amigos” (con gustos e intereses comunes) y el de “compañeros” (con diferentes gustos e intereses), estos criterios sirvieron para clasificarse entre ellos y los mencionaron en repetidas ocasiones, en las conversaciones y en otras actividades. Las características físicas (como la somatología y la antropometría) y la vestimenta, quedaron como elementos aislados que utilizaron para clasificarse de forma inmediata y no trascendieron a un sistema de clasificación del *otro* cercano.

El sistema de clasificación del *otro* lejano parte de definir su lugar de residencia, para establecer otros elementos culturales como las normas y pautas, las comidas y bebidas, el trabajo, los juegos, etc.. Cuando experimentan a un *otro*, del cual desconocen su lugar de residencia, necesitan retomar las características a partir de las cuales pueden definirlo (que puede o no ser el correcto). Tanto la definición del lugar de residencia (algunas imágenes fueron identificadas como “gringos” por su color de piel: “güeritos”) como los elementos que se desprenden de esta definición (mencionaron que los franceses “andan” en bicicleta y comen más pan) están influenciados por estereotipos y preconcepciones.

El *otro* para los niños del CEMAC siempre es distinto, de ahí su condición de *otro*; la diferencia puede estar marcada por sus **características** físicas, como el cabello, la forma de los ojos, el color de la piel o la complexión; sus **características** culturales, como la vestimenta, el trabajo, la religión, el idioma, etcétera, y/o su contexto geográfico y cultural.

Parte de los elementos con los que construyen *lo imaginario* del *otro* son las valoraciones que hacen de éste; pues consideran que siempre va a haber características que distingan a los sujetos, pero no pueden ser utilizadas para discriminarlos.

*Lo imaginario* que hemos ido esbozando a lo largo de este apartado tiene características que nos permiten

ubicarlo en la etapa de la *diferencia* en el acercamiento al *otro*. Encontramos que los niños mencionan atributos peculiares con los que pueden **caracterizarlo**; estos atributos **parten de los propios**, por ejemplo todos los seres humanos tenemos ojos, pero lo que les permite distinguir es que no todos son iguales, para ellos los ojos rasgados son particulares de los chinos. Todos los seres humanos usamos accesorios, pero los que les resultaron peculiares son el bindhu y el turbante.

Las características que emplearon para distinguir al *otro* fueron **las más accesibles a sus ojos y particulares** para cada sujeto o grupo de sujetos al que se referían. En algunos casos utilizaron generalizaciones que brindan atributos para caracterizar a una colectividad, aún cuando no se haya tenido una experiencia con la totalidad de ésta.

Otros elementos de este imaginario pueden ubicarlo cercano a la etapa de *otredad*. Los niños no externaron, dentro de las tres sesiones, una reflexión de su propia cultura, o *vuelta al sí*. Sin embargo, **reflexionaron la condición del otro** y lo **contextualizan**, lo que les permite acercarse a la etapa de *otredad* porque convierten al *otro* en un sujeto que siempre va a tener características diferentes y éstas no suprimen su condición de sujeto; por el contrario, la reafirman, en palabras de los niños: “[las diferencias] no son malas, sólo que nadie es igual a otro”.

Lo *imaginario* de los niños del CEMAC se encuentra en la etapa de

*diferencia* y se acerca a la etapa de la *otredad*. Concluimos que el sistema educativo Montessori y la escuela influyen en este imaginario por las siguientes razones:

- Al otorgarle a los niños el lugar de sujetos propicia que ellos procuren otorgarle este lugar al *otro*.
- El sistema educativo inclina a los niños a satisfacer sus curiosidades e inquietudes y responder sus dudas, por lo que ellos buscan la información que los lleva a contextualizar tanto al *otro*, como a la experiencia en sí misma.
- La ayuda que se brindan entre ellos, dentro del salón de clases, propicia un espacio de discusión y reflexión colectiva acerca de la información que obtienen.
- Específicamente el CEMAC brinda una experiencia de convivencia e integración con los alumnos con necesidades educativas especiales (grupo DIA) que los lleva a un trato de respeto a la *diferencia*.

Estas razones hacen evidente el impacto que tienen la escuela (contexto) y el sistema educativo (marco de referencia), como espacio de educación formal, en el imaginario de los niños. Particularmente, el caso de los sistemas educativos Montessori y el CEMAC, que facilitan a los alumnos el acercamiento a la *diferencia*.

## CONCLUSIONES

Después de revisar los datos y realizar el análisis para identificar *lo imaginario del otro* de estos grupos, podemos decir que la escuela, como espacio de educación formal influye en gran medida en la construcción de los imaginarios infantiles, ya que los niños pasan una buena parte de su tiempo en ésta y reciben información relevante que alimenta su *imaginario*.

Esto no significa que sea una condición permanente, ya que el imaginario es un proceso en constante reelaboración, por lo que estos niños pueden cambiar, en cualquier momento su *imaginario del otro* a partir de las diferentes fuentes y experiencias.

Por otra parte, concluimos que la experiencia directa es un factor que permite a los niños acercarse más a la *otredad*, ya que es más sencillo que a partir de ella se presente la experiencia de la extrañeza. Aún así se observó que cualquier experiencia (directa o indirecta) puede llevar a un sujeto a relacionarse con *otro* desde la *otredad* aunque en diferentes formas.

Después de realizar esta investigación podemos decir que:

1. Los imaginarios que construyen los niños de ambas escuelas son semejantes en los elementos que resaltan del *otro*: físicos, culturales y del entorno; además en la ubicación del *otro* como sujeto contextualizado. Esta semejanza se debe a que la parte del imaginario que está influenciada por el sistema

educativo y la escuela se alimenta de características generales comunes a los dos sistemas pedagógicos. Estos imaginarios se diferencian en las distintas significaciones que le atribuyen a los mismos elementos y en la profundidad de *otredad* con la que se acercan al *otro*, esto se desprende de las características particulares de cada escuela, entre otras cosas.

2. *Lo imaginario* que construyen los niños de ambas escuelas se ubica en la *diferencia* y se acerca a la *otredad*, ambos contextualizan al *otro*: en la Escuela Bartolomé Cossío, este acercamiento fue más profundo ya que estos niños se interrogan acerca de su propia cultura a partir de la experiencia con el *otro*.
3. Los niños caracterizan la *diferencia* por medio de elementos físicos y culturales principalmente, pero también, en ambas escuelas, utilizaron el entorno físico y cultural.
4. La escuela y el sistema pedagógico influyen en el imaginario de los niños acerca del *otro*, al darle a éstos un lugar de sujetos y brindarles otras herramientas para acercarse al *otro* como espacios de reflexión colectiva e individual, información y experiencia sobre diversos contextos, entre otros.<sup>(20)</sup>

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, M. (1996).  
*El sentido de los otros*. Barcelona:  
Paidós.

GEERTZ, C. (1986).  
*Los usos de la diversidad*. España:  
Paidós.

KROTZ, E. (2002).  
*La otredad cultural entre utopía y  
ciencia. Un estudio sobre el origen,  
el desarrollo y la reorientación de  
la antropología*. México: Fondo de  
Cultura Económica, UAM.

LEVINAS, E. (1993).  
*El tiempo y el otro*. Argentina:  
Paidós Ibérica.

MONTES DE OCA, L. B. (2001).  
*Imaginario identitario en el discurso  
educativo oficial mexicano*. Tesis  
de Licenciatura en Antropología  
Social. México: Escuela Nacional  
de Antropología (ENAH).

MURDOCK, G. (1954).  
*Guía para la clasificación de  
los datos culturales*. Versión  
en castellano preparada por el  
Instituto Indigenista Nacional de  
Guatemala y la Oficina de Ciencias  
Sociales de Unión Panamericana.

Washington: IING - PU.

VERGARA, A. (coord.) (2001).  
*Imaginarios: horizontes plurales.*  
México: Conaculta-INAH.

WILDNER, K. (1998).  
*El Zócalo de la ciudad de México.*  
*Un acercamiento metodológico a*  
*la etnografía de una plaza.* México:  
Anuario de Espacios Urbanos.