

Educación y Cultura

**PROGRAMA LASALLISTA DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DISTRITO DE CENTROAMERICA**

DIPLOMADO EN INNOVACIONES EDUCATIVAS Y DERECHOS HUMANOS

CURSO 5

Título:	EDUCACIÓN Y CULTURA
Autor/Compilador:	FEDERICO RONCAL MARTÍNEZ
Colaboración de:	FERNANDO ARTURO RENDÓN TERRAZA
Coordinador de las publicaciones:	H. OSCAR AZMITIA, fsc. Encargado distrital de educación
Visitador del Distrito:	H. OTTO ARMAS, fsc.
Publicado en:	Guatemala, junio de 2006.
Palabras clave:	Cultura, cosmovisión, identidad, relatividad cultural, globalización, industrias culturales, educación con pertinencia cultural.

**PROGRAMA LASALLISTA DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DISTRITO DE CENTROAMERICA**

DIPLOMADO EN INNOVACIONES EDUCATIVAS Y DERECHOS HUMANOS

CURSO 5

Nota: En este texto se utilizan a veces expresiones como *las y los* educandos, *las niñas y los niños*... para hacer visible el género femenino. No siempre se hace por lo pesada que puede resultar la lectura. Se usa aprendiente -término utilizado por Hugo Assmann- como sinónimo de educando.

Índice

Ubicación Temática	5
Exploremos la perspectiva cultural	7
Primera Unidad.....	7
1.1 ¿Qué es cultura?.....	11
a. Acerca del concepto de cultura	12
b. Características de la cultura	19
c. Cultura y cosmovisión	21
d. Cultura e identidad.....	24
e. Raíces culturales.....	26
1.2 Aclaremos algunos conceptos	30
a. Etnocentrismo	30
b. Relatividad cultural.....	31
c. Discriminación y racismo.....	34
d. Aculturación	38
1.3 Derechos a la cultura.....	40
a. Derechos culturales	40
b. Derechos de los pueblos indígenas.....	43
1.4 El valor del respeto.....	45
Sugerencias de trabajo	48
Nuestras culturas están cambiando	49
Segunda Unidad	49
2.1 Los escenarios del cambio	52
a. Sociedad del conocimiento.....	52
b. Globalización	53
2.2 ¿Cómo están cambiando(nos) las culturas?	57
2.3 Industrias culturales y globalización	65
Sugerencias de trabajo	72
Por una escuela que asuma la perspectiva cultural.....	73
Tercera Unidad	73
3.1 Las relaciones entre escuela y cultura	76
a. Una mirada a la historia	76
b. El tatuaje neoliberal	86
c. La urgencia de que la escuela aborde las culturas.....	92
3.2 Nuevas relaciones entre escuela y cultura	93
a. Reconocer la profundidad de la dimensión cultural.....	95
b. Darle pertinencia cultural a la educación.....	96
c. Desarrollar el sentido crítico hacia las culturas.....	103
d. Promover la animación sociocultural	103
Sugerencias de trabajo	106

Recursos para trabajar la perspectiva cultural	107
Cuarta Unidad.....	107
4.1 Cultura y vida cotidiana.....	110
a. Yo también	110
b. Escuchar, contar y jugar para conocerse mejor	111
c. La historia de Martín y Jorge	112
4.2 Nuestras actitudes ante culturas diferentes	113
a. Con quién iría al fin del mundo.....	114
b. Albatros: Encuentro con una cultura diferente.....	115
c. Invitación a estudiar.....	119
d. Cintas de prejuicio	120
e. Chistes y estereotipos	121
4.3 Nuestras culturas y nuestras identidades	122
a. ¿Qué sabemos de las culturas del mundo, de Centroamérica y de nuestro país?	123
b. Una investigación sobre la migración.....	125
c. Árbol genealógico grupal.....	126
d. ¿Y si fuera yo?.....	126
4.4 Industrias culturales.....	128
a. Medios de comunicación y prejuicio.....	128
b. Investigando sobre las industrias culturales	129
c. La cultura de la delgadez.....	130
d. Símbolos	132
Sugerencia de trabajo	132
Bibliografía	133

Ubicación Temática

La historia de María

(Basado en Argueta, et al, 2002)

María es una niña del municipio de Rabinal que se ubica en el centro del departamento de Baja Verapaz, Guatemala. Ella aprendió a hablar el Achi' por ser el idioma de su familia y de su comunidad. Desde muy pequeña sus padres y hermanos mayores celebraban sus primeras palabras: "Nu chu'" (mamá), Ak' (gallina), Chikop (animal), Atz'am (sal), wuaa (tortilla). Contrario a sus hermanos mayores, ella pudo asistir a la Escuela Rural Mixta Palimonix, orgullo de su comunidad, pues allí habían aprendido a leer y escribir todos los niños y niñas que sabían hacerlo en la aldea. María durante este año iniciaría el 6º grado del nivel primario.

Recién se disponían a iniciar el año escolar cuando el pueblo celebraba la fiesta de San Pablo Rabinal Achi'. La fiesta tradicionalmente se lleva a cabo todos los años del 19 al 25 de enero. Incluye actividades como los desfiles de los bailes originarios de las distintas aldeas, la feria de ganado bovino, vacuno y caballar, y el mercado, que durante toda la semana permite a las comunidades de las aldeas llegar a la plaza para hacer las compras de frutas, verduras y artesanías.

La familia de María participó en la fiesta de Rabinal el día 20. A María se le abrían sus ojos negros hasta más no poder. El colorido era realmente impresionante. La gente con sus trajes multicolores moviéndose de lugar en lugar, hasta encontrarse en la Plaza, frente al atrio de la iglesia colonial del municipio. Parecía que todo el mundo estaba reunido para presenciar la representación del etnodrama del Rabinal Achi'.¹ La actividad consiste en la combinación de artes: teatro, música, danza y poesía. Los personajes se expresan oralmente en el idioma Achi'.

María observaba atenta y no perdía ningún detalle de la disputa territorial entre dos importantes reyes mayas: el rey de Rabinal Achi' y el rey Quiché. Ambos se disputan las tierras de Rabinal, el espacio territorial donde ella vive y en donde estaba parada. Su corazón no podía dejar de estar a favor del rey de Rabinal Achi', quien tenía que ver con su pueblo. El rey de Rabinal después de muchas argumentaciones derrota al rey Quiché por lo que éste último debe pagar con su muerte. El rey Quiché pide como su último deseo danzar con la esposa del rey de Rabinal. Maravillosamente se desarrolla el baile entre el rey derrotado con la reina, la esposa del rey ganador. Luego es ejecutado.

¹ La UNESCO declaró el 25 de noviembre del 2005 *Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad* el ballet-drama Rabinal Achi, cuyo nombre original es Achí Xajooj Tun, "Baile del Tun". Es una obra representativa de la sociedad maya prehispánica.

María quedó muy impresionada. Durante días, pasó recordando la imagen del rey Achi', quién aparecía rodeado de dos tigres, dos águilas y dos hermosas princesas. Un día, haciendo una tarea de la escuela sobre las dinastías chinas, se puso a pensar en la representación del Rabinal Achi'. Recordó cómo le había gustado y se hacía preguntas sobre lo que había visto.

Al otro día compartió sus inquietudes con sus compañeros de clase y su maestra. La educadora les dijo que la historia del Rabinal Achi' era más que un relato, era una historia sobre política, sobre cómo se podían resolver los problemas hablando y negociando, por ejemplo -les dijo- aún el que pierde puede obtener un último triunfo. También les explicó que es una obra de poesía, literatura, danza y teatro, que expresa el deseo de defender la tierra y el conjunto de valores de la cultura. Finalmente les dijo que el Rabinal Achi' sería parte de los temas de estudio.

¿Por qué usualmente los eventos relevantes de la cultura propia de las y los educandos y sus familias, así como aspectos de su vida cotidiana, están ausentes de las actividades escolares?, ¿Deberían ser parte del currículo, incluidos en la historia, la literatura, el lenguaje, la expresión artística y los valores?, ¿Qué cultura es la que transmite la escuela?

El presente texto está orientado a reflexionar sobre la relación entre cultura y educación. Las maneras que tenemos de vivir, pensar y sentir -nuestras culturas- están cambiando a un ritmo vertiginoso y la educación no puede permanecer indiferente a la necesidad de ofrecer al ser humano oportunidades para construir su identidad de forma libre y autónoma. El módulo aborda esta interesante temática a través de las siguientes unidades:

1ª Unidad. Exploremos la perspectiva cultural

Está dedicada a mejorar nuestra comprensión del fenómeno cultural. Incluye un conjunto de conceptos que pueden ayudarnos a entender mejor la cultura y sus manifestaciones. También presenta la cultura como derecho.

2ª Unidad. Nuestras culturas están cambiando

Todas las culturas cambian permanentemente, sin embargo, estos cambios están sucediendo de manera muy rápida en la actualidad. La unidad nos permite tomar conciencia de algunos de ellos, de sus consecuencias y de sus principales promotores o "divulgadores".

3ª Unidad. Por una escuela que asuma la perspectiva cultural

Es urgente que la escuela tome en cuenta las culturas de las y los educandos y sus comunidades, permita analizar críticamente los cambios culturales que están sucediendo y ofrezca oportunidades de consolidación de las identidades. Esta unidad ofrece algunas reflexiones y líneas de acción para transformar -hacia estas metas- las relaciones entre la escuela y las culturas.

4ª Unidad. Recursos para trabajar la perspectiva cultural

Ofrece herramientas y técnicas para trabajar algunos de los principales desafíos de la nueva relación que se propone establecer entre la escuela y las culturas.

Exploremos la perspectiva cultural

Primera Unidad

Comencemos la unidad con el siguiente relato:

Harvard y el pescador...

(Adaptación de relato anónimo)

Un banquero norteamericano estaba de paseo en el muelle de un pueblito caribeño centroamericano, cuando llegó un pequeño bote con un solo pescador a bordo. Dentro del bote había varios peces de buen tamaño. El norteamericano elogió al pescador por la calidad del pescado y le preguntó cuánto tiempo le había tomado pescarlos.

El pescador respondió que sólo un rato.

Entonces el norteamericano le preguntó por qué no permanecía más tiempo y sacaba más pescado.



El humilde hombre respondió que con eso era suficiente para su familia.

—¿Y entonces qué hace con el resto de su tiempo...? —preguntó el norteamericano.

El pescador dijo: —Me levanto temprano, pesco un poco, juego con mis hijos, hago siesta con mi señora, bajo todas las noches al pueblo donde tomo algo de cerveza y toco guitarra con mis amigos.

El norteamericano replicó: —Mira amigo, soy de *Harvard University* y voy a ayudarte. Lo que debes hacer es invertir más tiempo todos los días en la pesca y, con el excedente comprar un bote más grande. Luego, con los ingresos del bote más grande, podrías comprar varios botes; eventualmente tendrías una flota de botes pesqueros. En vez de vender el pescado a un intermediario lo podrías hacer directamente a un procesador y, eventualmente, abrir tu propia procesadora. Deberías controlar la producción, el procesamiento y la distribución. Así saldrías de este pueblo e irte a la Capital, donde manejarías tu empresa en expansión.

Entonces el pescador le preguntó: —¿Pero cuánto tiempo tardaría todo eso...?

A lo cual respondió el norteamericano: —Entre 15 y 20 años.

—¿Y luego qué? —preguntó el pescador.

El norteamericano se rió y dijo que esa era la mejor parte. —Cuando llegue la hora, deberás vender las acciones de tu empresa al público. Te volverás rico... ¡tendrás millones de dólares!

—¿Millones... y luego qué?

—Luego te puedes retirar y hacer lo que quieras. Te mudas a un lugar apartado, en la playa, te dedicas a descansar y a vivir bien.

El pescador respondió: —¿Y acaso no es eso lo que ya tengo?

¿Qué reflexiones le ha provocado el relato anterior?

Esta pequeña historia del pescador y el turista norteamericano con estudios en *Harvard*, presenta dos visiones de la vida diferentes. Más que hacer valoraciones sobre cada una de ellas, queremos llamar la atención sobre su existencia; es decir, maneras distintas de vivir, sentir y pensar; culturas que los pueblos tejen a lo largo del tiempo.

Esta unidad está dedicada a profundizar nuestros conocimientos sobre la perspectiva cultural, pero no de forma puramente teórica, sino desde una invitación a reconocer mejor nuestra propia identidad.

El contenido se ha organizado de la siguiente manera:

- 1.1 ¿Qué es cultura?
- 1.2 Aclaremos algunos conceptos
- 1.3 Derechos a la cultura

1.1 ¿Qué es cultura?

Ponga una X en la casilla respectiva de cada una de aquellas expresiones que en su opinión hagan referencia a la cultura.

1. El Dr. Morgan se sienta en la sala de su casa todas las tardes y escucha música clásica. ()
2. Margarita es una niña campesina, a pesar de sus trabajos domésticos, va todas las tardes a la biblioteca pública a buscar una lectura divertida. ()
3. La profesora Lucía va a la universidad todos los sábados. Piensa graduarse de pedagoga. ()
4. Las hormigas van una tras otra. Cada una lleva sobre sí un peso mucho mayor que el de su propio cuerpo. Guardan alimento para el invierno. ()
5. Don Tomás, un campesino de la Costa, sale de su casa habitualmente a las seis de la mañana pero nunca sin haber tomado su vaso de café, va a sus labores agrícolas. ()
6. Los comunitarios esperan cada año la fiesta patronal del pueblo. Para esos días organizan fiestas, comidas y ceremonias. Aunque casi nunca llega visitante alguno, ellos celebran a su patrono. ()
7. Los seminaristas van cada tarde a impartir catequesis. Al finalizar dedican rigurosamente cuatro horas al estudio de la filosofía. ()
8. Marianita es una niña llena de habilidades artísticas. Desde los siete años estudia danza y teatro. Cada año durante el aniversario del colegio, es la alumna distinguida en el festival artístico. ()
9. Goliat es el nombre del perro guardián de la casa de mis abuelos. Es un animal muy viejo y casi es parte de la familia. No importa qué día sea, ni cuánto trabajo le tome, siempre arrastra la alfombra que le sirve para dormir, la coloca frente a la puerta del patio, da unas cuentas vueltas sobre ella y se echa a dormir. ()
10. Gabriela es una niña que sonríe fácilmente por cualquier cosa y baila graciosamente con cualquier música. ()

Le invitamos a revisar sus respuestas luego de trabajar la unidad. ¿Cambiarán?

a. *Acerca del concepto de cultura*

(Basado en Sastre y Navarro, sin fecha; Roncal, 2002; Gómez, et. al., 1997)

La palabra cultura viene del verbo latino *colere* del que derivan también las palabras colonia, colonizar y colonialismo, entre otras. La forma nominal del término original es *cultum* y significa cultivar. Posteriormente se orientó hacia *el cultivo de las personas* y se utilizó de forma alterna con civilización, como opuesto a salvajismo, barbarie y rusticidad.

Desde el siglo XVIII, el romanticismo impuso una diferencia entre civilización y cultura. El primer término se reservaba para nombrar el desarrollo económico y tecnológico, lo material; el segundo para referirse a lo "espiritual", es decir, el cultivo de las facultades inmateriales. En el uso de la palabra *cultura* cabía, entonces, todo lo que tuviera que ver con la filosofía, la ciencia, las artes, la religión, los modales, etc. Además, se entendía la cualidad de "culto" no tanto como un rasgo social, sino como algo individual. Por eso podía hablarse de una persona "culto" o "inculto" según hubiera desarrollado sus condiciones intelectuales, espirituales y artísticas.

"Se dirá así de un individuo que tiene cultura cuando se trata de designar a una persona que ha desarrollado sus facultades intelectuales y su nivel de instrucción. En este sentido la noción de cultura se refiere al cultivo del alma para retomar el sentido original del término latino cultura, que designaba el cultivo de la tierra." (Fischer, 1992)

Esta idea, aunque muy antigua, aún se mantiene bastante difundida. Por ejemplo, cuando se le usa como expresión y manifestación de las bellas artes en diarios y revistas; de donde se interpreta que las personas conocedoras de las artes son *muy cultas*, asumiéndose que hay toda una gradación o escala hasta los "incultos" -carentes de cultura-.

A partir de mediados del siglo XIX, la sociología y la antropología contemporáneas redefinieron el término, contradiciendo la conceptualización romántica.

Para Plog y Bates (1980), cultura es "El sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje". Como vemos, cultura -en el sentido antropológico- no tiene nada que ver con la cultura entendida como instrucción, que aparece en frases como "esta persona no tiene cultura".

*"La cultura de un grupo abarca la forma de vida específica y distintiva de ese grupo; es decir los significados, valores e ideas que se manifiestan mediante las instituciones, las relaciones sociales, el uso de los objetos y la vida material. Una cultura contiene *los mapas de significados* mediante los cuales sus miembros entienden la vida"* (Clarke et al, 1979, en Heckt, 2004)

Este sentido de la palabra cultura implica una concepción mucho más respetuosa de los seres humanos y sus diferencias. Va en contra de la discriminación entre "personas cultas" e

"incultas" que el término podía tener desde el romanticismo. También evita la discriminación de pueblos que, como los originarios de América, fueron vistos por los europeos como "salvajes" por el hecho de tener una cultura distinta.

*"La forma de organizarnos, de trabajar, de pelearnos, de amar y hasta la de morir (los ritos funerarios, por ejemplo) conforman nuestra cultura".
(Gómez et. al., 1997)*

Todas las personas tienen cultura, no importa su origen, posición social, nivel de educación formal u ocupación. **Todos y todas tenemos y compartimos con otros una cultura.**

Cuando se habla de cultura se incluyen todos aquellos conocimientos, creencias, valores, tradiciones y costumbres que comparte un grupo determinado de personas y que han sido transmitidos de generación en generación. El idioma es un elemento importante que forma parte de la cultura.

"La cultura es la respuesta que generaciones de personas han dado a los problemas que se les han planteado en el curso de su historia" (Amodio, 1988).

Además de los elementos mencionados, la cultura también comprende:

- Las formas de organización social, económica, política, jurídica y religiosa.
- El conjunto de técnicas y conocimientos desarrollados y/o utilizados para desenvolverse en un ambiente particular, como por ejemplo, las técnicas usadas para sembrar o aprovechar diversos productos naturales y artificiales con fines de alimentación, vestuario, etc.
- La dieta alimenticia y las formas de preparación de los alimentos.
- El conjunto de productos materiales desarrollados y/o utilizados por el grupo (herramientas, utensilios, vestuario, artesanías, viviendas, etc.).
- Las formas de establecer relaciones de parentesco: quiénes pueden ser considerados parientes, qué nombres reciben las diferentes relaciones de parentesco, etc.
- Los juegos que se practican y las fiestas que se celebran.
- Las normas de conducta de las personas, por ejemplo, las normas de cortesía y respeto que se tienen en cuenta en el trato con personas de diferente sexo y edad.



- Las expresiones artísticas, como la pintura, la música, la poesía, la danza, etc.
- Las formas de educar y organizar la educación.
- Las ideas, creencias y los significados que el grupo comparte sobre la vida, la muerte, el tiempo, la naturaleza, el mundo, y otros aspectos importantes. A esto se le llama cosmovisión y según algunos antropólogos, es *la esencia* de la cultura.

"La cultura no se refleja únicamente en aspectos de comportamiento, sino también determina la forma en que pensamos y sentimos." (Becker y Richards, 1992)

La siguiente descripción sobre la cultura panameña, con un lenguaje *condimentado*, ilustra algunos de los elementos mencionados:

Panamá es...

Panamá tiene sabor a ciruela traqueadora, a pelusita de guaba y a guayabita madura. A raspao' en el que metemos el dedo para que el hielo mezcle bien el sirope con la leche condensada, y como queramos negar que nos comimos un raspado, no podremos, pues tendremos los dedos manchados del delito.



Para el hambre que quema las tripas, no basta con un bollo preñado de carne, se requiere una orden de *chow mein* de pollo panameño. Patria es el peso de los tembleques sobre la cabeza y el vuelo de la zaraza abanicando los pies. Es el meneo sensual de "soba, soba, soba y que soba, Mariana soba" y el sereno silbido de la flauta de un kuna. Tanto rogar por alcanzar el paraíso, y lo tenemos a la vuelta: 365 islas sin tráfico, ni vidrios ahumados, ni televisión. En San Blas, es fácil encontrar nuestra soñada isla desierta y percibir los olores de este hueco del planeta. Huele a pescado, a aceite de coco, a cuerpo al sol, a agua salada.

Panamá sabe a jugo de naranja con raspadura y a pixbae recién salido de la olla. Suena a "Mami 'tas buena", "bien cuidao" y "un real de menta, por favor".

Panamá es pedazos de la vida de millones de personas, los que nos quedamos, los que nos fuimos y los que sólo vinimos de paso. Es el calor que te despierta sudando de la siesta y el aguacero que te arruina el uniforme del 3 de noviembre.

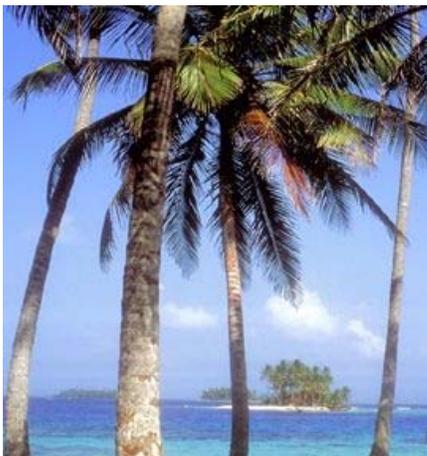
Panamá es vivir con la danza del mar bajo tus pies y con el olor del fogón llamándote cual canto de sirena. Panamá es luz, fogaje y pereza.

Panamá suena a totorrones en Semana Santa, a saloma al atardecer y a monos aulladores en la madrugada de la selva. ¡Para sobijar las penas y humedecer las alegrías está el Seco! Para bailar bajo el sol del mediodía sin morir en el intento, están los culecos y para ahorrar sin darse cuenta, esta el club de mercancía.

Panamá es pequeño, larguito y angosto, una tripita apenas. Es el cordón umbilical sin el cual América no sería una sino dos. Es tan chiquito que ir de un café del Casco Viejo a bailar en el sofoco del Cosita Buena toma unos minutos en una noche clara y de abuelitas recogidas. Su pequeñez es deliciosa y portátil, como dijo Ricardo Miró, "quizás fuiste tan chica para que yo pudiera llevarte toda entera dentro del corazón".

Panamá tiene el ardor de una raja de canela y el acidito de un ceviche y el sabor de un buen saos o un plato de mondongo con plátanos en tentación o unos buenos patacones con pescao frito. Huele a gallina de patio, ha guardado de humedad y a guandú fresco y oloroso. En Navidad sabe a saril, en Semana Santa a pan bon y en patronales a puerco frito.

Aún con sus ricos sabores, de vez en cuando nos da por "revolver la mirada y sentir espanto" ante el político ladrón, la solución que nunca llega y el conformismo que no mueve nada. Los flojos nos quedamos en la quejadera y los sabios usamos la palabra "salao" solo para pedir la golosina roja en la tienda del chino.



"Panamá por Dios privilegiada, Él te hizo centro del mundo y todas las razas", cantamos los fieles feligreses en la iglesia. Otros preferimos el "playa, brisa y mar es lo mas lindo de la tierra mía" y algunos bailamos la patria con el bum bum del reggae. Pero todos estamos de acuerdo con aquello de que "patria son tantas cosas bellas". A mí, la patria me sabe, me huele y me suena a mar, ese que se quedó atrapado en "la pequeña celda del caracol".

Anónimo

Hecha de prácticas

Parte importante de la cultura de cada pueblo, son sus **prácticas culturales**. Ellas son actividades que la gente hace para darle sentido a su vida. No son algo ajeno a la cotidianidad, se refieren a todo lo que hacemos: trabajar, comer, recrearnos, comprar, celebrar días especiales, hablar con los vecinos, etc.

En otras palabras, son **todos los eventos cotidianos o extraordinarios que permiten a las personas construir colectivamente una forma de entender el mundo**; es decir, el modo como van a encarar la vida, la muerte, el medio ambiente, la niñez, la alimentación, los rituales y celebraciones, entre otras cosas. Las prácticas culturales permiten que ciertos gustos, disgustos, miedos, creencias y significados sean compartidos. Por lo tanto, se puede hablar de prácticas culturales como todas aquellas **actividades que permiten crear sentidos compartidos**.

Las prácticas culturales también incluyen actividades relacionadas con la música, el deporte, el baile y otros aspectos de la vida que hacen que uno se sienta cercano a los otros desde el gusto compartido. Las normas de comportamiento, tanto para hombres como para mujeres, se reproducen y reconstruyen también en las prácticas culturales.

Es dentro de estas prácticas culturales que las personas van estableciendo ideas, patrones y **significados culturales**. Algunos autores prefieren restringir el uso de la palabra *cultura* a los significados que las personas de un grupo atribuyen a sus prácticas sociales, a los objetos, a los comportamientos, a las instituciones y a los fenómenos naturales. Por ejemplo, algunos aspectos que responden a distintos significados culturales son: hasta qué edad los niños son considerados niños -lo que equivocadamente se considera universal-, qué sentido tiene la alimentación cotidiana, qué significa ser bello o feo, quiénes deben ser los que mandan, qué significado tiene la muerte, etc.

El significado es mediado culturalmente, su existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos; la cultura es la que confiere significado a la acción. Los significados culturales son los que guían y controlan nuestros actos (Bruner, 1996).

Cuando percibimos la realidad, lo hacemos desde ciertos esquemas mentales. Estos esquemas están contruidos a partir de nuestras experiencias, de nuestras creencias, conocimientos y valores. Existen esquemas comunes con otras personas que conforman los significados culturales. Son las huellas de una cultura común que se aprende y transmite.

La cultura nos aporta una forma de ver el mundo, de pensar e interpretar la realidad. Si queremos comprender a cualquier persona como miembro de una cultura, debemos prestar atención a los significados que asigna a cada elemento de su existencia, a sus formas de simbolizar su experiencia. Todas las personas intentamos dar sentido a lo que hacemos.

El significado se hace público y compartido; nuestra forma de vida, adaptada culturalmente depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. (Bruner, 1998)

Esa fuerza invisible

(Basado en Gómez, et al, 1997)

El siguiente relato nos presenta un ejemplo de lo que es la cultura desde la vida cotidiana, especialmente para algunas personas que viven en áreas urbanas:

Carlos Alberto es un niño alegre. Hoy ha llegado a su casa en el barrio, luego de caminar casi 12 cuadras a pie. Son las 3:15 p.m. Tarda más de dos horas entre la salida de la escuela y el regreso a casa. Toma un autobús en el sur, que recorre la ciudad atravesándola y, finalmente, dos horas después está en el barrio. Pero desde la parada hasta su casa debe andar una cuadra tras otra, saltar sobre zanjas a medio abrir, atravesar un pequeño barranco, tomar un atajo que le ahorra algunos minutos de caminata y doblar en la esquina de don Chepe, la mejor casa del barrio, la única casa de dos pisos. Es que don Chepe también es el de la tienda, el que da fiado y el que organiza el campeonato de fútbol que se hace una vez al año, justo cuando Carlos Alberto (Beto) y los niños que estudian primaria están de vacaciones.

Beto, a fuerza de andar el barrio Torremolinos, ya se conoce cada casa, cada calle, incluso sabe por el olor, qué se cocina en la estufa de doña Zoila, de don Jorge, del Chiqui, de las Mendoza, en fin, de todos los vecinos de su cuadra. También reconoce el tipo de polvo y arena de cada una de las zonas del barrio: por ejemplo, junto a la cancha de fútbol se levanta un polvo amarillo que en verano complica cualquier gripe. Pero en La Loma, el polvo es más bien rojizo. Algunos dicen que allí alguna vez hubo una mina de oro, pero un terremoto la sepultó escondiendo las entradas para siempre. Eso dicen.

Doña Zoila, la vecina de Beto, tiene tres hijos. Dos están casados y hace varios años se fueron del barrio. Pero para el día de la madre y en diciembre suelen venir a pasar las fiestas por acá y, de paso, traen a la familia nueva. Aunque los hijos le han propuesto que se mude a otro barrio con ellos, doña Zoila dice que no, que allí se queda, que su casa no la deja ni loca y que se siente bien aunque viva sola.

En cambio Carlos Alberto quisiera irse a un lugar donde las calles estén pavimentadas, donde no haya que andar comprando agua a los camiones todas las mañanas para luego acarrearla en cubetas al interior de la casa. Pero cuando piensa en el Chiqui, su amigo, y en la gente del barrio, como que se le aprieta el corazón y, de verdad, no quisiera irse del todo. Parece que el año entrante él, su mamá, su tío y su hermano mayor se trasladarán a Miraflores, porque allí hay una colonia de casas económicas donde podrán comprar a plazos.

Mientras come a regañadientes un recado que no le gusta, Beto se pregunta por qué le duele tanto irse del barrio y, al mismo tiempo, por qué tiene ganas de hacerlo. ¿Por qué hay gente que se va del barrio y otra que prefiere morir en él?, ¿cómo será vivir en otra parte?

Piensa en eso y le agarra un cosquilleo en el estómago, un hormigueo que no lo ha dejado dormir tranquilo en meses.

El Chiqui le dijo que no lo visitaría en Miraflores porque eso queda muy lejos y que más bien él se viniera al barrio cuando empezara el campeonato de fútbol, para que siguiera en la delantera de la "Máquina Roja", el equipo de la cuadra, que algunos llaman la "Maquila Floja" porque juegan terrible, no ganan un solo partido, siempre quedan últimos.



Doña Zoila dice que aunque su casa no es la más bella, aunque no es un barrio cómodo y hay muchos problemas por resolver, prefiere morirse allí antes de irse. Sencillamente porque es su casa y eso es lo importante.

Su casa le pertenece, su barrio también. Pero a la vez, ella pertenece a su casa y a su barrio. Doña Zoila dice que en su hogar, en las cosas, en el olor, está la memoria de su vida: en los rincones están los recuerdos de la infancia y adolescencia de sus hijos, las tragedias y alegrías de todos los días, la tarde en que ella y el finado Pedro (su esposo muerto hace doce años) terminaron de hacer el primer cuarto; los recuerdos de la fiesta de matrimonio de Magdalena (la hija menor), de las peleas de Oscar (el hijo menor) y don Pedro. Está la mañana en que Oscar se fue para Estados Unidos de ilegal porque quería juntar algo de dinero; la primera carta que escribió en la que decía que la vida allá era dura y que tenía una novia puertorriqueña llamada Alma. También están los proyectos que tenían y no pudieron realizar: hacer el segundo piso, echar repello en el frente, mejorar el alumbrado público y traer la red de agua potable al barrio. Y están los proyectos realizados, como el puesto de salud que pudieron hacer hablando y peleando con tanto político, y el festival de diciembre de cada año. Tantas cosas hay en una casa, tantas historias.

Las casas, los lugares, las cosas que tenemos hablan de nuestras relaciones con otros, de los afectos y emociones compartidos con otros, de las experiencias y vidas vividas en común.

Por eso a Carlos le duele un montón pensar en irse del barrio, porque sabe que verá menos al Chiqui, a sus amigos de la Máquina Roja, a Zoila, a Chepe, a las Mendoza...

Mientras piensa en cómo será Miraflores, mientras imagina cómo serán sus días allá tan lejos del barrio, vuelven como destellos los recuerdos. Miriam, su mamá, le dice que parece un viejito: —Beto, los viejitos viven de recuerdos, los niños viven de imaginar y soñar. —Quién sabe dónde leería eso doña Miriam, pero siente que decírselo una y otra vez a su Beto le puede ayudar a olvidarse de esa melancolía y tristeza con la que anda de un tiempo para acá. A veces alegrísimo, a veces pensativo y triste, ¿qué le estará pasando a Beto?

Con sólo doce años de edad, Beto ya sabe una cosa muy importante: hay **una fuerza invisible** -como la gravedad- que ata a la gente a los lugares y a las demás personas, que les dificulta la partida, que les duele muy adentro cuando se van.

¿Qué le ha parecido el relato?, ¿le ha traído algún recuerdo?, ¿qué elementos culturales identificó en la descripción?

b. Características de la cultura

(Basado en Roncal, 2002)

- **La cultura es una creación social** que se va consolidando en la medida en que las personas crean, comparten y viven una misma historia, una manera de ver y entender el mundo, un sistema de vida, unos valores, costumbres y creencias. En otras palabras, la cultura es un patrimonio colectivo que, al construirse con el esfuerzo de todos y todas, genera en las personas un sentimiento de pertenencia a ella, o lo que es lo mismo, una identidad compartida.
- **La cultura se comparte.** Una manera de pensar o actuar, para ser considerada parte de la cultura, debe ser compartida por un grupo de personas. Algunos patrones o rasgos culturales son compartidos por todos en una sociedad e incluso por varias sociedades.

“Una característica esencial de la cultura es que es compartida.”
(Becker y Richards, 1992: 7)

- **La cultura se aprende.** Mediante la interacción social con otras personas, la cultura se va aprendiendo. Los seres humanos, más que cualquier otro animal, dependen para sobrevivir de la transmisión social de conocimientos. El proceso humano por el cual la tradición cultural es pasada de generación en generación se llama **socialización**.

“Adquirimos la cultura a través del aprendizaje, empezando desde el momento en que nacemos. La forma en que un bebé es alimentado, bañado o vestido refleja ya aspectos de la aplicación de la cultura.” (Becker y Richards, 1992)

La dificultad de identificar la propia cultura se debe, entre otras cosas, a que mucho de lo que se aprende en el proceso de socialización no es enseñado intencionalmente. Por ejemplo, seguro que no hemos escuchado algo como: “te voy a enseñar tu cultura, hoy vas a aprender la manera de resolver un conflicto familiar, observa cómo le lanzo este sartén a tu papá”.

Por el contrario, diferentes maneras de pensar, actuar, sentir, responder, se van enseñando y aprendiendo de manera habitual desde muy temprana edad. Es por eso que *mucho de lo que lo que aprendemos, nos parece “natural y universal” cuando en realidad es particular y pertenece a una cultura específica.*

- **Las culturas cambian.** La antropología enfatiza en que no existen culturas estáticas. “Las culturas cambian y se transforman porque existe un dinamismo interno en la sociedad que las impulsa a renovarse” (Amodio, 1988); ese cambio puede generarse por factores de carácter interno, como por ejemplo la creatividad de los individuos que producen innovaciones y los conflictos de familias y grupos o de carácter externo, como el contacto con otras culturas y las transformaciones del medio ambiente.



Las tres Gracias, Peter Paul Rubens, 1639.

Un ejemplo sobre la manera en que cambian las culturas lo encontramos en la noción de belleza femenina que maneja en la actualidad Europa -y casi todo occidente-. La delgadez no siempre fue sinónimo de belleza; en otras épocas ser gordo era señal de hermosura, buena vida y prosperidad. En la época actual, la cultura occidental ha establecido que la belleza femenina es lo que hace 200 años se hubiera considerado como muy cercano a la desnutrición.

- **La cultura es compleja.** Muchas personas se interesan en conocer la cultura como un sistema de normas ideales. Las normas ideales son las creencias que una sociedad tiene sobre lo que se debe hacer y las maneras en que la conducta se debe llevar a cabo, a esto se le llama *cultura ideal*.

Por otro lado, existen conductas que aunque no corresponden a la cultura ideal, son lo que la gente hace en realidad, a eso se le llama *cultura real*.

Un ejemplo de lo anterior es lo referente al concepto de la fidelidad matrimonial; aunque en algunas sociedades se menciona esta norma como un valor muy importante de la cultura ideal, en la práctica, la cultura real presenta lo contrario.



Modelo de la revista Vogue, 1990s

Es importante reconocer que todas las culturas conforman un complejo conjunto que incluye el cuerpo de creencias y normas ideales -necesario para tener un modelo de vida compartido-, y la conducta cotidiana, la cultura real, que algunas veces no coincide con la ideal.

- **La cultura es una totalidad.** La cultura no es simplemente una suma de prácticas, tradiciones, objetos, etc. aislados entre sí. Todos los niveles de la vida social: economía, política, sistema jurídico, espiritualidad, etc., constituyen un sistema en el que cada parte tiene sentido únicamente en relación con el todo. Los distintos aspectos de una cultura, tales como la cosmovisión, las formas de interrelación personal, las fiestas, los juegos, la alimentación, la producción artística, etc. forman un sistema en el que cada aspecto está relacionado con los demás.

“La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conductas o emociones. Es más bien una organización de todo eso.”
W.H. Goodenough

Hay que señalar que cuando se estudian los hechos sociales, por ejemplo la economía o el arte, se toman esos aspectos en forma parcial aunque en la realidad están estrechamente relacionados. Esto ocurre por la dificultad del pensamiento humano de abarcar la realidad en su compleja red de interrelaciones. No está de más insistir en que no hay práctica social que esté desvinculada de las restantes, formando un todo complejo y heterogéneo de recíprocas influencias. Así, no puede explicarse cabalmente la historia del arte, por ejemplo, si no se hace referencia a la historia económica, a la política, a la moral, a las creencias, etc. de la época. (Sastre y Navarro, s.f.)

c. Cultura y cosmovisión

(Basado en Wilson, 1995, citado por Roncal, 2002)

La **cosmovisión** es una concepción del mundo, de lo creado, de lo que existe, de la vida y la muerte, del tiempo y el espacio, de lo sagrado, de las cosas, de las ideas y las personas. Es parte fundamental de la cultura, pues integra los distintos significados compartidos por un grupo.

A veces nos es difícil imaginar que otras personas o pueblos puedan entender el mundo de una manera diferente a la nuestra, es decir, tener otra cosmovisión. El siguiente relato tomado Wilson (1995), puede ayudarnos a comprenderlo. Se refiere a una práctica cultural de la comunidad maya q'eqchi'. Le invitamos a leerlo y reflexionar al respecto.

El y'olek o vigilia de las semillas de maíz

“A la semilla se le honra porque será enterrada en algo sagrado: la tierra. Lo hacemos así sobre todo porque la semilla es algo puro, algo sagrado. La palabra semilla significa mucho para nosotros. Las candelas se mantienen encendidas en todas las casas.”
Rigoberta Menchú

El y'olek, o vigilia, que tiene lugar la noche anterior a la siembra, se realiza expresamente para asegurar que las semillas “tengan felicidad en su corazón”. Si esto se consigue, todas germinarán y producirán matas de maíz sanas. El maíz merece mucha atención porque es algo vivo y tiene su espíritu. La o el *iyaj* (semilla), ya sea sólo de maíz, o de maíz junto con frijol, se coloca en una canasta sobre el altar familiar al anochecer. Se pone una candela encendida en medio de las semillas, reemplazando al sol que va cayendo. La candela arderá toda la noche para “vigilar” (*yo'lenkil*) a las semillas. Durante la vigilia de la siembra, las semillas “van naciendo” (*yolaak*). Para ello necesitan luz, porque “la semilla no puede nacer en la oscuridad”. La vigilia es un tiempo decisivo para la semilla y debe durar toda la noche. El anfitrión permanece despierto hasta el amanecer, sentado junto al altar envuelto en una cobija. Si se descuida, la semilla puede “asustarse”, perder su espíritu y no germinar.

En algunas áreas, Lanquín y Cahabón por ejemplo, “se da de comer” (*wa'tesiink*) a la semilla unos pedazos de carne o sangre de pavo. La explicación de esta práctica es: “Queremos que la semilla esté contenta”. También se dice que la sangre “calienta” la semilla. Otras prácticas para *loq'oniink ru* (honrar o mostrar respeto) a la semilla incluyen derramar la bebida de *b'oj* (bebida alcohólica tradicional de Alta Verapaz) sobre ella.

Los hombres invitados van llegando al atardecer para participar en la vigilia. Al entrar en la casa se arrodillan ante el altar para pedir el perdón de sus pecados y dar gracias a los *tzuultaq'as* y a Dios por llevarlos sanos y salvos a su destino. Se reúnen en el suelo o en hamacas en el cuarto donde está el altar. No hay más luz que la llama vacilante de la única candela colocada entre las semillas de maíz.



Las mujeres trabajan en la cocina, preparando la comida y la bebida para la fiesta. A lo largo de la tarde comen, beben *b'oj* y fuman puros. También es una ocasión especial para ellas. No hay contacto entre las mujeres y los hombres de fuera del entorno familiar mientras dura el trabajo de la siembra. Las mujeres permanecen en la cocina y los hombres están en su habitación, donde se identifican completamente con la semilla de maíz.

Si una mujer entra en la habitación durante la vigilia, el nacimiento de las semillas se verá perturbado y no crecerán debidamente. El anfitrión y sus hijos varones hacen de intermediarios entre los dos lugares.

Los ancianos se sientan lo más cerca posible del altar de la casa. Está presente al menos uno de los ancianos de la comunidad, haciendo la función de *testiig* (del castellano "testigo"). Él es el maestro de ceremonias, el especialista del ritual en esa oportunidad.

Las vigiliass se desarrollan con tranquilidad. Puede ser que un hombre de la aldea esté tocando el arpa. La música, repetitiva e hipnótica, agrada tanto a los hombres como a las semillas. Tanto las canciones rancheras mexicanas de la radio, como la música de marimba, se consideran inadecuadas para esa ocasión; asustarían al maíz que va a nacer. Los hombres comen un alimento ligero hecho a base de *tz'u'uj* (tayuyos, tortillas rellenas de frijol negro molido).

El *b'oj*, el tabaco y el alimento se distribuyen siguiendo un orden de dignidad: primero a los ancianos que están junto al altar, después a los hombres más jóvenes y finalmente a los niños. Nadie puede comenzar a comer mientras el *testiig* no lo invite a hacerlo. Además de estos principios de jerarquía hay algunos elementos de igualdad. Todos beben el *b'oj* en el mismo vaso, uno o dos para todos. Los *tz'u'uj* se sirven en la misma canasta y nadie come hasta que todos se han servido.

El *testiig* quema *pom* (incienso) sobre las semillas, el altar, los santos y sobre todos los presentes. Hace sus oraciones frente al altar y comunica a Dios, al *tzuultaq'a* de la localidad y a todos los espíritus de la montaña que conoce, que van a sembrar en la mañana. Se invoca al Padre sol, a la Madre Luna y a Venus. El *pom* lleva el mensaje a los dioses, los que reciben con agrado la ofrenda. El *pom* alimenta asimismo a la semilla y la alegra. El incienso resinoso aleja del maíz y de la casa a los malos espíritus.

Hacia el final de la tarde, cuando ya todos están un poco alegres por la bebida, los ancianos comienzan a contar historias locales. La tarde se vuelve más seria y los jóvenes escuchan a los ancianos que van desgranando su tradición oral.

La vigilia va concluyendo informalmente después de medianoche, a medida que los que viven cerca regresan a sus casas. Los otros hombres van quedando dormidos uno por uno frente al altar. Algunos llevan sus propias hamacas o petates para dormir. Si no tiene, el anfitrión se los proporciona, asegurándose de que todos estén cómodos. Puede que una cobija la compartan entre dos o tres. Todos duermen, excepto el anfitrión, que se mantiene despierto con la candela, cuidando la semilla.

Los motivos para hacer la vigilia están enraizados en una cosmovisión, que plantea que los q'eqchi'es no son dueños de la tierra. Para poder cultivarla, deben solicitar licencia o permiso.

Para reflexionar

¿Que opina de esta práctica cultural? Le invitamos a comparar el significado cultural de los siguientes elementos:

Elemento	Significado en la cultura maya q'eqchi' a partir del relato	Significado en su cultura
La tierra		
La semilla del maíz		
Los ancianos		
El trabajo		

d. Cultura e identidad

(Basado en Us, 2002)

La cultura juega un papel muy importante en la construcción de la identidad. Revisemos la relación entre estos dos aspectos.

El concepto de identidad social se refiere al grupo al que la persona pertenece o desea pertenecer. Esto quiere decir que el primer criterio a tomar en cuenta para definir "identidad" es la existencia de un grupo social y la búsqueda de cohesión, de unidad, dentro de un grupo. Cada persona también tiene su propia identidad, algo que lo identifica como un ser particular. Pero esa identificación personal está dentro de una cultura, de una existencia social.

La cultura se ha vuelto un tema muy relevante, ya no sólo en los ambientes académicos, sino en diferentes sectores -especialmente para los pueblos tradicionalmente marginados- porque es clave en la construcción de la identidad. Vale la pena revisar a este respecto la "Declaración de México", que define la cultura como "el complejo de **rasgos** espirituales, materiales, intelectuales y emocionales **distintivos**". Escribimos en negrillas las palabras **rasgos** y **distintivos**, para remarcar que la cultura juega un papel muy importante para definirnos, auto identificarnos y distinguirnos de los demás.

La identidad no es otra cosa que la posesión de rasgos personales, culturales, y de otra índole, que permite a una persona saber **quién** es, y saber por qué es diferente de los demás. La identidad proporciona los elementos básicos para la autoidentificación y la identificación de los otros y la creación de vínculos de pertenencia y solidaridad para la definición de fines comunes y el desarrollo de proyectos de desarrollo colectivo.

¿Qué es la identidad étnica o cultural?

Entre las varias definiciones que del concepto de **identidad étnica** pueden encontrarse, tomamos la que nos dan Rotheram y Phiney, quienes afirman que, en sentido amplio, es "el sentido de pertenencia a un grupo étnico y al ámbito del pensamiento, percepciones, sentimientos y conductas que se derivan como consecuencia de ser miembro de un grupo étnico".

Los conceptos de grupo étnico o etnia generalmente han estado ligados al concepto de cultura, y se refieren a la unidad organizada o grupo social, cuyos miembros comparten la misma cultura y se reconocen a sí mismos como parte del grupo (sentido de pertenencia).

Otro elemento definitorio es el reconocimiento de un ancestro o linaje común, como vínculo entre los integrantes del grupo social. Lo étnico posee un componente de diferenciación y es por eso que una persona pertenece y se identifica exclusivamente con un grupo étnico.

A partir del Convenio 169 de la OIT, la categoría *pueblo* en cierta manera ha sustituido a las de *etnia* o *grupo étnico* en el sentido de que se les considera no sólo como una entidad culturalmente diferenciada, sino también como una colectividad políticamente constituida. Por ello se está comenzando a utilizar con mayor frecuencia la expresión *identidad cultural*.



La identidad cultural se refiere a varios elementos que la persona toma para sí: en primer lugar, a una imagen o sentimiento del grupo al cual pertenece y, en segundo lugar, a los valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo determinado.

La identidad cultural no es la única clase de identidad que una persona puede reconocer en sí misma o en otras. En realidad, la identidad es fruto de las múltiples pertenencias que el ser humano establece en diversas situaciones en las cuales se identifica con algo: se reconoce hombre o mujer (tiene una *identidad de género*), se identifica con una tendencia política (tiene una *identidad política*), intereses, experiencias y proyectos vitales compartidos con otros, pertenencia a un barrio (tiene una *identidad social*), un pueblo, una cultura (tiene una *identidad cultural*), un país (tiene una *identidad nacional*), es miembro de alguna expresión religiosa (tiene una *identidad religiosa*), etc. Estos factores, en su conjunto, conforman la identidad de una persona, y hacen que ésta sea única y diferente de las demás.

La idea de que la "identidad" sea algo continuo y armonioso debería ser desmontada porque el individuo puede ser imaginado como punto de intersección entre diversas identidades: nacionalidad, pertenencia étnica, religión, sexo, clase, etc. Todos éstos son elementos que constituyen la identidad. Depende de las condiciones de vida actuales y de los problemas actuales a resolver, cuál de estos elementos predomina.
(Kalpaka y Rätzel, 1990; citado en Heckt, 2004)

El tema de la identidad cultural es muy complejo. Por ejemplo, no se puede afirmar que todos los miembros de un grupo tienen una identidad con exactamente los mismos elementos. En realidad, la identidad cultural sirve para marcar la pertenencia, más o menos estable, más o menos transitoria, de un individuo a su grupo, y puede evolucionar a lo largo de la vida, precisamente porque en la actualidad las personas, aunque pertenezcan a un mismo grupo, se relacionan con personas y manifestaciones culturales diferentes, de donde van tomando elementos distintos, que incorporan consciente o inconscientemente a la identidad propia.

La identidad étnica y cultural, así como otros tipos de identidad, se construye en los procesos de socialización. Durante ellos, los niños y las niñas adquieren y se apropian de las conductas, formas de ver las cosas y de comprender la vida, valores y actitudes, y todos aquellos elementos que tienen que ver directamente con el pueblo al que pertenecen, y que les permite verse a sí mismos y a los demás, como miembros del mismo.

e. Raíces culturales

(Basado en Roncal y Orellana, 2004)

(...) cada persona crece, vive y debe reproducirse bajo la influencia de varias culturas -aun cuando éstas no se distinguen por rasgos étnicos-. El problema consiste más bien en las condiciones bajo las cuales esto sucede, y no tanto en el hecho de estar confrontándose con varias culturas.
(Kalpaka y Rätzel, 1990; citado en Heckt, 2004)

En la actualidad, para poder comprender las identidades culturales de las y los centroamericanos, algunos especialistas -Santiago Bastos, por ejemplo- hacen referencia a las **raíces culturales**, es decir, la mención del origen de la mayor parte de significados que las personas le asignan a las cosas.

Por ejemplo, en una parte de Centroamérica (Guatemala y la parte occidental de Honduras y El Salvador), podemos identificar la presencia mayoritaria de población con dos raíces culturales principales: la maya, a la que también se le llama indígena y que es más o menos común a una amplia diversidad de comunidades con distintos idiomas (kaqchiquel, q'iche', q'eqchi', mam y otros 17) y la española.

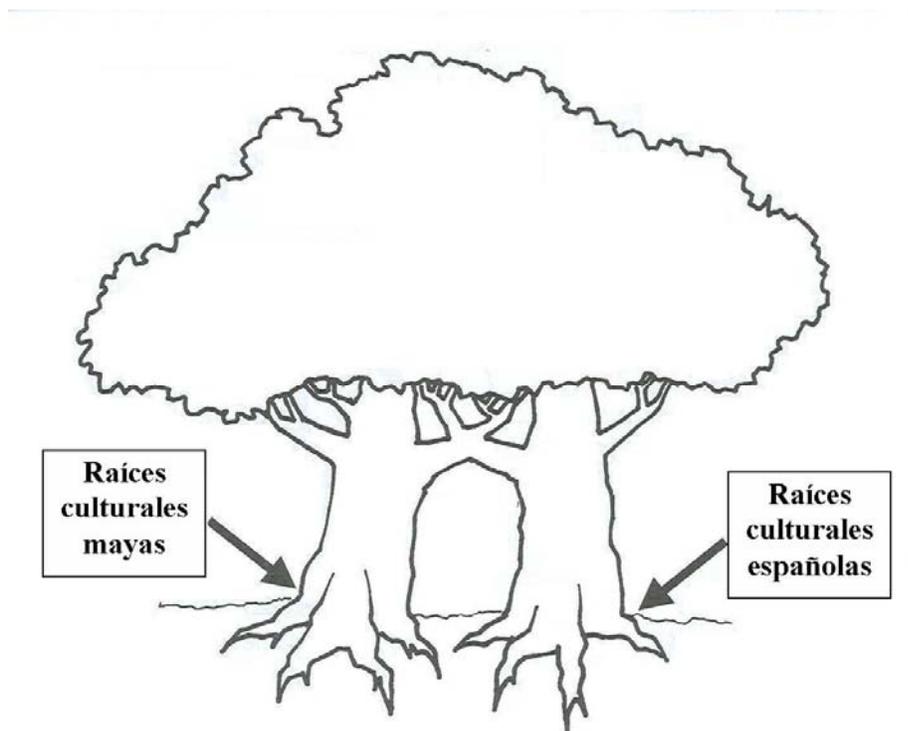
En otros países de Centroamérica hay que tomar en cuenta, además de la española, otras raíces indígenas y afrocaribeñas muy importantes. Por ejemplo, en Honduras: garífuna, lenca, chortí, miskita; en Nicaragua: la creole, sumu, rama y miskita; en Costa Rica: maleku, cabécar, bribri y chorotega; por mencionar solamente algunas.

Durante muchos años las personas con estas raíces -en la mayoría de los casos- se han relacionado entre sí, sin embargo, no se han relacionado en condiciones de igualdad ni de respeto. A partir de la invasión española, la población que vivía en la región fue considerada inferior y con menos derechos, y fue obligada a trabajar, casi sin remuneración, para un pequeño grupo de personas descendientes de los españoles: los criollos (hijos de españoles nacidos en América). Por otro lado, los españoles trajeron población esclavizada de origen africano, incorporándose este grupo a la sociedad colonial.

Durante la época de la colonia se fue formando un grupo nuevo, producto, en muchos casos, de los abusos violentos cometidos por los españoles. A los hijos de españoles e indígenas se les llamó mestizos o ladinos. Los mulatos, hijos de españoles y africanas, también eran considerados mestizos. La gran mayoría de la población mestiza no tenía todos los derechos de la población española y criolla, pero tenía algunos que la población indígena no poseía.



El siguiente dibujo -aunque de manera muy simplificada- nos puede ayudar a representar, por ejemplo, las raíces culturales mayoritarias que hay en Guatemala y el sur de México.



De las raíces a los frutos

La presencia e importancia de cada una de las raíces culturales varía en cada país. En Guatemala, por ejemplo, son mayoritarias las raíces indígenas mayas y españolas, mientras que las raíces afrocaribeñas son minoritarias. En Costa Rica, la presencia actual de raíces indígenas es menor que en el resto de países centroamericanos. En Nicaragua y Honduras hay presencia de las tres raíces culturales mencionadas. Veamos a continuación algunos ejemplos de la manera en que se expresan estas raíces culturales en la vida cotidiana.

- Doña Juana es mestiza, vive en Matagalpa. Ella conoce y cree en el mal de ojo (elemento de raíz cultural indígena). Sin embargo, su hija, que es doctora, piensa diferente.
- Don Pedro es de Santa Eulalia, Huehuetenango. Su idioma es el *q'anjob'al*. Tiene tres hijas mayores. Una vive con él en el pueblo. Otra vive desde hace 8 años en la ciudad, y la otra vive en California, Estados Unidos, desde hace 6 años. Pensemos: ¿Cómo atiende hoy en día cada una de las hijas de don Pedro un dolor de estómago? Seguramente que cada una pensará y actuará de manera distinta.

- Los hermanos Taylor son originarios de un pequeño pueblo situado junto al mar, en el departamento de Limón, Costa Rica. Sus raíces culturales son africanas, y sus antepasados llegaron al país, procedentes de Jamaica. Su idioma materno es una variante caribeña del inglés llamada creole. Antonio, el mayor, se quedó en su pueblo, y vive de la pesca. Sara vive en San José, y es secretaria. Joseph, el menor, vive en Nueva York y asiste a una escuela secundaria. En su vida cotidiana, cada uno habla idiomas diferentes: Antonio habla creole, Sara habla castellano y Antonio habla inglés neoyorquino.



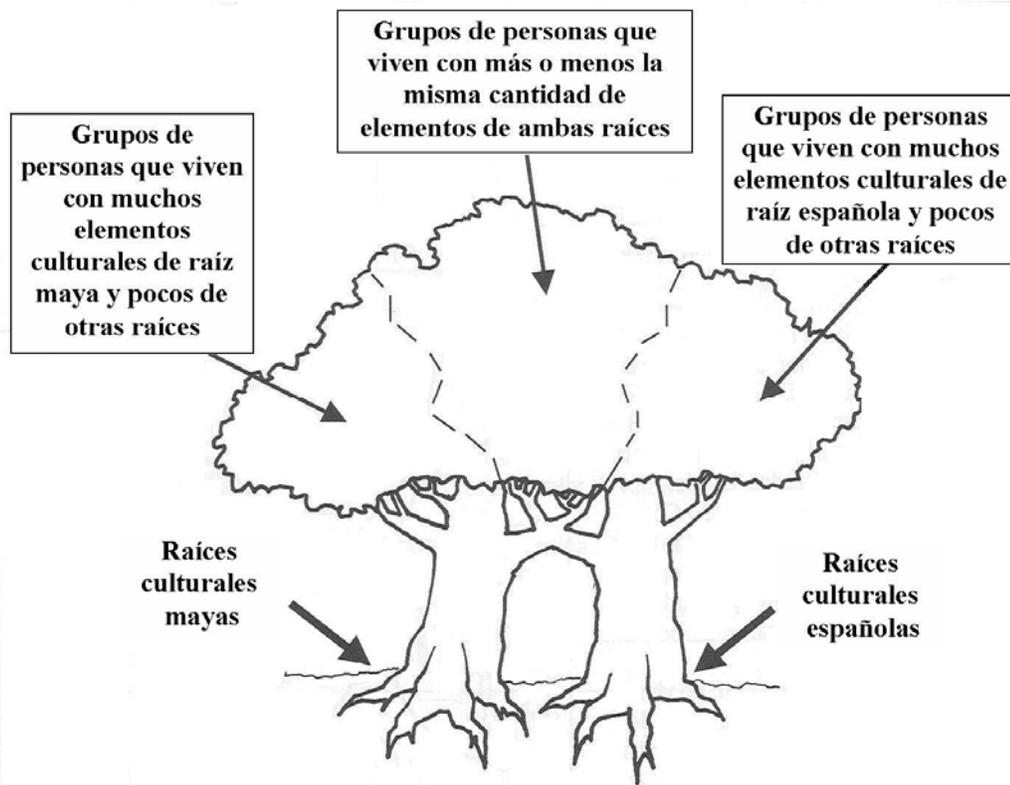
- Aunque tengan cosas en común, no viven de la misma manera una familia indígena de una cabecera departamental y una familia indígena de una aldea. Tampoco viven de la misma forma una familia mestiza de la costa y una de que vive en alguna región montañosa.

Las diferencias se dan por varias razones: la situación económica, el tipo de trabajo que hacen, los grados de estudio que tienen, la religión o espiritualidad que practican, su historia política, la influencia que han recibido de otras culturas, etc.

Estos ejemplos nos permiten comprender que debemos tomar en cuenta que la población, aunque tenga muchos elementos de una raíz cultural, comparte otros rasgos de distintas

raíces; tal es el caso de la tortilla, de los frijoles, el chile, la costumbre de agradecer luego de comer, elementos que son de origen prehispánico y se han generalizado entre la población mestiza.

Aunque de forma esquemática, de nuevo el dibujo de los árboles nos puede ayudar a comprender la gran diversidad cultural que hay actualmente en Centroamérica utilizando como ejemplo el caso de las raíces maya y española. En el follaje podríamos ubicar a la mayoría de personas.



Es importante aclarar que el tamaño de las áreas en el follaje del árbol no tiene relación alguna con la proporción de población que pueda incluirse en cada categoría. El esquema únicamente pretende representar la manera en que se conjugan de forma dinámica distintos elementos de raíces culturales distintas.

En el dibujo se muestran sólo tres áreas en el follaje, pero podrían dibujarse muchas otras, a partir de los elementos culturales que distintos grupos tienen de cada raíz. También es importante mencionar que para facilitar la comprensión del tema sólo se han dibujado dos árboles con raíces diferentes, pero habría que dibujar otro para representar la presencia de raíces afrocaribeñas. También habría que representar con algún dibujo la influencia de rasgos culturales de otras regiones (norteamericanos, mexicanos, etc.), que imprimen su huella en el “entramado cultural” de nuestras sociedades, aportando formas de pensar, actuar y sentir particulares. Esos rasgos se han ido asumiendo por la migración de familiares, la imitación de modelos económicos, la televisión, la música, el cine, etc.

1.2 Aclaremos algunos conceptos

(Basado en Roncal, 2002 y Malgesini, y Gimenez, 1997)

¿Cómo vemos a las demás culturas?, ¿Hay culturas mejores que otras?

A continuación revisaremos algunos conceptos que nos permitirán reflexionar sobre estas preguntas y estar en mejores condiciones para seguir indagando la dimensión cultural.

a. Etnocentrismo

Este concepto se refiere a la tendencia a ver el mundo a través de los lentes de la propia cultura y posición social. “Debido a que la cultura ayuda a determinar cómo es que pensamos, sentimos y actuamos, suele ser el lente a través del cual percibimos y pasamos juicio sobre nuestro entorno. Muchas veces somos inconscientes de la forma en que la cultura condiciona la manera en que percibimos cómo otros piensan, sienten y actúan. Para nosotros, nuestra cultura es la única forma de ser, y nuestra manera de ser es la forma que consideramos natural. Cuando vemos personas de otras culturas o sociedades, lo hacemos a través del lente de nuestra propia cultura. Es decir, evaluamos a otras culturas a base del estándar de la nuestra.” (Becker y Richards, 1992)

Esta tendencia hace suponer que nuestra cultura es la correcta y verdadera y que las demás están equivocadas. “También lleva consigo la incapacidad para reconocer que las diferencias culturales no implican inferioridad de aquellos grupos que son culturalmente distintos al de uno”. (Jary, 1992)

“Los rasgos culturales de otros, en pocas palabras, son vistos como extraños, chistosos, inferiores o inmorales.” (Becker y Richards, 1992)

Entendiendo las diferencias humanas

La antropología nos capacita para ver con mayor criticidad las ideas populares sobre la naturaleza humana, y para eliminar la ceguera del etnocentrismo. Un turista estadounidense es etnocéntrico cuando, al presentársele un puñado de córdobas nicaragüenses, pregunta “¿cuánto es esto en dinero real?” refiriéndose a su moneda.

En un trabajo de campo antropológico realizado entre mujeres de la India, éstas le expresaron a la investigadora estadounidense su compasión, porque las informantes habían oído que en Estados Unidos, “los hijos abandonan el hogar de los padres cuando se casan”. A la antropóloga le resultó difícil convencer a alguien de que estaría complacida cuando sus dos hijos establecieran sus propios hogares. (Nanda, 1994)

En todo el mundo, la gente es etnocéntrica en alguna medida. Ya que es natural que tendamos a ver las cosas desde el punto de vista de nuestros patrones culturales, a valorar

lo que hemos aprendido a valorar, a ver el significado de la vida en nuestros propios fines definidos culturalmente. Pero el etnocentrismo puede ir más lejos que el condicionamiento cultural de la percepción y el conocimiento; también puede llevar a juzgar a las otras culturas con las normas de la propia. Aunque todos los pueblos son de alguna manera etnocéntricos, la etnocentricidad de algunas sociedades, como la occidental, ha tenido mayores consecuencias en la vida de otros pueblos.

Las circunstancias históricas que condujeron a la difusión de la **civilización occidental** han provocado que muchas personas que han crecido dentro de ella, creen en la rectitud y superioridad de su cultura. La "civilización occidental" ha estado en la posición de imponer sus creencias y prácticas a otros pueblos porque el mayor desarrollo de sus tecnologías -en lo militar, lo industrial y la medicina- han proporcionado una abundancia de bienes de consumo que otra gente aprende rápidamente a desear. La aceptación que en muchas partes del mundo tienen aparatos como las refrigeradoras y computadoras, ha llevado a creer a los habitantes de los países de "occidente", que sus valores e instituciones sociales son también superiores.

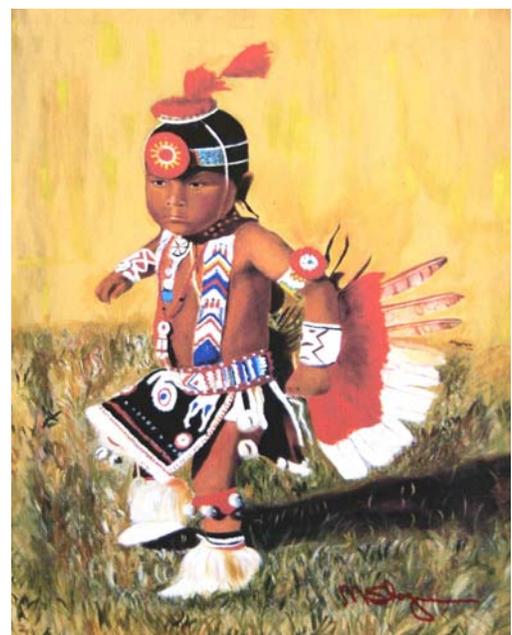
b. Relatividad cultural

En contraposición al etnocentrismo, la relatividad cultural se refiere a que cada cultura debe ser analizada en sus propios términos. Es un instrumento para entender otras culturas, y en ese sentido constituye una de las principales herramientas de la antropología. Nos permite comprender que no hay culturas superiores o inferiores, mejores o peores; simplemente hay culturas diferentes.

Veamos un ejemplo: Los cheyennes (pueblo indígena de Estados Unidos) acostumbran a hacer lo siguiente: Los niños que lloran sin una razón considerada como válida, no son castigados físicamente, sino que se les lleva lejos del campamento hasta que dejan de llorar.

Para poder comprender esta práctica cultural, es necesario analizarla desde las ideas y valores de los propios cheyennes, de lo contrario caeremos en analizar otra cultura desde nuestros propios patrones culturales, es decir, en el etnocentrismo.

Para el pueblo cheyenne el control de la agresión es un valor muy importante. Las necesidades del grupo son más importantes que las necesidades del individuo. Esta práctica cultural, es una lección temprana para aprender que uno no puede forzar a los demás para que nos den atención. La agresión y falta de control en las emociones no produce recompensas, ni para los niños ni para los adultos, más bien dan como resultado el aislamiento social. (Nanda, 1994)



Otro ejemplo para ilustrar lo que estamos diciendo: Una de las prácticas de los pueblos originarios de este continente es la de "pedirle permiso" a la tierra para poder labrarla y sembrar en ella la semilla que dará el fruto para el sustento. O, "disculparse" con el árbol antes de cortarlo y sacar de él la leña para el hogar o la madera para la estructura de la casa.

Algunos europeos, especialmente frailes y sacerdotes, interpretaron esta práctica como de "adoración" a la naturaleza. Ahora se conoce mejor la visión que estos pueblos tenían y tienen de la vida y del mundo. Entonces, entendemos que el "pedir permiso" o el "disculparse", con la naturaleza, antes de hacer uso de ellas, es una expresión del profundo respeto por "la madre tierra", que proporciona todos los elementos necesarios para la conservación y la reproducción de la vida. (Us, 2002).

El concepto de relatividad cultural nos permite entender que antes de juzgar alguna práctica cultural de otro pueblo (una costumbre, alguna forma de comportamiento, determinado ritual), debemos conocer y comprender su cultura.

Como explica Azmitia, (s.f.): "un antropólogo decía que al entrar en contacto con una cultura nueva, en vez de utilizar los signos de admiración, por ejemplo con expresiones como: "¡qué bárbaros que hacen esto!"; hay que utilizar los signos de interrogación: "¿por qué harán esto?".

De la relatividad cultural al relativismo

Como explican Schniedewind y Davison en una adaptación del Colectivo Amani, la relatividad cultural llevada a extremos puede dar origen al *relativismo*. Esta tendencia, explican los autores, puede provocar posturas como las siguientes: la *guetización*, el romanticismo y el conservacionismo.

La **guetización** o separación, es la consecuencia de la relación que se establece entre una cultura mayoritaria y otra minoritaria, cuando se respetan mutuamente la identidad cultural, pero no tienen ningún interés en establecer contacto. En una sociedad multicultural, lo habitual es que este posicionamiento cultural sea una actitud de las personas que conforman los grupos mayoritarios para hacer que los otros colectivos queden separados. La *guetización*, sin embargo, no es solo una consecuencia de esta actitud, sino que también puede producirse como resultado de ciertas políticas (en sentido amplio) cuyo propósito es "no mezclar" personas autóctonas con extranjeras.

El **romanticismo** es el fenómeno que se produce cuando tenemos una visión deformada de la realidad que nos hace exagerar los aspectos positivos de una cultura. Suele ser la primera etapa por la que atraviesan las personas que superan sus actitudes etnocéntricas, cuando entran en contacto con una cultura diferente. Entre las personas que comienzan a trabajar con colectivos de poblaciones indígenas u otros grupos culturales, es fácil ver actitudes románticas. La principal consecuencia es la pérdida de sentido crítico hacia ciertos aspectos culturales, y las generalizaciones del tipo "*todos los miembros de esta cultura son gente*

estupenda". Este romanticismo puede llevar a la negación o justificación de prácticas culturales violatorias de los derechos humanos.

El **conservacionismo** consiste en tener una visión estática de las culturas. Su tesis fundamental afirma: "Dado que es fundamental preservar las culturas es mejor conservarlas libres de otras influencias y evitar el intercambio (no mezclarlas)".

En contraposición al conservacionismo, Schniedewind y Davison plantean dos argumentos: En primer lugar tenemos que recordar que la cultura es un dispositivo de adaptación, es decir que es algo vivo, que cambia adaptándose a las nuevas circunstancias. Es bueno conservar ciertas tradiciones y determinados significados culturales para mantener nuestra identidad, pero es vital abrirse al cambio y sobrevivir. Claro que este cambio debiera estar inscrito en el marco de la autodeterminación, es decir, que cada pueblo pueda decidir hacia dónde quiere o necesita cambiar como cultura. En segundo lugar, tenemos que manifestar que las culturas se han mezclado, se mezclan y se mezclarán, ya que lo queramos o no, los diferentes contactos entre culturas son muy numerosos. Resulta muy hipócrita la postura de algunos países al hablar de no mezclar culturas para prohibir la entrada de inmigrantes, y callarse cuando se trata de colonizar otros países.

Entendiéndonos a nosotros mismos

El valor de estudiar la cultura no reside tan sólo en que nos enseña a ver las culturas desde dentro; también nos muestra que los patrones culturales tienen causas y efectos que pueden ser entendidos desde el punto de vista relativamente objetivo del observador externo. La habilidad para contemplar objetivamente la cultura es el primer paso hacia una mejor comprensión de nuestra propia conducta y sociedad.

La perspectiva crítica del estudio de la cultura nos permite una mejor comprensión de nuestra propia conducta. La idea de que casi toda la conducta humana es aprendida y no heredada biológicamente, nos da la esperanza de poder lograr cambios en nuestras culturas. La idea de que todas las partes de una cultura están interrelacionadas, nos ayuda a entender por qué los cambios con frecuencia son muy difíciles de hacer en una sola área. Y la idea de que las culturas son un diseño de vida trabajado durante un largo período, nos permite entender por qué la gente se resiste al cambio, incluso cuando éste es "por su propio bien".

"La naturaleza del hombre, sus pasiones, son un producto cultural".

Erich Fromm

La perspectiva cultural también nos ayuda a entendernos a nosotros mismos como individuos influidos por nuestros propios patrones culturales y por nuestra sociedad como un todo. Contribuye a una mejor comprensión de los conflictos y los problemas sociales contemporáneos. También puede llevar a maneras constructivas de resolver esos problemas.

El estudio de la cultura nos permite ver que nuestra propia cultura es sólo **una manera** de vivir, entre las muchas que existen y que han existido en la historia de la humanidad. Es una adaptación a un medio ambiente con un particular nivel de tecnología, que se debe a un conjunto particular de circunstancias históricas. Un punto de vista externo a nosotros mismos y a nuestra sociedad es, tal vez, la más importante contribución que puede ofrecer la perspectiva cultural.

c. Discriminación y racismo

¿Caminando como el cangrejo?

—¿Qué pasa con la educación, que en lugar de caminar para adelante va para atrás como el cangrejo? —le comentó Estela a Conchita, su compañera de trabajo en una escuela de la costa atlántica nicaragüense.

—¿A qué se debe ese comentario? —respondió Conchita, lo cual dio lugar al siguiente diálogo.

—¿Qué te parece que desde hace algunos días, he escuchado que algunos compañeros dicen que hay que tomar en cuenta a la comunidad y su cultura en la escuela? —comentó irritada Estela, e inmediatamente agregó—: Si esta gente ni cultura tiene; y además, andan diciendo que hay que enseñar en la lengua de los niños. A eso le llamo yo caminar como el cangrejo, porque en lugar de eso deberíamos ir para adelante, como aprender francés, aprender a usar computadoras y otras tecnologías de esas que se están inventando hoy en día; si seguimos con ese pensamiento vamos a seguir quedando atrasados.-

—Pero no te amargués la vida por eso Estela, recordá que esas son algunas de las cosas que siempre se han planteado cuando se habla de mejorar la educación, sobre todo porque trabajamos con niños indígenas. Además, yo creo que trabajar con la cultura no significa que dejemos por un lado el avance de la ciencia y la tecnología que se está logrando en el mundo.

—Yo no sé por qué vos Conchita no te das cuenta de lo que te digo, fijate bien, vas a ver que nos va a llevar la tristeza; ni siquiera puedo imaginarme a mí misma aprendiendo el dialecto...

—Cuando eso suceda, Estela, te vas a dar cuenta que no es tan malo como te lo estás imaginando, yo creo que vamos a tener la oportunidad de enriquecernos con otros conocimientos y a desarrollar de mejor manera el sagrado oficio de educadoras que nos ha tocado desempeñar.

¿Qué piensa del relato anterior? ¿Conoce usted alguna situación parecida?

Aunque durante los últimos años nuestras sociedades han dado algunas muestras de apertura hacia las diferencias culturales, todavía hay situaciones y actitudes que nos hablan de prejuicios, discriminación y racismo; como la conversación que acabamos de leer.

Por ejemplo, pensar que tener presente a la comunidad y su cultura en la acción educativa es atraso o imaginar que desde la cultura del educando no es posible hacer una educación para la ciencia y la tecnología, son prejuicios; referirse a los idiomas indígenas como dialectos, puede ser una actitud discriminatoria. Pero, ¿qué significan estas palabras?

Discriminación es “el proceso por el cual uno o varios miembros de un grupo determinado es o son tratados de diferente manera (generalmente de manera injusta) por pertenecer a ese grupo” (Jary, 1991).



Existen formas muy distintas de discriminación:

- cultural (hacia las personas de una cultura diferente),
- sexual (hacia las mujeres o personas homosexuales),
- económica (hacia personas que tienen menos recursos o ingresos),
- laboral (hacia personas que ocupan un puesto de menor jerarquía o tienen menor grado académico),
- física (hacia personas con algún grado de discapacidad), etc.

Las prácticas discriminatorias pueden darse, bien en el plano de las relaciones interpersonales o bien estar institucionalizadas en el ámbito de las políticas públicas, legales o administrativas.

Normalmente la discriminación está basada en los prejuicios.

Los prejuicios

Se pueden definir como el conjunto de creencias y valores aprendidos que llevan a un individuo o grupo a basar en juicios previos, generalmente negativos, su comportamiento para con otros grupos.

Los prejuicios están relacionados con la asignación de atributos negativos a los miembros de otros grupos culturales: los indígenas son..., los negros siempre..., los mestizos siempre andan..., las mujeres no pueden..., los albañiles siempre... los evangélicos son todos...

Los prejuicios colocan a las personas que los sufren, en una situación de desventaja no merecida por su propia conducta o condición.

Muchas veces los prejuicios se dan de manera inconsciente, las personas no nos damos cuenta de que los tenemos, pues los hemos aprendido como algo normal o natural. Sin embargo, en otros casos, hay quienes de manera consciente los justifican y los defienden para mantener relaciones de dominación.

Para reflexionar

¿Alguna vez se ha sentido usted discriminado o discriminada? Identifique un grupo que pueda tener algún prejuicio contra usted o contra alguno de los grupos a los que usted pertenece.

¿Tiene usted algunos prejuicios contra otros grupos? ¿Cuáles son esos prejuicios y contra qué grupos son? ¿Cuál considera que es la mejor forma para superar los prejuicios?

¿Qué opina del siguiente párrafo?

“Las investigaciones han demostrado que los maestros también tienden a actuar en forma más directa y autoritaria con alumnos de grupos desposeídos y más abierta y democrática con los alumnos del grupo dominante.” (Becker y Richards, 1992)

El racismo

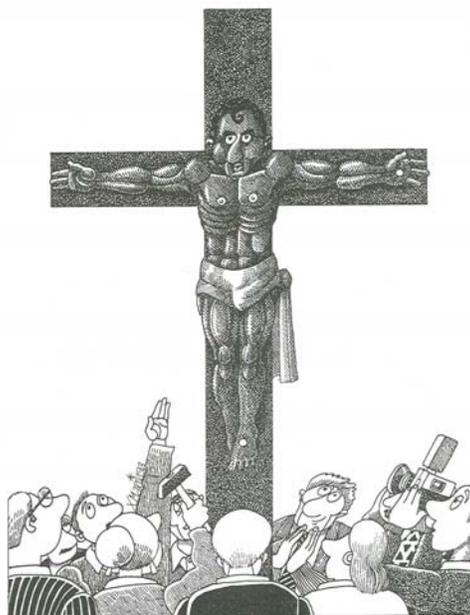
Es el conjunto de creencias, ideas o prácticas que se fundamentan en una supuesta “superioridad racial”. Las personas racistas consideran que la inteligencia y otras características de las personas (sensibilidad, bondad, perversidad, etc.) están determinadas por las características físicas o la herencia genética que comparte un grupo, como el color de la piel y la estatura. De tal forma, llegan a suponer que algunas razas son superiores a otras.

A las agrupaciones de personas según sus características físicas se les llamó razas. En la actualidad, el término se ha dejado de usar en los ámbitos científicos por carecer de fundamentos y utilidad.

La teoría de que algunos pueblos de Asia, África y América eran biológicamente inferiores (racismo científico) fue una justificación para algunos europeos durante muchos años, quienes explotaron sus recursos naturales, tomaron sus tierras y los usaron como esclavos y sirvientes.

Hasta finales del siglo diecinueve, todavía los científicos mantenían esas ideas. Este racismo científico, fue usado como justificación para construir estructuras económicas, políticas y sociales que favorecieron los intereses de las que se consideraban "razas superiores". Aun hoy, a pesar de un siglo de evidencia en contra, el racismo y la discriminación racial son todavía factores poderosos en las sociedades contemporáneas, especialmente en sociedades como las nuestras, cuyas estructuras se originaron bajo la dominación colonial.

Aunque en la actualidad se ha demostrado que todas las poblaciones conocidas como *Homo sapiens* (seres humanos), pueden adquirir los conocimientos y capacidades de cualquier otra población, lo que demuestra que no existen grupos "física o genéticamente superiores"; aún se mantienen personas y grupos con fuertes creencias racistas.



d. Aculturación

(Basado en Malgesini, y Gimenez, 1997)

Aculturación es uno de los conceptos más conocidos y difundidos de la antropología social. Se ha utilizado y se utiliza en el estudio de los procesos de acomodación, influencias, interacción y cambio en el marco del contacto cultural. La aculturación se refiere al cambio cultural devenido en los contactos intensos y de primera mano entre dos o más grupos previamente autónomos.

Duncan Mitchell propuso la siguiente definición: "Aculturación es el proceso por el cual un individuo o grupo adquiere las características culturales de otro individuo o grupo mediante el contacto directo y la interacción." En esta definición, la aculturación es comprendida como un proceso de una vía. Sin embargo, el concepto puede ser entendido también como un proceso de doble vía. Por ejemplo, Redfield, Linton y Herkowitz entienden la aculturación como el "conjunto de fenómenos resultantes de continuos contactos de primera mano entre grupos de individuos de diferentes culturas con los subsiguientes cambios en las primitivas pautas culturales de uno o de los dos grupos." A pesar de esta otra forma de entender el concepto, la mayoría de los estudios de aculturación describen exclusivamente el cambio de un polo y además, del polo dominado.



Una de las contribuciones de los estudios de aculturación consiste en la luz que ofrecen sobre los factores que intervienen en los resultados de los contactos culturales. La naturaleza y rasgos del cambio cultural resultante del proceso de contacto y aculturación dependen de numerosas variables, las cuales han sido clasificadas en cuatro grandes grupos por Plog y Bates (1980):

1. Los tipos de individuos que entran en contacto y el tipo de contacto que tienen entre sí.
2. Las conductas o rasgos culturales que se modifican.
3. Las características de las sociedades -o grupos sociales- en contacto, y el tipo de relación que mantienen.
4. La correlación de fuerza económica, política y militar.

El caso etnográfico traído a colación por Plog y Bates para mostrar la diversidad de los procesos de aculturación, según cuáles sean los rasgos culturales realmente modificados, se sitúa en Centroamérica. Recogiendo los primeros estudios de antropólogos norteamericanos, se centraron en mostrar cómo los contactos establecidos entre colectivos con cultura de origen hispano-europeo -mestizos- y la población indígena, habían

supuesto, entre otros cambios, el abandono del traje tradicional por buena parte de los hombres indígenas y el manejo del español, además de su idioma materno.

Podríamos añadir, algunos otros cambios como, por ejemplo, la coexistencia de las normas jurídicas nacionales basadas en el derecho occidental romano, con el derecho consuetudinario indígena. Como algunos de los investigadores han mostrado, ese conjunto de cambios no quiere decir en absoluto que haya habido pérdida de la identidad en otras áreas de la cultura indígena, pues muchas comunidades mantienen gran cantidad de sus rasgos y prácticas culturales tradicionales.

Un riesgo en el uso del concepto de aculturación es el de aislar el nivel cultural del resto de aspectos de la vida social. Como han planteado Barnard y Spencer (1996), al tratar los cambios provocados por el colonialismo, “la antropología funcionalista tendió a ignorar las formas en que las sociedades estudiadas habían sido alteradas e influenciadas por procesos coloniales, excepto a partir del uso inadecuado de conceptos como aculturación o cambio cultural”. Como modelo alternativo para el análisis del cambio cultural, éste comenzó a estudiarse más en términos de las estructuras de dominio sociales, económicas y políticas o en términos de la interacción étnica (Seymour-Smith, 1986).

El siguiente artículo de Mora Cruz (s.f.) hace referencia a algunos de los procesos de aculturación actuales:

Ticos en Chicago

Los costarricenses establecidos en Chicago desde hace diez, quince o más años, cuya situación migratoria es legal, son los que pueden viajar a Costa Rica constantemente, son los que tienen un acento más mexicanizado o puertorriqueñizado, los que celebran “*Thanks Giving*” o Acción de Gracias, con pavo y gallo pinto, los que saben en cuál tienda del norte se consigue salsa Lizano, tricopilias y leche pinito, los que van a comer al único restaurante costarricense en la calle *Milwaukee* llamado El Irazú.

Son los que no le temen a una redada de migración en los trabajos o que un policía los detenga y les pida la licencia, son los que tienen vacaciones pagadas y casas amplias, con una Virgen de los Ángeles en la puerta y el pabellón nacional en la ventana, pinturas de casas de abobe y una botella de ron centenario añejo edición especial junto con un Cacique y comida para microondas en la refrigeradora.

Sin embargo, a la hora de defender la identidad costarricense frente a otros grupos de latinos o entre costarricenses, los recién llegados son los “líderes”, “los portadores legítimos de la cultura costarricense”, son los que ponen al tanto de lo que ocurre en el país, son los “verdaderos ticos”, los que no han olvidado los modismos, conservan el acento, extrañan el gallo pinto que dejaron ayer, los que saben los últimos pasos de salsa o conocieron el último *mall* que construyeron por Tres Ríos, los que les ha tocado vivir asaltos con armas de fuego o que les pidan rescate por el auto robado, los que traen el último poster de la sele o el nuevo eslogan del monstruo del Saprissa.

Los que aún vienen "puros" y no han pasado por el proceso de aculturación, que aún no saben qué es español mocho, o que menudo es una especie de carne mexicana y no el cambio de un billete, que popote es pajilla y "mapear" el piso es trapearlo, que cuando lo insulten le dirán "brownie" o "wet back", en vez del típico "cara de picha" costarricense, que aquí tendrá que explicar una y un millón de veces que no es lo mismo un puertorriqueño que un costarricense, que San Juan no es nuestra capital y que Costa Rica no es una isla colonizada por Estados Unidos, que aunque sea blanco no es polaco, que si es negro no es del ghetto, que si es latino no es mexicano, que sí sabe leer, escribir y usar computadoras, que sabe hablar inglés aunque no haya nacido allá, que el acento que tenemos no es colombiano, que las mujeres no son unas *güilas* en el sentido mexicano, que la bachata no se baila marcada sino al estilo "paleunque". Aún tienen mucho por "adquirir" a nivel cultural.

1.3 Derechos a la cultura

Para concluir este recorrido por la cultura y sus distintos componentes presentamos lo relativo al derecho. El apartado se divide en los derechos culturales y los derechos de los pueblos indígenas.

a. Derechos culturales

(Tomado de Symonides, s.f.)

Los derechos culturales suelen calificarse de "categoría subdesarrollada" de derechos humanos. Esta denominación se escogió como título del seminario celebrado en 1991 en la Universidad de Friburgo y fue ampliamente aceptada entonces. Sugiere que, en comparación con otras categorías de derechos humanos -civiles, políticos, económicos y sociales- los derechos culturales son los menos desarrollados por lo que atañe a su alcance, contenido jurídico y posibilidad de hacerlos respetar. Estos derechos son descuidados o subestimados y tratados como "parientes pobres" de los otros derechos humanos.

Este descuido puede advertirse en el hecho de que, si bien, de conformidad con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales -DESC-, los derechos culturales suelen enumerarse juntamente con los derechos económicos y sociales, reciben mucha menos atención y con suma frecuencia son completamente olvidados. Como hizo notar A. Eide, aunque la expresión "económicos, sociales y culturales" se utiliza ampliamente, las más de las veces el interés parece limitarse a los derechos económicos y sociales.

Esto puede observarse no sólo en la doctrina sino en la práctica estatal. Resulta difícil encontrar una constitución nacional que, al enumerar los derechos económicos y sociales, contenga un capítulo que trate exhaustivamente de los derechos culturales. Las más de las veces, las constituciones se limitan a mencionar el derecho a la educación.

Para rectificar esta situación, se han adoptado directrices detalladas acerca del derecho de toda persona a participar en la vida cultural. Se pide a los Estados Partes que, en el contexto de la aplicación del derecho a la participación en la vida cultural, suministren información sobre la disponibilidad de fondos para el fomento del desarrollo cultural y la participación popular; la promoción de la identidad cultural como factor de apreciación mutua entre personas, grupos, naciones o regiones; la promoción de la conciencia y el disfrute del patrimonio cultural de los grupos y minorías étnicas nacionales y de los pueblos indígenas; la función de los medios de difusión y de los medios de comunicación en el fomento de la participación en la vida cultural; la preservación y valorización del patrimonio cultural de la humanidad; y cualesquiera otras medidas adoptadas para la conservación, el desarrollo y la difusión de la cultura.

El alcance de los derechos culturales depende también de la comprensión del término "cultura". Al no existir una definición vinculante, "cultura" puede entenderse de diversas maneras: de manera estrecha como actividades creativas, artísticas, deportivas o científicas o bien, en sentido amplio, como una suma de actividades humanas, la totalidad de valores, conocimientos y prácticas.

Entre los motivos importantes de reserva en relación con los derechos culturales han de mencionarse, los temores y sospechas que abrigan los Estados de que el reconocimiento del derecho a las diferentes identidades culturales, el derecho de identificación con grupos vulnerables, en particular las minorías y los pueblos indígenas, pueda fomentar la tendencia a la secesión y poner en peligro la unidad nacional.



En este inicio siglo, los derechos culturales formulados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, desarrollados por los pactos internacionales y otros instrumentos relativos a los derechos humanos, están cobrando nueva importancia. Sin que sean reconocidos y observados, sin que se aplique el derecho a la identidad cultural, la educación y la información; no puede garantizarse la dignidad humana ni pueden hacerse efectivos plenamente otros derechos humanos. Sin el reconocimiento de los derechos de la pluralidad y la diversidad culturales, las sociedades plenamente democráticas no pueden funcionar debidamente.

Roccatti (1999), menciona que los derechos culturales abarcan lo siguiente:

- Derecho a la *existencia*: es necesario asegurar la existencia física de sus miembros contra cualquier intento que trate de destruirla, mediante el exterminio masivo de sus integrantes.
- El derecho a la *no discriminación*: no sólo incorporando la protección de la igualdad formal, sino también la prohibición efectiva de un trato desigual.
- Derecho a la preservación de la *identidad cultural*: éste debe incluir el derecho a ser diferente. Este derecho lo conforma un abanico de derechos y libertades específicas, que varían de grupo a grupo y que van desde lo religioso o lingüístico, hasta la organización social.
- Derecho a la *autodeterminación*: en el cual debe considerarse su historia, su ubicación territorial, su identidad y sus costumbres.

Lista de derechos culturales contenidos en los instrumentos universales de derechos humanos

El primer instrumento aprobado por las Naciones Unidas en que se enumeran algunos derechos culturales es la **Declaración Universal de Derechos Humanos**, aprobada por la Asamblea General el 10 de diciembre de 1948. El paso siguiente en el desarrollo del concepto de derechos culturales se dio en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que en su Artículo 15 dispone lo siguiente:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a:
 - a) participar en la vida cultural;
 - b) gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones;
 - c) beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.
2. Entre las medidas que los Estados Partes en el presente Pacto deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, figurarán las necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura.

El Artículo 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que otorga a las personas pertenecientes a "minorías" étnicas, religiosas o lingüísticas el derecho a disfrutar de su propia cultura y a profesar y practicar su propia religión y a utilizar su propio idioma. Vale la pena mencionar que en algunos países, tanto en Latinoamérica como en otras regiones como África e India, los grupos considerados "*minorías*" representan en realidad un porcentaje muy significativo de la población, a veces más de la mitad, pero los grupos dominantes siguen utilizando el término para restarles importancia política.



Vale la pena hacer ver que los derechos culturales corresponden a todos los seres humanos y no de forma exclusiva a los pueblos indígenas, como muchas personas consideran. Incluso, como veremos más adelante, muchos aspectos incluidos en los textos sobre derechos indígenas se pueden y deben comprender como derechos de todos los pueblos a tomar sus propias decisiones en aspectos culturales.

b. Derechos de los pueblos indígenas

(Tomado de Us, 2002 y Stavenhagen, 2002)

Tradicionalmente relegados al desprecio y la marginación, explotados o ignorados por los grupos dominantes y las sociedades nacionales, los pueblos indígenas han resurgido en años recientes como nuevos actores sociales y políticos en numerosos países (sobre todo en la región americana) así como en el escenario internacional.

Exigiendo sus derechos humanos largamente denegados, los pueblos indígenas reclaman ahora el respeto a sus derechos culturales, entendidos como plataforma indispensable para su plena participación en la vida nacional de sus países.

Los derechos de los pueblos indígenas tienen una relación muy cercana con los derechos culturales, aunque tienen carácter, objetivos y alcances particulares. Estos derechos son esencialmente colectivos; por otro lado, si bien el aspecto cultural es importante, no es la única dimensión de los derechos específicos de los pueblos. A continuación presentamos algunas referencias a instrumentos jurídicos internacionales, que aluden a aspectos relacionados con los derechos específicos de los pueblos indígenas.

- **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; el Protocolo Facultativo y el Comité de Derechos Humanos (1966; ratificado por 86 estados)**

Plantea que uno de los principales derechos de los cuales gozan los pueblos, es a la libre determinación, lo que implica la libertad a establecer su condición política, a proveer a su desarrollo económico, social y cultural y a disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales. En este sentido, las poblaciones que han obtenido avances significativos en lo referente a su autonomía son las de la costa caribe nicaragüense, pues en 1987 la costa atlántica de Nicaragua obtuvo un estatus de Autonomía en medio de la guerra. Con ello, los pobladores de estas regiones lograron tener sus propias estructuras políticas. Esto representa un salto cualitativo en comparación con el resto de poblaciones indígenas de Centroamérica. La siguiente descripción hace referencia a este proceso y una de sus actoras.

La “Abuela de la Autonomía”

Cualquiera que escuche hablar a Doña Lucía Bloomfield, anciana de figura delgada, tez blanca y ojos claros, se dará cuenta que está en presencia de una de las personas que más conocen sobre la historia de Laguna de Perlas y todos sus alrededores.

Su nombre es Lucía Bloomfield, tiene 75 años y es descendiente de los primeros jamaquinos que poblaron la Costa Caribe de Nicaragua, los que al mezclarse con indígenas de la costa dieron origen a una nueva cultura conocida como los creoles o criollos.

Su fama empezó desde principios de los años ochenta, cuando se integró a una comisión de defensa de los Derechos Humanos y participó en todo el proceso de los acuerdos de paz entre el gobierno sandinista y la “contra”, y luego en la etapa de desmovilización de la Resistencia Nicaragüense.

Por eso en casi toda la zona a doña Lucía la conocen como “la abogada”, pero a ella también le gusta que le digan la “Abuela de la Autonomía”, título bien merecido por su firme posición en defensa de los derechos ancestrales de sus antepasados.

Doña Lucía comentó que cuando los ingleses controlaban la Costa, las comunidades indígenas tenían cierta autonomía, y que cuando el general José Santos Zelaya los sacó de la zona, éstos firmaron un acuerdo de paz con Zelaya en el que el gobierno liberal de aquella época se comprometía a respetar las tradiciones y cultura de los habitantes de la Costa Caribe de Nicaragua.



- **Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial y el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD)**

Define la discriminación como : “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales...”. Los Estados partes deben prohibir las prácticas discriminatorias y, si es necesario, proteger especialmente a ciertos grupos.

- **Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales.**

Se dispone que la cultura, obra de todos los seres humanos y patrimonio común de la humanidad, y la educación, en el sentido más amplio de la palabra, proporcionan a los hombres y a las mujeres medios cada vez más eficaces de adaptación, que no sólo les permiten afirmar que nacen iguales en dignidad y derechos, sino también reconocer que es menester respetar el derecho de todos los grupos humanos a la identidad cultural y al desarrollo de su propia vida cultural en el marco nacional e internacional, en la inteligencia de que corresponde a cada grupo decidir con toda libertad si la desea mantener y, llegado el caso, adaptar o enriquecer los valores que considere esenciales para su identidad.

- **Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas**

Establece que los Estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad, tendrán derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma en privado y en público libremente y sin injerencia ni discriminación de ningún tipo.

- **Convenio Número 169 de la OIT sobre Pueblos Indígena y Tribales en Países Independientes**

Señala que los Estados, al aplicar las disposiciones de dicho Convenio deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de esos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente; igualmente, deberá respetarse la integridad de los valores, prácticas e instituciones de los mismos.

1.4 El valor del respeto

"El respeto al derecho ajeno es la paz"
Benito Juárez

Hablar de respeto es hablar de los demás. Es establecer hasta dónde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás. El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes y reglamentos establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar. Sin embargo, el respeto no es solo hacia las leyes o la actuación de las personas. El respeto también es una forma de reconocimiento, de aprecio y de valoración de las cualidades de los demás, ya sea por su conocimiento, experiencia o valor como personas.

El respeto identifica a la persona como valor: Se respeta a la otra persona porque se le reconoce que como ser humano merece el trato propio de su condición. El respeto supone dotar a toda relación personal de una norma objetiva, que implica la intención de no dañar la sensibilidad de la persona o las personas con quien se está tratando.

"El desgraciado tiene más necesidad de respeto, que de pan".
Karl Marx

Conocer el valor propio y honrar el valor de los demás es la verdadera manera de ganar respeto. Es el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de las personas, de los grupos sociales y de sus culturas. Esos derechos deben ser reconocidos como el foco central para lograr que las personas se comprometan con un propósito más elevado en la vida.

El respeto, además de la dimensión individual que hemos presentado hasta acá, también tiene una dimensión colectiva. La dignidad y derechos del individuo también son atributos de los pueblos y de sus culturas. En su dimensión colectiva o social, el respeto a la diversidad significa valorar las diferencias que existen entre las distintas culturas.

Respeto a la diversidad

La creciente conciencia respecto de la diversidad étnica y los derechos culturales hacen que la educación deba dar especial importancia al reconocimiento de grupos y cosmovisiones distintas, sea por adscripción étnica, de género u origen sociocultural.

No es sólo cuestión de adaptar contenidos y lenguajes en zonas de alta concentración de ciertos grupos, sino sobre todo de fomentar la interacción entre grupos distintos. De lo contrario, el respeto a las identidades puede llevar, paradójicamente, a la segmentación y atomización sociocultural. En este sentido, la comunicación entre varones y mujeres, o entre jóvenes de grupos étnicos o socioculturales diferentes, debe fomentarse en la escuela como una práctica cotidiana de aprendizaje para la sociedad multicultural, de respeto a la diversidad y "convivencia en la diferencia".



Las formas de relación entre educandos, y también entre educadores y aprendientes, no es irrelevante en la formación de hábitos y pautas comunicativas para desenvolverse en una sociedad multicultural, de ampliación del ejercicio ciudadano y de creciente circulación de la información.

Además, "educar en el respeto a la diversidad, el reconocimiento del otro y el ejercicio de la solidaridad, son condiciones para ampliar y enriquecer la propia identidad." (Cubides, 1998)

Algunas sugerencias para visualizar la vivencia del respeto

¿Cómo ser respetuoso?

- Trate a los demás como quiere que le traten.
- Sea cortés y educado.
- Escuche lo que otros tengan que decir.
- No insulte a la gente, no se burle de ellos, ni les ponga apodos.
- No moleste ni abuse de los demás.
- No juzgue a la gente antes de conocerla.

Preguntas sobre nuestra vida en el respeto:

- ¿Hay algo que no le guste sobre cómo la gente se trata una a otra aquí en el centro educativo?
- ¿Ha presenciado alguna conducta irrespetuosa? Descríbala. ¿Cómo se siente al respecto?
- ¿Qué es lo que más le gusta de la forma en como las personas se tratan aquí en la escuela? ¿Tiene algo que ver con el respeto?
- ¿Cómo es una persona abusiva? ¿Abusar es un acto irrespetuoso? ¿De qué manera? ¿Hay personas abusivas en el centro educativo? ¿Puede alguien ser abusivo sin quererlo? ¿Cómo?
- ¿Cómo puede prevenir conflictos el tratar a las personas con respeto?
- ¿De qué manera se relaciona el respeto a los demás y las buenas amistades?



El prejuicio es un irrespeto, ¿Cómo superarlo?

- **No juzgue** a la gente. Conózcalos primero como individuos antes de decidir si le caen bien o no.
- **Defienda** a las personas que están siendo tratadas con prejuicio. No se deje llevar por la multitud cuando la gente es injusta con alguien más.
- **Aprenda** sobre otras culturas, países y gente.

La vivencia del valor del respeto y su promoción de forma intencional a nivel educativo, es una condición indispensable para lograr sociedades más democráticas.

Sugerencias de trabajo

Hemos concluido nuestro recorrido inicial por la perspectiva cultural. Le proponemos hacer un ejercicio de **auto-identificación o reconocimiento cultural**, es decir, hacer un esfuerzo por tomar conciencia de su propia cultura. Para ello le ofrecemos distintas preguntas y sugerencias. Utilice las que le parezcan más pertinentes.

- Realice un listado de prácticas culturales de su propia cultura. Incluya el nombre de la práctica cultural, la fecha o frecuencia con que se realiza, el lugar donde se lleva a cabo, quiénes participan, en qué consiste y el sentido que tiene (por qué se hace).
- ¿Qué piensa usted de su propia cultura? ¿Qué características específicas posee que la diferencian de otras? ¿Cuáles son los valores que su cultura guarda como los más importantes? ¿Cuáles son las máximas aspiraciones en mi cultura?
- ¿Cuáles son las actividades más importantes en la vida de su barrio o comunidad? ¿Cuándo y cómo se encuentra la gente y para qué? ¿Qué se hace en el tiempo libre?
- Describo mi historia personal: ¿Dónde nació?, ¿Cómo es la gente de allí?, ¿Qué era lo que más me gustaba hacer cuando era niño?, ¿Qué jugaba con mis amigos?, ¿Para qué cosas era bueno?, ¿Quién me enseñó esas cosas?, ¿Qué tiene de particular mi forma de hablar?, ¿Qué cosas me caen mal?, ¿Qué cosas nunca haría?, ¿A quién admiro?, ¿En qué me parezco a mi familia?, ¿Con qué grupo étnico me identifico?, ¿Cuáles son los rasgos distintivos de mi grupo étnico?
- Describo el horario o la rutina de actividades más común del hombre y la mujer de mi cultura en un día normal de trabajo (desde que se levantan hasta que se acuestan).

Nuestras culturas están cambiando

Segunda Unidad

*"La humanidad, se enfrenta a la más profunda conmoción social
y reestructuración creativa de todos los tiempos"
Alvin Tofler*

"Si bien es cierto que toda sociedad y su cultura cambian, también lo es que existen rasgos distintivos que caracterizan la idiosincrasia y costumbres de los individuos y que tienden a conservarse cuando así lo desean. Luego entonces, la cultura, por supuesto, no es estática, al contrario, tiene sus raíces en la historia y se modifica con el tiempo. De hecho, la transformación cultural y la constante dinámica y recreación de las culturas es un fenómeno universal. No obstante, se puede decir que una cultura tiene especial vitalidad si es capaz de preservar su identidad al tiempo que incorpora el cambio, lo mismo que un ser humano específico cambia con el tiempo, pero tiene su identidad individual." (Tejera, 1992)

¿Qué tanto ha cambiado la cultura a la que usted pertenece en los últimos 10 años? ¿La población es conciente de esos cambios? ¿Está usted de acuerdo con esos cambios? ¿Los aprueba?

Esta unidad está destinada a revisar los cambios culturales que están teniendo nuestras culturas, presenta los siguientes apartados:

- 2.1 Los escenarios del cambio
- 2.2 ¿Cómo están cambiando(nos) las culturas?
- 2.3 Industrias culturales y globalización

2.1 *Los escenarios del cambio*

(Basado en Malagón Plata, 2004)

Dos grandes escenarios emergen y se consolidan en el mundo de hoy: la sociedad del conocimiento y la globalización. Tanto uno como otro constituyen plataformas sobre las cuales se generan diferentes procesos que configuran la vida social en todas sus manifestaciones y están incidiendo drásticamente en la modificación, tanto de una variedad de elementos culturales como sobre los paradigmas educativos. Revisemos a continuación cada uno de estos fenómenos:

a. Sociedad del conocimiento

Se denomina sociedad del conocimiento a esa nueva etapa de la civilización humana en la cual el recurso económico básico, el principal medio de producción ya no es la tierra o los recursos naturales, ni el trabajo, ni tampoco el capital, sino el conocimiento. "La sociedad del conocimiento es el sistema económico y social en donde el producto final se caracteriza más por un valor agregado de conocimiento incorporado, que por la cantidad de materiales utilizados en su manufacturación" (Niño Díez, 1999).

Si esto es así, el conocimiento y, por tanto, la educación, serán el fundamento del nuevo orden social que comenzará a configurarse acompañando el devenir del tercer milenio. En el nuevo milenio, cada individuo y cada organización construirán su capacidad de acción y, por tanto, su posición en la sociedad, mediante el conocimiento y la capacidad para generar nuevo conocimiento, que le permita adaptarse al ritmo veloz del cambio. Este es el rasgo central de las sociedades del conocimiento, o sociedades capaces de generar conocimiento acerca de su realidad y de su entorno, y capaces de utilizar dicho conocimiento para concebir y construir su futuro. De esta forma, el conocimiento se convierte no sólo en instrumento para explicar y comprender la realidad, sino también en motor de desarrollo y factor dinamizador del cambio social". (Chaparro Osorio, 1999).

De alguna forma, la sociedad del conocimiento es la sociedad de la educación y podríamos decir que la centralidad del conocimiento significa la centralidad de la educación. A medida que el conocimiento se convierte en el factor de producción más importante en la vida social, la educación adquiere dimensiones más allá de las institucionalidades tradicionales. Hoy todos hablamos de educación permanente para referirnos a procesos educativos en la inmensidad de la cotidianidad; a educación para toda la vida, para referirnos a educación de las personas en todas las etapas de su vida. No hay límites, ni hay espacios en donde la educación no fluya.

Difícilmente hoy, podría hablarse de instituciones educativas y no educativas o de entornos educativos y no educativos. El conocimiento y la educación se constituyen en pilares básicos de la existencia humana. Siempre lo fueron, pero hoy son reconocidos más allá de una decisión política e histórica. Por ello se habla de organizaciones o instituciones aprendientes.

A decir de Brunner (2000), "Las transformaciones de su entorno más próximo son de tal magnitud que hacen prever, efectivamente, una revolución de alcances similares a aquellas otras que dieron origen a la escolarización de la función educativa, luego a la organización estatal de la educación y, más recientemente, a la masificación de la enseñanza". El impacto de la sociedad del conocimiento en la educación ha generado modificaciones en los contextos educativos y escolares y ha creado grandes incertidumbres en el futuro mismo de la educación.

Pero de la misma forma como se aplauden los impactos favorables y beneficiosos, de igual manera un manto de preocupación e inquietudes cubren el accionar de esos impactos, en especial sobre las conductas y comportamientos de los nuevos cyberclientes educativos y el futuro mismo de la humanidad, cuando poco a poco los sujetos sociales desplazan sus responsabilidades sobre el control de la vida misma a un entorno cibernético, autorregulado y con posibilidades de reproducción incontrolada.

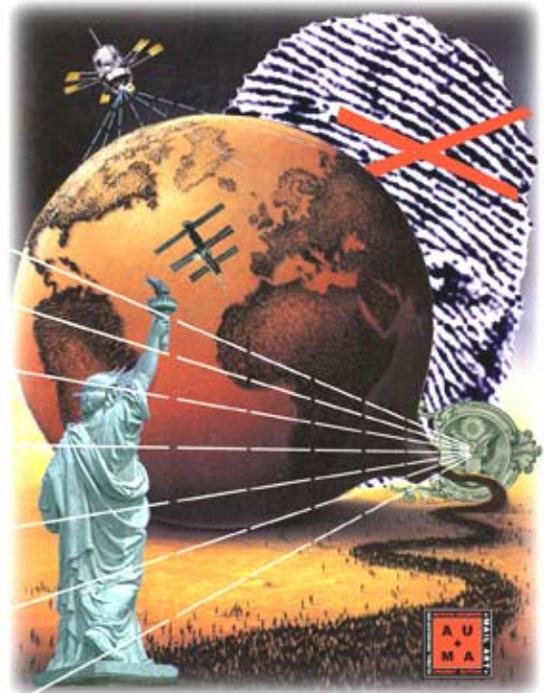
b. Globalización

"Si hay un tema que la globalización no puede manejar es la cultura, pues la primera por definición es homogeneizante."

Oscar Azmitia

La globalización desde el punto de vista económico es el proceso contemporáneo de cada vez mayor y más acelerada articulación e interdependencia, generalmente desigual o asimétrico, entre sistemas económicos de múltiples países y regiones del mundo. Este proceso (Sánchez Ruiz, 2003 citado por Márquez, 2004), en principio económico, está acompañado de nuevas configuraciones políticas del mapa mundial. Desde el punto de vista histórico-estructural, la globalización debe entenderse como un proceso complejo, como la convergencia de diversas dimensiones como, por ejemplo, lo económico, lo político, lo cultural, lo tecnológico, lo institucional. No hay nada que se pueda explicar a partir de un solo punto de vista. (Márquez, 2004)

La globalización no es un mero avatar del mundo de la economía política sino la presencia de *mutaciones en las condiciones en que el ser humano habita el mundo*. (Michel Serres, en Barbero, 2002)



Hablar de sociedad globalizada o globalizante significa reconocer que en lo económico, en lo político y en lo cultural, han sido superadas las barreras regionales, nacionales e incluso continentales, con una marcada tendencia hacia la homogenización.

Al respecto Azmitia (s.f.) plantea:

Los medios de comunicación masiva son hoy los "*creadores de la cultura*". Se encargan de modelar el pensamiento, las visiones y hasta los deseos más personales de millones y millones de personas. Pero sobre todo, modelándolas para lograr una "humanidad estandarizada".

¿Qué debemos pensar?, ¿qué debemos sentir?, ¿qué debemos hacer?, ¿cómo debemos actuar?, ¿qué debemos comer, vestir y jugar?, ¿qué debemos consumir? Todo esto -y más, obviamente- que se resume en un **qué debemos ser**, constituye el *corpus* de la configuración cultural de nuestros tiempos.

El mercado global sólo puede funcionar si las grandes masas poblacionales que le dan vida (con su propia muerte lenta) desarrollan una forma de vivir y de entender la vida acorde a los principios y valores de ese mercado. Así pues, se trata de que poco a poco todo mundo vaya pensando, sintiendo, haciendo, deseando, comiendo, vistiendo, consumiendo de la misma forma.

Se trata de ir creando **una sola cultura**, en la que la diversidad poco a poco tienda a desaparecer o a lo sumo, a quedarse en un recuerdo o en un hecho folklórico que no afecte e incida en la forma de vivir.

Destruir todo tipo de alternativas, acabar con los relatos, con la memoria colectiva, con la construcción diversa de la historia, son acaso, objetivos importantes de la globalización cultural que, aunque no está presente en la totalidad de nuestros países, va llegando y debemos prepararnos para enfrentarla.

Revisemos bien y nos daremos cuenta de cómo la tecnología, vía la computación productiva, vía la biotecnología o sobre todo, vía la recreación, ha ido modelando comportamientos culturales que destruyen nuestras identidades.

La pérdida de la identidad cultural propia arrebatada a individuos y pueblos su posibilidad de expresarse, de hacerse, de otorgarse vigencia y amplitud. Si se destruye la posibilidad de ser "factor de cultura" a individuos y colectividades, se le está destruyendo la posibilidad de hacerse humanos, puesto que sólo la humanidad puede construir cultura. Nos deshumanizamos al dejar de protagonizar nuestra expresión y ejercicio cultural.

La globalización afecta a toda la realidad cultural. Sin embargo, no es un proceso lineal y no involucra de la misma manera a todos los países del mundo, ni resulta igualmente favorable o desfavorable a todos los habitantes de la tierra. Debido a los diferentes niveles de desarrollo en los países, la globalización tiene consecuencias contradictorias en unos y otros.

Lo que no se puede negar, es que en el marco de la globalización, la polarización económica es un fenómeno que se incrementa constantemente y que va ensanchando más y más la distancia entre los países del primer mundo y los del tercer mundo, en términos de nivel de vida, de desarrollo tecnológico y de oportunidades.

La globalización o mundialización, según el punto de vista que se tome, constituye un fenómeno inherente al modo de producción capitalista. Para algunos autores mencionados por Gandarilla (2000), sus orígenes se pueden rastrear desde el nacimiento de las primeras forma capitalistas de producción: el capitalismo comercial. Para otros como Giddens, sus orígenes se encuentran en los años setenta y ochenta. Este mismo autor sostiene que la globalización es un fenómeno ligado al nacimiento y desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.



Más allá de si sus orígenes están en el nacimiento mismo del capitalismo o en los desarrollos de finales del siglo XX, lo cierto es que es una realidad incontestable, concreta y que ha logrado penetrar no solamente los Estados nacionales, las regiones, sino también la vida cotidiana. En realidad la discusión ya no se centra en su existencia, ni siquiera en su papel de integrador de la economía mundial. La discusión se centra en otros espacios: uno, su carácter histórico o ahistórico, sus bondades o maldades y, su carácter holístico y totalizador de la vida.

Muchos autores -como Bonefeld y García Morales-, presentan múltiples informes sobre concentración de la riqueza, aumento de la población pobre, homogenización de la vida misma, control de la existencia humana y en fin todos los males propios de la humanidad y lo hacen en cuanto los datos que sustentan esas opiniones corresponden a la época actual en la cual se dice el nacimiento de la globalización. Claro que otros discursos, desde otros puntos de vista, resaltan los aspectos positivos de la globalización como: creación de la sociedad del conocimiento, ampliación de oportunidades de trabajo, de formación y comunicación, de recreación, de socialización de la vida misma.

Al respecto surgen algunas preguntas: una, si la globalización es un fenómeno inherente al modo de producción capitalista desde sus orígenes, e incluso se habla de que la globalización fue más fuerte a comienzos del siglo XIX, ¿a qué se debe la alharaca que se ha armado sobre sus aparentes consecuencias? ¿Acaso el capitalismo no es de por sí un modo de producción que tiene como sus fundamentos la concentración de capital, la dominación social, la democracia política, trabajar sobre las leyes del mercado y mantener y profundizar la desigualdad?

Dos, una de las características de la fase actual del capitalismo (globalización, según algunos autores) es que se están transformando los Estados-nación dando paso a un *Estado Transnacional*, ETN. Uno de los ejemplos más conocidos es la Comunidad Europea.

“Un aparato de ETN está emergiendo bajo la globalización desde dentro del sistema de los Estados-nación. El sistema de Estados-nación, o sistema interestatal, es un logro histórico, la forma particular a través de la que el capitalismo vino a surgir, basado en una compleja relación entre producción, clases, poder político y territorialidad.” (Robinson, 2000)

Los mercados toman definitivamente las riendas de la economía; hay una redefinición de los grupos sociales y estos tienen acceso a otras culturas y, en fin, se da una redefinición de la vida misma, catalizada por el avance acelerado de las comunicaciones y sus tecnologías de base. Todo esto se está dando como resultado de la dinámica misma de la sociedad capitalista.

La globalización, mundialización, internacionalización de la economía o cualquier otra denominación que se quiera dar es un fenómeno histórico, que tiene existencia en los diferentes espacios de definición de la sociedad: económico, político, social y cultural. Cada uno de esos estadios o ámbitos han sido afectados en tanto son dimensiones de la totalidad. La afectación no es la misma en todos ellos y las reacciones que causa varían de uno a otro. La internacionalización de la economía sobre la base de la consolidación del mercado como el regulador del intercambio y la producción ha confrontado a los mercados y la producción nacional, quebrando de alguna manera y a veces radicalmente las propias economías nacionales.

Desde el punto de vista de la cultura, podríamos decir que quizás el ataque indiscriminado a las culturas nacionales y regionales es muy semejante a lo que algunas civilizaciones europeas hicieron con el nuevo mundo durante la colonia, por ello se habla de una *neocolonización*.

Los desarrollos mismos que potencia la globalización tienen expresión en la cultura, son también manifestaciones culturales en sí mismos y tienden a generar procesos culturales nuevos, como por ejemplo, crear un nuevo orden cultural mundial, paralelo al orden económico, social y político. **¿Podría decirse que de la misma manera como se afirma que los Estados-nación van a desaparecer, las culturas regionales y nacionales también van a esfumarse?, ¿Se producirá la famosa homogeneización cultural?**

¿En realidad van a desaparecer, o van a ser redefinidas, replanteadas, reconstruidas las identidades? Probablemente se constituyan formas de coexistencia en todos los espacios de la vida social. Quizás la constitución de una nueva identidad, de un nuevo yo, no sea excluyente de las realidades culturales actuales y por el contrario se generen desarrollos desiguales y combinados en el ámbito cultural.

No hay duda los nuevos escenarios que genera la globalización, modifican los entornos de la vida cotidiana generando tensiones culturales que afectan los componentes de esa vida cotidiana como la identidad y que probablemente se direccionan procesos de sustitución de las identidades individuales, grupales, regionales, nacionales por una identidad global

anclada en los espacios virtuales, reconceptualizando y reconstruyendo los fundamentos antropológicos de nuestra existencia. Es difícil prever los resultados de estos procesos de aculturación, pero muy seguramente no serán lineales, tendrán necesariamente que adecuarse a las realidades significantes del hoy y tienen la fuerza de la historia.

¿Cómo serán esas nuevas identidades culturales? No se sabe con certeza, pero lo que sí es posible saber, es que algunas tensiones que se viven hoy (guerras étnicas, religiosas...). Tienen un profundo arraigo cultural, que pesarán definitivamente al momento de valorar los resultados finales.

En realidad, la globalización es un proceso muy contradictorio, que no se ha presentado de la misma forma en todas las regiones, culturas y naciones. Quizás se puedan marcar unas líneas muy generales y tendencias, pero es preciso hacer lecturas diversas y construir respuestas complejas. Tünnermann Bernheim (1997), sintetiza de alguna forma el sentido de la globalización:

Sin embargo, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo. Más bien se observa una globalización fragmentada o segmentada, que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población mundial y crea profundas brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados (intranorte), como en los países subdesarrollados (intrasur) y entre ambos grupos de países (Norte-Sur).

2.2 *¿Cómo están cambiando (nos) las culturas?*

(Basado en López Alvarado, 2001)

*¿Nos están preguntando o nos la están imponiendo?
¿Será posible la cultura global sin daños, conflictos, guerras y otras realidades destructivas?*

Oscar Azmitia

No es lo mismo decir: "nuestras culturas están cambiando" a decir: "nos están cambiando nuestras culturas".

Asistimos a una etapa de transición planetaria sacudida por espectaculares cambios, en la cual se revaloriza el conocimiento, la tecnología, la participación y la creatividad como componentes esenciales del desarrollo. Pero estos procesos globales se producen en un contexto de distribución desigual de la tecnología, recursos financieros, conocimientos, tanto internamente en cada país como en el plano internacional.

Como plantea Barbero (2002), citando a Ortiz (1994): "El proceso de mundialización es un fenómeno social total, que para existir se debe localizar, enraizarse en las prácticas cotidianas de los pueblos y las personas". La mundialización no puede confundirse con la estandarización de los diferentes ámbitos de la vida que fue lo que produjo la industrialización, incluido el ámbito de la "industria cultural". Ahora nos encontramos ante otro tipo de proceso, que se expresa en la **cultura de la modernidad-mundo**, que es una nueva manera de estar en el mundo. De la que hablan los hondos cambios producidos en el mundo de la vida: en el trabajo, la pareja, la comida, el ocio. Es porque la jornada continua ha hecho imposible para millones de personas almorzar en casa, y porque cada día más mujeres trabajan fuera de ella, y porque los hijos se autonomizan de los padres muy tempranamente, y porque la figura patriarcal se ha devaluado tanto como se ha valorizado el trabajo de la mujer, que la comida diaria ha dejado de ser un ritual que congrega a la familia, y desimbolizada ha encontrado su forma en el fast-food. De ahí que el éxito de *McDonald's* o de *Pizza Hut* hable, más que de la imposición de la comida norteamericana, de los profundos cambios en la vida cotidiana de la gente, cambios que esos productos sin duda expresan y rentabilizan.

No existe una ley preestablecida que defina inexorablemente el rumbo del desarrollo sociocultural, el futuro será el producto de la acción de diversos actores con sus respectivos intereses e imaginarios, multitud de procesos, luchas y contradicciones. En esta compleja red de procesos, la educación va a jugar un papel relevante.

La cambiante y compleja realidad, nos obliga a replantearnos cuál es la misión y la función que le corresponde desempeñar al educador, en una coyuntura histórica como la que vivimos. Con la intención de contribuir al debate sobre la problemática de la cultura y la educación, examinaremos **siete tesis de López Alvarado** que se refieren a los cambios culturales con el propósito de abrir un espacio de reflexión y debate en torno al asunto:



1ª tesis: Desintegración de vínculos comunitarios

"El mundo moderno en su lógica económica y racionalidad social socava los fundamentos psicosociales de la comunidad y con ello tiene un impacto desintegrador en el seno de la institución familiar y en la subjetividad de los individuos".

El mundo moderno ha tenido un impacto desintegrador en las relaciones y vínculos comunitarios; los valores y sentimientos compartidos que generan cohesión y unidad, han

sido paulatinamente socavados y sustituidos por ideologías políticas o identificaciones confesionales a nivel religioso. Las personas en una misma "comunidad" se agrupan en diferentes partidos políticos o iglesias, reforzando la tendencia a la separatividad y al conflicto. Cada vez vivimos más cerca físicamente, nuestras casas están pegadas unas a otras, sin embargo, estamos más distantes emocional y espiritualmente.

La modernidad y los procesos de modernización han generado fenómenos de división y fragmentación social. Pero simultáneamente la modernidad que es una realidad planetaria ha producido la "unidad" de las personas dictada por imperativos económicos de mercado, de utilidades, y por estas mismas razones las desune, las divide.

La modernidad "une" a los seres humanos a través del telégrafo, el teléfono, la televisión (viendo los mismos programas), la música, el Internet, el consumo de ciertos productos. Los une también, aunque no lo deseen, el través del comercio, el transporte, el turismo.

La modernidad "une" a todo el planeta a través del desarrollo de la tecnología militar. Es una "unión" que se realiza bajo el imperativo de consideraciones geopolíticas de los centros de poder mundial; campesinos de Afganistán, Honduras, África, muchos analfabetos, utilizan tecnologías modernas.

La "unión" planetaria que se realiza en la época moderna, se produce bajo el imperativo de la ganancia y del mercado, la manipulación de las conciencias, la difusión de tecnologías bajo el requerimiento de intereses geopolíticos, económicos y geoculturales.

Las gentes pueden con cierta facilidad asimilar los instrumentos tecnológicos y las imágenes de la modernización, pero sólo muy lenta y dolorosamente pueden recomponer su sistema de valores, de normas éticas y virtudes cívicas.
Barbero y Ochoa (s.f.)

Las tendencias que predominan en el mundo de la cultura fortalecen el socavamiento de la comunidad.

La educación debe prestarle especial atención a los procesos de desintegración comunitaria, pues de ahí provienen nuestros niños y adolescentes, y es en ese contexto en el que interactuamos los adultos.

La educación debe contribuir a generar conciencia sobre la necesidad urgente de ir construyendo nuevas formas de convivencia comunitaria, para asegurar la salud mental de la sociedad.

Si este planteamiento sociológico es una premisa teórica orientadora para el educador, entonces el esfuerzo ético, teórico, metodológico y técnico, deben estar al servicio de una función y una misión educativa tendiente a restituir la conciencia de la importancia psicosocial de la comunidad.

*El apego al pasado y a la tradición pone de manifiesto cierta resistencia a perder lo que se tiene y que se considera valioso, y tiene como corolario un cierto temor por el futuro que puede desincentivar los cambios para el desarrollo en la medida en que todo cambio encierra un riesgo. El respeto, la cortesía, la amabilidad, la amistad, la vida familiar, son elementos que la población considera que no deben perderse en la cultura hondureña.
(Informe desarrollo humano 2003, PNUD, Honduras)*

El educador debe ser un agente portador de vínculos y relaciones comunitarias, que contribuyan a generar un clima cultural de amistad, comunicación, solidaridad, compromiso social y lealtad.

2ª tesis: Crisis en las identidades

"Al socavarse las bases de la comunidad, se generan procesos de desintegración en los fundamentos psicosociales necesarios para la construcción de las identidades individuales y colectivas".

En la dinámica psicosocial de construcción de las identidades se produce una interacción dialéctica de la comunidad a la familia, de la familia al individuo y del individuo nuevamente a la comunidad, y todos estos procesos entran en un circuito.

Es el seno de la comunidad donde se comparten experiencias comunes, se participa de ideas-fuerza, se visualizan proyectos y se experimentan sentimientos comunes; todos estos componentes, ideas, proyectos, sentimientos y experiencias compartidas generan identidad grupal, cohesión psicológica y certidumbres sociales.

La modernidad ha generado procesos culturales múltiples que socavan los fundamentos de la construcción de las identidades y propician un tipo peculiar de identidades frágiles, efímeras y que conducen a la exclusión social de las grandes mayorías debido a que están fuertemente condicionadas por la capacidad de compra, de consumo.

González Faus (2001) al respecto explica:

No es humana la figura del "homo consumptor" (hombre consumidor) a que está dando lugar la globalización. El consumismo no es un rasgo humano natural, sino un hecho cultural creado artificialmente. J. Rifkin ha puesto de relieve este dato, asignándole incluso fecha de nacimiento: la obra de E. Cowdrick publicada en 1927, cuya tesis era bien sencilla: "si conseguimos llevar a las gentes hacia un consumo constante, ello supondrá una maximización de beneficios para las empresas y un aumento de sus posibilidades de seguir invirtiendo".

Si están en marcha procesos sociales que erosionan y desintegran el marco cultural sobre el cual se edifican las identidades individuales y colectivas, entonces la estructura psicológica de los individuos no dispone de bases de referencia para organizar su estabilidad emocional y espiritual.

La educación debe contribuir a generar identidades abiertas; conscientes, libres, comprometidas con nuestra especie, la humanidad y con nuestros países.

3ª tesis: Paradigmas reduccionistas

"Los paradigmas surgidos en la modernidad condicionan nuestras formas de pensar, sentir, percibir, representar y comunicamos con la vida. Estos paradigmas tienen como característica distintiva ser: fragmentarios, dualistas, uncausales y disyuntivos. Nuestros pensamientos, sentimientos, nuestra forma de comunicamos con nuestros semejantes, están condicionadas por los paradigmas cartesiano-newtonianos surgidos en los siglos XVIII y XIX. Estos paradigmas, por su tendencia a reducir la realidad a sus partes, no nos permiten captar el dinamismo y la complejidad de la vida social".

La fragmentación y la división derivada de nuestros paradigmas, está muy extendida por todas partes, no solo por toda la sociedad, sino también en cada individuo, produciendo una especie de confusión mental generalizada. El arte, la ciencia, la tecnología, el trabajo humano, están divididos en especialidades, y cada una de ellas se considera que está separada de las demás.

Esta visión fragmentaria impregna nuestra percepción de la naturaleza como un agregado de partes existentes por separado, que son explotadas por diferentes grupos de gentes. Del mismo modo, cada ser humano individual vivencia la fragmentación en un gran número de secciones, comportamientos separados y en conflicto, impulsados según sus diferentes valores, deseos, objetivos, ambiciones, lealtades, características psicológicas.



Estos paradigmas fragmentarios se reproducen en el proceso educativo en el momento en que el docente o administrativo, se reducen al aula o al ámbito de su quehacer, perdiendo la visión de conjunto de los procesos culturales y perdiendo la perspectiva de las interrelaciones e interconexiones de la diversidad de procesos académicos, administrativos, comunitarios, familiares, institucionales y políticos.

Los paradigmas fragmentarios con los que operamos en la vida moderna influyen en los procesos culturales de construcción histórica de la sociedad, de ahí su importancia como elementos de análisis, reflexión y debate en la dinámica educativa. Existe el imperativo histórico de construir nuevos paradigmas sistémicos, holísticos, ecológicos y espirituales que nos permitan acceder a visiones de conjunto de la realidad económica, ecológica, cultural, psicológica, ética, política y espiritual.

La educación va a cumplir una función estratégica en el proceso de construcción y difusión de los nuevos paradigmas, para que los sujetos del siglo XXI puedan enfrentar los problemas globales de la humanidad de una manera creativa y adecuada. Esta tarea es uno de los grandes desafíos que tenemos planteados los educadores: contribuir a construir y difundir nuevos paradigmas para estimular una nueva subjetividad con nuevos modelos mentales, disposición analítica más rigurosa, capacidad reflexiva, creatividad y autonomía espiritual.

4ª tesis: Invasión mediática

"La educación ha perdido parte de su vigencia histórica en la modernidad al perder su papel de agente principal de socialización. Los medios de difusión de masas, especialmente la televisión, se han convertido en uno de los principales agentes de socialización al penetrar con sus discursos, imágenes, sonidos y mensajes en la escuela, en el hogar y en la vida cotidiana".

Los programas televisivos, en su mayoría, tienen como ejes vertebradores la violencia, el miedo, la pornografía y la exaltación de valores negativos, pautas de consumo y formas de convivencia basadas en modelos foráneos.

Los agentes de socialización más importantes en la vida social, han sido la escuela, la iglesia y la familia, sin embargo, la modernidad y los procesos de modernización reforzados por los medios de difusión de masas han sustituido -en buena parte- a dichos agentes tradicionales.



El sistema educativo no ha diseñado estrategias adecuadas para contrarrestar estas influencias; simplemente permanece pasivo como si nada hubiese ocurrido en el campo cultural. La pasividad, la negligencia también, por qué no decirlo, la complicidad del sistema educativo, han contribuido a reforzar el papel relevante de socialización de los medios de difusión de masas.

Los educadores tenemos que prestarle especial atención a este problema cultural y convertirlo en uno de los puntos más importantes de la agenda de discusión, reflexión y análisis de los procesos educativos.

De la reflexión, análisis y debate en las aulas, entre educadores, padres de familia, iglesias, partidos políticos, sindicatos, asociaciones culturales y miembros de la comunidad, surgirán propuestas alternativas para enfrentar este desafío cultural.

En esta perspectiva de análisis, consideramos que para lograr un mejoramiento significativo de la calidad educativa, se requiere educar a las nuevas generaciones en alfabetización iconográfica, que permita descodificar el significado de las imágenes, sonidos y mensajes que transmiten la televisión y los demás medios de difusión de masas. Esto constituye una necesidad apremiante para evitar la manipulación de las mentes de la juventud y la niñez. El diseño de una estrategia orientada a enfrentar la manipulación de las mentes, la desinformación y el estímulo de las pasiones más primitivas de los seres humanos, implica devolverle la función de socialización más importante a la escuela, la familia, las iglesias, las comunidades, para garantizar influencias positivas, plurales y democráticas.

5ª tesis: Educación orientada a la instrucción

"La sociedad industrial moderna apoya y refuerza en los procesos de enseñanza-aprendizaje el conocimiento operativo, instrumental, contribuyendo al predominio de la racionalidad instrumental en nuestra cultura académica. Todo ello refuerza la instrucción en detrimento de la formación socioemocional y ética en los procesos educativos".

La educación tiene que equilibrar razón con emoción, desarrollar el hemisferio cerebral izquierdo, pero también el derecho, la racionalidad instrumental con la racionalidad sustantiva.

En el campo educativo no se le ha prestado la suficiente atención al lugar que ocupan los sentimientos en la vida, no obstante que hay una amplia gama de investigaciones que muestran que la actual generación de niños tiene más conflictos emocionales que las anteriores. También hay evidencias dramáticas de que la vida emocional de los adultos transcurre en medio de crecientes calamidades.

En la actualidad dejamos que la vida emocional de nuestros hijos transcurra según las vicisitudes y los acontecimientos espontáneos, con resultados cada vez más dramáticos. La educación debe estructurar una nueva visión de lo que en el seno de la escuela se puede hacer para educar al aprendiente en su integridad, atendiendo mente y corazón en el aula.

Calidad de educación es ofrecerles a las y los niños y adolescentes una base para estimular los elementos de inteligencia emocional. La educación debe contemplar en su praxis metodologías, técnicas, dinámicas, actividades que contribuyan al desarrollo emocional de los educandos.

En las postrimerías del siglo veinte, el desafío educativo a nivel psicológico es desarrollar procesos que permitan lograr el equilibrio de la razón y de la emoción, para estimular la emergencia de sujetos que vivan la vida a plenitud de sus posibilidades.

6ª tesis: Homogeneización del ser humano

"Los imperativos que dicta la lógica económica moderna, basada en la competencia, el lucro, la producción masiva y el consumo masivo imponen la uniformidad repetitiva de las existencias singulares. Después de producir objetos en serie, se da un proceso de ajuste del hombre, la mujer y el niño en serie; las personas se ven obligadas a adaptarse, por la fuerza de redes de procesos y fenómenos materiales y no materiales, al mundo de las cosas (cosificación). Hasta en la intimidad de la conciencia el mundo de los objetos, a través de imágenes, discursos y publicidad, domina sus deseos, expectativas y anhelos."

Sobre la imposición de la lógica de la competencia, González Faus (2001) comenta:

Tampoco es dato humano verdadero *la necesidad de las víctimas, y mucho menos su satanización*. Es cierto que en la naturaleza "el pez grande se come al chico". Pero precisamente con el ser humano se produce un salto cualitativo que supera la fase evolutiva previa: en el caso de las personas, el grande está para ayudar y levantar, no para comerse al pequeño. Sin embargo, el pensamiento único sigue insistiendo en que los pobres lo son por su culpa.

Vicente Fisas, titular de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, de la Universidad Autónoma de Barcelona, plantea sobre -los efectos de la mundialización- la crítica a lo que se denomina "**el pensamiento único**". Para Ramonet, director de *Le Monde Diplomatique*, el llamado "pensamiento único" no es más que la traducción, en términos ideológicos y con pretensión universal, de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital internacional. Es el discurso y la estrategia que busca naturalizar la mundialización económica, un discurso donde prima la lógica económica y la presenta como la nueva utopía, rechazando y despreciando las grandes ideologías y los meta-relatos del siglo pasado.

Fisas explica que este "pensamiento único" va ligado a la sacralización de dos conceptos estrechamente vinculados entre sí, nada inocentes y muy presentes en la sociedad occidental industrializada, a saber, el superproductivismo y la competitividad. Y no son inocentes o inocuos, porque la competitividad llevada al extremo supone, inevitablemente, la pérdida del sentido comunitario, de la cooperación, la solidaridad, la justicia y la equidad, es decir, la pérdida de todos aquellos valores y prácticas asociadas a la paz.

La educación tiene como una de las tareas centrales oponerse a la ingeniería social del hombre-masa, mecánico, poco reflexivo y sin capacidad de discernimiento; por eso la educación tiene como tarea central en la sociedad de masas, generar los conocimientos, las actitudes, los valores, las emociones que contribuyan a la construcción de una subjetividad consciente de si misma, de su entorno natural, social e histórico. Ello hace que el autoconocimiento sea un principio educativo, ético, psicológico y espiritual, ineludible para la presente construcción del futuro.

7ª tesis: Crisis del sentido de la vida

"Los imperativos de la competencia, la eficiencia, la productividad y el acelerado ritmo que vivimos, producen un clima cultural de deterioro de las estructuras de sentido y significación social. Todo ello configura las condiciones para una subjetividad escindida entre el interés material del ingreso o de las posesiones, por un lado, y la motivación y el sentido que la vida tiene en tales circunstancias, por el otro."

El problema del sentido de la vida adquiere una relevancia de primer orden en la cultura y la civilización tecnológica y materialista en que vivimos.

En la vida cotidiana, se produce un desfase entre lo que las personas piensan y postulan teóricamente, lo que sienten vivencialmente y lo que hacen en la práctica. Esa incoherencia entre el pensar, sentir y hacer, es una de las características de la cultura moderna.

El deterioro de las bases de la comunidad, la crisis de la institución familiar, la pérdida de valores, subjetividades emocionalmente desequilibradas y esta serie de procesos son los que van minando las estructuras de sentido en el sujeto moderno. Por eso la educación debe ayudar a fortalecer estructuras de sentido y proveer al educando de esperanza.

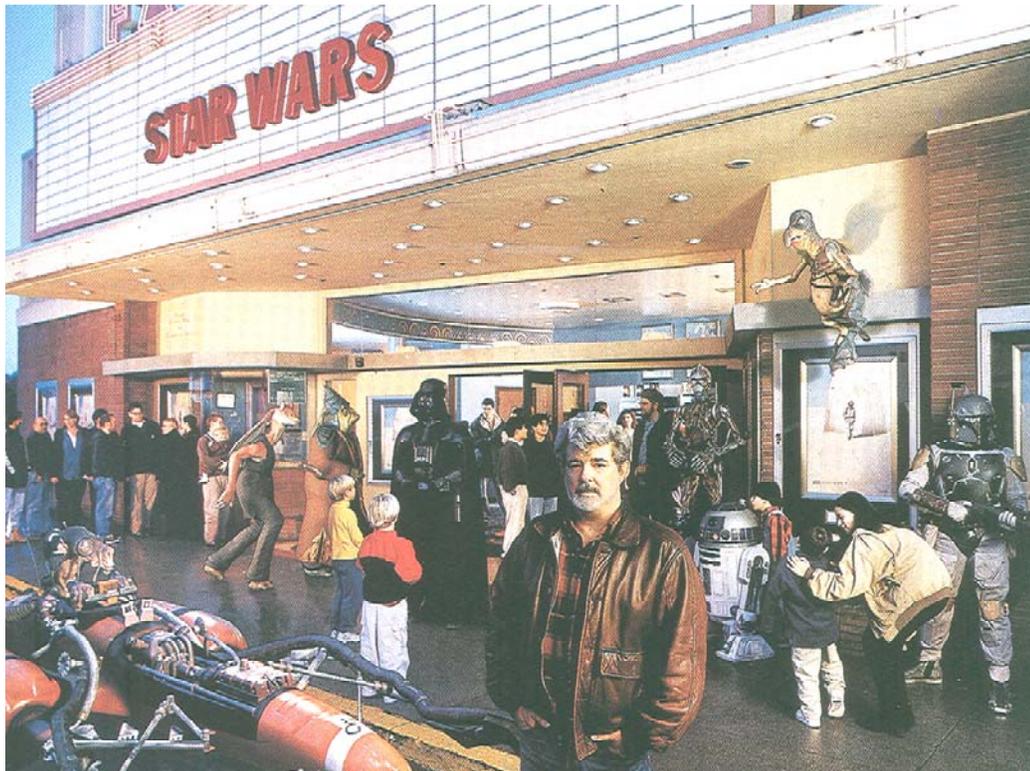
Hemos de educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política. Vicente Fisas

2.3 Industrias culturales y globalización

(Basado en Getino, sin fecha y García Canclini, sin fecha)

García Canclini menciona que existen diversas definiciones de industrias culturales. Y agrega que en sentido amplio, podemos caracterizarlas como *el conjunto de actividades de producción, comercialización y comunicación en gran escala de mensajes y bienes culturales que favorecen la difusión masiva, nacional e internacional, de la información y el entretenimiento.*

Las industrias culturales son sectores comercializan bienes y servicios cuya particularidad reside en la intangibilidad de sus contenidos y su carácter cultural; incluyen la edición impresa y el multimedia, la producción cinematográfica, audiovisual y fonográfica. La dualidad cultural y económica de esas industrias constituye su signo principal. (Márquez, 2004)



El sector audiovisual de la industria cultural (cine, televisión y video) se ha constituido en el baluarte contemporáneo del proceso acelerado de la "mundialización" cultural. En un estudio sobre la industria audiovisual iberoamericana (Latinoamérica, España y Portugal), se muestra que cinco empresas concentraban cerca de 90% de las exportaciones de cine, video y televisión: Televisa, Red Globo, Venevisión, Radio Caracas y RTVE. Las exportaciones de Televisa, a su vez, representaban casi 50% del total.

Barbero (2002) menciona la conformación de las megacorporaciones globales -ya son sólo siete las que dominan el mercado mundial: AOL-Time Warner, Disney, Sony, News Corporation, Viacom y Bertelsmann- cuya concentración económica se traduce en un poder cada día más inatajable de fusión de los dos componentes estratégicos, los vehículos y los contenidos, con la consiguiente capacidad de control de la opinión pública mundial y la imposición de moldes estéticos cada día más "baratos".

La acción transnacional de las grandes industrias culturales e informáticas está reconfigurando la esfera pública, la comunicación social, la información y los entretenimientos cotidianos en casi todo el planeta.

García Canclini

De la globalización de la economía a la globalización de la cultura

Convengamos inicialmente que los proyectos de globalización que las naciones y los intereses económicos y financieros más poderosos de nuestro tiempo quieren instalar sobre todo el planeta, representan una variante perfeccionada de lo que a través de la historia han sido las políticas hegemónicas o de dominación, conocidas como imperiales, coloniales, neocoloniales u otras calificaciones de parecido significado. A fin de cuentas no han pasado tantos siglos desde que los portavoces del emperador Carlos I de España –o Carlos V de Alemania, según desde qué lugar se lo mire- pregonaban la existencia de un poder "en cuyos dominios nunca se ocultaba el sol". Un sueño que han replanteado algunos mandatarios imperiales, por todos conocidos.

"No está distante el día en que tres estrellas y tres franjas en tres puntos equidistantes delimiten nuestro territorio: una en el Polo Norte, otra en el Canal de Panamá y la tercera en el Polo Sur. El hemisferio completo de hecho será nuestro en virtud de nuestra superioridad racial, como es ya nuestro moralmente." William Howard Taft, presidente de Estados Unidos (1909-1913)
Declaración hecha en 1912.

La globalización actual introduce, sin embargo, situaciones nuevas que inciden, como en ningún otro momento de la historia, en la economía y en la vida integral de las naciones, sea cual fuere el sistema político que ellas representen. La concentración de la riqueza en territorios y sectores sociales cada vez más reducidos, así como la exclusión creciente de la mayor parte de la humanidad de sus más elementales derechos humanos, son resultados de dicho proyecto, como lo dan cuenta los datos sobre pobreza, riqueza y violencia social experimentada en la mayor parte del mundo todos los días.

Esta faceta dominante de la globalización –que a su vez genera, necesariamente, otra globalización resistencial de carácter contrario- es fácilmente advertible cuando se recurre a los números y a las estadísticas, ya que opera principalmente sobre los recursos tangibles del planeta, aquellos que se pueden medir, pesar o contar, sean ellos cifras de inversiones, rentabilidad, empleo, medio ambiente y todo lo relacionado con la realidad visualizable que nos rodea.

Naturalmente, un modelo de control y/o dominación del espacio material planetario como el que está en curso, requiere, como ha sucedido siempre, de una labor simultánea de hegemonización y, de ser necesario, de dominación ideológica y cultural que lo imponga o lo legitime.

La tentativa de globalización cultural, educativa, comunicacional e informativa es una de las variables más poderosas e indispensables para legitimar el poder de dicho proyecto, para proyectar una empresa geopolítica de rediseño global mundial que deja empuñados a los césares romanos.



Ahora bien, las posibilidades de una globalización de la cultura no parecieran tener el éxito relativo que ya experimentaron en otros campos, como los de la economía, las finanzas, la tecnología y las manufacturas industriales, por ejemplo. No será de ninguna manera fácil ni de corto o mediano plazo estandarizar o uniformizar imaginarios colectivos, que han sido contruidos y sedimentados a través de muchos años en experiencias históricas y sociales intransferibles. Lo cual puede implicar, como reacción, resistencias de distinto tipo, racionales o emocionales, científicas o místicas, destinadas todas ellas a confirmar la cultura propia como si ella fuera, tal como es, la esencia de la propia vida.

Tal vez por ello, la dominación de la cultura general de un pueblo no figura explícitamente en la agenda de quienes aspiran a un rediseño global del poder mundial. Antes bien, la coexistencia con determinadas manifestaciones de dicha cultura puede rendir también sus frutos, como lo prueban muchos diseños de la producción mediática, publicitaria, cultural y de entretenimiento de las *industrias culturales* más poderosas.

Es sabido también, que buena parte de las actividades y servicios culturales de los países periféricos, como son los nuestros, tienen el reconocimiento y el apoyo de gobiernos del primer mundo, de prestigiosas fundaciones y de grandes compañías transnacionales. En este sentido, no pareciera existir contradicción alguna entre el hecho de fabricar bombas atómicas tácticas o misiles letales y, propiciar junto con ello, exposiciones de arte, conciertos musicales, publicaciones de arte, preservación de parques nacionales, modernización de museos y bibliotecas, eventos de "alta cultura" o mega-espectáculos populares.

Las industrias culturales como "centro de gravedad" de la cultura

Existe sin embargo un sector de la cultura que escapa a esa supuesta benevolencia y que despierta voraces apetitos. Se trata del correspondiente a las industrias culturales -IC-, un vasto e intrincado universo de industrias, que apenas tiene poco más de un siglo y medio de vida, en el que se incluyen distintos y a la vez complementarios sistemas, representativos de la información, la comunicación, la educación, el entretenimiento y el conocimiento.

Precisamente, sobre este universo aparecen hoy más que nunca las apetencias de dominación global. No se trata ya de conquistar o dominar una u otra cultura en su dimensión holística sino de controlar su centro de gravedad, aquel que, como sucede en las guerras por los espacios vitales, incide decisivamente sobre el conjunto.

Si para los antiguos constructores de imperios tal centro estaba constituido por los ejércitos, y para los más recientes, por los espacios de mayor concentración energética, industrial y urbana, para quienes operan en nuestro tiempo en el campo de la cultura, el centro de gravedad reconocido y disputado, no es otro que el de estas industrias. Y lo es, precisamente, porque la cultura en general es el alma de los pueblos –o como agrega Edgar Morín, es todo aquello que media entre la realidad y los sueños-. Las IC son el motor que la moviliza, en un sentido o en otro, según la orientación que le impriman quienes controlen el timón y el horizonte de las mismas y también, quienes como nosotros, simples ciudadanos, legitimamos o no con nuestras demandas y consumos.

Pero, del mismo modo que la globalización no opera de igual manera sobre la economía que sobre la cultura, ni lo hace tampoco de igual forma entre la cultura en general y las IC en particular, otro tanto sucede cuando tratamos lo que sucede en el interior de estas industrias ya que los temas de globalización y diversidad son experimentados de manera distinta según se trate de una u otra industria, por lo cual pareciera ser recomendable evitar los esquemas demasiado generalizadores.



Del proteccionismo a la concentración y a la transnacionalización

El signo más relevante aparecido en los últimos años en la vida de nuestros países, es el de la concentración y la transnacionalización de la economía en general, y de las IC, en particular. Fusiones, asociaciones y todo género de alianzas entre las grandes corporaciones internacionales, han marcado a fuego, al menos por el momento, las relaciones de propiedad y de poder a escala mundial, con incidencia directa en las industrias locales, el control de los mercados, el empleo, las tecnologías de producción y comercialización, y el diseño de la programación y los contenidos producidos.

Existe gran cantidad de situaciones que ponen en evidencia la extranjerización en que ha ido derivando la mayor parte de las IC en los países. Con la circunstancia agravante de que los nuevos dueños de estas industrias, conciben los bienes y las obras culturales principalmente como manufacturas comerciales, obligadas de responder a los mismos parámetros de rentabilidad económica que son propios de cualquiera otra manufactura industrial.

Esta situación afecta principalmente a las pequeñas y medianas empresas -PyMEs- de la cultura. Ellas expresan, de una u otra forma, la diversidad cultural de una sociedad en

mucha mayor medida que lo que es propio de los grupos concentrados o los conglomerados industriales. Las emisoras de radio de corto alcance, los canales locales de TV de pago, las pequeñas editoriales provinciales o subregionales, las disqueras de intérpretes locales, las revistas temáticas de públicos selectivos, los directores de cine que a su vez son productores de sus propias películas, los medios abocados a la promoción de primeras obras o de autores desconocidos, son los más directamente perjudicados con el proceso de concentración industrial, erosionando la diversidad de contenidos y valores simbólicos, es decir, la razón de ser de estas industrias. Se afecta a la democracia misma, a la democracia en el campo de la cultura y a la democracia en general, cuyo fundamento es el reconocimiento de los otros, como parte también del nuestro propio, es decir, del nosotros.

Un trabajo de UNESCO-CERLALC sostenía recientemente que: “Del mismo modo que la biodiversidad, es decir, la inmensa variedad de formas de vida desarrolladas durante millones de años, es indispensable para la supervivencia de los ecosistemas naturales, los ecosistemas culturales, compuestos por un complejo mosaico de culturas necesitan de la diversidad para preservar su valioso patrimonio en beneficio de las generaciones futuras”.

La diversidad cultural se construye a partir de la memoria y el hábitat de los distintos grupos sociales, comunidades o naciones, así como los autores y creadores que desde lo individual los representan. Lo hace nutriéndose de los múltiples sitios con los cuales interactúa dinámicamente, y enriqueciendo a su vez lo universal, pero a partir de lo propio, es decir, de lo que podríamos caracterizar como “universalismo situado”. La globalización y la transnacionalización, en cambio, suponen una hegemonía o una dominación económica, a la par que cultural, que amenaza dicha diversidad.

De las IC en general a las IC en particular

Existen, sin duda algunas industrias menos condicionadas por lo anterior y que continúan respondiendo a demandas culturales de la población difíciles de ser satisfechas desde las sedes de los conglomerados transnacionales, ya que se trata de mercados donde las empresas locales pueden competir en mejores términos. Es el caso de las emisoras de radio, dedicadas a ofertar en gran medida contenidos musicales de las *majors* (grandes industrias discográficas), pero también a responder a necesidades informativas o de entretenimiento de la población que no pueden ser satisfechas por las emisoras de otras naciones. También el de la prensa escrita, las revistas y las publicaciones periódicas, útiles para publicitar los bienes y servicios producidos por las grandes compañías internacionales, pero poco rentable económica y políticamente para los conglomerados transnacionales, a quienes puede bastarle suministrar casi la totalidad de la información internacional.

Sin embargo, el talón de Aquiles de las IC, se ubica básicamente en un subsector de las mismas y con capacidades sinérgicas sobre el conjunto de mismas, así como de las artes, en general. Nos referimos al de las industrias del audiovisual y, de manera más particular aún, a la industria del cine.



Hollywood no sólo vende películas, sino sistemas de vida, razón por la que merece una importancia estratégica para la política del Departamento de Estado y para quienes controlan la economía norteamericana. Alguien ha dicho que cuando el "Tío Sam" convoca a Hollywood, éste acude presuroso y obediente. Un ejemplo actual es el terrorismo mediático norteamericano lanzado sobre todo el mundo, a lo que podría agregarse que cuando los grandes estudios necesitan del respaldo político del Estado, también son rápidamente complacidos.

Alternativas entre la globalización y la diversidad

¿Pero cuál es la alternativa, si es que la hay, a esa supuesta opción de hierro entre el proteccionismo de la diversidad en el subsector audiovisual –el más afectado de nuestro tiempo- y la "macdonalización" de la cultura, que alimenta el proyecto globalizador?

Vayamos por partes. En primer término, resulta indiscutible que si consideramos a la cultura, entre otras cosas, como expresión de la memoria y el imaginario colectivo de nuestros pueblos, los Estados nacionales tienen el legítimo derecho, a la vez que la irrenunciable obligación, de ejecutar las políticas culturales de su libre elección, fuera de cualquier obligación externa, en el marco del apoyo activo a las culturas nacionales, así como en el respeto a los derechos humanos y a los intereses de las comunidades representadas. Ello implica regular y proteger el desarrollo de tales derechos e intereses en los diversos campos de la cultura y, en particular, en las industrias que la representan, sea regulando las actividades con el fin de garantizar una competencia justa entre la producción local y las transnacionales, e inclusive produciendo desde el Estado mismo, según las circunstancias de cada país, aquellos bienes y servicios que no son satisfechos por el sector privado, y que son indispensables para el desarrollo y el bienestar de la comunidad.

Renunciar a esto, implicaría, en los países de menor desarrollo relativo, hacer otro tanto con sus propias culturas, no las que son, repetimos, sino las que están siendo a través de sus intercambios y entrecruzamiento con todas las de los demás pueblos. Sería renunciar a la posibilidad de un futuro mejor y a la convivencia democrática entre las naciones.

García Canclini explica que es urgente para los países latinoamericanos diseñar políticas de mantenimiento y promoción activa de la diversidad cultural, especialmente frente a los tratados de libre comercio propuestos y negociados por Estados Unidos. Latinoamérica abarca un mercado de casi ochocientos millones de personas. Algunas estimaciones suponen que esta zona representa el cuarenta por ciento del comercio mundial. De ahí el enorme interés por su control a nivel comercial y cultural. En este contexto, es de vital interés para los pueblos latinoamericanos tratar de defender su diversidad cultural.

Es clave legislar en cada país y en la región antes de que estos tratados lo hagan sobre las industrias culturales y sobre los modos actuales de gestión del patrimonio. Dada la envergadura transnacional de los acuerdos, si hacemos leyes sólo dentro de cada país no tendrán sustentabilidad. Es indispensable el trabajo de los organismos internacionales para efectuar estudios regionales, sensibilizar a los responsables de cada país y llegar a acuerdos practicables.



Una primera tarea sería lograr que en todas las áreas de esas negociaciones se evite dejar librados -sin regulación- los movimientos culturales, de información y entretenimiento, al simple juego de los inversores y la especulación mercantil. No se trata de detener la globalización, sino de intervenir en sus paradojas: ya que es capaz de intensificar la comunicación y los intercambios, hay que reorientarla cuando los limita o sesga debido a la concentración monopólica, en otras palabras, cuando la subordinación de las industrias culturales a los mercados bursátiles asfixia a los productores locales y las expresiones minoritarias.

En áreas vinculadas a la información, como la prensa, radio y televisión producidas en cada país, varios autores sugieren limitar a menos del 50 por ciento la inversión extranjera, y fijar para los medios audiovisuales (incluido el cine) un mínimo de programación nacional y regional. Respecto de las películas, el porcentaje clásico en algunos países del 50 por ciento de tiempo en pantalla se ha vuelto impracticable por el achicamiento de la producción nacional, aun en los países con mayor filmografía. Pero una cuota básica es imprescindible para que el control creciente de la distribución y exhibición por empresas estadounidenses no bloquee, como está ocurriendo, el conocimiento de películas del propio país o la región. También importa reglamentar la publicidad en canales audiovisuales y el acceso del conjunto de la sociedad a acontecimientos e información de interés público.

Sugerencias de trabajo

El objetivo de esta unidad es tomar conciencia de los cambios culturales que están viviendo nuestras sociedades, de quiénes los están promoviendo y con qué intenciones. Para alcanzar esta meta se hace necesario que identifique los cambios culturales que están sucediendo en su entorno inmediato, así como los motores de los mismos. Le proponemos algunas alternativas para que usted escoja la que mejor le parezca:

- a. Describa con ejemplos concretos (al menos cuatro), la manera en que la globalización está provocando modificaciones en la cultura de su comunidad, especialmente en la cultura de la niñez y la juventud.
- b. Tomando en cuenta las siete tesis de López Alvarado presentadas en la unidad; presente cuatro ejemplos de situaciones que ha podido observar en las que se constatan estos cambios.
- c. Realice un análisis de la industria cultural a la que tienen acceso la niñez y la juventud de su comunidad y comente cuatro casos en los que se destaquen rasgos culturales que se están instalando en la cultura local.

Por una escuela que
asuma la perspectiva
cultural

Tercera Unidad

¿Cómo apoyar la formación de identidades culturales liberadoras?, ¿Cómo erradicar las prácticas etnocentristas y ser cada día menos colonizados, más conscientes y autónomos en nuestras decisiones?, ¿Cómo romper con las cadenas de inferioridad, subestimación o superioridad que arrastramos?, ¿Cómo combatir la "enajenación cultural" que se manifiesta en la necesidad de copiarlo todo de las metrópolis "desarrolladas" (valores, sistemas de vida, normas, expresiones artísticas, etc.) que perpetúan situaciones de subdesarrollo?, ¿Cómo ser cada día más auténticos y originales, respetando y fortaleciendo las expresiones múltiples de las culturales de nuestros pueblos?, ¿Cuál es el papel de la escuela -entendida como educación formal- frente a estos desafíos?

No hay respuestas fáciles a estas preguntas. Quizá ni siquiera tengamos respuestas; pero ello no significa que dejemos de buscarlas.

La presente unidad desea sumarse a este esfuerzo de búsqueda, de resistencia a la resignación; convencidos de que la educación es una poderosa herramienta para enfrentar estos retos.

La unidad está organizada en dos bloques. El primero pretende explorar la muchas veces conflictiva relación entre escuela y cultura. El segundo comparte algunas alternativas, tomadas de diferentes experiencias, para que la escuela *se abra a las culturas*, es decir, para que las tome en cuenta y ofrezca a toda la comunidad educativa herramientas válidas para ser sujetos activos dentro de ellas.

3.1 Las relaciones entre escuela y cultura

Como plantea Tedesco (sin fecha), las relaciones entre la escuela y la cultura con frecuencia han sido tensas y conflictivas. El planteamiento clásico que presenta a la escuela como el vehículo natural de la cultura, es decir, el medio de transmisión del patrimonio cultural a las nuevas generaciones, resulta mucho más complejo de lo que generalmente se considera.

Para comprender este fenómeno, es necesario partir de un análisis histórico. Sin esta visión retrospectiva, es difícil comprender tanto la situación actual como las posibilidades futuras.

Este apartado está dividido en tres partes. En la primera se analizan las relaciones entre escuela y cultura desde la perspectiva histórica; en la segunda se describen algunos de los cambios que se producen actualmente en la cultura escolar a partir de la globalización neoliberal y en la tercera se presentan algunas ideas sobre la vinculación entre escuela y cultura, que introducen las estrategias de acción del siguiente apartado de la unidad.

a. Una mirada a la historia

(Basado en López, sin fecha)

Desde los albores de su vida republicana, los países latinoamericanos diseñaron un tipo de educación que respondía a las necesidades educativas de sus clases dominantes que miraban más hacia afuera que hacia la realidad interior de los países a los que pertenecían.

La educación en el proyecto de la modernidad ha ocupado un lugar central en la expansión del pensamiento de la cultura occidental hacia los territorios conquistados. Su misión fundamental fue naturalizar el "*saber moderno*" y sustituir los saberes tradicionales, su antítesis. Para ello, los estados-nación emergentes asumieron políticas educativas centradas en las ideas de progreso, libertad, igualdad y desarrollo las cuales fueron llevadas a la práctica en mediación principal por las instituciones educativas tanto públicas como privadas, en primera instancia, para normalizar las relaciones entre el sujeto educado y los estadios superiores de los poderes políticos y económicos instituidos. Es decir, los estados se consolidan en y por el proyecto letrado sobre la base de la construcción de un *ciudadano moderno* garante de una sociedad latinoamericana construida a imagen y semejanza de la cultura metropolitana, su deudora por imposición. (Núñez, 2004)

La visión de los poderes políticos y económicos, por lo general etnocéntrica, y su fuerte deseo de imitación de lo europeo que impregnaba las decisiones en materia educativa conllevó a la construcción de una oferta educativa cerrada y rígida por parte del Estado que se parcializó cultural y lingüísticamente con una sola de las tradiciones que lo caracterizaban: la europeo-criolla. Fue por ello que en diversos lugares se invitó, primero, a misiones europeas (alemanas, belgas y francesas, entre otras) y, posteriormente, también a

misiones y grupos norteamericanos, para que los ayudaran a definir sus modelos y programas educativos y a formar a sus educadores. Si bien el aporte de tales misiones fue importante para el desarrollo de la educación en cada uno de los países en los que se dio, a menudo supuso ya sea el traslado de modelos y estrategias exitosos en sus países de origen, pero pensados desde situaciones socioculturales diferentes a las que caracterizaban a la región, o la imposición de esquemas ideológico-religiosos etnocéntricos y, en más de una vez, fundamentalistas e intolerantes.

La construcción e implantación de un modelo educativo único "nacional" llevó consigo el inicio de un proceso de aculturación compulsiva de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes del hegemónico. Los niños y adultos indígenas -así como los de otras culturas no dominantes- se vieron ante una institución que se aproximaba a ellos para "educarlos" pero que utilizaba mecanismos e instrumentos que negaban su propia identidad y la de los conocimientos y saberes que ellos habían aprendido de sus mayores a través del tiempo. **Para muchos indígenas latinoamericanos, así como para muchos otros pueblos, la educación supone aún un forzado desaprendizaje de su propia cultura** y un abandono, parcial si no total, de su lengua materna.



En relación a la población rural, tanto indígena como de otras culturas, Núñez (2004) explica:

En el trabajo que realizan los profesionales en las zonas rurales -tanto en educación como en otros campos-, ¿hay algo que han olvidado y que suponemos es de notable riqueza en las comunidades locales? Indudablemente que sí, pues en el afán de estar en la misma ola donde se mueven los conceptos y teorías universales del conocimiento científico -la ansiada punta tecnológica- se han obviado nada más y nada menos que nuestras propias esencias culturales. Es como cuidar solo el cuerpo -la apariencia- y dejar de lado el alma -la esencia- de nuestros pueblos. Se asumen programas y modelos foráneos y se esmeran en que operativamente funcionen bien en los sistemas locales; pero desde estos rincones geográficos y culturales se escuchan las voces de nuestros mayores que gritan dentro de una burbuja de silencio y olvido.

¿Se le ha preguntado al padre o madre campesina qué quieren que sus hijos aprendan? ¿Se han estudiado los procesos cotidianos mediante los cuales aprenden los grupos locales? ¿Cuál es el modelo de desarrollo compatible con las culturas rurales? ¿Cómo enseñar desde una racionalidad económica a las culturas campesinas con racionalidad holística? ¿Cuál es el valor otorgado por el profesional moderno a los saberes locales presentes en las culturas rurales?

Antes que a un enriquecimiento cultural, producto de la comparación y la confrontación de puntos de vista, visiones del mundo y formas de expresión distintas, la educación homogeneizante, contribuye a un virtual empobrecimiento, cognitivo, cultural y simbólico tanto de los pueblos indígenas, como de algunos sectores de la población mestiza, formando, eso sí, algunas generaciones de personas alienadas e identificadas más con lo ajeno que con lo propio, y que pueden incluso mostrarse intolerantes con los suyos. Procesos como los descritos se han venido agudizando con la mayor cobertura lograda por la escuela en los países con mayor densidad de población indígena.

Como explica Tedesco (sin fecha), numerosos análisis históricos han mostrado que la escuela obligatoria, universal, gratuita y laica, es un producto de la sociedad capitalista industrial. Esta escuela se organizó en un sistema de tipo piramidal, semejante al de las grandes organizaciones industriales. Sintéticamente expuesto, el sistema educativo estaba concebido como una organización para la distribución social de los conocimientos según el cual la masa de la población tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural de la sociedad, y una elite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento. Como la operación fundamental era la reproducción del conocimiento y de los modelos para vincularse con él, la didáctica se basaba en la copia, la repetición y la observación. El maestro representaba la figura central del proceso de aprendizaje, que poseía tanto los conocimientos que se transmitían como la autoridad que los legitimaba.

Claro que es necesario hacer mención que en este mismo proceso se ubican también algunas experiencias educativas innovadoras desarrolladas en el continente para buscar solucionar carencias de algún grupo poblacional específico. Sin embargo, aunque con buenas intenciones y por buscar el bien común, se ha intentado a veces replicar experiencias valederas como "paquetes cerrados", en vez de transferir a otros contextos aprendizajes y procesos que podrían ser aprovechados para satisfacer las necesidades específicas de grupos humanos que tienen derecho a una educación que les permita ser y vivir en concordancia con patrones ancestrales de pensar, ser y actuar.

Otro aspecto que es menester señalar es el de la formación docente. A las y los educadores muchas veces no se los forma para brindar atención diferenciada a sus educandos ni menos aún para respetar sus particularidades. Antes que como a profesionales, a algunos de ellos se los forma como a técnicos *aplicadores* de métodos y recetas de dudosa validez universal. Por eso, muchas y muchos educadores se forman concibiendo la diversidad de los usuarios del sistema educativo como problema y no logran descubrir maneras para responder de manera apropiada a las necesidades específicas de aprendizaje de sus educandos y contribuir así al crecimiento de ellos y de las sociedades a las que pertenecen.

A lo anterior se refiere Jung (1993) con crudeza cuando, refiriéndose a la formación docente en el Perú, señala que:

El educador formado en el sistema actual, no está preparado para encontrarse con la realidad educativa en general, y mucho menos para ubicarse en un salón de clase y con educandos que pertenecen a contextos culturales y lingüísticos que nunca han sido tema alguno en toda su formación profesional. Aunque muchos educadores

hablan una lengua indígena y provienen de ámbitos culturales diferentes al criollo, este hecho nunca es parte consciente de su travesía por el sistema de formación, se desconoce, se calla, se niega. Esta persona, convertida en profesional de la educación, ha vivido dos veces en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como educador. Esto explica por qué tantos educadores, siendo bilingües, rechazan la implementación de una educación bilingüe. Han internalizado la visión que los otros tienen de ellos y la convierten en su propia percepción de la situación educativa: la reducción y amputación lingüística y cultural se ha convertido en su paradigma pedagógico en plena concordancia con la práctica e ideología educativas vigentes.

En términos generales, si algunas palabras describen la actitud con la cual la escuela moderna se acerca a los indígenas de América -y a muchos otros grupos cuya cultura no es la hegemónica-, éstos son simplemente **intolerancia e ignorancia**.

Las apuestas por una educación pertinente y relevante



Visto que el modelo cultural y lingüísticamente homogeneizante que propugnaba la escuela latinoamericana no lograba mayores frutos en contextos indígenas, y puesto que las necesidades de aprendizaje de los niños y adultos de habla vernácula (idioma nativo) no podían ser satisfechas, a partir de la década de los años 30 del siglo XX se desarrollaron ensayos en diversos países en búsqueda de un modelo educativo acorde con las particularidades lingüísticas y culturales de los grupos de educandos a los que atienden.

Estos ensayos inicialmente se limitaron a los aspectos lingüísticos, ya que durante años la escuela simplemente ignoró que las y los niños indígenas tenían un idioma distinto al español y trabajaba con una lengua completamente desconocida para los educandos, sin ofrecer procedimientos adecuados al menos para aprender el castellano. Obviamente esto ofrecía resultados muy deficientes.

Estas experiencias diferenciaron entonces lo que era, por ejemplo, alfabetización o apropiación de la lengua escrita, del aprendizaje oral del castellano -a lo que se llamó castellanización- o el aprendizaje de una segunda lengua y, por ende, establecieron diferencias entre aprendizaje de una lengua como materna y de otra como segunda.

Posteriormente, y con mayor experiencia, la reflexión trascendió el ámbito del aprendizaje del lenguaje para abarcar también la del uso de la lengua materna de los educandos y de la segunda lengua en el desarrollo del proceso educativo -aprender en el propio idioma-.

Se comenzó entonces a ensayar la enseñanza de algunas asignaturas del currículo escolar en el idioma que mejor hablaban y entendían los niños indígenas, sobre todo en los primeros grados. Es así que tímidamente se incorporaron a los planes y programas de estudio contenidos culturales acordes con los conocimientos, saberes y manifestaciones característicos del grupo sociocultural al que pertenecían los educandos.

Más recientemente la reflexión ha avanzado al ámbito de todo el currículo escolar, en busca de mayor pertinencia y relevancia y, por ende, de metodología, técnicas y procedimientos que aseguren, de un lado, un mejor aprendizaje por parte de niños y adultos indígenas y, de otro, una educación enraizada en la realidad eco-sociocultural y lingüística específica.

Es así que surgen en el discurso educativo latinoamericano siglas como las de EB (educación bilingüe), EBB (educación bilingüe bicultural), EBI (educación bilingüe intercultural) y, más recientemente, EIB (educación intercultural bilingüe) para referirse a nuevas aproximaciones educativas diseñadas para atender a las poblaciones indígenas, en la búsqueda de mayor tolerancia y respeto a la pluralidad cultural.

A la fecha, si bien ha habido avances notables en términos de cobertura de niños indígenas bajo alguna modalidad de educación bilingüe, en ninguno de los países de la región se ha logrado todavía universalizar la educación bilingüe como modalidad más adecuada y eficaz para atender a los niños cuya lengua materna es diferente a aquella utilizada como oficial por el sistema educativo. Salvo tal vez los casos boliviano y paraguayo -país en el que el Guaraní es idioma oficial-, la educación bilingüe no ha logrado tampoco influenciar suficientemente a la educación "regular" o "nacional" y sigue siendo vista como modalidad compensatoria dirigida únicamente a población indígena. Es por ello válido afirmar que hasta ahora en la gran mayoría de países de la región toda educación bilingüe es en sí una educación indígena, o con mayor precisión, una educación para indígenas.

Sin embargo, y pese a tales limitaciones, la mayor parte de las experiencias de educación bilingüe o de educación indígena desarrolladas hasta la fecha -aun aquellas que fueron diseñadas para asimilar más eficientemente a las poblaciones diferentes al cauce cultural de las clases dominantes- han constituido experiencias educativas más democráticas, en tanto tolerantes y respetuosas de, por lo menos, algunas de las manifestaciones culturales de los educandos indígenas. Es con la educación bilingüe que se infiltran en el monolítico aparato educativo "nacional" objetivos y contenidos directamente relacionados con el entorno ecológico y sociocultural de los niños indígenas y que se da oficialidad -y por ende reconocimiento- a valores, competencias y desempeños que los niños reconocen como característicos de su entorno familiar y social. Por todo ello, la educación indígena y/o **la educación bilingüe ha contribuido a formar educandos más tolerantes y más respetuosos frente -aunque resulte irónico admitirlo- a sus propios saberes, conocimientos y manifestaciones culturales, lingüísticas y artísticas, dando inicio así a un lento pero necesario proceso de auto-recuperación cultural y social y de reconstrucción de la autoestima y de una autoimagen positiva.**

La preocupación por las necesidades de aprendizaje específicas de cada grupo

Los ensayos de educación bilingüe desarrollados con población indígena andan a la caza de **"una pedagogía hecha a medida, que se ajuste al clima, que abrigue y proteja, que permita el libre movimiento y el desarrollo del niño"** (Jung, 1993).

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que las necesidades de aprendizaje de los educandos no son sólo individuales sino también colectivas. En este sentido, es necesario establecer un diálogo permanente con las comunidades o barrios para quienes se intenta diseñar un programa educativo. Es menester cambiar la lógica que ha regido en la estructuración de nuestros sistemas educativos y pasar de un modelo basado en la oferta a otro basado en la demanda. Si bien intuitiva y, en un inicio, asistemáticamente, ésta ha sido una de las ideas que habían guiado la implantación de programas educativos bilingües en tanto se partía de la constatación de que la oferta educativa estatal, por su deseo de llegar a todos con el mismo producto, se tornaba irrelevante y carente de pertinencia cuando se tenía que aplicar en una comunidad concreta. **Ha sido esta búsqueda de pertinencia la que ha permitido que la educación bilingüe se nutra de los saberes y conocimientos locales y los aproveche como recursos pedagógicos para la construcción de una oferta más cercana a las demandas de los educandos y de las comunidades a los que atiende.**

Es imperativo profundizar hoy en este afán y prestar mayor atención a las demandas de las comunidades de base -tanto indígenas como de otras comunidades cuya cultura no es la hegemónica-. En la medida en que lo hagamos y sepamos responder a sus inquietudes e interrogantes, construiremos una educación que, en tanto sea más pertinente y relevante, será a la vez más tolerante y respetuosa de la pluralidad y, por ende, también más democrática.



La reconsideración de la pluralidad como recurso pedagógico

El modelo pedagógico que subyace a un gran número de programas de educación bilingüe intercultural "...reconoce todo lo que trae el niño a la escuela como recurso para explorar, comprender y relacionar con otros recursos que vienen de otras partes. Respeto la cultura local como un conjunto de saberes desarrollados para vivir en un medio natural con el cual la sociedad local ha entrado en un diálogo cuyo fruto es una cultura específica. Reconoce en ella un potencial indispensable para seguir construyendo el presente y futuro de una sociedad local inmersa en contextos sociales más amplios, cual centro de círculos concéntricos. Hay un movimiento entre el centro y los círculos que es importante comprender desde el centro, para no dejarse inundar sino aprovechar esta posibilidad de comunicarse con otros saberes, otras sociedades y culturas que de alguna manera también entran en la propia." (Ibíd.)

Esta nueva forma de concebir la educación de la población indígena supera etapas en las que la diversidad era considerada un problema, y ve más bien en ella una ventaja comparativa que permite potenciar el desarrollo de cada grupo diferenciado de educandos a los que atiende el sistema educativo. **Enraíza al educando en su entorno ecológico, social, cultural y lingüístico inmediato, y a la vez lo confronta con otras realidades y manifestaciones. Propicia la contrastación, el análisis crítico, la comparación entre lo propio y lo ajeno.** "La perspectiva, desde el niño integrado en su sociedad, es siempre desde el centro hacia afuera, captando, procesando, integrando lo otro (lo foráneo) a partir de sus categorías cognitivas, con su sistema de comunicación y a partir de su forma de simbolización (lo propio). En una pedagogía que reconoce y respeta esta dinámica, el niño puede crecer desde lo propio y familiar, desde el centro hacia la periferia que con el tiempo se convierte también en su patrimonio, pero sin perder el piso, sin perder su centro, hablando tanto en términos psicológicos como socioculturales"(Ibíd.).

La preocupación por el desarrollo de la autoestima y de una autoimagen positiva así como de una actitud tolerante y respetuosa frente a las diferencias

Al afirmar al niño o niña como persona y personalidad, y al permitirle reconocer y analizar en la escuela conocimientos y saberes característicos de su sociedad; es decir, **al permitirle aprender a partir de sí mismo y de su entorno inmediato**, la escuela culturalmente pertinente asegura un mayor nivel de participación directa de los educandos en el proceso educativo y, paulatinamente, **va generando autoestima y seguridad personal.**

Reencontrarse consigo mismo y ver el mundo de sus abuelos como interesante e incluso válido le permite al niño repensar y reconstruir la imagen que de él mismo y de "su" mundo había internalizado durante su socialización primaria, como resultado de la política de negación cultural y de exclusión social que ha caracterizado la relación entre lo hegemónico y lo subordinado.

De otro lado, al contrastar lo propio con lo ajeno, y al propiciar el aprendizaje de un segundo idioma, el educando **va descubriendo lo relativo del conocimiento, y en la medida que lo hace se vuelve tolerante y respetuoso frente a las diferencias.** Como lo señaláramos anteriormente, en el clima de opresión y de virtual discriminación en el que se ha desarrollado la cotidianidad indígena, esto es sumamente importante, en tanto el descubrimiento de la relatividad del conocimiento y la asunción de una actitud tolerante frente a la diversidad contribuyen también a la revaloración de lo propio y, por ende, a la revitalización cultural y, sobre todo, a retomar paulatinamente las riendas del control sobre la cultura propia.

De igual forma, el análisis crítico de la situación actual de su sociedad y de los conocimientos, saberes y manifestaciones de fuera le permiten al educando imaginar soluciones a sus problemas cotidianos, a partir de su propia matriz cultural y sin dejar de ser lo que es. Todo esto exige una formación menos mecanicista y autoritaria, más flexible y creativa y, por tanto, también más humana.

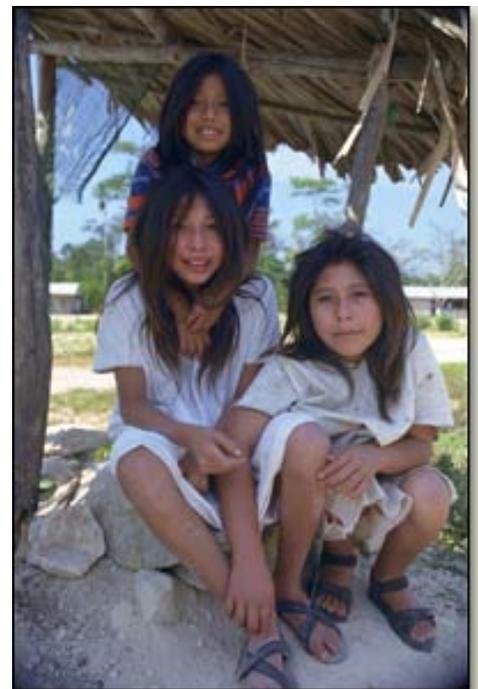
La importancia que asigna al idioma materno y a toda forma propia de expresión

Sabido es que aprender otro idioma acerca al aprendiz al grupo humano que lo habla y a la cultura que porta, pero es igualmente sabido que ello depende de la manera en la que uno aprende el nuevo idioma. Si la experiencia se torna traumatizante no sólo se puede "aprender" a detestar ese nuevo idioma sino también la aproximación al grupo hablante del idioma que se aprende tendrá ribetes de negatividad. A este respecto cabe preguntarse, ¿cuántos de los niños indígenas que han visto frustrado su aprendizaje del castellano en la primaria no habrán aprendido también a desconfiar de aquel individuo que sólo habla castellano?

Por otro lado, aprender un nuevo idioma no tiene por qué suponer el abandono, total o parcial, del propio, como lo propone e impone la escuela uniformizadora a través de sus mecanismos de amputación del idioma materno del niño y, por tanto, de un componente esencial de su personalidad. Aprender un nuevo idioma no debe contribuir al debilitamiento de la autoestima del aprendiz, sino por el contrario al enriquecimiento de su acervo personal. La experiencia bilingüe enriquece al individuo en tanto lo dota de un mayor capital comunicativo y le permite aproximarse a otras maneras de pensar y de entender el mundo que lo rodea.

Los programas de educación bilingüe, al enfatizar la importancia de las formas de expresión locales, y al incorporarlas al proceso educativo como instrumentos válidos de comunicación, están contribuyendo no sólo a la revaloración de idiomas tenidos como vernáculos o nativos, sino también a la revaloración de sus hablantes y de los conocimientos, saberes y manifestaciones culturales de los pueblos que los hablan. Sí además las lenguas vernáculos trascienden el plano oral, y se escribe y lee en ellas, se contribuye también al desarrollo de esos idiomas y se enriquece el panorama cultural de la comunidad que los hablan, así como del país o países en los que estas lenguas se hablan.

La educación regular de los países con población indígena debería aprender de estos hallazgos, y contribuir a un clima de mayor tolerancia y respeto frente a la diversidad estimulando el aprendizaje de algún idioma indígena por, parte de los educandos monolingües castellano hablantes. Si bien ésta es una tarea ardua y costosa, bien podría organizarse cursos radiales o televisados a través de los cuales se ofrezca la posibilidad de aprender, por lo menos, un poco de alguna lengua indígena del país. Estos mismos programas podrían ser aprovechados para insertar breves momentos, a manera de "cápsulas", en los que se difundan conocimientos y saberes de los pueblos indígenas que a menudo forman parte del patrimonio cultural del país, aunque generalmente no se tiene conocimiento de su origen.



La educación ajena a la propia cultura no es un problema exclusivo de la población indígena

(Basado en García Castaño et al, 1997 y Roncal, sin fecha)

Esta afirmación nos obliga a hacer algunas preguntas: ¿Qué cultura es la que transmite la escuela?, ¿es la cultura de los grupos mestizos?, ¿es la de las comunidades y familias a las que pertenecen los niños y niñas que asisten?

Un ejercicio interesante para responder a estos interrogantes consiste en leer los apartados anteriores -al menos las frases remarcadas con negrilla-, y preguntarnos si las poblaciones mestizas y otros grupos cuya cultura no es la cultura hegemónica, han vivido o viven situaciones realmente distintas. Seguramente descubriremos que lo dicho puede aplicarse muy bien -excepto en lo que se refiere al idioma- a la situación que vive la mayor parte de las poblaciones mestizas pues la educación que reciben tampoco responde a sus culturas particulares.



Como plantean García Castaño et al (1997) la cultura se transmite a través de diferentes mecanismos y por medio de diversos agentes. Parte de la cultura se “auto-transmite” en función de su propia dinámica a través de los procesos de socialización -las prácticas culturales cotidianas-, mientras que otra parte, en las sociedades occidentales u occidentalizadas, supuestamente es transmitida en instituciones privilegiadas y especializadas que enfatizan “los aspectos más formales”.

La cultura que pretende transmitir la escuela occidental -al menos de forma intencional, a través del currículo explícito- es un conjunto de conocimientos, normas y prácticas consideradas “universales” pero que en determinado momento pertenecieron a las élites europeas, quienes se consideraban dueñas de las ciencias y las artes. Esta situación tiene su origen en el pensamiento que consideraba a estos grupos poderosos -herederos del feudalismo- como los únicos que tenían “cultura”; los demás grupos -campesinos, artesanos, comerciantes- no tenían cultura y por ende debían “recibirla” en las escuelas.

Con matices distintos, esta noción ha permanecido a lo largo de los años provocando una incoherencia entre la cultura que transmite la escuela y la cultura cotidiana de quienes asisten a ella. Incluso en los países europeos se mantiene la discordancia, como hacen ver

García Castaño et al (1997) con el siguiente ejemplo: los niños del Valle de Polaciones (Cantabria, España) no aprenden la cultura de la ganadería de montaña en sus escuelas, sino en su propio entorno familiar, a través de la manipulación del ganado en la que sus propios padres les van implicando gradualmente a través de tareas diferenciadas en función de su edad y sexo. Lo mismo puede decirse de la mayoría de comunidades socioculturales.

Muchos movimientos renovadores de la educación incluyen entre sus reivindicaciones la de **acercar la escuela a la vida y de ahí a la cultura en la que los escolares conviven cotidianamente.**

No queremos decir con todo esto que la escuela deba dejar de promover el acceso a conocimientos de las ciencias occidentales -lo que sería perseguir el *guetismo* en un mundo en el que el conocimiento se ha convertido en el recurso más valioso-. Tampoco negamos que la escuela transmita elementos culturales locales, pues sabemos que parte de ella se comunica especialmente a través de las relaciones, del currículo oculto; pero debemos ser conscientes de que la cultura escolar pocas veces hace referencia a la cotidianidad de la vida fuera de sus muros.



Tampoco pretendemos colocar en el mismo plano de “aculturación” a las poblaciones de América cuando mencionamos que la “cultura” que promueve la escuela no corresponde ni a la de las poblaciones indígenas ni a la de las poblaciones mestizas. No cabe duda que para los pueblos indígenas la imposición del sistema educativo occidental tuvo, y sigue teniendo, un impacto mucho más negativo.

Todo esto nos induce a presentar como propuesta **la búsqueda de una educación que tome en cuenta las culturas de los sujetos.** El objetivo específico de ésta alternativa es **transmitir, promover, facilitar la comprensión crítica de la cultura propia y de las otras culturas.**

b. El tatuaje neoliberal

(Basado en Santos Guerra, 2000)

La escuela no está ubicada en el vacío sino que está inmersa en la sociedad. De ella recibe influencias y demandas. En ella cumple un papel. Los profesionales que en ella trabajan forman parte de una cultura que constituye un entramado de creencias, expectativas, normas y comportamientos. Lo mismo ha de decirse de los padres y madres, así como del alumnado. Y, por supuesto, de los políticos que gobiernan la institución escolar.

Hay muchas culturas y subculturas en la sociedad. Pero hay una que con carácter hegemónico está marcando las pautas del comportamiento de las personas y de las instituciones. No es fácil -algunos añadirían que no es deseable- sustraerse a esos influjos. Hay que conocer esta *cultura neoliberal*, no para dejarse dominar por ella sino para criticarla y transformarla. Lo decía con palabras certeras Lawrence Stenhouse (1997):

En la medida en que la educación permita a los aprendientes manipular las ideas de forma activa y crítica, pone a su disposición la cultura e impide que ésta los domine. El objeto de la educación consiste en hacer de la cultura más un recurso -para el desarrollo humano-, que un determinante.

La cultura neoliberal penetra en la escuela, imponiendo (al menos sugiriendo, ofreciendo) valores, creencias, normas, mitos, rituales, costumbres, estereotipos, eslóganes... No es imaginable una escuela cuyos protagonistas dejen en la entrada, todas las influencias y condicionantes de ella. Esa penetración tiene lugar a través de muchos mecanismos:

- Las prescripciones sobre lo que la escuela tiene que hacer y conseguir.
- Las demandas de las familias que desean para sus hijos el éxito en una sociedad concreta, dominada en parte por las "reglas del mercado".
- Los comportamientos, las ideas, el lenguaje y las actitudes de los educandos; muchas de las cuales están fuertemente influenciadas por *la cultura de los medios masivos*.
- Las expectativas que sobre la escuela mantiene la sociedad a través de los medios de comunicación y de la opinión pública.
- Las formas de evaluación que se imponen a las escuelas a través de la medición estandarizada de los resultados conseguidos por los educandos.
- Los textos escolares con su selección y estructuración de contenidos, su lenguaje, sus imágenes, los ejemplos elegidos, los modelos de ciudadanos propuestos...
- La literatura pedagógica que se produce bajo la oleada de las modas imperantes.

Los modelos sociales penetran en las prácticas cotidianas de la escuela. Es difícil sustraerse a su influencia y a su poder de persuasión.

Se encomienda a la escuela la tarea de socializar a los ciudadanos. Es decir, de incorporarlos a la cultura. La escuela tiene, entre sus funciones, la reproducción social o cultural, **pero la escuela no debe convertirse en una cadena de transmisión acrítica. No debe reproducir**

la cultura de una manera automática, irreflexiva, indiscriminada. La escuela debe plantearse si existen en la cultura dominante -o en cualquier otra- rasgos o características inaceptables desde el punto de vista ético, del marco que ofrecen los derechos humanos.

Resulta imprescindible tener en cuenta cuáles son los ejes o rasgos culturales sobre los que giran muchas de las sociedades actuales y que están penetrando recientemente en la escuela -algunos se instalaron en ella hace bastante tiempo-.

No son éstos los únicos ejes y elementos definitorios de la sociedad neoliberal, pero algunos tienen tanta incidencia sobre las prácticas educativas de las escuelas y sobre las políticas que la gobiernan, que no se puede entender la educación institucional sin esos referentes (Pérez Gómez, 1998).

La mayor parte de los rasgos que presentaremos a continuación se derivan de las tesis de López Alvarado presentadas en la unidad anterior. Algunos no son exclusivos de la cultura neoliberal ni aparecen en la sociedad por primera vez; el problema es que su interconexión y preponderancia crea una filosofía y una forma de actuar que la hacen peculiar y peligrosa.

- **Individualismo exacerbado:** hace que las personas tengan como prioridad la búsqueda y defensa del interés personal. Los planteamientos corporativos, las preocupaciones solidarias, los proyectos utópicos de transformación social ceden ante el empuje del beneficio individual. "¿Qué hay de lo mío?" es la pregunta clave. "Sálvese quien pueda" es el lema.

Esta peculiaridad se va concretando en la actuación de cada persona, de cada escuela, de cada país. A cada educando le interesan sus resultados por encima o al margen de lo que sucede con los compañeros. ¿No nos sorprende la obsesión por el éxito en el rendimiento individualista que proviene de la evaluación? A la familia le interesa lo que su hijo hace en la escuela, no el papel que desempeña ésta en la sociedad. ¿No hemos visto a algunos padres y madres expresar sus quejas ante el temor de que sus hijos pierdan el ritmo de aprendizaje al compartir la actividad con personas que tienen alguna minusvalía? A cada escuela le importan sus resultados pero no tanto el funcionamiento del sistema educativo en el país.

Lo individual prevalece sobre lo público, el interés particular sobre el general, los beneficios de cada uno sobre el beneficio común.

- **Competitividad extrema:** no importa llegar a ser mejor ante uno mismo, sino el primero entre todos, ganarle a los demás. La competitividad convierte en obsesión las clasificaciones, pero muchas veces no tiene en cuenta la desigualdad de condiciones de partida, ni los medios disponibles para llegar al logro.

Cada educando trata de obtener mejores resultados que los demás. Cada escuela pretende ocupar un lugar más elevado en la clasificación. Los sistemas de evaluación pretenden hacer mediciones estandarizadas que conduzcan a comparaciones y clasificaciones pretendidamente científicas.

Se trata de una dinámica enfermiza ya que el interés por la competición se manifiesta en la medición precisa, en la clasificación final y no en la igualdad de oportunidades o en el sentido de la misma ni en sus efectos demoledores. A lo sumo, se dice que esa competición es estimulante para el esfuerzo de las personas y de las instituciones para llegar primero. Qué sucede con los últimos, es ya una cuestión que afecta sólo a los rezagados.

- **Obsesión por la eficacia:** todo lo que no conduzca a la consecución de logros pragmáticos, de resultados visibles y medibles resulta poco importante. Todos los aprendizajes, para ser valiosos, tienen que tener un enchufe en el extremo.



La pregunta "¿eso para qué sirve?" se convierte en el *la motivación* del comportamiento. Aquello que no reporta ganancias, que no produce beneficios monetarios, que no se convierte en una ventaja patente, tiene escaso valor.

Las ganancias, además de visibles y pragmáticas, tienen que ser inmediatas. Los beneficios de medio y largo plazo tienen un valor secundario, aunque no insignificante.

- **Relativismo ético:** todo vale con tal de llegar a los fines que se pretende alcanzar. Si el fin justifica los medios y cada uno pone el fin en su enriquecimiento personal, en la consecución de poder o prestigio, el mundo de los valores se destruye y se pierde.

Creo que la búsqueda incondicionada de los propios intereses lleva a una sociedad a la pérdida de su norte. Se progresa, pero sin rumbo o, mejor dicho, con un rumbo equivocado. Sólo unos pocos se ven "favorecidos" por el enriquecimiento y la bonanza económica. Cada vez más grandes de la sociedad se sumergen en la pobreza cultural y económica, sin que nadie se responsabilice de ello.

Es un escándalo para toda la sociedad que quienes deberían constituirse en un ejemplo para los ciudadanos sean cada día protagonistas de escándalos por prevaricación, enriquecimiento ilícito, maniobras sucias... En una sociedad democrática (formalmente democrática, habría que decir), estos comportamientos son más denigrantes ya que son los elegidos por los ciudadanos quienes se aprovechan de esa posición para enriquecerse y burlarse así de los electores.

- **Conformismo social:** No existe preocupación efectiva -interés en informarse y participar- por los problemas socioeconómicos y políticos. No importa lo que sucede a los demás y, si importa, nada se puede hacer. Tendrán que ser los interesados, los perjudicados, los que tienen el problema, quienes deberán preocuparse por resolverlo.

Existe un fatalismo que conduce a la pasividad y al inmovilismo (Freire, 1997). Parece que las cosas son así y no se pueden cambiar. Cualquier esfuerzo resultaría baldío. La falta de esperanza, que nace de la convicción de que nada puede cambiar, contradice la esperanza que se arraiga en el ser humano.

La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos. Aún más, en la medida que mujeres y hombres se hacen seres de relaciones con el mundo y con los otros, su naturaleza histórica se encuentra condicionada a la posibilidad o no de esa concreción. (Paulo Freire, 1997)

El conformismo no proviene solamente de un análisis defectuoso de la realidad. Tiene raíces claramente conectadas con mensajes difundidos por los medios masivos de comunicación, así como con la pereza y el egoísmo.

- **Olvido de los desfavorecidos:** no son los "desheredados de la tierra", en expresión de Paulo Freire, los que ocupan el lugar de atención preferente. El que tiene, el que manda, el que vale, acapara el lugar predominante.

Como todos los rasgos de la cultura están interconectados, este olvido tiene que ver con todos los aspectos del neoliberalismo anteriormente enunciados. El dibujo resultante no es mosaico sino un tatuaje en la piel. Cuando se mueve uno de ellos, todos acaban moviéndose.

¿Pueden competir con probabilidad de ganar quienes no tienen expectativas, ni medios ni condiciones? Si cada uno va a la suya, ¿no es lógico que los desfavorecidos tengan menos posibilidades de triunfar e incluso de sobrevivir?

- **Hipertrofia del presentismo:** lo que importa es el presente. La realidad actual se explica por lo que hoy sucede sin que la historia y los que hacen la historia hayan influido gran cosa en la situación que vivimos. La historia desaparece como una explicación de la realidad y el futuro está tan lejano que no tiene incidencia en la realidad presente.

Por otra parte, lo que mueve el comportamiento de los ciudadanos es la satisfacción inmediata, el beneficio presente. Lo que verdaderamente impone el criterio de actuación es lo que sucede aquí y ahora.

El *imperio de lo efímero* (Lipovetsky, 1987) tiene en esta cultura neoliberal una desarrollada y creciente fortaleza que choca contra planteamientos de más calado y alcance.

No vivimos el fin de las ideologías, ha llegado el tiempo de su reciclado en la órbita de la moda... Después de la era intransigente y teológica, la era de la frivolidad de los sentidos: las interpretaciones del mundo tiraron el lastre de su gravedad anterior, entraron en la embriaguez ligera del consumo y del servicio al instante. (Lipovetsky, 1987.)

Las personas se mueven por emociones presentes, procuran disfrutar al máximo de los bienes y de las circunstancias, obran sin pensar en las consecuencias para el futuro. "A vivir, que son dos días", se convierte en un lema para todos.

- **Presión de los medios de comunicación:** los medios ejercen una gran influencia a través de la persuasión y no a través del razonamiento. La intensidad, la persistencia y la sutileza de los mensajes configuran psicológica y socialmente a las personas, hipertrofiando la dimensión sensitiva sobre la intelectual.

Los modelos que ofrecen los medios distan mucho de aquellos que presenta la escuela como ejemplos imitables. Los triunfadores de los medios (futbolistas, modelos, políticos, banqueros...) actúan como imanes para los jóvenes que quieren llegar a esas metas rápidamente y sin esfuerzo.

Incluso desde el punto de vista técnico es más fácil presentar, a través de los medios, la apariencia que la realidad, el tener que el ser, el poseer que el renunciar...

- **El imperio de las leyes del mercado:** todo ha de someterse a ese nuevo dios. El mercado impregna el lenguaje (todo se reduce a ganancias y pérdidas), a elecciones cada vez más complejas, a transacciones hábiles... Impresiona la lectura de la terrible metáfora de Edward Bellamy (1975) titulada *El mercado*. Pocas veces se ha dicho tanto en tan pocas y sencillas palabras. De forma terminante y certera ha titulado su obra sobre este tema Álvarez Puga (1996): *Maldito mercado*.

"Cuando antes ibas a comprar leche tenías sencillamente que pedir la cantidad deseada. Ahora te pierdes en un cúmulo de decisiones que (lo he calculado) sobrepasan las veinte: nata, minerales, caducidad, sexo y edad del consumidor, componentes, causa solidaria..."

El mercado no es inocente. Cuando proclama la libertad, lo que realmente está pidiendo es libertad para el zorro y las gallinas. Con "esa" libertad, unos se beneficiarán más que otros. Unos podrán explotar libremente a los otros.



Mientras la teoría del libre mercado sirve de base ideológica para justificar la desigualdad, el funcionamiento práctico del sistema de libre mercado conduce a una mayor concentración de la propiedad y el ingreso. (Calcagno y Calcagno, 1995)

El mercado lo impregna todo. Está en todas partes, lo condiciona todo. Convierte a los ciudadanos en meros clientes de una economía globalizada que lejos de unir al mundo lo está disgregando (Martin y Schumann, 1998). Los poderes económicos son cada vez

más grandes y más influyentes. La riqueza, condensada en las manos de unos pocos se convierte en el dueño del mundo a través de las leyes de un mercado cada vez más salvaje.

- **Consumo obsesivo diversificado:** las formas de producción se hacen cada día más variadas para satisfacer a consumidores más selectivos.

Aparece así la idea de *fábrica flexible*, adaptable a mercados cambiantes, tanto en volúmenes como en especificaciones, lo cual se expresa -en el nivel del personal y de la organización de la producción- en las nociones de polivalencia, equipos multipropósito, plantas multiproductos, donde se valora la capacidad del personal para trabajar en equipo y para adaptarse a condiciones y exigencias cambiantes. (Tedesco, 1995)

La rápida y profunda transformación tecnológica, la globalización, la publicidad más sofisticada, la competitividad por conquistar mercados nuevos se unen a una voracidad consumidora de los ciudadanos, que entran en una rueda insaciable de generación y satisfacción de necesidades.

En los giros de esta rueda desempeña un papel preponderante la información, tanto por lo que respecta a la producción como al consumo. Las nuevas tecnologías, basadas en la informática, permiten producir artículos adaptados a las demandas de los diversos clientes.

- **Desarrollo de las tecnologías de la información:** la velocidad de las transmisiones, la cantidad de la información, la naturaleza y variedad de los canales y de los contenidos, tejen una red de datos que condiciona la producción, el consumo y las relaciones. Esa información que llega constantemente a los individuos es fragmentaria, inconexa y dirigida a la manipulación de las ideas y de los comportamientos.



La noción misma de realidad es repensada, a partir de la posibilidad de construir realidades "virtuales" que plantean nuevos interrogantes, actitudes, intereses, símbolos y comportamientos. "Los nuevos medios de comunicación están modificando las bases de nuestra cultura basada en la lectura", dice Tedesco (1995).

Los cambios no tienen efecto solamente sobre los comportamientos personales y sociales sino que influyen en la configuración psicológica de los individuos, que *son* de otra manera, que se sienten a sí mismos y a los demás de otra forma, que ven el mundo desde otras perspectivas.

c. *La urgencia de que la escuela aborde las culturas*

(Basado en Santos Guerra, 2000)

Muchos de los rasgos que se mencionaron chocan con los planteamientos educativos de un centro educativo que pretende educar en valores.

Se presenta, pues, el problema fundamental: **¿cómo educar en la cultura de forma crítica?** La escuela puede ayudar a realizar análisis, a **saber que existen hilos ocultos, que esos hilos se mueven porque alguien tira de ellos. Se puede instar a caminar en dirección diferente y se puede alentar un compromiso por la transformación.**

La cultura que se está estableciendo, los comportamientos que se convierten en modelos de actuación, las normas de funcionamiento constituyen una *escuela* a la que todos asistimos y en la que todos aprendemos, como lo expresa Eduardo Galeano:

La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra matrícula y gratuitamente dicta cursos, a todos y en todas partes. (Galeano, 1999)

La educación debe añadir a la socialización un elemento crítico. Socializar a las personas es ayudarlas a que se incorporen a la cultura en la que viven. Educar encierra un elemento crítico que pretende discriminar qué es bueno y qué es malo en ella. Y un compromiso de transformación y de cambio respecto a todo aquello que no resulta defendible desde la esfera de los valores.

Si la escuela pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y completo de los procesos de socialización (primera mediación), sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez de aquellos influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. (Pérez Gómez, 1999)

La escuela se convierte en una instancia contrahegemónica que ayuda a las personas a descubrir las trampas de cualquier cultura que no se asiente sobre sus valores. Ella misma revisa sus planteamientos para convertirse en un modelo de funcionamiento educativo y desde ella se genera una estrategia de transformación de la sociedad.

Reconozco la realidad. Reconozco los obstáculos, pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser el eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante. (Freire, 1997)

La escuela debe saber dónde está enclavada, que misión tiene y a qué causas sirve. No hay neutralidad posible, aunque algunos la consideren falsamente perseguible, alcanzable, o poseída.

3.2 Nuevas relaciones entre escuela y cultura

Delors (1996) en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI plantea:

Conviene afrontar, para superarlas mejor, las principales tensiones que sin ser nuevas están en el centro de la problemática del siglo XXI.

- La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.
- La tensión entre lo universal y lo singular: la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. De hecho es inevitable, con sus promesas y riesgos, entre los cuales no es el menor el de olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta atención, por las evoluciones que se están produciendo.
- La tensión entre tradición y modernidad pertenece a la misma problemática: adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico. Con este ánimo conviene enfrentar el desafío de las nuevas tecnologías de la información.



- La exigencia de una solidaridad a escala planetaria supone superar las tendencias a encerrarse en la propia identidad, para dar lugar a una comprensión de los demás basada en el respeto de la diversidad. La responsabilidad de la educación a este respecto es a un tiempo esencial y delicada en cuanto la noción de identidad se presta a doble interpretación: afirmar su diferencia, volver a encontrar los fundamentos de la propia cultura, reforzar la solidaridad de grupo pueden constituir para cada individuo un acto positivo y liberador; pero este tipo de reivindicación, si resulta más interpretada, contribuye asimismo a hacer difíciles, cuando no imposibles, el encuentro y el diálogo con el otro.

La educación debe por tanto esforzarse al mismo tiempo por hacer al individuo consciente de sus raíces, a fin que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el mundo, y por enseñarle a respetar las demás culturas.

La enseñanza de ciertas disciplinas reviste importancia fundamental a este respecto. Por ejemplo, la de la historia a menudo ha servido para fortalecer las identidades nacionales poniendo de relieve las diferencias y exaltando un sentimiento de superioridad, especialmente porque dicha enseñanza se concebía en una perspectiva extracientífica. Por el contrario, la exigencia de verdad, que conduce a reconocer que “los grupos humanos, los pueblos, las naciones, los continentes no son tan semejantes”, por este simple hecho, “nos obliga a mirar más allá de la experiencia inmediata, a aceptar la diferencia, a reconocerla, y a descubrir que los demás pueblos tienen una historia que también es rica e instructiva” (Rémond, 1995). El conocimiento de las demás culturas conduce entonces a una doble toma de conciencia: la de la singularidad de la propia cultura, pero también la de la existencia de un patrimonio común de toda la humanidad.

Comprender a los demás permite también conocerse mejor a sí mismo. Toda forma de identidad es de hecho compleja, porque cada individuo se define en relación con el otro, con los otros y con varios grupos de pertenencia, según modalidades dinámicas. El descubrimiento de la multiplicidad de estas pertenencias, más allá de los grupos más o menos reducidos que constituyen la familia, la comunidad local e inclusive la comunidad nacional, conduce a la búsqueda de valores comunes adecuados para establecer la “solidaridad intelectual y moral de la humanidad” que proclama la Constitución de la UNESCO.

No podemos pretender respuestas definitivas al reto de facilitar una educación que fortalezca la propia identidad, al mismo tiempo que permita cuestionar la propia cultura y, también nos permita conocer críticamente otras culturas.

La experiencia de las poblaciones indígenas en América y de muchos pueblos “no hegemónicos” en otros continentes, que se han lanzado a la tarea de revitalizar su identidad y tratar de construir una escuela respetuosa de su cultura, pueden servir como referentes en esta compleja labor.

Presentamos a continuación algunas **líneas de acción**.

- a. Reconocer la profundidad de la dimensión cultural
- b. Darle pertinencia cultural a la educación
- c. Desarrollar el sentido crítico hacia las culturas
- d. Promover la animación sociocultural

a. Reconocer la profundidad de la dimensión cultural

Aunque esta propuesta parezca más una recomendación que una línea de acción, resulta el primer paso para aproximarnos con seriedad al tema. Por ejemplo, sobre el currículo, Peralta (1999) nos hace ver que es necesario tener presente algunas consideraciones previas.

Cualquiera que sea el *concepto de currículo* que se maneje, se debe reconocer que éste es una *invención de la cultura occidental* que le permite hacer operativos planteamientos educacionales a través de modelos o representaciones que conjugan un conjunto de factores o variables.

Por tanto, al pretender desarrollar cualquier programa, especialmente cuando se trata de sectores que tienen una raíz cultural distinta a la occidental, es necesario reconocer que se está interviniendo a través de un medio o instrumento externo a esa cultura, como es el currículo, por mucho que en él se incorporen elementos de esa comunidad, como podrían ser conocimientos, saberes, prácticas e incluso procedimientos de su *etnoeducación*, es decir la forma particular de educar de un pueblo.

El currículo no puede ser considerado ingenuamente como "neutro" e "impermeable" a diversas intencionalidades. Como creación humana, está cargado de aspiraciones, juicios, concepciones, significados culturales y generalmente responde a determinada cosmovisión.

Para reconocer cómo el currículo responde a ciertas lógicas culturales, vale la pena revisar el siguiente análisis de Peralta (1999):

En muchos países se han definido criterios de calidad de la educación, por ejemplo:

- a) Que los currículos que se implementen favorezcan un aprendizaje *activo* y constructivo del niño.
- b) Que favorezcan un desarrollo *integral* y *armónico* de los aspectos intelectuales, afectivos y sicomotores del niño.
- c) Que sean *participativos* en cuanto a que la familia y la comunidad reasuman el rol educacional que les compete como primeros educadores.
- d) Que los aprendizajes sean *relevantes* y *significativos* para los aprendientes, es decir que sean trascendentales para la etapa en que se encuentran y acordes a las características presentes y futuras de la sociedad en que se desenvuelven.



Seguramente estos criterios de calidad de la educación nos pueden parecer "universales", es decir, adecuados para los niños y niñas de todas las culturas, sin embargo, conviene revisar la dimensión cultural que a su vez, cada uno de ellos implica. Si se analiza cada criterio tratando de dejar de lado nuestro etnocentrismo, cabe preguntarse: ¿El concepto de un niño "activo", por ejemplo, será el mismo en las diferentes culturas?, ¿El desarrollo que nosotros consideramos como "integral y armónico", será el mismo en diversas sociedades?, ¿Lo que nosotros consideramos "participación" y "relevancia" será lo mismo a lo que concibe, por ejemplo, una comunidad indígena?

Sin duda, cada una de las respuestas que aventuremos nos muestra una vez más, lo complejo que es el tema de la dimensión cultural, y lo poco que conocemos al respecto. Sin embargo, con la poca información que se maneja, queda claro que cada uno de estos criterios: actividad, integralidad, participación y relevancia, tienen significados y connotaciones diversas, según sea la cultura de que se trate, y que habría que considerar.

Es posible que ocurra algo similar si se analizan las formas de cómo se operacionaliza el resto del currículo. Si se revisan los objetivos, actividades, recursos, procedimientos de evaluación, etc., se detecta, nuevamente, cómo, de manera mayoritaria y en forma permanente, se están transmitiendo elementos de otras culturas, siendo lo propio, el gran ausente de los currículos educativos. (Peralta, sin fecha)

Lo planteado nos lleva a la necesidad de analizar a profundidad la totalidad de la oferta educativa, especialmente cuando se trata de adecuarla a la cultura o culturas de las y los educandos.

b. Darle pertinencia cultural a la educación

Esta línea de acción, probablemente la más difundida en el marco de la gestión educativa de la cultura, es un paso importantísimo para respetar el derecho de todo ser humano a ser educado en su propia cultura. Se trata de un esfuerzo por asegurar que la educación que se ofrezca, respete y tome en cuenta la cultura de las y los aprendientes, sin por ello dejar fuera elementos de otras culturas.

El objetivo de este planteamiento, como lo delinea Delors, consiste en esforzarse al mismo tiempo por hacer a la persona consciente de sus raíces, con una identidad cultural fuerte, que le permita disponer de puntos de referencia para ubicarse en el mundo, y por enseñarle a respetar e interactuar con otras culturas.

"No quiero mi casa amurallada por todos lados ni mis ventanas selladas. Yo quiero que las culturas de todo el mundo soplen sobre mi casa tan libremente como sea posible. Pero me niego a ser barrido por ninguna de ellas. Me niego a vivir en casa ajena como un intruso, un mendigo o un esclavo." Mahatma Gandhi

Algunos pueblos indígenas han sido los que más han logrado avanzar en el esfuerzo por darle pertinencia cultural a su educación. Como vimos en la revisión histórica hecha por Luis Enrique López, fue a través de la inclusión del idioma propio del educando -educación bilingüe-, que se comenzaron a introducir en la escuela algunos elementos culturales propios de las comunidades -aunque muchas veces de forma desestructurada-.

No está demás aclarar que es un error considerar que el esfuerzo por hacer pertinente a nivel cultural la educación, es únicamente una preocupación de las poblaciones indígenas. Como hemos visto, la mayor parte de culturas mestizas tampoco son tomadas en cuenta en el currículo explícito de la escuela en Latinoamérica.

Tomando como referencia distintas experiencias, presentamos a continuación algunas formas de concretar esta línea de acción:

Revisar y replantear los fundamentos de la educación

En relación a cómo favorecer la pertinencia cultural de la educación, Peralta (sin fecha) menciona que supone algo mucho más profundo que una mera *folclorización* del currículo (incluir únicamente aquellos aspectos más llamativos de una cultura sin comprenderlos). Hay que considerar tanto las bases teóricas, como lo operacional del currículo.

Es necesario comenzar con preguntas como las siguientes: ¿Qué se entiende por educación en esta cultura?, ¿Cuáles son los objetivos de la educación para este pueblo?, ¿Cómo se concibe a una persona “educada” en esta sociedad?

Aunque seguramente podremos encontrar muchos elementos comunes respecto a las aspiraciones generales de la educación entre las distintas culturas -por ejemplo, algunos valores, los derechos humanos o la satisfacción de necesidades materiales-, también es probable que descubramos otros referentes culturales fundamentales en la cosmovisión propia.

Para ejemplificar lo anterior presentamos algunas reflexiones de Paoli (s.f.):

Actualmente los tzeltales son alrededor de 400 mil y se extienden por toda la selva y gran parte de la zona conocida como los Altos de Chiapas. Son una de las etnias mayas del estado de Chiapas, México. Para ellos la autonomía constituye un principio fundamental de organización, personal, social y político.

El término más común para decir educar en tzeltal es *p'ijubtesel*.

Cuando se dice que alguien es educado o capaz, se dice que es *p'ijyo'tan* (es único su corazón). Esto supone síntesis individual. Nadie puede ser hábil sin serlo de un modo personal. En este sentido resulta un tanto absurdo decir que fulano es más *p'ij* que zutano. La inteligencia y la educación de alguien es un evento exclusivo, irrepetible, propio de tal sujeto.

Hombre sabio se dice *p'ijil winik* y esto supone que es original en el resolver los problemas según las costumbres de la comunidad, según el contexto.

Cuando alguien tiene único su corazón (*p'ij yo'tan*), "encuentra maña para hacer las cosas" -decía un vecino de Bachajón-, pueden dejarlo solo en medio de la selva con los ojos vendados y él se los destapa, se orienta y regresa. Se las ingenia para resolver en su propio estilo, aunque tomando en cuenta la situación y a los demás.

Ser *p'ij yo'tan* supone autonomía personal, y, paradójicamente, también supone integración, habilidad para llegar a consensos dentro del marco de la comunidad. Supone integrar dos opuestos: la iniciativa personal y la articulación colectiva; traer novedad sin dejar la tradición.

Las aspiraciones educativas de las culturas a las que pertenecen las y los aprendientes deberán darle sentido y orientar todo el proceso formativo.

Incorporar a los planes y programas contenidos culturales del grupo sociocultural al que pertenecen los educandos

El contenido educativo es una selección cultural. Por ello se hace necesario analizar profundamente los contenidos curriculares, no sólo en cuanto a las asignaturas o materias que abordan, sino en relación a los mensajes explícitos y ocultos que conllevan o que se anulan; es decir, lo que se considera valioso, al concepto de ser humano que se postula, el tipo de conocimiento que se destaca, las relaciones de poder que instaura, etc. (Peralta, s. f.)

En la vida profesional hacemos un culto supremo al mundo moderno aunque estemos inmersos en un rico entramado de tejido social donde reina el saber popular, local, cotidiano, común, campesino, etc. En él se acumulan y se recrean dinámicas y transgeneracionalmente unas estructuras de significado que han garantizado la supervivencia del hombre a lo largo del tiempo. Es un corpus de saberes teóricos y prácticos (AGRUCO, 1998, citado por Arratia, 1999) formado a través de las adquisiciones técnicas de los grupos sociales en miles de años de evolución (Carbonell y Sala, 2000) y que son expresadas mediante símbolos, representaciones, conceptos, prácticas y modos de vida cotidiano.



Estos saberes para ser asumidos por el común de los actores de cada generación deben ser ambientalmente sostenibles, socialmente pertinentes, culturalmente compatibles y humanamente necesarios. (Núñez, 2004)

Es necesario asumir una postura equilibrada, que no implique menoscabar las culturas locales, ni tampoco sobrevalorar a las dominantes como creaciones colectivas humanas que son; todas tienen grandezas y limitaciones, razón por la que no se puede tener actitudes cerradas respecto a ellas.

Algunos elementos básicos a incorporar como contenidos de estudio son:

- La historia colectiva
- El idioma y sus variantes dialectales
- Distribución geográfica de la comunidad o población
- Tipos de organización social existentes, y sus principales representantes (formales e informales)
- Principales actividades económicas, religiosas, festivas, etc.
- Tradiciones propias de la comunidad, especialmente relacionadas con la vivencia de valores
- Expresiones artísticas de todo tipo: bailes, música, plástica, etc.
- Narraciones y creaciones literarias propias, especialmente las que hagan referencias a los significados y valores propios de la cultura
- Conocimientos propios sobre la naturaleza, la salud, la producción
- Normas sociales
- Vínculos de la comunidad con otras culturas locales, y con los ámbitos regional, nacional, latinoamericano, occidental u otros que se detecten como necesarios.

A manera de ejemplo, presentamos un esfuerzo realizado por Domingo López (citado por Azmitia, s.f.) en el contexto de la educación maya en Guatemala:

Ciencia maya:

La comprensión de las leyes objetivas entretejidas de la vida de la naturaleza, la humanidad y el universo.

- ◆ Las leyes objetivas, condensadas en las ciencias, son explicación de que el universo y todo cuanto existe en él es pura energía y la energía es vida ó muerte.
- ◆ Las leyes del universo descubiertas por los mayas: Unidad natural y cósmica, Transitoriedad, diversidad, complementariedad, equilibrio.

Tecnología maya:

La tecnología como esfuerzo por procurar la vida digna de la humanidad, manteniendo el equilibrio de la naturaleza y el universo.

- ◆ La agricultura biodinámica intensiva, una forma de producir con respeto a la diversidad y la sostenibilidad.

- ◆ La naturaleza como fuente de salud y curación. Las plantas como expresión material de las energías cósmicas que curan.
- ◆ Las plantas y los animales como expresión material de las energías cósmicas que procuran vida humana.
- ◆ El calendario maya como instrumento tecnológico sagrado para el entendimiento y manejo respetuoso y responsable de las energías de la naturaleza, el universo y la persona humana.



Ética y espiritualidad maya:

Conciencia de la sacralidad del universo, de la naturaleza y de la persona.

- ◆ Conciencia de pertenencia con la energía cósmica y de la naturaleza.
- ◆ Las potencialidades humanas (pensamiento, entendimiento, libertad, acción, sentimiento,...) y la diversidad de potencialidades en cada una de las personas.
- ◆ El respeto por la vida humana y por la diversidad humana.
- ◆ Los métodos para el conocimiento de sí mismo.
- ◆ Las energías visibles y las energías invisibles.

Sociología y política maya:

La persona es sustentadora de la vida en equilibrio y armonía.

- ◆ Los relatos y mitos como medios de aprehensión y entendimiento de la vida de la naturaleza y del cosmos.
- ◆ Los valores de vida aprendidos de la naturaleza y el universo: complementariedad, comunicación, respeto, diversidad, regeneración, equilibrio, armonía,
- ◆ Valores creados para el equilibrio y la convivencia familiar y social: El concepto de familia, relaciones intra e intergeneracionales,
- ◆ Organización comunitaria: servicio, respeto, participación, consenso
- ◆ Las costumbres y tradiciones como prácticas comunitarias de cohesión familiar y social.

Vivir la propia cultura

Los esfuerzos más importantes han de estar orientados a vivir la cultura local en el ámbito escolar, además de promover su estudio.

Como plantea Peralta (1999), se han de promover actividades vivenciales a través de las cuales los niños y niñas tengan, en especial, una interacción plena y concreta con todas las expresiones que les posibilite el medio, respecto a los diferentes ámbitos culturales, con un especial énfasis en las más próximas. Esto supone, considerar entre otras, actividades verbales, musicales, lúdicas, motoras, culinarias, productivas, tecnológicas, festivas, etc.

Educar con la propia metodología

Es probablemente uno de los retos más importantes, pues implica hacer uso -obviamente no exclusivo- de las preferencias y modos particulares de la cultura o culturas locales para facilitar la educación.

Se hace necesario recoger esas **estrategias de enseñanza-aprendizaje propias de la cultura**, que responden a las concepciones educativas de la comunidad, sus procedimientos etno-educativos y las características de los educandos. Entre ellas aparece como importante el que personas de la comunidad participen con frecuencia en las actividades que se realizan, si es que no lo hacen permanentemente tanto para hacer su aporte directamente, como para conocer otras formas de enseñanza, que pueden también aportar al desarrollo curricular.

Por ejemplo, Manuel Salazar Tetzagüic (citado por Azmitia, s.f.) propone la utilización del método maya para facilitar el aprendizaje. Este proceso se refiere a la manera de cómo aprenden los niños y las niñas mayas a través de cuatro momentos: Observación, fijación, repetición y aplicación/corrección.

Relacionado a este aspecto, Peralta (1999) sugiere:

- **Respecto al ambiente físico, definir los espacios de aprendizaje externos e internos, su distribución y sus elementos considerando aportes significativos los ámbitos culturales propios de la comunidad:** estilos arquitectónicos y de construcción, materiales, criterios de estructuración y distribución del espacio, de ornamentación, etc. También se hace referencia con este criterio a incluir mobiliario local, tejidos, cestería, alfombras, baúles; imágenes, símbolos, colores significativos, juguetes tradicionales, utensilios, instrumentos musicales, etc.
- **Estructurar los ciclos de organización del tiempo, tanto los máximos (anual, semestral u otros), y los mínimos (horarios, semanales, jornadas, clases, periodos u otros) cuidando en especial los propios de esa cultura específica.** Por ejemplo, tener presente en la organización de horarios, que se consideren entre otros aspectos el ritmo de trabajo de esos niños, las valorizaciones en relación al tiempo que tienen en esa cultura, junto con periodos propios de la vida cotidiana de esa comunidad.

Blanca Estela Alvarado (citada por Azmitia, s.f.) expone al respecto:

El ambiente en el que el niño, la niña y las y los jóvenes aprenden está conformado por el entorno natural, familiar y social. Los hechos y fenómenos a través de los cuales se aprende se dan en la dinámica de la vida cotidiana, por lo tanto el niño y el joven son constructores de su propia experiencia de aprendizaje, lo que los hace sujetos activos y proactivos del proceso.

Más que ilustraciones y material inerte, el niño y el joven, cuentan con el material vivo y dinámico de la naturaleza por lo que la ambientación del aula o del espacio pedagógico de enseñanza-aprendizaje debe reflejar esa realidad; también será muy importante combinar esta ambientación con las experiencias educativas realizadas en la naturaleza cercana al aula y la escuela.

En lo referente a **la evaluación**, debemos considerar algunos criterios y prácticas evaluativas de la comunidad, en que son importantes como marco referencial, ya que reflejan patrones de consenso en ese medio. Este tipo de evaluación puede enriquecerse con los aportes que, en este tema, surgen de los diferentes ámbitos culturales.

Incluir elementos socioculturales propios como recursos didácticos

¿Qué imágenes ven los niños, qué cuentos, canciones y rimas escuchan y dicen; qué concepto de niño (a) y persona se favorece?, ¿el de su comunidad o aquellos que transmiten los medios de comunicación social, tan ajenos a su realidad, atentando, por tanto, su autoestima?

La integración de **recursos intangibles** de todo tipo, que aportan todos los ámbitos culturales, con especial énfasis en los de su comunidad: lúdicos, verbales y musicales. Estos pueden ser incorporados a través de cuentos, juegos, rimas, leyendas, cantos, bailes, chistes, fiestas, etc.



“Los **materiales educativos** deben estar acordes a la cultura y deben partir de la realidad en la que se desenvuelven los niños y las niñas. El docente debe aprovechar todos los medios que tiene a su alcance para garantizar un proceso con la calidad necesaria, para que los niños y las niñas tengan una formación que les permita introducirse en la dinámica de la comunidad y progresivamente en la dinámica de desarrollo nacional y mundial” (Carlos Jacinto Coz, citado por Azmitia, s.f.)

c. *Desarrollar el sentido crítico hacia las culturas*

Mediante la educación, se debe buscar que las y los aprendientes se hagan con las experiencias y significados de su entorno, teniendo en cuenta las exigencias presentes y, tal vez futuras, de la colectividad a la que pertenecen. Todo esto, como ya lo hemos mencionado, no quiere indicar que la educación deba ser una mera socialización acrítica. La educación no debe ser una fuerza de domesticación.

Debemos asegurar que ofrezca suficientes oportunidades y herramientas para evaluar críticamente -en el momento oportuno- tanto la propia cultura como las demás.

En esta línea de acción se incluye también lo referente a la evaluación crítica de los medios masivos de comunicación, las industrias culturales y sus productos.

Debido a que este tema fue abordado en otro curso del programa (Educación para el sentido crítico), no profundizamos acá.

d. *Promover la animación sociocultural*

La animación sociocultural es un campo relativamente desconocido en Centroamérica, al menos con ese nombre, sin embargo en otros países ha cobrado mucha importancia.

Su definición resulta compleja por tratarse de un concepto bastante amplio y hasta cierto punto impreciso. Por ello conviene iniciar analizando la problemática a la que responde, como lo plantea Longa (s.f.):



Con la pérdida de los ámbitos de encuentro -aspecto que caracteriza la *vida moderna*-, donde la población se convocaba para estrechar vínculos, se han debilitado la pertenencia comunitaria y el ejercicio de la participación. Existen fuertes relaciones entre la configuración del espacio social, visto como un espacio para la comunicación, y el desarrollo de la vida colectiva. El sentido comunitario se asienta en el espacio, por lo tanto, depende de él.

Los barrios o las comunidades son el espacio social donde crecen las prácticas participativas de la comunidad; son el territorio apropiado para la comunicación porque es desde el espacio que puede expresarse el habitante desde su propia individualidad, sin delegarse en representantes. El diálogo entre cada persona y su colectividad es directo. Es donde la identidad y las actividades colectivas se expresan con mayor plenitud.

Pero con pertenecer no se logra la acción, es imprescindible organizarse para generar un grupo o asociación con iniciativa social y cultural que defina sus intereses. Esos intereses que llevan a la asociación como espacio privilegiado de experiencia transformadora. La solución estaría en la reconstrucción de la experiencia que impone una identidad más fundada sobre la pertenencia que sobre la libertad.

En este sentido, la animación sociocultural se plantea como un dispositivo eficaz para la movilización de grupos, es un instrumento esencial para plantear un nuevo significado del tiempo de trabajo y el tiempo de ocio: el trabajo se transforma en ocupación, y el tiempo de ocio se invierte en tareas sociales y culturales para originar una comunidad más participativa, donde nos podamos sentir parte activa de una colectividad, solidarios. La animación sociocultural es una estrategia de intervención que busca un modelo de desarrollo comunitario. Este modelo de desarrollo en, desde y para la comunidad tiene como finalidades últimas promover la participación y dinámica social, desde los procesos de responsabilidad de los individuos sobre la gestión y dirección de su cultura.



Desde las asociaciones, con la participación activa de personas voluntarias en la acción de la comunidad para animarla, reestructurarla, facilitarle lo que necesita, se define la comunidad y se genera una red fuerte de cooperación, participación y organización. Una organización, en definitiva, para la acción.

Generalmente, la animación sociocultural incluye actividades eminentemente participativas orientadas a la **revalorización y promoción de distintas prácticas culturales de una comunidad** (artísticas, deportivas, sociales, culinarias, etc.), así como a la **expresión creativa**, entendida como nuevas maneras de hacer y rehacer la cultura. La amplitud del concepto de cultura explica la amplitud de la animación sociocultural.

Como plantea (Quintana, 1993, citado por Morón, sin fecha) se trata de prácticas socializadoras orientadas al fomento de la identidad cultural, la promoción de una actitud democrática, la participación, el trabajo de la creatividad colectiva, el pensamiento crítico o la generación de cambio social.

En la animación sociocultural encontramos un conjunto de **prácticas y acciones** que:

- a. Están destinadas a generar procesos de participación en el mayor número posible de personas.
- b. Se deciden y se llevan a término de un modo concertado con los participantes, desarrollando las posibilidades que todas las personas, grupos o colectivos poseen.
- c. Generan dinámicas que convierten el público espectador en participante-actor.
- d. Con una metodología adecuada desarrollan la actuación de la gente y el nivel de conciencia de los participantes.
- e. Articulan acciones abiertas a todos y todas, según el sexo, edad y condición.
- f. Se llevan a término reconociendo siempre el pluralismo cultural y la autonomía de los destinatarios.
- g. Se hallan relacionadas con una propuesta de proyecto cultural, en constante referencia a un modelo de sociedad y a una visión política.
- h. Tienen una perspectiva programática que comprende la capacidad de análisis, la de organización, la de creación y la de expresión.

La nueva relación que se propone establecer entre la educación, la escuela y la cultura debe incluir **la proyección a la comunidad**, por ello la animación sociocultural es un recurso muy importante para que tanto aprendientes como educadores se proyecten en el ámbito comunitario -barrios, aldeas, comunidades, colonias, zonas- en función de generar participación consciente en **el desarrollo de la cultura local**.



Sugerencias de trabajo

Le proponemos las siguientes actividades para que escoja la que se aproxime mejor a sus intereses:

- a. Identifique las prácticas escolares que reproducen los rasgos mencionados en la unidad bajo el título *El tatuaje neoliberal*. Describa cómo esas prácticas o rutinas de la educación formal reproducen los rasgos mencionados.
- b. Evalúe su práctica educativa y/o la de su centro educativo a la luz de los cuatro aspectos presentados para establecer nuevas relaciones entre escuela y culturas (apartado 3.2).
- c. Proponga acciones concretas para mejorar la relación entre su práctica educativa y las culturas en el marco de las líneas de acción sugeridas en la unidad.

Recursos para trabajar la perspectiva cultural

Cuarta Unidad

Le proponemos iniciar esta cuarta unidad con una pequeña actividad. Lea el siguiente texto, reflexione sobre la situación que en él se narra y sobre las preguntas que se plantean al final:

Esta historia ocurrió hace muchos años en un pequeño y remoto pueblo de Persia, cuando el rey fue a visitar a cinco ciegos. Éstos se enteraron que el rey estaba de camino al pueblo montado en un elefante. Nadie en el pueblo había visto un elefante, mucho menos los ciegos. ¡Un elefante!, dijeron. ¿Cómo será?, se preguntaron, y se fueron en su busca.



El primero se encontró con la trompa del elefante. El segundo con un colmillo. El tercero con una oreja. El cuarto con una pata. El quinto con la cola. Todos regresaron a casa seguros de que ya sabían cómo era un elefante.

—¡Qué fantástico es un elefante!, —dijeron todos a una voz.

—Es como una gran serpiente, gruesa y flexible.

—No, tiene un cuerno afilado, muy duro y alargado.

—Yo digo que más parece una hoja ancha, delgada y suave.

—Qué va, es como el tronco de un árbol.

—¡Cállense ya! No saben lo que dicen. El elefante es como una gruesa y corta cuerda...

Discutieron y discutieron, y como no pudieron ponerse de acuerdo, terminaron dándose de golpes. Un vecino que había visto con tristeza el problema de los ciegos, se acercó a ellos y, tras calmados, les dijo:

—Cálmense ya, todos tienen razón, todas esas son partes del cuerpo del elefante. Y les explicó qué parte había encontrado cada uno, y cómo era un elefante entero.

- ¿Qué tiene que ver este relato con la cultura?
- ¿Qué “partes” de la cultura podemos mencionar?
- ¿Será que las creencias -por ejemplo- resultan más importantes que la manera de organizar la sociedad? ¿Por qué?
- Imagine una discusión similar a la de los ciegos acerca de qué aspecto de la cultura es más importante.

Como se vio en la primera unidad, para entender la cultura debemos captarla en su totalidad, en vez de considerar elementos sueltos de ella. Este pequeño ejercicio nos permite reflexionar sobre esa importante consideración.

En esta cuarta unidad presentamos una serie de técnicas que, como la anterior, pueden serle útiles para facilitar aprendizajes acerca de varios aspectos desarrollados en este curso.

4.1 Cultura y vida cotidiana

Como se expuso en la primera unidad, el enfoque que proponemos para utilizar el concepto de cultura está relacionado directamente con la vida cotidiana, si bien ello no significa excluir las manifestaciones especiales como las fiestas, las actividades artísticas, los espectáculos públicos, etc.

Las actividades que proponemos en esta sección abordan el tema de la cultura precisamente por el lado de la vida cotidiana y, más que buscar la comprensión teórica del concepto de cultura, pretenden hacer conciencia en las y los educandos acerca de los rasgos que sus vidas tienen en común. En ese sentido, las actividades pueden ser útiles para desarrollar, a través del conocimiento mutuo, un sentido del "nosotros", o en otras palabras, un sentido de identidad colectiva.

Las actividades que proponemos son las siguientes:

- a. Yo también
- b. Escuchar, contar y jugar para conocernos mejor.
- c. La historia de Martín y Jorge

a. Yo también

(Tomado de Gómez Lara, sin fecha)

Los objetivos de esta actividad son fomentar el conocimiento del grupo, mostrar que todos somos únicos y diferentes a los demás, y mostrar que todos tenemos algo que nos hace iguales a otros.

Formamos un círculo en el que los miembros del grupo estén sentados sobre sillas. Son necesarias tantas sillas como participantes. Se inicia una ronda en la que cada persona debe buscar **una cualidad personal que crea que no comparte con nadie del grupo**. La persona que inicie la ronda lo dice en voz alta. Por Ej. : "Tengo un tío que es carpintero".



Si nadie comparte esa cualidad se pasa a la siguiente persona. Si alguien la comparte se levanta rápidamente de su sitio diciendo "yo también", y se sienta en las piernas de la persona que dijo esa cualidad. Si hay más personas se van sentando sucesivamente unos en las piernas de los otros. Todos vuelven a su sitio y esa persona debe intentar de nuevo decir una cualidad que le diferencie de todos los demás. Cuando lo consigue le toca al siguiente. La primera ronda finaliza cuando todas las personas han dicho en voz alta una cualidad que les diferencia de los demás.

La segunda ronda pretende buscar cualidades que compartan todos los miembros del grupo. Para ello cada persona debe pensar en **otra cualidad que crea que comparte con todo el grupo**. La persona que comienza la ronda la dice en voz alta. Por Ej. "Me gusta la música salsa". Todas las personas que comparten esa cualidad se sientan sobre las piernas del que la dijo, diciendo "yo también".

Si todos los miembros del grupo dicen "yo también", vuelven a su sitio y habla el siguiente en la ronda. Si no todos lo dicen, los que se han levantado vuelven a su sitio y la misma persona que habló al principio lo intenta con otra cualidad.

Al finalizar la segunda ronda, el educador promueve la discusión a partir preguntas como las siguientes:

- ¿Qué ha sido más fácil, encontrar cualidades que nos diferenciaran de los demás o cualidades que compartimos con los otros?
- ¿En que situaciones de la vida nos gusta sentirnos diferentes y únicos, y en que situaciones necesitamos vernos similares a los demás?

b. Escuchar, contar y jugar para conocerse mejor

(Tomado de Us, 2002)

Este ejercicio tiene como objetivos proporcionar un acercamiento práctico al concepto de cultura y promover el conocimiento mutuo de las y los educandos.

En primer lugar se debe elaborar y reproducir una ficha de trabajo conteniendo una serie de preguntas como las siguientes:

- ¿Te has sentido orgulloso últimamente? ¿Por qué?
- ¿Qué harías si te tocara mucho dinero en la lotería?
- ¿Qué programa de televisión es el que más te gusta?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en vacaciones?
- ¿Qué es lo que más valoras de una persona?
- ¿Qué juegos te gustan más?
- ¿Te gusta algún deporte? ¿Cuál?
- ¿A qué hora te vas a dormir por las noches?
- ¿Qué haces antes de irte a dormir?
- ¿Te enojas con facilidad? ¿Qué te hace enojar?
- ¿Cuál es tu comida favorita?
- ¿Has ido a otro país?, ¿a otro departamento o provincia?
- ¿Tienes familia en otros departamentos o en otros países?, ¿dónde?
- ¿Te has sentido feliz últimamente? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo o tipos de música escuchas? ¿qué tipo o tipos de música no te gustan?
- ¿Escuchas la radio? ¿qué estación o estaciones prefieres?
- ¿Vas a alguna iglesia?, etc.

Formar grupos de dos, mejor si hombre y mujer, para aplicarse mutuamente la ficha. Pueden ubicarse separadamente de los demás grupos, dentro del salón de clases. Cada uno cuenta con 15 minutos para la ficha sobre el otro o la otra.

Pasada la media hora, las y los educandos vuelven a formar grupo grande, y cada uno comenta sobre su experiencia, con base en las siguientes preguntas:

- ¿Qué cosas tengo en común con mis compañeros y compañeras? ¿Qué cosas nos hacen diferentes?
- ¿Sabía que tenía elementos en común con él o ella? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué no lo sabía? ¿Estaba bien que no lo supiera? ¿Por qué?
- ¿Qué he aprendido de mi compañero o compañera, que no sabía antes?
- ¿Qué otras preguntas agregaríamos a la lista para que nos permita conocer mejor a nuestros compañeros o compañeras?
- ¿Qué aspectos de los que compartimos son parte de nuestra cultura?

A manera de cierre, el educador puede comentar sobre la cantidad de cosas nuevas que todos y todas han aprendido acerca de sus compañeros y compañeras, y la importancia del conocimiento mutuo para construir relaciones humanas fraternas; luego, puede explicar el concepto de cultura (ver la primera unidad de este módulo) y, en especial, de la relación entre “cultura” y “vida cotidiana”.

c. La historia de Martín y Jorge

(Tomado de Us, 2002)

El propósito de esta técnica consiste en trabajar el concepto de cultura en la práctica, a través de la creación colectiva de narraciones sobre la vida de dos personas de culturas diferentes.

Los participantes forman dos grupos y a cada grupo se le entrega una pelota. Cada grupo, por separado, se coloca en círculo y se van pasando la pelota en el orden que quieran y en la dirección que quieran.

El primer grupo construye la historia de Martín, un muchacho indígena que del área rural llega a la ciudad. Puede cambiarse el género y la pertenencia étnica del personaje. Por ejemplo, Ana es una muchacha afrocaribeña venida de la costa del Atlántico...

Al segundo grupo le toca construir la historia de Jorge, un muchacho nacido en la capital de la República, hijo de padres capitalinos, la mamá trabaja como dependiente en un almacén y el papá es contador en un banco. También puede cambiarse el género y las ocupaciones de los padres...

El ejercicio consiste en que cada vez que alguien toma la pelota agregue algo a la historia que el grupo está construyendo, hasta que la o el educador señale que el tiempo ha

terminado. Algún miembro del grupo debe ir anotando en un pliego de papel las ideas principales de la historia construida por el grupo para ser usadas en la discusión final con toda la clase.

Por ejemplo, un miembro del primer grupo o el educador, comienza la actividad diciendo: "Había una vez, un muchacho llamado Martín, hijo de padres campesinos que se dedicaban al cultivo de la tierra y a la siembra de maíz y otros productos..." Lanza la pelota a otro miembro del grupo, quien continúa con la historia y así sucesivamente hasta que el tiempo se agote.

Quien inicie en el segundo grupo, podría comenzar diciendo: "Jorge era un muchacho de clase media. Nació en una de las colonias nuevas de la capital, donde llegaron a vivir sus padres; su mamá trabajaba en un almacén y su papá en un banco..." Lanza la pelota a otro o a otra, quien continúa la historia, y así sucesivamente hasta cuando todos hayan participado y hayan construido la historia de Jorge.



Finalizada la actividad, todos regresan a sus lugares y por medio de representantes de cada grupo, comparan sus historias, tomando en cuenta cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué elementos hay en común entre las historias de Martín y Jorge?
- ¿Qué características los diferencian el uno del otro?
- ¿Por qué los grupos le dieron ese final a la historia que les tocó construir?
- ¿Qué suerte les espera a Martín y a Jorge, en un país como el nuestro, según los lugares donde nacieron?

4.2 *Nuestras actitudes ante culturas diferentes*

Las técnicas que proponemos en esta sección exploran algunas de las actitudes que se pueden tener hacia culturas diferentes, así como algunos conceptos que pueden ser útiles para comprender dichas actitudes. Los temas trabajados son el relativismo cultural, el etnocentrismo, los prejuicios y la discriminación. Las actividades que presentamos son las siguientes:

- a. Con quién iría al fin del mundo.
- b. Albatros.
- c. La respuesta de los indígenas a una propuesta del gobierno.
- d. Cintas de prejuicio.

a. Con quién iría al fin del mundo

(Tomado de Us, 2002)

Esta actividad se propone hacer explícitas las actitudes de las y los educandos respecto a personas de distintas culturas y/o grupos étnicos, y propiciar la reflexión acerca de las mismas.

La o el educador, muestra en un cartel varias fotografías recortadas de periódicos o revistas. Debe haber variedad de fotos: de hombres y mujeres, de personas del país, personas extranjeras, artistas, deportistas, intelectuales, políticos, indígenas, negros, asiáticos, europeos y/o estadounidenses, ricos, pobres, urbanos, rurales, ancianos, jóvenes, niños, adultos, y toda la variedad que al facilitador se le ocurra.

Debe procurarse que todos y todas vean muy bien cada una de las fotografías. Para ello el cartel debe estar a la vista todo el tiempo que dure la dinámica. Es conveniente que cada fotografía tenga un número o una letra para facilitar la respuesta de la ficha de trabajo.

Se pone a la vista la ficha de trabajo, con las siguientes preguntas, a las que todos deben contestar individualmente. Puede ser un cartel o fotocopias individuales, dependiendo de las posibilidades del grupo.



Ficha de trabajo - ¿Con quién iría al fin del mundo?

¿Con quién de las personas de esas fotografías...?

- Iría de vacaciones_____
- Iría al cine_____
- Estudiaría para los exámenes finales_____
- Compartiría su refacción_____
- Me gustaría perderse en la montaña_____
- Iría de pesca o de cacería_____
- Me gustaría jugar fútbol_____
- Me gustaría formar un equipo de trabajo_____
- Me gustaría tener como novio o novia_____
- Me gustaría casarme_____

La ficha de trabajo se resuelve individualmente. Al final, algunos (dependiendo del tiempo) exponen sus respuestas. El educador debe ayudar a reflexionar sobre por qué han elegido a unos y no a otros de las fotografías. Se hacen comentarios, se analizan las respuestas y se sacan conclusiones. Las siguientes preguntas pueden facilitar la reflexión:

- ¿Se hizo manifiesta la aceptación o rechazo hacia grupos específicos representados por los individuos de las fotografías?
- ¿Cuáles de los grupos representados tienen una alta aceptación?
- ¿Cuáles tienen poca o ninguna aceptación?
- ¿Hay grandes diferencias entre la aceptación de los diferentes grupos?
- ¿Qué razones expresan las y los educandos para explicar su aceptación o no aceptación de algunos grupos?

b. Albatros: Encuentro con una cultura diferente

(Tomado de www.sodepaz.org)

Esta técnica se propone propiciar la reflexión acerca de los temas del relativismo cultural, y de la observación de manifestaciones de otras culturas. La actividad consiste en elaborar una dramatización de una situación en la que entran en contacto miembros de dos culturas diferentes: la "cultura Albatros" -inventada- y la cultura "occidental" u otra.

La actividad requiere de la preparación de un pequeño grupo, que asumirán la identidad cultural de los albatros. También se ha de contar con algunos materiales: Una fuente o tazones para lavarse las manos, para la bebida y para la comida. Agua y un alimento cualquiera (galletas, puré de papas, arroz, etc.) Una sábana o cualquier tela para los trajes de los hombres y mujeres de Albatros, sillas, velas, incienso, y otros "extras" a elegir.

El ejercicio consta de dos partes, la primera consiste en realizar saludos ceremoniales entre los miembros de la cultura Albatros y unos extranjeros. La segunda parte es un debate que constituye la parte central del ejercicio. Para la primera parte es necesario que dos o más personas hayan leído y ensañado su papel, tal como se describe a continuación.

Primero, se colocan las sillas en círculo, en un número suficiente para todos los hombres del grupo. Se coloca una silla en el centro del grupo para el hombre de Albatros.

Dos personas de Albatros toman asiento, el hombre en la silla, la mujer de rodillas, a su lado. Los dos miembros de Albatros van vestidos con una sábana, la mujer descalza y el hombre calzado. La mujer recibe a cada participante y los guía a su lugar e indica su posición. Los participantes se dirigen hacia el círculo de sillas, las mujeres descalzas y los hombres calzados. Los naturales de Albatros procuran sentar en el suelo a las mujeres, y hacen lo contrario con los hombres. Aquí como en cualquier intento de comunicación a lo largo del ejercicio, utilizan el lenguaje de Albatros que describimos en las siguientes páginas:

Los habitantes de Albatros son tranquilos, reservados, dulces y amables, y no tratan con brusquedad a sus invitados. Sólo se tocan unos a otros durante las ceremonias. Por lo tanto, incitan a los participantes a moverse mediante:

- Silbidos para hacer notar su reprobación,
- Murmullos de aprobación para expresar su acuerdo,
- Chasquidos con la lengua que sirven, en líneas generales, para captar la atención transmitir informaciones, etc.

Seguidamente se procede a la ronda de saludos. El hombre de Albatros se levanta, y saluda por turno a los hombres del círculo. Toma a cada uno de los participantes por los hombros y después por las caderas; finalmente frota su pierna derecha contra la de su invitado. El visitante vuelve a sentarse. Después la mujer de Albatros saluda a cada una de las mujeres del círculo. Se arrodilla y pasa ceremoniosamente las dos manos sobre las tibias y los pies de su invitada, que permanece de pie. Tras el saludo, la participante vuelve a ponerse de rodillas. Cuando ha finalizado la ronda de saludos, los dos "albatrosianos" hacen una pausa durante la cual todos esperan. Los miembros de Albatros permanecen serenos, amables, pero no sonríen ni expresan con el rostro los distintos sentimientos o reacciones suscitados por el círculo. Silban en dirección a cualquier visitante que se ría, hable o altere la ceremonia de cualquier modo. Sin embargo, cuando silban en señal de recriminación, lo hacen sin ira.

Después, la mujer de Albatros recorre el círculo con un tazón de agua. Cada hombre del círculo, comenzando por el de Albatros, sumerge los dedos de su mano derecha en el tazón, y levanta la mano o la sacude graciosamente para secarla. Las mujeres no se lavan las manos. La mujer de Albatros vuelve a su sitio.

Cuando el hombre se lo indica con un chasquido, la mujer se levanta y ofrece comida a cada uno de los hombres por turno, comenzando por el hombre de Albatros. La mujer coge la comida con los dedos y pone una pequeña cantidad en la boca de cada uno de los hombres. Cuando recibe su comida el hombre de Albatros expresa su satisfacción con un fuerte murmullo o un gruñido. Cuando todos los hombres han comido, la mujer de Albatros da de comer a las mujeres, una detrás de otra. Después vuelve a su sitio junto al hombre de Albatros.

Durante estas pausas, que conviene prolongar para aumentar su efecto, el hombre de Albatros empuja de vez en cuando, con suavidad, la cabeza de la mujer que está a sus pies.

Se pasa después a la bebida. Siguiendo el mismo ritual, la mujer de Albatros pasa en primer lugar el vaso al hombre de Albatros, después lo hace al resto de los hombres y termina con las participantes. Vuelve a su sitio y se arrodilla. Tras una nueva pausa, las dos personas de Albatros se levantan y se mueven entre los invitados comunicándose con sus chasquidos habituales. Sin que los participantes entiendan el porqué eligen a la mujer que tiene los pies más grandes, y la conducen a la silla del hombre de Albatros, a cuyo lado se arrodilla, igual que la mujer de Albatros.

El último paso de la ceremonia consiste en la repetición de los saludos. El hombre de Albatros se levanta y recorre el círculo saludando -como ya se explicó- a cada uno de los

hombres. Es seguido por la mujer de Albatros, que hace lo mismo con cada una de las mujeres. Cuando ambos han finalizado, hacen señas a la participante seleccionada, que permanece arrodillada junto a la silla, para que les siga y los tres abandonan el círculo. Este es el final de la primera parte del ejercicio.

A continuación, da inicio el debate, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos nos llamaron la atención del comportamiento de los albatrosianos?
- ¿Qué comportamientos nos parecieron distintos a los de nuestra cultura?
- ¿Cuál consideramos que es el sentido de la ceremonia?
- ¿Qué opinión tenemos acerca de la posición que tienen las mujeres en la cultura albatrosiana?

Luego de conversar en torno a dichas preguntas, el educador explica el sentido de la actividad, a partir de lo que se expone a continuación:

El ejercicio Albatros pretende dar a los participantes la oportunidad de aprender a deducir, mediante la observación, el significado del conjunto de acontecimientos que suceden a su alrededor. Dada la importancia de este aspecto "de observación cultural", hay que vigilar que este ejercicio se realice con la mayor coherencia posible.

Exponemos aquí algunos de los prejuicios culturales "estándar", que los participantes suelen mostrar durante el desarrollo del ejercicio.



Aunque esta actividad se ha pensado deliberadamente para indicar lo contrario, la sociedad de Albatros concede mucho más valor a las mujeres que a los hombres. La Tierra es sagrada; se bendice la fecundidad; los seres capaces de dar la vida (esto es, las mujeres) son una con la Tierra, y son las únicas (por su cualidad intrínseca) capaces de caminar directamente sobre el suelo.

Por eso los hombres tienen que llevar calzado, y sus saludos no tienen relación alguna con la Tierra, mientras que en los saludos que intercambian las mujeres destacan sobre todo el suelo y los pies. Solamente las mujeres están autorizadas para preparar y servir los frutos de la Tierra.

Los papeles del hombre y la mujer en la sociedad reflejan esta relación con la Tierra, aunque para un observador externo las cosas parecen tener un sentido distinto. El hecho de que el hombre de Albatros empuje la cabeza de la mujer arrodillada deriva de sus obligaciones en la sociedad; su deber es recordarle las cosas sagradas, acercarlas a través de su meditación, y protegerlas contra el olvido. El hombre de Albatros bebe y come el primero, para proteger a la mujer y a todo lo que ella representa de cualquier daño o deshonra.

Los naturales de Albatros tienen un lenguaje; aunque durante la ceremonia de los saludos sólo se utiliza una parte del mismo -chasquidos, murmullos, silbidos-. Las personas de Albatros se comunican por telepatía, y los sonidos que emiten sirven principalmente para atraer la atención de su interlocutor. Esta sociedad valora la tranquilidad, la serenidad y la majestuosidad. Los naturales de Albatros son pacíficos, acogedores con los extranjeros, amables y tolerantes. Comen y beben lo que quieren, incluso aunque a veces no sea del gusto de los visitantes. Su modo de vida y sus ceremonias -tales como las rondas de saludos- están consagradas por el uso; para ellos, es evidente que son correctas y convenientes.

Hay que destacar este último aspecto. Es importante que los naturales de Albatros tengan presente en la mente (y que los participantes lo perciban luego en el debate) que lo que está establecido, está establecido, y que los miembros de Albatros, como cualquier otro pueblo, parten inconscientemente del principio de que **su sociedad es normal**. Por lo tanto, presuponen que los visitantes desean que se les salude, y presuponen que el visitante sabe, al igual que ellos, lo que es adecuado -aunque son tolerantes y corrigen amablemente las desviaciones de la norma-; parten de la base de que la participante con los pies más grandes es plenamente consciente de la necesidad de ser seleccionada.

La ceremonia está dedicada a los saludos; por lo tanto no es representativa del conjunto de la sociedad. Por ejemplo, aunque una Misa es una muestra válida del comportamiento de una sociedad católica, no necesariamente es representativa del conjunto de su cultura. En el debate posterior al ejercicio, las incoherencias al momento de la actuación o las cuestiones delicadas se pueden justificar como "diferencias entre las distintas tribus".

De cualquier manera, lo importante es que todos los participantes en el juego del Albatros se sumerjan dentro de una cultura extranjera, que no es necesario explicar o justificar. Cada cual debe mentalizarse para ver que un miembro de Albatros es un ser completo, evidente y convencido de su legitimidad, del mismo modo que nosotros mismos.

c. *Invitación a estudiar*

(Tomado de Herraiz, 1999)

El objetivo de esta actividad es favorecer la comprensión del denominado etnocentrismo en nuestra valoración de otras culturas.

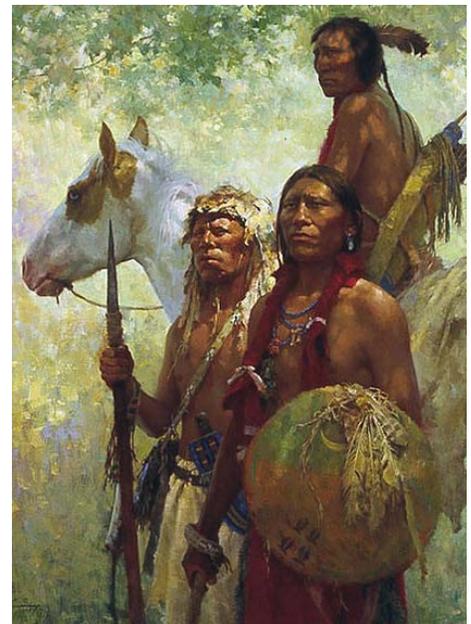
Se inicia realizando una lectura en común para todo el grupo, haciendo una parada en la expresión "Sin embargo" y solicitando que algunos participantes expresen la respuesta que imaginan dieron los jefes de las Seis Naciones Indias a los comisionados de Virginia. A continuación se lee el final del texto e inicia un diálogo, una puesta en común, con el apoyo de las preguntas guía.

Franklin escribió:

Durante la firma del Tratado de Lancaster, en Pensilvania, el año 1744, entre el Gobierno de Virginia y las Seis Naciones, los comisionados de Virginia hicieron saber a los indios que existía en Williamsburg un colegio provisto de fondos para la educación de la juventud india, y que si los jefes de las Seis Naciones enviaban a media docena de sus hijos a ese colegio, el gobierno se encargaría de que recibieran todo el aprendizaje de la gente blanca.

El portavoz indígena respondió: Sabemos que ustedes estiman en alto grado el tipo de aprendizaje que se enseña en esos colegios, y que el mantenimiento de nuestros jóvenes durante el tiempo que estuvieran entre ustedes les resultaría costosísimo. Nosotros estamos convencidos, por lo tanto, de que mediante su proposición desean hacernos un bien y se lo agradecemos de todo corazón.

Pero ustedes, que son sabios, deben saber que naciones diferentes tienen distintos conceptos de las cosas, y por tanto no tomaran por impropio el que nuestras ideas acerca de ese tipo de educación no sean las mismas que las de ustedes. Hemos tenido una buena experiencia de ello: varios de nuestros jóvenes se educaron formalmente en los colegios de las provincias norteamericanas, se les instruyó en todas las ciencias de ustedes, pero cuando volvieron a nosotros, eran malos corredores; ignoraban todos los medios de vivir en los bosques, eran incapaces de soportar ya fuera el frío o el hambre, desconocían el modo de construir una choza o cómo atrapar un venado o cómo matar al enemigo; hablaban nuestra lengua con imperfección y no estaban preparados para ser cazadores ni guerreros, ni consejeros. En definitiva no servían absolutamente para nada.



Sin embargo, (PAUSA) no nos sentimos menos obligados por su ofrecimiento, aunque declinamos aceptarlo, y para demostrarles nuestra gratitud por el mismo, si los caballeros de Virginia nos envían a una docena de sus hijos, nosotros cuidaremos de su educación, les instruiremos en todo cuanto sabemos y haremos de ellos hombres".

Luego de terminar la lectura, el grupo dialoga a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué hemos sentido al escuchar el texto?
- ¿Por qué rechazaron la oferta de educarse en la cultura del "hombre blanco"?
- ¿Solemos considerar siempre nuestra cultura como la mejor, menospreciando otras?
- ¿Es la cultura "occidental" - la del "hombre blanco" - la única válida en el mundo?
- ¿Qué podemos aprender con esta historia?

d. Cintas de prejuicio

(Tomado de Us, 2002)

Esta actividad se propone, a través de la simulación de situaciones de discriminación, que las y los educandos experimenten lo que se siente al ser etiquetado con algún estereotipo y tratado de acuerdo al mismo, tanto en sentido positivo como negativo.

Es ideal hacer este ejercicio durante una comida. Si esto no fuera posible, se puede realizar en cualquier situación en que todo el grupo esté desarrollando, en un mismo espacio, una actividad determinada. Debe comprobarse que el lugar donde vamos a desarrollar la actividad no tenga espejos ni gente ajena al grupo.

Se les explica a los y las participantes que, con su anuencia, les vamos a colocar en la cabeza una cinta. La cinta tendrá escrito un prejuicio o etiqueta en la parte que cubra la frente. En ningún momento pueden ver el contenido de lo que allí está escrito, ni leer en voz alta lo que dice en las cintas de los demás. En cuanto las cintas estén colocadas, las y los participantes, continuando con la actividad que tuvieran entre manos, se tratan entre sí como si fuera cierto lo que dice en las cintas. **No se trata de adivinar qué tienes puesto en la cinta, ni de decir a nadie lo que dice en su cinta.**

Una lista de posibles etiquetas es la siguiente:

Ladrón/a	Honado/a	Responsable
Manipulador/a	Matón/a	Agresivo/a
Simpático/a	Engreído/a	Indeciso/a
Inútil	Inteligente/a	Decente
Generoso/a	Tonto/a	Pandillero/a (marero/a)
Genial	Líder	Charlatán/a
Haragán/a	Licenciado/a	Eficiente
Irresponsable	Trabajador/a	Maniático/a
Vago/a	Buen/a estudiante	Encantador/a
Mentiroso/a	Buena gente	Sucio/a

Cuando acabe la comida o la actividad que se haya estado realizando (20 ó 30 minutos), nos quitamos la cinta y sin ver el contenido de ésta, comenzamos la reflexión a partir de las siguientes preguntas.

- ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Cómo nos trataron?
- ¿Cómo cambió tu comportamiento en el transcurso de la actividad?
- ¿Cómo cambió tu actitud? ¿Qué pensamientos te provocó la situación?
- ¿Alguna vez te has sentido etiquetado con un estereotipo del que no te dejaban salir?
¿Podrías contarnos algo sobre esa situación?
- ¿Cómo influyen los prejuicios en la conducta de las personas?

e. Chistes y estereotipos

De acuerdo con Gatti y Blanco (1997), los estereotipos son opiniones preconcebidas, que no se fundan en pruebas lógicas. Los estereotipos pueden, en algunos casos, reflejar alguna característica de la realidad, pero la califican subjetivamente. Los estereotipos tienen un grado máximo en el prejuicio; en su menor grado se expresa en las convicciones. Ejemplos de estereotipos pueden ser los siguientes: "todos los negros son delincuentes", "todos los indios son borrachos", "todos los alemanes son eficientes", etc.



El propósito de este ejercicio es reflexionar sobre los prejuicios, a partir de un chiste. En éste se ven reflejados algunos estereotipos sobre algunas nacionalidades. Inicialmente, lea el siguiente texto a las y los educandos:

Una encuesta de las Naciones Unidas.

La ONU acaba de finalizar la encuesta más grande de su historia. La pregunta fue: "por favor, diga honestamente, qué opina de la escasez de alimentos en el resto del mundo". Los resultados no han podido ser más desalentadores, la encuesta ha sido un total fracaso:

- 1.- Los europeos no entendieron qué significaba "escasez".
- 2.- Los africanos en general no sabían qué eran "alimentos".
- 3.- Los argentinos no entendieron qué quería decir "por favor".
- 4.- Los gringos, preguntaban qué significa "el resto del mundo".
- 5.- Los cubanos pedían que les explicaran qué significaba "¿qué opina?".
- 6.- Y en los congresos de los países centroamericanos... hasta hoy se debate sobre qué quiere decir "honestamente".

Divida la clase en grupos y reparta copias del chiste entre los mismos. Los grupos deberán trabajar los siguientes temas:

- Identificar los estereotipos usados para caracterizar a cada nacionalidad (y en el caso del inciso No. 6, ocupación), y reescribirlos de la manera siguiente: "todos los europeos...", "todos los africanos...", "todos los diputados...", etc.
- Establecer si existe alguna relación entre esos estereotipos y la realidad. Aclarar que aunque ese sea el caso, eso no significa que los estereotipos sean verdades; se trata de generalizaciones no válidas. Por ejemplo, es cierto que una buena cantidad de la población europea no conoce la escasez, pero también es cierto que en ese continente también existe pobreza, exclusión, y escasez.
- ¿Conocemos otros chistes basados en estereotipos? Escribirlos en una hoja de papel, e identificar al grupo sobre el que se expresan estereotipos. ("indios", "negros", "chinos", habitantes de países, regiones o localidades específicas, miembros de profesiones, mujeres, hombres, etc.)

Luego de que los grupos hayan terminado de trabajar, reúna otra vez a la clase y promueva la discusión sobre los resultados. Invite a cada grupo a que cuente los chistes que escribieron, y luego analicen en grupo esos chistes y sus estereotipos.

4.3 Nuestras culturas y nuestras identidades



Las actividades que presentamos en esta sección tienen como uno de sus propósitos el de desarrollar el sentido de identidad, tanto nacional como local, en los educandos. El primer ejercicio está enfocado hacia los temas de la identidad nacional y centroamericana. Los otros tres ejercicios abordan la identidad a través del tema de la migración. Las actividades que proponemos son las siguientes:

- a. ¿Qué sabemos de las culturas del mundo, de Centroamérica y de nuestro país?
- b. Una investigación sobre la migración.
- c. Árbol genealógico grupal
- d. ¿Y si fuera yo?

a. *¿Qué sabemos de las culturas del mundo, de Centroamérica y de nuestro país?*

(Mineduc, 1999)

Esta actividad tiene como objetivo que las y los educandos evalúen sus conocimientos acerca de las culturas de su país, de la región y del mundo.

Como paso previo a iniciar la actividad, cerciórese que en el aula no haya o esté oculta información sobre idiomas, comidas, música y otros rasgos culturales del país o de otros países. Luego de ello, puede comenzarse la actividad. un buen comienzo es hablar con las y los aprendientes acerca de la diversidad de culturas que hay en el mundo, en Centroamérica y en nuestro país. Platiquen acerca de la importancia que tiene conocer y apreciar las diferentes expresiones de los pueblos del mundo y en especial de los pueblos de nuestra región y de nuestro país. Luego explique que la actividad pretende comparar el grado de conocimiento que se tiene sobre expresiones culturales de otros países y pueblos con el conocimiento que se tiene de las manifestaciones de las culturas de nuestro país y región.

Solicite a las y los educandos que tomen una hoja en blanco. Explíqueles que en ella deben escribir únicamente la fecha, sin escribir nombre ni apellido. Luego, explíqueles que usted les leerá unas preguntas y que ellos deben escribir sólo las respuestas, identificándolas con su respectivo número. Entonces lea una por una las preguntas del listado que aparece abajo, dando tiempo en cada una de ellas para que las y los aprendientes respondan. Si es necesario, repítales cada pregunta.

Cuestionario

Primera parte: preguntas sobre culturas del mundo, excepto Centroamérica.

1. ¿Cuáles idiomas de diversos lugares del mundo recuerdas? Escribe el nombre del idioma y a la par el país o región donde se habla. (Ejemplo: Japonés, Japón)
2. ¿Cuáles comidas de regiones del mundo recuerdas? Escribe el nombre de la comida y a la par el del país o región de donde procede (Ejemplo: Pizza, Italia).
3. ¿Cuáles bailes o ritmos musicales de otros países del mundo recuerdas? Escriba el nombre del baile o música y a la par el nombre del país de donde procede. (Ejemplo: Tango, Argentina).



Segunda parte: preguntas sobre culturas de Centroamérica, excepto nuestro país.

4. ¿Cuáles idiomas de los distintos pueblos centroamericanos conoces? Escribe el nombre del idioma y el lugar en el que se habla.
5. ¿Cuáles comidas de los diversos pueblos centroamericanos conoces? Escribe el nombre de la comida y a la par el lugar en el que se elabora.
6. ¿Cuáles bailes o tipos de música de los diversos pueblos centroamericanos recuerdas? Escribe el nombre del baile o música y a la par el pueblo al que pertenece.

Tercera parte: preguntas sobre culturas de nuestro país.

7. ¿Cuáles idiomas de los distintos pueblos de tu país conoces? Escribe el nombre del idioma y el lugar en el que se habla.
8. ¿Cuáles comidas de los diversos pueblos de tu país conoces? Escribe el nombre de la comida y a la par el lugar en el que se elabora.
9. ¿Cuáles bailes o tipos de música de tu país recuerdas? Escribe el nombre del baile o música y a la par el pueblo al que pertenece.

Al terminar de escribir las últimas respuestas el último educando, recoja las hojas de respuestas y redistribúyalas entre el grupo. Proceda entonces a escribir en el pizarrón cada pregunta y pida a las y los educandos que vayan leyendo las respuestas. Es conveniente que cada educando escriba las respuestas de la clase en su cuaderno, porque es posible que no quepan todas en el pizarrón. Otra opción es utilizar papelógrafos, uno para cada pregunta y sus respuestas.

Cuando hayan terminado de escribir las respuestas, converse con toda la clase acerca de la riqueza de conocimientos que tienen las y los educandos sobre el tema. Comparen el grado de información que tienen del mundo respecto a la que tienen sobre Centroamérica y su país en particular. Comente que únicamente se han tocado tres aspectos de las culturas: idiomas, comida y música, pero que las culturas son sistemas complejos de múltiples aspectos.



b. Una investigación sobre la migración

(Tomado de www.profes.net)

Esta actividad se propone propiciar la reflexión acerca de la importancia que tienen los procesos migratorios en la sociedad y en la cultura; se trata de reflexionar no solo sobre la emigración hacia otros países, sino también de la migración interna.

Cada aprendiente preguntará en su familia, o a un allegado a la familia o vecino, si ha habido alguien en su grupo familiar que se haya ido de su lugar de origen a vivir a otro lado. Durante la investigación, las y los educandos deberán buscar una persona que haya cambiado de país, o, en segunda instancia, de departamento. Para ello pueden utilizar una ficha como la siguiente:

Ficha

- Nombre (no es necesario indicar grado de parentesco o apellidos de la persona)
- Por qué se fue del país, de la ciudad o del pueblo
- A dónde se fue.
- Año en el que se marchó
- Estado civil
- Partió con su familia
- Formó familia en el lugar de destino
- Tuvo hijos
- Qué nombre tenían sus hijos
- Qué idioma se hablaba en el país o comunidad de destino
- Qué idioma hablaban sus hijos
- Volvían de visita
- Cómo se comunicaba con su familia
- Qué trabajo realizaba cuando se marchó
- Qué trabajo realizó después
- Qué echaba de menos de su lugar de origen (gente, comida, paisaje, etc)
- Regresó
- Sus hijos regresaron
- Otras anotaciones

La ficha es solo una referencia: los aprendientes podrán incluir todos los datos que consideren necesarios en cada caso. Completada la investigación, se organizará una asamblea en la que cada quien compartirá los resultados de sus pesquisas.

Sobre la pizarra se irán anotando los lugares de origen y de destino de cada uno de los casos, el motivo, y todos aquellos datos que las y los educandos consideren de importancia y que sean comunes a la situación de la migración.

Sobre un planisferio y un mapa de la república, cada aprendiente trazará el desplazamiento de la persona de su ficha con un trozo de cinta de regalo de color; con una chincheta sujetará un extremo en el lugar de origen y con otra, el de destino.

El educador moderará el diálogo, y planteará la diversidad de situaciones que implica la migración.

c. Árbol genealógico grupal

(Tomado de www.profes.net)

Para reconocer los procesos migratorios como una situación que la humanidad ha vivido desde tiempos remotos, para identificar la dimensión que ha tomado en la actualidad, así como para reflexionar sobre el valor de la diversidad, haremos un árbol genealógico del grupo.

Es muy probable que se de la situación de que un grupo no tenga educandos extranjeros; por eso recurriremos a los provenientes de otros departamentos o incluso municipios, con el fin de facilitar a los educandos el entendimiento de la movilidad territorial.

En un papel continuo dibujaremos un círculo central; dentro de él incluiremos el nombre y lugar de nacimiento de cada uno de los y las aprendientes del grupo y, de la o el educador. En un segundo círculo que contenga al primero, reemplazaremos los nombres de los padres por las banderas de los lugares de origen de cada uno (departamentos o países, según corresponda); y en un tercer círculo, las de los abuelos. Si alguien conoce el origen de sus bisabuelos, estos también se colocarán en un cuarto círculo.

Terminado el árbol, se realizará un coloquio en el que las y los educandos reflexionen sobre el trabajo realizado.

d. ¿Y si fuera yo?

(Tomado de www.profes.net)

La actividad trata sobre el conocimiento de la realidad de distintas situaciones que se dan en la migración: alejarse de parte de la familia, echar de menos a los amigos, conocer otro país, cambiar de lengua, etcétera.

Se realiza un role-playing de lo que cada uno podría sentir en circunstancias similares, para intentar así acercarse a la realidad de las personas que deben afrontar dicha situación.

Se planteará una situación inicial en la que se valorarán los sentimientos y emociones que se generan, para continuar con una posible estrategia de actuación para afrontarla o resolverla.

Primero formaremos un círculo. En dos bolsas o cajas se colocarán todos los nombres de las y los educandos; de una de ellas se extraerá el nombre de quien asumirá el papel del que debe emigrar, y de la otra el del compañero/a encargado de realizar las preguntas.

Las y los educandos responderán teniendo en cuenta la situación personal de cada uno, para poder contestar con la mayor veracidad posible.

Las preguntas habrán de formularse lo menos genéricamente posible, para incidir en lo más particular. Por ejemplo: "¿quién no podría venir a tu cumpleaños?", "¿qué haría que te pusieras triste?".

Se indicará a los educandos que para formular las preguntas, busquen sus propias situaciones y actividades.

Aportamos algunos temas sobre los que se pueden realizar preguntas.

Actividades familiares

- Con los abuelos, los primos, los tíos que se quedaron en el país.

Actividades de ocio

- Parque al que va, gente que ve en el parque, equipo de fútbol que sigue, piscinas a la que va en el verano, deporte (fútbol, atletismo, baloncesto, etc.) en el que participa, programa de televisión que suele mirar.

Fiestas en las que participa

- Navidad, año nuevo, carnaval, fiesta patronal, cumpleaños (de sí mismo y de otros miembros de la familia o grupos de amigos), graduaciones, bodas, etc.



4.4 Industrias culturales

En la segunda unidad de este curso vimos la importancia que los medios masivos de comunicación o industrias culturales tienen en la vida de nuestras sociedades, especialmente en los procesos de socialización, es decir, de construcción de cultura e identidad. Las técnicas que proponemos enfocan, desde distintos puntos de vista, distintos aspectos de las industrias culturales. Las actividades son las siguientes:

- a. Medios de comunicación y prejuicio
- b. Investigando sobre las industrias culturales
- c. La cultura de la delgadez
- d. Símbolos

a. Medios de comunicación y prejuicio.

(Tomado de Gómez Lara, sin fecha)

El objetivo de la actividad es reflexionar sobre la influencia de los medios de comunicación en la construcción de prejuicios. La actividad consiste en analizar el tratamiento que los periódicos -y de ser posible, los telenoticieros- de la imagen de los grupos étnicos y culturales distintos al grupo principal.

En los periódicos se busca, por grupos pequeños, que tipo de comentarios hay sobre las personas de grupos diferentes, tales como indígenas, afrocaribeños, extranjeros -de distintos orígenes: centroamericanos, latinoamericanos, norteamericanos y europeos, asiáticos-, campesinos, habitantes de áreas marginales. Si hay fotos se pueden recortar y ver que imagen dan cuando se separan del texto.

Se puede ver hasta dónde los artículos dan una información completa o sesgada, hasta dónde este tipo de informaciones también se dan sobre la población mayoritaria.

Si se tiene la posibilidad de ver o comparar algunos programas informativos, se puede hacer las mismas reflexiones. La diferencia está en que para muchas personas el telenoticiero tiene mayor credibilidad que los periódicos.

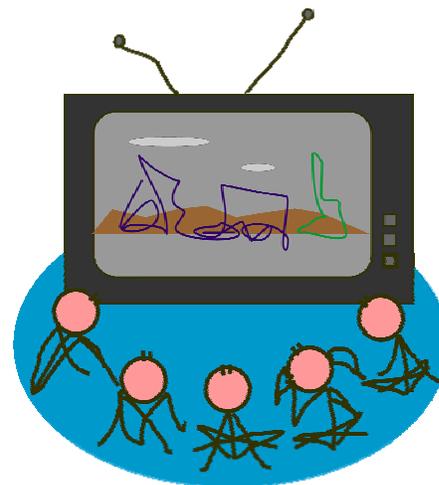
En la discusión es importante hacer hincapié en la repetición de comentarios estereotipados, y en su influencia a un nivel no consciente. Se puede preguntar por el uso de refranes discriminatorios, como por ejemplo, "un trabajo de Chinos", "un trabajo de negros", "no seas indio", etc. Además, es importante fijarse en las imágenes publicadas. Por ejemplo, ¿Qué porcentaje de los delincuentes cuyas imágenes aparecen en los periódicos o en la televisión son indígenas, negros, etc.? ¿En qué porcentaje de las representaciones gráficas de indígenas, negros, etc. éstos aparecen como objeto folclórico usado para atraer al turismo?

b. Investigando sobre las industrias culturales

(Tomado de Gómez, et. al, 1997)

Esta actividad tiene por objeto trabajar con los educandos el concepto de industrias culturales. La propuesta es investigar algunos aspectos del consumo cultural entre los educandos del centro educativo. La actividad consiste en armar una encuesta tomando en cuenta las cuestiones siguientes:

- ¿A cuántos canales de televisión tienen acceso por aire y por cable?
- ¿A cuántas estaciones de radio?
- ¿Cuántos diarios reciben en sus familias?
- ¿Cuántos están conectados a Internet?
- ¿Cuántos utilizan información de la red?
- ¿Cuántos compran discos de música, películas, libros, revistas, etc.? ¿con qué frecuencia?



Para la presentación de los resultados de esta última pregunta sobre la frecuencia de los consumos, se pueden utilizar como guía la siguiente tabla:

Tipo de consumo	Todos los días	Casi todos los días	Fines de semana	Total
Ver televisión				
Escuchar radio				
Leer prensa				
Leer revistas				
Escuchar música				
Ver cine en video				
Navegar por internet				
Jugar videojuegos				
Leer libros				

Tome en cuenta que estas preguntas deben ser modificadas para incluirlas en el cuestionario de la encuesta y que, junto con los educandos, puede eliminar y agregar preguntas. Para que las respuestas sean lo más representativas que se pueda, sugerimos que para las conclusiones, diferencien por edades según los niveles escolares (por ejemplo, 1º, 2º y 3º básicos, y bachillerato). Para que los resultados sean significativos es suficiente encuestar al 25% de las y los aprendientes de cada nivel.

Al tener los resultados en cifras y en gráficas, el grupo discutirá dichos resultados en torno a las siguientes preguntas:

- De los resultados obtenidos, ¿Cuáles nos sorprendieron más? ¿Cuáles eran previsibles?
- ¿Qué conclusiones podemos sacar con relación a estas cifras? ¿Qué tipos de consumo son los más comunes y cuales los más raros?
- Si fuéramos publicistas que deben promocionar un producto y disponen de pocos recursos económicos para hacerlo, ¿qué medio elegiríamos para realizar la campaña publicitaria? ¿Por qué?

c. La cultura de la delgadez

(Tomado de Gómez, et. al, 1997)

Esta actividad tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de las industrias culturales en la definición y propagación de valores, en este caso estéticos, como la belleza. Además, la actividad permite reflexionar acerca de cómo estos valores son hechos culturales, que varían según la época y el lugar. El ejercicio inicia con la lectura individual del siguiente texto:

[...] “Siempre ha habido criterios estéticos sobre los cuales las sociedades han establecido sus propios cánones, y la belleza ha sido valorada como un bien o un don que, de algún modo, ha sido utilizado en intercambios más o menos directos por amor, conocimiento, poder o dinero.

Actualmente, hay varios aspectos interesantes a señalar: La belleza ocupa un lugar cada vez más preponderante y se sitúa en un lugar privilegiado para esos “intercambios”; dentro de la misma, la forma del cuerpo ocupa un lugar cada vez más destacado.

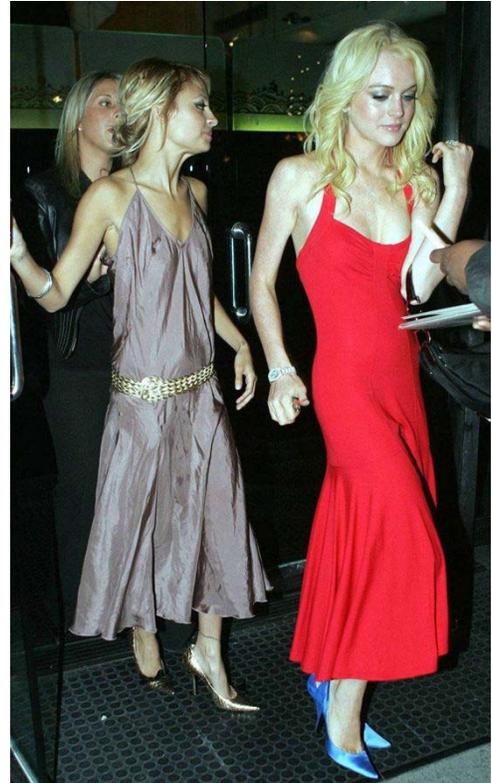
Dentro de este marco, y especialmente en lo que se refiere a la definición social de la belleza femenina, hay que destacar la consolidación, desde los años '70, de lo que ha sido llamado, cultura de la delgadez. [...] Varias investigaciones ponen de manifiesto que las jóvenes tienden a asociar el sobrepeso con desaliño, abandono, enfermedad; en cambio la delgadez, con modernidad, dinamismo, éxito social, atractivo, sensualidad, belleza y seguridad personal. [...]

En la instauración social de la cultura de la delgadez han participado múltiples variables y, como todo fenómeno social, es complejo y no admite explicaciones simples o reduccionistas. Sin embargo, uno de los determinantes más decisivos, en los últimos años, de la reducción de las tallas ideales, es también la propensión de los diseñadores de modas a utilizar modelos cada vez más descarnadas. Sin ánimo de restringir su libertad y creatividad, sería conveniente que tomaran conciencia de las consecuencias de la asunción y reproducción social de los valores y cánones estéticos que "enhuesan" a las modelos.

La televisión y las revistas transmiten tanto implícita como explícitamente estos preceptos estéticos: de cada cuatro mensajes publicitarios -por ejemplo- uno invita directa o indirectamente a perder peso o asocia belleza, éxito, felicidad con delgadez. [...]

No es sorprendente entonces que sean asumidos de manera más o menos acrítica por parte de muchas y muchos adolescentes (¡Y niños!), y más aún en una época como la nuestra, particularmente marcada por la falta de ideales que hagan de marco de referencia.

La anorexia y la bulimia -además de enfermedades que entrañan riesgo, deterioro y sufrimiento para quienes las padecen- son verdaderos síntomas sociales que denuncian que los valores estéticos transmitidos y asumidos son potencialmente patógenos, tal como 5 de cada 100 adolescentes pudieron comprobarlo en carne propia.



A continuación, los educandos, en grupos pequeños, trabajan con las siguientes cuestiones:

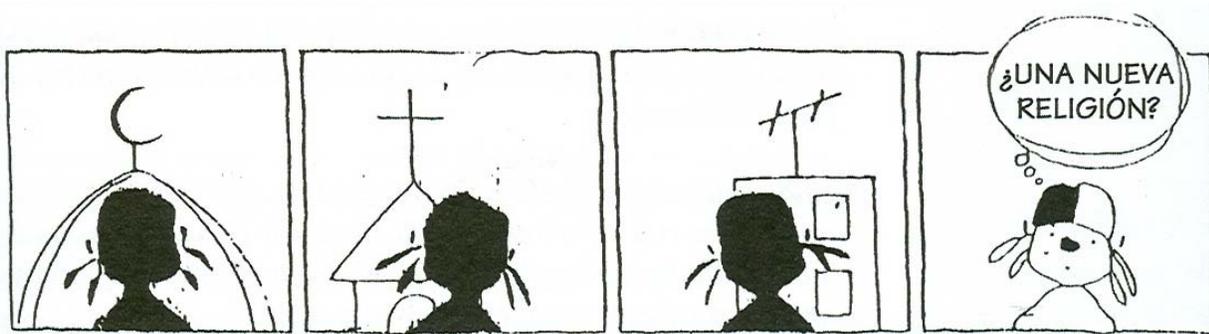
- ¿Por qué la autora sostiene que el bombardeo de información que promueve la cultura de la delgadez perjudica mayormente a las y los adolescentes?
- Busquen en el diario, en revistas y en la televisión, ejemplos de los valores culturales que propone la cultura de la delgadez.
- Preparen un afiche por grupo cuyo tema sea promover una mejor calidad de vida para todos, intentando superar la propuesta de la cultura de la delgadez.
- Les proponemos que realicen una investigación sobre cómo fueron cambiando los modelos de belleza en los últimos 50 años.

d. Símbolos

(Tomado de Gómez, et. al, 1997)

Comprender la importancia de los símbolos es necesario para entender el concepto de cultura. Esta actividad se propone reflexionar sobre los símbolos, vinculando el tema con el de las industrias culturales.

La actividad consiste en observar la siguiente tira cómica, y luego reflexionar acerca de las preguntas que se proponen a continuación.



- ¿Qué es lo que sorprende al personaje?
- ¿Cuál es la idea central de esta historieta?
- ¿Cuáles son los símbolos que se han modificado?
- ¿Ustedes consideran que lo expresado por el dibujante en la historieta es real? ¿Por qué?

Sugerencia de trabajo

Seleccione alguna de las técnicas y aplíquela con algún grupo. Comente los resultados y lo que aprendió de la experiencia.

Bibliografía

Utilizada y sugerida

- Argueta, Bienvenido, et al.** Currículo. Programa de Profesionalización. Ministerio de Educación. Guatemala. 2002.
- Azmitia, Oscar.** Estrategias de Inclusión de la Cultura Maya en el Currículo. Guatemala. Sin fecha.
- Azmitia, Oscar.** Cultura y Nuevas Tecnologías. Guatemala. Sin fecha.
- Barbero, Jesus Martín.** Globalismo y Pluralismo. Coloquio de Montreal. 2002. Consultado en 2006 en www.er.uqam.ca
- Barbero, Jesús Martín y Ochoa Gautier, Ana María.** Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular. Sin fecha. Consultado mayo 2006 <http://168.96.200.17/ar/libros/mato/barbero.pdf>
- Bruner, Jerome.** Actos de Significado. Alianza Editorial. Madrid, España. 1996.
- Bruner, Jerome.** Acción, Pensamiento y Lenguaje. Alianza Editorial. Madrid, España. 1998.
- Brunner, José Joaquín.** Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. 1 Ed. Santiago de Chile: PREAL, 2000. (Documentos, 16).
- Colectivo Amani.** La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Ed. Catarata, Madrid, 2004.
- Chaparro Osorio, Fernando.** De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. En: Gómez Buendía, Hernando; comp. ¿Para dónde va Colombia? 1 Ed. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo y COLCIENCIAS, 1999.
- Delors, Jacques.** La educación encierra un tesoro. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid. 1996
- Díaz-Couder, Ernesto.** Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación, No. 17. Educación, Lenguas, Culturas. 1998.
- Fischer, G. N.** Campos de intervención en psicología social, Narcea. Madrid. 1992.
- Gallo, Antonio.** Textos Ak' Kutan No. 7. Globalización y diversidad cultural. Centro Bartolomé de las Casas. Guatemala. 1996.
- Gandarilla S., José.** ¿De qué hablamos cuando hablamos de globalización?: una incursión metodológica desde América Latina. En: Revista Economía, Sociedad y Cultura. (2000).
- García Canclini, Néstor.** Las industrias culturales y el desarrollo de los países americanos. Sin fecha. Consultado en mayo 2006 en <http://www.oas.org/udse/espanol/documentos/1hub2.doc>
- García Castaño, Javier; Pulido Moyano, Rafael y Montes del Castillo, Ángel.** La educación multicultural y el concepto de cultura. Revista Iberoamericana de Educación. No. 13. Colombia. 1997. Consultada mayo 2006 en <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>
- Gatti, María Isabel y Blanco De Di Lascio, Cecilia.** Cultura y Comunicación. Nivel polimodal y escuelas medias. Colección con-textos. Centro de comunicación La Crujía y Editorial Stella. Argentina. 2001.
- Getino, Octavio.** Las industrias culturales: entre el proteccionismo y la autosuficiencia. Sin fecha. <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric04a05.htm>
- Gómez, Rocío; Hleap, José; Londoño, Jaime; Salazar, Guillermo.** Misión: Vida viva. Módulos I y II. Convenio Andrés Bello, Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Grupo de Educadores Populares. Colombia. 1997.
- Gómez Lara, Juan.** Los productos humanos, instrumentos de cambio para la educación intercultural. Colectivo Amani. <http://www.cesdonbosco.com/>

González Faus, José Ignacio. La utopía de la familia humana: la universalización de lo verdaderamente humano como globalización real. Concilium 293, Editorial Verbo Divino. España. 2001

Heckt, Meike. Guatemala, Pluralidad, educación y relaciones de poder. AVANCSO. Guatemala. 2004

Herraiz Lopez, Luis. Migrantes, tejedores de esperanza. Manual educativo para promotores y agentes de pastoral migratoria. Centro de Atención al Migrante -CAM-. Guatemala. 1999.

Licon Calpe, Winston. Gestión cultural y universidad. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Colombia. Sin fecha.
http://cultura.iteso.mx/interuias2003/docs/gestion_cultural.doc

Longa, Julio. La organización local fortalece la identidad comunitaria. Sin fecha. Consultado en mayo 2006.
http://www.sada.gba.gov.ar/especialistas_18.htm

López Alvarado, Federico de Jesús. La calidad de la educación en el contexto de la globalización. Cuadernos pedagógicos No.4 Ministerio de Educación. Guatemala. 2001

López, Luis Enrique. No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Reforma Educativa
Ministerio de Desarrollo Humano, Bolivia. Sin fecha. www.cholonautas.edu.pe

Malagón Plata, Luis Alberto. Educación, trabajo y globalización: una perspectiva desde la universidad. Revista Interamericana de Educación. Colombia. 2004 En http://www.rieoei.org/edu_sup21.htm

Malgesini, Graciela y Gimenez, Carlos. Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Editorial La Cueva del Oso. España. 1997.

Márquez Elenes, Laura. Diversidad Cultural e Industrias Culturales y el Tratado de Libre Comercio De Las Américas. Revista Mexicana de Estudios Canadienses. Vol.1, nueva época, número 7. México, 2004. Consultado 2006 en <http://revista.amec.com.mx>

Ministerio de Educación de Guatemala. Manual de Actividades, Nivel Medio. Programa Nacional de Educación cívica y Valores. Guatemala. 1999.

Mora Cruz, Desirée. De los ticos mojados: una mirada a la comunidad transnacional costarricense en Chicago. Sin fecha. Consultado junio 2006 en www.monografias.com

Morón Marchena, Agustín. Pedagogía Social. Curso 2004-05. Consultado en mayo 2006 en <http://www.us.es/pedsocial/archivos/tema10.PDF>

Moya, Ruth, editora. Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina. Abya Yala. Ecuador. 1999.

Nanda, Serena. Antropología cultural. Adeptaciones socioculturales. Universidad Politécnica Salesiana. Quito. 1994.

Niño Díez, Jaime. El liderazgo estratégico en Educación a Distancia. En: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. La solución educativa para el siglo XXI. Memorias. (Cartagena, 1998). Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1999

Núñez R., Jesús. Saberes y educación, una mirada desde las culturas rurales. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 No. 2. Chile. 2004 Consultado junio 2006 en <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

Paoli, Antonio. Autonomía, conocimiento e ideales de la educación tseltal. Sin fecha. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México Consultado en mayo 2006 en <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/no32/index.html#7>

Peralta, María Victoria. La pertinencia cultural en el desarrollo de programas integrales para la primera infancia de comunidades indígenas de Chile. En Moya, Ruth, ed. Abya Yala. Ecuador. 1999.

Peralta, María Victoria. El criterio de pertinencia cultural. Junta Nacional de Jardines Infantiles, Chile. Sin Fecha. Consultado en mayo 2006 en <http://www.unrc.edu.ar>

- Robinson, William I.** La globalización capitalista y la transnacionalización. En: Revista Economía, Sociedad y Cultura. (2000).
- Roncal, Federico.** Culturas e idiomas de Guatemala. Programa de Profesionalización. Ministerio de Educación. Guatemala. 2002.
- Roncal, Federico y Orellana, Olga.** Una propuesta de salud incluyente (versión mediada). Instancia Nacional de Salud. Guatemala. 2004
- Sastre, Fernando y Navarro, Andrea.** ¿Que entendemos por cultura? Sin fecha. En www.monografias.com consultado mayo 2006
- Soler, Fernando.** Mundialización, globalización y sistema capitalista. En: Revista Economía, Sociedad y Cultura. (2000).
- Stavenhagen, Rodolfo.** Educación y derechos culturales, un desafío. Ponencia presentada en el VI Coloquio Internacional de Educación en Derechos Humanos y Encuentro Latinoamericano Preparatorio a la Conferencia Mundial de la Asociación Internacional de Educadores para la Paz. México. 2002.
<http://catedradh.unesco.unam.mx/Puebla2002/TextRStavenhagen.htm>
- Santos Guerra, Miguel Ángel.** La escuela que aprende. Ediciones Morata. España. 2000.
- SODEPAZ.** Albatros. Encuentro con una cultura diferente. Actividad sobre prejuicios culturales. Sin Fecha.
<http://www.sodepaz.org/construyendolapaz/>
- Symonides, Janusz.** Derechos culturales: una categoría descuidada de derechos humanos. UNESCO. Sin fecha. En <http://www.unesco.org/issj/rics158/symonidesspa.html>
- Tedesco, Juan Carlos.** Escuela y cultura: una relación conflictiva. Sin fecha. Consultado en mayo 2006 en <http://www.seg.guanajuato.gob.mx>
- Tejera, Héctor.** La identidad cultural y el análisis regional. Nueva Antropología, Vol. XII, No. 41. México, 1992. En Roccatti, Mireille. El derecho a la identidad cultural, Conferencia 12 de abril 1999, México.
- Tünnermann Bernheim, Carlos.** Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. 1 ed. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes, 1997.
- Us Soc, Pedro.** La práctica de la interculturalidad en el aula. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Costa Rica. 2002.

Direcciones electrónicas a las que puede escribir para entrar en comunicación:

Facilitadores	facilitadororellana@yahoo.com.mx facilitadoraflores@yahoo.com
Material educativo	materialeducativo1@yahoo.com.mx
Textos paralelos	textosparalelos@yahoo.com.mx
Secretaría académica	monica.escobar@prodessa.net edulasalle@yahoo.com asistenciacoordinacion@yahoo.com.mx
Coordinación	coordinadorlicenciatura@yahoo.com