

EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN:
MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO

*Jorge Capella Riera**

Mac Luhan aplicó a nuestro mundo una acertada denominación, que ha hecho fortuna: “aldea global”. Con ella quiso decir que el mundo no es ya una yuxtaposición de colectividades humanas aisladas, sino una unidad resultante de interacciones múltiples entre ellas que ahora llamamos globalización. Todas estas interacciones son espectadoras de la grandeza o miseria de todas las demás; todas son interdependientes, en diversa medida; y a todas les alcanza el “efecto de mostración”, que potencia el deseo de alcanzar cuanto antes lo que ven de atractivo en los demás. La contemplación de un bien apetecible despierta la ambición de poseerlo; la de determinados estilos de comportamiento predispone a imitarlos; la de un sistema que parece eficaz facilita su adopción acrítica, etc.

Es evidente que la **globalización** no es sólo un fenómeno y un desafío de carácter económico sino, sobre todo, un desafío para el pensamiento humano, para la ética y, por ende, para la educación.

* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

Sin embargo, como sostiene Alayza (1997), estamos ante la paradoja de que las instancias educativas, sean del nivel que fueren, siendo medulares en el macroproceso de la globalización y del **desarrollo humano**, hemos perdido peso y, en este asunto, desempeñamos un papel que deja mucho que desear. Y es que, a decir de Gelpi (1995), el proceso de globalización en curso ha dejado obsoletos por completo muchos de los planteamientos que hemos venido manejando, aun cuando continúe su vigencia política respecto de las clientelas “nacionales”. Con todo, hay que aclarar que no podemos tomar esta vigencia a la ligera especialmente por su persistencia en nuestros modos de vida.

Para fines didácticos, he estructurado este escrito así: en primer lugar preciso la naturaleza y sentido de las dos variables fundamentales del tema en cuestión, vale decir: educación y globalización; en seguida me ocupo de las consecuencias de ésta, luego analizo la misión de la educación en un mundo globalizado y, por último, me refiero a cinco aspectos específicos del tratamiento del tema como son: la vertebración transversal del currículo, los valores de la diversidad; la dotación genética, el aprendizaje y la globalización; la información, el conocimiento y la globalización; y el aprendizaje y los códigos culturales.

1. PRECISIONES CONCEPTUALES

Dada la fuerte polisemia que presentan los términos educación y globalización es preciso que explicito el sentido de estos dos conceptos claves.

1.1 UNA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN

En el caso de “educación” la polisemia proviene de la frondosidad del árbol de la educación que se enraiza en la esencia del hombre, se alimenta de las savias filosófica, científica, artística y técnica y se ha ramificado semánticamente a través del tiempo.

Ubicado en el contexto del humanismo científico de inspiración cristiana (1983), entiendo la educación como un proceso de eman-

cipación, mediante el cual los sujetos y los pueblos dejan de ser meros sujetos para convertirse en agentes de su propio destino, gracias a su capacidad transformadora.

En ella distingo dos planos complementarios: el fenomenológico y el procesal:

- Coincido con Guédez (1985), que la educación es, fundamentalmente, un fenómeno personal-histórico-social-ideológico. La educación nace en la sociedad, se dinamiza y administra a través de sus instituciones configurativas siendo además garantía de su supervivencia y progreso. La educación es parte de la realidad social, y como tal está en relación con todos los elementos de la misma, recibiendo de ellos influencias y proyectando hacia ellos inquietudes. Esta connotación social hace que la educación no sea un proceso divorciado de su contexto sino vinculado con todo el sentido de la dinámica histórica.

Desde este punto de vista, la educación es una manifestación real y como tal está inserta en el espacio y en el tiempo. Se desenvuelve temporalmente, responde a una secuencia, a una dinámica y, por tanto, tiene una historia. De la misma manera se puede afirmar que tiene temporalidad, lo que equivale a decir que está en correspondencia con la evolución y los cambios que se operan en las culturas en las distintas épocas y según determinados ámbitos físicos, políticos y geográficos.

De lo dicho se infiere que la educación se mueve acorde con la historia y que al mismo tiempo mueve a la historia. Se mueve con ella porque recibe y expresa los avances susceptibles a los márgenes de la transformación que se opera en el orden histórico social. Pero la educación, en cierta forma y según algunas situaciones, también mueve a la historia, ya que su relativo grado de autonomía puede desarrollar fuerzas de resistencia y de orientación en relación con la vocación de futuro de la sociedad.

- Y la educación es también un proceso de personalización. Educar es liberar. El mundo es el lugar donde los seres humanos se hacen hombres por su acción liberadora. Y esta acción es posible porque el hombre es una conciencia orientada al mundo, reflexiva y trascendente.

tipo a los que cada quien accede o contempla, otorgándole un significado particular al consumirlo porque hasta ese acto involucra la subjetividad humana.

2. CONSECUENCIAS DE LA GLOBALIZACIÓN

Las consecuencias de este fenómeno hasta el momento se han planteado, según apunta Stavenhagen (1995), en la integración planetaria y la exclusión social y económica, dos caras de la misma moneda:

- Por una parte, se procede a una integración planetaria del conjunto de la actividad económica –industrial, comercial, financiera, etc.– y, por otra, en el terreno social esta globalización se produce de manera diferenciada según niveles y categorías de personas. Millones de campesinos, migrantes, trabajadores urbanos poco calificados, jóvenes y mujeres, dice este autor, sufren las consecuencias negativas de la globalización: están marginados, excluidos, desintegrados de la nueva economía mundial.
- Por otra parte, la exaltación de los particularismos culturales como repuesta a esta homogeneización forzada del conjunto del planeta, produce las tendencias proclives al surgimiento de un nuevo localismo en el que la recuperación de la “identidad” específica (cultural, religiosa, grupal, sexual, ...) es revalorizada frente a lo global. Un fenómeno que algunos han tomado como indicador de un cambio de época histórica hacia la “postmodernidad”. Una reacción que, como ya podemos empezar a apreciar, puede adquirir dos orientaciones principales bien distintas (Ouellet, 1991):
 - Una orientación positiva, sostenida en la conciencia de la identidad común de un grupo de personas formada a partir de su propia herencia cultural (lengua, religión, casta, región, etc.) Identidad que ha sido vivida y manifestada como un elemento positivo y enriquecedor de sí misma y del conjunto de la especie humana y que se asocia con otras dos características relevantes: el respeto de las otras iden-

tidades y la posibilidad de vivir y disfrutar de la diversidad como partes de un todo orgánico admitiendo que, de hecho, toda cultura no es otra cosa que un precipitado histórico donde se concentran aportaciones y logros de muchas culturas diferentes.

- Una orientación negativa, exclusivista y que rechaza el respeto del resto de identidades presentes. Esta perspectiva (coincidente con el etnocentrismo implícito en el universalismo que se rechaza) concibe la unidad como resultado del sometimiento de los demás y no como un proceso orgánico, o lo que viene a ser lo mismo, la búsqueda de la identidad propia se transforma en una tarea inalcanzable ya que esta misma identidad se ha ido modificando tanto por la acción cultural interna de cada pueblo como por sus interacciones con otros pueblos.

3. MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Ante esta situación, las instituciones educativas y los profesionales de la educación debemos ser conscientes de que la persona educada del mañana tendrá que estar preparada para vivir en un mundo global pero peculiar. Como señala Drucker (1994), deberemos tener la aptitud necesaria para ser ciudadanos del mundo –por nuestra visión, nuestros horizontes y nuestra información– (aspecto global) pero también tendremos que ser capaces de nutrirnos de nuestras raíces autóctonas, y a la vez de enriquecer y nutrir nuestra propia cultura (aspecto local).

3.1 *TRATAMIENTO DE LO GLOBAL*

Tenemos que buscar dar forma a categorías y criterios que permitan una mejor comprensión y evaluación de las realidades que se viven y que se van a vivir. Acercarse a la globalización, dice Alayza (1997), implica un esfuerzo por nombrar las transformaciones en curso, sus contenidos y alcances, así como las interpretaciones que giran en torno a ellas. Junto a los procesos de corte más objetivo están los de carácter subjetivo, más específicamente, las

comprensiones sobre el mundo, la especie humana y el devenir de la historia. Estos últimos tampoco escapan de la llamada globalización. Pero en cada caso hay que discriminar los procesos mundiales de sus efectos sobre sociedades particulares, como el de inclusión-exclusión, a explicaciones acabadas.

Tenemos que poner de relieve los aspectos positivos derivados de la globalización como el crecimiento de una mayor conciencia de los problemas internacionales comunes, cuyo abordaje no compete únicamente a los estados o sociedades afectados. Este es el caso por ejemplo de la pobreza y su erradicación. Otras cuestiones que preocupan son el desarme, el hambre, la basura nuclear, la ecología y el medio ambiente, el crecimiento demográfico así como el consumo y tráfico de drogas. Esta creciente conciencia de problemas comunes de alcance mundial alimenta una perspectiva global, cada vez más indispensable para entender el presente, donde es necesario hacer las conexiones de lo nacional en diálogo con la globalidad.

Pero también tenemos que rechazar el uniformismo globalizante impuesto o la unificación globalizadora. No podemos aceptar un mundo estructurado de forma unificadora y homogénea para toda la humanidad. Unificación que, según afirman García y Sáez (1998), se está llevando a cabo desde los centros de decisión occidentales sobre tres presupuestos básicos que reflejan la propia opción mayoritaria del Occidente rico:

- El capitalismo como única forma de organización de las relaciones económicas a nivel mundial.
- La persistencia en la instauración de sistemas estatales de carácter nacional (democracia de la identidad).
- La aceptación de una “cultura mundial” apoyada en la tecnología moderna, en una red informativa globalizadora y en un sistema educativo de alcance universal, bajo el control de sus mismos promotores.

Se pretende así configurar una nueva cultura “universal” sin tener en consideración los procesos que conducen a la transición de las culturas específicas, ni sus potenciales modos de inserción ni su

3.2 TRATAMIENTO DE LO LOCAL

Los actores de la sociedad civil, particularmente técnicos y académicos, tenemos la responsabilidad de colocar el sabor local para evitar la homogeneización que, como he dicho, porta la globalización de los mercados de consumo y de cultura.

Al asumir lo propio de América Latina, como primera instancia local, y los cambios de mentalidad y comportamiento enmarcados en los escenarios influenciados por la globalización, necesitamos una genuina actitud de búsqueda para definir los valores que pueden sostener la proclama de propuestas de vida y desarrollo en respuesta a las necesidades humanas de hoy. (Alayza, 1997).

Cabe aquí recordar lo que dijera el Papa Juan Pablo II a los intelectuales del viejo continente y que nos alcanza también a los del nuevo continente: “Europa, ¡vuelve a ser tú misma! Descubre tus raíces, sé de nuevo congruente con las exigencias de tu fe, reedifícate sobre los cimientos que te habrían hecho imbatible frente al materialismo ateo: el sentido de responsabilidad en el trabajo, la austeridad, la generosidad, el amor —en suma—”.

En el plano nacional, no debemos perder de vista que el entendimiento cultural es viable en la medida que las personas y los pueblos son conscientes de su identidad, la valoran y la desarrollan. A partir de esta identificación se comprende la “legitimidad del otro” (Maturana) y entonces es posible establecer una intercomunicación válida, basada en el respeto y en la construcción de una relación horizontal, simétrica en cuanto a la validez de los interlocutores.

Según señala Albó (1993), la vida e identidad de cada pueblo, al igual que la de todo ser vivo, se mantiene mediante un permanente proceso de crecimiento, asimilación y rechazo de los diversos elementos que lo componen y expresan. La cultura, por mucho que tienda a mantener algunos rasgos de las estructura, siempre se está creando y recreando. Hay un proceso constante de “producción de cultura” por evolución interna de la experiencia de cada pueblo y por su adaptación a nuevos desafíos e intercambios con el entorno.

Ahora bien, como nos recuerda Legendre (1969), cuando dos culturas distintas están en contacto permanente se hacen accesibles una a otra. Cuando chocan los valores vitales de dos culturas hay incompatibilidad. Si se persiste en conservar ambas se produce el conflicto cultural. Lo dicho tiene igual valor para las subculturas y aún para las modalidades de las subculturas. La cultura inferiorizada (o subcultura) se defiende durante mucho tiempo mediante mecanismos psíquicos: etnocentrismo (“los suyos”, solidaridad de grupo), prejuicios sociales (fanatismo contra “los otros”), racionalización (mitos sin solidaridad). Si estos mecanismos de defensa funcionan, ya está mal, si no funcionan, desde luego es peor.

La globalización de la vida contemporánea no puede hacerse en el vacío, requiere enraizamiento, proyectarse al mundo desde un sitio, desde una circunstancia precisa. Por eso, globalización y defensa de la identidad son términos complementarios de un mismo proceso que proporciona contenidos concretos a la acción pública, aumenta la participación ciudadana y enriquece la vida individual.

4. ANÁLISIS DE ALGUNOS ASPECTOS ESPECÍFICOS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA GLOBALIZACIÓN.

Es evidente que la relación entre educación y globalización es muy estrecha y a la vez compleja ya que en ella se pueden considerar los aspectos que ya hemos tratado y otros mucho más puntuales. Como he adelantado al inicio de esta ponencia, de todos ellos sólo voy a ocuparme del currículo, de los valores de la diversidad, de la globalización frente a nuestra dotación genética, de la información, conocimiento y globalización y de los códigos culturales.

4.1 *LO INTERCULTURAL COMO ELEMENTO VERTEBRADOR DEL CURRÍCULO*

De lo expuesto se infiere que todo proyecto educativo debe tener a lo intercultural como uno de sus ejes inspiradores y vertebradores. Debe basarse en los derechos humanos porque éstos no se detienen ante las fronteras establecidas y permiten a los individuos exigir el respeto a sus derechos y libertades cualquiera que sea su situación

particular o su condición nacional o cultural; pero, al mismo tiempo, imponen la condición de no vulnerar los derechos civiles de los demás. (García y Sáez, 1998).

Pero, los proyectos educativos se expresan en planes curriculares y la pertinencia de éstos en aprendizajes significativos. Y, como apunta Betancur (1996), el aprendizaje corresponde no sólo a las personas sino también a los grupos sociales, a las sociedades. Debe, por tanto, ser materia de análisis para la educación, y para los educadores, no sólo cómo, qué y cuánto aprendan los alumnos, sino cuánto, qué y cómo se educan los grupos sociales. Es por esto que se habla de un currículo social, un currículo de base intercultural con proyección científico-integradora que sirva a los propósitos de plenitud humana y desarrollo de nuestra sociedad. A ello ayudará la normal tensión que debe existir entre los legados culturales locales, regionales, nacionales y universales; tensión en la que deben evitarse los sesgos, las polarizaciones, los reduccionismos. De esta suerte, será posible formar sujetos capaces de hallar en la raíz de su mismidad etno-cultural los mecanismos de estructuración del pensamiento desde lo nuestro.

4.2 *LOS VALORES DE LA DIVERSIDAD*

Cada cultura tiene sus propios valores que deben ser conservados y respetados como patrimonio cultural de la humanidad, de lo que se deriva nuestro deber de desarrollar nuestra cultura. Pero ello no se reduce a que una determinada cultura se desarrolle en su propio espacio geográfico, sino allí donde se encuentren sus portadores.

Y, ¿qué sucede cuando ciertas prácticas culturales entran en colisión con los mínimos axiológicos representados por los derechos humanos universales?

Desde una posición intercultural compatible con el respeto o la tolerancia, pero que no renuncia a asumir el límite mínimo de actuación prescrito por los derechos humanos, la única forma de enfrentar esta situación es a través del diálogo (Camps. 1993; Cortina, 1986). Con ello es posible acceder a un proceso de recíproca

aculturación a través del entendimiento dialógico y no sobre bases de imposición traumática: aunque, si realmente se quiere llegar a ello, se precisará además la modificación de las condiciones materiales de vida de los diversos grupos existentes.

Todo ello precisa, además, la adopción de nuevas reglas de juego democrático (politeia democrática) compatibles con la existencia de una pluralidad de identidades colectivas: todo ello como contrapartida a la exclusión del juego social o a la integración homogeneizadora que supone la asimilación como proceso de adquisición de los elementos de una determinada identidad cultural. (Rubio y Morales, 1995)

Y, cómo no, precisa una educación intercultural de los grupos e individuos para asumir sin complejos y sin miedos el futuro que ya nos atrapa. Una educación que insista en que:

- La diversidad forma parte de nuestro mundo y es imposible substraerse a ella. A su tratamiento justo y equilibrado que apuntan los valores interculturales animados por una perspectiva social y educativa críticas en la que la uniformidad y el uniformismo no tienen ya cabida: no existe una respuesta única y universal a todos los problemas.
- Existirá, en cambio, una pluralidad de respuestas, no necesariamente convergentes, que se adecuará a la convivencia (Ortega, 1994) sobre la base de una apreciación compartida de los distintos significados culturales, apoyada en el respeto común de unos mínimos éticos de actuación. Este universalismo de mínimos éticos, expresado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, refleja y condensa una rica y variada experiencia de la humanidad en su búsqueda de mejores condiciones de vida para todos los seres humanos.
- Están presentes unos “universales sustantivos” emanados de un denominador común cultural (Ferrández, 1984) que la educación ha de situar como punto de partida de una acción pedagógica y cuya negación implicaría el rechazo de su papel como “condensación” (Ibáñez Castresana, 1994) de los logros humanos adquiridos con incontables sacrificios y sufrimientos.

Y esos valores interculturales, esos mínimos éticos, esos universales sustantivos, apuntan García y Sáez (1998), pueden resumirse en:

a. Participación

Un requisito indispensable de la vida en sociedad es la participación de las partes implicadas en la determinación de las condiciones de la relación social. Un proceso que hace que los sujetos no sólo padezcan la historia que les toca vivir sino que contribuyan a su creación y a su establecimiento como agentes activos de su desarrollo y de sus condiciones de vida. En este sentido, cabe interpretar la tesis de Giroux (1992) sobre la interrelación de la Educación Intercultural y la vida de la comunidad, y la necesidad de que sus diferentes componentes intervengan en todos los planos de la vida social, incluyendo la participación activa en el desarrollo y el control de los planes interculturales aplicados a la escuela.

b. Respeto

Como apunta Camps (1993), respeto hace referencia a una actitud activa de valoración y de comprensión de las características de otras personas, evitando dañarlas y admitiendo como normales sus posibles diferencias (reales o inventadas); sin cuestionar, además, su derecho a ostentarlas o a manifestarse conforme a ellas, o a plantearse sus límites y sus obligaciones éticas.

El respeto, cuando es mutuo, precisa de una buena voluntad generalizada y también de una capacidad para enunciar nuestros desacuerdos respetables y los que no lo son, así como una mente abierta hasta el punto de poder cambiar nuestra opinión ante una crítica bien argumentada. La promesa moral de la educación intercultural depende, pues, del libre ejercicio de estas virtudes de discusión y comunicación.

Hay quienes prefieren el valor de la tolerancia que, a mi entender, posee una connotación de pasividad en el sentido de soportar (como quien soporta un peso sobre sí). Sin embargo, reconozco que si esta manifestación valorativa estuviese realmente extendida entre nosotros sería más factible andar en la dirección del conocimiento

de otras personas y de los rasgos culturales que incorporan, así como en el establecimiento de un más amplio consenso sobre las materializaciones sociales concretas de los mínimos éticos humanos a los que he aludido.

c. Solidaridad

La solidaridad es esencialmente una manifestación de relaciones horizontales que considera como principal objetivo la convivencia entre hombres y mujeres independientemente de su procedencia cultural o su grupo humano de pertenencia. Es decir, la solidaridad convoca una forma de “relaciones transversales que abren horizontes, puesto que relativizan las diferencias de género, clase, raza, y nación, hasta en el compañero de la misma institución, del aula y de la familia”. (Pross, 1983).

Del mismo modo, tampoco puede haber solidaridad sin admitir lo común que permite el establecimiento de las diferencias. La propuesta de la solidaridad se incardina así, bajo el aspecto de coordinación del actuar (Habermas, 1987) que fundamenta la acción comunicativa en el mundo de las relaciones sociales y que contribuye a superar los límites establecidos en cada fase cultural (histórica). La relación horizontal posibilita, por tanto, el diálogo racional entre culturas distintas provocando las condiciones de una comunicación no distorsionada por la asimetría de la verticalidad y la jerarquización. (García y Sáez, 1998)

4.3 DOTACIÓN GENÉTICA, APRENDIZAJE Y GLOBALIZACIÓN

La evolución hacia la sociedad global sigue vías muy diversas. Mientras que el horizonte de interacción planetaria en determinados subsistemas sociales ya se ha hecho casi infinito –así en el mundo económico y el financiero, las ciencias naturales, la industria del entretenimiento y la delincuencia organizada– son muchos los subsistemas sociales que continúan articulados en torno a estructuras propias de una nación, por ejemplo, los subsistemas político, judicial y educacional. Esta realización dispar hace que resulte difícil percibir la sociedad global.

Esta evolución pide a la persona individual un gran esfuerzo de orientación en los planos material, social y temporal. Los estudiantes de hoy han de aprender a manejarse ante situaciones de gran complejidad y experiencias divergentes y los adultos debemos reconocer que, con bastante frecuencia, nuestra “capacidad de resolver problemas” va a la zaga de la evolución del mundo.

Vollmer (1993), al interpretar el trabajo de Scheunpflug (1997), dice que la dotación genética del ser humano, en el campo de las facultades sensitivas, está especializada en la percepción y resolución de problemas del entorno inmediato y, por tanto, se ha vuelto disfuncional para la situación de hoy. Sólo las cosas situadas dentro de nuestro micro y mesocosmos son evidentes para nosotros o, dicho de otro modo, son las que somos capaces de detectar, reconstruir, identificar y controlar sin necesidad de usar medios artificiales. Los límites del mesocosmos humano no se pueden definir de forma generalizada, sino que, en función del nivel de socialización, varían tanto de un individuo a otro como de una cultura a otra.

La disfuncionalidad mencionada puede ser compensada por las capacidades del cerebro humano. Los esfuerzos de abstracción cognoscitiva, especialmente en las áreas que no sólo están enfocadas al saber acumulado, sino que colocan en un primer plano la capacidad de pensar y reflexionar sobre uno mismo, permiten compensar los déficits de percepción sensorial y son sumamente importantes para abordar los problemas actuales de desarrollo de la sociedad global. El lenguaje y el pensamiento abstracto, la ciencia y la técnica nos ponen en condiciones de salir de nuestro mesocosmos y, por ende, manejarnos con situaciones y fenómenos de gran complejidad, como la sociedad global.

Según Vollmer, las personas de ensayos exitosos en esta dirección se caracterizan por:

- sus amplios conocimientos generales;
- su caudal de principios estructurales;
- tener seguridad en sí mismas, en vez de miedo;
- su espíritu de decisión;
- su mayor capacidad de evaluación de la importancia relativa de los problemas;

- su disposición para examinar hipótesis y para corregirlas;
- su tendencia a profundizar más en los problemas haciendo más preguntas sobre el porqué; y
- su capacidad para aguantar situaciones de indefinición.

4.4 GLOBALIZACIÓN, INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO

Sánchez Lihón (1985) señala que lo característico y verdaderamente genuino del desarrollo, aquello que constituye su fuerza moral más sobresaliente, es la capacidad del hombre para construirlo porque, en gran medida, es consecuencia de la aplicación del conocimiento a la solución de los problemas. Es por esto que, como a dicho, Drücker (1994) prevé que la persona educada del mañana tendrá que estar preparada para vivir en una sociedad del conocimiento en la que la informática jugará un rol preponderante. El Informe Delors (1996), por su parte, plantea la utopía de una sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos.

En el camino/trabajo para llegar a este ideal no debemos confundir información con conocimiento; esta confusión nos llevaría a una sociedad de la información, de lo efímero y lo instantáneo. Y debemos recordar que a la tiranía del “tiempo real” se opone el “tiempo diferido”, el tiempo de la maduración que es el de la cultura y de la apropiación de los conocimientos.

La información es importante; y la información científica, dice Sánchez Lihón (1985), es un recurso esencial, uno de los elementos estructurales en toda manifestación económica y social; su manejo óptimo, o su carencia, son factores determinantes; bien empleada sirve para mejorar los niveles de la sociedad, cualquiera que ésta sea. Proporciona los datos y hechos a toda institución ya establecida de los distintos sectores que componen el sistema social.

Y ahora, la red mundial de información basada en computadoras, modem, multimedia interactiva y sus innumerables combinaciones, fibras ópticas y satélites, amplían la capacidad de transmisión y facilitan una creciente capacidad de distribuir, acumular y procesar cada vez más información.

En la actualidad sufrimos una verdadera invasión de imágenes y datos con las que se nos bombardea hasta quedar saciados de información. Pero ¿se transforma ésta en conocimiento? No lo podemos afirmar categóricamente; el conocimiento exige un proceso de reflexión que el tiempo de información no nos brinda necesariamente y, por ello, no tenemos opinión propia, ni posición personal. Estamos ante lo que algunos han llamado “sustitución del conocimiento por la avidez de novedades”. Absorbemos una cultura y una ciudadanía universales sin haber accedido a nuestra propia identidad e incorporamos inconscientemente información sin detenernos a pensar en las soluciones a nuestros problemas.

Tenemos que ayudar a que se comprenda que el conocimiento exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad. Mientras la informática desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe facilitar que todos podamos aprovechar esta información: recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla

Tal como señalamos con Sánchez Moreno (1999), para este propósito debemos tener en cuenta los aportes y advertencias de la sociología crítica, del interaccionismo simbólico, de la psicología cognitiva y sobre todo del constructivismo, que introducen elementos de debate y reflexión nuevos en el procesamiento de la información y en la generación y adquisición de conocimiento, como por ejemplo, que la información debe ser susceptible de dar lugar a la construcción de significados y que por lo tanto su incorporación tiene que ser consciente y responsable.

Cabe destacar también que la posesión de información otorga poder; y se puede afirmar que la estructura geopolítica de la época se transforma también de acuerdo al dominio de la información que, en gran parte, es determinante para que existan tales o cuales relaciones.

4.5 LOS CÓDIGOS CULTURALES

Como señala Albó (1993), y he tratado de expresar a lo largo de esta ponencia, toda cultura comprende un esquema histórica-

mente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas; y en medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida, lo que es considerado como parte fundamental del “mundo ideacional”.

Ansión (1987) nos recuerda que los mitos forman parte del patrimonio cultural de nuestras comunidades andinas y amazónicas y, por lo tanto, deben ser “rescatados” por la educación porque los códigos culturales referidos a los patrones cognitivo-simbólicos operan en el proceso de aprendizaje. Por su parte, Sánchez-Parga (1993) apunta que se trata de un problema de etnoepistemología: el código lingüístico refleja un código social y un código de pensamiento. A este código lingüístico este autor lo denomina código integrado porque está orientado fundamentalmente a la comunicación habitual y por ello no necesita recurrir a usos más elaborados de la lengua; y porque es un código que el sujeto adquiere e implementa como parte y forma de su integración al grupo.

Este autor considera que todo relato mítico, en tanto expresión oral, es parte de un lenguaje que lo abarca y que, por definición, no es finito. No es una unidad estática de un conjunto mayor; debe entenderse más bien como la actualización de antiguos esquemas culturales en un discurso que vuelve cada vez a inventar lo que se dice, produciendo así algo nuevo sobre la base de elementos y reglas dados por la cultura.

Desafortunadamente, en sociedades como la nuestra la educación utiliza patrones, símbolos y códigos que son generalmente hegemónicos y, por tanto, externos a la situación concreta de personas que provienen de medios socio-culturales diversos, que poseen sistemas propios de interpretar el mundo. Esta situación se vuelve no sólo compleja, sino en muchos casos dramática, al no haber un “puente” que una o favorezca el encuentro entre su mundo y el de la globalización.

Siguiendo a Sánchez-Parga (1993), podemos decir que la estructura fundamental del modelo de aprendizaje étnico de nuestras comunidades alteñas y omaguas es un código de aprendizaje integrado, frecuentemente contrapuesto al modelo escolar, ya que la

escuela supone una especialización del aprendizaje en base a una triple fractura:

- espacial: entre el escenario familiar y de vida y el educativo;
- generacional o social: entre lo que los padres y la comunidad, y hasta su misma sociocultura, saben y practican y lo que los niños aprenden: y
- epistemológica: los conocimientos aprendidos en la escuela no tienen relación directa o inmediata con el universo de conocimientos a disposición.

Concluyo reafirmandome en que la educación puede jugar contra los mecanismos reproductores de la racionalidad asimilacionista o excluyente y potenciar la democratización y la igualdad de oportunidades para todos los miembros de nuestra sociedad, independientemente de su adscripción cultural y de su pertenencia grupal. La ruptura de los privilegios educativos, se revela pues como un factor de inclusión social y de racionalidad intercultural que va de la mano del pluralismo inserto en los postulados críticos que he desarrollado a lo largo de esta ponencia y que sostienen la necesidad de alentar y apoyar la diversidad y la divergencia cultural como factor de enriquecimiento colectivo y de cambio social, es decir, de soporte de algo distinto al status quo actual a favor de una vida más digna para todos los peruanos.

REFERENCIAS

- ALAYZA, R.
1997 *Globalización y cambios en la política*. Lima. Instituto Bartolomé de Las Casas y CEP.
- ALBO, X.
1993 "Violencia Cultural en los Países Andinos". En: *Violencia en la Región Andina*. Lima. APEP.
- ANSION, J.; GORRITI, L.C. Y R. MONTOYA
1987 "La Escuela Rural: Mito, Realidad y Perspectiva", Debate Agrario N° 1, Octubre-Diciembre.
- BERDIAEV, N.
1936 *Esclavitud y libertad en el Hombre*. Barcelona. Araluce.
- BETANCUR, B.
1994 *Mensaje a los Jefes de Estado y de Gobierno reunidos en la IV Cumbre Iberoamericana en Cartagena de Indias*.
- CAMPS, V.
1993 *Los valores de la educación*. Madrid. Alauda.
- CAPELLA, J. Y G. SANCHEZ MORENO
1999 *Aprendizaje y constructivismo*. Lima. Massey and Vanier.
- CUETO, C.
1969 *La educación, semillero de los Derechos del Hombre*. Lima. Villanueva.
- DELORS, J.
1996 *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones UNESCO.
- DRISCOLL, M.P. Y A. VERGARA
1997 *Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro*. En: *Pensamiento*. Vol. XXI. Diciembre. Santiago de Chile.

DRUCKER, P.F.

1994 *El Ascenso de la Sociedad del Conocimiento*. En: Facetas. N° 104, 2-94.

FREIRE, P.

1969 *Pedagogía del Oprimido*. Barcelona. Bona Nova.

GARCIA MARTINEZ, A. Y J. SAEZ CARRERAS

1998 *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid. Narcea.

GELPI, E.

1993 *Cultura popular y democracia*, en Ortega y Sáez. Educación y Democracia. Murcia. Caja Murcia.

GUEDEZ, V.

1980 *Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales*. Curriculum, Año 5, N° 10, Caracas, Diciembre.

IBAÑEZ, R.

1994 *El racismo como reto de la modernidad*. En: Garrido e Ibañez Xenofobia en Europa. Madrid. Popular.

LEGENBRE, M.C.

1969 *El Conflicto Cultural en los Pueblos Jóvenes*. Lima. Casa de la Cultura.

LYNCH, J.

1986 *Multicultural Education. Principles and Practice*. London. Routledge and Kegan Paul.

MAURI, T.

1995 *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento*. En: El Constructivismo en el Aula. Barcelona. Grao.

ORTEGA, P. Y R. MINGUEZ

1994 *Educación para la convivencia*. Valencia. Nou Llibres.

- OUELLET, F.
1991 *L'Education Interculturelle*. Paris. L'Harmattan.
- PROSS, H.
1983 *La violencia de los símbolos sociales*. Barcelona. Anthropos.
- SANCHEZ LIHON, D.
1985 *Teoría y práctica de la información*. Lima. INIDE.
- SANCHEZ-PARGA, J.
1987 *Modelo de Aprendizaje y Comunicación en el Medio Indígena*. Curso Taller Latinoamericano de Capacitación e Investigación de Procesos de Aprendizaje y Comunicación en Sectores Indígenas. Cayambe, 26-31 de Julio. IDRC-CAAP.
- SCHEUNPFLUG, A.
1997 *La globalización como desafío al aprendizaje humano*. En: Educación. Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. República Federal Alemana.
- STAVENHAGEN, R.
1995 *Integración y exclusión*. Fuentes UNESCO. N° 73. Octubre.
- VOLLMER, G.
1997 Cfr. Scheunpfl en *La globalización como desafío al aprendizaje humano*. En: Educación. Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. República Federal Alemana.