

**Módulo sobre Disciplina/Multidisciplinariedad - Interdisciplinariedad y
Cultura/Civilización - Interculturalidad.**

Antonio Faundez

A manera de introducción

Este módulo tiene como objetivo introducir a los estudiantes a lo que nosotros consideramos como los desafíos esenciales de la educación en el siglo XXI. Para ello cuestionaremos ciertas premisas que la cultura occidental ha construido en relación con la manera de conocer la realidad socio-natural y con la manera de concebir la enseñanza/aprendizaje en el proceso educativo. Esto nos dará la ocasión de proponer un análisis crítico de esas premisas así como nuevos conceptos y nuevos abordajes, con el fin de construir una educación diferente y de calidad que responda a estos mismos desafíos educacionales, lo que nos permitiría avanzar en estructurar una sociedad más democrática, más solidaria, más humana.

Comencemos entonces a cuestionar el modo que tiene la cultura « occidental» de conocer la realidad socio-natural y la concepción de la enseñanza/aprendizaje vigente en las sociedades occidentales contemporáneas. Ésta nos enseña a separar los objetos de su contexto y las disciplinas, unas de otras, sin establecer relaciones entre ellas, lo que no permite aprehender la realidad socio-natural como una totalidad. Partiendo de una totalidad determinada, la razón precisa sin duda dividir, fragmentar la realidad para comprenderla mejor, pero luego no hace el camino inverso volviendo a la totalidad, esta vez como totalidad pensada. Sin este “détours” (recorrido) completo, circular y en espiral, no se comprende la complejidad del mundo y se enmascaran sus contradicciones. Los problemas son multidimensionales, pero fragmentando la realidad socio natural es cada vez más difícil pensar la multidimensionalidad de ésta. La razón cognitiva y operacional es, hasta ahora, incapaz de considerar el contexto y la complejidad de la realidad, más aún cuando esta complejidad es planetaria y cósmica. Así, la razón se transforma en una razón ciega e irresponsable.

La cultura occidental históricamente se ha considerado como la cultura/civilización la más desarrollada y se ha considerado “moralmente” responsable de orientar a las otras culturas

a nivel mundial. Esta concepción se ha construido lentamente a partir de los grandes descubrimientos geográficos, y posteriormente a través de la formación de los imperios/colonización.

En las últimas décadas, las nuevas tecnologías de la comunicación han permitido una mundialización relativa del conocimiento, y han permitido que comencemos a conocer “mejor” la existencia de múltiples culturas existentes en el mundo de hoy, cada una con historias particulares en una historia “universal”. A través de los medios informativos tenemos acceso, poco a poco, a las diferencias culturales y a los diferentes lugares que ocupan en las sociedades pasadas y presentes, pudiendo prever sus roles en el pasado y en el futuro de la sociedad humana. Este conocimiento está también acompañado de la conciencia de un declino de las verdades absolutas de la cultura/civilización occidental y de los límites de ella misma en múltiples niveles, como en la economía, en la democracia, en la divulgación de los conocimientos y sus contradicciones, en el respeto a la naturaleza, en la repartición injusta de la riqueza producida por el ser humano, etc. etc.

Algunos intelectuales han descubierto con interés que otras culturas olvidadas, y a veces casi destruidas, pueden aportar valores, conocimientos, preguntas y respuestas diferentes, susceptibles de permitir a la sociedad humana pensar el presente y el futuro de una manera nueva para el bien de todos. Nos preguntamos ¿qué lugar tienen los conocimientos y las lenguas que esas sociedades han creado y acumulado, cuál es el lugar que tienen en la enseñanza-aprendizaje de formación para todos? ¿Están siendo tomados en cuenta en la educación para todos con una lógica del máximo conocimiento y no del mínimo como proponen las organizaciones internacionales? Sin duda éste es uno de los problemas más urgentes y más interesantes a resolver en el presente y en el futuro, en la educación de hoy y de mañana. Si estos problemas no han sido pensados y resueltos no podemos hablar de una educación para todos y de calidad. El choque de cultura teorizado por algunos políticos e intelectuales que nos predicen un mundo de violencias, de luchas, que pueden desembocar en guerras, nos exige clarificar el pasado, el presente y el futuro del ser humano en este barco sideral en el cual estamos obligados a co-habitar. Uno de los problemas más serios frente a esto es la ignorancia de una y otra cultura. El desconocimiento del otro nos impide conocernos a nosotros mismo. Esto lleva, inexorablemente, a desembocar en violencias partiendo de prenociones que nos incitan a actuar de manera errada. ¿Qué podemos hacer? ¿Quedarnos en la ignorancia del otro, que

nos impide conocernos a nosotros mismos lo que nos lleva a tomar actitudes arrogantes? La ignorancia es generalmente fuente de arrogancia.

Para comprender cómo la educación del siglo XXI podría responder a estos nuevos y complejos desafíos que hemos constatado, precisamos, antes de nada, clarificar una serie de conceptos que se han constituido en el desarrollo del proceso de construcción del conocimiento y, paralelamente - y contradictoriamente-, en la concepción de la educación. Es necesario analizarlos críticamente y proponer nuevos conceptos y nuevas prácticas en educación. Nos referimos a los conceptos de disciplina, multidisciplinariedad/interdisciplinaridad y sus prácticas en el proceso educativo, como también a los conceptos de cultura/civilización y la interculturalidad y sus prácticas pertinentes.

Construcción del proceso del conocimiento en la cultura/civilización occidental

El punto de partida de las ciencias y también de otros conocimientos racionales y no-racionales, reside en la disposición del ser humano para asombrarse y en la voluntad de conocer, y al mismo tiempo conocerse. Para ello se sirve de la razón o de otras capacidades, que construye y desarrolla en este proceso, para comprender, comprenderse y servirse y/o conservar/destruir la naturaleza.

El conocimiento comienza a constituirse con las preguntas que se plantea el ser humano sobre la realidad y posteriormente sobre sí mismo. En este proceso, algunos intelectuales se han hecho la pregunta ¿cómo es posible el conocimiento? ¿Cómo comprende el sujeto al objeto y logra conocerlo y usarlo para satisfacer sus necesidades? Estas preguntas se van formulando en un proceso extremadamente largo y sus formas van cambiando a lo largo del proceso histórico, formado de espacio y tiempo.

En *la época griega* el conocimiento se identificaba con el conocimiento filosófico. Todos los objetos de conocimientos eran incluidos en este proceso totalizante del conocimiento. Una de las características de este proceso era utilizar esencialmente el método deductivo, lo que no implicaba que la inducción no haya sido utilizada. Uno de los problemas esenciales para la filosofía griega, cuya respuesta va marcar el abordaje del proceso del conocimiento, gira

alrededor de lo permanente y lo contingente de la realidad, entre el mundo de las ideas y la realidad concreta. La respuesta a esta cuestión se expresa bien en las oposiciones que aparecen en el pensamiento de los dos más grandes filósofos griegos. Nos referimos a Platón y Aristóteles, y sus respectivas filosofías. Platón sostiene que el mundo de las ideas, el mundo de la permanencia es lo esencial y es, en última instancia, la verdadera realidad. Éste es a priori, y el desafío para el ser humano es descubrirlo a través de la iniciación filosófica. La realidad concreta es contingente y no es sino un reflejo del mundo de las ideas. El ser humano ha vivido en ese mundo de las ideas, de ahí que la educación debe entenderse como el proceso de recordar lo que ya se conoce. Para Aristóteles el mundo de las ideas es un producto del conocimiento humano partiendo de la realidad concreta, él es entonces a-posteriori. El mundo de las ideas es un mundo creado a partir del esfuerzo cognitivo del ser humano acerca de la realidad contingente, desvelando lo que es racional en ella, y por ello permanente. Para Platón el conocimiento se expresa a través del **mito**, para Aristóteles a través de la **razón**. Este último filósofo interesado por lo concreto, por el mundo físico, ha hecho contribuciones fundamentales sobre la clasificación de los animales; pero también sobre la metafísica, especialmente con elaboración de un léxico conceptual de los términos esenciales de esta “ciencia”. Es decir, contribuyó tanto en las ciencias concretas como en las ciencias abstractas, en la relaciones estrechas entre lo abstracto y lo concreto, complementariedad necesaria en el proceso del conocimiento. La contribución de estos dos filósofos en la lógica, en la dialéctica y en otros campos de la filosofía, es parte de la herencia cultural del occidente.

Otras ciencias más abstractas se desarrollan en el seno de la propia filosofía. Por ejemplo, las matemáticas, la geometría y la lógica formal. Sobre esta última, Kant afirmaba que no tendría historia porque « salió completa del cerebro de Aristóteles”. Pero Kant se equivocó, ya que con el desarrollo de la lógica moderna se han reconocido los aportes de los predecesores de Aristóteles – Tales de Mileto (570-496), Zenón de Elea (428-347), de Platón (siglo V a.C) y otros. Esto nos muestra que todos los conocimientos particulares tienen una historia, entre otras las matemáticas y los estudios del lenguaje, la historia, etc. Paralelamente a estos conocimientos ligados estrechamente a la filosofía se desarrollan otros conocimientos de carácter empíricos. Por ejemplo, la medicina, -heredera de la medicina egipcia -que abandona las explicaciones religiosas o filosóficas buscando explicaciones intrínsecas a las materias vivas. Estos avances de las « ciencias empíricas” y

las “ciencias abstractas » siguen su progresión en el mundo romano, que desarrolla la medicina y las « ciencias jurídicas », « la gramática », etc.

En la Edad Media, bajo el dominio político-cultural de la iglesia cristiana, en Europa se siguen desarrollando ciertas « ciencias » como la gramática, la filología, la gramática comparada, y en filosofía la problemática de la relación entre la materia y el espíritu como unidad. Spinoza, en contradicción con la mayoría de los otros filósofos que aceptan la separación entre el espíritu y la materia, la ve más bien como una unidad, “unidad del ser”

En esta época, las « ciencias empíricas » siguen desarrollándose, no al interior de la oficialidad del poder político-espiritual, sino subrepticamente, perseguidas, castigadas, impedidas. Son estas experiencias y reflexiones las que en un momento político e histórico propicio (que ha sido caracterizado como *el Renacimiento*), van a comenzar a constituir las bases de las ciencias modernas en occidente. A pesar de la persecución religiosa y el castigo continuo, o los cambios históricos y el desarrollo incipiente, pero eficaz de la comunicación escrita (impresión), favorecerán a los sabios europeos en sus investigaciones y de alguna manera los mismos pudieron demostrar sus afirmaciones. La constitución de las ciencias modernas se realiza en un proceso en el cual las ciencias cuyas bases tenían más riqueza en la tradición se fortalecen y pasan a jugar un papel en la construcción de las nuevas ciencias y las sociedades que comienzan a constituirse. La astronomía, la física, las matemáticas, apoyándose las unas a las otras se constituyen como los primeros modelos de los estudios científicos modernos y van a constituirse como ejemplos/modelos de las ciencias que se desarrollan posteriormente. La química, la biología, etc., y en el siglo XIX y en el siglo XX las ciencias sociales. Este movimiento no ha terminado de tal manera que nuevas ciencias, con objetos propios o con la fusión de algunas de ellas, emergen poco a poco. Este proceso continuará, pensamos, en el presente y en el futuro.

Disciplina/multidisciplinariedad

En el breve recorrido histórico anterior, hemos visto cómo se han constituido ciertos conocimientos particulares, y fueron adquiriendo el estatus de ciencias, distinguiéndose unas de otras como ciencias específicas.

A partir del siglo XV aparece el concepto de *disciplina* para referirse a las materias de enseñanza, como por ejemplo disciplinas científicas, disciplinas literarias, etc.¹ El número de ciencias no deja de aumentar como lo hemos afirmado anteriormente. Y teóricamente ellas adquieren el rasgo de disciplina al conceptualizar y operacionalizar su lugar en el proceso de aprendizaje/enseñanza. En el **cursus** que se propone en la enseñanza, el número de disciplinas varía según las formaciones y su temporalidad. Evidentemente, en todo **cursus** vamos a encontrar un sinnúmero de disciplinas que responden a la necesidad de aprender diferentes objetos de conocimiento. En esta perspectiva, la educación es necesariamente multidisciplinaria en la medida que propone y organiza un **cursus** en donde diferentes disciplinas intentan dar una visión de un aspecto de la realidad compleja. Sin embargo, esta multidisciplinarietàad no permite establecer las relaciones de estas disciplinas con la realidad compleja como totalidad.

Según Morin « La organización de las disciplinas fue instituida en el siglo XIX, en particular con la formación de las universidades modernas, desarrolladas después en el siglo XX bajo el impulso de la investigación científica » con la necesidad de la organización de la enseñanza en disciplinas de enseñanza de las ciencias es como el ser humano ha aprendido a conocer nuestra situación en el universo, entre los dos infinitos (cosmología y microfísica), nuestra madre tierra (ciencias de la tierra), nuestras raíces de la vida en la naturaleza animal y vegetal (biología), el origen de la formación de la especie humana (prehistoria), nuestras raíces en la biosfera (ecología), y nuestro destino social y histórico” (Morin, 2001).

Es evidente, la necesidad de profundizar el conocimiento de ciertos campos de la realidad ha llevado a crear las ciencias específicas susceptibles de permitir un conocimiento más profundo de los objetos específicos. La fundación de una ciencia, que es un proceso, implica que ésta delimite claramente su objeto y al mismo tiempo vaya construyendo sus métodos y sus conceptos. Este proceso intrínsecamente necesario al conocimiento humano tiene como consecuencia dos aspectos: de un lado permite penetrar las leyes y las relaciones de los objetos específicos de esa ciencia pero al mismo tiempo puede perder la relación con los otros sectores de la otras ciencias, lo que puede tener como resultado la pérdida de una visión global de la realidad, la cual no es un conjunto de sectores a conocer sino una

¹ Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines. Louis-Marie Morfaux. Armand Colin, 1999. Paris

totalidad. En ella actuamos diariamente aunque dentro de una historia particular y universal, al mismo tiempo. Para superar esta pérdida de la totalidad se ha precisado encontrar estrategias que nos permitan ultrapasar este exceso de particularismo y encontrar un equilibrio entre la dialéctica de la particularidad y de la universalidad, de los conocimientos específicos y los conocimientos que pueden dar una visión totalizante de la realidad social y natural.

La interdisciplinariedad como concepto y práctica del equilibrio entre lo particular y lo universal

Diversos filósofos y educadores han visto y justificado históricamente la necesidad de dividir la totalidad para penetrar los secretos de la misma. La necesidad de fragmentar para mejor profundizar sectores de la totalidad fue necesaria aunque cada uno de estos sectores hayan sido vistos como una unidad. Sin embargo, muchos filósofos y educadores, que a veces coinciden con los anteriores, manifiestan la necesidad de no perder de vista la realidad como un todo, como totalidad, ya que quedándose en el mundo de los sectores perdemos la posibilidad de comprender la realidad social y natural como totalidad orgánica.

Un ejemplo de la fragmentación se puede constatar hoy con respecto al estudio del cuerpo humano, el cual es estudiado por disciplinas variadas y no como una totalidad orgánica – además, es considerado como una máquina- : de un lado se estudia el psiquismo (psicología, psicoanálisis, psiquiatría, etc.), del otro el cerebro, (neurociencias) y el organismo humano en el cuadro de otras disciplinas (anatomía, fisiología, etc. Estamos de acuerdo que es imposible, en este momento, crear una ciencia unitaria del ser humano y del universo. Es necesario entonces buscar un punto de articulación entre las disciplinas.

De ahí que el concepto de interdisciplinariedad adquiera toda su importancia para la enseñanza/aprendizaje de los diversos conocimientos en el proceso educativo. Este concepto (y sus tentativas de prácticas concretas) surge en el mundo occidental a finales de los años 60, en un proceso histórico caracterizado por un cuestionamiento de la universidad tradicional que se opone a la aceptación de las nuevas ciencias especialmente las ciencias sociales. Este movimiento se manifiesta en ciertos países como la Argentina, Chile y especialmente en Francia (el movimiento del 68). Este movimiento contestatario comienza en

las universidades y se extiende a toda la sociedad, contestación que tiene sus raíces en la historia política de esos países. En ellos la contestación intelectual viene del fortalecimiento de dos corrientes teórico-prácticas como son el estructuralismo y el marxismo, en sus variantes y sus confluencias. El movimiento cuestionaba no sólo la división y organización de las disciplinas de enseñanza sino también la organización política y administrativa de la Universidad, caracterizada como elitista, no democrática y tradicional, opuesta al cambio y cerrada a las nuevas ciencias que se creaban desde ya algún tiempo. Podemos agregar que el cuestionamiento se extiende a la estructura de la sociedad como un todo. En Francia, después de un largo y complejo período, las luchas políticas e intelectuales desembocan en la Universidad en un resultado de compromiso, dividiendo la Universidad en varias Universidades. El acuerdo de consenso tomaba en consideración los diferentes intereses políticos e intelectuales, conservando espacios para lo tradicional, y creando espacios para lo no tradicional. Por ejemplo, la Sorbona mantiene su tradición organizativa y pedagógica, pero se crean nuevas instituciones de estudios superiores que acogen las nuevas ciencias como lo es la Escuela Práctica de Altos Estudios en Ciencias Sociales, la Universidad de Vincennes que se caracteriza por su democratización abierta a la sociedad civil, Universidades especializadas en disciplinas científicas duras, etc. La Escuela Práctica de Altos Estudios en Ciencias Sociales acoge un sinnúmero de nuevas ciencias en construcción como la Sociología de la Literatura, la Semiología, etc. Algunas de estas nuevas disciplinas tenían la intencionalidad de promover la interculturalidad, al menos en el campo de las Ciencias Sociales. En Chile, en los años 70, muchos profesores universitarios cuestionan el aislamiento de las disciplinas y proponen superarlo en proyectos de investigación. Nosotros mismos participamos en un equipo que propuso, en 1972, un programa que tenía como sujeto “Los cambios ideológicos que se producen en el campesinado que se convierte en obrero de la naciente industria del Carbón, en la zona minera de Lota/Coronel (1891- 1925)” Los miembros del equipo de investigación venían de diferentes campos disciplinarios: lingüistas, sociólogos, historiadores, geógrafos, geólogos, filósofos, etc. Desgraciadamente todos los materiales recogidos fueron destrozados por los militares, durante el golpe militar (1973).

La interdisciplinaridad en los procesos educativos: el ejemplo de la Pedagogía del Texto (PdT)

La interdisciplinaridad ha sido una constante preocupación en el trabajo pedagógico desarrollado por IDEA (Institut pour le développement et l'Education d'Adultes)² que conjuntamente con sus socios (en África, América Latina, Medio Oriente, Asia) proponen la PdT, como un enfoque innovador. El proyecto de "Formación de Educadores indígenas Tupinikin y Guaraníes" desarrollado entre 1996/99 en Brasil, es una experiencia apoyada en el principio de la interdisciplinaridad. Para operacionalizarlo se propone el concepto de "problemática"³, y alrededor de esta problemática se organizan los contenidos curriculares de la formación inicial de los educadores. Tres problemáticas orientaron el trabajo de las diferentes disciplinas: 1) *"Los pueblos Tupinikin y Guaraníes en los aspectos socio-económicos, políticos y del medio ambiente,* 2) *Los pueblos Tupinikin y Guaraníes en sus relaciones con otros pueblos indígenas y con la sociedad en los niveles regional y nacional,* 3) *Los pueblos Tupinikin y Guaraníes y su proyecto de educación diferenciada, intercultural y bilingüe"*.

En efecto, la problemática permite organizar las materias a enseñar de una manera diferente y tiende a superar el aislamiento de las disciplinas, la totalidad fragmentada en ciencias. Este concepto y su práctica nos han permitido tratar de agrupar conjuntos de problemas que responden a intereses de las comunidades sociales o escolares. Este concepto y sus prácticas nos permiten determinar sujetos cuya comprensión (y sus prácticas adherentes) precisan del abordaje de diferentes disciplinas para comprenderlos mejor desde una perspectiva amplia, incluyendo las contradicciones que pueden darse recurriendo a las disciplinas en juego. La realidad es extremadamente compleja y no siempre puede ser comprendida totalmente, pero sí se intenta comprenderla de la manera más completa posible.

Las problemáticas son entidades complejas y exigen que se realicen estudios interdisciplinarios con el fin de permitir una mejor comprensión de las múltiples facetas de la realidad. En el caso de la formación de los educadores Tupinikin y Guaraníes, fueron

2 IDEA es una ONG con sede en Ginebra que estimuló reflexiones y prácticas sobre la PdT. En 2006 se integró en el seno de otra ONG Suiza – Enfants du Monde (EdM).

3 Utilizamos en término problemática en un sentido didáctico propuesto por los alemanes (1951), el cual designa la técnica que consiste en plantear bien un problema o un conjunto coherente de problemas y, por metonimia, el conjunto de problemas que se plantea sobre un sujeto determinado.

realizados trabajos interdisciplinarios entre las ciencias sociales y las ciencias naturales para estudiar cuestiones del medio ambiente tales como el problema de las basuras, caza y pesca, la legislación sobre el medio ambiente, etc. Las ciencias sociales trabajaron también de manera interdisciplinar con las matemáticas para el estudio de los mapas y de planos que proporcionan una comprensión del espacio en las dos culturas. En matemáticas el trabajo interdisciplinar se hizo sobre diversos conceptos ligados a los sectores de la economía, lo que permitió profundizar las cuestiones estudiadas: gráficos y tablas que fueron elaborados con el fin de profundizar el estudio de las enfermedades más corrientes en los caseríos indígenas. En innumerables ocasiones se tuvo que estudiar de manera interdisciplinar el lenguaje y las otras disciplinas para poder estructurar los textos producidos sobre sujetos específicos dentro de una problemática dada. Eso, tanto desde el punto de vista de las formas como de los contenidos, poniendo el acento en los dos elementos a la vez para permitir la apropiación de las formas lingüísticas y de los contenidos conceptuales.

La enseñanza/aprendizaje de los diferentes géneros textuales que están en la base del enfoque supone un trabajo interdisciplinar, en la medida en que los textos adquieren características específicas en las diferentes disciplinas. Este abordaje es apto para permitir la apropiación de los conceptos pertenecientes a las disciplinas y sus formas lingüísticas específicas.

El Concepto de cultura

Como lo hemos sostenido en la introducción, uno de los desafíos de la educación del siglo XXI es que la socialización, signo distintivo de la cultura, se haga en el marco de un diálogo con otras culturas/civilizaciones. Este diálogo debería permitir una confrontación intelectual y práctica para comprender mejor la emergencia y el desarrollo de las sociedades humanas en una perspectiva diacrónica y sincrónica. Este diálogo, eminentemente crítico pero respetuoso, llevaría a las culturas a comprenderse unas a las otras y relativizar su valor comprendiendo la diversidad y su valor. Esta actividad debería igualmente permitir ayudar a evitar las luchas culturales que a menudo desembocan en violencia. Para que tal diálogo sea eficaz deberíamos reflexionar sobre el concepto de cultura comprendiendo cómo éste se construye históricamente.

En las lenguas latinas la palabra cultura designa la acción de cultivar la tierra y, en sentido figurado, la acción de educar el espíritu, de venerar. Esta última definición está ligada a “cultus”, sobre todo en un sentido moral y en el lenguaje religioso. El concepto de cultura, en sentido de venerar, no se usa más a partir del siglo XVI y es remplazado por el término culto. Rousseau ve con claridad la relación y distinción entre cultura y educar cuando escribe “On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l’Education”. Según el diccionario Le Robert es a partir del siglo XVI el concepto de cultura retoma el sentido moral de “desarrollo de las facultades intelectuales para ejercicios apropiados”, sentido que es empleado hasta el siglo XVII. A finales del siglo XVIII, la introducción del término Kultur, en Kant, introduce el sentido de “civilización”, tomada en sus características intelectuales”, el cual va a entrar en competencia con la palabra cultura. El concepto de civilización está muy marcado por su sentido originario de “acción de civilizar”, que implica una jerarquía entre las culturas.

En el siglo XX, por influencia del alemán y del inglés, la palabra cultura toma una nueva significación, propuesta por los etnólogos norteamericanos como Malinowsky y Mead. Ésta es definida de una manera general como “ el conjunto de representaciones y de comportamientos adquiridos por el hombre en cuanto ser social” y, de una manera más específica, conjunto histórico y geográficamente definido de instituciones características de una sociedad dada, que designa “ no solamente las tradiciones artísticas, científicas, religiosas y filosóficas de una sociedad, sino también sus técnicas propias, sus costumbres políticas, y los miles de usos que caracterizan la vida cotidiana”.

Poco a poco, el término cultura pasa a designar el proceso dinámico de socialización por el cual todos esos hechos culturales se transmiten y se imponen en una sociedad particular por la imitación y la educación. En ese sentido, es el modo de vida de una población, es decir, el conjunto de reglas y comportamientos por los cuales las instituciones toman sentido para los agentes y se encarnan en las conductas más o menos codificadas. Vemos en esas diferentes definiciones la relación estrecha entre cultura y educación. Retomaremos más adelante la relación entre estos dos conceptos.

Cultura y civilización

Nos parece necesario reflexionar sobre estos dos conceptos que muestran los cambios de significado/sentido en la historia del mundo occidental los cuales pueden ser explicados por las mudanzas históricas que se producen entre Europa (especialmente la constitución de los imperios y la colonización) y los países denominados posteriormente del Tercer Mundo.

La palabra civilización deriva de la palabra civilis (1290), relativa al ciudadano, a sus derechos y a su existencia, entonces, miembro libre de una sociedad. En el siglo XVI tiene el sentido de hacer civil, o sea, más apto a la vida social. Según el diccionario Le Robert, civilizar significa “hacer pasar a una colectividad humana a un estado más alto de desarrollo material, intelectual y social”. Esta definición está ligada al sentido moderno de civilización, sentido que se inscribe en la evolución del pensamiento antropológico del siglo XVIII, evidentemente ligado a un pensamiento etnocéntrico europeo que acompaña y se afirma en el periodo de la colonización, esta última caracterizada como una acción civilizadora en relación con los pueblos “no civilizados”.

La expresión moderna del término “civilización” viene de la pluma de Turgot, en 1752, que preparaba una obra sobre la historia universal que no fue publicada. La entrada oficial de la palabra impresa aparece con la publicación del “Traité de la population” de Mirabeau, padre del tribuno revolucionario. Sin embargo, Voltaire, que no usó la palabra civilización, fue el primero en definirla en su ensayo “Essai sur les moeurs et sur l'Esprit des Nations” (1756), cuya traducción al castellano es Ensayo sobre las costumbres y el Espíritu de las Naciones. Voltaire fue el primero que propone un esquema de una historia general de la civilización.

En algunas lenguas los dos conceptos son considerados sinónimos, pero nos parece interesante conservar los dos conceptos separados, aunque con relaciones evidentemente necesarias. Esta actitud nos permitiría comprender mejor la emergencia y el desarrollo de las civilizaciones que van a imponerse sobre algunas culturas o van a influenciar a las mismas, con su consentimiento o no, y a las sociedades históricas concretas. Las relaciones entre las civilizaciones y las culturas no son un río tranquilo. En ellas coexisten varias contradicciones que van a permanecer y transformarse en el proceso de desarrollo histórico de una cultura/civilización dada.

Podemos así afirmar que el desarrollo de la humanidad es el desarrollo y coexistencia de las culturas, lo que plantea un problema esencial para la educación. ¿Cómo considerar, en el proceso educativo, las culturas que co-existen en la historia? ¿Cómo considerar, en el

proceso educativo, las culturas que co-existen en sociedades históricas concretas? Si consideramos que la educación debe tomar en consideración la socialización específica de las otras culturas, para aprender en ese diálogo y para intentar de evitar, por ignorancia, la guerra de culturas, deberíamos aceptar que toda educación debería ser una acción intercultural o multicultural.

Parafraseando a Goethe que sostiene que aprender una lengua extranjera nos ayuda a comprender más aún nuestra propia lengua, diríamos que el estudio crítico de otras culturas nos ayudaría a comprender críticamente nuestra propia cultura.

A partir de la aceptación (consciente o inconsciente) o la resistencia a ciertas determinaciones de las culturas/civilizaciones, debemos analizar estas con sus contradicciones inherentes, que pueden ser caracterizadas como negativas o positivas, según su propia mirada o aquélla de otras culturas. La toma de conciencia de esas contradicciones puede llevar a una cultura/civilización a criticar las otras, pero esa intencionalidad puede expresarse también a través de una mirada crítica sobre ella misma, una autoevaluación permanente que puede ayudar a su desarrollo consciente y a la aceptación, para aprender, de las determinaciones positivas de las otras culturas/civilizaciones. Pensamos que este sentido crítico consciente debería ser propuesto y desarrollado por la educación como una determinación constante y esencial del proceso de educación.

Contradicciones internas a la cultura

La definición de la cultura, sea la de Braudel, que veremos más adelante, como de los autores citados (Malinovsky y Mead), no estudian las contradicciones internas de esa construcción y estructura social.

Vamos a intentar reflexionar cuáles podrían ser las fuerzas sociales e intelectuales que conducen la reestructuración de las culturas/civilizaciones. Es evidente que las culturas precisan, para constituirse, una serie de élites que van construyéndose en la historia de un pueblo. Nos referimos a las élites religiosas/políticas (Godelier, 2008), las élites económicas, intelectuales que se van estructurando como un todo para luego « especializarse » en

poderes autónomos, aunque siempre en relación con los otros poderes. Nos parece que históricamente son estas capas sociales las que al desarrollarse se construyen y conducen la reestructuración de las culturas. Algunos historiadores y científicos sociales coinciden en destacar y valorar las ciudades como elemento esencial en su papel de condición y resultado de la elaboración de las culturas y de su expansión a los otros sectores de la sociedad. Esta premisa comienza a mostrar su debilidad con el descubrimiento, desde hace algunos años atrás, de culturas avanzadas, nómadas y agrícolas (Lacarrière, 1998).

La relación entre la ciudad y la cultura está mostrada claramente en el concepto de civilización que viene de la palabra latina **civilis** y la palabra griega **polis**, es decir, ciudad. La ciudad es considerada como el resultado de la construcción de la cultura y su base material más evidente, pero al mismo tiempo como estructura del desarrollo y expansión de la cultura a la sociedad toda entera. Sin duda, la conducción de estos sectores sociales para estructurar la cultura/civilización tiende a alimentarse de los aportes de los otros sectores sociales, incorporando elementos que de alguna manera pueden servir a enriquecer la cultura y que pueden devenir puentes para que la cultura ciudadana penetre en los otros sectores sociales históricamente presentes como los campesinos, los sectores medios, la clase obrera, etc.

En las ciudades es donde se ha desarrollado la cultura oficial y en ellas se han creado las instituciones destinadas a construir la cultura y difundirla. La educación (en su inicio sin sistema escolar, más tarde con él), la religión (en sus comienzos sin iglesia), la administración, el poder de la violencia oficial, la creación y reproducción de los intelectuales de diferente índole, etc. El poder de difusión de elementos fundamentales que van a caracterizar la cultura en todas las capas sociales se ha denominado hegemonía ⁴. En una sociedad dada, entonces, es a través de la hegemonía como las élites diversas difunden los elementos culturales que son adaptados por los sectores que los sufren. Esta hegemonía no está libre de contradicciones, y los diversos grupos de poder co-existen obligatoriamente en luchas permanente, para ejercer también en cada momento histórico un poder sobre los

4 Gramsci define la hegemonía como « un conjunto de funciones de dominio, de educación y dirección ejercida por la clase dominante, en un momento histórico dado, sobre otra clase social e incluso sobre el conjunto de las clases que componen la sociedad, a través de la sociedad civil » (40-41) 2010-11)

otros sectores de la élite, proponiendo alianzas, rupturas y buscando permanentemente con violencia y/o sin violencia, la hegemonía sobre las otras élites representadas en la sociedad. Este fenómeno es al parecer una constante en el desarrollo de una sociedad y de la cultura, conceptos tan cercanos que a veces se confunden.

La « superioridad » de la ciudad sobre el campo, por ejemplo, es una relación social de dominio cultural de la primera sobre la segunda. Sin embargo, ocurre a menudo que la cultura hegemónica se alimenta de elementos que se encuentran en el campo. No obstante, esto se produce normalmente en una relación de dominio y de refuerzo de la hegemonía de la ciudad sobre el campo.

En la situación histórica en que vivimos, en la cual la destrucción de la naturaleza, los cambios catastróficos del clima con consecuencias nefastas para el campo y sin duda para toda la sociedad, pensamos que la ciudad y el campo podrían comenzar un diálogo de respeto, intentando antes que nada de conocerse sin partir de premisas a-priori. Para que tal diálogo sea eficaz y eficiente sería necesario que los dos grupos sociales intenten reflexionar sobre ellos mismos; es decir, intentar conocer al otro y a través de esta relación conocerse. Esta actividad intelectual y afectiva podría permitir conocer valores, creencias, prácticas que podrían ayudar a la cultura, esta vez nacional/mundial y popular, a encontrar formas más humanas de construir, reconstruir una sociedad más justa y más solidaria. Un diálogo abierto y crítico frente a sí y frente a los otros. Este ejercicio es de una urgencia máxima ya que del resultado de este diálogo, así lo esperemos, de esta confrontación práctica e intelectual, podrían encontrarse pistas para salvar la Tierra y así salvar al ser humano. Es evidente que se trata de una tarea difícil y utópica (en el sentido de todavía no realizada) ya que los intereses de los grupos sociales son políticamente contradictorios y suponen una lucha permanente. Sería tal vez necesario equilibrar la relación de poder entre los diferentes sectores sociales para conseguir un mundo armónico y luchar juntos para salvar la sociedad y la naturaleza, este cuerpo orgánico/inorgánico del ser humano.

El mundo del campo puede jugar un rol esencial en la lucha contra la insensatez que viene de una errónea interpretación y utilización de la razón. Esta interpretación y utilización de la razón nos conduce lentamente a nuestro suicidio a través de una concepción de la vida identificada con el consumo permanente y cada vez más exigente, en espera de nuevos

objetos a consumir. El mundo del campo puede ayudar a pensar y actuar para hacer tomar conciencia de que el consumo exagerado va acompañado de un frenesí de producción en donde todos los medios son buenos si ellos permiten una productividad más elevada. Esta fiebre de productivismo para ganar dinero, para consumir aún más recurre a productos que no son recomendables para la salud de la sociedad y la salud de la tierra, del aire, del agua, del mundo. Insecticidas que destruyen todo tipo de insectos y de vida, pesticidas que eliminan unas plagas y producen otras, organismos genéticamente modificados que son engañosamente justificados para responder al consumismo exagerado sin medir las consecuencias, a mediano y largo plazo, para la vida. El campo puede contribuir a defender la calidad del ciclo de la producción de los alimentos y la reproducción de la vida sana pero también a defender un cuerpo exterior a nuestro cuerpo, la naturaleza, que la sociedad precisa conservar para seguir viviendo. Vasto programa, pero significativo, en donde el campo puede enseñar a la ciudad y contribuir a crear una cultura cuyos valores sean fraternidad, igualdad, libertad, honradez. Este diálogo entre la ciudad y el campo implica que la educación en el campo tenga un carácter crítico, que posibilite un análisis, sin tabú, de los valores y los conocimientos de cada uno de los sectores, teniendo como objetivo construir una sociedad más justa y más solidaria. Se precisaría un proceso educativo que permita la apropiación, posibilitando el desarrollo de las capacidades superiores, pero también la utilización práctica de esos conocimientos para mejorar la calidad de la vida, tanto desde el punto de vista concreto, material, como desde el punto de vista espiritual, relativo al sentido de la vida. Es una nueva lucha cultural, al igual que el proceso de Kultur Kamp del siglo XIX en América Latina.

El concepto de educación

El concepto de educación viene del participio pasado del verbo latino “educare” (nutrir, instruir); pero está también el verbo “educere” (esta vez no se trata de nutrir sino de “conducir fuera”, o mejor, “conducir fuera de sí mismo”, de ahí inducir, deducir, introducir, derivado de dux, ducis (jefe). El autor latino Cátulo utiliza el verbo “educere” por “hacer nacer, abrirse, emerger”, y Virgilio le da el sentido de “educar a un niño”. Pensamos que los dos orígenes del concepto no son incompatibles, al contrario, complementarios. En términos actuales podríamos decir que el hecho de nutrir sería la acción de proponer contenidos diversos para la socialización y “conducir fuera” sería la acción de que el educando construya formas

específicas de apropiarse teórica y prácticamente estos conceptos/acciones, a través de innumerables mediaciones, todas ellas de carácter social.

Al igual que el concepto cultura, el concepto de educación ha adquirido históricamente múltiples significaciones/sentidos en las naciones occidentales. Según Durkheim cada sociedad tiene un concepto del ser humano y de ella misma, y son estos conceptos los que se operacionalizan en bases conceptuales, en metodologías, en objetivos, en el proceso educativo. Por ejemplo, el concepto de los griegos sobre la sociedad y el ser humano es diferente al de los romanos. Mientras que el ideal de la educación del griego (especialmente en Atenas) era formar “espíritus delicados, sutiles, apasionados por la medida y la armonía, capaces de sentir y apreciar la belleza”, Roma cultivaba el ideal del “hombre de acción, apasionado por la gloria militar”.

En la *Edad Media*, la educación era ante todo cristiana, en el mundo occidental. En la Edad Antigua y Media, los hombres eran imagen de los dioses o de Dios. A partir del Renacimiento, la educación tiene un carácter más laico, más literario (el humanismo) y en esa misma época comienzan a emerger las ciencias naturales (ciencias de la vida y de la tierra). Nace entonces lo que podríamos llamar el cientificismo, que se opone a una educación sólo humanista ya que la educación empieza a poner el acento en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias modernas. El advenimiento de la Revolución Francesa traerá una nueva concepción de la sociedad y del hombre que tiene como consecuencia el nacimiento de nuevos conceptos de educación⁵.

En la época contemporánea, filósofos, educadores, psicólogos han planteado diferentes conceptos de educación. Entre éstos, Kant, Durkheim, Dewey, Piaget, Gramsci, Marx, Rousseau, Tolstoï, etc. Todos estos conceptos apuntan a un conjunto de actividades capaces de socializar a los educandos/as, proponiéndoles los conocimientos de sus culturas (a menudo de otras culturas, sean ellos de carácter moral, estético, científico, político, económico, etc.). Sin duda, las contradicciones existen, no sólo en cuanto los contenidos sino también en lo que se refiere a los principios, a prácticas pedagógicas, a metodologías, a ciertos valores morales, etc., etc.

5 Condorcet. Première mémoire sur l'instruction publique. 1791. Paris. Editions Klincksieck.

Ruptura entre el humanismo y el cientificismo en la educación

En el proceso educativo moderno, uno de los problemas que ha surgido y se ha perpetuado es la ruptura entre una educación humanista y una educación cientificista, además de aquél que hemos analizados en relación a la fragmentación de las disciplinas. Las dos concepciones de la educación no nos parecen contrarias o antagónicas, sino más bien complementarias. La multiplicación de las ciencias, tanto de la vida y de la Tierra como de las ciencias sociales, debería tener como guía conductora la interdisciplinaridad para permitirnos comprender y actuar en el mundo. La unilateralidad conduce a una ceguera intelectual que niega una de las características esenciales del conocimiento racional de las ciencias, el cual es siempre incompleto, por esencia, y que tiene sus límites históricos.

La conciencia de los límites del conocimiento humano, cualquiera que sea su naturaleza, debería permitir comprender mejor las posibilidades y los límites de un conocimiento particular como del conocimiento humano en general. Esta conciencia, evitaría tal vez la formación de seres humanos robotizados, tal vez buenos técnicos pero susceptibles de ser manipulados por ideologías, políticas y economías contrarias a la propia humanidad. Recordemos el pensamiento de Hegel participando en el debate siempre recurrente sobre la instrucción y la educación- “la conducta consiste en guiar la aplicación de lo que enseñamos. De ahí viene la diferencia entre un preceptor que no es sino un profesor y el pedagogo que es un guía. El primero educa con vistas a las exigencias de la escuela, el segundo con vistas a la vida”.

Nuestro enfoque “Pedagogía del Texto” intenta proponer una educación multi/interdisciplinar, como también una educación multi/intercultural, multi/lengua, como una forma de plantear una educación integral e integradora, dimensión esencial para proponer una educación de calidad.

Cultura/civilización y educación

Es evidente entonces que la educación hace parte de la cultura/civilización (de todas y cada una de las culturas/civilizaciones) y es un instrumento para la socialización de la misma. Además, la cultura/civilización necesita un proceso educativo que depende de las

características propias de cada una de ellas. Es verdad que la cultura forma el pensamiento, pero a su vez el pensamiento forma las culturas/civilizaciones. El pensamiento es un pensamiento que actúa y que actuando se crea y crea las culturas.

Las culturas/civilizaciones y sus procesos educacionales (como determinación esencial y como instrumento de su reproducción) pueden estar, o no, insertas en una civilización, comprendiendo ésta última en su sentido amplio, es decir, como la define Braudel (1993,p 23-42): Las civilizaciones (culturas) son espacios (tierras, relieves, climas, vegetaciones, especies animales, etc.), son un área cultural (un interior en donde se encuentra dominante la asociación de ciertos rasgos culturales), son fronteras fijas y permeables (para que los bienes culturales salgan y entren), son sociedades (los dos conceptos se refieren a la misma realidad), son una red de ciudades (en oposición a la sociedad del campo), son economías (los hombres las han construido con la fuerza de sus brazos y de sus manos y el desarrollo de sus capacidades intelectuales a través del trabajo), son mentalidades colectivas (unas representaciones del mundo y de la sociedad en donde la religión es un rasgo predominante) son continuidades (que se expresan en el tiempo histórico construyéndose en permanencia como estructuras, en una larga duración), etc.”

A estos elementos nombrados por Braudel para definir la cultura/civilización, nosotros agregaríamos la organización/estructura política de las sociedades que permite comprender mejor esta totalidad en movimiento. También consideramos que es necesario ver la concepción y alcance del sistema educacional y el papel que juegan los medios de comunicación que de alguna manera inciden en la hegemonía, construcción y divulgación de las diferentes mentalidades. Nos parece esencial igualmente estudiar no sólo las ciudades - a las que hace mención Braudel - como característica esencial de las culturas sino también el mundo campesino cuya realidad explica la existencia de la ciudad y vice-versa.

Este concepto propuesto por Braudel al mismo tiempo que fragmenta también totaliza las culturas/civilizaciones. Desde el punto de vista pedagógico podríamos utilizarlo como un esquema para sistematizar las culturas/civilizaciones que serían estudiadas en una educación intercultural. Aquí estamos pensando en el sistema educacional guatemalteco y de otros países multiculturales que necesitan proponer una educación intercultural y bilingüe.

Nos parece esencial afirmar de manera categórica que la sistematización de las culturas/civilizaciones es un instrumento imprescindible para comprenderlas críticamente en el proceso educativo. No es posible continuar trabajando nociones que son pseudo-conceptos ya que están cargados de sentido común y de pre-nociones. Es verdad que esta sistematización no puede estar enteramente a cargo de los formadores/educadores, pues es un trabajo de investigación para los científicos sociales y de otras ciencias. El trabajo de los primeros es ya bastante exigente en la transposición didáctica que deben realizar de esta sistematización. Pero ellos podrían participar con los científicos sociales y naturales para hacerlo en una labor interdisciplinar.

El esquema debería ser adaptado en función de las características propias de las culturas/civilizaciones. Por ejemplo, cuando Braudel habla que las culturas son espacios se debería estudiar la repartición de este espacio y sus consecuencias en el plano político, económico, etc. etc. La misma adaptación debería hacerse en relación a las organizaciones políticas que permiten una repartición de poderes que constituyen el poder al interior de la sociedad. Es evidente que las mentalidades colectivas se expresan en un sinnúmero de contradicciones que deben ser estudiadas, y para tal estudio crítico, el concepto de hegemonía nos ayudaría a comprender y explicar el juego de poder político-ideológico existente.

La Pedagogía del Texto y la interculturalidad

Los fundadores de IDEA han participado en su gran mayoría en experiencias de Educación en al menos tres continentes: en África, en América Latina, en el Medio Oriente y en Asia, y en diversas regiones y países de esos continentes. Una de las primeras cosas con las cuales se confrontaron es la diversidad de lenguas y de culturas. Las diferencias lingüísticas son impresionantes y nos han exigido reflexionar sobre esa diversidad y las exigencias de los procesos educativos. Otra diferencia fundamental entre los países es la historia de su independencia política, que ha marcado - y marca - la valoración de las lenguas y de las culturas en la educación. Sobre este último punto podemos decir que mientras en África y Asia la independencia la han realizado los pueblos autóctonos, en América Latina esas independencias fueron realizadas por los descendientes de los colonizadores. Este rasgo va a marcar la historia de esos pueblos a partir de la independencia en relación con la valoración de las lenguas nativas y/o extranjeras, y en relación con la valoración de las

culturas nativas o extranjeras, y en relación con la concepción/práctica de la educación, cuyos principios, contenidos, objetivos son adaptados al desarrollo de la sociedad que ellos desean construir tomando en consideración o no las lenguas y las culturas nativas y/o las lenguas y culturas extranjeras. En este punto, la pregunta que podemos hacer es si han creado en esas sociedades procesos educativos cuyo camino se hace con una intencionalidad consciente de proponer una educación multilingüe e intercultural. En los dos continentes, el proceso y la acción de la independencia realizada por los propios nativos va a tener una incidencia en la concepción de la educación que ha tenido que tomar obligatoriamente en consideración las lenguas y las culturas. Sin embargo, esta incidencia depende de las decisiones políticas de los líderes que dirigen la independencia y de las condiciones históricas de cada país. En algunos países existe una multitud importante de lenguas y de culturas, y a veces se cuentan en decenas e incluso en centenas, con desigual número de hablantes. En ese caso, la necesidad de construir un estado nación - debido a una política difícil de comprender de división de los países hecha por los países colonizadores – ha obligado a tener en cuenta este dato lingüístico/cultural. Las etnias más poderosas, con aliados, han determinado las políticas educacionales apoyadas por las organizaciones internacionales, especialmente la UNESCO, pero también por algunas Organizaciones No Gubernamentales que jugaron y juegan un papel importante en ese proceso.

En el caso del Asia, algunos estados son multilingües y multiculturales de tal manera que para mantener la unidad de la nación han llevado una política lingüística y cultural que respeta, a veces con grandes dificultades, la diversidad lingüística y cultural. Existen también países que han conseguido mantener una unidad cultural y lingüística mayoritaria con minorías diversas que reúnen más condiciones para construir un Estado unitario.

En América Latina el hecho de que la independencia fue realizada por los descendientes de los colonizadores, el problema de la diversidad lingüística y cultural no se ha planteado, en la medida que las élites políticas, económicas y culturales han despreciado las minorías indígenas, a pesar de las mayorías indígenas existentes en algunos países. Sin duda Paraguay es una isla en donde el bilingüismo se ha conservado, sin embargo, tememos que ahí la diversidad cultural existe con la hegemonía de la cultura, variante occidental.

Desde que comenzamos a trabajar en esas realidades sociales, nuestra preocupación permanente fue la de valorizar las lenguas nativas y las culturas nativas. El trabajo no fue muy fácil pues nuestra política lingüística cultural va contra las políticas nacionales/internacionales, las cuales están orientadas esencialmente a construir una sociedad imitadora de la sociedad de consumo. Orientándose por los organismos internacionales, por ejemplo, los países siguen aplicando a los sectores y etnias desfavorecidas, (a nivel de jóvenes y adultos), una alfabetización reducida a lo mínimo de lo mínimo, con el objetivo de una formación utilitaria para que aprendan a leer y escribir, y en algunos casos a contar. La premisa de base es que aprendiendo el sistema alfabético y las cuatro operaciones se mejora la productividad en la agricultura y en el artesanato. Durante más de 40 años están repitiendo, como buenos discípulos conductistas, prácticas que sólo permiten perpetuar actividades educativas que han fracasado en el mundo entero. La rutina se ha convertido en una fuente de mantenimiento de las burocracias que gerencian las políticas educativas, sin evaluar seriamente los resultados.

Cosmología/cosmogonía, religión

Nos parece importante sistematizar y caracterizar lo más exhaustivamente posible las cosmologías/cosmogonías y las religiones de las diferentes culturas/civilizaciones. Esto con el fin de conocer bien las diferencias y las semejanzas que estos elementos culturales contienen, en un diálogo intenso y profundo, que permita el aprendizaje de las cosmologías/cosmogonías y religiones de tales culturas. El conflicto intelectual debería permitirnos comprender mejor al otro y comprendernos mejor, en un mutuo interés de avanzar en el conocimiento de la humanidad.

Sobre esta problemática algunos de los sectores a estudiar serían: a) nacimiento del mundo. – Caos y Cosmos, cielo y astros, etc. b) matriz del mundo, tierra, y el reino de los muertos c) nacimiento del hombre/mujer. d) aprendizaje de la civilización e) la epopeya humana. f) el fin del mundo.

Lo que proponemos más arriba son sólo ejemplos. La transposición didáctica exigiría seguramente otros temas estructurantes, de las culturas/civilizaciones, con el fin del aprendizaje y la confrontación para conocernos más los unos con los otros

A modo de conclusión

La mundialización relativa de los conocimientos, a través de las nuevas tecnologías, nos ha permitido conocer más ampliamente los continentes, las regiones, los países y sobre todo la existencia de otras culturas. Este conocimiento de la diversidad cultural comienza a manifestarse a partir de los grandes descubrimientos geográficos desde el siglo XIV y se va ampliando cada vez más con la acción de los exploradores y naturalistas científicos del siglo XVII-XVIII. La expansión del capitalismo en los cuatro puntos cardinales y la formación de los grandes imperios europeos no ha permitido dialogar con las culturas ya que esta expansión se realiza bajo el signo de la dominación y ha dejado marcas profundas de desconfianza entre las culturas dominadas (y a menudo destruidas) o simplemente borradas de la tierra.⁶ El avance de la colonización promovida por el imperialismo⁷ comienza a poner fin a esta situación con el difícil progreso y expansión de la democracia (que comienza a desarrollarse a partir de la Independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa (fines del siglo XVIII) ya que los pueblos que forjaron las repúblicas democráticas contribuyeron también a construir imperios en momentos históricos diferentes y a menudo con características diversas.

Paradójicamente las dos guerras mundiales llevaron a despertar a algunos pueblos colonizados los cuales adquieren su independencia (generalmente relativa). Sin embargo, podemos afirmar que esos momentos de extrema violencia han desembocado en una tomada de conciencia de la inutilidad y deshumanización de las guerras. La caída del muro de Berlín puede ser considerada igualmente paradójica, como otro momento histórico de la ampliación de la conciencia de la necesidad imperiosa de buscar la paz y construir una sociedad más justa y más solidaria. Esto constituye un “imperativo categórico” que no es

6

Ziegler, Jean. El odio a Occidente. 2009. Albin Michel, Paris

7

La actitud de los colonizadores varía según la fuerza y la riqueza de las sociedades/culturas. Estas fueron expoliadas y a menudo avasalladas y destruidas si oponían resistencia. Las débiles y pobres fueron masacradas y borradas de la historia.

necesariamente válido para todos, como lo postulaba Kant, pero que, sin embargo, nos puede guiar en la construcción de un mundo mejor y más humano.

Commugny, VD. Suiza

Antonio FAUNDEZ

Bibliografía de las diferentes partes del módulo

Disciplina y Multidisciplinariedad/interdisciplinaridad

Bibliografía obligatoria

- IN Relier les connaissances. Le défi du XXI siècle. Morin, Edgar. Introduction aux journées thématiques
- Labeyrie, Jacques. Introduction a l'Etat actuel du monde.\$
- Nardone, Paquale. Théories cosmologiques et enseignement des sciences.
- Commeyras, Auguste. La Terre, matrice de la vie.
- IN O poder de la participation. Diálogo e multidisciplinariedad

Bibliographie générale

Morin, Edgard. 1999. Relier les connaissances. Le défi du XXI siècle. Paris. Seuil.

Faundez, Antonio. 1993. O poder da participação. São Paulo. Cortez

Cultura/civilización

Lectura obligatoria

Faundez, Antonio. La cultura en la educación y la educación en la cultura. 2007 Revista de la Universidad de Medellín. Medellín. Colombia

Jacquard, Albert. L'héritage de la liberté. De l'animalité a l'humanité. 1991. Paris. Seuil.

IN Braudel Fernando. 1998. Grammaire des civilisations. Paris. Flammarion

- Chapitre 1. Les variations de vocabulaire
- III. Les civilisations européennes. Deuxième partie. L'Amérique. Chapitre I. L'autre Nouveau Monde : L'Amérique latine.

-

Bibliographie générale

Braudel, Fernando. 1998. Grammaire des civilisations. Paris. Flammarion.

Levy-Strauss, Claude. 1990. La pensée sauvage. Paris. Plon

Faundez, Antonio. La cultura en la educación y la educación en la cultura. 2007 Revista de la Universidad de Medellín. Medellín. Colombia

Jacquard, Albert. L'heritage de la liberté. De l'animalité a l'humanité. 1991. Paris. Seuil.

Bruner. Jerome, Car la culture forme l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. 1991. Paris. Eshel.

Godelier, Maurice. Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie. 2008. Paris. Albin Michel

Descola, Philippe « Par-delà nature et culture. 2005. Paris: Gallimard

Gramsci, Antonio, » Quaderni del carcere » 1975. Einaudi. Torino

Interculturalidad

Lectures obligatoires

Faundez, A. y Mugaribí, Ed. Exclusion/inclusion linguistique et culturelle en Amérique latine: le cas du Guatemala. (Sous presse)

Bibliographie générale

Faundez, A. y Mugaribí, Ed. Exclusion/inclusion linguistique et culturelle en Amérique latine: le cas du Guatemala. (sous presse)

Patrick Paul et Gaston Pineau (Coordonné par) Transdisciplinarité et formation. 2005. Paris. L'Harmattan.

Education

Lectures obligatoires

IN, Jolibert, Bernard. L'Education contemporaine, 1989. Paris. Editions Klincksieck

- Introduction
- La réflexion éducative

IN, Faundez, A. Mugaribí, E, Sánchez (organizadores). Desarrollo de la educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la Pedagogía del Texto. 2006. Universidad de Medellín, IDEA, CLEBA. Medellín

- Notas históricas sobre la educación de adultos.
- A la búsqueda de la calidad educativa. El enfoque Pedagogía del texto(PdT)

Bibliographie générale

Faundez, A et Mugrabi, E. Ruptures et continuités en Education : aspects theoriques et pratiques. 2004. Ouagadougou. Presses universitaires

Faundez, A. Mugrabi,E, Sánchez (organizadores). Desarrollo de la educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la Pedagogía del Texto. 2006. Universidad de Medellín, IDEA, CLEBA. Medellín.

Faundez, Antonio. A la recherche de la qualité éducative. L'approche PdT.

Faundez, Antonio. ¿ Alfabetización o Educación de base para el desarrollo integral?. (sous presse)

Durkheim, Emile. Education et Sociologie. 1995. Paris. PUF

Vygotski, L. Obras excogitas. 1995. Visor. Madrid

Vygostki, L. Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas. Vol II. 1993. Madrid. Visor. Madrid

Jolibert, Bernard. L'Education contemporaine, 1989. Paris. Editions Klincksieck

Jolibert, Bernard. Raison et Education. 1987. Paris. Editions Klincksieck

Cosmogonie, cosmologie, religion.

Lacarrière, Jacques. Au cœur des mythologies. En suivant les Dieux 2005. Paris Folio.

Vernant, Jean Pierre. Mythe et pensée chez le Grecs. (Etudes de psychologie historique) 1971. Paris. Maspero.