



VALORES, GLOBALIZACIÓN Y CULTURA

JORGE **DÍAZ PIÑA**

UPEL- Maracay

Resumen

El texto propone un enfoque sobre la enseñanza de las Ciencias sociales en la educación Básica, centrado en el estudio de los problemas sociales trascendentes, contextualizados situacionalmente en los intereses de los niños y en su entorno local, regional y nacional, implicando los valores implícitos tanto en la visión de los problemas planteados. Se destaca la necesidad de favorecer la inserción pedagógica del niño en actividades de carácter artístico-narrativas que activen y desplieguen su sensibilidad estética en el fortalecimiento de los ejes de subjetivación de la historicidad, de la territorialidad y de la sociedad para forja de su identidad cultural.

Abstract Values, Globalization and Culture

The paper proposes an approach to teaching social sciences in Basic Education that is centered on the study of important social problems, situationally contextualized on the interests of the children and their local, regional and national environment and involving the values implicit in the overview of the problems to be dealt with. Emphasis is placed on the necessity giving the child a privileged position in pedagogical activities of an artistic and narrative nature that activate and develop esthetic sensitivity and strengthen the bases of a subjective view of both geographical and social historicity in order to forge a cultural identity.

Las ciencias o estudios sociales se pueden concebir como los conocimientos resultantes de los procesos de reflexión de la sociedad sobre sí misma. Estos conocimientos se han producido primordialmente sobre los problemas que la sociedad ha confrontado y enfrenta, con el propósito de interpretarlos adecuadamente y, con base en las investigaciones o reflexiones realizadas, proponer orientaciones que los superen.

La diversidad, complejidad y especificidad de los problemas, aunados a los intereses de poder en juego en la sociedad, determinaron que se les tratase desde enfoques teórico-metodológicos variados y contrapuestos (positivista, estructuralista, funcionalista, marxista, etc.), así como desde perspectivas de saberes divergentes o complementarios (dependiendo del enfoque asumido) que se constituyeron en disciplinas tales como: Historia, Geografía, Economía, Antropología, Sociología, etc. Pero aunque cada uno de esos enfoques tuvo su correspondiente especificación como asignatura y/o escuela en las instituciones de educación superior, no fue así a nivel de la educación inicial o básica. En virtud del sentido utilitario que los gobiernos de las naciones le atribuyeron a la enseñanza de las historias y geografías patrias para favorecer la unidad nacional, tan sólo la Historia y la Geografía se afianzaron como asignaturas obligantes en este nivel.

Desde entonces su enseñanza se ha revestido de un significado ideológico-cultural que le otorga Pertinencia o no, según la interpretación que hace del contexto histórico-social en que se inserta y al cual trata de dar respuesta, así como a los intereses que prevalezcan en su formulación. Esta connotación ideológico-cultural es la que ha puesto en entredicho su denominación de «ciencias sociales», ya que, desde un punto de vista ingenuo o cientificista, la ciencia y su aprendizaje no deben comportar juicios de valor o intencionalidad ético-cultural, como si pudiera existir algún conocimiento que no satisfaga un interés social. De allí la polémica sobre la condición del conocimiento social: ¿ciencia o conciencia?

Sabiendo que la pertinencia de la enseñanza en estudios sociales se establecería con base en el tipo de respuesta educativa que se da al contexto socio-cultural que la enmarca, debemos definir este último previamente para luego exponer aquella.

El contexto social del país se caracteriza por una situación de crisis estructural, esto es, de agotamiento y necesidad de cambio del modelo de funcionamiento de toda la sociedad. Esta situación de crisis del país se encuadra en un proceso de rearticulación social, económico, político y cultural del sistema capitalista a nivel mundial o planetario que se ha denominado globalización. La magnitud de la crisis por la que atraviesa el país ha presionado sobre las capas dirigentes para imaginar una posible salida a tal situación en la inserción o articulación del país al proceso de globalización, no sin entrever los riesgos que ello implicaría. Como lo advierten: «... el fenómeno de globalización ha acentuado interacciones de todo orden, propiciando oportunidades para el acceso o nuevos conocimientos y generando una tendencia a la homogeneización de la cultura y los valores que generan incertidumbres sobre el advenimiento de una sociedad internacional donde pareciese estar en riesgo la diversidad» (CORDIPLAN, 1995, p.4).

El riesgo de lo homogeneización o mundialización cultural, es decir, de la desaparición de la diversidad de identidades nacionales, locales e individuales por la preeminente identificación colectiva con una cultura que se promueve planetariamente, es mucho más cierto para un país que no está afirmado en una identidad cultural propia, y que, como se ha indicado, está en crisis.

Globalización e identidad cultural

La homogeneización o transnacionalización cultural implica un reordenamiento de la relación del individuo con el espacio geográfico y con los otros individuos. El reordenamiento cultural de estos ejes de formación de la subjetividad del individuo actúa principalmente, no únicamente, a través de los medios de comunicación (televisión, computadoras, etc.), con mayor impacto en el medio urbano y en los grupos sociales a través del acceso mercantilizado de los sectores de menores ingresos a la realidad virtual o hiperrealidad por vía de las máquinas de juego.

No se trata principalmente del efecto alienante originado por el consumo compulsivo de mercancías que se logra con la publicidad, que asocia el tenerlas con ser y con lo cual se busca la renovación continua de

los objetos-mercancía que asegure la reproducción del sistema. Se trata, en primer lugar, del exceso y simultaneidad de sucesos simulados o forjados como «históricos» o de «historias del presente» que ocurren en distintas partes del planeta, de las cuales nos saturan los medios de información masivos produciendo con ello la deshistorización de los sujetos. Esto es, al convertirla en una historia subordinada a las otras o una más entre otras, se desplazó a la verdadera historia, la historia de los grandes acontecimientos del pasado, de las luchas por la realización de ideales o proyectos colectivos o públicos, liderizadas por prohombres, que han constituido a la humanidad, a las naciones, a las comunidades, a los lugares, etc. Se pierde, así, el sentido de unidad y cohesión que la historia daba a los hombres y mujeres. No hay que olvidar que el sentido histórico es sentido de pertenencia al conjunto humano, a diversas escalas y es en él, donde cobra trascendencia la vida de cada uno. El sentido histórico permite trascender la inmediatez del sujeto, al proveerle de filiación, identidad social y de continuidad en el transcurrir temporal a través de la constitución de su memoria histórica.

En segundo lugar, se trata de la desterritorialización o desarraigo del individuo de los lugares o territorios reales en donde transcurre su existencia o se enmarca su vida social, desentendiéndose de su nexo con ellos (deslugarización y toponegligencia), al ser desplazados o sustituidos por las imágenes atrayentes que producen artificialmente los medios de comunicación, alucinadoras de esos lugares u otros con los cuales los individuos entran en una relación fantasiosa de pseudoterritorialidad; sin implicación auténtica, ya que los convierten en meros espectadores de un

espectáculo. Además, la sobreabundancia de estas imágenes propicia la sensación de que se puede estar en cualquier lugar geográfico, instantáneamente sin desplazarse, desproveyéndoles, así, de las experiencias de extensión y duración sobre las cuales se constituye el sentido de territorio. De este modo se desdibujan las señas verdaderas que brinda el paisaje real y que han servido de símbolos de identidad y enraizamiento al individuo y su comunidad.

Se trata también, en tercer lugar, del aislamiento social del individuo a que lo conduce la pérdida o debilidad de un sistema de referencias colectivo (los referentes históricos y territoriales). La deshistorización y la desterritorialización conducen a la disolución del nexo social, ya que implican la pérdida de la experiencia de lo colectivo, de la socialidad, de la pertenencia o un conjunto que se regula a través de su historicidad y su territorialidad.

Al individuo se le ofrece un nuevo nexo social reemplazante del anterior: el de la comunidad virtual. Desde el aislamiento en su habitación por medio de su monitor de televisión o de computadora, se le brinda una relación «comunicativa», con los otros y de «interacción» con el medio. Mas esta comunicación e interacción pueden parecer reales, pero no lo son, como todo cuanto crea la realidad virtual. Por ello, se genera una patología que se agrava y se extiende en los individuos que se relacionan de ese modo con el mundo. Narcisismo, esquizofrenia, neurosis y otros morbos se manifiestan con mayor intensidad en la incapacidad de compartir con el otro, en la confusión de planos temporales distintos (pasado-presente-futuro) en sus discursos, en la inseguridad atemorizante ante la posibilidad de extravío espacial, en la sensación de vacío y soledad, en los deseos de huir, etc.



Para atenuar estos efectos patológicos se proporciona, también a través de los medios de comunicación y otros mecanismos e instituciones, una forma de adaptación a las nuevas relaciones sociales que se definen neoliberalmente como concurrentes o competitivas, las cuales promueven el logro del éxito, del poder y la riqueza económica por vía de la identificación con fantasías de grandiosidad sobre sí mismo o de «autoestima individual». Si bien esto atenúa los efectos patológicos de las nuevas relaciones sociales que se propician, no logra suprimir la recurrente aparición de sentimientos de inferioridad, incertidumbre e insatisfacción. La causa radica en que esa adaptación atiende a la superficialidad de la relación que se induce, parece se trata de una sobreadaptación, que busca la eficacia y la utilidad de la relación con los otros y con el entorno. Se trata, por tanto, de una distorsión de las relaciones de socialidad con los demás y con el entorno físico-natural.

Frente al contexto socio-cultural señalado, convendría favorecer estrategias, en este caso pedagógicas, de subjetivación de los individuos a través del fortalecimiento de los ejes de historicidad, territorialidad y socialidad. Pero esto debe hacerse venciendo y superando los obstáculos y resistencias que los han entrabado escolarmente, tales como aquellas concepciones que, abierta o implícitamente, plantean la memorización mecánica de acontecimientos históricos, de lugares y sitios geográficos y de reglas o normas de instituciones sociales. Esto ha de hacerse significativamente, pues la historicidad, la territorialidad y la socialidad no son legados que se heredan, sino que se construyen. Con «Significativamente», no queremos referirnos únicamente al enlace didáctico que debe propiciarse entre lo que «ya sabe» el niño y lo que «se desea que aprenda, incluye además, formas o estrategias de enseñanza suficientemente atrayentes para contrarrestar la fuerte atracción de los medios de comunicación sobre los niños y sus efectos en la constitución de su subjetividad y objetividad del mundo social.

Envolvimiento cultural de los contenidos subjetivadores del área.

Las estrategias más convenientes para hacer relevantes los contenidos significativos en la enseñanza de los estudios sociales son las

experiencias artísticas y las narrativas. Ambas son formas estéticas de significación que producen en los individuos una gran carga energética motivadora y otorgadora de sentido cultural de los “objetos” de conocimiento. En la experiencia artística, el sujeto sufre una inmersión activo-receptivo de recreación de la realidad significada, que lo unifica con ella, generando así, una relación gratificante de identificación. Igual ocurre con la forma narrativa, pues sumerge e implica la subjetividad tanto de quien relata como de quien escucha la experiencia comunicada.

Estas formas estéticas envuelven la enseñanza y el aprendizaje, connotando culturalmente los contenidos y favoreciendo el surgimiento de la sensibilidad eco-estética por la realidad significado de ese modo, propiciando así el reconocimiento de los individuos ante ella. De esta manera se rompe la dualidad o separación del sujeto que conoce o aprende con el objeto de conocimiento o de enseñanza, en la que el sujeto se relaciona con el objeto como una exterioridad sin nexo o vínculo con él: en la que ve la historia de otros y; no su historicidad; en la que percibe al territorio como una entidad ajena y no su territorialidad y en la que se siente a los otros como extraños y no como sus iguales.

El desarrollo de la sensibilidad eco-estética es complementario de otras dos dimensiones en que se desea afirmar la personalidad del niño, su autonomía intelectual y su autonomía moral. Autónomo es el individuo que rige su vida por criterios y normas que le son propias. El que orienta su acción conforme a normas y criterios que le son o percibe ajenos, es heterónomo. La autonomía supone libertad y autodeterminación, mientras que la heteronomía implica sujeción y dependencia. Quien es heterónomo intelectualmente es seguidista de las ideas o concepciones de otros, sin consideración crítica ante ellas y con apego superficial; moralmente, actuará de conformidad con los rígidos preceptos o normas para obtener beneficios tan sólo para así evitar castigos. El individuo autónomo intelectual y moralmente respetuoso de los criterios intelectivos y de los juicios morales actúa por convicción y para decidir su actuación tiene en cuenta los intereses o perspectivas de los demás.

Como el surgimiento de los dos tipos de moral se vincula al tipo de relacionamiento social en que se inserte el sujeto, bien en una relación cooperativa o de reciprocidad favorecedora de la moral autónoma o bien en una relación unilateral o subordinadora, propiciadora de la moral heterónoma; para la realización de todas las actividades intelectuales o experiencias estéticas, es aconsejable que se implique a los niños en grupos de interacción cooperativa, que los habitúe a considerar o tomar en cuenta la perspectiva de los otros. Asimismo, por cuanto el tipo de relacionamiento incide en la formación de la autonomía o heteronomía intelectual, es indispensable que, para forjar en el niño la primera, se reconstruya activamente el objeto de conocimiento a partir de las representaciones (ideas, valoraciones, etc.) previas que posee, conflictuándolas, o poniéndolas en entredicho o duda, a fin de que revise o ponga a prueba su consistencia, tome conciencia de sus errores y establezca su pertinencia. Todo esto en interacción cooperativa con los otros sujetos.

La experiencia de lo vivido con los otros genera y fortalece los lazos de identidad y realización colectiva. De aquí que sea la experiencia de lo colectivo la que asegura la elaboración y acometimiento de los proyectos socioculturales de transformación social superadores de los problemas que se confrontan. Es de recordar que las causas de los hechos más escandalosos de la crisis moral que padecemos, radican en la erosión de la ética grupal.

Así, la corrupción de los individuos en funciones públicas o estatales obedece a su falta de voluntad en la defensa de lo colectivo y de conciencia del compromiso con sus conciudadanos; ocurre igual con el incremento de la hostilidad, agresión y violencia criminal que se ve favorecido por la fragilidad del vínculo social.

Debido a ello, el espacio escolar, en todas sus dimensiones, debe ser convertido en una esfera pública, que a semejanza de la república (república o cosa pública), regule la convivencia o socialidad de sus miembros sobre la base de que éstos reconstruyen, por vía de la participación activa en la búsqueda del consenso, la necesidad social de sus normas y reglas, con la finalidad de que comprendan e internalicen su pertinencia y equidad. De igual modo, hay que aprovechar las situaciones de

conflicto que se manifiesten con sus miembros para implicarlos pedagógicamente en estrategias reconstructivas de las normas o reglas infringidas, a fin de que las interioricen verdaderamente. En este sentido, el docente deberá intervenir únicamente como facilitador de la estrategia sin imponer su punto de vista o su autoridad, porque de lo contrario estará reforzando la fijación de la moral heterónoma.

El propósito principal no deberá ser que los niños y jóvenes «se porten bien», «acaten lo autoridad» o «se sometan a prohibiciones», será que los niños y jóvenes se eduquen en la moral autónoma. Esto es, que los niños, en interacción social cooperativa, reconstruyan o reinventen la necesidad y justicia de las normas, tanto escolares como sociales, a los que ajustarán sus comportamientos cívicos para el beneficio de todos por igual.

Hay que agregar, además, que la forma narrativa y la experiencia artístico-sensible contribuyen decisivamente a la formación moral autónoma del sujeto. Así, en el caso de la enseñanza de la historia, la exaltación de las virtudes de los personajes que se destacan por sus acciones sociales en el relato de los acontecimientos, modela vicariamente la personalidad del niño, pues éste tiende a identificarse con ellos y emularlos en situaciones futuras de la vida social. En la enseñanza de la geografía, la relación gratificante que le produce al niño el efecto de la experiencia sensible por un territorio, paisaje o espacio lo dispone afectivamente hacia él, comprometiéndolo en su cuidado y preservación cultural.

Ambas formas estetizadoras del lazo social del individuo con la realidad suponen un basamento ético, ya que se traducen en comportamientos de socialidad crítica y responsable.

Por otra parte, a propósito de los efectos que se han advertido sobre la globalización cultural, hay que sumar los que el informacionalismo televisivo y la informatización del saber producen a expensas de la formación de la autonomía intelectual y moral del individuo, en la medida que esas condiciones culturales reposan en una potente exteriorización del saber en relación con el sabiente. El saber está en ellos, el sujeto lo que tiene que hacer es «accesar» a la información. Ambas condiciones, por consiguiente, alienan el desarrollo de la autonomía intelectual y moral de los sujetos por cuanto obstaculizan la



cooperación reflexiva e interacción comunicativa orientada hacia la construcción o reconstrucción intersubjetiva de los significados. Esto también se realiza a expensas de la existencia o creación de espacios de opinión o discusión pública, verdaderamente autónomos y democráticos, ya que la opinión y discusión pública son creadas o inducidas virtualmente por las citadas condicionantes.

En consecuencia, el desarrollo de la autonomía moral e intelectual del niño se basa en la significación o comprensión constructiva o reconstructiva de los problemas que confronta su sociedad y que le afectan desde la perspectiva de su historicidad, territorialidad y de su socialidad. A su vez en el análisis y resolución de los problemas, es necesario que el niño se comprometa con su solución mediante el diseño de proyectos colectivos o de respuestas socioculturales (E)

Bibliografía.

- AUGÉ, M. (1993). *Los «no lugares». Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- BUERO, C. (1992). «Cambio, tiempo y topofilia» En García, *Geografía y humanismo*. Barcelona: Oikos-tau.
- GALENDE, E. (1992). *Historia y repetición. Temporalidad subjetiva y actual modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- JACOTT L. y CARRETERO, M. (1993). «Historia y relato». *Substratum*, 1, 2 2, 21-36.
- JAMESON, F (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ O., A. J 199 1). *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Navarra: Verbo Divino.
- MATO, D. (1993). *Diversidad cultural y construcción de identidades*. Caracas: Tropykos-UCV
- PIAGET J. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.