
Consumo cultural y educación

Cultural consumption and education

Belkis V. Bigott Suzzarini

bbiggott2005@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógica de Caracas

RESUMEN

El propósito fue sintetizar el estado del conocimiento acerca del consumo cultural, y establecer de forma teórica las posibles implicaciones educativas de este fenómeno. El consumo cultural es definido a partir del análisis de las conceptualizaciones de cultura y consumo cultural derivadas de los estudios de la Escuela Culturalista Latinoamericana. Se realizó una investigación documental asociada a la construcción teórica – conceptual que permitió generar como elementos conclusivos las categorías :consumo cultural entendido como participación social, consumo cultural asociado a la cultura de élite, consumo cultural asociado a la actividad académica, consumo cultural vinculado al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y consumo cultural desde la perspectiva de las industrias culturales, elementos que pueden constituirse como unidades de análisis para estudios del consumo cultural en docentes.

Palabras clave: *Cultura; consumo cultural; formación docente*

ABSTRACT

The fundamental intention of this work was to synthesize the state of the art about cultural consumption and to establish the possible educational implications of this phenomenon on a theoretical way. Cultural consumption is defined from the analysis of the conceptualizations of culture and cultural consumption derived from the

Belkis V. Bigott Suzzarini

studies of the Culturalist Latin American School. A design of documentary research associated to the theoretical-conceptual construction generated the following categories as concluding elements: cultural consumption as social participation, cultural consumption associated to elite culture, cultural consumption associated to academic activity, cultural consumption tied to the use of information and communication technologies, and cultural consumption from the perspective of cultural industries, elements that can be constituted as units of analysis for studies of cultural consumption in teachers.

Key words: *Culture; cultural consumption; teacher training*

INTRODUCCIÓN

El trabajo forma parte de una investigación más amplia acerca del consumo cultural en estudiantes de formación docente, en el mismo se presentan los resultados de una revisión documental acerca de cultura y consumo cultural. La investigación documental asociada a la conceptualización del consumo cultural de docentes y sus implicaciones educativas se orienta por los principios teóricos derivados por la Escuela Culturalista Latinoamericana. Este grupo de discusión ha planteado el fenómeno de la construcción y reconstrucción social de la cultura desde la perspectiva del desarrollo de los procesos de identidad, alteridad, diferencia y diversidad.

Dentro de este contexto conceptual, se ha analizado el consumo cultural como un escenario de reproducción social que permite la expansión del producto cultural nacional y genera diferenciación social, lo cual dado el carácter simbólico de este proceso, sólo es posible desde una perspectiva intersubjetiva.

En consecuencia, el consumo de bienes culturales puede ser categorizado a partir de los agentes o sujetos productores de esos

bienes. Es así como se han establecido, en este trabajo, las características y/o funciones de estos sujetos en la definición de la cultura del individuo y en la formación de la ciudadanía como expresión política, esta última, de la relación de ese individuo con el Estado.

El trabajo permitió categorizar el consumo cultural a partir de las dimensiones derivadas de los trabajos de Bisbal y Pasqualli (1999), Yaber y Martínez (1999) y Lacunza y Poliszuk (2003), a saber: Consumo cultural entendido como participación social, Consumo cultural asociado a la cultura de élite, Consumo cultural asociado a la actividad académica, Consumo cultural asociado a las Tecnologías de la Comunicación y la Información, Consumo Cultural desde las Perspectiva de las Industrias Culturales.

Consumo Cultural. Implicaciones educativas

La discusión en torno al consumo cultural y la aparente dicotomía cultura de masas/alta cultura ha ocupado buena parte de los estudios en el área desde la década de los sesenta. Esta discusión, la cual ha transitado un camino que va desde la consideración de la cultura elitesca como única expresión de la creación artística humana hasta un reconocimiento epidérmico de carácter formal de las expresiones de la cultura popular y, en los últimos tiempos ha conducido a un endiosamiento de la cultura de masas, ha generado diversas maneras de explicar y concebir la relación cultura y sociedad y por consiguiente, la relación cultura y escuela.

La consideración anterior también supone que los sujetos están determinados por las relaciones entre tres manifestaciones de la cultura, a saber: la cultura académica, la cultura que se difunde a través de los medios de comunicación masivos y la cultura popular que se genera en la comunidad donde este estudiante desarrolla sus interacciones sociales.

Cada una de estas “formas culturales” a su vez genera influencias en las otras, lo cual ha derivado en la necesidad de ampliar el concepto de cultura a los fines de dar cobertura al complejo grupo de relaciones que implican cada hecho cultural. Al respecto, autores como Jurjo Torres (2001) plantean que:

“hablar de cultura es también una manera de referirse a las relaciones de poder que existen en la sociedad, así como a las explicaciones, aspiraciones y a la capacidad de imaginarse el mundo de cada uno de los colectivos en ese momento histórico y en ese determinado espacio geográfico” (p 197)

En estos últimos años, donde el fenómeno de la globalización pareciera ocupar el centro de la reflexión teórica de orden sociológico, surge la interrogante acerca de la posibilidad de que una acción cultural, evidentemente permeada por los medios, pueda generar vínculos societales que garanticen efectivos procesos de socialización. Al respecto Martín-Barbero (1998, en García Canclini, 1999) afirma que el mercado “no puede generar innovación social pues ésta presupone diferencias y solidaridades no funcionales, resistencias y disidencias mientras que el mercado trabaja únicamente con rentabilidades” (p 197).

En este contexto surge la necesidad de replantearse el rol del docente, desde la perspectiva de su comportamiento como consumidor y productor de cultura, en los procesos de socialización que se desarrollan en la escuela. ¿Qué tipos de comportamiento frente al hecho cultural posee el docente?, ¿Cuál podrá ser su papel en el desarrollo de las capacidades intelectuales y en el acceso a la información cultural por parte de los niños, niñas y jóvenes? Y, por supuesto, ¿cuál podrá ser el impacto de la realidad vivida en la escuela y mediada por el docente en la formación de la identidad cultural y de la ciudadanía?

Las respuestas a estas interrogantes son especialmente importantes si reconocemos que la educación tiene que, tal como lo afirman Hopenhayn y Ottone (2000), “compatibilizar nuevas destrezas con un patrimonio acumulado en la formación crítica... y frente a las tensiones y las complementariedades entre el mundo de la industria cultural y el de la escuela, plantearse como campo decisivo el cruce de los procesos de educación con los de comunicación”.

Bajo esta óptica Martín-Barbero (1996) construye la línea de investigación que da pie al trabajo que nos planteamos:

¿qué saben nuestras escuelas, e incluso, nuestras facultades de educación, sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y tiempo que viven los adolescentes, insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia y la identidad, y atrapados en una contemporaneidad que confunde los tiempos, debilita el pasado y exalta el no-futuro fabricando un presente continuo: hecho a la vez de discontinuidades de una actualidad cada día más instantánea, del flujo incesante y emborrachador de informaciones e imágenes?

A lo interno de la Universidad Pedagógica esta pregunta se complejiza, en tanto requiere de varios focos de atención, por una parte estudiar lo que ocurre en la escuela y por otra, intentar definir la experiencia propia de los jóvenes que estudian en la institución, ya que, como lo afirma Jorge Benedicto, “sólo teniendo en cuenta la multiplicidad de prácticas culturales podremos comprender cómo los diferentes actores definen sus preferencias y dotan de significado a los procesos políticos en los que están inmersos” (2002, p29). Esta definición, además, pudiera orientar la construcción de mecanismos que le garanticen al aparato escolar asumir y enfrentar más proactivamente el fenómeno comunicacional, incorporando sus potencialidades y garantizando el desarrollo del conocimiento y la identidad.

En consecuencia, este trabajo constituye una aproximación al análisis del consumo cultural de los jóvenes que estudian carreras de formación docente en nuestro país, y está orientado a describir las relaciones de estos jóvenes con el mundo cultural, con miras a establecer teóricamente las posibles consecuencias del fenómeno en la construcción de la identidad nacional y la ciudadanía.

Justificación

Los estudios sobre consumo cultural en América Latina han señalado algunos elementos que resultan críticos a la hora de plantearse problemas asociados al desarrollo de nuestro continente. En el volumen *El Consumo Cultural en América Latina* (Sunkel comp., 1999) se destacan, entre otros, los siguientes:

El carácter fuertemente segmentado del consumo de eventos de la llamada alta cultura.

Los niveles relativamente mínimos de asistencia a centros comunes de consumo cultural (cine, salas de espectáculos, eventos deportivos).

El consumo de alta cultura y cultura popular se ve determinado por un proceso de mediatización que implica una transformación de acuerdo a la lógica de los medios, es decir, el “des-ordenamiento cultural” y la cultura hegemónica ocupando todos los espacios y el tiempo libre de la gente, constituyéndose así, en mediadores entre el sujeto/objeto que observa y la realidad real.

Es evidente que conocer cómo se presentan estos fenómenos en los estudiantes que en el futuro van a tener la responsabilidad de conducir, desde la escuela, los procesos de formación de la identidad y de la ciudadanía es altamente importante. En un momento donde se piensa que la escuela está destinada a transformarse para evitar el

“peligro de pérdida de centralidad”, se necesita conocer qué ven, leen y escuchan nuestros estudiantes, futuros actores sociales que tendrán entre sus deberes “participar en y rehacer con el proceso de recepción en cuanto al proceso de producción e intercambio cotidiano de sentido”. (Martín- Barbero, 1998)

Al respecto Sunkel (1999) afirma que la importancia de los estudios sobre consumo cultural radica en la posibilidad de “comprender las formas de agrupación social que los medios contribuyen a modificar y legitimar”.

Por otra parte, la necesidad de desarrollar proyectos de atención sociocultural dirigidos a los estudiantes requiere de insumos que orienten la determinación de prioridades culturales y generen políticas más adecuadas a las carencias y fortalezas de la población estudiantil. Esto cobra especial relevancia en un contexto de altos niveles de depresión socioeconómica y de limitados recursos financieros para desarrollar proyectos culturales, los cuales deben estar orientados por parámetros de “efectividad, eficiencia, significancia y perdurabilidad”. (Guzmán, 2000)

MÉTODO

La investigación se estructuró de acuerdo a la metódica general de investigación documental orientada a la construcción teórica conceptual. Sus objetivos fundamentales están asociados a la reflexión y sistematización del estado actual del conocimiento relativo a los estudios sobre consumo cultural y sus implicaciones en el área de la formación docente. Para cumplir con tal fin, se utilizó la propuesta de investigación documental planteada por Bravo, Méndez y Ramírez (1987). Estos autores proponen una metódica, caracterizada por considerar las siguientes fases:

- Seleccionar y analizar documentos a fin de presentar datos coherentes.
- Utilizar procedimientos lógicos (análisis, síntesis)
- Realizar un proceso de abstracción científica generalizando sobre la base de lo fundamental.
- Utilizar diferentes técnicas de localización de datos, análisis de documentos y de contenidos, esta fase supone los siguientes procedimientos: a) Arqueo de Fuentes de tipo documental. Revisión de fuentes bibliográficas, hemerográficas y documentos electrónicos, b) Organización de la Información. En esta primera instancia se procedió a organizar todo el corpus teórico y c) Análisis de fuentes. Se utilizó matrices de exploración teórica que permitieron realizar el análisis de orden conceptual a los fines de sintetizar los distintos paradigmas de estudios sobre consumo cultural.

La finalidad fundamental de estos instrumentos es sintetizar lo más objetivamente posible una propuesta teórica de carácter conceptual o metodológica a partir de la definición de categorías, componentes, descriptores o atributos con el objetivo de visualizar los aspectos más relevantes de la misma o establecer comparaciones. Este instrumental permitió sintetizar la información disponible con relación a los aspectos básicos de esta investigación, a saber:

- Cultura y Consumo Cultural.
- Consumo cultural y Formación de la ciudadanía.
- Cultura, consumo cultural y sus implicaciones educativas.

Hacia una definición de Cultura y Consumo Cultural

Existen, en la actualidad, serias dificultades a la hora de establecer un concepto de cultura que genere consenso en la comunidad

de investigadores sociales, ya en la década de los cincuenta Roeber y Kuikrohn (1952) habían recopilado más de trescientas definiciones que intentaban explicar este fenómeno humano.

Tradicionalmente el concepto de cultura había sido identificado con el de identidad. Para comprender esta idea se hace necesario acudir a Castells (1998) para quien:

“las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización... las identidades sólo se convierten en tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esa interiorización” (p 29).

Se destaca de la conceptualización que hace Castells el carácter plural de la noción de identidad, la cual es alimentada por diversos materiales: conocimientos, memoria colectiva y aparatos de poder. Esta situación le permite al autor distinguir tres tipos de identidad:

- Identidad legitimadora: introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales.
- Identidad de resistencia: generada por aquellos actores sociales que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación.
- Identidad de proyecto: cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y buscan transformar toda la estructura social.

Estos tres tipos de identidad se contraponen yuxtaponen generándose múltiples relaciones y construyendo aproximaciones a la identidad colectiva.

Belkis V. Bigott Suzzarini

En consecuencia, se plantea como objetivo de este apartado más que alcanzar una definición única, una actividad de análisis que se oriente hacia la construcción, tal como lo afirma Guerrero (2002) de un conjunto de “estrategias conceptuales” para comprender los fenómenos de la identidad (características individualizadoras), la diversidad (variedad o diferencia de naturaleza), la alteridad (capacidad de ser otro) y la diferencia (características que permiten distinguir. Expresiones éstas que en su conjunto definen la cultura.

La consideración anterior genera la base conceptual desde donde se inicia el estudio de los procesos de la cultura y del consumo cultural. Se explica la primera como un hecho multivariable, donde los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad, la diferencia, la diversidad y la alteridad determina al hombre y definen sus productos.

Se entiende que la cultura, como construcción humana y desde un enfoque sistémico, se construye a partir de una relación dialéctica entre los componentes antes señalados, los cuales pueden ser analizados, tal como lo afirma Guerrero (2002), desde las perspectivas cognitiva, universalista y/o como producto de la construcción social. A continuación se presenta una síntesis de los planteamientos del autor en función de algunas categorías de análisis epistemológico.

Cuadro 1. Categorización conceptual de la Cultura.

Perspectiva	Objeto de análisis	Sujeto de la producción	Fuente de la producción
Cognitiva	La cultura es concebida como cultivo del espíritu al que habían podido llegar sólo las sociedades que estaban en un estadio superior y que habían alcanzado la cima de la civilización	Academias, escuelas, museos etc.	Se encuentra limitada al ámbito intelectual, racional. Está unida a las ideas, el conocimiento y la instrucción.
Universalista	Equipara la cultura a los valores universales y costumbres compartidas. Reduce la cultura a una especie de moral universal.	Instituciones y sus relaciones con el comportamiento	Ámbito preceptivo
Construcción Social	La cultura constituye una construcción humana, resultante de su acción social, es un acto supremo de alteridad.	Todas las esferas de la acción humana: Individuales y colectivas	Sociedad organizada: grupos, asociaciones, y instituciones, etc.

Si se asume la cultura como una construcción social, como una conducta compartida, surge un área de análisis: el estudio de la forma cómo las clases y los grupos sociales elaboran y se apropian de los productos culturales y cómo los factores externos contribuyen a modificarla y legitimarla (Sunkel, 1999). El ejercicio intelectual que apunta hacia esa área de análisis es conocido como estudios de consumo cultural.

El análisis de este fenómeno cultural debe partir de la definición de consumo. En el desarrollo de esta trabajo se ha asumido el propuesto por Manuel Castells (1976): "el consumo es el lugar en donde los conflictos entre clases originados por la desigual participación en la estructura productiva se continúan a propósito de la distribución y apropiación de los bienes"(p. 32). Esta definición de carácter general ha sido contextualizada en el marco del análisis de los problemas culturales

en la sociedad capitalista por autores como Néstor García Canclini y Martín Barbero³, los cuales han desarrollado un amplio análisis sobre consumo cultural y sus implicaciones en la formación de las ciudadanías, los estilos de vida y la formulación de las políticas culturales.

García Canclini (1999 pp 26-49) estableció seis modelos para acercarse a una explicación del consumo cultural:

Modelo 1. Consumo como el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo. Bajo esta óptica el consumo es entendido como medio para renovar la fuerza laboral de los trabajadores y ampliar las ganancias de los productores.

Modelo 2. Consumo como lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social. El consumo es visto como un escenario de disputa por aquello que la sociedad produce y la manera en que los usa.

Modelo 3. Consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos. Las diferencias entre los sujetos se producen cada vez más por la forma en que usan los objetos y no por su posesión.

Modelo 4. Consumo como sistema de integración y comunicación. El consumo puede ser visto como un escenario de integración y comunicación entre clases asociado a determinadas prácticas culturales: asistencia a espectáculos, museos, centros comerciales, etc.

Modelo 5. Consumo como escenario de objetivación de los deseos. El consumo se expresa en el impulso que apunta a los deseos sin finalidad.

Modelo 6. Consumo como proceso ritual. Se manifiesta en la utilización de los materiales para establecer los sentidos y prácticas para preservar los rituales sociales.

Estos modelos que van desde un enfoque puramente economicista hasta los que apuntan a esferas más individuales y subjetivas le permiten a García Canclini (1999) realizar un esfuerzo integrador y definir el consumo cultural como:

“El conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (p42).

La definición anterior, tal como lo afirma el autor, permite incluir tanto los productos de la cultura académica (conocimiento universitario, museos, conciertos) como aquellos generados en la cultura popular y de masas.

Si se destaca el valor simbólico dentro de los procesos de consumo cultural se hará énfasis en la dimensión individual y colectiva de los sujetos o audiencias que se acercan a determinado hecho cultural. El consumo es entonces un “escenario de reproducción social” (socialización e individualización) que permite la “expansión del producto nacional” (identidad) y genera diferenciación social (diversidad y diferencia), lo cual, dado su carácter simbólico sólo es posible desde una perspectiva ínter subjetiva (alteridad) Este conjunto de relaciones obligan a considerar los estudios sobre consumo cultural desde una epistemología de la complejidad (Muñoz, 1998). La misma debe atender las interacciones entre tradición cultural, las nuevas sensibilidades y los agentes externos de reproducción cultural (escuela y medios de comunicación) Martín-Barbero (1998) afirma al respecto que “pensar los procesos culturales se ha vuelto una tarea de envergadura ya que lo que está en juego son hondas transformaciones en la cultura cotidiana y especialmente en la de los jóvenes que se están apropiando de la modernidad sin dejar su cultura oral” (p63), se diría entonces que este fenómeno se hace realidad a través de la cultura a domicilio, la cual se fortalece gracias a la televisión.

Esta visión ha conducido a Ramírez y Muñoz (1996) a plantear una definición de cultura a partir de la conexión – desconexión con los artefactos, denominados en el lenguaje común como aparatos (TV, radio, Computador) Las ideas de estos investigadores han estado

Belkis V. Bigott Suzzarini

asociadas a las conocidas atmósferas culturales, definidas por Hopenhayn en 1994 (en Martín-Barbero, 1998). Dentro de estas atmósferas destaca la tecnofascinación o “cultura del software”, entendida como “la convivencia de la opulencia comunicacional con el debilitamiento de lo público, la más grande disponibilidad de información con el palpable deterioro de la educación formal, la continua explosión de imágenes con el empobrecimiento de la experiencia” (p32) Esta realidad altamente dicotómica ilustra la complejidad del presente y sirven de marco para iniciar el análisis del consumo cultural y sus relaciones con la formación de la ciudadanía y las implicaciones que para la educación y la formación de los docentes que se desprenden.

Consumo Cultural y Formación de la Ciudadanía

El estudio de la forma cómo el consumo y específicamente el consumo cultural ha modificado la formación de la ciudadanía constituye una de las áreas de investigación de los estudios culturales y de la sociología general. Este interés radica en la relación, establecida por García Canclini (1995) entre el ejercicio de la ciudadanía y su asociación con la capacidad de apropiarse de los bienes y de los modos de usarlos (p29).

En el ámbito cultural la globalización de los mercados implica, según Warnier, J. (2001) “las competencias a escala mundial de todas las empresas que producen bienes culturales: discos, películas, programas, diarios, libros, soportes y equipos de todas clases, pero también alimentación, fast food, salud, turismo y educación. ¿no es la mundialización sinónimo de una norteamericanización generalizada del planeta?” (p 38).

La preocupación anterior se hace mucho más definitiva ya que este proceso genera “la aparición de muchos elementos novedosos:

mutaciones en los estilos de vida, policentrismo en la política internacional (gobiernos y actores trasnacionales y no gubernamentales); traslocalización del trabajo, el capital y la comunidad; profunda y confusa trasnacionalidad "(García Canclini, 1999, p20).

Estos elementos han dibujado una nueva realidad social, al respecto, Garretón (en Moneta, 1999) plantea:

"Existe una nueva sociedad en desarrollo, mezcla variante y tumultuosa, las instituciones existentes son desbordadas ya no expresan los principios, normas y comportamientos actuales. Los principios de esta nueva sociedad carecen todavía de instituciones que los representen adecuadamente, esta situación contribuye fuertemente a complicar la situación del Estado al dejar de ser éste un centro efectivo de canalización y ejecución de demandas y reivindicaciones o eje de cambio social."

El análisis anterior implica un reto en la concepción de la ciudadanía si entendemos ésta como la "posición que una persona alcanza por adscripción o por consecución con el consentimiento y respaldo del Estado para actuar en la esfera pública" (Zapata-Barrero, 2001, p7). La definición anterior ilustra una dificultad significativa en la intersección social que se establece entre la pluralidad natural humana y la construcción de la autonomía entendida como un constructo intersubjetivo.

Esta situación, altamente compleja y delicada, es una realidad parcial en Venezuela. Efectivamente se pueden observar algunos de estos elementos en la realidad nacional pero pareciera que el Estado es, todavía, en nuestro país la fuente más significativa de satisfacción de las demandas de un sector mayoritario de la población. Para apoyar esta idea sólo hay que considerar el número de empleados públicos o los niveles de cobertura escolar en la educación pública frente a la privada.

Entonces se puede concluir que en el caso venezolano todavía el Estado tiene una incidencia altamente significativa en la construcción de la ciudadanía. Esto se ve expresado en la Constitución de la República, en el artículo 3 se concibe al Estado como el garante del bienestar colectivo.

Con la afirmación anterior no se descarta la influencia de los medios de comunicación masivos en la composición ciudadana, al contrario esta investigación parte del hecho observable de la influencia de fuentes culturales como la mencionada en esa formación y muy especialmente la de los jóvenes.

A propósito de la situación descrita se asume la idea expresada por la Sociedad Mexicana de Psicología Social (1999) la ciudadanía puede ser vista desde una pluralidad de formas. Sobre esta concepción, Sánchez (1999) haciendo uso de elementos de la teoría de las catástrofes, como mecanismos de explicación de los fenómenos sociales, define la ciudadanía fractal:

“La ciudadanía constituye un vínculo que permite disminuir la complejidad social derivada del impacto de las distintas esferas: social, política y económica que tiene como referente el ámbito cultural. La ciudadanía fractal se expresa como un código de comunicación política que no se subsume a los espacios formales. La ciudadanía se convierte en una estrategia que despliega el acceso potencial a los bienes en un plano de constante actualización de las demandas y nuevas necesidades” (p 157).

El enfoque fractal de la ciudadanía se relaciona con la idea de García Canclini según la cual “la insatisfacción con el sentido jurídico-político está llevando a defender una ciudadanía cultural, racial, de genero, ecológica; despedazando la ciudadanía en una multiplicidad de reivindicaciones (1995, p37).

El fenómeno de fragmentación de la ciudadanía se hace más definitivo y público debido a lo planteado por Sarlo, B (1998) “desilusionados de las burocracias estatales, partidarias y sindicales, los públicos acuden a los medios para lograr lo que las instituciones ciudadanas no proporcionan. La escena televisiva es rápida y parece transparente, la escena institucional es lenta y sus formas son complicadas hasta la opacidad que engendra la desesperanza” (p83). En el mismo sentido, Moneta (1996) plantea que

“En nuestra región los movimientos sociales están procurando redefinir el concepto y práctica de la ciudadanía, superando la dimensión jurídico- política. De no asimilar y dar adecuada respuesta a esas necesidades, se corre el riesgo de que se conviertan en fuerzas centrifugas a partir de crecientes diferenciaciones (socioeconómicas, raciales, etc.). Lo que no haga adecuadamente el Estado, se encargarán de orientarlo y darle forma el consumo, el mercado y los medios masivos de comunicación” (p 47-48).

Frente a lo descrito surge entonces una relación bidireccional, los medios generan necesidades que las instituciones parecieran no poder satisfacer y al mismo tiempo se convierten en mediadores para esa satisfacción. Los efectos en América Latina del proceso descrito han sido sintetizados por García Canclini (1995, p40-41) en cinco elementos, los cuales expresan las modificaciones socioculturales:

1. Un redimensionamiento de las instituciones y los circuitos de ejercicio de lo público: pérdida de peso de los organismos locales y nacionales en beneficio de conglomerados empresariales de carácter trasnacional.
2. La reformulación de patrones de asentamiento y convivencia urbanos.
3. La reelaboración de “lo propio” debido al predominio de los bienes y mensajes procedentes de una economía y una cultura

globalizadas sobre los generados en la ciudad y la nación a las cuales pertenece.

4. La redefinición del sentido de pertenencia e identidad, organizados cada vez menos por las lealtades locales o nacionales y más por la participación en comunidades transnacionales o desterritorializadas de consumidores.

5. El pasaje del ciudadano como representante de una opinión pública al ciudadano como consumidor de una cierta calidad de vida.

No obstante las observaciones que ponen en duda el papel del Estado, es importante en la actualidad rescatar la idea de Warnier (2001) sobre la relación cultura – Estado: “le corresponde al Estado definir una política cultural y arbitrar entre los intereses sectoriales implicados en la gestión del patrimonio y de las industrias culturales” (62).

Del planteamiento anterior, se desprenden dos componentes fundamentales para el análisis cultural de la actualidad. Por una parte, el patrimonio entendido como “el conjunto de bienes y prácticas tradicionales que nos identifican como nación o como pueblo” (UNESCO, 1989) y por otro la industria cultural⁴, la cual es definida por la UNESCO como “un conjunto de ramas, segmentos y actividades auxiliares industriales productoras y distribuidoras de mercancías con contenido simbólico, concebidas por un trabajo creativo, organizados por un capital que se revaloriza y destinadas, finalmente, a cumplir una función de reproducción ideológica y social” (UNESCO; 1989).

El panorama de la ciudadanía en el marco de la cultura global ha sido sintetizado por Moneta (1996) en ocho aspectos algunos de los cuales se asumen como elementos conclusivos para el análisis de esta problemática:

1. No se trata de una pérdida de la identidad nacional sino de la transformación de la misma.
2. El proceso de identidad está sometido a tensiones que impone la concentración del 70% de la población de América Latina en las ciudades.
3. En muchos casos más que la adopción de una ciudadanía nacional se trata de una ciudadanía urbana y muy especialmente para aquellas comunidades de inmigrantes.
4. La cultura ciudadana es hoy un lugar de múltiples intersecciones de tradiciones nacionales y transnacionales.

Las ideas anteriores permiten concluir que la formación de la ciudadanía como producto de relaciones culturales, es decir como expresión política de la identidad, la alteridad, la diferencia y la diversidad, no puede ser observada desde una perspectiva unívoca, sino como una dimensión polivalente donde se reconoce la importancia del patrimonio local, regional y nacional, la influencia de una industria cultural que tiende a homogeneizar la oferta de bienes pero a la vez se observa en América Latina una ocupación cada vez más definitiva de los espacios comunicacionales por parte de las identidades de resistencia y de proyecto (medios alternativos de comunicación, redes de usuarios, páginas Web, etc). En la historia contemporánea de Venezuela este fenómeno ha sido evidente, y permitió a pesar del poder comunicacional de los medios comerciales de información restituir la constitución y preservar la democracia.

Cultura, Consumo Cultural y Educación

El análisis de la relación entre educación, cultura y consumo cultural está asociado al estudio de los procesos de socialización formales e informales, es decir aquellos que se operativizan a través del sistema escolar y los que ocurren desde la familia, los medios de

comunicación y las religiones, lo que en su totalidad conforman el sistema educativo. Annick Percheron, (en Herrera, M y Pinilla, A, 2001) establece que “la incidencia de la escuela en los procesos de socialización política podría ser analizada a través de tres tipos de registros: uno relacionado con el contenido de la enseñanza, otro con la iniciación en ciertas formas de participación y un tercero, referente al aprendizaje de cierto tipo de relaciones sociales” (p 67).

Es evidente que estas formas de acercamiento a la cultura política pueden ser trasladadas a la relación escuela, cultura y consumo cultural. Por una parte, encontraremos elementos asociados a la construcción de la identidad, vista desde la perspectiva de la defensa del patrimonio, la cual se presenta a través de contenidos curriculares y ejes transversales. En este sentido, Turiñan y Rodríguez (1993 en Bravo, L, 1997) afirman que el docente “tiene que desarrollar masas enormes de contenido provenientes de las más disímiles áreas culturales (contenidos sofisticados, métodos de enseñanza, teorías de desarrollo social y cultural, etc)”.

El segundo, en términos de la participación social de los estudiantes en el consumo de bienes generados en la industria cultural y el último, y quizás el más débil en el caso de la escuela venezolana, el aprendizaje de las relaciones que permiten generar identidades de resistencia y de proyecto⁶. En otras palabras, la escuela, como aparato ideológico, apunta hacia la cultura hegemónica como vía de mantenimiento de una identidad legitimadora.

Giroux, H y Flecha, R (1999) firman que “el conocimiento aprendido en la escuela constituía una representación particular de la cultura dominante, un discurso privilegiado que se construía mediante un proceso selectivo de énfasis y exclusiones” (p 72) y continúa,

“la comprensión de los fenómenos educativos y de las prácticas pedagógicas parten de un campo cultural en el que el conocimiento, el discurso y el poder se interrelacionan como objeto para producir modos de autoridad y formas de regulación moral y social e históricamente específicos” (p 78).

Como síntesis de los planteamientos de Giroux, parece interesante la conceptualización de cultural escolar que hace Parra Sandoval (1998).

“la cultura escolar se refiere a las formas de organización social de la institución escolar, a los valores y normas que la forman, al concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, las reglas que rigen la violencia, las relaciones entre maestros y alumnos, la disciplina, la naturaleza del conocimiento y la manera de tratarlo. La cultura escolar es tal vez el instrumento pedagógico más complejo y poderoso con que cuenta la escuela, no solamente para llevar a cabo su trabajo en el campo del conocimiento, sino fundamentalmente para ejercer su labor formadora de ciudadanos” (p279).

Ahora bien, ¿cómo el consumo cultural de maestros y estudiantes modifica esa cultura escolar?, Yus Ramos (1997) ha planteado la necesidad de que la escuela permita vincular las expresiones de las diferentes fuentes de la cultura desde una perspectiva más didáctica.

“frente a una tradición signada por el estudio memorístico, superficial y fragmentado se hace necesario encontrar un vínculo o un puente entre la cultura académica y la cultura vulgar, que provoque la relación activa y creadora del alumnado con la cultura pública de la comunidad humana” (p 54).

La interrogante anterior establece la existencia dentro de la construcción de la cultura escolar de dos componentes: la cultura del estudiante y la cultura de los docentes. Jurjo Torres (1994) ha señalado que la primera es una de las voces ausentes⁷ en la selección de la cultura escolar, el cual según lo señala el autor, forma parte de la cultura popular. Dicho autor define las culturas infantiles y juveniles como

“las formas de vida, las ocupaciones y productos que envuelven la vida cotidiana de alumnos y alumnas fuera de las aulas. Son estas formas culturales las que mejor traducen los intereses, preocupaciones, valoraciones y expectativas de la juventud; las que nos permiten descubrir lo verdaderamente relevante de sus vidas” (p 137).

El conocimiento de las características de esta cultura es de suma importancia si se asume la concepción de Margaret Mead (en Margulis, M y Urresti, M, 1998) acerca de los jóvenes, quienes para la antropóloga no son simplemente la esperanza del futuro, sino

“el punto de emergencia de una cultura a otra, que rompe, tanto con la cultura basada en el saber y la memoria de los ancianos, como con aquella cuyos referentes ligaban los patrones de comportamiento de los jóvenes con los padres que, con algunas variaciones, recogían y adaptaban los de los abuelos”.

Sobre el conocimiento de la cultura juvenil se han realizado varias investigaciones, las cuales han sido sistematizadas por José. Pérez Islas (1998) en varios enfoques:

- Estudios sobre la diferenciación de los comportamientos generacionales que se producen como efecto de la modernización industrial.

- Estudios sobre la contracultura juvenil, donde se incluye la serie de manifestaciones que los jóvenes desarrollan en oposición a la racionalidad tecnocrática.
- Estudios sobre el consumo de música y los otros productos de las industrias culturales.

Es importante hacer referencia a la actual necesidad de desarrollar estudios sistemáticos acerca de los usos e influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en los jóvenes. Esta área de investigación es particularmente desafiante dada las percepciones de Moreta, el cual afirmar que

“mientras la capacidad del Estado para intervenir por la vía de su política cultural disminuye a medida que para desde el circuito cultural histórico territorial al de los sistemas de información y comunicación, los estudios sobre consumo cultural muestran que la juventud depende en mayor grado de los circuitos: comunicación masiva y sistemas de información y comunicación” (p61)

En contraste, parece que entre más nos acercamos intelectualmente al estudio de la cultura juvenil, la escuela más la desconoce. Esta especie de esquizofrenia cultural de la escuela actual requiere de una redefinición de la institución, tal como lo viene señalando Pérez Gómez (1993, 1995, 1998) como “un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen sobre las nuevas generaciones” (p17).

Este grupo de interacciones estaría integrado por

“la cultura crítica (alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica (reflejada en el currículo); los influjos de la cultura social (valores hegemónicos del escenario social);

Belkis V. Bigott Suzzarini

las presiones cotidianas de la cultura institucional (normas, rutinas y ritos propios de la escuela) y las características de la cultura experiencial (adquirida por intercambios espontáneos con el entorno)” (p18).

Se cree fundamental agregar como componente de la cultura experiencial la cultura propia de los grupos sociales a los que pertenece el joven, es decir a las producciones propias o las modificaciones que de su herencia cultural haga, ejemplos de ellos son las experiencias musicales en los barrios caraqueños (Marín, Caricuao, La Vega, etc) o de los talleres de cultura popular que se han desarrollado en nuestro país (Taller de cultura afrovenezolana, talleres de cultura de la Fundación Bigott, etc)

Desde otra perspectiva, aparece la cultura docente como elemento que interactúa con la de los estudiantes y van conformando el complejo mundo cultural de la escuela. Hodgkinson y Dailin (1993 en Pérez Gómez, 1998) plantea que la cultura del docente, la cual en los contextos escolares nacionales constituye la cultura de poder, requiere de un análisis multifactorial en tres niveles distintos y complementarios:

“un primer nivel trasracional (los valores son concebidos como propuestas metafísicas), un segundo nivel racional (los valores se fundamentan en las normas y expectativas del contexto social y dependen de la justificación colectiva) y un tercer nivel subracional (los valores se experimentan como sentimientos y preferencias personales)” (p 162).

Por otra parte Hargreves (1996) plantea que

“la cultura docente está en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre

mercado mundial por un lado y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático por otro" (p.63)

Este contexto se ve también determinado por la influencia de las industrias culturales donde las diversas manifestaciones de esa industria han permeado la escuela y homogeneizado el consumo. La industria editorial y su expresión escolar: el libro de texto generador del mayor volumen de estereotipos y de fragmentación del conocimiento, la industria discográfica donde los procesos de transculturación se hacen más evidentes, la prensa diaria, la cual ha dejado de ser un espacio plural para convertirse en un conjunto de trincheras ideológicas, una cada vez más norteamericanizada oferta cinematográfica y por último y una dudosa oferta televisiva que ya no responde a las producciones nacionales sino que cada vez más se relaciona con las operadoras transnacionales de televisión.

Al respecto, Hopenhaym y Ottone (2000) afirman que "el impacto de esta oferta cultural es incierto, pero puede conjeturarse que ésta se vulva una recreación permanente mediante relaciones dinámicas con las otras identidades que vemos en acción a través de los medios de comunicación de masas, las redes informáticas y los múltiples referentes que van por la ciudad y por la aldea global" (p 27).

Ahora bien, ¿Cuál es la situación de la escuela venezolana? Un análisis de la misma hace suponer que en nuestro país no existe una discrepancia significativa entre la cultura del docente y la cultura del estudiante. Se pudiera afirmar que se observa una diferencia en volumen de información pero no en la producción cultural, es decir, se encuentran diferencias importantes en el campo de la cultura académica, en el manejo de los contenidos expresados en el currículo, los cuales como ya se ha señalado responden a la cultura hegemónica.

Los maestros venezolanos, en su mayoría provienen de los sectores medios y bajos de la sociedad venezolana y los institutos de formación docente no determinan significativamente el tránsito desde una cultura reproductora hacia una productora y transformadora, estos centros están alejados de la discusión intelectual actual (nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pluriculturalismo, globalización, etc.). Las instituciones se presentan impotentes y desarticulados frente a la industria cultural que pareciera ser el único referente claro para docentes y estudiantes.

Consumo cultural y formación docente

En América latina se han reportado dos investigaciones sobre consumo cultural de los docentes (Huergo, 1988, 1999, Lacunza y Poliszuk, 2000, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2002, y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de Argentina, 2003) en todos ellos se destaca la necesidad de ampliar los diagnósticos sobre consumo cultural en los institutos de formación del magisterio como una manera de generar prácticas reflexivas que permitan integrar el consumo mediático, el universo cultural a las transformaciones que atraviesan las instituciones educativas.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2002) produjo una encuesta denominada "Consumo Cultural entre alumnos y profesores de la Rectoría de la Zona Metropolitana" con la finalidad de realizar un diagnóstico de los hábitos de consumo por parte de la comunidad municipal de aprendizaje. No se conocen los resultados de la misma, pero se indica que ésta sirvió de insumo para la elaboración de los programas culturales del municipio.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de Argentina generó una encuesta acerca del perfil cultural y la vida social de los docentes (2003), con la finalidad de sondear la frecuencia con que

maestros y profesores participan en instancias de intercambio social y cultural así como determinar qué tipo de consumos culturales realizan. El Estudio determinó cuatro grandes dimensiones de consumo cultural en docentes:

1. Consumo cultural asociado específicamente a la profesión.
2. Consumo cultural que se refiere a dimensiones propias de la cultura general.
3. Consumo cultural vinculado a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
4. Consumo cultural entendido como participación en diferentes ámbitos de la sociedad civil.

El trabajo citado arrojó diferencias en el consumo según la región geográfica y el estrato socioeconómico de origen al que pertenece el docente, así como al nivel educativo donde labora.

Por otra parte, Poliszuk (2003), plantea que los docentes, en tanto sujetos participantes en la construcción del sentido social, “se reconocen y actúan como público de unos medios de comunicación, asignándose un lugar dentro del campo cultural”. Según la investigadora se hace necesario plantear la relación entre cultura mediática y cultura escolar en el marco de las regulaciones escolares, llegando a la conclusión que se “ha cristalizado, en correspondencia con un terror generalizado hacia la inseguridad, la figura de un joven peligroso”, es decir, se ha estructurado, a partir de las transmisiones televisivas, un estereotipo de joven estudiante trasgresor de las normas, lo cual ha permeado en la constitución de normas y códigos institucionales.

En el caso de nuestro país, pudiéramos estar en presencia de un conjunto de reglamentos internos de los institutos y planteles educativos que responden más al estereotipo de los estudiantes de escuelas norteamericanas que a la realidad local, regional y nacional.

Frente a la situación descrita se encuentra un Estado tímido a la hora de generar políticas culturales que partan de las necesidades y aspiraciones de la población y que oriente un accionar a lo que Giroux define como pedagogía crítica: “una forma de política cultural, , unida al proyecto de ciudadanía activa y democrática que trata de otro discurso social basado en luchas públicas más generales que descubren cómo la pedagogía trabaja dentro de la cultura popular para producir conocimiento, identidades seguras y legitimar determinadas formas de poder” (p 57).

Considerar esta transformación pedagógica, requiere de políticas en la Formación docente. Poliszuk y Lacunza (2000) establecieron tres ejes para esa actividad:

1. Transformación educativa en la formación docente a partir de los cambios que se perciben en relación con las demandas sociales y culturales. Distancia significativa entre las expectativas de los institutos y alumnos del magisterio.
2. Se percibe a los medios de comunicación masivos formando parte de los cambios de la sociedad, sin embargo existe una tendencia a ignorarlos en su participación en el universo cultural de las instituciones educativas de formación docente.
3. Se requiere de un trabajo de reflexión con los estudiantes de magisterio desde una perspectiva que integre sus consumos culturales, especialmente mediáticos, como parte de su universo cultural y de las transformaciones que atraviesa la escuela en la actualidad.

En Venezuela se han desarrollado algunas experiencias vinculadas con estos planteamientos. Destacan los trabajos Aproximación crítica de la TV (UNESCO, RED PIPENSE, 1991), y Medios audiovisuales en la escuela básica (MECD, CONAC, Cinemateca Nacional, 2002) cuya finalidad fundamental está asociada a “la formación

de los docentes en el área de los medios audiovisuales con el objetivo de que pueda incorporarlos a su práctica pedagógica de forma pertinente y potenciar escenarios de enseñanza aprendizaje donde se desarrolle una actitud reflexiva y creativa hacia los medios” (p 7).

Este enfoque orientado a superar la visión instrumentalista de los medios es sumamente importante porque permite articular de forma crítica la escuela con los medios de comunicación en un contexto que, como lo hemos descrito, está fuertemente determinado por la influencia de los mismos y donde la escuela ha pasado a un segundo plano como constructora de cultura.

CONCLUSIONES

La investigación ha permitido establecer algunos elementos teóricos importantes puntualizar como parte de un intento por sintetizar los niveles de producción teórica acerca del consumo cultural como práctica social, enfoque desarrollado por la Escuela Culturalista Latinoamericana. En este sentido podemos concluir que:

1. En el marco del des-orden cultural que caracteriza la realidad contemporánea, el análisis de los consumos culturales del futuro docente es altamente significativo a la hora de reconocer los nuevos sentidos en la formación de la identidad y de la ciudadanía.
2. La cultura constituye un fenómeno multivariable que se expresa a través de los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad, la diferencia, la diversidad y la alteridad. Procesos estos que se relacionan dialécticamente a partir del sistema de representaciones (aspectos ideales de la cultura) y del sistema de manifestaciones (aspectos materiales de la cultura).
3. La formación de la cultural del docente puede ser estudiada a partir de sus consumos culturales. En este sentido, se acompaña

el planteamiento de García Canclini acerca de la comprensión del consumo como un conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que prevalece el valor simbólico sobre los valores de uso y cambio. Se concluye entonces, que el consumo cultural es un escenario de reproducción social que permite la expansión del producto cultural y genera diferenciación social, lo cual dado su carácter simbólico, sólo es posible desde una dimensión intersubjetiva.

Se han podido establecer las siguientes categorías como dimensiones para el análisis de los consumos culturales de los futuros docentes:

- Consumo cultural entendido como participación social.
- Consumo cultural asociado a la cultura de élite.
- Consumo cultural asociado a la actividad académica.
- Consumo cultural vinculado al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

4. La formación de la ciudadanía se relaciona con el consumo cultural, en tanto, este último fenómeno impacta las distintas esferas de la complejidad social: política, económica y social, generando, en el mundo actual, distintas manifestaciones de ciudadanía (racial, de género, ecológica, etc.) planteándose así la necesidad de establecer el concepto de ciudadanía fractal.

Este fenómeno se hace más definitivo como consecuencia de la globalización, donde por una parte se instala una tendencia homogeneizadora y a la vez surgen con mucha fuerza grupos que estimulan una cultura de resistencia.

Por otra parte, se acompaña el planteamiento de la imposibilidad de establecer relaciones unicasales en ningún fenómeno asociado al

mundo de lo social; Sin embargo, se piensa que debido a la fuerte acción homogeneizadora de la industria cultural, el énfasis en el consumo de bienes producidos por dicha industria debe tener repercusiones en la formación de la ciudadanía, en cuanto a modelar y establecer términos de convivencia social y política, perfilándose en el caso de la formación docente, una praxis pedagógica que pudiera estar mediada por estereotipos y percepciones que no se relacionan con la realidad concreta del docente y la escuela venezolana y con ilusiones de ejercicio democrático que no están orientadas a un desarrollo profundo de la misma. Se ha señalado que en algunos países de América Latina no puede establecerse una relación tan expedita de esa influencia (Bolivia, Ecuador, Perú, Venezuela), sin embargo, es un área de profunda preocupación en países que han enrumbado su destino bajo los principios globalizadores hegemónicos (Argentina y Chile).

Por último, se hace necesario generar un cuerpo de recomendaciones orientadas a perfilar una posible respuesta institucional frente al fenómeno descrito en este trabajo de investigación. Las recomendaciones se establecen en cuatro dimensiones:

1. La necesidad de diseñar estrategias colaterales al interior de la administración del currículo que favorezcan consumos culturales asociados a la cultura entendida como participación social, la cultura académica y de élite, cuyo objetivo último es favorecer el desarrollo en los estudiantes de un mapa cultural más amplio. Estas estrategias se pueden expresar tanto en los componentes internos del currículo (contenidos, objetivos y alcances de las asignaturas) como en los relacionados con la praxis pedagógica de sus docentes.
2. Desarrollar un conjunto de acciones que den organicidad a la oferta cultural, en todas sus categorías, que emanen de estructuras administrativas asociadas con el desarrollo sociocultural y deportivo. Es importante señalar también, como un

área de especial atención, la oferta de servicios informáticos, dada la relevancia que en el mundo ha adquirido el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se requiere de un programa de animación cultural que vinculen todas las áreas de bajo consumo cultural.

REFERENCIAS

- Barrios, L, Bisbal, M, Martín-Barbero, J, Guzmán, C y Aguirre, J. (1999). *Industria Cultural. De la Crisis de la Sensibilidad a la Seducción Massmediática*. Caracas: Litterae edts
- Bisbal, M y Pasquali, N (1999). El consumo Cultural del Venezolano en Sunkel, G (coord.) *El Consumo Cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Bravo, I, Méndez, P y Ramírez, T (1987) *La Investigación Documental y Bibliográfica*. Caracas: Panapo
- Bravo, L. (1997). Estado, Política y Educación: Lo Político del Oficio Docente. *Tharsis 1 (2)* 73-102
- Benedicto, J. (2002). Comunicación, Opinión Pública y Cultura Política. *Revista Foro*. 45. 27 – 37.
- Castells, M (1976) *La cuestion Urbana*. México: siglo XXI
- Castells, M(1998) La Era de la Información. *Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 2 Madrid: Alianza
- García Canclini, N. (1995). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Suramericana
- García Canclini, N (1999). *La Globalización Imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- García Canclini, N y Moneta, C. (1999). *Las Industrias Culturales en la Integración Latinoamericana*. Buenos Aires: EUDEBA
- Guerreo, P (2002) *La Cultura: Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: eds Abya-yala

- Giroux, H (1999). "Pedagogía Crítica como Proyecto de Profecía Ejemplar: Cultura y Política en el Nuevo Milenio" en Invernó, F (coord.) *La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato*. Barcelona: Grao
- Guzmán, C (2000). *La Inversión Cultural en Venezuela y su problemática Gerencial*. En www.oei/formación
- Hargreves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado*. Madrid: Morata.
- Herrera, M y Pinilla, A (2001). *Acercamientos a la Relación Cultural Política y Educación en Colombia*. En Herrera, M y Díaz, c (comp.) *Educación y Cultura Política*. Bogotá: Plaza&Janés
- Hopenhayn y Ottone. (2000) *El Gran Eslabón*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2002) *Consumo Cultural entre alumnos y profesores de la Zona Metropolitana de Monterrey*. Disponible en www.oei.es/agendacultural/políticas.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de Argentina. (2003). *Los Docentes Uruguayos y los Desafíos de la Profesionalización*. Disponible en : www.anep.edu.uy.
- Lacunza, P y Poliszuk, S. (2003). *Las Representaciones de los docentes sobre Cultura Mediática: Una Mirada a los Ámbitos de Formación*. Disponible en WWW.eca.uso.br/associal/alaic/chile
- Margulis, M y Urresti, M. (1998). *La Construcción Social de la Condición de Juventud* pp 3-21 en *Viviendo a Toda. Jóvenes, Territorios Culturales y Nuevas Sensibilidades* Bogotá: Siglo del Hombre
- Martín-Barbero, J (1996). *Heredando el Futuro. Pensar en la Educación desde la Comunicación. Nómades*.
- Martín-Barbero, J (1998). *Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad*. 22-45 *Viviendo a Toda. Jóvenes, Territorios Culturales y Nuevas Sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre.

- Martín-Barbero, J y López de la Roche, F (1998). Cultura, Medios y Sociedad pp 13-24 en *Viviendo a Toda. Jóvenes, Territorios Culturales y Nuevas Sensibilidades* Bogotá: Siglo del Hombre
- Martín-Barbero, J (1999). Recepción de Medios y Consumo Cultural: *Travesías*.
- Moneta, J (1996). La Dimensión Cultural: el Eslabón Perdido de la Globalización. Opiniones SELA 53-69
- Moneta, J (1999). *Identidades y Políticas Culturales en Procesos de Globalización e Integración Regional*. pp. 19-32 Industrias Culturales en la Integración Latinoamericana SELA
- Muñoz, G (1998). *Identidades Culturales e Imaginarios Colectivos. Las culturas juveniles Urbanas vistas desde la Cultura Rock* en Martín-Barbero, J y López, F (eds) *Cultura, Medios y Sociedad*. Bogotá: Universidad de Colombia. 263-273
- Parra, S (1998). *El Tiempo Mestizo. Escuela y Modernidad en Colombia* 306 en "Viviendo a Toda" *Jóvenes, Territorios Culturales y Nuevas Sensibilidades* Bogotá: Siglo del Hombre 278
- Pérez Islas, J. (1998). *Memorias y Olvidos. Una revisión sobre el Vínculo de lo Cultural y lo Juvenil en Viviendo a Toda. Jóvenes, Territorios Culturales y Nuevas Sensibilidades* Bogotá: Eds Siglo del Hombre
- Pérez Gómez, A. (1995). *La Escuela, encrucijada de Culturas*. La dinámica del Curriculum Oculto. *Investigación en la Escuela*. pp 26 7-24
- Pérez Gómez, A. (1998) *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata
- Pyne, M (comp.) (2002). *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*. Buenos Aires: Piados.
- Ramírez, s y Muñoz, S (1996) *Trayectos de Consumo*. Calí: Universidad del Valle.
- Sánchez, J. (1999). *Psicología Política de las Formas Ciudadanas en Psicología Política del Nuevo Siglo. Una Ventana a la Ciudadanía*. México: Sociedad mexicana de Psicología. pp 153-176

- Sarlo, B (1998). *Del Plano a la Esfera: libros e hipertextos* pp 65-76 en Martín-Barbero, J y López, F (eds) *Cultura, Medios y Sociedad*. Bogotá: Universidad de Colombia
- Sunkel, G (coord.) (1999). *El Consumo Cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Torres, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículo Integrado*. Madrid: Morata
- Torres, J. (2001) *Educación en Tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Morata
- Warnier, J (2001) *La mundialización de la Cultura*. Quito: eds Abya-yala.
- Yaber, G. y Martínez, G. (1999). *Gerencia Personal y Rendimiento Académico en Educación Superior. Investigación y Posgrado 14*
- Zapata-Barrero, R (2001). *Ciudadanía Democracia y Pluralismo Cultural: Hacia un Nuevo Contrato Social*. Barcelona: Anthropos.

NOTAS

- ¹ Este instrumento es conocido también como Matrices de Conglomerados Conceptuales (Briones ,1991)
- ² Para una revisión exhaustiva del término se sugiere la revisión del *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales* (2002) coordinado por Michael Pyne.
- ³ Ambos autores forman parte de la llamada Escuela Culturalista Latinoamericana conjuntamente con Orozco, G, Fuenzalida, V. Y González J.A. (Salomón, B. 2000, en León, 2003)
- ⁴ concepto utilizado por primera vez por Adorno y Horkheimer como sustituto de cultura de masas.
- ⁵ Un análisis exhaustivo de este fenómeno es realizado por Luís Brito García en su trabajo *Venezuela: investigación de unos medios por encima de toda sospecha* (2003)
- ⁶ Estos elementos han sido conceptualizados en apartados anteriores.
- ⁷ Entre las culturas o voces ausentes de la cultura escolar en España, Jurjo Torres (1994) señala: las culturas de las naciones del Estado español, las culturas

Belkis V. Bigott Suzzarini

infantiles y juveniles, las etnias minoritarias o sin poder, el mundo femenino, las sexualidades lesbianas y homosexual, la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, el mundo rural y marinerio, las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, los hombres y mujeres de la tercera edad y las voces del tercer mundo (p. 133)