

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



De lo estático a lo dinámico: concepciones de cultura y sus impactos en  
la educación

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller  
en Educación presentado por:

***Rukmini Yohanna Sanabria Chamilco***

Asesor

***Alizon Wilda Rodríguez Navia***

Lima, 2021

## RESUMEN

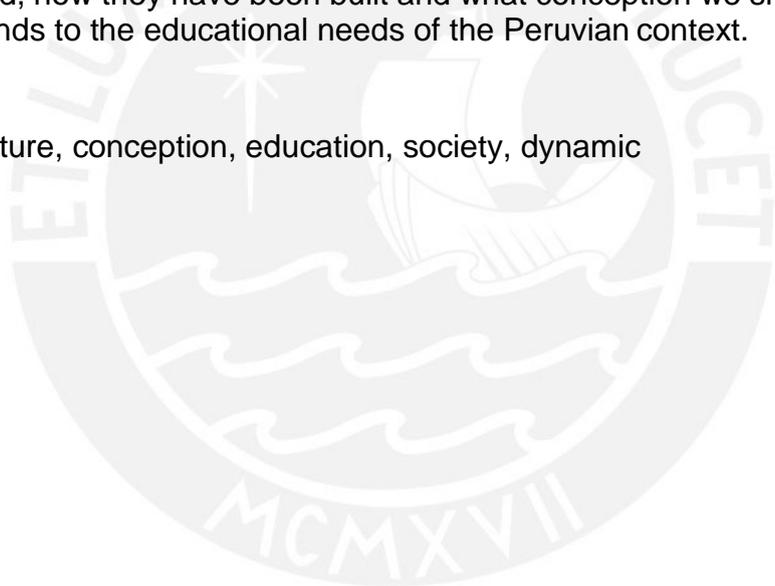
El presente estado del arte ofrece un análisis de las concepciones más resaltantes que ha adoptado el término *cultura*, así como una reflexión sobre los impactos que han tenido estas concepciones en los procesos educativos. Estas representaciones del término fueron construidas y desarrolladas por autores provenientes de diferentes disciplinas, principalmente de la antropología, sociología y psicología. Si bien el estudio genealógico de las palabras es comúnmente llevado a cabo por la lingüística, el análisis se desarrolló siguiendo el enfoque de las ciencias sociales, las cuales ahondan en factores subyacentes a la evolución natural de una lengua. Lo primero que uno percibe al encontrarse con un sinnúmero de definiciones de cultura es la complejidad del término y la ausencia de un consenso inclusive en una misma disciplina. Sin embargo, a medida que el lector observe cómo se construyó una determinada concepción y de qué manera fue utilizada para cierto contexto, comprenderá que ésta responde a pensamientos propios de un tiempo y un espacio. Un factor común que hemos rescatado de toda la literatura consultada fue la dinamización del término cultura y el rechazo a las primeras concepciones estáticas del mismo. Con la llegada de la globalización, surge una tendencia que exige ampliar nuestra perspectiva sobre la dimensión cultural de la realidad, la cual ya no posee fronteras y se muestra en constante movimiento. Finalmente, se extiende una reflexión en torno a qué concepciones de cultura están presentes en el ámbito educativo, cómo se han construido y qué concepción deberíamos adoptar, de manera que responda a las necesidades educativas del contexto peruano.

**Palabras clave:** cultura, concepción, educación, sociedad, dinámica

## ABSTRACT

The present state of the art offers an analysis of the most outstanding conceptions that the term culture has adopted, as well as a reflection on the impacts that these conceptions have had on educational processes. These representations of the term were constructed and developed by authors from different disciplines, mainly anthropology, sociology and psychology. Although the genealogical study of words is commonly carried out by linguistics, the analysis was developed following the approach of the social sciences, which delve into factors underlying the natural evolution of a language. The first thing that one perceives when encountering countless definitions of culture is the complexity of the term and the absence of a consensus even in the same discipline. However, as the reader observes how a certain conception was constructed and in what way it was used for a certain context, he will understand that it responds to thoughts typical of a time and space. A common factor that we have rescued from all the literature consulted was the dynamization of the term culture and the rejection of the first static conceptions of it. With the arrival of globalization, a trend arises that requires broadening our perspective on the cultural dimension of reality, which no longer has borders and is constantly on the move. Finally, a reflection is extended around what conceptions of culture are present in the educational field, how they have been built and what conception we should adopt, in a way that responds to the educational needs of the Peruvian context.

**Keywords:** culture, conception, education, society, dynamic



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>1. ETIMOLOGÍA Y GÉNESIS SOCIAL.....</b>	<b>7</b>
1.1. Consideraciones para el análisis de una palabra.....	7
1.2. Primeras concepciones.....	8
<b>2. CONCEPCIONES EN EL DISCURSO MODERNO .....</b>	<b>10</b>
2.1. Redefinición alemana y discurso inglés .....	10
2.2. Mentalista, materialista y simbólica .....	11
<b>3. CONCEPCIONES EN TIEMPOS DE LA GLOBALIZACIÓN .....</b>	<b>12</b>
3.1. Desde el campo educativo .....	12
3.2. Frente a las nuevas tecnologías.....	14
3.3. Fondos del conocimiento .....	15
<b>4. ESTUDIOS SOBRE CULTURA EN EL PERÚ.....</b>	<b>20</b>
4.1. La cultura nacional vs pública.....	20
4.2. La cultura desde la interculturalidad.....	22
<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>26</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>28</b>

## INTRODUCCIÓN

Desde su primera definición académica han existido constantes discusiones sobre el significado del término *cultura*. En 1952, los antropólogos Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn publicaron una relación de 164 definiciones que había adoptado el término hasta entonces. De esta manera, quedó en evidencia la complejidad del mismo y la dificultad de llegar a un consenso, incluso en una misma disciplina. Con el pasar del tiempo, pareciera que fue convirtiéndose en una palabra que todos manejan y que puede ser utilizada para una diversidad de contextos. ¿A qué se debe esta problematización del significado del término? Y aún más importante, ¿por qué es necesario estudiarlo y analizarlo?

Detrás de los aparentes desacuerdos semánticos sobre la definición de una palabra, existe un enmarañado de desacuerdos sociales. Tal como menciona Cucho (1999), “las luchas de definición son, en realidad, luchas sociales” (p. 6). Estas se encuentran estrechamente relacionadas a los cambios en las relaciones de poder. Por ejemplo, durante la época del colonialismo se utilizó la idea de diferencia cultural como una justificación para la desigualdad social. Es por ello que, surge la necesidad de visibilizar este vínculo entre los significados y las relaciones de poder o dominio que subyacen a ellos. De igual manera, resulta vital observar los impactos que esta relación ha generado. Aún más, si el término en cuestión influye directamente en la dimensión simbólica o subjetiva de la realidad.

Es posible afirmar que la cultura se encuentra presente en cada una de las funciones de los seres humanos. Aquello que pareciera innato podría ser cuestionado si se asume que “la realidad cultural da muestras de pertenecer orgánicamente a la vida práctica y pragmática” (Echevarría, 2001, p. 11). En ese sentido, incluso las necesidades fisiológicas y los procesos más mecánicos se encontrarían subordinados a una carga cultural. Pareciera que “no hay nada puramente natural en el hombre” (Cucho, 1999, p. 5). Esta significativa influencia de lo cultural en los diferentes ámbitos de la cotidianidad puede ser un condicionante al momento de tomar decisiones, las cuales podrían llegar a cambiar el rumbo de los acontecimientos históricos.

Desde el terreno educativo, la cultura se hace presente en los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales no distan de ser cuestiones sociales. Como educadores debemos trabajar con los procesos dinámicos de las experiencias de vida

de nuestros estudiantes, creando un puente entre este bagaje de conocimientos previos y las competencias académicas (Amanti, 2006). Indudablemente para que la enseñanza sea efectiva y significativa debe estar vinculada a la vida de los estudiantes, el contexto de su comunidad y sus historias locales (González, 2006).

Asimismo, el estudio de la dimensión cultural permite a los docentes evitar caer en estereotipos, categorizaciones o concepciones estáticas acerca de algunos grupos sociales. Un ejemplo habitual de ello es creer que el universo andino es homogéneo o que una región comparte las mismas manifestaciones culturales si posee una lengua en común. Por ende, surge la necesidad de que los educadores sean conscientes de sus propias creencias con respecto a qué es cultura (Hammond, 2014).

El presente estado del arte es un estudio documental con un enfoque meramente teórico. Pretende analizar concepciones del término *cultura* a la luz de diferentes autores y disciplinas. Partimos del origen del término y su evolución natural lingüística, para luego, observar cómo se inserta en los discursos antropológicos y sociológicos. A continuación, observamos cómo asume una nueva mirada desde la psicología, para finalmente, discutir qué concepciones de estas disciplinas se encuentran presentes en el ámbito educativo. Cabe resaltar que se ha seguido una línea y evolución histórica, la cual puede ser apreciada en el título de los apartados.

Se han consultado fuentes primarias (textos en los que se evocaba por primera vez una definición de cultura para un determinado tiempo) y secundarias (análisis e interpretación de aquellos textos) extraídas de bases de datos, tales como *Taylor and Francis*, *SciELO* y *Dialnet*, así como de repositorios y plataformas con libros electrónicos, tales como *Amazon* y *Google Books*. Los autores consultados son de diversas nacionalidades, lo que permite tener un panorama amplio e inferir en las posibles tendencias globales sobre las concepciones de cultura.

Los hallazgos obtenidos evidencian que la idea de cultura tiende a ser en sus inicios estática y orientada hacia un cierto grupo de personas, pero a medida que evoluciona el término, empiezan a surgir definiciones más abiertas y flexibles, que reconocen las múltiples interacciones de la cotidianeidad y que, por lo tanto, forman una cultura dinámica.

# DE LO ESTÁTICO A LO DINÁMICO: CONCEPCIONES DE CULTURA Y SUS IMPACTOS EN LA EDUCACIÓN

## 1. ETIMOLOGÍA Y GÉNESIS SOCIAL

### 1.1. Consideraciones para el análisis de una palabra

En Francia, durante la década de los 60, surgió un interés peculiar por parte de un gran número de investigadores en indagar la genealogía de ciertas palabras significativas para la historia intelectual universal (Goberna, 2010). Los términos *civilización* y *cultura* fueron los más resaltantes y originaron una serie de estudios, debates y compendios, debido a su evidente relación entre sí y a su conexión con la realidad intersubjetiva.

Si bien el estudio de la evolución de las palabras es comúnmente asociado a la disciplina lingüística, también es frecuentemente utilizado desde otros enfoques y siguiendo otros lineamientos. La lingüística observa la evolución semántica de una palabra; mientras que, las ciencias sociales observan las ideas y los agentes detrás de ella. Los diferentes significados que va adoptando un término dependen de una serie de factores no necesariamente propios de la evolución natural de la palabra, sino puede verse influido por transformaciones políticas, económicas, sociales, e incluso, intelectuales. Tal como menciona Goberna (2010), desde las ciencias sociales, se tiene como objeto de estudio al “descubrimiento del reflejo del movimiento de las ideas” (p. 235).

El mismo término cultura, a la luz de dichos estudios sociales, posee una carga subjetiva. Cucho (1999) indica que “la invención de la noción de *cultura* es, en sí misma, reveladora de un aspecto fundamental de la cultura en la cual pudo darse esta invención” (p. 7). A manera de ejemplo puede mencionarse a la primera definición de *cultura* formalmente aceptada, la cual surgió en un contexto europeo, pero que, al mismo tiempo, contemplaba a los diferentes grupos sociales que conforman la humanidad. Ante esto, podría cuestionarse: ¿Por qué surge esta palabra en dicho contexto cuando su objeto de estudio es más amplio? ¿Por qué no existen términos equivalentes a *cultura* en grupos sociales minoritarios? ¿No deberían ser ellos mismos quienes construyan la definición de su propia cultura?

El primer paso para estudiar el trasfondo social e ideológico de las palabras, es comprender que éstas se construyen con el fin de dar respuesta a una problemática dentro de un contexto específico. Como menciona Cuche (1999), “nombrar es, al mismo tiempo, plantear el problema y, en cierto modo, resolverlo” (p. 7). Retomando el ejemplo anterior, la definición académica de cultura surgió en un contexto conflictivo. En aquel entonces, la cultura era concebida como una cualidad que solo los sectores altos de la sociedad europea poseían. Por lo que, era necesario visibilizar a los grupos sociales minoritarios y brindarles el derecho a acceder a esta cualidad. Es en este contexto que surge la concepción universal de la cultura, definiéndola como “capacidad humana que nos pertenece a todos” (Giménez, 2005, p. 22).

Pero cabe resaltar que dicha concepción surge desde y para dichas circunstancias. Es por ello que situar a las palabras en su contexto histórico resulta indispensable. En palabras de Cuche (1999), se trata de que “pongamos en evidencia los vínculos que existen entre la historia de la palabra *cultura* y la historia de las ideas” (p. 7). En ello consiste el presente trabajo y habiendo indicado las consideraciones necesarias, se procede al análisis del origen del término en cuestión.

## **1.2. Primeras concepciones**

Austin (2000) realiza una breve descripción sobre la genealogía de la palabra *cultura*. Tiene su origen en el latín *cultus*, el cual, a su vez, desciende de la voz *colere*. Esta poseía una variedad de significados, entre los cuales estaban habitar, cultivar, proteger y honrar con adoración. Con el pasar del tiempo, estos significados se separaron: habitar se convirtió en *colonus*, honrar con adoración en *cultus* y cultivar en *cultura*. Es así que la primera concepción del término cultura estuvo relacionado al crecimiento de un organismo y a la labranza.

Hacia la Edad Media su evolución se caracterizaba por seguir cuestiones meramente lingüísticas, es decir, el curso natural del lenguaje. En el siglo XVI, por metonimia, deja de ser un estado y pasa a ser una acción (de tierra cultivada a cultivar la tierra). Un tiempo después, por metáfora, se introduce su uso en sentido figurado (de cultivar la tierra a cultivar una cualidad).

Si bien este sentido figurado no es comúnmente utilizado y no tiene reconocimiento académico, los investigadores Hannelore Hilgers-Schell y Helga Pust (como se citó en Goberna, 2010) encontraron un escrito de la época en el cual se

menciona la palabra cultura vinculada a dicha acepción. Joachim Du Bellay en su obra *Défense et illustration de la langue française* [Defensa e ilustración de la lengua francesa] realiza una crítica hacia los griegos y los romanos con relación a su diligencia y su cultura, entendiendo esta última como su formación o trabajo. Esta sería la primera fuente que registra un significado con miras hacia una concepción moderna. No obstante, existe la incertidumbre de que el autor ya haya utilizado anteriormente el término, debido a la naturalidad con la que hace mención.

Un siguiente autor que también haría uso del término cultura sería Jean de La Bruyère, al mencionar “les ignorants, qu’elle console d’une certaine culture qui leur manque [los ignorantes, que consuelan por cierta cultura que les falta]” (La Bruyère 2005, como se citó en Goberna, 2010). Él sería el primero en utilizar el término explícitamente como “la acción de instruir a una persona o bien el resultado de tal acción” (Goberna, 2010, p. 236). Es de esta manera como el sentido figurado de la palabra estaría empezando a tener mayor relevancia y autonomía.

Un último autor que también evidencia haber utilizado *cultura* con un significado similar a los anteriores fue Michel Eyquem de Montaigne. Él describe al término en cuestión estrechamente vinculado a la educación. Un detalle a rescatar es que tanto este autor como Du Bellay utilizan la palabra fruit/s [fruto/s] conectada a cultura, por lo que se puede inferir que aún se mantiene presente la concepción propia de la época (Goberna, 2010).

Indudablemente, las primeras concepciones de cultura han tenido una evolución que sigue una línea lingüística natural. Sin embargo, aunque no se aprecie a simple vista, fue a partir del sentido figurado que empezó a surgir el movimiento de las ideas. Probablemente haya surgido la necesidad de hacer mención a la formación del ser con una palabra o frase, por lo que decidió utilizarse la metáfora del cultivo. Así como cuando uno dedica tiempo, esfuerzo y cuidado a una parcela de tierra, de igual manera las personas comenzaron a dedicar tiempo, esfuerzo y cuidado a su espíritu por medio del conocimiento. De esta manera, queda en evidencia el estrecho vínculo que siempre mantuvieron la cultura y la educación.

## 2. CONCEPCIONES EN EL DISCURSO MODERNO

### 2.1. Redefinición alemana y discurso inglés

A partir de Goberna (2010), se sabe que el sentido figurado de la palabra cultura fue expandiéndose significativamente hacia el siglo XVII. Tal es el caso que, en 1680, aparece por primera vez en un diccionario francés: “exercice qu'on prend pour perfectionner et polir les arts, les sciences, ou l'esprit [ejercicio que se hace para perfeccionar y pulir las artes, las ciencias o la mente]” (Brunot, 1972, como se citó en Goberna, 2010). Sin embargo, el significado de cultura vinculado al cultivo del espíritu poco a poco va perdiéndose camino al siguiente siglo, y se va adoptando un sentido figurado estrictamente relacionado a la educación formal. Ya en el Siglo de Las Luces, este nuevo sentido figurado converge acertadamente con las ideas ilustradas de muchos autores, tales como Voltaire y Rousseau.

Más adelante, en diferentes partes de Europa, empieza a entrelazarse el nuevo sentido figurado con la idea de civilización, llegando a confundirse o entenderse como sinónimo en algunos lugares. Para las sociedades de aquella época, divididas en sectores económicos, la cultura vinculada a la educación formal empieza a concebirse como un derecho a la cual solo tienen acceso las clases de poder. Asimismo, las teorías biológicas de la evolución humana complementan a esta concepción estética de la cultura que se va construyendo. Tal como menciona Austin (2000), “una persona con un escaso nivel de educación y refinamiento pasa a ser inculto o de poca cultura” (p. 4). Era evidente que las ideologías marcadas de la época favorecían a ciertos grupos y aumentaban la desigualdad social, económica, e incluso, racial.

Frente a ello, en Alemania durante el siglo XVIII, comenzó a gestarse una concepción de cultura en oposición a la idea de civilización. Sin embargo, este cambio no se da abruptamente, conlleva un desarrollo gradual de las ideas. Echevarría (2001) brinda una descripción de cómo se lleva a cabo este proceso en su obra *Definición de la cultura*. Él describe que el sector intelectual de la sociedad europea empieza a cuestionarse sobre la diferencia entre una cultura viva y una cultura muerta. Para aquel sector, la cultura verdadera es crear nuevos contenidos, mientras que la civilización no es más que la reproducción de lo ya establecido. Es así como “cultura va a reservarse para las actividades en las que la creatividad se manifiesta de manera

pura, mientras que el de civilización va a aplicarse a las actividades en las que la creatividad se ha subordinado al pragmatismo económico” (Echevarría, 2001, p. 19).

Paralelamente, en el contexto colonialista inglés, desde un enfoque antropológico y etnográfico aparece la idea de observar a aquellos grupos sociales minoritarios como poseedores de una cultura. El autor más representativo que defendió esta idea fue Tylor con su libro *Cultura primitiva*, en donde explicó la evolución del ser humano a partir de la cultura, contrariamente a la evolución biológica de la época. Asimismo, el autor propuso la primera definición de cultura más aceptada para su contexto y que abarcaba ciertos aspectos de concepciones anteriores.

Aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre. (Tylor, 1995, p. 29).

La definición de Tylor fue innovadora para sus tiempos y dio un primer paso hacia la dinamización del concepto. Tal como describe Echevarría (2001), “permitió despojar al concepto de cultura de un significado de élite, aristocrático, e incluso, que servía a los fines del poder” (p. 20). Asimismo, universalizó a la cultura como una característica compartida, intrínseca y no biológica del ser humano.

## **2.2. Mentalista, materialista y simbólica**

Además de Tylor, existieron varios autores que cuestionaron el sistema de clases basado en la cultura, entre ellos Franz Boas. Hacia el siglo XIX, desarrolló un concepto de cultura en relación al comportamiento humano y al ambiente en el que se desenvuelve. Sin embargo, fue Goodenough la autora principal que dio origen a las teorías mentalistas de la cultura. Describía que “la cultura está situada en el entendimiento y en el corazón de los hombres” (Geertz, 1973, p. 24). Es así que no era un fenómeno que tuviese manifestaciones visibles ni tangibles, sino eran estructuras mentales que guiaban la conducta de individuos y grupos sociales.

Por otro lado, apareció la idea de que la cultura podía ser meramente materialista y que estaría vinculada a la satisfacción de las necesidades de los seres humanos. Era concebida como un mecanismo de supervivencia frente a estímulos exteriores, tales como el hambre, el sueño, entre otros. Si bien estas eran condiciones

materiales de existencia que todo ser humano debía lidiar, la cultura era la manera cómo cada individuo o grupo social resolvía esas cuestiones esenciales.

Por su parte, las concepciones mentalistas reforzaban sus ideas y afirmaban que la cultura “no consiste en cosas, personas, comportamientos o emociones. Es más bien la organización de estos rasgos. Es la forma de las cosas que la gente tiene en mente, sus modelos para percibir las, relacionarlas e interpretarlas de otra manera” (Goodenough, 1957, p. 167). Esta disyuntiva entre mentalista y materialista se mantuvo hasta que llegó una concepción más fuerte y que socavó a las anteriores.

Geertz poseía una postura reacia y en contraposición a las perspectivas mentalistas y materialistas. En especial, criticó fuertemente las ideas mentalistas, ya que discrepaba el fundamento de que la cultura fuese una entidad oculta y que solo existiera como ideas en la cabeza. Él describía a estas ideas como falacias cognitivistas, ya que pretendían analizar los fenómenos culturales mentales por medio de “métodos formales semejantes a los de la matemática y la lógica” (Geertz, 1973, p. 23).

Asimismo, él consideraba que la cultura tenía un carácter público, debido a que se encontraba inmersa en las interacciones con los demás y en el compartir de códigos de significaciones. En su obra *La interpretación de las culturas* (1973) detalló como un simple guiño puede tener una gran variedad de significados, dependiendo de la persona quien lo observa y el propósito comunicativo del que realiza la acción. Es en la comunicación verbal y no verbal donde se lleva a cabo la cultura simbólica, en las interpretaciones de los agentes y en el contexto en que se sitúan.

### **3. CONCEPCIONES EN TIEMPOS DE LA GLOBALIZACIÓN**

#### **3.1. Desde el campo educativo**

En los discursos educativos, la cultura posee la concepción mayoritariamente utilizada. Es vista como el conjunto de manifestaciones que influyen en cómo las personas observan y actúan en el mundo. Sin embargo, también suele ser vista como la causa del fracaso escolar. Muchas veces la diversidad en el alumnado no es reconocida y es considerada una carga en su rendimiento académico. Factores tales como el lenguaje, la condición económica de sus familias, el nivel de estudios de los

padres, e incluso, las creencias religiosas, pueden ser considerados obstáculos en su formación académica.

En el contexto estadounidense, se observa a los estudiantes latinos tener problemas para desenvolverse cómodamente en la escuela. La lengua puede ser un impedimento para comunicarse, pero el hecho es que ellos no solo tienen que aprender el idioma hegemónico del país, sino que no reciben el reconocimiento a su propia lengua ni a sus prácticas culturales. Desde luego, en los últimos años se está intentando hacer frente a esta problemática y fomentar la inclusión. Sin embargo, el camino es largo, ya que persisten agentes educativos con concepciones que no favorecen la inclusión de este grupo minoritario. Tal como describe González (2006), las instituciones educativas aún no son conscientes de la heterogeneidad que existen dentro de los grupos sociales y los perciben como limitados y normados.

A partir de la observación de estas situaciones, los autores Ogbu y Willis asumieron su propia postura. Ogbu (1978) buscó visibilizar cómo se originó estas concepciones cerradas y estáticas de la cultura en la escuela. Él estaba seguro de que los códigos culturales que se imparten y se reproducen en la escuela eran prácticas culturales pertenecientes a grupos de poder. Estas prácticas vienen insertándose en la educación formal desde sus orígenes y vienen constituyéndose como una suerte de cultura escolar. Ogbu se cuestionaba por qué la escuela no poseía una mirada crítica frente a estas relaciones de poder. Es por ello que, proponía comenzar a observar la problemática desde los contextos micro.

Por otro lado, Willis tampoco estaba de acuerdo con la aparente característica homogénea de los grupos sociales. Él afirmaba que los estudiantes y, en general, los individuos tienen la potestad de aceptar ciertos elementos de sus prácticas culturales y descartar otros (Willis, 1977). Apostaba por un ser humano con la libertad plena de elegir aquellos rasgos culturales que lo caracterizarían y rechazar los que no. Este enfoque, similar al constructivista, observa a los estudiantes como agentes activos, capaces de la construcción de su propia identidad e ideologías. “No son receptores pasivos de modos reproductoristas de la cultura” (González, 2006, p. 36).

Las concepciones que presentaron Ogbu y Willis buscaban cuestionar la cultura hegemónica presente en las escuelas y la visión estática que ésta tiene sobre las diferencias culturales de los estudiantes. Si bien Willis presenta una perspectiva

más liberal, en la cual, los estudiantes pueden apropiarse o descartar elementos culturales y formar sus propias identidades (González, 2006), coincide con Ogbu en que estos elementos culturales deben ser reconocidos y no marginados. Por su parte, Ogbu enfatiza en las “fuerzas históricas, políticas y económicas que produjeron marcos de referencia culturales particulares para la escolarización” (González, 2006, p. 36); sin embargo, cae en el error de no apreciar la variedad cultural que hay dentro de los mismos grupos sociales. Por lo tanto, no estaría deconstruyendo completamente esta visión estática de la cultura escolar.

### **3.2. Frente a las nuevas tecnologías**

Debido al avance tecnológico de los medios de transporte y comunicación, hoy en día, la mayoría de los grupos sociales presentan una diversidad de elementos culturales provenientes de distintas partes del mundo. Tal es el caso de los inmigrantes latinos en Estados Unidos, quienes poseen tradiciones propias de su lugar de origen, así como del lugar donde residen. Toda esta cuestión provoca una especie de hibridación. Si los inmigrantes son mexicanos, pero tienen prácticas cotidianas neoyorquinas, ¿a qué sector cultural deberían pertenecer? Pareciera que habitan en una suerte de limbo, propensos a ser discriminados, marginados y no aceptados en ningún grupo social.

Gupta & Ferguson (1992, como se citó en González, 2006) también cuestionan estas realidades. Observar a las culturas como fenómenos que ocupan espacios discretos no tiene cabida frente a aquellos que habitan las fronteras culturales. Estas personas viven constantemente en los cruces fronterizos: trabajadores migrantes, nómadas, miembros de la élite empresarial y profesional transnacional. “¿Cuál es la cultura de los trabajadores agrícolas que pasan medio año en México y medio año en Estados Unidos?” (González, 2006, p. 37).

De igual forma, inclusive sin trasladarse de un lugar a otro, podemos asumir diferentes prácticas culturales en la interacción con los medios de comunicación. El mundo está en constante evolución tecnológica. La globalización económica creó una serie de redes que facilitan el acceso a bienes y servicios desde cualquier rincón del planeta. Es por ello que, ahora resulta más sencillo contactarse con personas de diferentes lugares en cuestión de segundos.

De acuerdo con Vásquez (2010) “las imágenes que recibimos de costumbres de otros países, los encuentros entre personas de distintas latitudes a través de Internet y la posibilidad de viajar virtualmente hacia nuevas tierras, son algunos de los factores que han ido introduciendo variaciones a las culturas” (p. 20). En la actualidad, un ejemplo de apropiación cultural que se podría mencionar es la gran ola de grupos musicales, telenovelas y tradiciones coreanas que llegó a Latinoamérica y que ha ganado un considerable número de seguidores en la esfera juvenil.

Debido a que la globalización está presente en casi todos los países, podría afirmarse que ninguna cultura está exenta de la hibridación. Voluntaria e involuntariamente todas son producto de encuentros y fusiones (Vásquez, 2010). Sería difícil concebir la existencia de algún grupo social cuyos rasgos culturales se hayan mantenido intactos a lo largo del tiempo. Por lo tanto, surge la necesidad de observar a la cultura como un proceso dinámico, que se construye en el día a día y con base en las interacciones. Tal como menciona Vásquez (2010), “es un fenómeno creativo, dinámico, cambiante, constructivo, no es una sumatoria de variadas propuestas” (p. 17).

### **3.3. Fondos del conocimiento**

Frente a esta hibrididad y dinamismo de las culturas, Hammond (2014) describe a la cultura como una cuestión individual e interna, pero que se construye en la interacción con otros. Siguiendo un enfoque psicológico, ella describe los siguientes tres niveles de cultura.

Comúnmente se vincula a la cultura con trajes típicos, festividades, danzas, música, comida, rituales, entre otras expresiones. Sin embargo, Hammond (2014) menciona que estos rasgos solo conforman una parte de ella, lo cual denomina como el *nivel superficial*. Este nivel comprende elementos concretos y observables como los ya mencionados. Asimismo, posee una carga emocional baja, por lo que los cambios que se puedan ocasionar en él no generan mucha ansiedad en la persona o el grupo.

A continuación, existe un nivel intermedio o también llamado *poco profundo*, el cual agrupa las reglas tácitas en torno a las interacciones y normas sociales cotidianas, como “la cortesía, las actitudes hacia los mayores, la naturaleza de la amistad, los conceptos de tiempo, el espacio personal, la comunicación no verbal, las reglas sobre el contacto visual o el tacto apropiado” (Hammond, 2014, p. 22). Estos

elementos culturales se caracterizan por ser visibles, pero al mismo tiempo muestran un cierto grado ideológico.

En el nivel *poco profundo* es donde se encuentran los valores culturales. Ellos programan al cerebro para interpretar el mundo: cómo se ve una amenaza y qué brinda una sensación de seguridad. En el contexto educativo, puede que ciertas acciones o comportamientos de una docente se interpreten como una amenaza para algunos estudiantes; mientras que para otros como algo inofensivo. ¿Por qué sucede esto? Fisiológicamente, la amígdala detecta información amenazadora y envía señales a la zona instintiva del cerebro, de la cual emergen sensaciones de estrés. “Es un proceso de neurocepción, el sistema inconsciente de detección de amenazas a la seguridad” (Hammond, 2014, p. 47).

Estas aparentes amenazas son llamadas microagresiones y pueden perjudicar funciones cognitivas como la retención de información, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Sue et al. (2007, como se citó en Hammond, 2014) las describe como mensajes encubiertos que pueden hacer sentir inferior o fuera de lugar a una persona o a un grupo. En este nivel la comunicación no verbal ejerce un papel protagónico. Ciertos signos pueden crear confianza y soporte entre las personas; mientras que otros pueden generar una gran carga emocional negativa en alguna de las partes. Cuando existe la necesidad de comprender la raíz de estas interpretaciones, es ahí donde surge el siguiente y último nivel de la cultura.

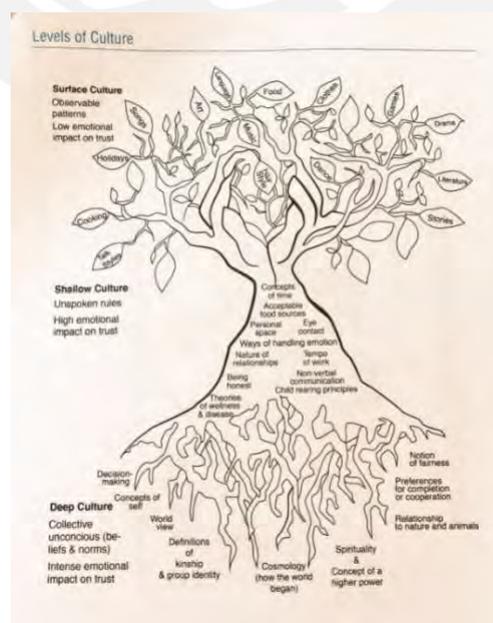
El *nivel profundo* es el más intrigante y complejo de todos. En él se encuentra la esencia y la justificación de los comportamientos observables. Se caracteriza por ser abstracto, intrínseco y propio de cada individuo. Está compuesto de suposiciones inconscientes que construyen nuestra cosmovisión, nuestra cosmología o sentido del bien y del mal, nuestro autoconcepto, las teorías de la armonía grupal y la espiritualidad (Hammond, 2014). Asimismo, está estrechamente vinculado con el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Es por ello que, este nivel tiene como centro de operaciones al cerebro. Cabe resaltar que esto no significa que la cultura profunda se encuentre en el cerebro. Tal como indica Hammond (2014), “la cultura es como un software para el hardware del cerebro” (p. 21).

Para comprender esto último, observaremos la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la cual describe cómo la cultura proporciona a los seres humanos

herramientas y otros recursos para mediar en su pensamiento. Él menciona que desde el nacimiento interactuamos y aprendemos ciertas prácticas culturales, como el uso del lenguaje, que se convierten en “herramientas para pensar, a través de las cuales interactuamos con nuestros mundos sociales” (Moll, 2006, p. 18). En ese sentido, por la influencia de elementos culturales externos, desde nuestros primeros años vamos moldeando nuestro propio pensamiento, nuestra propia perspectiva del mundo,

Los esquemas mentales tienen el poder de convertir sucesos cotidianos en acontecimientos significativos (Hammond, 2014). Por ejemplo, para ciertas tradiciones la visita a un río o al océano puede ser un evento especial que implique una serie de ritos o ceremonias; mientras que para otras visitar estos lugares puede no tener significatividad alguna. A nivel cerebral, el encargado de identificar estos eventos novedosos, relevantes y emocionales es el sistema reticular activador ascendente, una de las subunidades principales de la formación reticular. Como ya se mencionó, la identificación que este sistema dependerá de la interpretación de cada persona, es decir, de su propia lente cultural. Debido a que brinda sentido a las diferentes situaciones cotidianas, este nivel posee una intensa carga emocional.

En síntesis, para Hammond (2014) la cultura posee 3 niveles: *observable*, *poco profundo* y *profundo*; los cuales, a su vez, están compuestos por una serie de elementos o rasgos característicos. A manera de ilustración, la autora presenta la siguiente gráfica:



Tomado de: “Culturally responsive teaching and the brain”, Hammond, 2014, p. 24

Tras haber identificado dichos elementos, resulta necesario observar dónde se encuentra la cualidad dinámica de la cultura. Como primera premisa, Vygotsky (1978) menciona que algunos elementos pueden mantenerse y otros pueden cambiar, pero siempre determinarán la manera de pensar de los seres humanos. Si bien las primeras adquisiciones culturales poseen relevancia y permanecen a lo largo de la vida, cada persona evoluciona al crecer y experimentar el mundo (Hammond, 2014). Por lo tanto, podría afirmarse que aquellos elementos que son centrales o principales serán estáticos, mientras que los secundarios serán propensos a cambiar o fusionarse con otros. Sin embargo, aún se observan difusos cuáles son los elementos que permanecen en el tiempo y aquellos que no.

La mejor manera de observar el dinamismo de los rasgos culturales es desde la misma práctica. Para eso, se utilizará como herramienta de estudio a los fondos del conocimiento. Cabe resaltar que este concepto no es sinónimo de cultura. Tal como menciona González (2006), debido a que el término cultura posee múltiples acepciones, se creó una expresión con enfoque práctico. Es así que, los fondos del conocimiento vienen a ser “un organizador conceptual, una forma estratégica de reducir teóricamente la complejidad de las experiencias cotidianas de las personas” (Moll & González, 2006, p. 21). Asimismo, este concepto busca el encuentro con la cultura de cada individuo, más allá de “categorizaciones uniformes de una cultura grupal compartida” (González, 2006, p. 40).

El panorama de la cotidianeidad se muestra como un enmarañado de sistemas culturales. Anteriormente se había mencionado que existe una suerte de hibridad presente en cada grupo social, cada tradición, e inclusive, cada hogar. A lo largo del tiempo, las familias han ido adoptando determinadas prácticas, según las circunstancias históricas y los discursos. Sin embargo, esta recepción que surge por la interacción con el contexto no es pasiva. Por el contrario, los agentes sociales son capaces de negociar y adaptar dichas prácticas formando una infinidad de variantes, pero dentro de una misma estructura (González, 2006). En otras palabras, las personas no se adhieren completamente a las normas y prescripciones culturales con las que interactúan, también son capaces de tomar sus propias decisiones.

Por ejemplo, existe el caso de un joven ayacuchano que en su niñez adquirió ciertos rasgos culturales de su comunidad, pero cuando llegó a una determinada edad

abandonó a su familia y se unió a Sendero Luminoso siguiendo los pasos de su hermano mayor. Si bien algunas prácticas de este grupo comenzaron poco a poco a normalizarse para él, los rasgos culturales que aprendió en su familia no se desvanecieron. Él tenía la capacidad de analizar y cuestionar qué prácticas le parecían poco adecuadas o incorrectas. Es por ello que, discriminaba y criticaba los actos de violencia que este grupo llevaba a cabo.

Dos años después, el Ejército lo acogió como uno de ellos y llegó a convertirse en sargento. Más adelante, conoció a unas religiosas que lo animaron a ser sacerdote, por lo que dejó el Ejército y se convirtió en fraile franciscano. Este joven pudo adaptarse a los diferentes grupos sociales que lo acogieron. Asimismo, en cada uno de ellos aprendió sus creencias, prácticas y dogmas. Él indica que no tuvo dificultad en pasar por estos cambios.

Aquellos elementos de la cultura profunda que recibió en sus primeros años, sirvieron como cimientos para la construcción de su identidad, le brindaron una primera perspectiva del mundo, tales como el sentido de colectividad, la manera de resolver problemas, de tomar decisiones y de concebir lo bueno y lo malo. Como él mismo menciona, siempre vivió con mucho gusto, tal vez porque los quechuas viven de esa manera (Fowks, 2012). Sin embargo, al interactuar con percepciones tan diferentes, tuvo que acomodar sus primeras concepciones e ir construyendo nuevos esquemas mentales. Gracias a la psicología, se sabe que la naturaleza del ser humano es tener una plasticidad que lo hace adaptarse y ser flexible ante los cambios.

Desde una mirada estática, podría señalarse que el joven posee una manera de concebir al mundo característica de la cosmovisión andina, debido a que nació en una comunidad de esa zona. Sin embargo, para González (2006) la realidad “nos proporciona un panorama de actividades que pueden coincidir o no con el comportamiento cultural normativo” (p. 43). Las circunstancias históricas que él presenció como la llegada y el asentamiento del terrorismo y las fuerzas armadas a Ayacucho, lo obligaron a transformar sus esquemas iniciales. Desde luego, no necesariamente deben ocurrir eventos extraordinarios para que suceda este proceso de acomodación. Como describimos en un apartado anterior, los medios de comunicación también tienen una gran influencia en estos cambios.

Diariamente, nuestros esquemas mentales se forman y se transforman. Están en constante movimiento; son dinámicos, emergentes e interactivos. Al mismo tiempo, conforman un bagaje de información: los fondos del conocimiento. Tal como mencionan González, Moll & Amanti (2006) “las personas son competentes, ellas tienen conocimiento, y sus experiencias de vida les han dado ese conocimiento” (s/n). Aunque, a menudo, en los contextos educativos se enmarca a los estudiantes en una herencia unilineal asumida. Se los observa como receptores pasivos de sus elementos culturales familiares cuando, en realidad, tan solo por asistir a la escuela ya tienen acceso a una infinidad de percepciones. Su vida cotidiana está llena de interacciones con sus pares, docentes, miembros de la comunidad, entre otros.

Este concepto fluido de los fondos del conocimiento nos ha permitido observar cómo se lleva a cabo el dinamismo de la cultura en la práctica. Se puede afirmar que este dinamismo está presente en algunos elementos culturales del individuo, mientras que hay ciertos rasgos principales y profundos que se mantienen. ¿De qué dependerá la selección de estos elementos? Propiamente del individuo y de sus experiencias. Las prácticas del día a día son complejas y no es posible estandarizarlas. Sin embargo, sí se evidencia que los elementos culturales están en un continuo diálogo con los elementos de los demás y dentro de un contexto sociohistórico determinado.

#### **4. ESTUDIOS SOBRE CULTURA EN EL PERÚ**

##### **4.1. La cultura nacional vs pública**

Kaluf (2005) menciona que existen 2 tendencias homogeneizadoras dentro las concepciones estáticas de la cultura. La primera surge en los mismos grupos sociales y se caracteriza por el deseo de proteger afanosamente sus elementos culturales “autóctonos” de las garras de la occidentalización. Dicho con palabras de Kaluf (2005), “se observa una tendencia a hacer absolutas las culturas locales (...) con finalidades de reforzamiento de la propia identidad, en un marco de luchas políticas y de redistribución del poder” (p. 28). Cárdenas & Sánchez (2020) coinciden en esta perspectiva y agregan que, la identidad propia de las culturas corre riesgo ante el proceso de globalización. En especial, son los miembros más jóvenes quienes suelen desvalorizar sus raíces e identidad adoptando características culturales extranjeras.

La segunda tendencia está vinculada con los “procesos de homogeneización y estandarización de la cultura bajo la influencia, las directrices y los intereses de las multinacionales de la información y de la comunicación y de sus industrias culturales transnacionales.” (Kaluf, 2005, p. 28). Esto alude a los grupos sociales hegemónicos que buscan imponer determinadas tradiciones e invisibilizar la diversidad; por ejemplo, la cultura estadounidense frente a los grupos minoritarios que se encuentran en el mismo territorio. Asimismo, a menudo, esta tendencia se encuentra presente a nivel estatal, es decir, en los poderes de gobierno. Esto último es conocido como la *neutralidad del Estado*.

Siguiendo el ejemplo mencionado, en el contexto estadounidense, los liberales suelen afirmar que el Estado debe permanecer imparcial ante la diversidad de razas, ideologías, expresiones culturales, entre otros; con el fin de “construir una identidad nacional que haga posible la consolidación de la unidad económica y política” (Tubino, 2016, p. 58). Sin embargo, ¿es esto verdaderamente posible? La realidad nos muestra que mantenerse culturalmente neutral es imposible. Por debajo de nuestras decisiones y puntos de vista se encuentran nuestros intereses, nuestras experiencias previas y nuestros esquemas mentales de lo que observamos correcto y no correcto. Por lo tanto, “el Estado no es ni puede ser neutral” (Tubino, 2016, p. 70). Entonces, ¿qué significa y qué busca esta aparente neutralidad?

Tras una careta de imparcialidad, se encuentran intereses, motivaciones y deseos propios de un grupo de poder. Tan solo por observar cómo el gobierno estadounidense fomenta la lengua inglesa y una cultura homogénea para todos sus habitantes, uno puede darse cuenta del verdadero rostro del Estado. A manera de ejemplo, se puede observar cómo los niños inmigrantes que poseen una lengua materna distinta, son insertados en programas bilingües desde los primeros años de la escuela. Si bien al inicio pueden acceder a una educación bilingüe, a medida que avanzan en los niveles de escolarización, se solicita que dominen el idioma oficial. Muchos de los inmigrantes pierden su lengua natal, siendo ésta la principal vía de conexión con sus comunidades.

El contexto peruano no se muestra tan distante. Si bien el Estado reconoce a todas las lenguas originarias como oficiales, en la práctica, la mayoría de trámites se realizan en español. Asimismo, a través de la educación pública, se difunde una

determinada versión de la historia nacional y un conjunto de valores cívicos que los estudiantes deben desarrollar. Desde el punto de vista de Tubino (2016), “la cultura cívica tampoco es éticamente neutral. Ni la tolerancia ni la autonomía —que son los valores cívicos por excelencia— son éticamente neutrales. En ética no existe la neutralidad” (p. 70). Las mismas leyes están hechas desde la perspectiva de un grupo. En ese sentido, el Estado se observa subordinado a un sistema de poder hegemónico y, al mismo tiempo, desarrolla políticas de homogeneización e integración nacional.

Los procesos de homogeneización y la construcción de una cultura nacional conllevan a la “desestructuración de las identidades originarias” (Tubino, 2016, p. 58). Aquellos que pertenecen a grupos minoritarios se ven forzados a abandonar sus prácticas culturales y a adoptar aquellas que les permitan acceder a una mejor calidad de vida. Es una cuestión entre ser parte de su comunidad o ser ciudadano (Tubino, 2016). Pareciera que el ser ciudadano implica despojarse de elementos o rasgos que no se ajustan a la cultura occidental hegemónica. Ante esto, surge la necesidad de un cambio de paradigma: de la homogeneización al reconocimiento de las diferencias, de la indiferencia a la valoración de otras realidades de vida, tanto en las políticas como en la vida cotidiana.

Es por ello que, se debería de apostar por una cultura política pública, es decir, por un producto de todos los universos culturales que caracterizan a los miembros de nuestra sociedad. Cabe resaltar que, esto no significa una lista o suma de aspectos culturales; por el contrario, refiere a un consenso, un acuerdo mutuo o el resultado de un compartir dialógico entre diferentes culturas y formas de ver el mundo.

#### **4.2. La cultura desde la interculturalidad**

Poner el concepto de cultura en debate implica comprender las concepciones que tienen diferentes autores sobre ella. Tan solo por realizar esta acción, uno da el primer paso hacia la interculturalidad. El abrir un espacio de diálogo para describir, analizar y expresar distintas posturas, es un hecho intercultural *per sé*. Inclusive, “lo cultural es de entrada también lo intercultural” (Kaluf, 2005, p. 17). No es posible hablar de cultura sin interculturalidad, no es posible hablar de interculturalidad sin cultura. Ambos términos se corresponden y, a su vez, poseen los mismos fundamentos.

Una concepción dinámica de la cultura es intercultural en sí misma. Observar a la cultura como un fenómeno en constante movimiento y transformación, que se va

construyendo en la interacción con los otros, en el encuentro con otras formas de concebir al mundo; es un acto intercultural. Como expresa Tubino (2016), “la interculturalidad es intrínseca a las culturas” (p. 189).

Sin embargo, en la cotidianeidad se observa a la interculturalidad desde un enfoque político-socioeducativo. Es un hecho que sus orígenes se encuentran en el deseo ferviente de los grupos minoritarios latinoamericanos por ser reconocidos, por acceder a sus derechos, por fortalecer sus identidades. Asimismo, implica la generación de espacios públicos en los que se busquen soluciones a las problemáticas originadas por las diferencias y las relaciones de poder (Tubino, 2016).

Si bien promover la interculturalidad desde lo macro asegura una cultura política pública, ésta no tendrá éxito si no se desarrolla paralelamente desde lo micro. No es posible promover la interculturalidad solamente desde las políticas o normativas, también debe fomentarse en los espacios cercanos a cada uno. Tal como describe Tubino (2016) “la experiencia de la interculturalidad en la vida íntima, en la amistad y en el amor es la experiencia más profunda de encuentro humano” (p. 82). Gracias a esta simultaneidad se pueden lograr cambios profundos en las esferas sociales.

La práctica de la interculturalidad comprende principalmente 2 elementos: el diálogo y la empatía. No obstante, estos elementos están interconectados, uno depende del otro. El diálogo es un encuentro con la otra persona, en el cual, no solo participa el intelecto, sino el ser humano de manera integral (Tubino, 2016). Sus aspectos afectivos-emocionales y la comunicación no-verbal juegan un rol decisivo. Diálogo significa “pensar con el otro y a través del otro” (Tubino, 2016, p. 58). Dialogar implica ponerse en los zapatos del otro, comprender su pensamiento y su sentir. Inclusive, si es necesario, uno debe abandonar sus esquemas personales y abrirse a nuevas concepciones manteniendo una actitud de aprendizaje. Es por ello que, la interculturalidad no tiene como valor fundamental a la tolerancia, sino a la empatía.

Uno de los beneficios del diálogo intercultural es que permite a ambas partes modificar o ampliar su perspectiva sobre algo, comprender que existen diferentes ángulos desde los cuales se puede apreciar la realidad. Otro beneficio es que el diálogo tiene un impacto directo en nuestro propio desarrollo o crecimiento como seres holísticos. “Nos permite descubrir aspectos de nosotros mismos invisibles a nuestra

propia mirada” (Tubino, 2016, p. 82). En síntesis, están en juego nuestras identidades y concepciones sobre el mundo.

Si observamos cómo se están practicando estos saberes en un contexto educativo formal, podemos evidenciar que no son apreciados a cabalidad. Gran parte de las escuelas peruanas aún posee el pensamiento de que la interculturalidad supone el reconocimiento y respeto de las diferentes costumbres, lenguas, festividades, rituales, entre otros elementos observables. Y que tan solo por identificar o “estar orgullosos” de estas manifestaciones culturales diversas, se está desarrollando un enfoque intercultural. Desde luego, se está logrando deconstruir una visión culturalmente unitaria y reconociendo que existen modos de vida diferentes al propio; sin embargo, la interculturalidad implica más que ello. Como lo hace notar Tubino (2016), “la educación intercultural bilingüe es más que la revalorización y la difusión del folclor” (p. 201).

En la mayoría de las escuelas se manifiestan 2 cuestiones. Por un lado, se cae en el error de estereotipar a los grupos culturales considerándolos homogéneos. Esto debido a que, aún se posee una concepción estática de la cultura. Y, por el otro, no se desarrolla un verdadero diálogo intercultural que tenga como fundamento la empatía. Con respecto a lo primero, es necesario replantearse cuál es el objetivo de una educación intercultural. En el Perú se hace énfasis a que esta modalidad educativa no puede ser desarrollada sin lo lingüístico, por tanto, se le conoce como Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, suele brindarse mucho énfasis a la lengua dejando de lado otros rasgos profundos de la cultura. Inclusive, se puede caer en la idea de que compartir una misma lengua es compartir una misma cultura (Tubino, 2016). Por lo tanto, resulta necesario ampliar la concepción de educación intercultural.

Desde una concepción dinámica de la cultura, la educación podría dejar a un lado la conservación de las manifestaciones culturales de los grupos sociales y aceptar que ellos están en un constante devenir. No se encuentran retenidos en el tiempo como tesoros que han de ser cuidados de influencias externas (Tubino, 2016), sino que son agentes cambiantes y cuya transformación les asegura su preservación en el tiempo. Si desde la escuela, los niños y niñas aprenden que son productos de mezclas y fusiones culturales, que constantemente son partícipes de encuentros con posturas diferentes a las suyas y que son capaces de formar sus propios esquemas

culturales a partir de estos encuentros; entonces se estará llevando a cabo una educación intercultural con sentido.

Asimismo, con relación a la segunda cuestión, desde la mirada de Tubino (2016), la educación intercultural debería girar en torno a mejorar el intercambio y encuentro entre diferentes perspectivas. Y es justamente a través de la promoción del diálogo intercultural que esto se puede llegar a concretar. Para eso, los estudiantes deben practicar el mirar desde la posición del otro, comprender las percepciones y subjetividades del otro. Pero, al mismo tiempo, reconocer que posiblemente esta mirada se encuentre filtrada por nuestra propia subjetividad (Kaluf, 2005). Por lo tanto, resulta también necesario aceptar nuestros propios sesgos.

En conclusión, la educación intercultural debe empezar a concebir a la cultura como un ente dinámico, el cual está presente tanto en lo individual como en lo colectivo. Asimismo, la enseñanza debe estar dirigida a cómo actuar y dialogar con perspectivas distintas a las propias. Un diálogo intercultural no solo implica el intercambio de saberes o la tolerancia a la diferencia. La verdadera interculturalidad a lo micro se lleva a cabo cuando existe una apertura existencial, una disposición afectiva y cognitiva para con la otra persona, donde la empatía es el valor esencial.

## REFLEXIONES FINALES

La cultura se encuentra presente en cada momento de nuestra vida, desde el momento de nuestro nacimiento hasta el día de nuestra muerte. Cuando nací, mi madre decidió llamarme “Rukmini”, aludiendo a un personaje de las historias míticas de la India. Hacía un tiempo se había unido a la Conciencia de Krishna, un grupo religioso cuyo origen se remonta a dicho país. Desde pequeña, aprendí a ser vegetariana, a dirigirme a Dios con el nombre de Krishna, a practicar ciertos ritos y seguir determinados principios. Durante toda mi niñez, seguía estas prácticas por imitación, observando cómo lo hacían mi madre y mi abuela. Sin embargo, llegó un momento en el que me empecé a cuestionar por qué nadie más seguía estas tradiciones. Observaba a mi alrededor y mis compañeros comían carne, se dirigían a Dios sin un nombre en especial y no practicaban los mismos ritos que yo.

Tal vez la diferencia que más saltaba a la vista para mi corta edad era con respecto a la alimentación. ¿Por qué yo era vegetariana? ¿Por qué nadie más lo era? Fueron algunas preguntas que surgieron en mí cuando mis compañeros criticaban mi lonchera. Desde luego, se lo pregunté a mi madre; sin embargo, en ese entonces no lo comprendía a cabalidad. Solo sabía que me sentía un poco excluida a la hora de la lonchera, en las fiestas, en el compartir de fin de año, en la quermés, entre otros eventos que eran importantes para esa edad.

Asimismo, en el colegio nos enseñaban principios religiosos católicos, los cuales eran de mi agrado. Me gustaba las canciones de alabanza y conversar con Dios libremente. Mi madre me enseñaba que no había diferencia alguna entre la forma como nosotras nos dirigíamos a Dios con la forma que me enseñaban en el colegio. Por ese lado, me sentía tranquila. Aunque, aún no comprendía por qué realizaba cada práctica religiosa. Todo se quedaba en lo concreto y observable, como es propio de esa etapa de la vida.

A la edad de 11 años, mi madre decidió involucrarse más en la comunidad religiosa Hare Krishna. Empezamos a ir al templo más seguido y a participar de los principales eventos. Poco a poco, gracias a las enseñanzas de las personas mayores del templo, pude comprender por qué seguíamos en nuestra familia determinadas prácticas. Comprendí que éramos vegetarianos porque practicábamos la no violencia y la misericordia a toda entidad viviente. No jugábamos juegos de azar porque podías

llegar a ser propenso a engañar y mentir a otros. No nos intoxicamos con ninguna sustancia, debido a que el cuerpo debía permanecer puro para el servicio a Dios. De esta manera, empecé a adentrarme a elementos culturales más profundos, que brindaban sentido a las acciones que realizaba. Asimismo, en la comunidad religiosa, pude conocer a niños de la misma edad que tenía y que seguía las mismas tradiciones que yo, eso me hizo sentir aceptada y que pertenecía a un lugar. He aquí la naturaleza sociable del ser humano de sentirse parte de una comunidad. Me agradó tanto formar parte de la Conciencia de Krishna que decidí dejar a mis amistades del colegio.

Los años transcurrieron y mis esquemas mentales fueron construyéndose y solidificándose en torno a las perspectivas, ideologías y cosmovisiones de nuestro grupo religioso. Me empecé a preparar para defender a toda costa nuestra cultura. Sin embargo, al ingresar a la Universidad mi vida dio un giro. Conocí a personas que poseían diferentes puntos de vista, aprendí que la realidad no solo era observada desde un ángulo. En este proceso significativo de transformación fue necesario tener una actitud de aprendizaje.

Poco a poco, fui cuestionando las ideas que tenía frente a diferentes temas. Tal como describe Tubino (2016), en estos encuentros de diálogo uno se desarrolla internamente y crecer como ser humano. Desde luego, no abandoné por completo los rasgos culturales que adquirí desde pequeña. Estos rasgos poseen una carga emocional tan fuerte que no es posible deconstruirlos. Han ido cobrando un significado diferente en aras de ser un apoyo en mi formación. Es así que, puedo afirmar que la cultura del ser humano se encuentra en constante evolución. Somos una mezcla de ideas y percepciones, debido a las interacciones que tenemos a lo largo de nuestra vida. Sin duda alguna, reflexionar sobre ello te hace tener una mirada más amplia de tu propia identidad y te permite aprender a relacionarte con los demás.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, T. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *UNAP Educación y desarrollo*. 1(1), 1-21. <http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/compcult.pdf>
- Cárdenas, C. y Sánchez, F. (2020). *Filosofía para niños aplicada a la investigación educativa en relación con la identidad cultural dentro del subnivel básica superior* [Tesis de Bachiller, Universidad Nacional de Educación del Ecuador]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1436>
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión. [http://www.proarhep.com.ar/wp-content/uploads/Cuche\\_La-nocion-de-cultura-en-las-Ciencias-Sociales.pdf](http://www.proarhep.com.ar/wp-content/uploads/Cuche_La-nocion-de-cultura-en-las-Ciencias-Sociales.pdf)
- Diez, A. (2002). Formas de expresión y políticas culturales. Representaciones de la cultura en y desde Tupe. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades* (pp. 247 – 270). Pontificia Universidad Católica del Perú – Universidad del Pacífico – Instituto de Estudios Peruanos. <http://hdl.handle.net/11354/137>
- Echevarría, B. (2001). *Definición de la cultura*. Editorial Itaca.
- Fowks, J. (2012). *Terrorista, militar, cura y profesor: una biografía resume 30 años de Perú*. El País. [https://elpais.com/internacional/2012/10/30/actualidad/1351626983\\_187335.html](https://elpais.com/internacional/2012/10/30/actualidad/1351626983_187335.html)
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. Dirección general de vinculación cultural. <https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2011/06/teorc3ada-y-anc3a1lisis-de-la-cultura-1.pdf>
- Goberna, J. (2010). Una palabra esencial. Genealogía histórica del término cultura (siglos XVI-XVIII). *Anales de Filología Francesa*, 18, pp. 233 – 244. <https://revistas.um.es/analesff/article/view/116951>
- Godenzzi, J. (2004). Globalización, multilingüismo y educación. El caso del Perú. *Aportes andinos*, (11), pp. 1 – 11. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/673/1/RAA-11-Godenzzi-Globalizaci%3%b3n%2c%20multiling%3%bcismo%20y%20educaci%3%b3n.pdf>
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge [Edición de Kindle].

- Goodenough, W. (1957). Cultural anthropology and linguistics. En P. Garvin (Ed.), *Report of the Seventh Annual Round Table meeting on Linguistics and Language Study*, 9. University Monograph Series on Language and Linguistics. [https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555451/GURT\\_1956.pdf;sequence=1](https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555451/GURT_1956.pdf;sequence=1)
- Hammond, Z. (2014). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. SAGE Publications [Edición de Kindle].
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural: materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151226>
- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista iberoamericana de educación*, 13(1), pp. 47 – 98. [https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/Lopez\\_diversidad.pdf](https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/Lopez_diversidad.pdf)
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. Academic Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED156791>
- Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial de la Pontificia universidad Católica del Perú.
- Vásquez, J. (2010). *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en zonas urbanas*. TAREA Asociación de Publicaciones Educativas. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/estado-del-arte-de-la-educaci%C3%B3n-intercultural-biling%C3%BCe-en-zonas-urbanas>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press. <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/vygotsky-1978-mind-and-society.pdf>
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working-class kids get working class jobs*. Saxon House. <https://www.jstor.org/stable/23636146>