

Reflexiones sobre la relación educación-cultura en la escuela latinoamericana

*Reflections about the relation between education and culture
in Latin American schools*

Paulette Barberousse

Universidad Nacional de Costa Rica

Recibido: 14 de agosto 2014 / Aceptado: 2 de septiembre 2014

Resumen

Si entendemos a la cultura como el entorno dador de sentido de la vida humana, la escuela aparece como una institución que debe estar estrechamente vinculada con ella. Las condiciones históricas de conformación de la estructura social latinoamericana la hace propensa a reproducir, con distintos niveles de acriticidad, modelos educativos pensados para otras realidades culturales, lo que provoca en el estudiantado apatía por sentir que estudia cosas que no sirven para nada. Se propone, por lo tanto, tomar en cuenta la dimensión cultural en el sistema educativo, lo que implica ver y estudiar “lo propio”. Al mismo tiempo, se reconoce la diversidad de visiones de mundo que contiene la escuela en sociedades que estructuradas en clases con intereses y necesidades distintas y, a veces, antagónicas, lo que la convierte en un espacio de disputa de sentidos.

Palabras clave: educación básica, educación intercultural, desigualdad cultural, integración escolar, sociología cultural.

Abstract

As culture is the environment which gives sense human life, school may be a institution closely connected with him. The historical conditions of constitution of Latin American societies, makes him propensive to reproduce, acritical, education models of thinking from other cultural environments, considering which students will be apathetic because they feel the sensation that they are studying useless things. This article suggest the need to take in account cultural dimension in the educational system; that means to study “the own”. At the same time, is necessary to recognize the diversity of world’s vision contains in the school in societies organized in different social classes, with different needs and interests, sometimes antagonists, which transform him in space in dispute.

Keywords: culture, critical education, colonial mentality, ideological homogenization, educational inequality, sense of education.



O inventamos o erramos

Simón Rodríguez

Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas

José Martí

Introducción

Usualmente, al tratarse la relación entre educación y cultura, se tiene en mente la importancia que para la institución escolar reviste el promover valores vinculados a la identidad cultural, lo cual se concreta en dar a conocer bailes populares, tradiciones locales, música popular tradicional, cuentos, tradiciones y leyendas. En los últimos tiempos, a tono con nuevas ideas y tendencias surgidas al tenor de la mayor visibilización social de nuevos agentes y grupos sociales, también se piensa en relación con temas como la diversidad, la interculturalidad y la multiculturalidad.

Aunque conocemos la importancia y el valor que tienen estas formas de entender a la cultura en el marco de la dinámica escolar, no son estas las perspectivas desde las que planteo abordar en esta oportunidad tal relación. Me interesa, más bien, una comprensión de carácter general que trasciende la práctica escolar.

Para una visión del tipo que aquí propongo es necesario ofrecer, de entrada, una ubicación histórico social en torno a las dos nociones que se presentan para el análisis; es decir, la de educación y la de cultura, puesto que éstas han sido entendidas de forma distinta en diferentes momentos históricos y, aún en un mismo momento, existen diversas formas de referirse a ellas y de entenderlas.

Pedagogía crítica

En este caso, he de advertir que esta reflexión se inscribe en la corriente de la educación latinoamericana que tiene una vocación crítica lo cual, como se sabe, tiene múltiples connotaciones y acotaciones.

La primera de ellas tiene que ver con la comprensión de la educación como instrumento para entender críticamente el mundo, lo cual quiere decir conocer las causas por las cuales los procesos, dinámicas y fenómenos del contexto circundante suceden.

La segunda atañe a comprender a la educación como instrumento con el cual es factible transformar ese contexto del que hago mención pero, también, al ser humano que es objeto y sujeto del proceso educativo.

Como deducción lógica de lo anteriormente acotado, se infiere que la educación tiene una dimensión política, en la medida en que ninguna transformación del mundo se realiza sin dirección o; dicho de otra manera, toda transformación del contexto implica una direccionalidad específica en función de un determinado proyecto de sociedad o ideario social.

Desde esta perspectiva no existe, en términos generales y absolutos, educación apolítica: todo proceso educativo responde a una intencionalidad más o menos explícita (que constituye, en última instancia, su verdadera y última razón de ser) de conformar un ser humano acorde con un ideal social. Por ello, la educación como aparato ideológico juega un papel central en el proceso de “normalización” social al que se somete a todos los miembros de cualquier sociedad, para que puedan cumplir el papel que se les tiene asignado una vez que alcanzan la madurez ciudadana (Althusser, 1988).

Vista desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta que la sociedad está siempre conformada por grupos sociales diversos, la educación constituye un campo de disputa de sentidos, en el que estos distintos grupos sociales intentan hacer prevalecer visiones de mundo diferentes, a veces antagónicas, y en el que generalmente prevalece la de aquellos que se encuentran vinculados con el poder del Estado, y por lo tanto tienen en sus manos, el control. Estas visiones de mundo dominantes poseedoras de dicho control se concretan en proyectos económicos, políticos, sociales y culturales, que se expresan como modelos de desarrollo, los cuales son presentados como naturales y deseables para todos.

Superar la naturalización de los modelos que subyacen a todo proceso educativo implica construir un ser humano crítico con instrumentos teóricos, ideológicos, culturales y sociales que le permitan participar de forma consciente y activa, no solo en el proceso de su propia formación sino, también, en la formulación o cuestionamiento del modelo social en el que se encuentra inserto y del cual forma parte.

Es esta, pues, la visión de educación a la cual me adscribo, y que en estas líneas se asocia y vincula con la noción de cultura, misma cuyo sentido de uso también pretendo clarificar a continuación.

La noción de cultura

Como es ampliamente conocido, la noción de cultura o, para mayor precisión, las nociones de cultura que prevalecieron hasta los años 50 y 60 del siglo XX, fueron aquellas que:

1. La entendían como denotando las expresiones refinadas de las artes, es decir, las “bellas artes” que eran enseñadas y aprendidas en academias y escuelas, y que eran patrimonio de pequeñas élites de elegidos y sensibles artistas. De esta categorización estaba excluido lo popular, lo cual caía bajo la incidencia del folclor o las tradiciones populares. En esta acepción, la vinculación educación-cultura sería vista como (a) la enseñanza de las artes en la institución escolar o (b) como la necesidad de existencia y desarrollo de escuelas y academias especializadas en la formación de profesionales del arte. Esta forma de entender la cultura no ha desaparecido del todo, y convive con otras que, como veremos más adelante, han ido surgiendo y desarrollándose en nuestros días.
2. La que entiende la cultura como sinónimo de “culto”, es decir, como un atributo de la personalidad de un individuo o de la forma de ser de un grupo social. Ser culto implicaría poseer una serie de conocimientos y sensibilidades (labradas a través del tiempo y por medio de la educación) que condicionarían una determinada forma de estar en el mundo. Una persona culta sería erudita en temas humanísticos y artísticos y sentiría el arte de forma profunda. Estos atributos asignados a las personas podrían extrapolarse a los grupos sociales e, incluso, a las naciones, con lo que una desiderata en este sentido sería ser un “pueblo culto”, es decir, educado y sensible. Al igual que con la noción anterior, ésta no ha desaparecido del arsenal simbólico de las sociedades y, hasta hoy en día, es de uso corriente.

La noción antropológica de cultura

En las ciencias sociales, sin embargo, ha ocupado un sitio cada vez más importante una noción diferente de cultura. Esta fue puesta en circulación a partir de los estudios antropológicos y etnográficos que, desde finales del siglo XIX, fueron haciéndose frecuentes en los centros de las grandes potencias coloniales como Francia e Inglaterra, que necesitaban conocer profundamente a las sociedades que caían bajo la incidencia de su dominio colonial.

Fue así como se instituyó la noción de cultura como modo de vida, visión de mundo o cosmovisión, que se ha trasvasado a otras ciencias sociales. Esta forma de entender la cultura tiene algunas implicaciones importantes, algunas de las cuales nos interesaría evidenciar:

1. La primera es aquella según la cual las sociedades humanas tienen distintas formas de estar en el mundo a partir de algunos condicionantes específicos como su tipo de desarrollo, ubicación geográfica, herencia histórica, etcétera. En este sentido, se puede asegurar que no existe ningún grupo social igual a otro, pues cada uno es específico y distinto a los demás. Esta especificidad es la que le otorga unicidad u originalidad a cada cultura y, por lo tanto, singularidad a cada grupo social.
2. Otra sería el hecho que toda cultura se construye, siempre, en relación, lo que quiere decir que ningún grupo puede construir su personalidad social aisladamente (como no pueden hacerlo, tampoco, los individuos). Ésta se edifica a partir de la existencia de un otro u otros, que son erigidos como referentes (positivos o negativos) a través de la comparación. Ese otro referencial sería el alter ego, es decir mi “alteridad” a partir de la cual afirmo lo que yo creo que soy. El antropólogo **venezolano González, (2009)** dice al respecto:

Alteridad no es relacionarse con cualquier clase de extraño y ajeno. Se trata (...) de un humano ante otro humano. Así mismo, la alteridad nacida del contacto cultural constituye una aproximación diferente a todos los intentos por captar y comprender el fenómeno humano. Un ser humano es reconocido como miembro de una sociedad, portador de una cultura, heredero de una tradición, representante de una colectividad, nudo de una estructura comunicativa, iniciado en un universo simbólico e introducido a una forma de vida diferente de otras. Además es resultado, pero también es un creador. Se trata de un ser partícipe de un proceso histórico único e irrepetible (p. 22).

En nuestros días, esta noción antropológica de la cultura ha sido enriquecida por otros hallazgos teóricos y conceptuales. Uno de ellos es aquel que ya he venido mencionando repetidamente en este discurso: que toda cultura se encuentra en permanente construcción, es decir que es dinámica, cambiante y flexible, la cual se ha denominado como óptica constructivista. Durante mucho tiempo fueron prevalecientes las concepciones que pensaban que existían rasgos y características culturales inmutables de los grupos sociales

que, en última instancia, serían su esencia, su alma. En América Latina, esa forma esencialista de entender la cultura estuvo muy en boga en relación a las identidades culturales nacionales construidas en la segunda mitad del siglo XIX. Así, la esencia del pueblo argentino derivaría de la vastedad de su paisaje pampero, y la timidez de los costarricenses de lo aislados que se encontraban entre sí los montañeses habitantes de su cordillera central. Estas concepciones, sin embargo, han sido superadas en nuestros días, y hoy se entiende que la cultura, el modo de ser de un pueblo, su cosmovisión, que se encuentra en constante transformación.

Esa construcción constante de la cultura puede ser objeto de una direccionalidad intencional o, lo que es lo mismo, puede ser orientada en función de intereses y necesidades de grupos sociales específicos que puede tomar elementos pre-existentes, moldearlos, agruparlos, estimularlos o depreciarlos para perfilar una cierta y determinada forma de ser, ingeniería social que algunos teóricos llaman de “invención” o “imaginación” (Anderson, 1993) de identidades y tradiciones (Williams, 1994).

Por último, una acotación necesaria: como puede derivarse de todo lo anteriormente dicho, la noción de cultura a la que me adscribo, tiene tangencias importantes con la noción de identidad. En muy buena medida, la identidad de un grupo social determinado, de un pueblo, estaría dada por su cultura específica, construida y perfilada a través de su historia, en relación siempre con otros grupos sociales o pueblos que le son referentes (positivos o negativos).

Finalmente, antes de hacer algunas reflexiones sobre la vinculación entre educación y cultura es necesario exponer algunas consideraciones generales de carácter histórico de la formación social latinoamericana con el fin de contextualizarla.

La mimesis acrítica como rasgo colonial

El primer punto que quiero tomar en cuenta al hacer referencia a la formación social latinoamericana es su carácter “originalmente colonial”. Es mi convicción que este aspecto no es valorado suficientemente cuando se analizan los rasgos y características que ha tenido la educación en América Latina.

La colonialidad latinoamericana ha tenido crucial importancia en el perfilamiento de la cultura. En efecto, América Latina nace al mundo como espacio subordinado y marginal dentro del Imperio Español. Como parte de la periferia imperial, su función prin-

cipal consistió en alimentar al centro, sustentarlo y engrandecerlo para que éste se desarrollara y creciera en tanto cabeza y brújula del mundo conocido. De ese centro emanaba el orden y las reglas del juego, así como las normas que regulaban la vida; era además el modelo, el referente de la grandeza, de la belleza y de la verdad: la medida de todas las cosas. Durante el período colonial, el centro lo constituyeron Madrid, Sevilla, Cádiz, metropolis en donde tenía asiento el poder del Estado y vivían los individuos que detenían ese poder o estaban cerca de él. En la periferia, es decir, en las colonias, los grupos dominantes locales fueron siempre subordinados a aquellos y, por esto mismo, fueron segundones despreciados que aspiraban a lucir y relucir como los verdaderos mandamases situados en el centro; es decir, querían “ser como ellos” (Galeano, 2010). El clamor constante de los criollos por no ser tratados como ciudadanos de segunda tiene como meollo esta aspiración. Para “ser como ellos”, como aquellos que estaban en el lugar en el que sucedían las cosas verdaderas, en las colonias se desarrolló una mentalidad de imitación que tiñó a toda la sociedad y que, como matriz ideológica originaria, pervivió aún después de la independencia.

A esto le llamamos una “mentalidad colonial” que se expresa como “mimesis acrítica” de lo que se produce, piensa y hace en los centros metropolitanos que, con el tiempo, han venido cambiando: de Madrid a París; de París a Nueva York. La educación no ha estado exenta de esta situación; en ella se reproducen modelos pensados en función de condiciones y situaciones de otras partes que no son las nuestras.

En las últimas décadas esta situación llega al paroxismo: organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional repiten fórmulas pensadas en escritorios de burócratas de Washington o París y exigen que se les apliquen en nuestros países sin que se conozcan a cabalidad sus condiciones específicas. La aplicación de fórmulas descontextualizadas se convierte en la meta a alcanzar por ministerios de educación y su corte de burócratas.

La homogeneización como fin de la educación

Otro rasgo importante de la educación en América Latina, que deriva del papel que los sectores dominantes le han asignado en el proceso de construcción de sus modelos de desarrollo, los cuales se constituyen en “homogeneizadores” ideológicos.

En efecto, luego de la independencia del Imperio Español, las oligarquías criollas de América Latina se abocaron a la tarea de construir el Estado y las diferentes naciones. Estas últimas surgieron como débiles derivaciones de las artificiales divisiones administrativas coloniales; en ellas había que buscar, imaginar e inventar rasgos aglutinadores de las nuevas entidades políticas que permitieran diferenciarlas de sus pares aunque, en la realidad, las similitudes fueran más, y más profundas que las diferencias.

Lo anterior implicó un proceso en una doble dirección: (a) por un lado, había que diferenciarse de “los otros” que, al mismo tiempo, intentaban construir un “nosotros” propio y (b) había que buscar y remarcar elementos aglutinadores que le dieran un carácter homogéneo al nosotros que se quería construir como justificador de la separación frente a los otros pares.

En este proceso la educación jugó un papel de primer orden. Fue a través de ella que se difundieron en el siglo XIX los mitos fundacionales creados por la intelectualidad positivista, se instauraron los rituales cívicos y se introyectó la auto-imagen colectiva funcional a los intereses y necesidades de los dominantes. En este sentido fue un aparato homogeneizador desde el punto de vista ideológico, que pretendió borrar idealmente diferencias étnicas o de otro tipo en aras del ideal propugnado por las élites oligarcas liberales que tenían su modelo en el afuera metropolitano.

Los que sufrieron este proceso con mayor severidad fueron los grupos sociales que más se alejaban del ideal dominante: los indios, los negros, los inmigrantes pobres, los herederos de las capas bajas de las castas coloniales; en suma, los que siempre estuvieron alejados del poder y fueron objeto de explotación. Para ellos, la educación tuvo los rigores de la normalización que implicó el desdén y no pocas veces la pérdida de la lengua propia el aymara, el quechua, el quiché, el zoque, de la cultura propia la de “bárbaros” que debían ser civilizados (Sarmiento, 2007) por el color de la piel más oscura que lo que los cánones dominantes establecían y la admiración de lo que no eran: blancos, altos, de ojos azules, perfumados y “educados”. En otras palabras, la educación contribuyó de forma fundamental, desde el punto de vista cultural, a aprender lo que el escritor uruguayo Galeano (2005) llama “escupir en el espejo”.

La construcción del nacionalismo desde el aparato educativo del Estado tuvo, por lo tanto, una direccionalidad homogeneizadora, desde el punto de vista ideológico y cultural.

La segmentación social como resultado de la educación diferenciada

Pero, así como la educación oficial pretendió homogeneizar a la sociedad desde el punto de vista cultural e ideológico a través de los valores propugnados por el nacionalismo, contribuyendo de forma central a borrar o marginar las diferencias identitarias esenciales de los distintos componentes de las sociedades latinoamericanas, también su organización profundizó la “segmentación social”.

Como es conocido, las distintas sociedades latinoamericanas son en la actualidad las más desiguales del mundo, encontrándose en ellas tanto algunas de las más grandes fortunas del mundo, como los más amplios sectores sumidos en la pobreza extrema. Esta desigualdad secular se expresa también en una sociedad segmentada, diferenciada por los ingresos y las oportunidades¹.

La educación diferenciada según grupo o clase social ha contribuido a mantener y, no pocas veces, a profundizar la segmentación social propia de las sociedades latinoamericanas.

Diferenciada y diferenciadora:

1. Como educación pública y privada, en la práctica, establece una educación de primera y de segunda categoría.
2. Porque no llega a ser opción para amplios segmentos sociales que, en casos extremos como los de Guatemala y Bolivia, quedan fuera del sistema siendo condenados a la falta absoluta de oportunidades, empezando por las más básicas habilidades de la lecto-escritura.
3. Porque es incapaz de mantener dentro del sistema a un porcentaje importante del estudiantado que, ante las necesidades económicas perentorias de sus familias, lo abandonan, viendo así limitadas sus posibilidades de movilidad social.

La educación, entonces, reproduce y profundiza la segmentación social latinoamericana, contribuyendo al círculo vicioso que posibilita mantener este statu quo.

En resumen, ¿qué tenemos a partir de estas consideraciones generales sobre algunos rasgos de la educación en América Latina?: una educación en la que la herencia colonial tiene un peso específico importante y que cumple funciones cruciales en la mantención del statu quo.

¹ Banco Mundial: www.worldbank.org/poverty

Cultura y educación: otra perspectiva

La relación educación-cultura, entonces, implica estrechar los vínculos entre la escuela y la realidad significativa que es la cultura. Esa realidad significativa o visión de mundo, tal como la hemos definido con anterioridad, es la que, en última instancia, le otorga sentido a la práctica escolar. La separación o alejamiento de ella es lo que lleva a que se pierda interés en la educación, a que se torne aburrida y se vea como obsoleta, y la educación se aleja de su dador de sentido, que es su entorno, cuando es resultado de la copia de modelos que le son ajenos porque responden a otras realidades, o a otras culturas.

Cuando se examinan las encuestas de opinión de aquellos que han desertado del sistema escolar, junto a la problemática puramente económica –aquella que obliga a la gente a buscar trabajo y abandonar la educación formal–, que es mayoritaria, encontramos la impaciencia por hacer algo efectivo en la vida, algo que aleje la sensación de perder el tiempo que parece transmitir la escuela.

Una queja generalizada es que los programas de cursos parecen estar de espaldas al mundo real, en una etapa del desarrollo personal en la que la vida parece bullir y clamar por ser atendida.

Ese es, entonces, un problema central de la educación contemporánea: su divorcio del entorno cultural al que se pertenece. Deseo destacar la última parte de la frase anterior: el entorno cultural “al que se pertenece”. En efecto, así como no hay dos seres humanos iguales entre sí, cada sociedad humana es también distinta a todas las demás. Como se dijo anteriormente, cada cultura tiene sus propias especificidades que la hacen singular, por lo que cada sistema educativo debe ser construido desde las propias especificidades de su entorno.

No abogo por una posición exclusivista a ultranza. El factor general humano debe siempre ser tomado en cuenta puesto que como especie existen importantísimas constantes de base que nos aproximan y deben ser respetadas. Pero sobre ellas están las formas específicas, culturales, como se viven e interpretan esas constantes.

De ahí la importancia de hacer un esfuerzo, desde y para la educación, de conocernos a nosotros mismos, de saber no solo de dónde venimos, es decir, cómo es que hemos llegado a ser como somos, sino, también, hacia dónde queremos ir como grupo social, como sociedad, como país.

Eso en el nivel más general, pero no debemos perder de vista tampoco los entornos inmediatos a la escuela, aquellos en los que sucede la cotidianidad y que, en última instancia, son el espacio de referencia por excelencia.

De cada uno de esos niveles de la cultura deben ocuparse distintas instancias; del primero, las instituciones estatales; del otro, las escuelas mismas, en un proceso de investigación continuo de intereses y necesidades. En otras palabras, haciendo que la vida irrumpa en la escuela.

La cultura como espacio de disputa de sentidos

Siendo las nuestras, sociedades divididas en grupos sociales distintos, con intereses diferentes, a veces antagónicos, también habrá visiones de mundo diferentes que, incluso, pueden entrar en conflicto. Es decir que vivimos en sociedades en donde existen diferencias culturales derivadas del lugar que los distintos grupos sociales ocupan en el organismo social. No se trata solamente de que la sociedad es “diversa” y que esa diversidad debe ser respetada. Se trata de la existencia de visiones de mundo diferentes, que pueden llegar a ser divergentes y, a veces, irreconciliables.

De ahí que la escuela se transforme no solo en un lugar privilegiado para que esas contradicciones se expresen sino, también, en campo de confrontación y, eventualmente, de negociación.

En este sentido, lo primero que debe señalarse es que esa realidad no debe soslayarse sino asumirse. Como se sabe, las negociaciones sociales no son necesariamente explícitas, estructuradas y sistematizadas, sino que, muchas veces –las más de las veces–, son implícitas y se encuentran camufladas bajo formas diversas que no evidencian las contradicciones de fondo.

Como indica **Dabéne (1986)**, en Costa Rica muchas de las contradicciones sociales, económicas y políticas se expresan en términos culturales, siendo la escuela un aparato ideológico en el que confluyen intereses de grupos, gremios y clases, se constituye en un lugar privilegiado para que estos florezcan.

La cultura es, pues, espacio de confluencia pero también de disputa en el sistema educativo; lugar de auto reconocimiento pero, también, de imposición de la visión de mundo dominante que, precisamente a través suyo, se vuelve hegemónica.

En la América Latina contemporánea, la región que, como dijimos, es la más desigual del mundo, misma que ha quedado más segmentada después de la

aplicación de las políticas neoliberales en los últimos treinta años, la disconformidad de los jóvenes con el sistema educativo, que se expresa desde el abandono de los estudios hasta las manifestaciones multitudinarias en Chile, evidencia el creciente autoritarismo del Estado, apurado por construir un tipo de ser humano acorde con las necesidades del capital, más específicamente de capitales transnacionales asentados en nuestras tierras bajo la forma de la industria extractivista o maquilera, y la marginación de los intereses y necesidades de aquellos con los que debería negociar para, aunque fuera de forma cosmética, incorporar elementos de sus culturas subalternas (Lombardi, 1978).

Ideas conclusivas

En sociedades en donde la construcción de las identidades culturales colectivas pasa, en buena medida, por el sistema educativo, la escuela es lugar de confluencia y disputa de sentidos. Estas ocultan, en muchas oportunidades, divergencias de intereses y necesidades de grupos sociales distintos, y se expresan como desencuentros de orden cultural. La imposición de modelos educativos elaborados en otros contextos culturales genera un estado de malestar que encuentra expresión en la deserción y la protesta abierta. A esto debe abonarse la imposición autoritaria en los sistemas educativos de visiones de mundo divorciadas con las propias de los sectores mayoritarios de la sociedad.

Todo lo anterior me lleva a concluir que, efectivamente, el sistema educativo se encuentra en crisis, pero es una crisis que va más allá de la escuela misma, que no se resuelve solamente ni en primer lugar con nuevas metodologías de enseñanza o agregando nuevas materias al currículo. Se trata de una crisis que tiene sus raíces ideológicas en la estructuración de nuestras naciones y cuyos patrones se siguen reproduciendo por los grupos dominantes.

El sistema educativo, en este contexto, como aparato ideológico del Estado, se encuentra inmerso en una trampa de la que no logrará salir si considera que resolverá sus problemas sin tomar en cuenta el contexto en el que vive y se reproduce.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión sobre el nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dabéne, O. (1986). Las bases culturales de lo político en Costa Rica. *Revista Ciencias Sociales*, (31). Universidad de Costa Rica. San José.
- Galeano, E. (2005). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2010). *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo.
- González, F. (2009). Aproximación contemporánea a la concepción de alteridad. *Revista de Ciencias Sociales*, 21. Puerto Rico.
- Lombardi, L. (1978). *Apropiación y destrucción de las culturas de las clases subalternas*. México: Nueva Imagen.
- Sarmiento, D. (2007). *Vida de Juan Facundo Quiroga. Civilización y barbarie*. Barcelona: Liguia Ediciones.
- Williams, R. (1994). *Literatura y marxismo*. México: Nueva Imagen.