



**HAL**  
open science

# Ciudadanía intercultural, enseñanza de la historia y exclusión social

Carmen Aranguren

► **To cite this version:**

Carmen Aranguren. Ciudadanía intercultural, enseñanza de la historia y exclusión social. Encuentro de Latinoamericanistas Españoles (12. 2006. Santander): Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España, 2006, s.l., España. pp.196-204. halshs-00103074

**HAL Id: halshs-00103074**

**<https://shs.hal.science/halshs-00103074v1>**

Submitted on 3 Oct 2006

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## CIUDADANÍA INTERCULTURAL, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EXCLUSIÓN SOCIAL \*

Carmen ARANGUREN

Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela.  
carmenaran@hotmail.com

**RESUMEN:** La construcción de una ciudadanía intercultural se enmarca en decisiones políticas y sociales que engloban componentes valorativos e identitarios, fundamentados en el concepto de Nación asumido por un estado particular. Este proceso apunta a la formación de un modelo de ciudadano donde la enseñanza de la historia cumple un papel promisorio como espacio público de socialización. En el ámbito de nuestras sociedades plurales, el ejercicio de formar para la participación reflexiva puede constituir un acicate en contra de la exclusión social, con miras al reconocimiento de las identidades múltiples y las ciudadanías emergentes. En este contexto se inscribe la aceptación de minorías excluidas y el respeto a la diversidad cultural como fuentes de enriquecimiento social en el ámbito de lo real y lo simbólico.

**Palabras clave:** ciudadanía, enseñanza de la historia, diversidad cultural, marginación social, interculturalidad.

---

\*La presentación de este trabajo ha sido financiada por el programa SE del CDCHT- Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

El espacio visible e invisible de la ciudadanía intercultural tiene su asiento en los múltiples entramados del sistema de relaciones y de convivencia social. Así, desde el habitar rutinario hasta los modos de imaginar que se traducen en comportamientos, se esparcen narrativas ocultas y subjetividades emergentes de la cultura cívica. Este proceso de sociabilidad teje un conjunto de interacciones -algunas erráticas, otras estables- que configuran condiciones de vida excluyentes e inclusivas, de acuerdo a la prevalencia de intereses de los grupos de poder.

La realidad sociocultural actual es cada vez más heterogénea y su condición fragmentada reclama una visión profunda y equitativa sobre la participación ciudadana, particularmente en aquellos estados donde el fenómeno inmigratorio es acentuado y donde su continuidad provoca un descentramiento del sentido de pertenencia, de los conflictos interétnicos, de las tradiciones y la participación pública, tanto de la comunidad originaria, receptora, como de la comunidad ambulante. Así, “El des-arraigo que padecen tanto la muchedumbre de pobres que llega cada día a la gran urbe, como buena parte de los adultos urbanos en la ciudad actual, es vivido por los jóvenes como un des-localizado modo de arraigo desde el que habitan nómadamente la ciudad” (Martín Barbero, 2005:72).

Una primera aproximación a la pregunta sobre qué son los excluidos consiste en oponerlos a los incluidos, es decir, concebir la exclusión como lo que no es garantía de vivir con dignidad. Algunos estudiosos consideran que en las comunidades excluidas predomina un pensamiento limitado y una cultura frágil que reproduce un sistema de relaciones primarias; ideas que, indudablemente destruyen las formas diversificadas de ciudadanía y niegan el papel de estos grupos en la articulación del orden social.

Por otra parte, el vínculo entre ciudadanía y culturas excluidas tiende a reivindicar los principios de justicia social y de dignidad humana como ejes estructurantes de las normas de coexistencia, resignificadas en los distintos planos de la vida sociocultural.

El fenómeno del desplazamiento ocasiona la angustia del desarraigo físico, emocional, social, económico y cultural. La realidad impredecible y el sentimiento de asumirse “ciudadano/a” de segunda o tercera categoría, invade la interioridad del excluido quien se percibe como un ser de ninguna parte, deslocalizado e inmerso en una otredad desde la cual se reconoce como individualidad anodina sin posibilidad de narrar su historia que a nadie interesa. Esta visión no significa siempre conformismo, desaparición o anomia, pues la fuerza de la resistencia constituye un acicate para posicionarse en otros espacios y desde allí, anunciar su voz y su presencia nómada en un constante rehacerse y reconfigurar el mapa de su intimidad perseguida.

La construcción de una nueva ciudadanía y el cruce étnico-cultural en su diversidad de identidades e intereses desplazan formas tradicionales de convivencia y de intercambio social, hacia prácticas inéditas y de confrontación en la lucha por el reconocimiento, que es el derecho a existir socialmente, aun cuando muchas veces los grupos excluidos se tornan pasivos y se refugian en el silencio voluntario o impuesto en razón de la necesidad de sobrevivencia. La multiplicidad de sentidos ciudadanos transforma los modos de sentir, de percibir y de saber en el contexto real y simbólico de la colectividad, donde transitan representaciones de ciudadanía en continua mutación.

La tolerancia y la seguridad son valores que soportan la formación de la ciudadanía intercultural en una sociedad que propicie la justicia, no en vano es posible reconocer que “una inmensa mayoría de pobladores ha construido su forma de ser ciudadano en medio de profundas exclusiones sociales, económicas y políticas; de discriminaciones y estigmatizaciones como portadores de referentes culturales diversos” (Naranjo Giraldo y otros, 2001:15). En este contexto se definen las intersubjetividades y se acuerdan las demandas en procura de reivindicar la cohesión colectiva a través del aprendizaje de vivir juntos.

En el ámbito educativo, el interculturalismo reclama nuevas conceptualizaciones que orienten la convergencia reflexiva con fundamentos que busquen la integración<sup>1</sup> en la diversidad, en las identidades múltiples y en el pluralismo. Se entiende que el marco territorial de la acción educativa ha sido trastocado por el mundo globalizado, pero no puede perderse de vista la justificación de legítimos valores que obligan a proteger la libertad y las diferencias en lo que respecta a la superación de estereotipos culturales, provocadores de conductas excluyentes y etnocéntricas. La persistencia de los procesos de hibridación cultural en nuestras sociedades conduce al reconocimiento de la razón histórica de las culturas, lo que legitima la construcción de la identidad personal en relación con los otros y las distintas maneras de percibir el mundo como patrimonio común para el enriquecimiento de la pluralidad y la responsabilidad compartida.

El recorrido histórico de las sociedades muestra situaciones donde la hostilidad diferencial constituye causa de desintegración y exclusión con lamentables saldos de injusticia y contiendas bélicas. Esta mirada convoca a la formulación de nuevas preguntas y respuestas sobre las moralidades públicas, lo que insta a averiguar de cuál ciudadanía intercultural hablamos y cuál admitimos institucionalmente y en nuestras prácticas habituales.

El interculturalismo es una cuestión de derechos que exige reivindicar a vastos sectores sociales para la cohabitación como actores públicos, desde las oportunidades que brinda el acceso a los beneficios de la modernización en una sociedad que pretenda la equidad. Por este medio se ha de garantizar el conocimiento, el diálogo y el respeto a la diferencia entre diversas culturas. Lejos de asumir una visión “culturalista” nos acercamos al abordaje de los cambios económicos, sociales y políticos que inciden en los cambios culturales, legitimados por la organización de una sociedad basada en la desigualdad y en los particularismos del poder<sup>2</sup>. Martín Barbero señala que “la cultura es el espacio de producción y recreación del sentido de lo social, donde el orden y los desórdenes sociales se vuelven significantes” (1987:85). No obstante, dentro de una matriz de opciones y elecciones, es posible orientar la construcción de la ciudadanía multiétnica articulando igualdad y diferencia, con el reconocimiento de las diversas identidades colectivas y la interrupción del fenómeno del racismo. Ahora bien, los problemas del interculturalismo y el multiculturalismo no tendrán mejora mientras no se concreten en comportamientos cotidianos donde se implique la formación de valores cívicos y éticos.

Entendemos que las condiciones económicas, políticas y sociales comportan en sí un modelo de cultura; es decir, un modo de producir, reproducir, disfrutar o inalcanzar los bienes materiales e inmateriales que circulan en la sociedad. El efecto de las desigualdades que padece gran parte de la población mundial, provoca una diáspora de colectivos humanos en búsqueda de “mejores” medios de vida. Esto conlleva el trasplante de necesidades objetivas y subjetivas que encubren formas de socialización manifiestas en reglas invisibles, experiencias, valores, creencias y prácticas, tejidas en un imaginario que se reconstruye en la confrontación con la “otra” cultura. En el caso de la emigración interna han jugado “un rol importante no sólo las relaciones sociales y las simbologías culturales que traían desde sus contextos rurales, con estrategias vecinales y familiares de supervivencia, sino también las nuevas alternativas de vida emanadas de los medios masivos” (Naranjo Giraldo y otros, 2001:35).

El problema de la emigración/inmigración ha sido siempre objeto de dudas, conflictos y hasta determinismos, pues la misma organización de la sociedad y su sistema jurídico, establecen mecanismos de infravaloración de los desplazados con base en la negación para el “otro” de los derechos cívicos del oriundo. Los movimientos de entrada y salida forzosa de población desde sus países de origen y el

---

<sup>1</sup> Nos referimos a la integración crítica como identidad colectiva, capaz de reconocer la diversidad sin que ello signifique pertenencia incondicional.

<sup>2</sup> Julio Caravana acepta que los problemas interculturales tienen, sobretudo, carácter intrasocietario. Para ampliar este criterio consultar Revista de Educación. No 302, pp. 61-82, 1993.

posicionamiento en territorio extraño, representa un reto que se vuelca en una vida dura y desprotegida, marcada por el aislamiento que ocasiona la discriminación social.

Toda la historia de los emigrantes e inmigrantes es un ensayo de dificultades y un escenario traumático que exige mirar también hacia el contexto de los autóctonos, anclados en prácticas y tradiciones arraigadas en la conciencia colectiva; esto, por supuesto, no niega la posibilidad de acercamiento a experiencias próximas o lejanas a través de las cuales es posible insertarse en el mundo de nuevas complejidades y nuevos relatos.

La organización jerárquica de los pueblos se traduce en una hegemonía de los más fuertes sobre los más débiles expandidos en los márgenes del “progreso” y percibidos como seres atrasados o inferiores; consideraciones históricas que han permitido una aculturación autoritaria donde se desprecian las cosmovisiones de las minorías.

En América Latina el caso más notable es el de las “etnias”, emplazadas en un orden de desventaja y marginación que clama por el reconocimiento a la identidad y el derecho a la diferencia dentro de un proceso de pluriculturalidad. La singularidad amerindia es una historia que habla de identidades redefinidas en el transcurso temporal y en contextos diversos. La reconstrucción identitaria de las sociedades indígenas transita permanentemente por la discriminación, el despojo y la exclusión, barreras que cierran paso a los proyectos de vida colectiva.

El futuro de estas comunidades forma parte de la desterritorialización cultural impuesta por el Estado nacional con su visión asimétrica, parcial, de la referencia identificatoria de la sociedad. No obstante, los pueblos indígenas y sus nuevas identidades, pugnan por ser aceptados como actores políticos y sociales en busca de legitimar su status de sujeto<sup>3</sup> histórico.

Las condiciones de vida en las poblaciones originarias del continente sudamericano están afirmadas por la pobreza crítica y permanente; situación que las condena al desplazamiento y a la marginación sin retorno. Si bien existen ciertos reagrupamientos o asociaciones que encaran la observancia de los derechos humanos, su organización aún puede considerarse sin un liderazgo de base que guíe las prácticas políticas hacia la satisfacción de las necesidades básicas y el acceso justo a los recursos productivos.

El nuevo discurso indígena no sólo destaca la conservación de las tradiciones y las formas culturales autóctonas, sino que promueve las identidades distintivas y anima la movilización y la participación en redes nacionales e internacionales. Quizás es lógico pensar que estos mensajes no están exentos de fragmentación y desacuerdos en la concepción y la práctica de los problemas que afectan la sobrevivencia de los movimientos indígenas.

Sin embargo, la afirmación identitaria no puede ser excluyente de la mirada del “otro”; pues las identidades no son construcciones inmóviles, universales o unívocas, sino entidades históricas mutantes, siempre abiertas a discusión. En consecuencia, tanto el proyecto de vida como la conciencia de pertenencia requieren del diálogo multicultural que implica, igualmente, el disenso y la alteridad.

El diálogo intercultural entre los pueblos indígenas conforma una síntesis de lealtades étnicas y culturales que no aspira a eliminar diferencias ni preferencias. “En estos contextos -reales y virtuales- interculturales, las identidades colectivas, antes firmes y relativamente circunscritas, se están desnacionalizando para reconfigurarse en torno a nuevos sentimientos comunitarios, nuevas estrategias organizadoras, y nuevos símbolos totémicos de afinidad” (Klor de Alba. 1997 : 134). Estas culturas en situación de constante subalternidad y discriminación están forzando a los centros de poder a plantearse experiencias compartidas y aspiraciones comunes que rebasen las miradas folclóricas para internarse en otras dimensiones de su problemática y en el reconocimiento de sus derechos ancestrales.

---

<sup>3</sup> Nos adscribimos al concepto de sujeto sostenido por R. Follari (2000: 85), quien lo asume como “sujeto dividido, que no se sabe a sí, que está hablado desde el Otro, que está atravesado por lo inconsciente (...) sujeto no atado en lo trascendental, sometido al flujo cambiante de las condiciones de lo real (...). Faltible, diferenciado cada vez, con menos pretensión de sostener universalidad, objetividad, regularidad”.

Latinoamérica es un ejemplo del eterno transitar hacia la conformación de una sociedad civil que construye la esencia de ser ciudadano/a. En este trayecto enfrenta el reacomodo a las exigencias de la modernidad y a las contradicciones internas generadas por los procesos de globalización y de mercado, con su influencia en las redes de socialización y de participación ciudadana donde se gestan los valores subjetivos. Cuando el ser humano se acepta como igual, se enrumba hacia la construcción de una sociedad igualitaria en la diferencia, es decir, como sujeto capaz de admitir que los que le son diferentes también tienen derecho a existir y a disfrutar del bienestar y a participar activamente en los asuntos de la vida pública.

Desafortunadamente no resulta fácil la concreción de esta visión, por cuanto ello amerita un reconocimiento realista de la legitimación política y social que dicta pautas “interesadas”, desde el poder central, a la organización ciudadana. En un espacio más limitado y en consonancia con la idea anterior, San Martín Ramírez comenta que “los programas de educación ciudadana o cívica en América Latina tienden a reforzar una visión que se cierra en valores tales como el patriotismo, los símbolos o emblemas patrios, las figuras históricas y la sobrevaloración de lo distinto por sobre lo común” (2003 : 90).

Se deja notar que nuestros países carecen de una convicción que conceda prioridad a la formación de la conciencia ciudadana y a los valores de participación democrática sustentados en una mejor calidad de vida. La negación de este derecho contribuye al crecimiento de grandes sectores de población excluida, de tal modo que éstos permanecen al margen de la ciudadanía plena y del empleo productivo. Todo parece indicar la necesidad de implementar políticas que garanticen el acceso ciudadano a un sistema global de oportunidades.

Este panorama remite a una crítica severa de la historia y su enseñanza, falseada -en muchos casos- por la aspiración de proponer una referencia homogénea del proceso de desarrollo de la identidad cultural, desvinculada de la multiplicidad de dinámicas que se crean, reproducen y transforman en las relaciones del sujeto colectivo con la realidad social. Convendría, entonces, conferir a la enseñanza no sólo de la historia, sino de las ciencias sociales, una orientación transcultural en respaldo al conocimiento de la diversidad humana, con un enfoque que sea más inclusivo y que supere la confrontación “nosotros-ellos”. Es notorio que sus mismos propósitos disciplinares se inclinan por dividir a los actores en “malos” y “buenos”; estos últimos con dotes extraordinarias y colmados de virtudes inalcanzables para el resto de los mortales, enfoque que legitima exclusiones y actitudes conformistas ante el símil con los héroes míticos. Por otra parte, también es común la ausencia de formación de actitudes sociales y éticas y de una conciencia histórica que permita a los sujetos reconocerse como actores protagónicos de reivindicación social, con una mirada tolerante hacia la diferencia y la heterogeneidad en el proceso de construcción de ciudadanía.

La historia enseñada, generalmente, asienta su trama en datos factuales dentro de un marco de pensamiento con fronteras delimitadas, donde el contenido histórico es un relato sin fisuras ni rupturas, lo que contribuye a fortalecer versiones establecidas y estáticas del mundo. Además, como dice Valdeón (1988), hay argumentaciones que aceptan la necesidad de enseñar el saber histórico a través de una secuencia cronológica lineal, con los acontecimientos como eje de articulación

Sobre la base de esta concepción preteórica se omite indagar acerca de qué historia enseñar, para qué y cómo enseñarla, lo que impide elaborar categorías de análisis para contextualizar la explicación y la comunicación científica de la disciplina en función de las demandas y problemas socioculturales. Hemos de aclarar que el nexo teoría-práctica, en la educación histórica, ha de entenderse conceptualmente como actividad transformadora y simbólica en respuesta a necesidades sociales y no como una relación meramente científica; pues entre la teoría y la práctica existe un continuo transitar mediado por la conciencia colectiva.

La apropiación de esta idea es posible a través del pensamiento crítico y argumentado que utiliza la reflexión para posicionarse con el sujeto en la historia, descubriendo aquellas condiciones que le permitan dar más de sí como actor solidario, discerniente e histórico, al acercarse a la interpretación compleja del conocimiento y estar consciente de los modos de socialización implícitos en la enseñanza.

El campo de la historia enseñada posee espacios plurales y contradictorios; en consecuencia, su análisis exige penetrar distintos itinerarios conceptuales, disciplinares, pedagógicos y afectivos, transitados por los sujetos actores en un ámbito de negociación de significados que bien pudiera llamarse micropolítica de aula. En este contexto se hace imprescindible establecer una relación entre la formación ciudadana que se pretende enseñar a través de la historia y la situación desigual y autoritaria que se consolida en las prácticas educativas. Podríamos preguntarnos ¿quién aventaja a quién? Cuestión no fácil de responder, aunque si de observar en los comportamientos habituales.

Se supone que toda enseñanza es enseñanza de sí mismo y de los otros, es “ la manera de narrar con el otro lo ya narrado, es una construcción sobre algo ya construido de otra manera” (Valera Villegas. 2002 : 67). Aplicando este concepto a la enseñanza de la historia, mal puede entenderse que la pedagogía de la historia desestime “asumir la relación de alteridad en la cual es relevante la dimensión dialógica” (idem.141) que envuelve a la teoría y la práctica educativa “orientadas en la dirección de propiciar el reconocimiento de la diferencia tanto de cada uno de nosotros como del otro; lo que a su vez, significa poner en juego el principio de la *diversidad cultural-histórica*” (Téllez,1998:133).

La educación histórica tradicional se afirma en una racionalidad pragmática que dificulta abordar el problema de las identidades colectivas de múltiples pertenencias, así como también soslaya los trayectos del pensamiento desarraigado que gesta indiferencia por lo que atañe al sujeto personal como ciudadano.

Un reto de la ciencia histórica y su enseñanza es plantearse la búsqueda y el sentido de la identidad intercultural; mucho más en los tiempos actuales donde los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos son vertiginosos y propenden a difuminar las bases de la ciudadanía, donde el sujeto seccionado pierde la unidad de sí y la identidad con el entorno sociohistórico<sup>4</sup>. Cabría preguntarse ¿cuál es el sentido de la enseñanza histórica frente a la globalización y a los nuevos regionalismos? ¿cómo encara el desafío de la sobreinformación y la velocidad de circulación de saberes, de bienes y servicios, que impulsan el desplazamiento del imaginario ciudadano hacia espacios desconocidos de la vida pública y privada? Estos planteamientos merecen reflexión en un modelo educativo que, como sabemos, está condicionado social e históricamente por fundamentos de significado ético-político.

En el escenario anterior, la teoría y la práctica de la enseñanza de la historia, como dijimos, posee el fin político de formar ciudadanos y preservar la memoria colectiva, sobre todo en nuestras sociedades que han hecho del olvido una razón de pérdida identitaria. Subrayamos que “la memoria es una construcción social (...). Su constitución y su resultado es debido a las prácticas humanas, fundamentalmente discursivas y comunicativas que son las que le confieren valor y significado” (Vázquez. 2001: 131). En este ámbito, hemos de aceptar que la enseñanza es también memoria acumulada que evidencia y oculta al mismo tiempo los trayectos de la ciudadanía. A la vez, involucra relaciones sociales e intercambios simbólicos presentes en cualquier contexto de relaciones humanas, lo que ofrece la posibilidad de confrontar la propia experiencia con la de otros, ayudar a objetivar los problemas, los patrones de interacción y por tanto, a revisar los comportamientos sociales.

Reconocemos la prioridad de indagar en los cambios de los modos de pensar la historia, pues la crisis de paradigmas y la eclosión informativa que caracterizan a los tiempos presentes, suponen un cuestionamiento de las lógicas que subyacen a la racionalidad de la ciencia y demás saberes establecidos, así como también a los modos de existir o manifestarse las sociedades. De manera evidente, el cambio epocal que transitamos es portador de una nueva conciencia ciudadana intersubjetiva, protagonizada por movimientos juveniles que irrumpen de manera irreverente en el paisaje estético de la vida en búsqueda de una resignificación del espacio público-institucional, y del mundo del trabajo en los procesos de segregación y mundialización.

---

<sup>4</sup> Manuel Castells (1998), insiste en la crisis espacial y temporal que afecta a la historicidad del sujeto, al propio reconocimiento del sujeto como sujeto histórico. En este contexto pensamos que los lugares pueden ser todos y ninguno y el tiempo continuo disuelve su lógica y sus categorías por las de tiempos cortos, fragmentados y virtuales.

Los nuevos actores que pueblan la escena en la sociedad emergente, interpelan a la enseñanza instalada en un modelo educativo arcaico, incapaz de responder a las exigencias socio-políticas y culturales que bullen por doquier y que pueden dar cabida a la diversidad y a los nuevos sentidos de la integración.

Entendemos que sin una crítica epistemológica al discurso disciplinario que está en la base de los modelos de enseñanza de la historia es imposible superar el desfase entre conocimiento y realidad; tal vez, la construcción de identidades novedosas en un mundo de fuerza y amenazas, apremie el surgimiento de una nueva socialidad como lugar de encuentro de sensibilidades e interpretación de la crisis civilizatoria contemporánea. Ello obliga a repensar el devenir de las minorías excluidas, la admisión del conflicto frente a la solución, la creación y la duda frente al conocimiento consagrado que, entre otros argumentos, constituyen los retos del pluralismo asumidos como apuesta ética para el convivir entre diferentes.

No es frecuente una historia que brinde espacios de análisis y reflexión crítica a la problemática de los grupos sociales más desfavorecidos; pues, pareciera que cada vez acentúa más la visión estática del desarrollo social. De hecho, existe un reparo en admitir los movimientos de la vida cotidiana con su intercambio de sujetos, voces, creencias, valores, mercancías y sentimientos, que bosquejan la pertenencia a una cultura y subcultura, donde múltiples experiencias, muchas veces contradictorias, pueden ser un vínculo para conectar la enseñanza con el mundo real y hacer dialogar distintas perspectivas de análisis entre sí. En este sentido, los recorridos históricos estarían siempre posicionados desde relatos del presente en un ir y venir hacia el pasado no cerrado, siempre inconcluso. Se trata de unos saberes y un lenguaje que se nutren de distintas fuentes, de múltiples formas de comunicación y de prácticas.

Podemos ver, entonces, que la orientación de los contenidos académicos es importante para aprender a elegir y tomar decisiones cuando toleran diferencias y reconocen opuestos en las relaciones humanas y sociales expresadas en términos de pluralidad, diversidad e intersubjetividad. Este compromiso “abre enormes posibilidades para el ejercicio democrático, para el intercambio de ideas, para la construcción de consensos y para aprender a tramitar productivamente los disensos: todas ellas, instancias formadoras de una convivencia más plena, de una ciudadanía más compleja” (Gurevich. 2005 : 27).

Por esto, sin un compromiso con el porvenir híbrido y social, la ciudadanía intercultural seguirá siendo mera aspiración donde cada quien asume la postura que más le conviene individualmente, cada uno con sus intereses, cada uno con miradas opuestas, cada uno con aspiraciones interferidas por los grupos que imponen distintos niveles de acceso al poder.

En este ámbito de análisis es necesario puntualizar el basamento conceptual que permite identificar desde cuál postura abordamos el objeto de estudio histórico-educativo, lo que propicia conocer de dónde se parte, hacia dónde se pretende llegar y para que se establecen determinadas metas. Por esto, enseñar historia es una cuestión de fondo y mucho más que transmitir contenidos disciplinares; es desentrañar los mensajes implícitos en los documentos, es diferenciar la mitología y la leyenda respecto a la historia, descodificar diferentes concepciones del mundo, creencias, ideologías, exclusiones y conflictos subyacentes en los procesos históricos y, es también la comunicación oral de la memoria social que constituye sustento de la formación ciudadana. Arribamos a la conclusión de que la educación histórica ha de compartir responsabilidad en la construcción de un proyecto común para la vida democrática; ella tiene un valor particular como formadora de ciudadanos.

En otro orden de ideas nos referimos a la circulación de discursos políticos contruidos sobre la división entre nosotros/los otros, donde nosotros son seres “perfectos e incólumes” y los “otros”, enemigos a destruir. Desde esta perspectiva, se instituye un universo de significaciones, pautas morales y comportamientos reales y simbólicos que interactúan en el escenario socioeducativo. Esta situación, por sus consecuencias, merece múltiples lecturas para descubrir los códigos transmitidos y fundamentados en certezas o arbitrariedades. Desde el análisis de problemas sociales y sus transformaciones es posible dar un vuelco a estas posturas enmarcadas en realidades concretas que revelan las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales en las que se producen.



Es innegable que el escenario cultural actual, con el predominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituye un espacio ambulante de representaciones, códigos, concepciones y modos de ser y estar que revelan una de las transformaciones más intensas de los tiempos contemporáneos. Sin embargo, poco nos hemos detenido a pensar sobre su influencia en los desplazamientos de la memoria colectiva y en la asimilación de patrones de vida que amparan o invalidan la integración social.

En este frente del problema, se ubican los medios de comunicación de masas que otorgan un sentido y un significado a la realidad y privilegian a determinados grupos, temas o sucesos. Su visión y tratamiento del mundo afecta las experiencias y los sentimientos de la audiencia, quien se identifica o rechaza el mensaje recibido. Sobre este asunto, Bourdieu comenta que “la televisión puede, paradójicamente, ocultar mostrando. Lo hace cuando muestra algo distinto de lo que tendría que mostrar si hiciera lo que se supone que se ha de hacer, es decir, informar, y también cuando muestra lo que debe, pero de tal forma que hace que pase inadvertido o que parezca insignificante, o lo elabora de tal modo que toma un sentido que no corresponde en absoluto a la realidad” (Bourdieu, 1997:24).

Es importante destacar la necesidad de redefinir el papel de la ciudadanía en el contexto mediático que se vive, pues a través de sus múltiples recursos se configura y remodela el imaginario colectivo en las formas de asumirse ciudadano/a y en los modos de participación. Así, desde su lógica seductora se implementa la despersonalización y se infiltran narrativas simbólicas que penetran el universo privado de diferentes comunidades de recepción, interpretación y aplicación.

Ahora bien, este reto no es despreciable por las oportunidades que brinda al acercamiento a otras realidades y experiencias, que si bien pueden significar la entrada a universos confusos, también rompen las fronteras y espacios consagrados, con nuevas figuras de socialidad. En esto se implican la regeneración de identidades y la configuración de nuevas formas culturales que generan cosmovisiones emergentes. Corresponde, entonces, a la educación ciudadana aceptar la realidad massmediática como un escenario socializador crítico, donde se comprometan las políticas públicas del estado y sus instituciones.

A partir de éstas y otras claves se pueden revisar los efectos de las TIC en la pluralidad social de la ciudadanía intercultural, sometida al poder constante de los mensajes simbólicos y polisémicos en el contexto de la sociedad informatizada.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARANGUREN, Carmen. Enseñanza de la historia, ciudadanía y pensamiento crítico. *Memorias de V Jornadas de Investigación Humanística y Educativa*. (Resúmenes), 2004. UCV. Caracas, p.256.
- ARANGUREN, Carmen. Teoría y praxis en la enseñanza de la historia: una relación epistemológica. *Educere* 2005, No 28, pp. 61-65.
- BORDIEU, Pierre. *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- CASTELLS, Manuel. *La era de la información*. Madrid: Alianza, 1998.
- CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. 1ª edición. Madrid: Alianza, 1997.
- DUBY, Georges. *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*. 1ª edición. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello, 1996.
- FOLLARI, Roberto. *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. 1ª edición. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2000.
- GIROUX, Henry. y FLECHA, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. 1ª edición. Barcelona: El Roure, 1992.
- GUREVICH, Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. 1ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- KLOR DE ALBA, Jorge. El derecho a la diferencia: límites y retos. En Gutiérrez Estévez, Manuel. *Identidades étnicas. Diálogos amerindios*. 1ª edición. Madrid: Casa de América.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos educativos. *Revista de Educación*. 2005, No 338, pp. 67-84.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. 1ª edición. México: Gustavo Gili. 1987.
- NARANJO GIRALDO, Gloria y otros. *Ciudad y ciudadanía bajo la lente del conflicto urbano*. 1ª edición. Medellín-Colombia: Corporación Región, 2001.
- SAN MARTÍN, Víctor. Educación y ciudadanía en América Latina: sugerencias para el análisis y comprensión. *Revista de Educación*. 2003. Número extraordinario, pp. 83-108.
- TÉLLEZ, Magaldy. Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo. *Revista Relea*. 1998. No 5, pp. 119-145.
- VALDEÓN, José. *En defensa de la historia*. 1ª edición. Valladolid: Ámbito.
- VALERA VILLEGAS, Gregorio. *Pedagogía de la alteridad*. 1ª edición. Caracas: Editorial Latina, 2002.
- VILLORO, Luis. Sobre la identidad de los pueblos. En OLIVÉ, L; SALMERÓN, F. *La identidad personal y la colectiva*. 1ª edición. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM, 1994, pp. 85-100.