

Curso 2003/04
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/2
I.S.B.N.: 84-7756-560-0

GILBERTO MARTÍN TEIXÉ

**El concepto de cultura en el alumnado
de las titulaciones de Maestro Especialista
de la Universidad de La Laguna.
Apuntes para una propuesta didáctica**

Directores
SALVADOR QUINTERO RODRÍGUEZ
JULIÁN PLATA SUÁREZ



COLECCIÓN SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

***... porque la cultura es una concha
en la que oímos voces que nos dicen
lo que somos y lo que fuimos, lo que hemos
olvidado y lo que podemos ser.***

Carlos Fuentes

A Salvador, Julio, Luis y Raquel;

a la Universidad de La Laguna;

a mis alumnos y alumnas.

Los parámetros culturales que rigen mi vida en estos momentos, tienen su origen en hechos, circunstancias, ilusiones y decepciones..., pero sobre todo, en vivencias personales.

Cito a aquellas personas que considero han tenido una significación especial en lo que actualmente me define culturalmente.

Lo hago con el recuerdo y el agradecimiento entrañable que nadie podrá borrar.

A mis padres y hermanos, por la cultura de la vida cotidiana;
a Antonio Soler (i. m.), por la primera cultura escolar;
a Magali Rocío, por la segunda cultura escolar;
a Gonzalo Tejerina, por la filosofía de la cultura;
a Juan Martín Velasco, por la cultura del método;
a Marivi y Jesús Ayllón, por la diversidad cultural española;
a Miguel Benzo (i. m.) por la cultura de la modernidad;
a Juan A. Martínez, por la cultura de la posmodernidad;
a la familia Callejo Putzke, por la cultura de la globalización;
a Mauricio Febles, por la cultura del monte
a los mareantes de aquí y de allá, por la cultura de la mar;
a los creyentes, por la cultura religiosa.

A todos los habitantes de las islas con quienes he compartido mi vida, por la
¡cultura canaria!

El autor

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	11
I. FUNDAMENTACIÓN	25
1. Las Ciencias Sociales	26
2. El concepto de cultura	47
3. Cultura y Escuela	71
II. ESTUDIOS	108
4. Investigar en educación	109
5. Estudio descriptivo	119
6. Estudio cualitativo	195
III. CONCLUSIONES GENERALES	238
7.- Conclusiones	239
IV. BIBLIOGRAFÍA	258
• Libros y artículos	259
• Prensa	273
• WWW	295
• Tesis	308
V. ANEXOS	317
• Anexo 01:	318
• Anexo 02:	319
• Anexo 03:	330
• Anexo 04:	340
• Anexo 05:	347
ÍNDICE GENERAL	390

ABSYS	=	Sistema Integrado de Gestión de Bibliotecas
BOE	=	Boletín Oficial del Estado
BULL	=	Biblioteca de la Universidad de La Laguna
CABTFE	=	Cabildo Insular de S/C de Tenerife
CAC	=	Comunidad Autónoma de Canarias
CPE	=	Comisión de Planes de Estudios. Universidad de La Laguna
CCSS	=	Ciencias Sociales
CES	=	Consejo Económico y Social de Canarias
CSE	=	Centro Superior de Educación. Universidad de La Laguna
DC	=	Diseño Curricular
DEH	=	Datos de Estadística de Habitantes de Canarias
EJCN	=	European Journal of Clinical Nutrition
EUV	=	European Values Survey
FST	=	Fundación Santa María
GOBCAN	=	Gobierno de Canarias
IMF	=	Fondo Monetario Internacional
INE	=	Instituto Nacional de Estadística
INJUVE	=	Instituto Nacional de la Juventud
LEP	=	Ley de Enseñanza Primaria de 1945
LIP	=	Ley de Instrucción Pública = Ley Moyano de 1857
LGE	=	Ley General de Educación de 1970
LOCE	=	Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002
LOGSE	=	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990
LOU	=	Ley Orgánica de Universidades
MECD	=	Ministerio de Educación Cultura y Deportes
RAE	=	Real Academia Española
REDINET	=	Red de Bases de Datos de Información Educativa
REDIRIS	=	Red para la Interconexión de los Recursos Informáticos
SOPA	=	Servicio para la Orientación del Alumnado.
TESEO	=	Base de Datos de Tesis Doctorales
SPSS	=	Statistical Package for the Social Sciences
UCM	=	Universidad Complutense de Madrid
ULL	=	Universidad de La Laguna
ULPGC	=	Universidad de las Palmas de Gran Canaria
UNESCO	=	United Nations Educational, Scientific and Cultural Education

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

Globalización y cultura	13
La experiencia académica	15
Exploración bibliográfica	19
Fines	23

Introducción

La realización del presente trabajo surge a raíz de constatar las divergencias actuales que se dan entre la definición de un concepto de cultura que hemos fundamentado en las aportaciones multidisciplinares de las *Ciencias Sociales*, - *conjunto de significados y comportamientos que en un determinado espacio y tiempo configuran una proyecto de vida individual y colectivo*-; la diversidad conceptual imprecisa que propone el sistema educativo para el perfil de maestro especialista según los planes de estudio vigentes en la Universidad de La Laguna; y la cultura dominante que inspira las formas de pensar y de vivir del alumnado de estas titulaciones.

Estas divergencias generan conflicto personal, intelectual y profesional en el alumnado universitario. La formación académica que recibe está desconectada de la situación sociocultural en la que vive. Intuimos inicialmente y confirmaremos que es así, de forma singular, en la *Universidad de La Laguna*.

Los conceptos sobre cultura que aparecen en el sistema educativo, por sí solos, no son integradores, se presentan como fragmentos cuantitativos del saber que obstaculizan la formación integral del alumnado. Por el contrario, consideramos que nuestro concepto de cultura nos ayuda describir y comprender mejor la realidad existencial del alumnado en el momento actual y a realizar intentos de propuestas educativas integradoras para la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en las titulaciones citadas, dentro de lo que la legislación y las directrices del MECD permiten.

No obstante, por las consecuencias que tiene en nuestro trabajo y antes de exponer los fines que pretendemos, es preciso una primera aproximación al recorrido que nos ha llevado a este punto de partida y detenernos en los siguientes apartados:

- § Globalización y cultura
- § La experiencia docente
- § La exploración bibliométrica.

Globalización y cultura

Con el término 'globalización' se suele designar a la caracterización de la vida moderna como red de interconexiones e interdependencias, en rápido crecimiento y cada vez más compleja.

En principio, la globalización podría asociarse exclusivamente al efecto derivado del avance de las nuevas tecnologías que hacen posible un rápido acceso a cualquier tipo de información en cualquier lugar del planeta.

La condición distintiva de un mundo 'global' es la *conectividad compleja* (TOMLIMSON, 2001), que involucra a todos los aspectos de la vida social: economía, política y cultura (GIRARDI, 2002) y, junto a los avances de las nuevas tecnologías y de la sociedad de la información nos sitúa en un punto de inflexión en la historia (FERNÁNDEZ/ARNAU, 2002).

Originariamente se hizo de la definición de globalización un asunto meramente económico:

“Interdependencia económica creciente del conjunto de los países del mundo, provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de flujos internacionales de capitales, al tiempo que la difusión acelerada y generalizada de las nuevas tecnologías” (IMF, 2003).

La fuerza ideológica inspiradora de este concepto de finales del siglo XX es el *neoliberalismo* que estima que deben reducirse al mínimo las intervenciones económicas de los estados en provecho de una iniciativa privada que no debe ser sometida a control alguno.

Entre otros objetivos pretende impulsar un proceso de racionalización de la economía y de toda la sociedad donde el capitalismo sería justamente el sistema más adecuado para una organización racional y científica de la economía. Se atribuye a la ciencia económica el papel de orientar la actividad humana y de hacerlo universalmente razonable y válido (TAIBO, 2002).

Sin embargo, la interpretación de la transformación que describe la globalización, no es posible si se intenta comprender únicamente desde su dimensión económica aunque se originen cambios culturales cuando las sociedades están vinculadas a mercados mundiales y a depender de ellos. Es preciso distinguir otras definiciones que sin ser excluyentes ni exhaustivas aporten una mejor comprensión del fenómeno: técnicas de comunicación, ecológicas, organización del trabajo, sociedad civil, culturales, etc. (BECK, 1999).

En su *dimensión cultural* la globalización hace que hechos y fuerzas distantes penetren en nuestra experiencia local transformándola, imponiendo la homogeneización de una cultura de consumo estandarizada dondequiera todo parezca más o menos lo mismo y transformar así, al mundo, convirtiéndolo en un solo escenario social y cultural.

No se puede obviar que los actos locales estén relacionados con grandes características estructurales y moldeados por hechos que tienen lugar a muchos kilómetros de distancia (GIDDENS, 1999) y si vinculamos la cultura a significados particulares y locales, el efecto de la globalización afectará a la transformación de las propias localidades desplazando sus culturas hacia una cultura más universal.

“Es evidente que la conectividad de la globalización está amenazando estas conceptualizaciones, no sólo porque la penetración multiforme de las localidades irrumpe en estos conjuntos de significados locales, sino también porque socava el modo de pensar, asociado originariamente con la cultura y la solidez de la localidad” (TOMLIMSON, 2001: 2).

Nos situamos pues, ante el derrumbe de las viejas y profundas culturas nacionales cubiertas por la cultura de masas. Las políticas nacionales tienen cada vez menos importancia y las políticas internacionales, aquellas que deciden en centros más alejados de la vida cotidiana de los ciudadanos, cada vez más. Por otra parte, culturalmente la globalización es un concepto y una práctica hegemónica de una parte del planeta: el mensaje de la globalización es un mensaje norteamericano (ESTEFANÍA, 2002), existe una cultura global incipiente de origen y contenido estadounidense; (BERGER/ HUNTINGTON, 2002).

Sin negar los valores y avances positivos que aporta un mundo globalizado, la realidad es que entender la cultura como realidad global teniendo en cuenta las especificidades locales y lo que en la práctica configura una determinada manera de pensar y de vivir, exige confrontación y discernimiento permanente con lo distinto, aprender a tolerarlo, entenderlo y aceptarlo como un horizonte posible pero no necesariamente exhaustivo.

En definitiva, se plantea un *nuevo reto* a la educación consistente en la *conciliación cultural* de lo global con lo local y lo personal, orientada a una integración totalizadora a partir de la comprensión holística del medio. Resulta pues, necesario plantearnos un modelo de globalización que se integre en proyectos éticos, social y culturalmente definidos (CASTELLS / HIMANEN, 2003). Algo que no se vislumbra en los programas educativos de los ministerios nacionales (GARCÍA CANCLINI, 2003), preocupados, en nuestra modesta opinión, por aspectos parciales de la educación y por carecer de una adecuada y actualizada descripción de los fenómenos culturales emergentes.

La experiencia académica

A partir de la plena integración, como profesor asociado (curso 1999/2000), en el área de conocimiento de *Didáctica de las Ciencias Sociales* para realizar tareas de colaboración en la docencia y la investigación propias del área, nos propusimos como meta personal consolidar la formación académica que requerían los contenidos y objetivos científicos y didácticos de la misma, habida cuenta que la experiencia universitaria que nos avalaba procedía de la Historia, la Fenomenología y la Filosofía, desarrollada además, en otras universidades.

A tal efecto, se consideró oportuno que ejerciera la docencia en materias donde el aspecto cultural ocupaba un lugar relevante: *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Religión y Cultura, El medio marino y la cultura en Canarias, Didáctica para la Educación Ambiental*, (ésta última planteada desde la perspectiva de educación en valores).

Mientras, la realización de un Master en *Educación para orientar en Economía Social y Medioambiental* (SANTANA VEGA, 2001), la asistencia a congresos, algún curso de especialización y algún trabajo de campo asesorado por el *Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento* perfilaba lo que en nuestra opinión constituían los mínimos exigibles para el desarrollo aceptable de la colaboración solicitada, tanto en su aspecto teórico como práctico.

Se nos dio además, la oportunidad de pertenecer a la *Comisión para la Reforma de los Planes de Estudio 1999* de estas titulaciones, lo que nos aportó una visión general de cómo el tema de la cultura aparecía en el currículo de la formación de los futuros docentes, según el plan de estudios en aquel momento vigente, el de 1992, y cómo quedaría con la reducción cuantitativa de créditos según la reforma.

Como resultado de esta experiencia, en relación con nuestro interés, destacamos lo siguiente:

1.- En los planes estudios del 92 y del 99 que configuran la formación académica y el perfil educador del maestro especialista, la cultura se contempla explícitamente en un doble ámbito curricular: la troncalidad y la optatividad.

En todas las especialidades, el *Conocimiento del Medio Cultural* se considera materia fundamental según el DC del MECD, con la salvedad de que en *Educación Primaria* se inscribe en el marco específico de *Las Ciencias Sociales y su Didáctica*. Para el resto de las titulaciones, en el plan de estudios del 92 se impartía junto al *Conocimiento del Medio Social* desde el ámbito exclusivo del área de conocimiento de la *Didáctica de las CC. Sociales*. Pero en el plan de estudios del 99 se integra en una asignatura denominada por el MECD, *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* que se asigna equitativamente por titulaciones, a las *Áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Ciencias Sociales*.

Ya, desde los debates existentes en la comisión para la reforma de los planes de estudios se cuestionó la efectividad de esta situación, dado que el profesorado de

Didáctica de Ciencias Experimentales debería ejercer docencia en una materia, – *Conocimiento del Medio Cultural y Social*-, extraña a su formación inicial. Situación que no afectó al profesorado de la *Didáctica de las Ciencias Sociales* puesto que mayoritariamente es un profesorado que posee la titulación de Geografía e Historia que no solamente está capacitado para impartir aquella sino que lo está también, aunque parcialmente, para impartir el *Conocimiento del Medio Natural*.

En cualquier caso, hemos constatado que en esta materia cada docente, - dependiendo de su titulación universitaria-, acentúa aspectos bio-físicos, geográficos e históricos en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje del *Conocimiento del Medio Natural y Social*, relegando a un segundo término o ignorando el tratamiento objetivo y singular que exigiría la misma práctica en el *Conocimiento del Medio Cultural*. Se presupone que al ofertar conocimientos y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del medio natural y social, implícitamente se da a conocer el medio cultural, lo que a nuestro entender, como intentaremos exponer a lo largo del presente trabajo, no se puede justificar.

Paralelamente, se incorporaron a los planes de estudios una serie de asignaturas optativas en las que la 'cultura' se cita de forma expresa. Supuestamente, servirían de complemento a la troncalidad: *Cultura Canaria, La cultura canaria y sus orígenes históricos, Psicología cultural de la infancia canaria*, pertenecientes al plan del 92; *La enseñanza de la cultura tradicional canaria y Religión y cultura* en el plan del 99. Estas últimas ofertadas desde el área de conocimiento de *Didáctica de las CC. Sociales*. Rápidamente se detecta la connotación *popular* con la que se identifica en estos casos lo cultural, visión reduccionista que no compartimos y que también intentaremos clarificar.

Somos conscientes de la existencia de otras materias en las que implícitamente se abordan cuestiones relacionadas con la cultura, por ejemplo: *Introducción al patrimonio artístico en Canarias*. Pero globalmente, los planes de estudio muestran que la oferta de asignaturas que en este sentido se hace al alumnado, se mueve entre la *infravaloración* o la identificación explícita con *cultura popular*.

2.- Los proyectos existenciales del alumnado al que hacemos referencia –futuros maestros-, no se construyen a partir del concepto de cultura propuesto por el sistema educativo. Responden a otros parámetros culturales.

Definimos un proyecto de vida como la intencionalidad de poner en práctica una serie de valores que presumiblemente ofrecen respuesta a interrogantes existenciales como: ¿quién soy? ¿dónde estoy? ¿hacia dónde y con quién quiero ir?, etc.

Estos valores necesariamente tendrán que ser personales, –se gestan desde la opción libre y responsable del individuo-; sociales, –reguladores de los derechos fundamentales de la colectividad-; y culturales, –identificados en mayor o menor grado con significados temporales y espaciales-.

Aunque el proyecto de vida puede ser producto de la libre elección o de una imposición directa o indirecta, no puede eludir el condicionante de los valores culturales. Son parte integrante y fundamental que determina, consciente o inconscientemente, la manera de pensar y de vivir individual y colectiva de los sujetos. Lo que los sujetos sí pueden hacer es sistematizar la integración de esos valores en orden a priorizar aquellos que ofrezcan mayor credibilidad de sentido y de totalidad humana. En esta tarea ocupa un lugar importantísimo la educación.

Por nuestra experiencia docente creemos que estamos en condiciones de afirmar que el alumnado de estas titulaciones lo conforman jóvenes con condicionantes culturales propios de su tiempo, de los que son más o menos conscientes y que configuran su manera de pensar y de vivir y sin embargo, los diseños curriculares que se ofertan en su formación académica no contemplan esos condicionantes, estableciéndose una clara divergencia entre lo que se es o se quiere ser en la vida real y lo que se exige ser o saber para adquirir la titulación. Si excluimos la finalidad profesional, la cultura académica no es cultura de la vida ni para la vida.

Consideramos necesario reivindicar para la educación, un perfil de maestro lo más totalizador posible. Un maestro con recursos didácticos para integrar en su

profesión la cultura, capaz de educar desde esta perspectiva y que a su vez esta actividad no sea extraña a proyectos y opciones vivenciales y existenciales.

3.- La magnitud de 'culturas' que transmite la sociedad de la información dificultan la elaboración de un proyecto existencial integrador.

Nuestra relación con el alumnado nos ha permitido indagar en la naturaleza de sus condicionantes culturales y concluir que no resulta fácil su descripción por cantidad, diversidad y temporalidad.

Se trata de una dificultad derivada de uno de los rasgos distintivos de la denominada sociedad de la información: la posibilidad de acceder a tal magnitud de información y por lo mismo, la imposibilidad de retener y calibrar con un mínimo de rigurosidad su utilidad.

La cultura de los jóvenes, exceptuando algunos grupos, no se manifiesta como conjunto claramente definible. Son fragmentos, flashes, significados ocasionales muchas veces contradictorios entre sí, caracterizados por la discontinuidad en el logro de fines y objetivos.

Esta situación facilita el análisis de los estudios que aquí presentamos en lo que a detección de significados se refiere, pero dificulta nuestra pretensión unificadora de un concepto integrador.

Exploración bibliográfica

Nuestra primera aproximación al tema central del trabajo se realizó a partir de cuatro vías (ver IV): bibliografía de manuales, enciclopedias y revistas especializadas; artículos de prensa local y nacional; páginas web significativas; y tesis doctorales y tesinas publicadas en el contexto nacional.

Desde este primer momento comprendimos la complejidad a las que nos podría conducir una investigación sobre la cultura por la amplitud de lo que sobre ella se

ha reflexionado así como la diversidad de perspectivas desde donde se ha realizado. No obstante, esta exploración nos permitió situarnos teóricamente y constatar la utilización multiconceptual, -no siempre acertada-, que se hace del concepto en los *mass media*.

Realizamos una sistemática y pormenorizada selección de las tesis doctorales y tesinas relacionadas con cultura/educación y escuela/ universidad que se han realizado en España según el registro de las bases de datos REDINET, 2002 y TESEO, 2003.

Las aportaciones de esta exploración nos confirma que existe abundante investigación sobre el alumnado español y algunos de sus hábitos: consumo de drogas, valores y compromisos, aprendizaje, intereses curriculares, etc. Trabajos que lógicamente se han realizado desde la diversidad metodológica y científica y muchos de ellos conducentes a la actualización de contenidos curriculares y mejorar la docencia. Pero no existen trabajos, al menos no los conocemos, como el que aquí intentamos desarrollar orientado a la descripción y comprensión de la cultura en esta triple dimensión: conceptual, curricular y existencial.

Sí se han hecho estudios con algunas características similares sobre la juventud canaria, española y europea, pero no ciñéndose exclusivamente al mundo universitario y más concretamente al alumnado de las titulaciones de maestro especialista.

Sin embargo, no podemos ignorar las tesis que abordan el fenómeno de la cultura presentadas en la *Universidad de La Laguna* y la *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Son trabajos con fundamentación multidisciplinar, orientados hacia la investigación fuera de la universidad, que lógicamente siguen metodologías científicas específicas pero que no indagan sobre la realidad cultural del alumnado como colectivo universitario (ver tit. IV). Siempre existen excepciones que guardan una cierta similitud, por ejemplo: *Variables de éxito y fracaso en la trayectoria universitaria* o *Inserción laboral y desajuste educativo de los titulados universitarios*.

El campo disciplinar de esas tesis es prioritariamente el de la Antropología y la Historia. En menor grado la Sociología, Economía, Geografía y la Pedagogía y a mucha distancia la Ecología, la Filología y la Literatura.

Desde otro ámbito, el *Vicerrectorado de Alumnado de la Universidad de La Laguna*, a través del *Servicio de Orientación para Alumnado (SOPA)* ha puesto en práctica una línea de trabajo destinada a conocer la situación general en la que se encuentra el alumnado entre las que se citan sus preferencias culturales. Las aportaciones de este tipo de estudios y sus respectivos informes tendrán un incuestionable valor para nuestro trabajo (CABRERA, 2002).

Finalmente, hemos estudiado las tesis doctorales defendidas por nuestros compañeros del *Área de Didáctica de la Ciencias Sociales: Las Palmas: estructura y crecimiento urbano. Estudios de Geografía* (MARTÍN GALÁN, 1982); *Estudio etnohistórico del pastoreo en la isla de El Hierro (Canarias)* (LORENZO PERERA, 1992); *Estado actual de la enseñanza del área de las Ciencias Sociales en el nivel de la EGB, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife (Canarias): características, planteamientos y propuestas para una formación inicial y permanente del profesorado* (PLATA, 1991); *La educación para la convivencia en el marco de las Ciencias Sociales* (QUINTERO, 1997); *Diseño de materiales curriculares para la enseñanza del patrimonio histórico* (MARTÍN HERNÁNDEZ, 1998).

Junto a los proyectos docentes que se han presentado en el *Departamento de Didácticas Específicas* para opositar a titularidades y cátedras, nos han aportado conocimientos, planteamientos didácticos, rigurosidad metodológica y la convicción de que el presente trabajo está en la línea de pensamiento e investigación del área de conocimiento en la que se inscribe. Reseñar, además, las tesis doctorales *Análisis estructural de las actitudes: un estudio aplicado al contexto de la integración escolar* (FELICIANO, 1992) y, *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de educación primaria en Tenerife (un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula)* (PADRÓN FRAGOSO, 1997), defendidas en el

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Han sido determinantes en lo referente a la metodología de investigación.

Situados por tanto, en el contexto de las tesis doctorales españolas, en las presentadas en la *Universidad de La Laguna (ULL)*, en la *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)* y en los trabajos de investigación del *Departamento de Didácticas Especiales*, consideramos que nuestra investigación y su intencionalidad es propia de una tesis doctoral. Entendemos que lo que aquí pretendemos es un intento de clarificar lo que en el terreno de la cultura surge a partir de: el hecho incuestionable de la ‘globalización’; la institucionalizada rigurosidad académica del sistema educativo; la dispersión conceptual del alumnado; y la originalidad y funcionalidad que presuponemos para un trabajo de estas características.

En este sentido, hacemos nuestras algunas de las *Disposiciones Generales de la Ley Orgánica de Universidades (BOE, 6/2001)*:

I.- “Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus Universidades para afrontar nuevos retos, los derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo (...) La universidad ocupa un lugar de privilegio en ese proceso de renovación, concretamente en los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico”.

II.- “El auge de la sociedad de la información, el fenómeno de la globalización y los procesos derivados de la investigación científica y el desarrollo tecnológico están transformando los modos de organizar el aprendizaje y de generar y transmitir el conocimiento. En este contexto, la Universidad debe liderar este proceso de cambio y, en consecuencia, reforzar su actividad investigadora para configurar un modelo que tenga como eje el conocimiento”.

Recordamos asimismo, que la *Comisión para la Reforma de los Planes de Estudio 1999* (los actualmente vigentes), puntualizaba que el *perfil* de las titulaciones de maestro especialista se sustenta en tres dimensiones básicas. Una de ellas, *la formación científica y cultural*:

“Se refiere a un conjunto de saberes y conocimientos relacionados con los contenidos del currículo así como con el contexto sociocultural. Ha de atender en consecuencia a principios tales como adquirir una adecuada formación científica y cultural en la especialidad correspondiente; adquirir

un conocimiento amplio del medio social y natural canario; desarrollar las sensibilidades hacia problemas sociales...” (CPE, 1997).

Dimensión científica y didáctica que, como intentaremos justificar, es objeto de estudio de la *Didáctica de las Ciencias Sociales*.

Fines

Por las razones expuestas, el presente trabajo responde a la naturaleza del Área de Didácticas de las Ciencias Sociales, que entiende que la enseñanza y el aprendizaje del medio cultural es fundamental en la formación del perfil de maestro especialista como lo demanda la ley de educación que expira (LOGSE), la que comienza a estar vigente (LOCE), y la intencionalidad académica del Centro Superior de Educación para las titulaciones de Maestro Especialista. Tratamos de realizar un trabajo acorde con un área de conocimiento de una disciplina con reconocimiento científico.

Los tres primeros capítulos constituyen la 1ª fase del trabajo y se elaboran a partir de fuentes primarias de carácter fundamentalmente bibliográfico.

El Departamento en que nace este trabajo es un Departamento de didácticas pero lo es también de contenidos disciplinares. Por ello nuestra primera finalidad es situar el concepto de cultura en el marco teórico de las Ciencias Sociales y justificar la definición que consideramos adecuada para el contexto en el que ejercemos la docencia (capítulos 1 y 2).

Pretendemos que los resultados de nuestro trabajo sean conducentes a mejorar la formación del maestro especialista, a la inicial y a la permanente, que no son dos sino una continuación de la otra. Estamos en un momento especialmente relevante para la educación en todos los niveles educativos, fundamentalmente los relacionados con la universidad (LOU) y con la preuniversitaria (LOCE). Razón que nos mueve a estudiar, siempre desde el ámbito específico de nuestra área,

uno de los elementos más significativos del sistema educativo de este país: la política cultural y la cultura curricular (capítulo 3).

Esta supuesta utilidad no puede darse sin tener en cuenta la situación y opinión de quienes serán en el futuro los directos responsables de la educación. De ahí que el tema central del presente trabajo (2ª fase), sea el diagnosticar lo más científicamente posible, la situación y opinión de alguno de esos colectivos. En nuestro caso, lo centramos en el alumnado de las titulaciones de maestro especialista de la Universidad de La Laguna. En el capítulo 4 exponemos las líneas metodológicas seguidas en la investigación; en el 5 y 6 la exposición y resultados de los estudios realizados contrastándolos con aportaciones de estudios con cierto paralelismo en otros contextos y con la utilización que los mass media hacen cotidianamente del término 'cultura'. En este sentido han sido fundamentales las denominadas fuentes secundarias que citamos también en el apartado IV: artículos de prensa y páginas web.

Finalmente, (3ª fase) analizaremos las conclusiones que se derivan de la situación real estudiada, haciéndolo en un primer momento con carácter general y singularmente desde el marco específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Nuestro Departamento es, fundamentalmente, un Departamento de didácticas. (capítulo 7).

En el trabajo se incluyen una serie de anexos que son determinantes para la comprensión global de nuestra investigación y un apéndice –en volumen separado-, que recoge los datos y resultados estadísticos del estudio descriptivo.

FUNDAMENTACIÓN

ÍNDICE

1. Las Ciencias Sociales	26
2. El concepto de cultura	47
3. Cultura y Escuela	71

LAS CIENCIAS SOCIALES

ÍNDICE

1.1.- Introducción	27
1.2.- El conocimiento de la realidad social	28
1.3.- El conocimiento científico de la realidad social	29
1.4.- El estudio de lo social	30
1.5.- Sujeto y objeto de las Ciencias Sociales	33
1.6.- El método científico en las Ciencias Sociales	37
1.7.- Los paradigmas de las Ciencias Sociales	40
1.8.- La interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales	43
1.9.- Conclusiones	45

1.1. Introducción

La fundamentación epistemológica de las Ciencias Sociales ha sido ampliamente debatida en el contexto académico de nuestro país. Tesis Doctorales, Proyectos Docentes y diversas publicaciones muestran en este campo una gran riqueza intelectual, en permanente debate y abierta a nuevas perspectivas de investigación y comprensión.

Algunos de estos trabajos, realizados por docentes de la Universidad de La Laguna y por representantes de reconocido prestigio, pueden servir de referencia para fundamentar científicamente cualquier estudio que se enmarque en este ámbito interdisciplinar: García Ruiz (1991); Quintero (1997); Prats (2000); Plata (2002).

Sin embargo, el rigor científico de estos trabajos no ha impedido que en esta primera exploración bibliográfica y desde un primer momento, existan dificultades para establecer criterios medianamente exhaustivos en un área de conocimiento de contrastada complejidad.

La naturaleza epistemológica de las Ciencias Sociales se define por la *diversidad* y como tal, es objeto de múltiples interpretaciones y enfoques científicos.

Como ejemplos podemos citar: la existencia cuestionable de la realidad social si se analiza al margen de la voluntad de los sujetos; el carácter multiconceptual que define lo social; y la pluralidad disciplinar desde donde se puede estudiar.

A pesar de ello, se hace necesaria una síntesis epistemológica de las Ciencias Sociales como punto de partida posicional en un trabajo de investigación que se realiza desde sus contenidos, objetivos y metodología científica, pero sin ignorar que estamos ante cuestiones epistemológicas sobre las que no es posible establecer criterios exhaustivos.

1.2. El conocimiento de la realidad social

La realidad existe al margen de nuestra voluntad. Una parte de esa realidad tiene unas características peculiares que son todas aquellas que se derivan de la presencia y acción de los seres humanos. A esa realidad la denominamos genéricamente lo social.

Lo social hace referencia a múltiples aspectos de la acción humana y a las relaciones que entre ellos existen con sus continuas fluctuaciones. Entendido en sentido total, se caracteriza por su *diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad*. Esos aspectos y sus relaciones de interdependencia *fabrican* al ser individual y a sus múltiples creaciones en colectividad. Pero el conocimiento de la realidad social puede ser heterogéneo:

- *impresionista*, basado en las apreciaciones únicamente fundadas en la experiencia personal.
- *vulgar*, cuando nos referimos al conocimiento práctico que se transmite directamente de unos a otros y se manifiesta en parte en la cultura popular. Es el pensar espontáneo que preside la vida cotidiana. El *sentido común*, que se forma lenta y cuidadosamente y se estima como condición de sociabilidad y de la comunidad en los aspectos prácticos de la vida.
- *ideológico*, fundamentado en consignas apriorísticas que encajonan la realidad social.
- *filosófico*, que trasciende la percepción inmediata para buscar el por qué de los fenómenos y se basa fundamentalmente en la reflexión sistemática para descubrir y explicar.
- *teológico y metasocial*, al intentar explicar la realidad social a través de fuerzas extraterrenales, como es el caso de todos los pensamientos de corte teológico o exotérico.

Y existe el **conocimiento científico**.

1.3. El conocimiento científico de la realidad social

El conocimiento científico se refiere a aquel tipo de conocimiento de la realidad que está conseguido de una determinada manera, mediante un determinado estilo de pensamiento y acción, y tiene por objeto conseguir reproducciones conceptuales de las estructuras de los hechos, es decir, fabricar teorías factuales siempre parciales y falibles. Una descripción que cobra significación plenamente compaginable con el concepto de ciencia (BUNGE, 1981).

La calificación de *científico* de un determinado conocimiento no viene dada por la exactitud e inapelabilidad del resultado finalmente conseguido, sino por el camino que se ha trazado para fabricarlo en la aplicación de un método: el método científico. La ciencia intenta ser consciente y deliberadamente crítica y organizada (AAVV, 1992).

Son ciencias todas las disciplinas que se puedan definir como conjunto de conocimientos y de investigaciones, tienen su grado de unidad y generalidad, y son susceptibles de conducir hacia conclusiones objetivas y concordantes, descubriéndose gradualmente y conformándose por métodos de verificación (GONZÁLEZ, 1980).

Siguiendo estos principios, lo social es un todo capaz de ser analizado y explicado científica y unitariamente desde la multidisciplinariedad, desde diversos puntos de vista o sensibilidades según sea el tema particular objeto de estudio.

Pero al contrario que en el mundo de la naturaleza, donde las cosas sólo pueden ser afectadas por las acciones físicas de otros agentes, lo social es un todo sensible en la medida en que cualquier variación de una de las variables puede afectar al conjunto social en pleno.

1.4. El estudio de lo social

Para el estudio de lo social hablamos de Ciencias Sociales. Aquellas disciplinas que, desde diversos puntos de vista, *estudian los fenómenos derivados de la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio en que vive.*

A lo largo del siglo XX, se han acuñado un conjunto de expresiones para hacer referencia a estas disciplinas: Estudios Sociales, Ciencias Humanas, Ciencias del Hombre, Ciencias Culturales, Humanidades...

En la actualidad, un doble enfoque del mismo objeto de estudio parece ser el que distingue a todas estas denominaciones en dos grupos.

Las Ciencias Sociales estudian y analizan los hechos objetivos de la sociedad, mientras que las Ciencias Humanas analizan los productos elaborados por la investigación humana y, por tanto, son más subjetivas (UNESCO, 1981).

Pero el problema de las Ciencias Sociales está en la discusión acerca de si la realidad social puede ser analizada científicamente. Es decir, si las Ciencias Sociales pueden ser consideradas verdaderamente ciencias como lo son las de la naturaleza.

Fue Comte quien primero defendió que el método de las ciencias físico – naturales (observación, experimentación y comparación) podía usarse, también, en las Ciencias Sociales (GRAWITZ, 1975).

No obstante, las aportaciones teóricas realizadas hasta el momento concluyen en que la respuesta depende, esencialmente, de la concepción de ciencia que manejamos y no tanto de si son Ciencias Sociales o Ciencias Naturales.

En un concepto de ciencia cerrado y dogmático de conocimiento “conseguido para siempre”, se sitúan quienes niegan la categoría de ciencia a aquellos discursos cuyo objeto de estudio es el ser humano dado su carácter irrepetible

e inabarcable. Ningún epistemólogo moderno -Poppe o Khun, Lakatos o Bunge-, defienden ya esta manera de ver la ciencia.

Una concepción menos radical considera la ciencia como una actividad que produce un conocimiento con un grado muy elevado de provisionalidad y permanentemente perfectible, hasta que aparezcan nuevas evidencias empíricas de la realidad o nuevas formas de entender los antiguos datos factuales. Dentro de esta concepción existen quienes argumentan que por ciencia debe entenderse un conocimiento exacto, formalizado, completo y eficiente para la actuación y la previsión: las ciencias físicas serían en este caso el paradigma perfecto de científicidad.

Es evidente que ante esta última definición, las Ciencias Sociales no serían tales ciencias, pues parece que pese a los múltiples esfuerzos realizados no se ha podido conseguir tal grado de perfección y de exactitud. Sólo serían ciencias aquellas que estudian el universo fuera del hombre, porque solamente ellas caracterizan su conocimiento como objetivo, fáctico, racional, contrastable, sistemático, metódico, comunicable y analítico. Se trata de posturas radicales que sitúan a las Ciencias Sociales en el contexto de las pseudociencias, generadoras de error y falsedad, orientadas a constituir engaños e ilusiones. Son construcciones ideológicas que se revisten exteriormente del ropaje de las Ciencias Físico – Naturales (PALOP, 1983). Una concepción superada desde el momento en que se considere al ser humano como parte integrante de la naturaleza.

En una posición opuesta estarían los que opinan que las verdaderas ciencias y las únicas ciencias verdaderamente importantes son las humanas, por ser el hombre, en el conjunto de la naturaleza, el ser que por excelencia hace experiencia acerca de su medio ambiente. Su autoconocimiento se convierte en la más alta forma de sabiduría; mientras que el conocimiento del mundo exterior a él aparecería bien como ilusorio y engañoso, bien como no interesante y monótono.

Por esta razón consideran que las Ciencias Sociales no se diferencian esencialmente de las Ciencias Naturales. El universo, dicen, es uno y puede ser estudiado con el mismo espíritu científico desde cualquiera de los elementos que lo componen. Espíritu y materia, hombre y naturaleza, no son más que aspectos de una misma e idéntica realidad. Representan este pensamiento la sociología positivista de Comte, la epistemología genética de Piaget y la teoría general de sistemas de L. von Bertalanffy.

Otros, por el contrario, defienden que las Ciencias Sociales no son homologables con las Ciencias Naturales, porque requieren una metodología propia para el tratamiento de su objeto de estudio distinto e irreducible al de las Ciencias Naturales. Tal objeto de estudio - las actividades espirituales del hombre o los resultados de esas actividades - confieren a las Ciencias Sociales y Humanas su propia identidad y 'dignidad'. Representan esta corriente Dilthey, Rickert, Wundelband y Cassirer.

Lo que sí parece comúnmente aceptable es que:

- Las Ciencias Sociales tienen su campo de estudio en la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio en que vive (UNESCO, 1981).
- La 'realidad social' es su campo de estudio propio, entendiendo -como ya lo apuntó la crítica marxista- que no se trata sólo de acumular conocimientos o defender teorías sino que parte de ese objeto propio consiste en "aportar soluciones a los problemas que existen para construir una realidad más humana, justa y solidaria" (LLOPIS, 1996).

Desde esta perspectiva las ciencias de lo social adquieren toda su potencialidad al asumir una carta de naturaleza de iguales posibilidades epistemológicas que las ciencias de la naturaleza, aunque tengan inconvenientes específicos y propios. Como ocurre también con éstas últimas, las posibilidades son idénticas aunque las características sean diferentes.

Podemos concluir con la matizada lectura de la afirmación comtiana:

“Las Ciencias Sociales son comparables a las Ciencias de la Naturaleza por las técnicas que utilizan y el rigor de la actitud intelectual que exigen. Pero se acercan también a la Filosofía por los valores que ponen de relieve” (GRAWITZ, 1975: 15).

1.5. Sujeto y objeto de las Ciencias Sociales

Admitiendo que lo social puede ser objeto de observación empírica como en el caso de las ciencias naturales y que es susceptible de ser analizado por el método general de la ciencia, sigue suscitándose un cierto escepticismo sobre la posibilidad de conseguir un conocimiento objetivo de la realidad social como el que en la actualidad ofrecen las ciencias fácticas de lo natural.

El conocimiento que tiene por objeto lo social -es decir, la actividad humana individual y colectiva así como sus interrelaciones-, es un conocimiento particular con respecto al conocimiento general de la realidad, en la medida en que lo social constituye a su vez un sector concreto y diferenciado de la realidad total.

Una característica particular de este conocimiento social es sin duda la que emana de la no fácil delimitación que existe entre el sujeto y el objeto de conocimiento puesto que el primero es elemento integrante del segundo: el sujeto es parte de la vida social y sus manifestaciones, objeto del conocimiento de lo social.

Y si bien esta situación se da en las ciencias de la naturaleza, ya que tiene en cuenta la intervención activa de los seres humanos, en las Ciencias Sociales la posición del sujeto por la relación que se establece con el objeto, es más intensa.

Por esta razón en la epistemología de las Ciencias Sociales, y en lo que a objetividad científica se refiere, podrían existir dificultades de comprensión que no se dan en las ciencias de la naturaleza. Es decir, si la objetividad científica se construye a partir de la relación sujeto / objeto, en las CCSS existen circunstancias específicas que dificultan, -aunque no hacen imposible-la consecución de un conocimiento científico objetivo (BACHELARD, 1973).

Lo social, como **objeto** de estudio de las Ciencias Sociales posee un alto grado de complejidad y mutabilidad. En lo social se agrupan realidades muy diversas de órdenes prácticos, ideales, sentimentales, éticos, físicos y sociales propiamente dichas. Realidades que a menudo están íntimamente relacionadas entre sí, característica que precisamente da unidad a estas ciencias. En tanto que es un producto directamente humano, la variabilidad de los fenómenos sociales es mucho más intensa que la que puede producirse en los físicos que, en general, son mucho más inertes. Además, en la divulgación del conocimiento social sobre determinados problemas sociales debe tenerse muy en cuenta que su propia formulación mutabiliza lo social, bien si pretende refrendar y certificar lo que se desea que ocurra o bien si pretende evitar que tal cosa acontezca. Y por otra parte, no se trata sólo de acumular conocimientos o defender teorías sino que parte de ese objeto propio consiste en *“aportar soluciones a los problemas que existen para construir una realidad más humana, justa y solidaria”* (LLOPIS, 1996: 12-13).

Habría que señalar que el objeto de las Ciencias Sociales será el de conocer los fenómenos actuales y su significación para poder tener de ellos una visión lo más exhaustiva posible e interpretarlos críticamente, lo que se consigue a base de un conocimiento profundo de la estructura y de los rasgos del medio en el que el hombre vive. Pero, también, orientar dichos conocimientos a la transformación de la realidad social.

Respecto al **sujeto**, se argumenta que no puede haber un conocimiento objetivo de calidad porque el sujeto cognoscente forma parte del propio objeto cognoscible, cosa que no ocurre en las disciplinas naturales. En las Ciencias

Sociales, el investigador está siendo constantemente modificado por el objeto de su investigación, lo que implica un alto grado de dificultad para distanciarse del objeto estudiado dado que el investigador tiene nociones, valores y creencias que ha ido adquiriendo en el contexto social que debe estudiar. Es cierto que el investigador de la naturaleza también se encuentra formando parte de ella, pero sus lazos con la misma no son tan intensos como en lo social.

No obstante, aunque el investigador está mediatizado por las influencias conceptuales, lingüísticas e incluso políticas, no está anulada su capacidad de salvar esos inconvenientes en la aplicación de métodos de análisis epistemológicamente rigurosos. La constatación de una dificultad no es necesariamente la muestra de una imposibilidad epistemológica aunque sea necesario corregirla o anularla.

Y cuando se cuestiona la rigurosidad del proceso de conocimiento por el condicionamiento que los valores personales o colectivos ejercen en el ámbito de lo social, es necesario clarificar que esta influencia es inherente en todo proceso de conocimiento independientemente del objeto específico que se estudie sea natural o social. Aunque el carácter cualitativo de las Ciencias Sociales hace que en ellas esta influencia alcance mayor notoriedad. Max Weber aborda esta cuestión defendiendo la neutralidad valorativa de los investigadores en Ciencias Sociales, (WEBER, 1985).

Existe pues, una aparente dicotomía. Por una parte resulta imposible que el sujeto cognoscente sea capaz, en la actividad cognoscitiva sobre la realidad social, de eliminar plenamente la influencia de los valores en la selección e interpretación de esa realidad. Por otra, los valores parecen ser un obstáculo epistemológico de primer orden para alcanzar un conocimiento objetivo de la misma. Nos encontramos ante la contradicción entre una evidencia (la influencia de los valores) y una exigencia (la necesidad social del conocimiento objetivo).

Esta aparente contradicción se resuelve clarificando que no existe ciencia neutral en la que no intervengan los valores, aunque racionalmente los seres humanos pueden desarrollar un proceso cognoscitivo que conduzca a la objetividad por el camino de la progresiva aproximación entre el objeto en sí mismo considerado y el conocimiento que vamos alcanzando sobre él mediante un método (conjunto de normas y procedimientos).

De hecho, hay que admitir que todo proceso de conocimiento (y por supuesto de conocimiento científico) tiene su raíz en opciones alternativas que adoptamos según juicios de valor previamente establecidos. Juicio de valor es escoger la ciencia como conocimiento preferido, juicio de valor es a menudo la selección del problema a estudiar e incluso de las hipótesis que se fabrican, juicio de valor existe en la selección de variables, etc.

Sin embargo, la anterior evidencia no significa que el producto final de nuestra actividad no pueda dar como resultado un conocimiento objetivo, puesto que los seres humanos somos capaces de actuar en base a la racionalidad, susceptible de construir un proceso de investigación (un método de conocimiento en el que los juicios de valores quedan circunscritos a límites epistemológicamente aceptables) mediante un proceso de comprobación (verificación y/o falsación) al que debe someterse todo conocimiento, también el social, con la realidad que pretende explicar.

En consecuencia, en las Ciencias Sociales como en el resto de las disciplinas científicas la neutralidad valorativa es un problema. Neutralidad que no significa inhibición ante los problemas actuales de la sociedad, ni que el investigador tenga que despojarse de sus convicciones ético-político en las que ha sido educado.

Ser valorativamente neutral implica éticamente obviar toda falta de objetividad conscientemente practicada y, epistemológicamente intentar aplicar al objeto de lo social un método que impida la distorsión valorativa entre el objeto y nuestro conocimiento del mismo.

No distorsionar los hechos aunque sean molestos a nuestras convicciones es premisa de la ética en la investigación científica. Aunque no se proceda de este modo, la realidad no deja de ser como es por mucho que la disfracemos. La aplicación de un método correcto es un imperativo epistemológico.

1.6. El método científico en las Ciencias Sociales

El método científico es el criterio en el que se fundamenta el conocimiento científico. En consecuencia, pueden tenerse como científicos los resultados del estudio realizado al aplicar este método.

El método científico se distingue por su extensión, claridad y precisión, por centrarse más en el por qué de las cosas y por su carácter sistemático y seguridad comprobada (PÉREZ JUSTE, et al., 1989). Según muchos autores (BERNARDO/CALDERERO, 2000), sus principales características son:

- § **Objetividad:** describir el objeto tal cual es.
- § **Racionalidad:** trabajar con conceptos, juicios y razonamientos.
- § **Sistematicidad:** constituir una totalidad interrelacionada e integrada en un sistema.
- § **Origen empírico:** el punto de partida está en la observación y la experimentación.
- § **Fiabilidad:** incluye la incertidumbre y la probabilidad.
- § **Metodicidad:** se obtiene mediante la aplicación de planes elaborados cuidadosamente para dar respuestas a preguntas o a respuestas ya dadas.
- § **Análisis:** seccionar la realidad para descubrir los elementos básicos de los fenómenos.
- § **Comunicabilidad:** ofrecer resultados de forma comprensible.

El proceso del método científico implica: a) planteamiento de un problema; b) formular una hipótesis; c) proceder a su verificación; y c) obtener un

conocimiento que genera un nuevo problema (BUNGE, 1981). De forma más precisa:

- § formular el problema con precisión y, al principio, específicamente;
- § proponer conjeturas bien definidas y fundadas de algún modo, y no suposiciones que no comprometan en concreto, ni tampoco ocurrencias sin fundamento visible;
- § someter las hipótesis a contrastación dura, no laxa;
- § no declarar verdadera una hipótesis satisfactoriamente confirmada; considerarla en el mejor de los casos, como parcialmente verdadera;
- § y preguntarse por qué la respuesta es como es, y no de otra manera.

“Forma la esencia del método científico el planteamiento de un problema, formular una hipótesis, proceder a una verificación y obtener un conocimiento que genera un nuevo problema” (FRIEIRA, 1995: 20).

“Toda investigación científica, así como ante cualquier simple problema de nuestra vida cotidiana, se pueden distinguir algunos momentos clave:

- a) el planteamiento del problema, una duda real que perturba al investigador y en el investigador a la comunidad científica y, en última instancia, a su sociedad;*
- b) la preparación previa de todo cuanto se necesitará para resolver dicho problema;*
- c) la búsqueda de aquellos materiales o elementos que se requerirán para resolverlo adecuadamente;*
- d) la interpretación de los datos, de los conocimientos y de la información pesquisada en la etapas previas, a fin de resolver práctica y/o teóricamente (aún cuando más no sea de modo transitorio) el problema en cuestión” (MANCUSO, 1999: 15).*

En la investigación social es posible formular estas cuestiones ya que los enunciados sobre la realidad social pueden ser tan verificables, -con matices según Bunge, Popper o Ángel- (NAGEL, 1974), como en las ciencias de la naturaleza. Es decir, que el estudio de lo social puede realizarse a partir del contraste entre hipótesis y realidades o de la puesta en práctica del método ensayo / error.

No obstante, las singularidades específicas del objeto de estudio que abordan las disciplinas sociales hacen que las características generales del método

científico que se aplican en la consecución del conocimiento, se concreten en las Ciencias Sociales según el ámbito de lo social que cada disciplina desea investigar, utilizando para ello metodologías específicas. Razón que en este campo, pone de manifiesto el carácter *polisémico* del método, al aplicar en unos casos la generalidad común a cualquier ciencia (inducción y deducción, análisis y síntesis, planteamiento y verificación de hipótesis, etc.) y en otros, las técnicas particulares de cada disciplina.

De esta concepción se deduce que ninguna disciplina pueda hacer exhaustivo un único método científico como en ocasiones lo ha pretendido las ciencias de la naturaleza o la física, haciendo insostenible las tesis exclusivistas del positivismo o neopositivismo. No es aceptable que el método científico de las ciencias naturales sea por antonomasia el método que deben aplicar todas las disciplinas científicas.

Puede existir un método general aplicable a toda realidad pero también diversas metodologías según el sector concreto que se estudie de esa realidad y los objetivos o problemas que se quieran resolver (CARDOSO, 1981).

En las Ciencias Sociales además, la historia muestra que los métodos específicos se van sucediendo y a veces simultaneando en el transcurso del tiempo según sea el momento evolutivo en el que se encuentre el método general de la ciencia en cada etapa histórica; el grado de madurez y de acumulación de conocimientos en el seno de cada disciplina; la naturaleza del problema que el investigador esté estudiando; y el grado de interdisciplinariedad que la ciencia específica en cuestión pueda tener con otras afines. Eso explica, la influencia que en determinados momentos las disciplinas metodológicamente consolidadas sirvan de paradigma a las que todavía no han alcanzado grados superiores de perfección (ESTANY, 1990; VELARDE, 2000).

Es ésta la situación del conjunto de las Ciencias Sociales con respecto a algunas disciplinas de la naturaleza puesto que no han alcanzado todavía un grado de madurez metodológica a la altura de las ciencias físico-naturales.

En síntesis, puede afirmarse que *el método científico es la unidad de la ciencia y los objetos de estudios son los que determinan su diversidad*. La delimitación de las Ciencias Sociales respecto a las naturales no está en que utilicen un método científico diferente sino en que tratan aspectos de la realidad observable y comprensible que son diferentes y propios de cada uno de estos tipos de ciencias. Es la diversidad de objetos de estudio lo que lleva a diferentes y específicas aplicaciones tácticas del método general científico.

1.7. Los paradigmas de las Ciencias Sociales

El consenso sobre la necesidad y la posibilidad de que el conocimiento científico de lo social sea factible no excluye sin embargo, que sean diversas las alternativas para conseguirlo.

Históricamente esta diversidad se puede sistematizar teóricamente en dos grandes paradigmas metodológicos: el individualismo y el holismo.

Según Khun por paradigma, entendemos aquel conjunto de supuestos que sirven para definir dentro de una disciplina determinada, encargada del estudio de un sector de la realidad, lo que hay que estudiar, las cuestiones que deben preguntarse, la forma en que tienen que hacerse las interrogaciones y las reglas aceptables para interpretar las respuestas obtenidas, *“realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”* (KUHN,1975: 13). Y como otros han traducido: *un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada* (ALVIRA,1979: 25). Lo podemos traducir como “ejemplo que sirve de norma”. Son aquellos principios que asocian o disocian las nociones fundamentales que rigen y controlan todo el discurso teórico que transforma la realidad.

El **individualismo metodológico**, defiende que el estudio de lo social se efectúa, esencialmente, a través de los elementos que lo componen, es decir

del estudio de los individuos. Es la comprensión interna de los sentimientos e intenciones de los sujetos sociales lo que facilita la creación del conocimiento sobre lo social. Los procesos y acontecimientos sociales deben entenderse deduciéndolos de los principios que gobiernan la conducta de los individuos participantes así como de la descripción de las situaciones de dichos personajes (RYAN, 1976). Para Gibson, la explicación individual de los hechos sociales es la más acertada (GIBSON, 1974).

Para el individualismo metodológico, la sociedad no es una especie de organismo sino únicamente un agregado de personas que se comportan de manera inteligente influyéndose de un modo directo y mediato en forma bastante comprensible. No es extraño, pues, que el individualismo metodológico crea que el conocimiento social debe basarse en la comprensión de las intenciones y los significados conscientes de los individuos, lo que de hecho ha llevado a posiciones epistemológicas de carácter ideográfico, es decir de comprensión profunda de un solo fenómeno o acontecimiento social como mecanismo para entender lo social. Lo individual, lo específico es el objeto propio de las ciencias sociales que debe ser captado mediante la comprensión que facilita la participación del propio investigador en el objeto estudiado, la identificación imaginativa de las posiciones del otro, la intuición, la empatía (LÓPEZ MOLINA, 2000).

El **holismo metodológico** parte de la premisa de que lo social debe estudiarse a través del conjunto, instaurando así el concepto de totalidad social como pivote esencial de su forma de analizar la realidad social. Deriva esta posición de los primeros esfuerzos sociológicos de Durkheim para el cual la sociedad no era un mero agregado de individuos sino el sistema formado por la asociación de estos, colectividad que se constituye en una realidad específica y diferenciada de los individuos que en ella actúan. De ahí que para el holismo el estudio de lo social deba fabricarse a través de la explicación de la vida social. Es decir, los procesos y los acontecimientos sociales deben explicarse merced a leyes macrosociológicas que son *sui generis* y que se aplican al sistema social como un todo al tiempo que no se ignoran las descripciones acerca de

las posiciones (o funciones de los individuos dentro de la totalidad (MARDONES, 1991).

Esta concepción supone que el holismo se define por su carácter objetivista al basar su explicación preferentemente en los aspectos sociales objetivos y en sus leyes de funcionamiento, regularidades que existen en la sociedad independientemente del investigador y que debe descubrir y formular con precisión y rigor.

De lo afirmado se deduce claramente que en contraposición a la comprensión individualista e ideográfica del individualismo metodológico, el holismo cree que lo social debe estudiarse mediante la explicación causal y material, externa al individuo y similar a las explicaciones nomotéticas de las ciencias naturales. Los fenómenos sociales no se entienden como fenómenos psíquicos individuales.

Es importante reseñar que los resultados científicos de los trabajos realizados desde las distintas disciplinas sociales han aportado un conocimiento de lo social en el que lo esencial es la interrelación permanente entre el ser individual y el contexto social en el que desarrolla su acción. El mundo de la individualidad no se explica sin el entorno social que lo fabrica y para entender éste es preciso comprender adecuadamente el individuo que construye lo social.

El estudio de lo social, pues, no puede adoptar posturas de radicalismo metodológico en uno u otro sentido sino que es precisamente el juego de las interacciones individuo-sociedad lo que permite explicar finalmente eso que denominamos convencionalmente “lo social” (PIAGET, 1973).

1.8. La interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales

La unidad de lo social se estudia desde la diversidad disciplinar con el objeto de poder contemplar la realidad del ser humano y su medio (natural, social y cultural) desde una perspectiva lo más amplia posible en la que los saberes

estén relacionados y vinculados lógicamente y sistemáticamente. La unidad está en el objeto y la diversidad en los enfoques, en los puntos de vista.

No existe un consenso generalizado acerca de qué disciplinas se integran bajo la denominación de Ciencias Sociales. La amplitud y ambigüedad del concepto viene dada por la diversidad de esquemas y estructuras que engloba. Es más, a pesar de los esfuerzos por teorizar sobre una ciencia social, ésta se ha desmembrado en disciplinas particulares, cada vez más numerosas.

Siguiendo a Quintero (1997), las disciplinas que integran en la actualidad las Ciencias Sociales serían las siguientes:

Fig. 1.1



Pero es bien sabido que la construcción y difusión del conocimiento, sobre todo durante los últimos decenios de este siglo, se ha estado moviendo entre los defensores de la unidad e integración del saber y, en el polo opuesto, los partidarios de la especialización.

Estos dos planteamientos o maneras de abordar el conocimiento y la ciencia han provocado tres líneas de preocupación creciente:

1. La de los partidarios de la especialidad concreta que aspira incluso a la superespecialización, a base de parcelar temáticas de saber y trabajo.
2. La de las disciplinas fronterizas en saberes, metodologías e investigación que logran crear una relación de colaboración interdisciplinar que empieza a abrirse camino.
3. La de los cada vez más frecuentes equipos interdisciplinarios o multidisciplinares que suelen ser la respuesta a problemas concretos y actuales de unos grupos de trabajo e investigación.

Sin embargo, al menos en el plano educativo, parece que la fuerza de la conexión entre los distintos elementos de la vida social hace posible que se vislumbre la superación de la fragmentación disciplinar de las Ciencias Sociales, y se hable de *interdisciplinariedad*, con el objeto de poder contemplar la realidad humana y su medio (natural, social y cultural) desde una perspectiva más amplia. La realidad de un mundo globalizado requiere tener en cuenta la complejidad del ser humano y la diversidad de sus manifestaciones culturales, geográficas, históricas, artísticas y de todo tipo. Requiere moverse en el campo en el que confluya el mayor número de saberes y de instrumentos interpretativos y especializados porque con demasiada frecuencia se entremezclan intereses y cualquier toma de decisión importante suele hacerse mirando en varias direcciones. Los grandes campos de actuación, desde financieros hasta políticos, culturales, científicos o ambientales difícilmente pueden entenderse aislados.

“Apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. El mundo actual necesita personas con una formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad en la que la palabra cambio se convierte en uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad” (TORRES, 1996: 48).

1.9. Conclusiones

A partir de estas primeras consideraciones podemos deducir lo siguiente:

- q **En cuanto actividad individual y comunitaria del ser humano, y por lo tanto *hecho social*, (lo intentaremos justificar en el siguiente capítulo), la *cultura* es objeto de estudio de las Ciencias Sociales porque éstas tienen su campo de estudio en la actuación del ser humano como ser social, la actividad humana en cuanto social y su relación con el medio en el que vive.**
- q **Por la misma razón de considerar a la cultura hecho social puede ser analizada y explicada científicamente. Y si en toda investigación social es posible formular las características de una metodología científica, el conocimiento científico de la cultura puede realizarse a partir del contraste entre hipótesis y realidades o de la puesta en práctica del método ensayo / error.**
- q **Según el paradigma metodológico de las Ciencias Sociales, el estudio de la cultura tiene que tener como referencia la interacción permanente entre el ser individual y el contexto social en el que desarrolla su acción.**
- q **En el plano educativo, parece superarse la fragmentación disciplinar de las Ciencias Sociales, y se habla de *interdisciplinariedad*, con el objeto de poder contemplar la realidad humana y su medio natural,**

social y cultural desde el *holismo metodológico*. Como hecho social, la cultura no puede entenderse como fenómeno psíquico individual. La descripción y comprensión de la cultura tiene que ser holística y realizada desde la interdisciplinariedad.

- q La razón de ser del presente trabajo se inscribe en el objetivo general de las Ciencias Sociales: *conocer y describir* los fenómenos actuales, (la cultura lo es), para poder tener de ellos una visión lo más exhaustiva e *interpretarlos* críticamente a partir de un conocimiento profundo de la estructura y rasgos del medio en el que se manifiestan.

EL CONCEPTO DE CULTURA

ÍNDICE

2.1.	Introducción	48
2.2.	Aproximación histórica al concepto	49
	2.2.1. La Antigüedad	49
	2.2.2. Cultura y Humanismo	50
	2.2.3. Cultura y Sociedad	52
2.3.	Aproximación racionalizada al concepto	58
	2.3.1. Dimensión social de la cultura	59
	2.3.2. Dimensión físico /biológica de la cultura	62
2.4.	Aproximación a los elementos materiales del concepto	64
2.5.	Aproximación a la interrelación cultura / religión	66
2.6.	Conclusiones	69

2.1. Introducción

Elaborar un concepto de cultura no resulta fácil, teniendo en cuenta la amplitud y complejidad del fenómeno. De hecho, es reciente la atención crítica que se ha dedicado a esta cuestión.

Entre los ensayos de reflexión sobre cultura reseñamos especialmente a Malinowski, (1944 y 1972); Uscatescu, (1973) y Kroeberg, (1969) y es de gran utilidad la recopilación de Kahn, (1975). Una presentación de distintos conceptos de cultura, con alguna preferencia por la perspectiva sociológica, a Singer, (1968) y Keesing, (1974). Consultamos también las obras actuales de Berenger et al., (1984); Subirats, (1984); Mosterín, (1994); Sobrevilla, (1998) y San Martín, (1999). Destacamos finalmente, por su actualidad y visceralidad conceptual a Bueno, (2000) y como compendio sobre la diversidad y pluralidad conceptual a Llinares/Sánchez Durá (eds.), (2002).

En el estudio del fenómeno ha sido un hito muy importante la autodenominada filosofía de la cultura, desarrollada en Alemania por E. Cassirer (1951 y 1959) en las primeras décadas del siglo XX y otros cercanos a él.

La obra de Cassirer ha estado orientada sobre todo al estudio de las formas expresivas y simbólicas, o sea a los modos en que la cultura se realiza a través del lenguaje, el mito, la alegoría, sin haber llegado a la elaboración de un concepto formal de cultura. Tarea ésta absolutamente necesaria por cuanto, y esto constituye ya una toma de posición sobre el fenómeno, por cultura no puede entenderse el volumen más o menos grande de informaciones, nociones, señales. Si así fuera la cultura como experiencia humana, no pasaría de ser una cuestión de memoria material, mientras que sin dejar de incluir ese factor, debe consistir necesariamente en algo más.

La proliferación de instrumentos lingüísticos, bibliográficos, puramente materiales no hace la cultura; es necesario el momento de la síntesis, de la conciencia crítica, de la intencionalidad y del proyecto. De hecho la existencia de un

patrimonio cultural de datos, actitudes, signos, que pueden y *deben estudiarse en sí mismos*, plantea de modo insoslayable la pregunta decisiva por el origen de tales producciones culturales, cuestión radical y determinante en una teoría de la cultura.

2.2. Aproximación histórica al concepto

2.2.1. La Antigüedad

La palabra “cultura” se hace derivar del latín *colere* que puede significar originariamente “cultivar” o “habitar”. El supino de *colere* es *cultum*, “cultivado” y, “cultura” (*agrum colere, agri culturae*), el cuidado del campo. De dónde el significado primario estuvo íntimamente ligado al de “agricultura” o a las diferentes formas de cultivar el campo. Es ésta la primera acepción que le da el *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*.

Posteriormente, como metáfora que se aplica al ser humano, se compara el espíritu de un hombre rudo como campo sin cultivar, y su educación con el cultivo de ese campo, que debe ser cultivado para pasar de un estado silvestre a una situación culta. El significado se amplía, así, para designar el “refinamiento humano en su sentido físico, moral y espiritual.

Por extensión, los romanos empleaban la palabra “cultura” para designar el cultivo de las cosas, ya sea corporales (*agri, arborum, aliarum rerum*), incorporales (*rerum incorporarum*) o del hombre; el culto (*veneratio, honor* –que los hombres rinden a los dioses-), o el cuidado (*cultus*) de algo.

En relación con la formación o la educación es Cicerón (106-43 a.C.), quien para definir la filosofía en las *Disputaciones Tusculanas* (II,5,13), utiliza el término asociándolo al de *humanitas*: “*Cultura animi philosophia est*”, la cultura del alma es la filosofía, que lleva al hombre a conseguir su *humanitas*, su condición humana.

La tradición etimológica de cultura nos remite por tanto a un estado o una situación, que no procede de la naturaleza, es decir, que no se da por nacimiento, y nos introduce en el estado o situación que se adquiere mediante el cultivo de un ideal axiológico que definirá la condición humana.

Para los griegos esta formación (*paideia*) debía ejercitarse fundamentalmente sobre los niños, que vienen al mundo desnudos e indefensos, a los que hay que formar y a los que hay que enseñar, para introducirlos en el mundo humano.

2.2.2. Cultura y Humanismo

La irrupción del Cristianismo en Occidente con la consiguiente absorción que la teología hizo con todo lo relacionado con el pensamiento supuso que en los inicios de la Edad Media la palabra “cultura” pasase a significar en el campo estricto de lo religioso el *homenaje que se presta a Dios*. El ideal de la formación personal pasó a ser expresado por palabras como “moderatio” o “perfectio”.

Progresivamente, hasta fines del siglo XVIII, la vinculación metafórica con “cultivo”, derivará hacia una significación humanista, idealizante e identificada con la actividad espiritual. Así, el humanista español Juan Luis Vives (1492-1540) en su tratado *De Disciplinis* emplea las expresiones *cultura animi, cura animi y animan formare* al referirse a la actividad formativa del espíritu. Francis Bacon (1561-1626) habla de *cultura animi y georgica animi* como una parte de la ética que busca los medios para alcanzar la felicidad. Finalmente, Samuel Barón von Pufendorf (1632-1694), a quien se le atribuye el concepto moderno de cultura en sentido objetivo y subjetivo.

En su obra *Del Derecho natural y de las Gentes* utiliza el término *cultura vital* para designar los conocimientos y las actividades que nos permiten superar la naturaleza o dominarnos a nosotros mismos, y el de *cultura vitae* cuando quiere significar el cuidado de todo el ser humano: el del ser individual y el del social. El debate polémico que surge a raíz de las conclusiones de Pufendorf según el cual -el hombre no puede ser feliz en el mero *status naturalis* donde vive como un

animal, sino sólo mediante la *socialis vita*-, le obligará a matizar el concepto cuyo contenido sería: “1) los descubrimientos e instalaciones humanas; 2) la actividad del hombre; y 3) el cuidado y ayuda que el hombre recibe de sus semejantes” (SOBREVILLA, 1998).

Desde finales del siglo XVIII los historiadores alemanes emplean el término *Kultur* para significar el progreso colectivo en los conocimientos de las artes, de las costumbres y de las instituciones sociales, y el de *Zivilitation* con un sentido referente más bien a lo material: trabajo, producción, tecnología. No obstante, los dos conceptos se mantienen estrechamente unidos para representar el conjunto de progresos humanos, tanto artísticos como literarios, filosóficos y espirituales, institucionales y tecnológicos.

Este sentido subjetivo/objetivo de lo cultural adquiere una mayor clarificación con las aportaciones de Johann Gottfried Herder (1744-1803) (HERDER, 1959). Para él en el primer caso cultura significa el despertar espiritual en el hombre físico; en el segundo, el florecimiento de la existencia de los pueblos producto de los logros humanos que se asienta en la tradición.

“Kultur, para Herder, es el alma de un pueblo, el flujo de energía moral que da cohesión perfecta a una sociedad. Zivilitation, en cambio, es un barniz de modales, leyes y conocimientos técnicos. Las naciones pueden compartir una civilización, pero siempre diferirán en sus respectivas culturas, puesto que la cultura define lo que son (...) Esta idea evolucionó en dos direcciones. Los románticos alemanes (Schelling, Schiler, Fichte, Hegel, Hölderlin) concibieron la cultura a la manera de Herder, como la esencia definidora de una nación, una fuerza espiritual compartida que se manifiesta en todas las costumbres, creencias y prácticas de un pueblo (...) Otros, más clásicos que románticos, interpretaron la palabra según su acepción latina. Para Humboldt, cultura no significaba crecimiento natural sino cultivo. No todos la poseen, porque no todos disponen del ocio, la inclinación o la capacidad para aprender los elementos imprescindibles (...) Los primeros antropólogos adoptaron el punto de vista de Herder y escribieron acerca de la cultura, las prácticas y creencias que conforman la identidad propia de una tribu (...) Arnold y los críticos literarios siguieron a Humboldt al entender la cultura como propiedad de una élite educada, una consecución que precisa de inteligencia y estudio.” (SCRUTON, 2001: 11).

Para Herder será necesario hablar de *culturas* en plural, relacionando el término con las tradiciones de pueblos y naciones (folk culture), sentido que -impulsado

desde el romanticismo-, se fue presentando como una alternativa al concepto hegemónico y ortodoxo de *civilización* (GIMÉNEZ, 1998).

También en este periodo destacamos las obras de D. Jenisch (1762-1804) con su *Sinopsis histórico-universal del desarrollo del género humano* como una totalidad que se forma a sí misma; Gustav Klemm (1802-1867) en *Historia general de la cultura de la humanidad* y una *Ciencia general de la cultura*; Ernst von Lassaux (1805-1861) en *Nuevo ensayo de una vieja filosofía de la historia fundada en la verdad de los hechos*; y, especialmente, Jacob Burckhardt (1818-1897), con las *Consideraciones de la historia del mundo* en la que ya identifica a la *sociedad* con la forma exterior de la cultura, que comprende el lenguaje, el arte, la poesía, las ciencias, las costumbres, las fiestas, etc.

Con las precisiones formuladas por los iluministas franceses –Voltaire, Montesquieu y Tugot-, se delimita -casi definitivamente-, el carácter subjetivo y objetivo de la significación. El primero se centra en el aspecto o elemento ideal axiológico, el ideal humano que debe ponerse como meta que hay que conseguir en la educación, en la formación, en la “ilustración” conducente al desarrollo de las posibilidades humanas; el segundo apunta hacia la necesidad de un modo de “organización” que permite al ser humano superar su condición meramente natural.

Es necesario hacer notar que las interacciones entre “cultura” y “humanismo” producen un sentido elitista, primero aristocrático y luego burgués.

2.2.3. Cultura y Sociedad

Una tercera orientación descriptiva que delimita el significado del concepto entre lo cultivado y lo cultural, surge a finales del siglo XIX y es obra de antropólogos, etnólogos y sociólogos británicos y americanos para los que la cultura representa especialmente la realidad social en el nivel simbólico.

Desde esta perspectiva las aportaciones del antropólogo británico Edward B. TYLOR, (1832-1917) abren lo que constituirá definitivamente la diversidad conceptual del significado de cultura. Su ya clásica y referente definición de *“cultura o civilización en un sentido amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembros de una sociedad”* (TYLOR, 1871, cit en KAHN, 1975: 29), servirá de base a la teorización cultural desde el ámbito de todas las ciencias y la confirmación de lo subjetivo/objetivo como elementos inherentes a cualquier tipo de significación, donde lo objetivo se identifica con lo social.

El concepto *personal o subjetivo* se identifica con el perfeccionamiento de la sensibilidad y el intelecto por el conocimiento del ser humano y de las cosas en un proceso ordenado al enriquecimiento personal de valores (lo cultivado), que en determinados casos es utilizado como léxico fundamental de una ideología de la excelencia: *“Bajo esta concepción, la cultura se identifica con el cultivo de la mente y de la sensibilidad, y con determinadas prácticas y productos, valorados por su calidad; en definitiva, se delimita una cultura por sus estilos artísticos y formas de trabajo intelectual, entendiéndola como la cultura válida y legítima.”* (PÉREZ SÁNCHEZ, 1998: 36).

El concepto *social objetivo* se presenta como acervo de bienes materiales y espirituales acumulados por la especie humana a través del tiempo, ordenado -en un proceso histórico-, a la adquisición de valores condensados en formas de vida (lo cultural). Concepción *“que sostiene la dignidad de todas las pautas y formas de vida de los grupos humanos en tanto que todas están constituidas culturalmente”* (PÉREZ SÁNCHEZ, 1998: 41).

La palabra cultura se vincula así con cada persona indicando el acervo de conocimientos y convicciones que son consustanciales con sus experiencias y condicionan sus actitudes, o de manera más amplia, su comportamiento en tanto que ser situado en la sociedad y en el mundo. (REALE, 1998).

En adelante, fundamentalmente desde el ámbito de la antropología, la sociología y la filosofía, el estudio de lo cultural y lo social serán elementos inherentes al concepto de cultura.

Sociedad equivale al agrupamiento orgánico de cierto número de individuos para propósitos que les son comunes en términos de un proceso social total, un grupo organizado de personas que comparten un habitat dependiendo unas de otras para su supervivencia y bienestar.

Cultura refiere a los contenidos y símbolos que gobiernan las relaciones, las ideas y conceptos que regulan en forma de acción, el funcionamiento del grupo individual y colectivamente.

Y aunque muchos antropólogos prefieran contemplar la cultura como un fenómeno puramente mental consistente en ideas que la gente comparte sobre cómo debería pensar o actuar, normalmente cuando hablan de una cultura humana se refieren al **estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar**. En definitiva, un sistema social de comportamientos. (ESTEVA, 1984).

HARRIS lo sintetiza afirmando que *“la cultura no es lo que se obtiene estudiando a Shakespeare, escuchando música clásica o asistiendo a clase de historia (...) Una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento”* (HARRIS, 2000: 43).

En este campo, sintetizamos el pensamiento de quienes constituyen en la actualidad referencia obligada para la elaboración de un concepto de cultura, elección que no es exhaustiva y que posiblemente sea objeto de discusión. No obstante, consideramos que de alguna u otra forma subyace en el contexto epistemológico del sistema educativo actual.

Ø BOAS, Franz (Alemania 1858- USA 1942).

Las investigaciones sobre la cultura deben ser llevadas a cabo sobre base empírica y descriptiva. En cada caso particular se debe intentar saber qué ha pasado realmente en condiciones de aislamiento geográfico o de contacto, de consanguinidad o de mestizaje, que es necesario determinar con precisión. La lengua y la cultura desempeñan en las diferencias entre los pueblos un papel tan importante como la herencia biológica. Las culturas no pueden ser producto de leyes universales (evolucionismo), ni de las construcciones pseudohistóricas (difusionismo). Cada cultura tiene un estilo que se expresa a través de categorías gramaticales, el arte, y que se puede definir por un cierto tipo de equilibrio entre las costumbres, las creencias, los temas míticos. Desde una posición claramente multidisciplinar Boas define la cultura como *“todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres.”* (BOAS, 1930, cit. en KAHN, 1975: 14).

Ø KROEBER, Alfred Lewis (New Jersey 1876- París1960).

Antropólogo humanista y difusionista. Como antropólogo difusionista trata de esclarecer el origen geográfico, cronología, factores y condiciones de la expansión y de las combinaciones de los elementos de las culturas. Rechazando cualquier intento de reducción de lo cultural a las tendencias biologicistas del momento (superorgánico), define la cultura como *“la mayor parte de las reacciones motoras, los hábitos, las técnicas, ideas y valores aprendidos y transmitidos, y la conducta que provocan... La cultura es el producto especial y exclusivo del hombre, y es la cualidad que lo distingue en el cosmos. La cultura es a la vez la totalidad de los productos del hombre social y una fuerza enorme que afecta a todos los seres humanos, social e individualmente.”* (KROEBER, 1948, cit en KAHN, 1975: 17). Puesto que el mundo se divide en áreas culturales y que unos *patterns*, (modelos) en número limitado configuran cada cultura, Kroeber concluye afirmando que todas las culturas son el resultado de una difusión

debida, en la mayoría de los casos, a las migraciones y a los contactos prolongados entre sociedades vecinas. Admite una aproximación sincrónica y sistemática en el estudio de las culturas: disposiciones particulares de las unidades universales de cultura; y diacrónica ya sea histórica o de tipo genético (GINER, 1998).

Ø KLUCKHOHN, Clyde (USA 1905-1960)

Antropólogo generalista y ecléctico, interrelaciona la cultura con la personalidad (psicologismo) puesto que los comportamiento humanos se refieren a valores que son compartidos por todas las culturas. Tenía la ambición de construir una teoría general de la cultura a partir de poner de relieve “universales” culturales. En *Mirror for Man* Kluckhohn define la cultura como:

<<1) “el modo de vida de un pueblo”; 2 “el legado social que el individuo adquiere de su grupo”; 3) “una manera de pensar, sentir y creer”; 4) “una abstracción de la conducta”; 5) “una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas”; 6) “un depósito de saber almacenado”; 7) “una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados”; 8) “conducta aprendida”; 9) “un mecanismo de regulación normativo de la conducta”; 10) “una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres”; 11) “un precipitado de historia”>> (KLUCKHOHN, cit. en GEERTZ, 2001: 20).

Ø WHITE, Leslie A. (USA 1900-1975).

Para este antropólogo neoevolucionista y materialista, el objeto de la antropología es el de descubrir y estudiar las leyes de la evolución de la cultura (culturología). Frente a los Boas y Kluckhohn, White opone un evolucionismo cultural “universal” que es conocido como la “ley de White”. Considera la cultura como una instancia “suprapsíquica”, -de naturaleza esencialmente simbólica, con sus propias leyes de funcionamiento, de reproducción y de evolución-, y antropológica (culturología). Para White, la evolución cultural se entiende a partir del desarrollo tecnológico *per capita*. Autor de *The evolution of Culture* (1959) y *The Concept of Culture* (1973) describe la cultura como “un continuum extrasomático” (no genético, no corporal) y temporal de las cosas y hechos dependientes de la civilización... La cultura

consiste en herramientas, implementos, vestimenta, ornamentos, costumbres, instituciones, creencias, rituales, juegos, obras de arte, lenguaje, etc. (WHITE, 1959, cit. en KAHN, 1975: 129-155).

Ø GEERTZ, Clifford (USA 1926)

Desde una antropología simbólica e interpretativa Geertz propone una nueva aproximación a la cultura, considerándola como autónoma de la estructura social o de la psicología individual. En lugar de aprehender y concebir la cultura a través de un carácter nacional o una personalidad de base que constituirían su sedimento, Geertz la define como un sistema simbólico en acto, compartido y llevado a cabo en *común* cuya función es imponer significado al mundo y hacerlo inteligible. Para Geertz, la cultura es el conjunto de ideas que se adquieren mediante el aprendizaje de lo simbólico. *“El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie.”* (GEERTZ, 2001:129-145) *“La fábrica del significado con arreglo al cual los seres humanos interpretan su experiencia y guían sus acciones.”* (HARRIS, 2000:18). Dado que los modelos apropiados del análisis cultural son de tipo interpretativo, el rol de la antropología es tratar de interpretar la guía simbólica de cada cultura.

Sintetizando la descripción de esta primera aproximación histórica podríamos afirmar siguiendo a (SOBREVILLA, 1998) que:

1. En sentido *directo*, “cultura” sigue significando “cultivo” o “cuidado”, como los compuestos “agricultura” o “apicultura”;
2. En sentido *figurado*, podemos distinguir un sentido *objetivo* y un sentido *subjetivo*;

3. En sentido *subjetivo* cultura es el cultivo del hombre o el de sus facultades, que lo hace por ello culto.
4. En sentido *objetivo* se entiende la cultura como la creación y realización de valores, normas y bienes materiales contruidos por el ser humano. Puede ser restringida a una época y entenderla en sentido *histórico* o limitarse a un pueblo (sociedad) y comprenderla en sentido *antropológico*.

Para la Antropología en general, puesto que las experiencias teóricas y prácticas del ser humano, -lo que siente, piensa y hace-, dependen del mundo social en el que nace y se desarrolla, la cultura será el conjunto de esos aspectos que se aprenden en el grupo social y que es objeto de múltiples interpretaciones.

2.3. Aproximación racionalizada al concepto

A una primera observación y reflexión sobre la cultura humana el dato inicialmente constatado es la pluralidad real de fenómenos, modelos, marcos o tradiciones culturales presentes en los pueblos de la humanidad, enormemente distintos entre sí. Pero si lo que se busca es elaborar una teoría formal de la cultura humana hay que preguntarse si por debajo de esta pluralidad morfológica como dato inmediatamente percibido, pueden ser distinguidas unas constantes estructurales que permitan hablar de un concepto de la cultura como legítima abstracción de la razón que busca una formalización teórica de la realidad a partir de su pluralidad real.

Sin duda, en su enorme variedad, sincrónica y diacrónica, las culturas humanas han de presentar unas constantes que permiten su reducción eidética y nocional que se obtendrá por abstracción de la variedad y heterogeneidad real que las culturas de los pueblos o sociedades humanas presentan. La racionalización de los variados fenómenos culturales permitirá decir *a posteriori* que tales constantes, presentes en todo modelo cultural concreto, en su distinta realización humana e histórica alumbran la pluralidad formal que diversifica la cultura humana en la variación de sus tradiciones concretas.

Con esa doble naturaleza, estructurantes y universales, tales elementos son, por tanto, constitutivos de la cultura humana.

2.3.1. Dimensión social de la cultura

Y con esa doble caracterización, a esta observación segunda, en busca de una noción formal, se presenta en primer lugar y como dato más inmediato, el carácter socio-comunitario de las culturas humanas. Éstas son siempre un fenómeno colectivo, extendido sobre una agrupación humana concreta. A diferencia, por ejemplo, del saber técnico, la cultura no es un fenómeno estrictamente individual, sólo está dada en colectividades más o menos grandes, es patrimonio de una agrupación humana; y se desarrolla en la dialéctica entre individualidad y comunidad humana.

Los pueblos o sociedades humanas son distintos e identificables sobre todo justamente por su cuadro cultural. Pero si el factor étnico o racial puede ser una primera aproximación a la identidad e identificación de las sociedades humanas, mucho más determinante y definidor es su concreto patrimonio cultural.

Los pueblos tienen una cultura determinada que los constituye como pueblos distintos o diferenciados. De esto se sigue, que como fenómeno social o colectivo, la cultura tiene por autor a la entera comunidad humana a la que pertenece o en la que está dada; o más exactamente, es obra de la creatividad de los individuos en tanto que integrantes de una comunidad, con toda la interacción y los roces entre individuos y del individuo con el grupo, propio de la sociedad humana. Ninguna individualidad solitaria es autora de una tradición cultural que en tanto que tradición es obra y patrimonio de un pueblo, y como “popular”, la cultura es obra de una comunidad humana en la totalidad interactiva de sus componentes y de los momentos de su historia.

Justamente, la necesidad de regular la convivencia dentro del grupo humano y frente a otros distintos fue la causa en el origen remoto de la humanidad de algunos “convenios” que son una clave de la cultura. En las comunidades

ancestrales, condicionadas por la lucha por la vida que rige la vida natural, se introducen regulaciones que conjurarán el peligro de la ley del más fuerte. Así se definen, para asegurar la supervivencia de todos y del grupo en sí frente a otros exteriores, las normas culturales que regulen las dos necesidades básicas, como son la procreación que asegura la pervivencia del propio clan y el alimento.

Así, según la antropología psicoanalítica y estructuralista, la procreación se reglamenta con la prohibición del incesto y las normas sobre el parentesco que obligaban a buscar pareja fuera del clan (exo-gamia) en beneficio de éste, y la alimentación prescribiendo el respeto (*tabú*) que debía tenerse hacia el animal más próximo (*totem*), procurando el sustento mediante la caza de otras especies. De este modo, cada clan dejaba disponible para otros las propias mujeres y sus animales totémicos. Ambas prohibiciones serían sacralizadas para asegurar su mejor cumplimiento, de tal suerte que el incesto es gravísimo pecado y la comida profana del animal totémico un sacrilegio. Véase al respecto, en el ámbito del psicoanálisis (FREUD, 1992) y con mayor amplitud, en el terreno del estructuralismo, (LÉVI-STRAUSS, 1976).

En la dialéctica entre aportación individual y obra colectiva en el seno de las comunidades tiene lugar la creación cultural. Si dentro de una sociedad determinada ciertos personajes han podido tener un papel especialmente creativo y de una influencia extraordinaria en su comunidad y su cultura, la aportación excepcional de tales individuos sólo se produce a partir del humus, de la corriente cultural de ese pueblo que ha posibilitado y nutrido la especialísima aportación de los genios individuales. En este sentido, resulta un tanto extremada la preponderancia que Ortega concede, a las élites culturales en el seno de una sociedad, que ha dado pie al tópico del elitismo socio-cultural *orteguiano*, que siendo tópico no deja de ser cierto (ORTEGA, 1970).

Sólo donde hay comunidad humana nace una cultura, cuya matriz concreta, por tanto, está en los elementos de los lazos comunitarios: comunicación, convivencia, interacción personal, cooperación material, interdependencia, conflicto, transmisión... En este tejido comunitario se genera el patrimonio cultural

de un pueblo concreto, y por lógica, cuanto más intensa y rica sea esa trama societaria más potente habrá de ser su generación cultural, aunque no sea éste el único factor que contribuya a hacer grande o poderosa una cultura.

Siendo la cultura de dimensión socio-comunitaria, es histórica y tradicional. La cultura tiene un desarrollo histórico en el cual se lega; nace, crece y se complejiza transmitiéndose en el seno de la comunidad humana. Como tradicional, la cultura es acumulativa, se sedimenta y crece, y por lo mismo requiere en la comunidad humana una memoria viva que se transmite intencionadamente con el correspondiente instrumental concreto, humanos e institucionales, desde la primaria convivencia humana en el seno de la familia a los medios más técnicos de educación.

El estructuralismo insiste en la integridad y discontinuidad de los “conjuntos” culturales y desecha el trabajo de exploración histórica que indague la corriente tradicional subyacente que unifica y universaliza las culturas. Pero el atomismo no da razón del progreso y la extensión cultural sólo es posible explicar a través del juego de una participación creadora, de una comunión espiritual de tipo tradicional. En todo lo que le constituye, el hombre es un heredero, tanto en la manera de ser como en el modo de actuar, de generaciones pasadas que han hecho sangre y carne su realidad viviente.

En esta dimensión societaria forman parte de la cultura los modos concretos en que se organiza la sociedad humana con sus evoluciones y revoluciones socio-políticas. Como subrayaba (MALINOWSKI, 1972), ninguna cultura, primitiva o civilizada, puede prescindir de una conducta organizada hacia fines concretos. Organización e institucionalización son elementos fundamentales de todo fenómeno cultural dada su naturaleza social. Para que el hecho cultural tenga realidad es necesario que el hombre logre crear una organización según algún proyecto creador de instituciones. Comentando al propósito el pensamiento de Malinowski escribía Uscatescu: *“La cultura es comportamiento humano organizado. La iniciativa individual alcanza sus funciones culturales a través de su integración en el grupo”* (USCATESCU, 1973: 60).

2.3.2. Dimensión físico /biológica de la cultura

Segundo dato que salta a la vista en esta exploración en busca de un concepto formal es la estrecha vinculación de las culturas al entorno natural. Al igual de los pueblos humanos están radicados en un determinado medio natural que contribuye decisivamente a su configuración humana, así las culturas dependen estrechamente del entorno mundano. Las variables del *medio natural* ejercen un papel determinante en la vida de los pueblos y por tanto en su cultura. Ajustando la observación a la dependencia del entorno físico, se percibe que la cultura es lo que una comunidad humana ha podido hacer y ha hecho en ese marco físico determinado. El marco natural ha ofrecido unas posibilidades, ha impuesto unos condicionantes, ha imposibilitado ciertos desarrollos, ha privilegiado otros, etc. de tal suerte que acotada sobre la topología del medio ha surgido una determinada tradición cultural hondamente condicionada por él. Esto significa que *la cultura es la resultante de la transformación humana –individual y colectiva- del medio natural en el que una comunidad humana se ha encontrado*. La naturaleza precede, pues, a la cultura. Es su presupuesto y condición objetiva. La cultura es lo que los hombres han hecho *transformando el medio* según éste ha permitido y según su genio creador inserto y activado en la natural socialidad humana (PLATA, 1991).

Así se perfila la contraposición entre naturaleza y cultura: aquella es lo que el hombre no pone, lo que le precede y lo que encuentra; la segunda es lo específicamente humano, la resultante de la transformación del medio obrada por el ser humano según las posibilidades dadas por aquél, según sus necesidades humanas y capacidades creativas, fundamentalmente su razón, afectividad y libertad.

Como escribe el pensador y teólogo, Romano Guardini, representante cualificado de la aplicación en la teología católica del método fenomenológico, en el hombre *“el movimiento de la vida se separa de la naturaleza y se orienta hacia la cultura.”* (GUARDINI, 1982: 164). La cultura representa la superación de la naturalidad que se da en el estar del hombre en el mundo. Por eso sigue escribiendo *“la cultura*

reside, por tanto, en el futuro. Hacia él se encamina en progreso. En cambio, la nostalgia se orienta hacia la naturaleza. Desde el momento en que se concibe la naturaleza como un valor, queda asociada con la determinación dimensional de la 'profundidad' y la cultura, en cambio, con la de arriba. Aquella adquiere el tono axiológico de la oscuridad, de lo que cobija y aquieta. Éste el de la claridad, de la apertura."

Cultura es, por tanto, la racionalización de la naturaleza que combate sus límites deterministas. Por lo dicho, parece evidente que el factor diferenciador de las distintas culturas humanas es entonces el *entorno natural*: las culturas son también según el medio mundano en el que han nacido. De este modo, cultura es radicalmente la acción creadora del ser humano, con su inteligencia y libertad, individual y comunitaria, sobre el *medio natural*, el mismo crear humano, el despliegue de sus potencialidades transformadoras como ser espiritual –razón, libertad- y al tiempo dado en el mundo, in-corporado, radicado en el medio natural del que procede, en el que ha de vivir, del que depende y en el que actúa. La cultura no es entonces, en contra de lo que a veces se oye decir la "conciencia crítica de la praxis" humana. Si así fuera la praxis sería algo vitalístico y realmente inmotivado y tras ella, como conciencia crítica, o sea algo posterior, vendría la cultura buscando la comprensión o la justificación de aquella. La cultura no es el momento reflejo o re-flexivo, en segunda instancia, del obrar humano; es algo del momento mismo del hacer de los humanos en el mundo.

La matriz natural de las culturas ha de contemplarse también en el mismo ser humano que en la acción cultural experimenta en sí un proceso de transformación de su dimensión biológica. Como sobre todo Freud ha puesto de relieve, la cultura es el modo humano de "domesticación del instinto" en cuanto que los individuos van interiorizando los controles o convenios culturales establecidos en el interior de una sociedad (Freud denomina "Super-yo" a esta interiorización) aunque en realidad se hayan presentes en todos los pueblos (FOUGEYROLLAS, 1971). La cultura introduce correcciones sociales, "altruistas" del instinto biológico de supervivencia propio del hombre. En la acción y sumisión cultural tiene lugar una verdadera mutación de lo biológico del hombre, que en todo caso es también un

factor matricial respecto de las creaciones culturales, porque sin instinto, sin pulsiones o impulsos primarios no habría creación cultural. La infraestructura animal de los humanos es fuerza impulsora de la creación cultural que a la vez en ésta misma es humanizada, socializando humanamente el impulso egocéntrico de la vida animal.

En este sentido, al respecto de la relación del concepto de cultura con los presupuestos biológicos del hombre, repetía Malinowski que la teoría de la cultura debe apoyarse sobre la biología. Omitiendo el juego básico de condiciones y necesidades bio-físicas es inconcebible el nacimiento de una cultura, teniendo también en cuenta que las necesidades del hombre aumentan también en función de su grado de cultura, por lo cual habría que pensar en una ***verdadera dialéctica o interacción entre biología y cultura dentro del individuo y las comunidades humanas.***

2.4.- Aproximación a los elementos materiales del concepto

Si la individualidad personal, la comunidad y el entorno natural son los referentes últimos que fundan la cultura humana, es posible descender desde ellos a los factores más concretos de índole material que constituyen su contenido. Si como acabamos de decir, cultura es el crear humano que es simultáneamente mundano, individual y comunitario, también es cultura el producto derivado de esta creatividad, las concretas producciones del hacer humano en el mundo. La observación sobre la realidad permite señalar elementos fundamentales que son el contenido interno de la materialidad concreta de las culturas humanas. Tales elementos serían la lengua, costumbres, técnicas y valores.

La lengua es sin duda el elemento fundamental y primario de la cultura. Donde no hay lengua no puede existir una sociedad, un pueblo, una nación y por lo tanto no se puede desarrollar ninguna cultura. La lengua es el primer instrumento que hace salir al individuo de sí mismo y lo pone en comunicación con los otros; el agrupamiento social acontece ante todos sobre la base de una lengua; los griegos se han constituido en nación sobre la base del griego, los rusos sobre el ruso.

Pero la lengua sola no basta a dar origen a una determinada cultura; pueblos de muy distinto perfil cultural (los irlandeses y los habitantes de Trinidad y Tobago) hablan una misma lengua (el inglés), aunque por razones de la diversidad cultural la hablarán de modo muy distinto. Otros componentes son las costumbres o hábitos de comportamiento que conciernen al alimento, el vestido, el juego, el trabajo, la educación, la religión, el sistema asistencial. En costumbres y hábitos se encarna y se expresa el estilo de vida de un pueblo, su modo de concebir y afrontar la existencia y la actitud peculiar que asume frente a la realidad total. Costumbres y hábitos conciernen al comportamiento en general y por tanto sólo en pequeña parte caen bajo la esfera del orden moral.

Además de hábitos conductuales todo grupo social con cultura propia desarrolla también técnicas, en especial técnicas de trabajo en correspondencia con las exigencias del medio y según las capacidades, la creatividad y el nivel de civilidad de un pueblo. Los pueblos cazadores, pescadores, agricultores o industriales inventan técnicas para pescar, cazar, cultivar la tierra o trabajar los metales. Toda cultura lleva consigo una serie de estilos de orden técnico y los individuos que están en posesión de ellos muestran con claridad su pertenencia a un determinado grupo social o a un cierto pueblo.

Elemento constitutivo fundamental de toda cultura son los *valores*, entendiendo por *valor todo aquello que es contemplado con estima y es objeto de aprecio* (QUINTERO, 1997). Toda cultura se caracteriza por sus especiales estimaciones en orden a determinadas acciones, costumbres, técnicas, cosas que cuentan sobremanera para un grupo social, el cual por lo mismo los asume como criterios o ideales. Todo pueblo posee una conciencia propia de los valores y ello corresponde a lo que se llama la “sabiduría de un pueblo”, mediante la cual conoce más o menos intuitivamente cuál es su papel en la historia, como también la finalidad de la vida humana y lo que es necesario para conseguirla.

Lengua, hábitos, técnicas y valores son los componentes materiales básicos de toda cultura y sobre tales elementos surgirán otros aún más particulares que no

dejan de aparecer a la observación como constantes en la fisonomía de los pueblos de la humanidad y que desarrollados según formas singulares y diferenciales contribuirán a conferirles su propio perfil cultural: el arte, la filosofía, la ciencia, la ética, la política, la religión. De los cuatro factores descritos, el más decisivo para caracterizar una cultura son los valores que le confieren unidad y consistencia. Porque una cultura no es una entidad amorfa, un agregado de variados ingredientes, sino un todo orgánico. Todas las expresiones o producciones culturales concretas de un pueblo (arte, derecho, educación, religión) brotan de un único principio que es el valor primario, fundamental, que una cultura quiere encarnar y cultivar. Los miembros del grupo social buscan asimilarlo y transmitirlo, y así debe ser, porque si lo que hace del hombre o de la mujer y de un grupo humano una verdadera sociedad es la cultura y si lo que da vida a una cultura es un valor fundamental entonces se sigue que la plena asimilación de un auténtico valor da origen a un verdadero hombre, a una verdadera mujer y a una sólida sociedad civil.

2.5. Aproximación a la interrelación cultura / religión

La importancia en lo expuesto hasta ahora sobre el radical axiológico del contenido interno de las culturas humanas aconseja una reflexión más detenida sobre él. En su instalación personal y comunitaria en el entorno natural el hombre desarrolla la cultura como ***el modo específicamente suyo de ser y estar en el mundo***; en este sentido decía Ortega que cultura es "una interpretación, esclarecimiento, explicación o exégesis de la vida" (ORTEGA, 1957: 357).

Ahora bien, esa instalación está inspirada y conducida por una determinada percepción de lo que la realidad es, de lo que es el mismo hombre, de su identidad como ser humano, su papel y sus posibilidades en el mundo, etc. El hacer humano, su *poiesis* cultural como acción inteligente y libre, individual y colectiva, no puede no estar guiada por una verdad orientadora, por unas referencias de sentido sobre lo que hay, lo que debe ser, lo que ha de hacerse. La instalación creadora, cultural, del hombre en el seno de lo real es imposible sin un plan de atenuamiento que adquiere rasgos normativos para el mismo sujeto

humano y al que por lo tanto él mismo busca someterse so pena de perderse o quedar sumido en la perplejidad o la parálisis inactiva. En un plano puramente *histórico o fenomenológico*, se aprecia, en efecto, que el quehacer humano y humanizante ha estado siempre presidido por el reconocimiento de una verdad de sentido orientadora que el mismo hombre ha aprehendido y formulado laboriosamente en su forcejeo con la realidad, consigo mismo y con la comunidad humana. Y la correspondiente reflexión formal sobre el ser humano y su estar-en-el-mundo confirman que necesariamente había de ser así.

Este radical axiológico y normativo ha existido en todos los pueblos y culturas de índole religiosa, tal como informa la antropología cultural, si bien en Occidente a partir de la Ilustración ha sufrido un proceso de secularización –humanizadora o mundanizadora-. *No ha habido ninguna cultura sin religión por motivo de la relación fundante que liga la religión al pilar que sustenta la cultura y que son los valores.*

La religión, por un lado se presenta a todas luces como un producto cultural y por otro, sin embargo, como una experiencia que es raíz del quehacer cultural del hombre. Es expresión o producción cultural en cuanto dimensión específica del hombre, derivada de su condición espiritual y mundana, lo que no significa considerarla un epifenómeno de la cultura, por ejemplo, de la estructura económica de la sociedad, como sostenía Marx. Pero por otro, la experiencia religiosa ha sido una componente primaria, central y determinante de la actividad histórica y cultural del ser humano en el trabajo material, el derecho, la creación artística, la organización política, el pensamiento filosófico, el juego y la fiesta. La religión no es una estructura secundaria de la cultura humana, sino una dimensión esencial, porque no puede haber cultura sin lo que es la experiencia religiosa entendida, con Zubiri, como *religación a un principio fundante de todo*. Es conocida y valiosa al respecto la interpretación del pensador y teólogo germano-americano Paul Tillich que habla de la religión como el corazón, la sustancia de toda cultura, la cual sería la forma de toda religión: *“La religión como preocupación última (“ultimate concern”) es la sustancia que da significado a la cultura y la cultura es la totalidad de las formas en las cuales se expresa el*

interés, la preocupación fundamental. Dicho en breve: la religión es la sustancia de la cultura y la cultura es la forma de la religión” (TILLICH, 1959: 52).

Max Weber, padre de la sociología moderna, pone la religión en el centro de su teoría de la cultura y de la sociedad. Para él la religión proporciona la perspectiva amplia en la que un grupo social considera el mundo, la propia actividad, la tierra a la que pertenece, el tiempo que regula la vida y su futuro, incluida la muerte. La religión constituye la matriz del significado y del sostenimiento de los valores (WEBER, 1978). Serían innumerables los testimonios que se podrían seguir aduciendo en esta dirección de reconocimiento de la religión como estructura primaria y portante de toda cultura humana.

La religión, pues, no deja nunca de ser un hecho cultural en cuanto experiencia y creación del hombre en dimensión espiritual vivida en las coordenadas mundanas, históricas, sociales. Y culturales son, evidentemente, las expresiones de lo religioso en sus textos sagrados, sus conceptos teológicos, el sistema simbólico, el culto, el arte, la vertiente moral, etc. Y sin embargo, la religión en cuanto experiencia originaria del hombre, irreductible a cualquier otra, experiencia de lo Absoluto trascendente a este mundo, es también trascendente a la cultura y raíz suya como principio esencial.

En tal sentido escribe Christopher Dawson, autor de valiosos estudios filosóficos sobre la cultura y sus relaciones con la religión: *“A través de la parte más ilustre de la historia de la humanidad en todos los siglos y en cualquier estadio de la sociedad la religión ha sido la fuerza central unificadora de la cultura. Ha sido custodio de la tradición, preservadora de la ley moral, educadora y maestra de sabiduría... No podemos entender las estructuras íntimas de una sociedad si no conocemos bien su religión. No podemos comprender sus conquistas sociales si no comprendemos las creencias religiosas que están detrás de ellas. En todas las edades las primeras elaboraciones creadoras de una cultura son debidas a una inspiración religiosa y destinadas a un fin religioso. La religión está en los umbrales de todas las grandes literaturas del mundo. La filosofía es un producto y*

un pimpollo que retorna continuamente a la religión como a su progenitor”
(DAWSON, 1948: 49-50; 1995).

2.6. Conclusiones

Llegados a este punto y reuniendo todos los elementos constituyentes ya salidos a la luz, podemos sintetizar la evolución conceptual de cultura:

- q **La tradición etimológica de cultura nos remite a un ideal axiológico que no procede de la naturaleza y que define la condición humana.**
- q **En la tradición humanista ‘cultura’ es el ideal conducente al desarrollo de las posibilidades humanas que hay que conseguir mediante la educación.**
- q **A partir del siglo XIX en la antropología se acentúa el carácter sociológico de la cultura: estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar.**

Y podemos ensayar un concepto formal de cultura:

“Conjunto de significados y comportamientos que en un determinado espacio y tiempo configuran una determinada manera de pensar y de vivir individual y colectiva”.

La cultura configura un proyecto de vida:

- q **radical y totalizante de comprensión y de praxis, de voluntad emancipatoria, en constante reformulación en cuanto organismo viviente.**

- q **en el que se satisfacen las necesidades y se realizan las potencialidades físicas y espirituales del ser humano en su individualidad y socialidad.**

- q **eficaz en el dominio de las fuerzas de destrucción o de alienación ínsitas en la naturaleza en la que está dado el ser humano: instintos humanos, animales y el mundo físico.**

- q **susceptible de ser formulado con y ante la razón crítica en discursos de sentido.**

- q **capaz de aportar al individuo y las comunidades humanas satisfacción y alegría de vivir.**

De ese modo, como dejamos dicho desde el comienzo, se supera la visión empírico / descriptivo de la cultura como plétora de informaciones, y como expusimos después, la unilateralidad de conceptos puramente especulativos o puramente prácticos o pragmáticos, o bien la idea de saberes de una élite intelectual.

CULTURA Y ESCUELA**ÍNDICE**

3.1. Introducción	72
3.2. La Ley de Instrucción Pública de 1857 (LIP)	73
3.2.1. La política cultural	73
3.3.2. La cultura curricular	76
3.3. La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y 1967 (LEP)	77
3.3.1. La política cultural	77
3.3.2. La cultura curricular	79
3.4. La Ley General de Educación de 1970 (LGE)	83
3.4.1. La política cultural	83
3.4.2. La cultura curricular	87
3.5. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990	94
3.5.1. La política cultural	94
3.5.2. La cultura curricular	95
3.6. La Ley Orgánica de Calidad de Educación de 2002 (LOCE)	101
3.6.1. La política cultural	101
3.6.2. La cultura curricular	103
3.7. Conclusiones	105

3.1. Introducción

En la comunidad científico pedagógica de las ciencias de la educación, actualmente parece comúnmente aceptable que el sistema nacional de educación institucionalizada en España se asienta fundamentalmente en dos pilares: la cultura y la escuela. La cultura son los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social. La escuela, la institución social que sirve de mediación entre la cultura y las nuevas generaciones (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Cuando ello no sucede, porque los métodos y técnicas empleados en la labor docente ya son obsoletos para la comprensión de las constantes transformaciones culturales, la escuela pierde su razón de ser y se convierte en guardería.

El binomio cultura/escuela constituye entonces lo que se denomina *cultura escolar*: las normas, prácticas y los saberes que configuran los patrones conforme a los cuales se transmiten las disciplinas y los comportamientos en los procesos de formación de los sujetos.

La cultura escolar se configura así en torno a cuatro dimensiones: 1) la político-institucional que intenta formalizar racionalmente la normativa que sostiene la estructura del sistema educativo y la misma escuela; 2) la teórica, que aglutina las corrientes pedagógicas de una época determinada como saberes que tratan de explicar, regular y legitimar la acción educativa; 3) la que podemos denominar académica o curricular porque se concreta en el currículo, entendido como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela o como resultado del trabajo compartido por docentes y estudiantes; y 4) la práctica y la experiencia de los enseñantes (ESCOLANO, 2002).

En las leyes del sistema nacional español de educación confluyen determinándolas en mayor o menor grado, estos componentes: una política cultural, una cultura pedagógica, una cultura curricular y una práctica cultural.

En este capítulo intentaremos aproximarnos a la descripción y comprensión del concepto de cultura que ha inspirado las leyes españolas de educación (política cultural) y su concreción en el currículo (cultura curricular), teniendo como referencia los rasgos distintivos de lo que anteriormente entendíamos por cultura y comprobando similitudes y diferencias.

3.2. La Ley de Instrucción Pública de 1857 (LIP)

3.2.1. La política cultural

La Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano) se sitúa cronológicamente en la España Liberal del reinado de Isabel II (1843-1868). En este período, la situación política, económica y sociocultural del país estuvo dirigida por gobiernos de distinto signo –progresista, moderado y unionista-, designados generalmente por la Corona.

Les unía el ideal común de rechazo al absolutismo y al restauracionismo del *Antiguo Régimen* y les separaba el posicionamiento más o menos radical ante cuestiones como la soberanía nacional, limitación de poder regio, tolerancia religiosa, autonomía gubernamental, reformas, autoridad, etc. Poniendo como ejemplo la identificación con libertad y orden, los progresistas serían los más liberales, los moderados priorizaban el orden, y los unionistas intentarían integrar las dos posiciones. Cada partido se inspiraba en fuentes ideológicas divergentes y en proyectos de praxis sociocultural muchas veces antagónicos. La celeridad con la que alternaban el poder impedía en la mayoría de los casos que sus ideas fueran realmente factibles.

En este contexto, la cuestión de la educación se debatía entre la necesidad de emanciparse de la tradicional tutela eclesiástica y la búsqueda de fórmulas que permitieran la generalización de una ley de educación aceptada por los diferentes grupos sociales. La educación estaba en la coyuntura de tener que seguir inspirándose en la línea de una cultura confesional y conservadora u optar por un

modelo cultural más cercano a los ideales de la revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad.

El modelo educativo absolutista se distinguía culturalmente por defender la uniformidad de la enseñanza, el intervencionismo estatal, la centralización escolar, la tutela eclesial, la fidelidad a la monarquía, el derecho a la enseñanza privada, etc.

Los rasgos culturales del modelo educativo liberal propugnaban la instrucción universal, educación igualitaria, pública y gratuita, libertad en la creación y elección de centros, inspiración en el ideario pedagógico de la Ilustración tardía y la Revolución francesa, etc. Así lo refrendan los decretos y circulares previos a la Ley Moyano y posteriores a la Constitución de 1812: el Informe Quintana de 1813, el Plan Calomarde de 1825, el Plan Duque de Rivas de 1836, el Plan Pidal de 1845 y el Proyecto de Ley de Instrucción Pública de Alonso Martínez de 1856 (CAPITÁN, 2002).

Fue todo un proceso que gestó y propició el consenso general que permitiese la aprobación de la primera ley de educación española, puesto que existía en todos los partidos la convicción de que era necesario acabar la interminable reforma educativa y estabilizar la educación de niños y jóvenes aunque ya existieran unas experiencias educativas que, con carencias, había funcionado durante cuarenta años, logrando además un entendimiento básico y común sobre la educación

Claudio Moyano Samaniego, Ministro de Fomento escogió la fórmula de una ley de bases que incorporara los principios básicos que deben inspirar el sistema educativo. Posteriormente se promulgarían mediante un decreto legislativo con el desarrollo de las expresadas bases. Con estos antecedentes, en 1857 se promulga la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) que venía a satisfacer la estabilidad educativa deseada por todos los partidos políticos. De ahí que su aprobación no suscitó grandes polémicas exceptuando el punto controvertido del derecho de inspección de la Iglesia sobre la enseñanza a la luz de las obligaciones derivadas del Concordato de 1851 (PUELLES, 1991).

Respecto a etapas anteriores y en relación con la política cultural:

“La Ley Moyano tuvo el acierto de asumir en su propio texto caracteres que, en su mayoría, estaban de algún modo explícitos o sobreentendidos en proyectos o planes anteriores: a) centralización de la instrucción pública, que interesa a todos los españoles; b) moderantismo, no sólo en cuestiones que podrían resultar polémicas; c) gratuidad de la enseñanza primaria; d) incorporación de los estudios técnicos superiores y de las enseñanzas profesionales a la tercera enseñanza; e) sistema de oposición y exigencia de formación en el nombramiento de profesores; f) reconocimiento de los estudios en la enseñanza privada; g) dependencia del ramo de instrucción pública de las academias, bibliotecas, archivos y museos” (CAPITÁN, 2002: 269).

Más concretamente se defiende: la libertad de enseñanza en lo que a creación de centros se refiere; la gratuidad restringida; la igualdad relativa; su carácter universal para todos los españoles y la coexistencia de enseñanza pública y privada.

Ideológica, política y socialmente la Ley Moyano nace en una clase dirigente que postula los principios de un ‘mesocratismo’ burgués, el consensualismo entre la Iglesia y el Estado, la política liberal del “libre cambio”, el eclecticismo político y social de la Administración Pública, y el utilitarismo social y político de Benthan.

Sin poder superar totalmente la tutela eclesial, la ley consigue hacer que la educación pública sea “cosa de Estado” para todos los españoles, buscando el consenso de las distintas ideologías y visiones sociológicas de la realidad e intentando iniciar el proceso de evolución hacia una cultura educativa aconfesional y moderna.

Una ley en la que también la política educativa tiene como objetivo ofertar recursos para preparar para la vida, preparar para continuar los estudios y preparar para el trabajo profesional.

*“La enseñanza se divide en tres períodos, denominándose en el primero, primera; en el segundo, segunda, y en el tercero, superior. La primera enseñanza comprende las nociones rudimentales de más general **aplicación a los usos de la vida**. La segunda enseñanza comprende los conocimientos que amplían la primera y también preparan para el ingreso al **estudio** de las carreras superiores. La enseñanza superior comprende*

las que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones.” Ley de Bases de 17 de julio de 1857, art. 2º, 2 y 3 (M.E.C.D.,1979).

Consideramos que el texto corrobora la intencionalidad de promover una cultura existencial que ratifica la permisión de que al menos la primera enseñanza y algunas materias de la segunda, puedan adquirirse en el *hogar doméstico*.

3.2.2. La cultura curricular

En el currículo de la *La Ley Moyano*, aunque no aparece expresamente el término cultura, sí se vislumbra el sustrato cultural de los contenidos: tener en cuenta el entorno más inmediato de niños y niñas (localidad, necesidades vitales, espacio domiciliar, canícula, etc.), y su situación personal (edad, características, sexo, etc.).

En la primera enseñanza elemental los contenidos de la *Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada* han de **acomodarse a los niños** y las *Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio* se impartirán **según las localidades** (art. 2); en la primera enseñanza superior, las *Nociones generales de Física y de Historia natural* tendrán en cuenta las **necesidades más comunes de la vida** (art. 4); el número de horas de clase disminuirá en la **canícula** (art. 10); y las niñas tendrán materias adecuadas a la **condición femenina**: *Labores propias del sexo, Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores e Higiene doméstica* (art. 5). Se contemplan además, situaciones especiales -sordos y ciegos- (art. 6.), flexibilidad para impartir la instrucción en establecimiento particular (art. 7), énfasis en la gratuidad ((art. 9), y supervisión religiosa (art. 11).

Podemos deducir que la Ley Moyano entiende la educación primaria como una transmisión de conocimientos y significados que preparan, en un determinado espacio y tiempo, para vivir según las condiciones naturales y sociales del entorno inmediato. Se educa para vivir en función de las exigencias individuales y sociales de la vida. Lo que se aprende en la escuela tiene que servir para la vida.

Pero es una ley que también tiene connotaciones ideológicas en tanto que la “doctrina y moral católica” debe regular la conducta humana. Se educa para vivir pensando religiosamente.

Si nos remitimos a nuestro concepto de cultura, del espíritu de la ley se desprende que, aunque no se hable de cultura, la educación escolar tiene como meta ofertar *rudimentos ideológicos y existenciales* para configurar un proyecto de vida.

Lo ratifican la legislación sobre la formación del profesorado, -al que se le exige ser español y justificar buena conducta religiosa y moral-, y las sugerencias que se hacen para los libros de texto en el art. 89:

“Se señalarán libros de texto para ejercicios de lectura en la primera enseñanza. El Gobierno cuidará de que en las Escuelas se adopten, además de aquellos que son propios para formar el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales, otros que los familiaricen con los conocimientos científicos e industriales más sencillos y de más general aplicación a los usos de la vida; teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad.” (art. 89).

Por lo que podemos decir que en esta ley existe una cultura curricular bastante bien definida que en muchos aspectos se aproxima a nuestro concepto de cultura. Entender la educación como una preparación para la vida, implica la construcción de un proyecto existencial.

3.3. La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y 1967 (LEP)

3.3.1. La política cultural

Somos conscientes de que entre la Ley Moyano (1857) y la Ley de Enseñanza Primaria (1945) existieron en España interesantísimos intentos de reorganizar la política educativa, en los que sería sugerente detenernos y describir la idea de cultura que les inspira y la plasmación de la misma en el currículo y praxis escolar. Citamos como más destacados el *Decreto de Ruiz de Zorrilla* de 14 de octubre de 1868, las propuestas de la *Institución Libre de Enseñanza* en 1876

(Giner de los Ríos et al.), las aportaciones pedagógicas del *Regeneracionismo* en 1878 (Concepción Arenal et al.), la *Escuela Nueva* en 1922 (Luis Luzuriaga et al.) y la *Escuela Única* de la Segunda República en 1931. Quizá no pueda entenderse la evolución del sistema educativo español sin tenerles en cuenta. Pero no es ese el objeto de nuestro trabajo sino el remitirnos exclusivamente a las leyes educativas de aquel sistema.

La instauración del franquismo trajo en 1939 un nuevo orden en la cultura y la educación de la sociedad española con rasgos bien definidos que le confieren una determinada unidad y coherencia ideológicas, aunque puedan diferenciarse en él diversas etapas: depuración (1939-1945), consolidación del nacionalcatolicismo (1945-1962), y tecnocracia (1962-1975). (ESCOLANO, 2002).

El modelo ideológico cultural del franquismo tendría sus fundamentos en el nacionalismo y la religión católica dentro de un marco cultural de autoritarismo y tradicionalismo. Al menos en su estado inicial, la ideología que pretendió imponer el nuevo régimen fue la del totalitarismo político, atenuado quizá por la tensión emergente entre la Falange y el catolicismo jerárquico con pretensiones monopolistas sobre determinados campos como la educación y la cultura, coincidentes no obstante, en el sustrato ideológico regulador denominado “nacionalcatolicismo”. (PUELLES, 1991). La educación ocupará un lugar de excepción en las prioridades donde la Iglesia quería ejercer especialmente su control.

Se implanta la enseñanza confesional basada en tres premisas: enseñanza de acuerdo con la moral y dogmas católicos, enseñanza de la religión en todas las escuelas –públicas y privadas-, y derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en todos los centros docentes. La educación debe, además, forjar el “hombre nuevo” que el régimen político necesita siguiendo los ideales del Movimiento Nacional. Valores integristas religiosos y valores políticos nacionales se unen en la consecución de este fin que comienza con la depuración del profesorado que había apoyado la política republicana.

“El sistema educativo se limpió de todos los instructores de izquierdas y liberales, y se renovó siguiendo las mismas directrices del autoritarismo nacional y el tradicionalismo religioso contenidos en la Ley Universitaria de 29 de julio de 1943 y la Ley de Educación Primaria del 17 de julio de 1945” (PAYNE, 1997: 102).

En una segunda etapa cuando José Ibáñez Martín procedente de la Asociación Católica de Propagandistas asume la cartera de Educación Nacional en el segundo gobierno de Franco (agosto 1939), se consolida la política cultural nacionalcatólica.

Durante su mandato se promulgaron las leyes de 1943 sobre enseñanzas universitaria y la de educación primaria en 1945, que refundida en 1967 por el ministro Lora Tamayo, estuvo vigente hasta la LGE de 1970. Junto a la de enseñanza secundaria de Sainz Rodríguez de 1938, constituyeron el sistema educativo del franquismo (RUIZ BERRIO, 1996).

El discurso de Ibáñez Martín en la presentación de la Ley a las Cortes ya es indicativo de las líneas ideológicas que se pretenden con la educación. De un lado su profundo sentido *ético*; de otro, el volumen de su repercusión *social* a los que se une un sentido *cristiano* y *patriótico*. La escuela está al servicio de la patria para conducir al pueblo a una *meta ideal* siempre a la luz de la verdad evangélica. Son objetivos fundamentales de la ley: 1) la preparación elemental para los estudios de enseñanza media; 2) la mejora pedagógica e instrumental de la enseñanza; 3) el respeto a los derechos educativos del niño y de la familia según la doctrina social de la Iglesia; 4) la formación continua del maestro; y 5) proporcionar una ‘cultura’ ordenada a la consecución de la justicia social y el bien común (CAPITÁN, 2000).

3.3.2. La cultura curricular

En el currículo de la *Ley de Enseñanza Primaria* se pone de manifiesto la intencionalidad ideológica del nacionalcatolicismo. Ya en la declaración de principios y en el artículo 1º del capítulo I (M.E.C.D, 1967) se dice: (los subrayados son nuestros)

“La educación primaria es el primer grado de la formación o **desarrollo nacional** de las **facultades específicas** del hombre. Tiene por objeto:

- a) Proporcionar a todos los españoles la **cultura general** obligatoria.
- b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al **cumplimiento del deber y a su destino eterno**.
- c) Infundir en el espíritu del alumno el **amor y la idea del servicio a la Patria**, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento.
- d) Preparar a la niñez capacitada para **ulteriores estudios** y actividades de carácter cultural.
- e) Contribuir, dentro de su esfera propia, a la **orientación y formación profesional** para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.

Como obra fundamentalmente social, corresponde a la Familia, a la Iglesia y al Estado, y por delegación a los Inspectores de Enseñanza primaria, Directores escolares y Maestros, cuya noble misión se reconoce y proclama”.

Se habla por tanto de *cultura general*, que entendemos es acumulación de saber, orientada desde y hacia la consecución de un fin religioso y de un fin social: el servicio a la patria. Cultura que sirve de plataforma para seguir estudiando o para el trabajo.

En el capítulo II cuando se trata de los caracteres de la educación primaria se delimitan como rasgos específicos y prioritarios:

*Art. 5.º **Educación religiosa.**- La educación primaria, inspirándose en el sentido católico, consustancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente.*

*Art. 6.º **Formación del espíritu nacional.**- Es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos.*

*Art. 7.º **Lengua nacional.**- La lengua española, vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial, como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana, en toda la educación primaria nacional.*

*Art. 8.º **Educación social.**- La educación primaria fomentará obligatoriamente la adquisición de hábitos sociales necesarios para la convivencia humana. Asimismo, mediante prácticas adecuadas, ejercitará a los alumnos en el ahorro, la previsión y el mutualismo.*

Art. 9.º **Educación intelectual.**- La educación primaria, además de la formación de la voluntad, **cultivaré fundamentalmente el desarrollo de la inteligencia, de la memoria y de la sensibilidad de los escolares, mediante la adquisición de conocimientos y hábitos instrumentales formativos y complementarios.**

Art. 10.- **Educación física.**- De la educación primaria forma parte importante la educación física, no sólo en lo que atañe al cultivo de las prácticas higiénicas, sino en lo que esta educación representa fisiológicamente para formar una juventud fuerte, sana y disciplinada. La gimnasia educativa, los juegos y deportes, elegidos entre los más eficaces por su tradición o por su interés pedagógico, son instrumentos inmediatos del desarrollo físico de los escolares y mediatos de su formación intelectual y moral.

Art. 11.- **Educación profesional.**- La educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas. La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas.

Entendemos que se deduce una *cultura curricular* uniforme, que imposibilita la comprensión de la realidad multicultural del país al imponer la lengua española como única en el contexto escolar y unir a la educación física y social el *cultivo de la inteligencia* como determinante de formación humana.

Aspecto que se ratifica en el título II, artículo 15 cuando se define lo que es la escuela:

*“La Escuela es la comunidad activa de Maestros y escolares, instituida por la Familia, la Iglesia o el Estado, como órgano de la educación primaria, para la **formación cristiana, patriótica e intelectual** de la niñez española”.*

Finalmente, las materias de enseñanza (capítulo IV) se estructuran en *grupos de conocimientos*:

Art. 37.- **Materias.**- La Enseñanza Primaria se organiza en plan cíclico y de conformidad con el desenvolvimiento psicológico de los escolares a través de los distintos cursos de escolaridad obligatoria, y abarcará los siguientes grupos de conocimientos:

A. **instrumentales**, o sea aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos. Quedan comprendidos en este apartado la lectura

interpretativa, la expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y dibujo) y el cálculo.

B. **formativos**, entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarcan este punto: Primero, el de formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de formación intelectual, que comprende la Lengua nacional y las Matemáticas, y cuarto, la educación física que contiene la gimnasia, los deportes y los juegos dirigidos.

C. **complementarios**, es decir, los que completan la **cultura mínima** primaria, mediante la iniciación en las ciencias de la naturaleza, o tienen carácter artístico (música, canto y dibujo), o utilitario (trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas).

En síntesis, cuando en la Ley de Enseñanza Primaria se utiliza el concepto cultura entendemos que: 1) hace referencia a acumulación de saber; y 2) con claras connotaciones ideológicas: religiosas y políticas.

Siguiendo a Escolano (2002: 187):

“(...) en la mayor parte de la cultura, de la ciencia y de las artes, el franquismo supuso una ruptura con las diversas tradiciones intelectuales y sociales que habían configurado desde el período de entre siglos a la República, la llamada “edad de oro” de la ciencia y de la técnica de la educación”.

Las pretensiones educativas de la ley podrían coincidir con nuestro concepto de cultura en tanto que se oferta culturalmente una manera de ser y de vivir, pero se alejan del mismo, desde el momento en que el supuesto proyecto no es totalizador y, fundamentalmente, situado al margen del crecimiento personal y colectivo en libertad y responsabilidad.

3.4. La Ley General de Educación de 1970 (LGE)

3.4.1. La política cultural

España, hacia el final de la década de los 60, vivía social y culturalmente, un estado de permanente conflicto derivado de posiciones netamente conservadoras, fieles a los valores tradicionales, frente a las antagónicas que deseaban la transformación moderna de la sociedad.

La contestación estudiantil de la época y el ideario del mayo del 68 son sólo algunos de los exponentes de una situación que, en el contexto educativo, culminó con el estado de excepción y la ocupación de campus universitarios por las fuerzas de seguridad. El régimen franquista comenzaba a verse *desbordado por los acontecimientos* (ESCOLANO, 2002: 168).

Pero el problema de la educación no era exclusivamente universitario y la demanda de una reforma educativa de carácter general era cada vez más urgente. El esquema base de la Ley Moyano, a pesar de los retoques del franquismo, seguía vigente y ya no daba respuesta a las exigencias de la imparable transformación social y a las necesidades del momento. Los problemas educativos eran abundantes: desconexión entre los distintos niveles y grados de la enseñanza; discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación; carencia de sincronización en los planes de estudios, etc., (CAPITÁN, 2000).

En este estado de cosas, el nuevo ministro de Educación, José Luis Villar Palasí inicia la reforma estructural de todo el sistema educativo a partir de la elaboración de un *Libro Blanco* (1969) sobre la situación de la educación en España. Las bases de la reforma estarían en un análisis riguroso del sistema educativo y de sus relaciones con el contexto económico y social, en la comprensión global de la estructura escolar y en el sometimiento a un proceso crítico de una política educativa más eficiente y más justa.

La política cultural del Libro Blanco se basaba en los siguientes principios fundamentales (M.E.C.D., 1969):

- **Igualdad en el derecho a la educación:** *“Todo español tendrá derecho a recibir una educación general básica, e igual oportunidad para el acceso a los estudios posteriores”.*
- **Continuismo inspirador del franquismo:** *“La educación se inspirará, en todos sus niveles, en el concepto cristiano de la vida (...) y en los Principios del Movimiento Nacional”.*
- **Cierto reconocimiento de la diversidad cultural española puesto que no se aceptó el pluralismo lingüístico:** *“La educación preparará a la juventud para el ejercicio responsable de la libertad y fomentará la integración social y la unidad y convivencia nacionales, respetando y cultivando valores regionales que enriquecen la unidad nacional española”.*
- **Educación permanente:** *“La educación se concibe como un proceso permanente a lo largo de la vida del hombre”.*
- **Educación procesual y atención individual:** *“La estructura educativa responderá a un criterio de unidad e interrelación, para que la educación se desarrolle como un proceso continuo, adaptado a las etapas de la evolución psicobiológica del alumno, y establecerá, a la vez, las especializaciones necesarias para satisfacer la gran diversidad de aptitudes individuales y las oportunidades de empleo de mano de obra y de profesionales que ofrezca el país”.*
- **Lenguaje significativo:** *“La enseñanza partirá de experiencias significativas, subrayando la actividad práctica, la creación y la espontaneidad innovadora.*

El sistema educativo ofrecerá (...) servicios de educación de adultos y de extensión cultural que proporcionen los medios necesarios para la promoción profesional y social mediante la educación”.

- **Educación desde y para la realidad:** *“Objetivo fundamental de la política educativa será incrementar el rendimiento de todo el sistema educativo, de modo que responda adecuadamente a las necesidades presentes y a las futuras previsibles de la sociedad española”.*
- **Participación colectiva en la educación:** *“El Estado fomentará la expansión y el mejoramiento de la enseñanza estatal y establecerá los cauces adecuados para estimular la cooperación y participación de la obra educativa de la familia, de la Iglesia, de las instituciones del Movimiento, de los Sindicatos, de las corporaciones locales, de las empresas, de las asociaciones, de las entidades sociales y de los particulares”.*

El Libro Blanco de la Educación culmina su crítica al sistema con esta corrosiva evaluación:

“En resumen: de cada cien alumnos que iniciaron la enseñanza en 1951, llegaron a ingresar 27 en la enseñanza media; aprobaron la reválida en bachillerato elemental 18, y 10 en el bachillerato superior; aprobaron el preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967” (M.E.C.D., 1969: 24).

Con pequeñas variantes, estos principios, que no ocultaban la contradicción expresa entre la apuesta por la innovación educativa manteniendo la fidelidad a los principios del franquismo, sirven de base para que en septiembre de de 1969 se presente el proyecto de ley para la reforma de la educación en España.

En la introducción de la ley se vislumbra el modelo cultural que posteriormente se concreta en el currículo. El sistema educativo tiene como metas: conservar y enriquecer la cultura nacional; dar respuesta a las aspiraciones y al ritmo dinámico de la sociedad actual; superar la uniformidad estricta que anula las peculiaridades del pueblo, ciudad y región de los alumnos basada en una falsa tradición o en derechos adquiridos; hacer participar a la población en las genuinas y tradicionales virtudes patrias; desarrollar las capacidades de todos y cada uno de los españoles; evitar la erudición memorística para que el alumno pueda aprender por sí mismo; adecuar los planes de estudio a las exigencias de la vida, etc. (M.E.C.D., 1970). Rasgos que tímidamente apuntan hacia un concepto de cultura que no es tanto acumulación de saber sino aprendizaje para la vida sin excluir las significaciones válidas e identificativas de la tradición nacional.

Así se ratifica en **título preliminar**:

“Artículo primero.- Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás leyes Fundamentales del Reino.

Dos. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.

Tres. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional” (M.E.C.D., 1970: 9-10).

El título I, la LGE desarrolla la estructura del sistema educativo. En el capítulo primero sobre disposiciones generales se dice,

*“Los niveles, ciclos y modalidades educativos se ordenarán teniendo en cuenta las exigencias de una **formación general sólida** y las necesidades derivadas de la estructura del empleo” (art. 9, dos, a).*

*“En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de **todos los aspectos de la formación** del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior” (art. 11, dos).*

“El sistema educativo se desarrollará a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación profesional y de la Educación permanente de alumnos” (art. 12).

Textos que preparan la finalidad educativa de la Ley: una formación integral del alumno o lo que es igual, una cultura escolar con finalidad formativa holística.

En la Educación Preescolar se acentúa la integración social del niño,

“(…) comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales” (art. 14, 1).

en la EGB los objetivos son más generales,

“La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno” (tit. I, cap. II art. 15, 1).

La EGB comprenderá ocho años de estudios divididos en dos etapas. En la primera (6-10), se acentuará el carácter globalizado de las enseñanzas. En la

segunda (11-13), habrá una moderada diversificación por áreas de conocimiento que comprenderán:

*“El dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso de la lengua nativa; los **fundamentos de la cultura religiosa**; el conocimiento de la realidad del **mundo social y cultural**, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado”* (art. 17, 1).

Asimismo, lo cultural se contempla en el elenco de las actividades que tienen que existir en los Centros escolares:

“La valoración del rendimiento de los Centros se hará en función de: (...) las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas” (art. 11, cinco).

La LGE introduce explícitamente los conceptos *mundo social y cultural* y el carácter *cultural* de la formación religiosa. Por lo demás, los programas y las orientaciones pedagógicas tendrán la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas matizadas de acuerdo con el sexo (art. 17,2). Se prestará especial atención a la elaboración de programas de *enseñanzas sociales*, conducentes a un estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas a la entidad escolar (art. 18,2).

3.4.2. La cultura curricular

Las Orientaciones Pedagógicas de 1970

La eficacia del proceso educativo según la LGE, estaría *“condicionada por el contenido de los planes de estudio, por la introducción de nuevos métodos y modernos medios de enseñanza y, sobre todo, por la eficiencia del profesorado en un clima de creación, iniciativa y entusiasmo”* (M.E.C.D., 1974: 12). Pero la Ley concebía también la educación como “una permanente tarea incabada”, de ahí que el currículo de la Educación Preescolar y la EGB tuviesen un carácter netamente experimental que se irían modificando en función de las dificultades y

necesidades constatadas. En los años siguientes a la promulgación de la Ley se dictan Orientaciones Pedagógicas sobre los objetivos, directrices metodológicas, contenidos, evaluación, etc., de los currícula escolares.

Entre las novedades estructurales de las orientaciones pedagógicas de 1970, cabe destacar la agrupación de los objetivos generales y el contenido cultural y científico del currículo por áreas de aprendizaje en lugar de asignaturas. Se las denomina “áreas de expresión” y “áreas de experiencia”. Es objetivo de las orientaciones la

“Programación del currículo en torno a áreas de expresión y de experiencia en mutua interacción, que proporcionan la debida armonización dentro de cada nivel y la continuidad y coherencia del proceso educativo” (M.E.C.D.1974: 12).

Las “áreas de expresión” se centran en una de las posibles formas de lenguaje: verbal, matemático, plástico y dinámico, y adquieren su sentido si reciben el contenido de las “áreas de experiencia”, es decir, de las realidades y experiencias concretas e inmediatas en que viven los escolares junto a las materias científicas y técnicas.

Para nuestro interés, la **realidad cultural**, social, natural y espiritual se presenta en las áreas de experiencia, inicialmente globalizada en unidades o centros de interés en la 1ª etapa, alcanzando en la 2ª etapa cierto grado de diversificación.

En la primera etapa los conocimientos son más bien el vehículo para lograr una mayor integración social, estimular las facultades creadoras y despertar deseos y aspiraciones científico culturales. Las áreas pueden ser muy diversas aunque se presenten dos opciones para la realidad del mundo social y natural. Se integran en este área de modo global, la iniciación a las Ciencias Sociales y de la Naturaleza, proporcionando la ocasión para poner en contacto a los escolares con la realidad circundante e iniciarlos en la observación y en la experimentación elemental y directa.

En la segunda etapa el área de experiencia se diversifica en: área de **ciencias sociales**, y área de ciencias de la naturaleza. El contenido de las áreas de experiencia adquiere aquí una entidad propia. Se inicia progresivamente una diversificación entre las **ciencias sociales** y de la naturaleza con una gradual sistematización, por lo que será especialmente significativo el conocimiento práctico del medio ambiente y proyección del centro docente en la comunidad, con tiempo y actividades programadas a este fin, tales como excursiones, visitas, entrevistas, etc. y que la educación deba responder a las características culturales del mundo en el que viven los escolares. No obstante, se consideran como una continuación de las enseñanzas anteriores, dentro de la unidad del proceso educativo.

“El área social y cultural tiene como objeto el estudio del hombre: formas de vida, agrupación, relaciones económicas, políticas y sociales, inquietudes ideológicas y expresión cultural. El conjunto de las Ciencias que constituyen este área cobra mayor amplitud en la actualidad. A las enseñanzas de Historia, Geografía, Educación cívica se unen aspectos nuevos de Economía, Sociología, Política, Antropología y manifestaciones artísticas y literarias”.

“A nivel de educación general básica, el área social puede considerarse como una Iniciación a las ciencias sociales. Dentro de una perspectiva educativa se orienta más hacia la formación de actitudes y criterios en los alumnos que a la memorización de hechos y situaciones concretas. Permite penetrar en el ritmo vital de la Historia, conocer a los hombres y llegar a una comprensión y explicación del presente a partir del pasado. Favorecer la formación de actitudes cívicas que estimulen el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional e internacional y debe llegar a poner al alumno en condiciones de asumir una función y de participar en la realización del bien común de los distintos grupos sociales en que se inserte”. (M.E.C.D., 1974: 21).

Las sugerencias metodológicas para el área se pueden sintetizar en el *contacto directo con la realidad, enseñar a trabajar y hacerlo en equipo.*

Es también de interés reseñar cómo el concepto ‘cultura’ se va incorporando progresivamente a los contenidos curriculares.

En la 1ª etapa, en el 4º nivel aparece un tema denominado *Recursos culturales y recreativos de un pueblo: bibliotecas, grupos artísticos, fiestas, costumbres, tradiciones.*

Y en la 2ª etapa dentro del área social y cultural:

“Los temas sugeridos se conciben como unidades que abarcan distintos aspectos, si bien cada nivel enfocado desde un punto de vista predominante, pero que no excluye en modo alguno a los demás”.

“Los conocimientos propuestos nos parecen conducentes a lograr los objetivos de la enseñanzas sociales: la realidad del mundo social y cultura incluida la personalidad cultural de España y las posibilidades de las zonas próximas a la entidad escolar, observación de actividades profesionales y en suma, a un mayor acercamiento al mundo y a los –hombres”.

Nivel 6. Aspecto físico de la tierra, progresiva humanización del paisaje y exploración del espacio.

“Pretendemos que el alumno conozca la tierra siguiendo el proceso de transformación realizado por el hombre para llegar la debida comprensión del paisaje humanizado de nuestro mundo. Los grupos humanos se estudian relacionados con la tierra en que viven”.

Nivel 7. El hombre y los grupos humanos. Actividades y relaciones mutuas.

“La atención se centra preferentemente en el hombre y los grupos humanos, sus actividades y relaciones mutuas. Se pretende más que dar una explicación detallada de los acontecimientos políticos, que puede no ser adecuada a este nivel, explicar las distintas formas de relación e interdependencia de los hombres para llegar una debida comprensión de nuestra participación en la vida publica a través de las diversas organizaciones”.

“Este nivel es preferentemente educativo y cada tema tiende a formar cívicamente al grupo, explicándolo con una adecuada referencia a las circunstancias actuales”.

Nivel 8. Mentalidad de los hombres y los grupos humanos. Manifestaciones artísticas y culturales.

“Este nivel tiene carácter de síntesis respecto a los anteriores, y para facilitarla proponemos la confección de carpetas de trabajo con el fin de recoger a lo largo de estos tres niveles la labor realizada por el alumno sobre un tema determinado, dando así mayor continuidad, globalización y carácter cíclico a las enseñanzas del área”.

*“No se trata tanto de abundar en datos y conceptos como de crear un criterio de valoración y comprensión de los diferentes **modos de pensar** y educar en el sentido de la relatividad y de valor absoluto de ciertos principios” (M.E.C.D., 1974: 37-38).*

A lo largo del currículo de estos tres niveles ya aparece con relativa frecuencia la expresión 'cultura' aplicada a la participación ciudadana: asociaciones culturales, grupos culturales, organismos culturales, participación cultural, etc.

Podemos concluir afirmando: 1) aunque no se precisa con claridad el significado de 'cultura', el concepto, en las Orientaciones Pedagógicas de 1970, adquiere progresivamente entidad propia: 2) Por momentos, la idea de cultura parece estar asociada a una comprensión elitista (manifestaciones artísticas) y popular (costumbres y tradiciones nacionales y regionales); y 3) la descripción y comprensión de la realidad cultural se hace desde la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales.

Las Orientaciones Pedagógicas de 1971

En este año, el Ministerio de Educación y Ciencia tras el primer período de experimentación, consideró oportuno mantener las indicaciones curriculares referentes a los cinco primeros cursos de la EGB, pero en cambio introdujo modificaciones en la 2ª etapa que respondieran mejor a los objetivos fundamentales de la Ley.

El "Área Social y Cultural" pasó a denominarse "Área Social", lo que indica que la prioridad en los contenidos tendría una orientación exclusivamente social en detrimento de lo cultural. Como objetivos, se especificó lo siguiente:

"Las "ciencias sociales", como estudio de las realidades humanas y sociales, suponen un tratamiento interdisciplinar que engloba diversas ciencias: Geografía, Historia, Antropología, Derecho, Sociología, etc. Su primer objetivo debe ser, a través de un estudio de los conceptos y estructuras más fundamentales de estas ciencias, entender mejor y comprender la realidad social del mundo presente y del futuro, las relaciones e interacciones sociales de la vida humana".

"Además de tender a crear estas capacidades de comprensión y hábitos de pensar, las ciencias sociales deben cumplir la misión de suministrar los conocimientos indispensables que abran al alumno a un mundo más amplio, a otros hombres y modos de vivir, que ayuden a la vez a comprender mejor la propia sociedad en sus niveles local, nacional o internacional, y fomenten las actividades de convivencia y de activa participación social" (M.E.C.D., 1974: 62-63).

Entre los objetivos concretos del área cabe destacar el de “*aprender a estimar los valores positivos que le son familiares y los de cualquier época y cultura*”.

Y en el temario de contenidos el término ‘cultura’ sólo aparece en tres ocasiones: *Edad Media: La Iglesia y la Cultura; La industrialización de Europa: medio ambiente social y cultural; y, Arte y cultura de nuestro tiempo.*

En consecuencia, en el currículo de las Orientaciones Pedagógicas de 1971 se prioriza lo social en detrimento de lo cultural. No se entiende a qué se refiere el currículo cuando vagamente habla de cultura.

Las **Orientaciones Pedagógicas de 1974** añaden a este currículo las Bases de programación de *Educación Cívico- Social* y en las de **1976**, cuestiones relativas a la *Educación para la Convivencia*. Los programas, contenidos y objetivos que se desarrollaron constituyen una aportación plausible al sistema educativo en general y las Ciencias Sociales en particular.

Los Programas Renovados de 1980/81 y 1982

El cambio político que se da en España a partir de 1977 necesitaba reestructurar las enseñanzas a la nueva situación. En 1978 se aprueba la Constitución vigente, que permite que las Comunidades Autónomas lo sean por la vía del artículo 151 (para las comunidades históricas) y la del 146 para las restantes, aunque el nivel de competencias resulte similar.

En materia educativa, la Constitución permite transferir las competencias que no contradigan los artículos 27 y 149. En ellos, se reserva el Estado la obligatoriedad de una planificación general de las enseñanzas, con el fin de que sean homologables en todo el territorio del Estado. Esta programación mínima supone un 40/50% de las enseñanzas, pudiendo cada Comunidad utilizar el resto para sus peculiaridades lingüística, históricas, culturales, etc. Y fue en este período cuando socialmente se produjo la eclosión –muchas veces desproporcionada y disparatada-, de lo cultural en las Comunidades Autónomas.

Sin embargo, la realidad fue que la Administración presenta los P.R. como un nuevo rumbo o una reforma de las enseñanzas básicas debido a la caducidad de las Orientaciones Pedagógicas (PLATA, 1991). El currículo que pone en vigor los Programas Renovados es el siguiente:

Fig. 3.1

Educación Preescolar y Ciclo Inicial	Ciclo Medio
<p>Área de Lenguaje Área de Matemáticas Área de Experiencia Social y Natural Área de Educación Artística Área de Educación Física Área Afectivo Social Formación religiosa (M.E.C., 1981)</p>	<p>Área de Lengua Área de Matemáticas Área de Ciencias Sociales Área de Ciencias Naturales Área de Educación Artística Área de Educación Física Formación religiosa (M.E.C., 1982).</p>

Destacar que la cuestión cultural aparece sólo en el Área Afectivo Social de la Educación Preescolar y Ciclo Inicial integrada en el bloque temático 4, *Valores y comportamiento*. El texto curricular es el siguiente: *Apertura a los valores culturales de la sociedad en que se vive; expresiones de arte, símbolos culturales, realizaciones concretas, tradiciones folklóricas, etc.*

Debemos hacer constar que el Ciclo Superior nunca llegó a ponerse en práctica aunque existieron propuestas curriculares por parte de la UCD y del PSOE . Esta última se experimentó en un significativo número de colegios de toda España y los bloques de contenidos para el Área de Ciencias Sociales fueron los siguientes (M.E.C.D., 1984):

- q Condicionamiento medio-ambiental
- q Utilización social del espacio
- q Organización social del espacio
- q El mundo hacia el siglo XXI

Se trata no obstante de un marco educativo que no ha sido contrastado y, en consecuencia, no es objeto de nuestra valoración.

3.5. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990

3.5.1 La política cultural

Cuando en 1982 el PSOE gobierna en España, tiene ante sí el reto de abordar tres cuestiones relacionadas con la enseñanza pública que la ley del 70 no había podido solucionar: la plena escolarización en la educación preescolar; la reforma de las enseñanzas medias; y la integración en el sistema educativo de las competencias autonómicas. Siguiendo el camino de la experimentación, el PSOE afronta inicialmente el problema de la educación, a partir de reformas parciales sin ver la necesidad de una reforma global del sistema educativo (PUELLES, 1991).

En 1987 el ministro de Educación y Ciencia José María Maravall publica el *Proyecto para la reforma de la enseñanza* que desde el punto de vista de la estructura, proponía la siguiente ordenación: Educación Infantil hasta los 6 años de edad; Educación primaria (6-12); Educación secundaria obligatoria (12-16); Bachillerato (16-18); Formación profesional de grado medio; Formación profesional de grado superior; Educación universitaria; y Enseñanzas de régimen especial. Otra de las grandes novedades del proyecto será la propuesta de un currículo abierto en el que el Estado establecería un marco de referencia –diseño curricular base-, que sería completado por las Comunidades Autónomas en función de sus necesidades específicas (MARAVALL, 1984).

En 1989, el nuevo ministro de Educación y Ciencia, Javier Solana publica el *Libro Blanco* para la reforma del sistema educativo, en el que se confirman las líneas anteriores: ampliación de la educación básica a dos años más, respecto a la situación anterior; elevación de la calidad de la enseñanza; y una nueva

estructura del sistema educativo. La *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) se publicaría el 4 de octubre de 1990.

Siguiendo con el objeto de nuestro estudio, el término cultura aparece en el preámbulo de la ley solamente en una ocasión, para referirse a la *vertiginosa rapidez de cambios que exigen una constante actualización y cualificación intelectual y pedagógica* (SANTAMARÍA/ROJO, 1991: 51). No obstante, en el título preliminar, lo cultural comienza a ser parte constitutiva del espíritu de la ley. Así, serán fines del sistema educativo (art. 1): e) *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España;* y f) *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios (art. 2): c) *La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas;* y j) *La relación con el entorno social, económico y cultural.*

Con estos datos podemos afirmar que la LOGSE reconoce la comprensión multiconceptual de cultura y el pluralismo cultural español, incorporándolos definitivamente al sistema educativo.

3.5.2. La cultura curricular

La Educación Infantil

El RD 1330/1991 por el se que establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil dice que esta etapa deberá contribuir a que *“los niños y niñas alcancen el objetivo de conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas”* (art. 2) (M.E.C.D., 1991: 41).

Pero será en el Decreto 89/1992, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias donde progresivamente se perfilará la importancia de la cultura en esta etapa:

“Los elementos del currículo están determinados tanto por las demandas sociales acerca de qué deben ofrecer los Centros educativos para los niños y niñas, cuanto por los factores y procesos evolutivos que configuran las posibilidades de experiencia, de desarrollo y de aprendizaje en esta edad” (GOBCAN, 1992: 9).

“Los proyectos curriculares de etapa deberán contener una adecuación de los objetivos y contenidos de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del Centro y a las características del alumnado” (art. 7,3) (GOBCAN, 1992: 13).

El currículo, se dice en el decreto, se deberá concretar de acuerdo con las circunstancias del alumnado, del Centro educativo y de su **entorno sociocultural**. Es un objetivo general de la etapa:

“Observar y explorar activamente su entorno inmediato y los elementos que lo configuran y, con la ayuda del adulto, ir elaborando su percepción de ese entorno y atribuyéndole alguna significación” (art. 4) (GOBCAN, 1992: 12).

También en los contenidos de las Áreas se contempla la cultura como parte integrante de los objetivos y bloques temáticos:

§ Área de identidad y autonomía personal.

“El maestro deberá favorecer en todo momento este proceso autoconstructivo propiciando un ambiente en el que se facilite la autonomía del alumno de tal modo que éste se encuentre seguro de sí mismo y no se sienta menospreciado por ninguna de sus características personales en razón a su sexo o a su origen social y/o cultural” (GOBCAN, 1992: 15-16).

§ Área del medio físico y social:

“La evolución del ser humano es un proceso de construcción que se fundamenta en el intercambio establecido entre el individuo y su entorno”.

“El conocimiento de la realidad física y relacional que el niño debe poseer implica además de una determinada representación del mundo (con personas, animales, objetos, ambientes, etc.), la existencia de

sentimientos de pertenencia (familia, cultura, grupos), de respeto, de interés y valoración” (GOBCAN, 1992: 19).

Es objetivo general en esta área:

“Conocer, participar, disfrutar de fiestas, tradiciones y costumbres de la Comunidad de Canarias y valorarlas como manifestaciones culturales”. (GOBCAN, 1992: 20).

Y son contenidos de área: *Descubrimiento, conocimiento y comprensión de la realidad del alumno; Relaciones sociales y la actividad humana: ocio y cultura; costumbres y folclore característico de la comunidad.*

§ Área de la comunicación y representación:

Entre los objetivos: *“Comprender, reproducir y recrear algunos textos de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos”* (GOBCAN, 1992: 26).

Entre los contenidos temáticos: *“Lenguaje oral: Comprensión y reproducción correcta de algunos textos de tradición cultural (trabalenguas, adivinanzas, refranes, canciones de corro, etc.)”* (GOBCAN, 1992: 27).

Globalmente en esta etapa el concepto de cultura se presenta con claras connotaciones antropológicas.

La Educación Primaria

En las disposiciones de la LOGSE para la Educación Primaria, la preocupación por la cultura adquiere mayor notoriedad. El art. 12 recuerda que *“la finalidad en este nivel educativo -(6-12)-, será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales (...); que entre las capacidades que deben adquirir los niños está la de “conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo”* (art. 12); y que entre las

áreas de este nivel educativo estará la del “conocimiento del medio natural, social y cultural” (art. 14) (SANTAMARÍA/ROJO, 1991: 51).

Así se contempla en el RD 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria:

“Estas enseñanzas mínimas deben responder a las demandas de la sociedad y de la cultura de nuestro tiempo. De esta forma su aprendizaje contribuirá al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes cívicos y al aprecio del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen y de la que habrán de ser en su vida adulta miembros activos y responsables” (M.E.C.D.1991).

La cultura, entendida como acumulación de saber y como elemento distintivo y diferenciador del medio humano, podría considerarse en esta etapa como una especie de eje vertebrador del currículo.

En la Comunidad Autónoma de Canarias, según el RD 46/1993 de 26 de marzo por el que se establece el currículo de Educación Primaria, la cuestión cultural se reafirma en gran parte del diseño curricular. Reseñamos las más significativas. (GOBCAN, 1993: 9-34).

Preámbulo

“Este Decreto debe sentar las bases para que el patrimonio y la cultura de Comunidad Autónoma se conviertan en elementos integradores para todos los canarios”. Al currículo se incorporan elementos que configuran nuestra realidad y acervo cultural. Debe adecuarse al entorno sociocultural.

Disposiciones

Art. 2 “La Educación Primaria tendrá como finalidad proporcionar a todos los alumnos una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales (...).”

Art. 4 Entre los objetivos de la etapa: “f) Conocer el patrimonio cultural y participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derechos de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”.

Art. 5. 1. *“Los objetivos de etapa enunciados suponen en la Comunidad Autónoma de Canarias el tratamiento de los aspectos relacionados con nuestra historia y realidad sociocultural, tales como:*

- *El conocimiento de la cultura e instituciones canarias.*
- *El conocimiento y aprecio de nuestro patrimonio natural, cultural e histórico, contribuyendo activamente a su conservación y mejora.*
- *La valoración de las peculiaridades de la modalidad lingüística canaria”.*

Artículo 6. Entre las áreas de la Educación Primaria: *“a) Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”.*

Art. 8. 1. *“Los Centros docentes dispondrán de autonomía pedagógica para desarrollar el currículo y adaptarlo a la realidad de su entorno social y cultural”.*

Art. 8. 3. *“Los proyectos curriculares de etapa deberán contener una adecuación de los objetivos de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del Centro y a las características del alumnado, (...)”.*

Currículo

“La actividad de expresión y elaboración artística tiene un componente social y cultural importante. Es la sociedad la que elabora los códigos de la creación artística, así como de sus significados. La formación artística forma parte del patrimonio cultural de un pueblo. En consecuencia, la educación ha de favorecer y hacer posible que el alumnado acceda al conocimiento, aprecio y valoración de este patrimonio cultural”.

“En la educación plástica se trata, por tanto, de ayudar al alumnado a leer el mensaje, a reconocer el papel diferente en cada caso que como receptor tiene y a iniciarle en la interpretación de significados y en el análisis crítico de los mensajes icónicos”.

“La música es un bien cultural y, como tal, ha de estar contemplada en cualquier etapa de la educación. Sólo así, las niñas y los niños podrán acceder al conocimiento de las músicas tradicionales de otras comunidades y países”.

“Desde una perspectiva medioambiental, el medio se puede concebir como un sistema abierto y complejo, integrado por un componente natural, otro sociocultural, y por las relaciones y cambios que entre ellos se producen”.

“El medio posee dos componentes esenciales: uno, el componente personal, subjetivo, experiencial que, por tanto, es conocido y vivido y con el cual la persona entabla una continua interacción y otro, el componente económico y cultural, cristalización de las experiencias comunes de un grupo social, con su herencia histórica y sus propias pautas culturales que la persona va descubriendo y describiendo a lo largo de la vida”.

*“El medio en su dimensión social y cultural nos informa sobre los valores, los saberes, las tradiciones..., en definitiva, de la cultura que debe ser transmitida por la institución escolar y, en consecuencia, debe incorporarse como contenido esencial en el currículo de **todas las áreas**”.*

Objetivos

“Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración”.

“Capacitar para una adaptación sociocultural, entendida como un cierto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en que se utiliza una determinada lengua”.

“Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor, con especial consideración a la modalidad lingüística canaria”.

Son textos que expresan con claridad la importancia que el currículo le da a la cultura entendida en gran medida como compendio de manifestaciones artísticas y, en menor grado, identificándola con las variaciones lingüísticas de la Comunidad.

Cuando es necesario especificar los bloques de contenidos y temas que tendrían relación directa con lo cultural se sigue esta tendencia, lo que debe interpretarse como una visión reduccionista de lo que en el currículo se entiende por cultura.

- *Manifestaciones artísticas y tradicionales de la Comunidad Canaria*
- *Canciones y cantantes de Canarias*
- *Danzas y bailes tradicionales de Canarias, apropiados para cada uno de los ciclos de la etapa, danzas didácticas, bailes populares actuales*
- *Artes y cultura*
- *Lengua, cultura y sociedad*

Curiosamente, en un área denominada *Conocimiento del Medio natural, Social y Cultural* no se hace mención expresa de contenidos culturales. La aproximación más cercana podría ser la de: *Cambios y paisajes históricos (España y Canarias)*.

La ley reconoce la realidad multicultural española pero reduce tan significativamente lo cultural a lo popular que difícilmente puede entenderse la cultura más allá de su dimensión antropológica. Nuestro concepto de cultura pretende ser más totalizador.

3.6. La Ley Orgánica de Calidad de Educación de 2002 (LOCE)

3.6.1. La política cultural

En la segunda legislatura del Gobierno del Partido Popular en España, con mayoría absoluta parlamentaria, la Ministra de Educación, Cultura y Deportes D.^a Pilar del Castillo Vera, presentó el 14 de junio de 2000 el esbozo de los objetivos de su departamento para la legislatura. Entre esos objetivos, figuraba la reforma del actual sistema educativo para alcanzar mayores cotas de calidad. Entre las reformas, la ministra anunció su intención de elaborar una Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

Tras dos años de análisis y debate previo, el 11 de abril de 2002 el Ministerio elaboró un Documento de Bases (M.E.C.D., 2002), con las líneas generales de la reforma en el que se establece que el sistema educativo comprenderá la Educación Preescolar, las Enseñanzas Escolares y la Enseñanza Universitaria que se regirá por sus normas específicas.

Los argumentos mediante los que justifica la razón de la oportunidad de la reforma se basan en primer lugar en la necesidad de adecuar los sistemas educativos a la nueva sociedad del conocimiento elevando los niveles de calidad en la enseñanza.

Sin embargo, la razón que urge la reforma educativa son las deficiencias y carencias existentes en el sistema educativo anterior en el que se constata un fracaso escolar que sitúa a nuestros alumnos por debajo de la media de los países europeos más adelantados.

Según el Documento de Bases, la reforma busca crear unas condiciones que favorezcan la excelencia por parte de los estudiantes; que recupere y ofrezca oportunidades de formación al elevado número de jóvenes que abandonan el sistema y que ofrezca más oportunidades de educación y formación.

El nuevo proyecto se sustenta en:

- una cultura del esfuerzo. Sin esfuerzo no es posible el conocimiento ni el aprendizaje.
- una cultura de la evaluación que elimine el sistema de promoción automática.
- un sistema de oportunidades teniendo en cuenta la diversidad del alumnado al que se orientará mediante el desarrollo de itinerarios educativos.
- una oferta que responda a los problemas y necesidades que plantea la inmigración.
- El desarrollo de la profesionalización de la función directiva.
- La recuperación del prestigio del profesorado.

El objetivo de la reforma es conseguir un sistema educativo, con oportunidades de calidad para todos, que prepare a nuestros alumnos para una sociedad en la que el conocimiento es un bien cada vez más accesible y necesario. Se pretende reducir el índice de fracaso escolar, elevar el nivel de formación de los alumnos y mejorar las condiciones para el desarrollo de la función docente. Los medios para conseguirlo: la cultura del esfuerzo y de la motivación.

Con las aportaciones realizadas durante todo este proceso de debate, el Ministerio elaboró un texto articulado en forma de anteproyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación que se remitió al Consejo Escolar del Estado para su debate y aprobación, que tuvo lugar el 4 de junio. En julio se aprueba en el Consejo de Ministros, en octubre en el Congreso de los Diputados y en diciembre en el Senado. La Ley se aprueba el 19 de diciembre

de 2002 (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) (BOE, 24/12/2002).

3.6.2. La cultura curricular

En el momento de realizar el presente trabajo, desconocemos el diseño curricular de la nueva ley y la concreción de los contenidos que lo conforman. No obstante, remitiéndonos al Documento Base anteriormente citado, exponemos una síntesis de la legislación que puede ser orientativa de la intencionalidad educativa en las etapas de Ed. Infantil y Primaria. No parece que la cuestión cultural tenga especial relevancia.

TÍTULO I: De la estructura del sistema educativo

CAPÍTULO I: De los principios generales

Artículo 7. Ámbito

- 1. El sistema educativo comprende la educación preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria.*
- 2. La educación preescolar tendrá carácter educativo-asistencial y dispondrá de una regulación específica.*
- 3. Las enseñanzas escolares son de régimen general y de régimen especial.*

Las enseñanzas escolares de régimen general se organizan en los siguientes niveles:

- o Nivel de Educación Infantil*
- o Nivel de Educación Primaria*
- o Nivel de Educación Secundaria que comprenderá las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, la Formación Profesional de Grado Medio y el Bachillerato*
- o Nivel de Educación Postsecundaria, que incluirá la Formación Profesional de Grado Superior.*

CAPÍTULO II. De la Educación Preescolar

Artículo 10.

1. La educación preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia. Está dirigida a los niños de hasta los tres años de edad.

5.- En la educación preescolar se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de

convivencia y relación social y al descubrimiento del entrono inmediato.

CAPÍTULO III. De la Educación Infantil

Artículo 11.

1. El nivel de Educación Infantil que tiene carácter voluntario y gratuito, estará constituido por un ciclo de tres años académicos, que se cursará desde los tres a los seis años de edad.

Artículo 12.

1. La finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.

2. La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

b) Observar y explorar su entorno familiar, social y natural.

Artículo 13.

1. Los contenidos educativos se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil, y se transmitirán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.

CAPÍTULO IV: De la Educación Primaria

Artículo 14

La Educación Primaria comprenderá seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años.

Artículo 15

1. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, con el fin de garantizar una información integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

2. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

a) conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la cultura.

Artículo 16.

1. Las áreas que se cursarán en la Educación Primaria serán las siguientes:

- a) *Ciencia, Geografía e Historia.*
- b) *Educación Artística.*
- c) *Educación Física.*
- d) *Lengua Castellana.*
- e) *Lengua extranjera*
- f) *Matemáticas.*

Asimismo, se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la disposición adicional segunda, el área de Sociedad, Cultura y Religión.

Conviene destacar la omisión de los conceptos medio natural, social y cultural sustituido ahora por entorno inmediato así como el marco interdisciplinar de las Ciencias Sociales por disciplinas tales como la Geografía e Historia. Una nueva situación que obviamente tendrá que ser analizada desde nuestra área de conocimiento cuando tengamos mayor información.

3.7. Conclusiones

Ley de Instrucción Pública (LIP)

- q **La política educativa de esta ley inicia el proceso de evolución hacia una educación adecuada a la cultura moderna: aconfesional; tolerante con el pluralismo ideológico y social; de igualdad de oportunidades; y existencial.**
- q **En la ley subyace una intencionalidad cultural que busca integrar significados naturales, sociales y religiosos.**
- q **El medio es el entorno inmediato de niños y niñas: su propia condición, su casa, el clima, el trabajo, etc.**

Ley de Enseñanza Primaria (LEP)

- q **Sustentada en el autoritarismo y tradicionalismo, se distingue por su orientación ideológica: la consecución de un ideal (lo patriótico), inspirado por la religión (lo católico).**

- q **El currículo de la LEP entiende la cultura como cultivo de la inteligencia, acumulación de saber ideologizado política y religiosamente.**
- q **El medio se identifica con la Patria, entendida como el colectivo nacional del territorio español.**

Ley General de Educación (LGE)

- q **Hasta la transición política, la intencionalidad educativa de la LGE intentó consensuar fidelidad a la tradición educativa con innovación curricular y pedagógica acentuando aspectos sociológicos: mundo social, integración social y enseñanzas sociales.**
- q **En la LGE el concepto de cultura adquiere progresivamente entidad propia: de una cierta significación elitista una identificación radical con lo popular/local.**
- q **La descripción y comprensión de la realidad cultural se hace en el currículo desde el ámbito interdisciplinar de las Ciencias Sociales.**
- q **En el currículo se introduce explícitamente el concepto 'medio' al que se identifica primero con las peculiaridades físico/naturales del pueblo, ciudad, región, zonas geográficas, etc. y progresivamente con elementos de la cultura popular: tradiciones, costumbres, etc.**

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

- q **La política educativa de la ley tiene como objetivo fundamental el garantizar el derecho de todos a la educación. Reconoce la comprensión multiconceptual de cultura y el pluralismo cultural español, incorporándolos definitivamente al sistema educativo.**
- q **En el currículo de la LOGSE se resalta la dimensión antropológica y popular de la cultura. Formalmente se identifica con el patrimonio histórico artístico, las manifestaciones populares de la tradición y los rasgos diferenciadores lingüísticos de las Comunidades Autónomas.**
- q **Se reafirma el concepto de medio que se identifica con el entorno. No se considera un objeto de conocimiento perfectamente definido ni tampoco una ciencia: se le tendrá que explorar, analizar, conocer, etc.**

Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE)

- q **La política educativa de la LOCE justifica en el índice de fracaso escolar la propuesta de una educación de calidad basada en la cultura del esfuerzo y la motivación.**
- q **Con la educación se busca dar respuesta a los retos culturales de la nueva sociedad de la información, preferentemente en lo que respecta a la integración en el mundo laboral.**

Fig. 3.2

LEY	POLÍTICA CULTURAL	CULTURA CURRICULAR	MEDIO
LIP	Evolución a cultura de la modernidad	Integración de significados naturales, sociales y religiosos	Entorno inmediato del niño: natural, social y religioso
LEP	Orientación ideológica nacionalcatólica	Cultivo de la inteligencia ideologizado: política y religión	La Patria = colectivo nacional del territorio
LGE	Consensuar tradición e innovación pedagógica	Significación elitista y popular	Rasgos físico/naturales y populares
LOGSE	Multiconceptualidad y pluralidad cultural	Dimensión antropológica y popular	Entorno natural, social y cultural
LOCE	Educación de calidad Cultura del esfuerzo y la motivación	¿...?	¿...?

Globalmente, parece obvio que según el planeamiento que defendemos respecto al concepto de cultura, es pertinente una nueva propuesta de actuación educativa. Algo que defendemos en las conclusiones del presente trabajo.

ESTUDIOS

ÍNDICE

4. Investigar en educación	109
5. Estudio descriptivo	119
6. Estudio cualitativo	195

INVESTIGAR EN EDUCACIÓN**ÍNDICE**

4.1.	Introducción	110
4.2.	Perspectiva positivista	111
4.3.	Perspectiva interpretativa	112
4.4.	Perspectiva crítica	114
4.5.	Metodología	116

4.1. Introducción

El paradigma investigativo no se forma como tal sino hasta el advenimiento del Renacimiento italiano (desde mediados del siglo XV), y tal vez se debería caracterizar fundamentalmente no tanto por su carácter empírico sino por la cada vez más marcada conciencia crítica de sí mismo. Es a partir de ese momento que podemos hablar propiamente de “ciencia” y, por ende, de “metodología” y de su principal consecuencia práctica: la impresionante acumulación de conocimientos teóricos, sus aplicaciones prácticas (técnica y tecnología) y su flexibilidad (MANCUSO 1999).

En el capítulo 1 ya constatábamos la diversidad de opiniones acerca del carácter científico de las Ciencias Sociales. Si aceptamos que son disciplinas que estudian el ser humano por medio del método científico (GROSS et al., 1983), parece obvio que toda investigación que se realice desde el contexto interdisciplinar de las Ciencias Sociales y su enseñanza, -la Didáctica de las Ciencias Sociales como nueva disciplina científica-, trate cuestiones y problemas relativos al conocimiento entendido como la información que los humanos han ido adquiriendo sobre la educación a lo largo de la historia, siendo complementario y crítico con las explicaciones logradas a través del sentido común (POPPER, 1971; SARRAMONA, 1980; LEÓN /MONTERO, 1998). Por tanto, la investigación ha de estar fundamentada en los rasgos distintivos del método científico, buscando progresivamente mejores soluciones a los problemas (LATORRE et al., 1996).

Cuando las Ciencias Sociales se inscriben en el ámbito de la Educación, es necesario citar además, las modalidades o enfoques utilizados en la investigación educativa, puesto que la metodología es el proceso que va a seguir el investigador para contrastar hipótesis, proceso que incluye un método de investigación, un diseño de trabajo, la selección de la muestra de la población a investigar, las técnicas de recogida de datos y las de análisis de dichos datos, más las conclusiones del estudio (ARNAL et al., 1992). Son tres las perspectivas que exponemos a continuación.

4.2. Perspectiva positivista

Su metodología deriva de una de las corrientes filosóficas predominantes en nuestra cultura, el positivismo lógico, empirismo o realismo que sigue las tesis positivistas de Comte, S. Mill, Durkeheim y Popper. Defiende una determinada concepción del mundo (objetiva, estática, dada, fragmentable), el modo de conocerlo (relación sujeto-objeto, de independencia y neutralidad) y aplica el método científico –propio de las Ciencias Naturales-, al estudio de los problemas educativos. En la investigación educativa, este esquema teórico aspira a descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y a elaborar teorías científicas por las que se conduzcan las acciones de ese ámbito (QUINTERO, 1997).

Se configura a partir de estos supuestos interrelacionados:

- § La teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones.
- § Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. La función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos.
- § El mundo social existe como un sistema de variables. Estas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones.
- § La importancia de definir operativamente las variables y de que las medidas sean fiables. Los conceptos y generalizaciones sólo deben basarse en unidades de análisis que sean operativizables.
- § La importancia de la estadística como instrumento de análisis e interpretación de datos.

Desde estos planteamientos, el conocimiento de la realidad social puede ser sometido a análisis y estar sujeto a la formulación de teorías que deben ser

verificadas o rechazadas, actividades que, con relación a los sujetos de la investigación, han de ser independientes, neutrales y libres de valores; dicha investigación puede ser traducida a procesos técnicos capaces de orientar eficazmente la acción ulterior. El interés de la perspectiva empírica se centra en explicar, controlar y predecir el proceso de conocimiento de la realidad social.

El método o procedimiento para conseguir la evidencia empírica, en esta metodología, es el empírico analítico que produce unos datos cuyo análisis exige la utilización de modelos estadísticos. Por lo tanto, las técnicas o instrumentos que se utilizan para recabar los datos son, igualmente, cuantitativas porque implican la codificación de los hechos. En investigación educativa se utilizan tests, cuestionarios de preguntas cerradas o preformadas, escalas de medida, entrevistas estructuradas, etc. La estadística descriptiva tiene una importancia capital como instrumento de análisis e interpretación de los datos obtenidos con esos instrumentos.

Al considerar la educación de forma mecanicista y reduccionista, la metodología empírico analítica es considerada hoy *insuficiente* para explicar la complejidad de la realidad educativa tan diferente del mundo natural: aspectos como la libertad, la responsabilidad, la individualidad, etcétera, son tan reales como los fenómenos del mundo natural, pero no participan de su orden y regularidad. Pero decir 'insuficiente' no pretende excusar la exigencia de rigor en la consecución de los datos.

Dentro de esta modalidad de investigación se incluyen los estudios *experimentales, correlacionales y descriptivos*.

4.3. Perspectiva interpretativa

El interés de este enfoque humanístico - interpretativo está en la comprensión de las acciones humanas y de la vida social. Entra en el mundo personal de los sujetos para describir cómo interpretan os acontecimientos y situaciones, qué

significan para ellos, qué actitudes despiertan en ellos... *“Investigar –aquí-, es comprender la conducta humana desde los significados en intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo”* (BERNARDO/CALDERERO, 2000: 16). Cómo los sujetos experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa en que se hallan inmersos. Los modelos educativos que engloba este enfoque, cuestionan que muchas realidades del mundo escolar se gobiernen por leyes generales, y se rijan por el orden y la regularidad de los fenómenos naturales; porque la realidad del ámbito educativo es dinámica y múltiple y porque la comprobación y valoración de las interpretaciones que hace el individuo de la realidad y de las situaciones educativas en las que se halla implicado han de venir del propio sujeto, no del exterior.

Nace como alternativa al positivismo con Dilthey, Rickert, Schutz y Weber, la realidad social no tiene un carácter objetivo sino que es inseparable de los propios sujetos participantes y de sus expectativas, intenciones, sistemas de valores, etc., y de cómo cada sujeto percibe la realidad y su propia acción. En la acción social no existe objetividad sino intercambio de subjetividades.

Los supuestos de este paradigma son:

- § Trabaja con una teoría descriptiva ‘neutral’ respecto de los fenómenos sociales.
- § La teoría es solamente contemplativa, no se considera activadora de la transformación social; únicamente intenta revelar las reglas y supuestos en función de los cuales actúan los individuos, iluminándolos sobre el significado de sus acciones.
- § No rechaza las exigencias formales de las ciencias empíricas. La lógica formal sigue siendo importante, aunque la base estadística no es imprescindible.
- § La investigación es ahistórica, sólo se interesa por ‘lo que es’ y no ‘por qué es’ ni por ‘cómo debe ser’.

En definitiva, la perspectiva interpretativa sustituye el interés científico de explicación, predicción y control del proceso cognitivo propio del enfoque positivista, por el de comprensión, significado y acción de los fenómenos que ocurren en dicho ámbito.

Las estrategias que utiliza esta metodología para comprender e interpretar la realidad, las percepciones, intenciones y acciones de las personas, son cualitativas y descriptivas, en las que el investigador es un instrumento principal al intentar penetrar en el interior de la persona y entenderla “desde dentro”, admitiendo influencia de valores. Las técnicas ‘describen y comprenden’ la realidad estudiada con criterios de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad (ARNAL et al., 1992: 38-42).

Son ejemplos de investigación cualitativa los estudios *fenomenológicos*, *etnográficos* y el *estudio de casos*.

4.4. Perspectiva crítica

Según Popkewitz, (1988), el paradigma crítico de las Ciencias Sociales intenta comprender las rápidas transformaciones sociales del mundo occidental, así como responder a los problemas causados por dichas transformaciones.

Lo distintivo en la investigación realizada desde esta perspectiva es su pretensión de aportar soluciones a los problemas sociales, después de describir las situaciones en su complejidad en orden a una mejor comprensión, y de establecer marcos conceptuales que posibiliten una toma de decisiones correcta. De modo que este paradigma no se distingue por su metodología ni por el tema de estudio, sino por el propósito para el que se diseña.

Propone una posibilidad de investigación que no sea ni totalmente empírica ni únicamente interpretativa, superando ambas metodologías, comprendiendo la realidad como praxis, uniendo la teoría y la práctica, orientando el conocimiento a liberar al hombre e implicando al docente desde la autorreflexión. La

investigación, aquí, no se hace para ampliar el cuerpo de conocimientos existente, sino que está orientada a la comprensión de los procesos educativos y a mejorar la práctica educativa. Se entiende en definitiva, como una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica. Su finalidad se centra en la búsqueda de soluciones –no de explicaciones- a los problemas educativos del aula (BERNARDO / CALDERERO, 2000).

Sus principios se inspiran en las tesis sociales de la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno), el neomarxismo (Apple, Giroux), la teoría crítica social de Habermas y en los trabajos de Freire y Carr y Kemmis:

- § Conocer y comprender la realidad como praxis.
- § Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- § Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- § Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

La investigación-acción pretende resolver un problema concreto, en un lugar determinado, sin ánimos de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas: qué investigar (LATORRE et al, 1996).

Lo que importa en la investigación es el propósito para el que se diseña: describe ampliamente la complejidad de la situación y establece marcos conceptuales que posibiliten la toma de decisiones porque, precisamente, se diseña para la acción. El objetivo consiste en mejorar la práctica educativa real en un lugar determinado.

La *investigación – acción* no tiene una metodología propia - aunque sí sus propios diseños de investigación -, pero se sirve de los métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos con el objetivo de adquirir un mejor conocimiento práctico y optimizar la práctica educativa (LATORRE et al., 1996).

En consecuencia, cuando las aportaciones teóricas de las Ciencias Sociales se trasladan al campo de la educación, la investigación tiene que ser fiel a los principios citados: los rasgos específicos del conocimiento científico, el sustrato científico del

proceso metodológico a seguir y la modalidad metodológica propia de la investigación en educación. Como se trata de la “transposición” de saberes a la práctica de la enseñanza/aprendizaje, la investigación se sustenta en la peculiaridad de la didáctica específica.

Y debe tener en cuenta:

- la complejidad de los fenómenos educativos: no todos los fenómenos educativos (valores, actitudes, creencias, etc.), pueden reducirse a aspectos cuantitativos. Han de ser estudiados desde planteamientos humanístico-interpretativos, con una carga imprescindible subjetiva.
- el carácter plurimetodológico: desde modelos experimentales hasta los cualitativos, sin descuidar los descriptivos, históricos, etc.
- la peculiaridad en la relación investigador- objeto investigado: el investigador forma parte del objeto que investiga, no puede ser neutral.
- la perspectiva multidisciplinar: el estudio de muchos fenómenos educativos exige el esfuerzo coordinado de varias disciplinas. (BERNARDO / CALDERERO, 2000).

4.5. Metodología

Los estudios del presente trabajo se sustentan fundamentalmente en la metodología propia de la **investigación cuantitativa y cualitativa** (EISNER, 1998), para alcanzar una profundidad de percepción que ninguno de los dos podría proporcionarnos por sí sólo. Para cimentar técnicamente nuestra propuesta, **no los hemos considerado antagonistas sino complementarios.**

Esta doble metodología, la hemos puesto en práctica con uno de los instrumentos o estrategias propias del método cuantitativo en el primer caso: **el cuestionario**; y en el segundo, con la técnica especialmente comprensiva del paradigma cualitativo: **la entrevista colectiva**.

No obstante, en los estudios subyacen prioritariamente lo que en la actualidad pretende la *fenomenografía* en la investigación cualitativa: “*conocer las formas cualitativamente diferentes, en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden el mundo que les rodea (...) Su propósito es descubrir las formas de comprensión que la gente tiene de fenómenos específicos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales. No realiza clasificaciones del mundo tal cual, sino sobre las concepciones del mundo*” (BUENDÍA, 1997: 255-257).

Y subyacen también pretensiones fenomenológicas en tanto que nos interesa **describir y comprender** el grado de afección que lo cultural tiene en los sujetos. Para Husserl (1970) el padre de la fenomenología, las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación en el mundo. Su meta es estudiar el mundo tal y como se manifiesta en el pensamiento consciente. La interpretación es comprender lo que ocurre en el contexto, y su valor, el permitir entrar en una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos futuros responsables pedagógicos.

Los métodos cuantitativo y cualitativo han sido, pues, el marco de trabajo práctico con el que intentamos describir, comprender e interpretar las concepciones culturales del alumnado y su incidencia personal y social en lo vivencial y existencial, con el objeto de verificar o rechazar las hipótesis, explicaciones y soluciones posibles al problema.

Podríamos también considerar que en cierto sentido el estudio deriva en connotaciones propias de la investigación-acción, porque si bien es cierto que no pretendemos resolver un caso concreto de la práctica educativa, no lo es menos el hecho de que nuestro objetivo último es la mejoría de la misma.

Finalmente, fundamentamos, de manera explícita, la primera parte de esta investigación y toda ella implícitamente, en un estudio bibliográfico, intentando explicar la situación del concepto *cultura* en el pluralismo disciplinar de las Ciencias Sociales, y en la escuela española, desde el análisis de los textos legales (proyectos, leyes, decretos, órdenes, reglamentos) o de diversas publicaciones oficiales de organismos públicos, además de los editados individual o colectivamente por los expertos en el tema. Este análisis de textos legales y de la literatura afín, nos ha ayudado a comprender la situación actual de la formación inicial del alumnado de las titulaciones de maestro especialista (PLATA, 1991).

ESTUDIO DESCRIPTIVO**ÍNDICE**

5.1.	Introducción	120
5.2.	El problema y las hipótesis	121
5.3.	Sujetos	125
5.4.	Instrumentos	130
5.5.	Procedimiento	132
5.6.	Análisis 1	133
	5.6.1. Sobre datos personales	133
	5.6.2. Sobre itinerario formativo	134
	5.6.3. Sobre intencionalidad educativa	136
	5.6.4. Sobre el concepto teórico de cultura	138
	5.6.5. Sobre la identificación cultural	143
	5.6.6. Sobre identificación cultural local/global	157
	5.6.7. Sobre condicionantes ideológicos y existenciales	165
5.7.	Conclusiones	172
	5.7.1. Características personales, sociales y educativas de los sujetos encuestados	173
	5.7.2. Definición teórica de cultura	175
	5.7.3. Manifestaciones que consideran especialmente culturales	176
	5.7.4. Definición y posicionamiento ante la cultura local y la cultura de la globalización	176
	5.7.5. Incidencia en la manera de pensar y de vivir	177
	5.7.6. Referencias para una cultura escolar	177
5.8.	Análisis 2	171
	5.8.1. Características personales y concepto de cultura	179
	5.8.2. Manifestaciones culturales y concepto sociológico de cultura	185
	5.8.3. Preferencias culturales cotidianas y concepto de cultura	189
	5.8.4. Referencias culturales según sexo	191
5.9.	Conclusiones	192

5.1. Introducción

Como señalamos en el capítulo anterior, los estudios descriptivos pertenecen al ámbito de la perspectiva cuantitativa del método científico. Tienen como principal objetivo “**describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable**” (COLÁS/BUENDÍA, 1992).

Entre las tareas propias de los estudios descriptivos destacamos el que pueden aportar conocimientos sobre situaciones y comportamientos así como proveer información básica para la toma de decisiones.

El método descriptivo facilita recoger información sobre una determinada situación, identificar problemas, realizar comparaciones y evaluaciones y planificar posibles cambios.

Según Colás / Buendía, (1992: 178), se pueden identificar cuatro tipos básicos de métodos descriptivos:

“a) los estudios tipo encuesta o ‘survey’, orientados a la descripción de una situación dada; b) los estudios analíticos en los que el fenómeno es analizado en términos de sus componentes básicos; c) los estudios observacionales caracterizados porque la información es recogida de forma directa de los sujetos observados y no mediante respuesta de ellos; y d) los estudios sobre el desarrollo que tienen como principal objetivo investigar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambio como una función del tiempo”.

Entendemos que entre los métodos descriptivos el tipo *encuesta* se adecua a nuestros intereses científicos para este trabajo. Intentamos describir la naturaleza de condiciones existentes e identificar valores con los que poder compararlas. En el campo de las Ciencias Sociales, la *encuesta* es una herramienta de investigación a través de la cual se realiza un acopio de datos mediante consulta o interrogatorio a un grupo de personas.

5.2. El problema y las hipótesis

En la introducción general al presente trabajo ya exponíamos que el objetivo general del mismo radica en *describir y comprender* los conceptos de cultura existentes en el alumnado de las titulaciones de Maestro Especialista, priorizando nuestra atención en el *grado afectación* que tiene para los sujetos tal concepto. Es decir, en qué medida lo que se entiende por cultura configura una manera de ser y de vivir individual y colectiva que en último término se identifique como proyecto de vida. Un objetivo en lógica coherencia con los resultados obtenidos en los capítulos anteriores.

Como hemos visto, en la práctica escolar española según la legislación sobre la enseñanza y los planes de estudio de las titulaciones citadas, el concepto de cultura utilizado por las instituciones educativas nos remite, por una parte, al aspecto cuantitativo como elemento diferenciador: es más culto quien sabe utilizar, independientemente de la finalidad, mayor cantidad de información (cultura académica, elitista, etc.); y por otra, a identificar la cultura con lo tradicional y lo popular.

La divergencia con el concepto de cultura que modestamente hemos intentado justificar, resulta claramente evidente. Porque si bien en el ámbito institucional constatamos una pretensión científica al entender la cultura como acumulación de saber, y en el ámbito curricular identificamos la cultura con una memoria histórica que tiene por objeto remitirnos a una tradición -orígenes, usos, costumbres, etc-, intuimos como primera hipótesis, que sin embargo, las concepciones culturales de los futuros docentes, lo que en la vida cotidiana les hace pensar, ser y vivir individual y colectivamente, apunta en otras direcciones.

Nos encontramos ante un supuesto de praxis, al que hemos llegado fundamentalmente por nuestra experiencia personal como docente en estas titulaciones, cumpliendo así uno de los requisitos que deben existir en toda detección de un problema a investigar (GARCÍA JIMÉNEZ, 1992).

Problema cuya formulación puede ser la siguiente:

¿Qué significados culturales configuran en la práctica la manera de ser y de vivir del alumnado de las titulaciones de Maestro Especialista de la Universidad de La Laguna?

Partimos del supuesto que en el alumnado de las titulaciones de Maestro Especialista de la Universidad de La Laguna se da una dicotomía intelectual y experiencial respecto a lo que debería ser un concepto unificador de cultura.

Por una parte creemos que el alumnado se mueve en una cierta indefinición conceptual que no sabe precisar. Por otra, las finalidades educativas de la cultura académica, pretendidas por la administración pública, han tenido escasa incidencia en sus formas de pensar y de vivir. Los parámetros culturales del alumnado no son convergentes con los objetivos educativos de la cultura académica.

Por eso nuestros supuestos se refieren a esta realidad:

- a) Los rasgos significativos de los modelos culturales referentes están en el alumnado en manifiesta contradicción con el concepto impreciso de cultura que el sistema educativo pretende transmitir.*
- b) Si en el concepto de cultura de la Administración Pública de Educación subyace fundamentalmente lo tradicional y popular, en la práctica no es determinante para la vida de los sujetos. Lo tradicional y lo cultural se vive de forma ocasional y romántica.*
- c) La divergencia entre el modelo de la Administración Pública y los modelos culturales de los alumnos genera indefinición teórica y, en consecuencia, mayor dificultad para la práctica de la enseñanza/aprendizaje.*

- d) *La formación inicial del maestro especialista, en lo que se refiere al concepto de cultura, demanda superar las nociones de cultura académica o cultura tradicional/popular. Nociones que no capacitan suficientemente para describir y comprender la cultura dominante en la sociedad actual.*

Nuestro estudio explora en el contexto de la Universidad, la opinión del alumnado de las titulaciones de Maestro Especialista acerca del concepto de cultura teniendo como **objetivo general** la modesta pretensión de:

Describir y comprender los significados culturales que configuran la manera de ser del alumnado de las titulaciones de Maestro Especialista, para confrontarlos con la intencionalidad educativa que sobre el conocimiento del medio cultural tiene la Administración Pública de Educación en la Comunidad Autónoma de Canarias y con el concepto de cultura que hacemos nuestro a partir de las aportaciones de las Ciencias Sociales.

El estudiante que elige ser maestro o maestra especialista tiene que superar la dicotomía de sentirse culturalmente de una forma y tener que utilizar en la docencia unos conceptos de cultura que le resultan extraños o que escasamente le son significativos.

Pero, entendemos, que en el recorrido que hemos de seguir para la consecución del objetivo general confluyen una serie de factores cuya descripción se hace imprescindible, ya que permiten un conocimiento más exhaustivo de la formación académica del alumnado, su situación personal y sus expectativas personales o profesionales.

No podemos olvidar que colaboramos en la formación de futuros educadores donde lo esencial es ser interlocutores que ayudan a descubrir y consolidar sus biografías para que puedan vivirlas de la mejor manera posible, comunicando conocimientos y promoviendo actitudes.

Es necesario reflexionar, como pretendemos aquí, sobre propuestas educativas convergentes *porque entendemos que la superación de esta dicotomía puede ser posible desde el campo específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con una adecuada formación en esta materia.*

La descripción y comprensión de esos factores dan lugar a que nos propongamos alcanzar en este estudio los siguientes **objetivos específicos**:

1. *Conocer el itinerario formativo pre-universitario del alumnado y en qué medida ha sido determinante en la elaboración de un concepto de cultura.*
2. *Conocer el marco teórico en el que pueden inscribirse sus conceptos de cultura.*
3. *Conocer los elementos existenciales que han influido en la construcción de sus conceptos de cultura.*
4. *Conocer las significaciones culturales con las que se sienten más identificados.*
5. *Conocer las preferencias del alumnado en el amplio contexto de la diversidad cultural y sus manifestaciones.*
6. *Conocer el marco sociológico donde se inscriben: ¿globalización versus localidad?*
7. *Conocer el grado de condicionamiento vivencial / existencial de estos elementos en el alumnado.*
8. *Conocer la intencionalidad y validez educativa que para un futuro docente pueden tener estos conceptos.*
9. *Validar el concepto de cultura resultante de nuestra investigación sobre las aportaciones que al respecto han realizado las CC. Sociales.*

Aunque no constituya específicamente un objetivo, indagaremos en estudios sociológicos e informes sobre cuestiones paralelas a nuestro interés, centrándonos principalmente en el espacio sociogeográfico de Canarias, España y Europa. Partimos con la premisa de ubicar la población encuestada en un contexto sociocultural autonómico, nacional y europeo, posición que consideramos nos ayuda a una comprensión más holística de la realidad según

las perspectivas de cambio que ya se vislumbra en el sistema educativo de nuestro país.

5.3. Sujetos

En la investigación cuantitativa el **universo** es la serie real o hipotética de los elementos que comparten unas características definidas relacionadas con el problema de la investigación. En nuestro caso, está constituido por el alumnado del Plan de Estudios 99, que durante el año académico 2001~2002 se matriculó oficialmente en los distintos cursos de las titulaciones de *Maestro Especialista en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera*. Según los datos de la Secretaría del Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna, la

matrícula oficial en ese curso académico fue de 1.098. Una representación mayoritariamente juvenil que es necesario integrar y entender desde la realidad de que el 65% de los jóvenes canarios son estudiantes (GOBCAN, 1998), aunque Canarias se sitúe como la región con menos acceso a la Universidad (CES, 2003; MECD, 2003) (Fig. 5.1).

Fig. 5.1

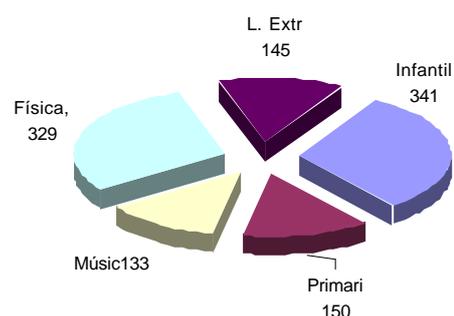


Fig. 5.2

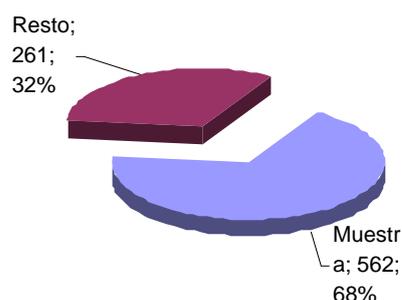


La **población** es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Teniendo en cuenta que el instrumento elegido para realizar el estudio era el cuestionario y que lo entregaríamos en horas lectivas de clase, la población estaría constituida por los

que regularmente asisten a clase. Según nuestra experiencia docente suele ser el 75% de la matrícula, en este caso 823 alumnos y alumnas (Fig. 5.2).

La **muestra** fue seleccionada de la población de forma incidental, aprovechando las condiciones de accesibilidad que permitía nuestra condición de docentes. En nuestro caso decidimos que estuviese constituida por quienes al azar asistieran a clase cuando entregáramos el cuestionario y voluntariamente lo desearan cumplimentar. Opción que obedece más a la facilidad de realización que a una cuidadosa planificación para conseguir la representatividad pero que no resta credibilidad a los resultados obtenidos.

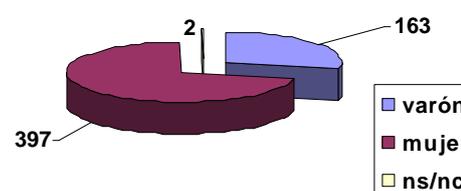
Fig. 5.3



El resultado fue que 562 alumnos contestaron el cuestionario, lo que supone el 51% del universo y el 68% de la población. Entendemos que se trata de una muestra no sesgada y que cumple con creces el principio de representatividad (Fig. 5.3).

Por **sexo**, son las mujeres el colectivo más representativo de los encuestados: un 70,6% frente a un 29% de varones. Datos que en trabajos y tesis doctorales de compañeras y compañeros docentes (GONZÁLEZ, 1998) ya han sido contrastados y que ratifican que el colectivo femenino sigue siendo mayoritario en el ámbito de la formación del profesorado en niveles obligatorios. (Fig. 5.4).

Fig. 5.4



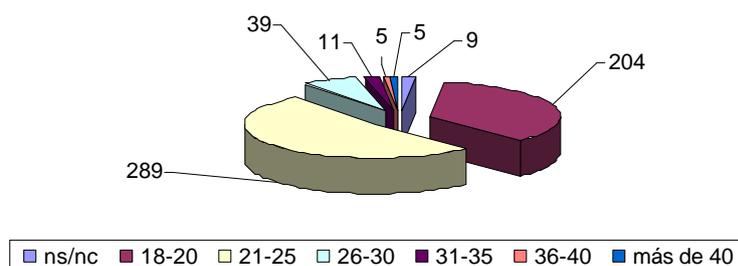
Mayoritariamente, la **edad** del alumnado oscila entre 18 y 25 años (87,7%). Es una etapa en la que se preparan importantes decisiones personales: la pareja, el

trabajo, independencia familiar, etc. Todo ello se vive de forma intensa, en un contexto cultural juvenil (mundo universitario) enormemente influyente. Son momentos donde el grado de afección que el entorno social tiene en los jóvenes, se vive de manera apasionada y no siempre con resultados positivos (Fig. 5.5).

Es etapa de exploración y clarificación de opciones que en las actuales generaciones juveniles se tiende a prolongar retrasando el tránsito a la edad adulta. La edad que como promedio se establece para la salida de la infancia son los quince años y medio, y la edad que se considera para dejar de ser joven son los treinta y cuatro años (INJUVE, 2000).

Según datos del INE, la tasa bruta del porcentaje de jóvenes (18-23 años) que estudiaron en la universidad española durante el curso 2000-2001 fue algo superior al 40% (INE, 2000) y la proporción de jóvenes que estudian es muy semejante a la de quienes trabajan: 33% y 36%. Estudian y trabajan un 15% (INJUVE, 2000). El porcentaje de estudiantes universitarios canarios está en consonancia con la media nacional.

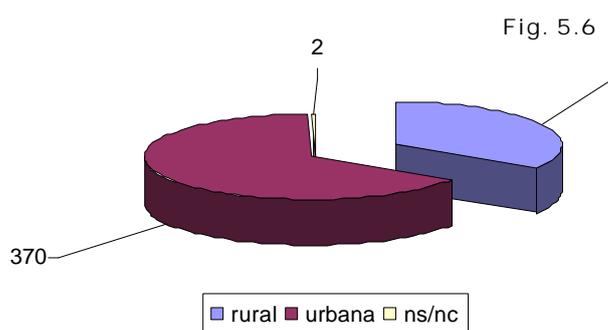
Fig. 5.5



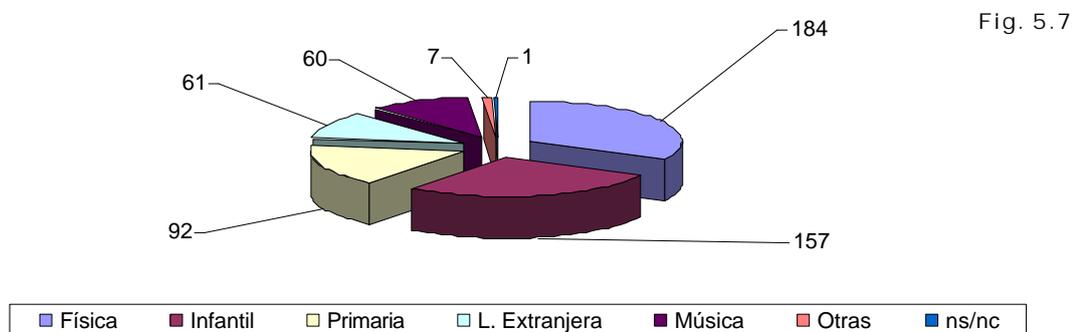
No es fácil delimitar en Canarias lo “rural” de lo “urbano”. La realidad es que son áreas que se mezclan generando una especie de línea intermedia donde confluyen connotaciones rurales y urbanas sin ser especialmente diferentes. A pesar de ello en los encuestados priva la procedencia urbana (65,8%) y, en

consecuencia, la influencia cultural que les determina será la propia de la ciudad (Fig. 5.6).

La densidad de población de Gran Canaria y Tenerife duplica la media del Archipiélago ya que el 84% de aquella reside en estas dos islas (42% y 41% respectivamente) y, singularmente en Gran Canaria, la capital acoge el 48% de la población insular y 5 municipios más el 28%. Ello quiere decir que el 76% de la población de esta isla se concentra en 6 municipios. Tenerife sigue siendo la isla más poblada del archipiélago (ISTAC, 2003), en virtud de un crecimiento demográfico más armonioso que en Gran Canaria, lo que nos sitúa ante un colectivo uniforme culturalmente por su procedencia.



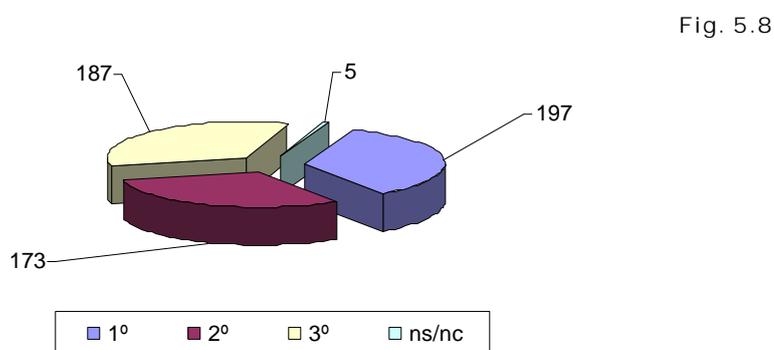
Las preferencias sobre especialidades se orientan hacia la Ed. Física (32,7%) y Ed. Infantil (27,9%). De hecho, en estas especialidades existen dos grupos en cada curso (Fig. 5.7).



Cuando se realizó el estudio, la Universidad de La Laguna ofertaba 100 plazas en estas especialidades y 50 en el resto. Si adelantamos que el alumnado de Educación Física es mayoritariamente masculino y el de Educación Infantil femenino, interesará preguntarnos el por qué de esta opción y descifrar los patrones culturales subyacentes en la elección de la especialidad.

La representatividad por curso supera el 50 % del universo. Consideramos además, que es equitativa para el estudio dado que los porcentajes son similares. La diferencia porcentual entre cursos no excede el 15% (Fig. 5.8).

El interés de esta situación radica en la posible evolución teórico/práctica de las concepciones culturales del alumnado y la madurez manifiesta a partir de su experiencia universitaria. Podemos contrastar esa evolución desde el inicio en los estudios universitarios hasta la finalización de los mismos. Como en otros aspectos de la vida, la experiencia universitaria necesariamente habrá tenido que influir en las concepciones culturales del alumnado.



Consideramos de singular importancia, el dejar constancia que en un contexto regional, *universo, población y muestra* se enmarcan, fundamentalmente, la provincia de S/C de Tenerife aunque se hable o se haga constante referencia a la población juvenil de Canarias porque en la Universidad de La Laguna, estudian alumnos y alumnas de todas las islas. No consideramos representativa la procedencia de otras comunidades autónomas y mucho menos la de otros países.

5.4. Instrumentos

El instrumento elegido para llevar a la práctica este primer estudio ha sido el cuestionario. En los meses de enero y febrero del 2001 unificamos criterios sobre objetivos, variables, ítems, etc.

Los constructos, abstracciones o condicionantes culturales que suponemos subyacen en la manera de pensar, ser y vivir del alumnado a investigar y, por lo mismo, en las formulaciones de los objetivos y supuestos expuestos, aunque no sean directamente observables, los convertimos en variables. Es decir, en categorías o atributos observables que funcionan como indicadores del fenómeno no observable, y que pueden tomar diferentes valores o expresarse en categorías (BUENDÍA, 1997).

Se hicieron hasta cinco redacciones del cuestionario que sometimos a la revisión aprobación de un experto en *Metodología de la Investigación Educativa* y en *Filosofía de la Cultura*. Seleccionamos 136 variables de corte *cualitativo, dicotómicas y preformadas*, insertas en 24 preguntas cerradas y sin orden lógico que intentaban responder a 7 cuestiones o temas fundamentales (anexo-02):

1. Sobre datos personales: preguntas 1,2,3,4 y 10
 - *sexo*
 - *edad*
 - *curso*
 - *especialidad*
 - *zona de procedencia*

2. Sobre el itinerario formativo: preguntas 6,7 y 8
 - *itinerario formativo que se ha seguido para acceder a la universidad*
 - *centros donde se ha realizado el itinerario*
 - *titulación académica de acceso a la universidad*

3. Sobre intencionalidad educativa: preguntas 5 y 9
 - *interés por elegir la titulación*
 - *preferencia sobre área curricular*

4. Sobre concepto teórico de cultura: preguntas 11 y 12
 - *concepto de cultura*
 - *origen formativo del concepto*

5. Sobre indicadores de cultura: preguntas 13 y 14
 - *espacios, manifestaciones y actividades culturales*
 - *instituciones que promueven cultura*

6. Sobre identificación cultural: local/global: preguntas 15,16,17,18,20,21 y 23
 - *identificación de cultura canaria, 15*
 - *afección de la cultura canaria, 16*
 - *promoción de la cultura canaria, 17*
 - *singularidad de la cultura canaria, 18*
 - *identificación de una cultura de la globalización, 20*
 - *identificación personal/cultural, 21*
 - *referentes culturales en la educación escolar, 23*

7. Sobre condicionantes ideológicos y existenciales: preguntas 19, 22 y 24
 - *condicionantes culturales ideológicos, 19*
 - *condicionantes culturales institucionales, 22*
 - *condicionantes culturales existenciales, 24*

Aunque consideramos que el cuestionario se había elaborado con rigurosidad, para garantizar una mayor fiabilidad decidimos realizar un *estudio piloto* con el fin de detectar fundamentalmente el grado de inteligibilidad de las preguntas u otros aspectos que pudieran ser relevantes. La función de un estudio piloto es precisamente esa: mejorar la forma en que se van a recoger los datos, mejorar los instrumentos de recogida, familiarizarse el investigador con el procedimiento, etc.

Se pasó la encuesta a un total de 25 sujetos del Seminario de Libre Elección *El medio marino y la cultura en Canarias*, porque entendíamos que reunía las mismas características de la población y la muestra. A este Seminario asisten alumnos y alumnas de todas las titulaciones de Maestro Especialista existentes en la Universidad de La Laguna.

No consideramos relevantes las escasas observaciones que se hicieron lo que garantizaba la *homogeneidad, inclusión, utilidad y exclusión* de las variables (ARNAL et al., 1992) (anexo~03).

5.5. Procedimiento

El hecho de ser docente en alguna de estas titulaciones y de mantener una relación cordial con gran parte del profesorado de las mismas, posibilitaba entregar y recoger personalmente el cuestionario en horas lectivas de clase.

Se realizó entonces la labor de contactar con compañeros y compañeras docentes que permitiesen dejarnos una hora de sus clases para esta tarea, escogiendo preferentemente asignaturas troncales u otras en las que suponíamos la asistencia era mayoritaria.

En este sentido, es de rigor resaltar y agradecer la gran colaboración con la que nos hemos encontrado. Pusieron a nuestra disposición todo lo que fuera necesario.

Entregamos personalmente el cuestionario en cada grupo durante el período lectivo del 2º semestre del curso 2001-2002, explicando brevemente de qué se trataba y adjuntando una carta de presentación (anexo~01). Creemos que el hecho de estar presentes y 'obligarles' a contestar en un momento y espacio determinado garantizaba una cumplimentación más personal por su elaboración en un contexto fuera del aula. Lo que pedíamos en la carta de presentación se hacía de esta forma factible.

Conseguimos presentar el cuestionario y recoger información al menos en un grupo de cada curso de todas las titulaciones, o en dos, –como es el caso de Educación Infantil y Educación Física- cuando algunos cursos estuviesen desdoblados en dos grupos. Consideramos que se garantizó la pluralidad.

La reacción del alumnado también merece un comentario de agradecimiento. Aunque en la presentación se hacía constar el carácter voluntario de la encuesta, en ningún caso se dejó de contestar. Y si en un primer momento este tipo de cuestiones se reciben con cierto escepticismo, constatamos que el interés por la misma crecía durante el desarrollo de la cumplimentación. Se lo tomaron con bastante seriedad. Prueba de ello es la notoria cantidad de alumnos y alumnas que querían quedarse con un ejemplar porque ‘les parecía interesante’.

Tenemos la sensación de que nunca habían reflexionado sobre lo que se planteaba en el cuestionario. Lo cual ratifica de alguna forma la oportunidad de nuestro estudio.

5.6. Análisis 1

El tratamiento estadístico de los datos aportados por el cuestionario se realizó utilizando el programa informático SPSS v 11.0 para Windows al que pedimos frecuencias, gráficos y porcentajes.

En este primer análisis de datos empleamos indistintamente los términos ‘alumnado’ o ‘encuestados’ para referirnos obviamente a los “alumnos y alumnas de las titulaciones de *Maestro Especialista* de la Universidad de La Laguna, matriculados en el curso 2001 – 2002”, como ya explicamos en la exposición del *universo, población y muestra*.

5.6.1. Sobre datos personales

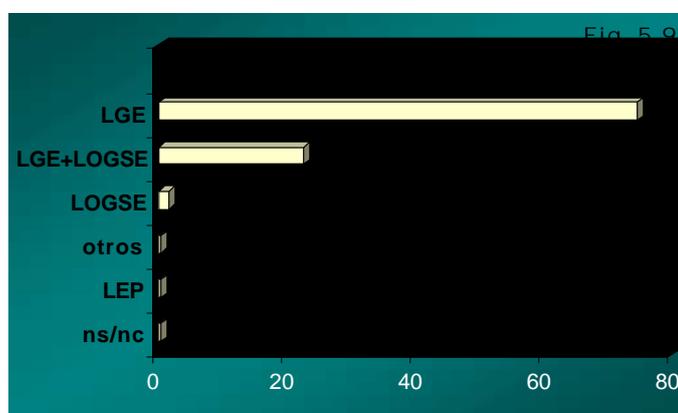
Incluimos en este bloque temático preguntas relativas al sexo, edad, especialidad, curso y zona de procedencia. Aunque los resultados obtenidos ya los comentamos en el apartado *sujetos* de la muestra, conviene puntualizar las siguientes consideraciones:

- *El alumnado de las titulaciones de maestro especialista es mayoritariamente femenino.*
- *La mayor parte del alumnado oscila entre los 18 y 25 años de edad.*
- *La procedencia social más común del alumnado es de carácter urbano.*
- *Las especialidades de maestro especialista preferentes son las de Ed. Física y Ed. Infantil.*
- *La asistencia a clase es similar en los tres cursos de la diplomatura.*

5.6.2. Sobre itinerario formativo

Tres indicadores nos permiten captar el recorrido académico pre-universitario del alumnado: la ley educativa en la que se inscribe su formación (6); el tipo de centro en que se ha realizado (7); y la titulación alcanzada (8). Según los resultados deducimos lo siguiente:

- *Mayoritariamente, alumnado encuestado ha recibido una formación inicial que ha tenido como referencia la Ley General de Educación de 1970 (74,6%) (Fig. 5.9).*



Existe no obstante, un colectivo (22,6%) que ya procede de unos planes de estudio que por el momento son los vigentes y que marcan las líneas curriculares

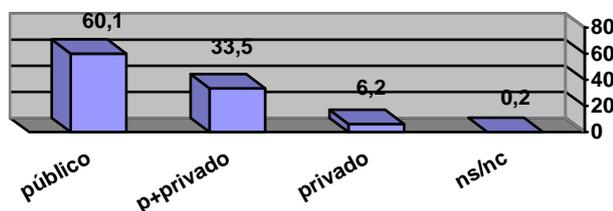
en su formación universitaria. Actualmente, la mayor parte de la juventud española ha cursado estudios de EGB o equivalentes, Bachillerato Superior, B.U.P. o equivalentes (INJUVE, 2002)

Será importante contrastar las políticas culturales y curriculares de la LGE con las de la LOGSE, y comprobar hasta que punto la legislación institucional ha sido determinante en sus concepciones culturales.

- *Casi 2/3 de los encuestados procede de la enseñanza pública, aunque por datos que constatamos en cada curso académico, aumentan los que proceden de la enseñanza privada o concertada.*

En este caso, los resultados finales de nuestro estudio serán en cierta medida un examen a la escuela pública (Fig. 5.10).

Fig. 5.10



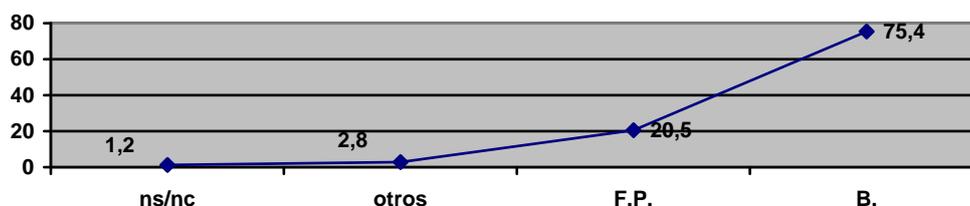
- *El Bachillerato es el principal contexto curricular de referencia (75,4%) Dato indicativo del itinerario curricular formativo a partir de lo que actualmente es la ESO (Fig. 5.11)..*

Situando estos datos en el contexto de la Comunidad Autónoma, en 1996 el nivel de estudios de la población juvenil de Canarias era el siguiente: Primaria (15%), E.G.B. (36%), FP (9%), BUP/COU (18%), Universitarios 6%. (GOBCAN, 1998).

Puede ser interesante contrastar los posibles niveles de diferencia cultural académica o social entre quienes vienen de la F.P. o del Bachillerato y confrontar las concepciones culturales que existen en unos y otros.

En la opción “otros estudios” las respuestas en su totalidad se referían al acceso mediante la vía *mayores de 25 años* (anexo~04).

Fig. 5.11



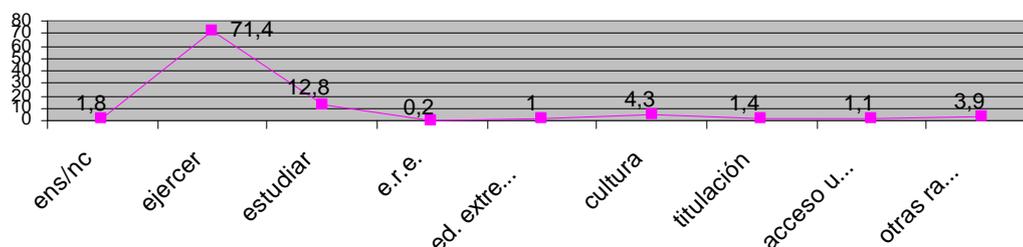
5.6.3. Sobre intencionalidad educativa

Las dos preguntas (5 y 9) de este tema tienen por objeto constatar el interés del alumnado por ejercer la docencia que la titulación les permite y en qué áreas curriculares consideran que esa función puede ser más efectiva. Entendemos que según la intencionalidad se puede intuir un determinado pensamiento sobre la cultura.

- *El resultado más significativo es que el 71,4% del alumnado de las titulaciones de maestro especialista, quiere ejercer como tal. Por razones vocacionales, profesionales o ambas a la vez (Fig. 5.12).*

Un

Fig. 5.12



14,4% se mueve por parámetros *utilitaristas* si las opciones “trampolín para seguir estudiando” y “necesidad para intereses profesionales”, reflejan una intencionalidad puramente profesional. Es frecuente que algunos estudiantes

desean poseer una titulación de ciclo corto a efectos de conseguir rápidamente un trabajo y que en caso contrario les permita continuar en una titulación de ciclo largo. En algunos casos, se necesita la titulación de Maestro Especialista porque ya trabajan en la enseñanza privada, principalmente en “Escuelas Infantiles”.

En menor grado se detectan posturas *altruistas* -8,4%-, en tanto que “para adquirir más cultura”, “entrar en la universidad” y “preparación para interés extraescolar” son indicadores que apuntan en esta dirección, actitud que se ratificó con la mayor parte de las respuestas que surgieron en “otras razones”.

A modo comparativo, las razones motivadoras que los jóvenes españoles aducen para estudiar se basan principalmente en la vinculación con el trabajo (50%). Le sigue el interés por la realización y satisfacción personal (13%), la adquisición de mayor cultura (7%) y finalmente, la obligación moral y social (1,7%). Son los jóvenes de los primeros escalones de la vida educativa quienes muestra mayor interés por lo cultural (FST, 1999).

Si la vinculación con el trabajo y la realización personal (63%) se identifica con nuestro “ejercer la profesión” (71,4%), se sigue la tendencia general de la juventud española, con una mayor adhesión a lo profesional. El resto de las opciones son claramente coincidentes.

Sorprende el casi inexistente interés por titularse para una futura dedicación a la Enseñanza Religiosa Escolar. Interés coincidente con el distanciamiento global de las creencias y prácticas religiosas de los jóvenes españoles que es el más acentuado de Europa (36%) después de los Países Bajos y Bélgica. En nuestra opinión, exige un replanteamiento de la asignatura en los planes de estudio de estas titulaciones (FST, 1999).

- *Casi el 50% de la muestra eligen la Educación Física y la Identidad y autonomía personal, como áreas curriculares preferentes.*

Empatía con la estética, las posibilidades profesionales que conlleva, el deporte, etc., son determinantes en la manera de pensar y de vivir de los encuestados. Cultura en la que quizás el ‘parecer’ priva sobre el ‘ser’, significativa del mal o bien llamado momento posmoderno.

Para nuestro interés, el *Conocimiento del medio natural, social y cultural* le sigue en importancia -11,7%-, lo que induce a pensar que existe una especial sensibilidad hacia el área en la que trabajamos (Fig. 5.13).

FIG. 5.13.- ÁREA CURRICULAR PREFERENTE	R	%
No contesta	12	2,1
Identidad y autonomía personal	79	14,1
Medio físico y social	17	3,0
Comunicación y representación	54	9,6
Educación artística	56	10,0
Conocimiento del medio	66	11,7
Educación física	171	30,4
Lengua y Literatura	28	5,0
Lenguas extranjeras	47	8,4
Matemáticas	32	5,7

5.6.4. Sobre el concepto teórico de cultura

Dos objetivos pretendemos en este bloque: “conocer el marco teórico en el que podría inscribirse sus conceptos de cultura” y “conocer los elementos existenciales que han influido en esos conceptos”.

En relación con el primer objetivo diseñamos un conjunto de variables identificativas de las principales tendencias teóricas que desde el campo de las CC. Sociales definen lo que es cultura:

- *Sociológica*: “conjunto de creencias, conocimientos, costumbres y cualesquiera otros hábitos o capacidades adquiridos en cuanto miembros de una sociedad”.
- *Académica*: “conjunto de contenidos y saberes tutelados por determinadas instituciones orientados a la formación del sujeto”.
- *Ideológica*: “conjunto de contenidos, conocimientos, habilidades..., que tienen por objeto preparar a los individuos para adaptación y control del entorno social según el momento presente en el que se vive”.
- *Elitista*: “cultivo del espíritu o del cuerpo según pautas intelectuales o materiales previamente establecidas por elección o imposición”.
- *Antropológica*: “conjunto de instituciones, costumbres, ceremonias..., que constituyen las pautas de comportamiento de un grupo social y configuran su identidad”.
- Añadimos una proposición que sintetiza aproximativamente lo que en nuestro caso entendemos por cultura: *“conjunto de significados –tradicionales y/o actuales-, que configuran una determinada manera de ser y de vivir individual y colectiva”*.

Finalmente, dejamos abierta la posibilidad de nuevas y originales definiciones.

Los resultados de la pregunta 11 (Fig. 5.14), muestran que el alumnado valora los aspectos sociológicos como determinantes en lo que entiende por cultura (63,3%); infravalora los que se identifican con la cultura académica (21,5%) y elitista (6,2%); y acepta como más importantes: aspectos antropológicos: (26,2%), ideológicos (40,4%), o los que se aproximan a nuestra ‘síntesis’ (30,6%). En ‘otras definiciones’ (4,3%) se entremezclan las teorías:

- *Conjunto de contenidos y saberes (teatro, música, pintura...) sin una tutela burocráticamente definida pero accesible a todos los ciudadanos.*
- *Enriquecimiento personal a través de contenidos, valores o normas que me hagan participar activamente en la sociedad y transformarla en la medida de mis posibilidades.*
- *Es algo muy complejo. Por un lado creencias y costumbres que se tienen dentro de un determinado grupo social y por otro, los conocimientos que tienen determinadas personas para adaptarse y vivir en una sociedad.*
- *Conjunto de farsas y mentiras que le enseñan a uno cuando es pequeño para que siga el camino marcado por los de arriba.*
- *Conocimiento y entendimiento o comprensión de las tradiciones, hechos históricos y materias necesarias para la convivencia en sociedad.*

Manifestaciones a tener muy en cuenta por lo que expresan. Estos resultados contradicen el estudio sobre *Hábitos de consumo cultural en Tenerife*, realizado por el Cabildo de la Isla. Partiendo de un concepto de cultura claramente elitista el comunicado oficial fue: “Tenerife supera la media nacional de asistencia a actos culturales” y a continuación desglosa las preferencias. Mayor interés por 1) escuchar música; 2) ir al cine; 3) asistir a conciertos de rock. Menor interés por: 1) internet; 2) asistir a conferencias; y 3) practicar la danza (CABTFE, 2002).

Fig. 5.14

	'CULTURA/CRITERIO SOCIOLÓGICO'	
	Recuento	%
no	206	36,7%
sí	356	63,3%
Total	562	100,0%

	CULTURA/CRITERIO ACADÉMICO'	
	Recuento	%
no	441	78,5%
sí	121	21,5%
Total	562	100,0%

	'CULTURA/CRITERIO IDEOLÓGICO'	
	Recuento	%
no	335	59,6%
sí	227	40,4%
Total	562	100,0%

	'CULTURA/CRITERIO ELITISTA'	
	Recuento	%
no	527	93,8%
sí	35	6,2%
Total	562	100,0%

	'CULTURA/CRITERIO ANTROPOLÓGICO'	
	Recuento	%
no	415	73,8%
sí	147	26,2%
Total	562	100,0%

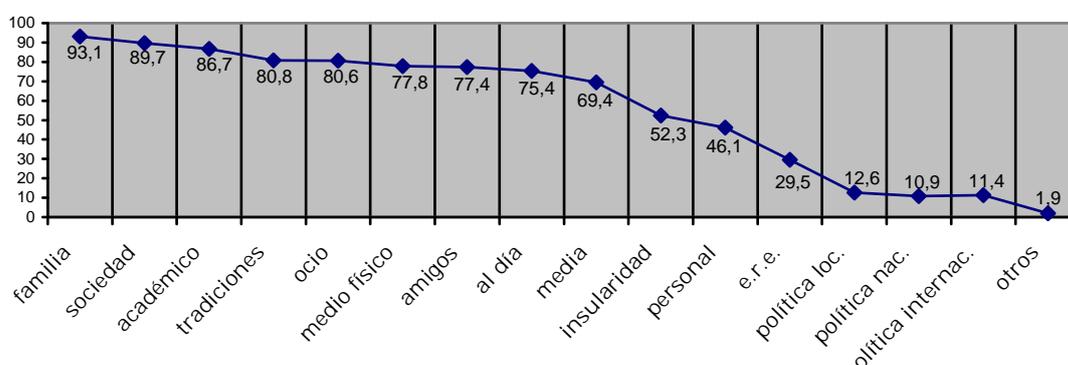
	'CULTURA/CRITERIO TESIS'	
	Recuento	%
no	390	69,4%
sí	172	30,6%
Total	562	100,0%

Si aceptamos que la cultura académica se enmarca en el ámbito de la cultura escolar, no parece que sea valorada por el alumnado como representativa de lo que es cultura. Cuestión que comienza a verificar nuestros supuestos de partida.

Los indicadores de la pregunta 12 son complementarios a la anterior. Indagan sobre los espacios y actividades donde directa o indirectamente se ha gestado el concepto de cultura, o que al menos, han influido en su formación (Fig. 5.15).

Fig. 5.15

Formación original del concepto



La 'educación familiar' (93,1%), la 'influencia del entorno social en el que se vive' (89,7%), la 'formación académica recibida' (86,7%), las 'costumbres y tradiciones populares' (80,8%), han influenciado bastante/mucho en lo que entienden por cultura.

Una manifiesta contradicción en relación con la escuela reflejan los resultados. En la pregunta anterior el alumnado no consideraba como determinante la cuestión académica para definir la cultura. Sin embargo, valoran considerablemente a la escuela como espacio de transmisión cultural.

Situando estos datos en un contexto europeo, el 26% de los jóvenes considera que la escuela es para ellos, antes que la familia y los amigos (20%) un medio importante de participación social (EUROBARÓMETRO, 2001). Los jóvenes que en Alemania tienen mayor nivel educativo se definen culturalmente tradicionales y

defienden valores como 'humanismo, disciplina, y autocontrol', así como los conceptos de 'familia' y 'profesión' (INFO SHELL, 1999).

En consecuencia deducimos que si en la escuela se adquiere cultura pero no es "su cultura", no solamente se dan en sus mentalidades dos conceptos antagónicos de la misma sino que lo recibido en la escuela no cuenta en este sentido para la vida.

En menor medida, pero también con bastante significatividad: 'lo que viven en el tiempo libre y de ocio' (80,6%), 'la relación con el medio natural y físico' (77,8%), 'las formas de ser y de vivir con los amigos' (77,4%), y 'el estar al día de lo que sucede en el mundo' (75,4%), configuran su modo de pensar sobre la cultura. Opciones que no son extrañas al conjunto general de la juventud española para quien lo más importante es la familia. Le sigue el trabajo, los amigos y el tiempo libre y de ocio (FST, 1999).

Considerando que pueden concebirse como elementos del "entorno", podemos sintetizarlos diciendo que el "medio" en el que se desenvuelven tiene una influencia notoria en la creación de sus conceptos. Lo que consolida aún más la tesis de la influencia social.

En una escala inferior, 'la influencia de los medios de comunicación' (69,4%), y 'la insularidad: ser residente en un contexto insular' (52,3%), han sido algo importantes en su formación cultural.

No así, 'una opinión exclusivamente personal' (46,1%), ni lo que enseñan las religiones (29,5%) aunque en España el 71% de los jóvenes se declara perteneciente a alguna religión y el 68% dice creer en Dios (FST, 1999).

En Europa, los jóvenes son sensibles a los problemas religiosos, aunque no por eso frecuentan más las iglesias. La tendencia más generalizada es hacia una religión "a la carta" individualista y sin oposición a la institución. Entre los jóvenes

sin religión se desarrolla una religiosidad autónoma, difusa, al margen del cristianismo. En los que se consideran creyentes y practicantes se reafirma un cristianismo de convicción, que manifiesta sin complejos su fe (EUV, 1999).

Finalmente, es notoria la desconfianza que muestran hacia instituciones políticas: 'las orientaciones de la política local' (12,6%), 'las orientaciones de la política nacional' (10,9%), y 'las directrices de la política internacional (11,4%). Resultados que están muy por debajo de los oficiales según los cuales la opinión de los canarios sobre política local es: buena 25%, regular-mala 60%. Sobre política nacional: buena 44%, regular-mala 50% (SOCIOBARÓMETRO, 2002).

5.6.5. Sobre la identificación cultural

En este tema incluimos dos preguntas (13 y 14) que nos remiten a la constatación de lo que actualmente es valorado como cultural en la opinión del alumnado, tanto en su dimensión práctica o cotidiana, como institucional. Indican además el grado de identificación con las mismas.

A) Como indicadores de la identificación del alumnado con actividades que muestran rasgos culturales con características sociológicas designamos: '*saber estar*', '*practicar deportes no competitivos*', '*salir con amigos*', '*conocer el medio*', '*tener animales domésticos*', '*ver TV*', '*trabajar en la agricultura*', '*navegar por la red*', '*leer la prensa diaria*', '*hacer senderismo*', '*oir la radio*', '*practicar deportes de competición*' y '*viajar, conocer mundo*' (Fig. 5.16).

Entendemos que son actividades inherentes al entorno físico/social en el que se vive, a las que el mundo juvenil puede acceder y que exigen capacidad de relación interpersonal y social.

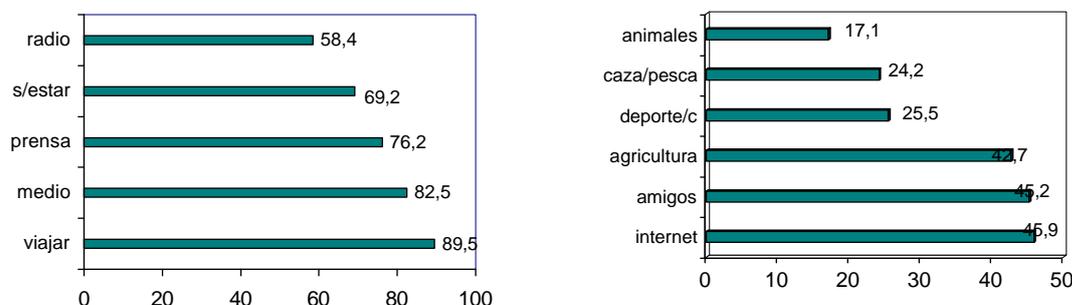
Por timidez o por un cierto grado de complejidad, en Canarias el *saber estar*, entendido como forma de relación social, no ha sido especialmente valorado. Se confunde con "pajería", propia de colectivos burgueses. Progresivamente en la

mentalidad juvenil -saber estar-, aunque sea en contextos muy localizados comienza a ser índice de formación cultural (69,2%).

La práctica del deporte es, posiblemente, la actividad más común para los jóvenes aunque es necesario precisar si se realiza con finalidad competitiva o si las motivaciones son otras.

Indicadores de cultura sociológica

Fig. 5.16



Lo estético, el culto al cuerpo, la moda..., cultura en definitiva del 'parecer' sustituye la no competitividad. Pero hacer deporte no competitivo podría estar también motivado por razones sanitarias, cuidarse físicamente. La encuesta refleja que al margen de los motivos, algo más del 50% del alumnado encuentra dificultades para considerarla una actividad cultural.

Salir con los amigos es seguramente actividad prioritaria para los jóvenes. Pandillas y grupos de diversa índole, que actúan en ambientes preferentemente urbanos, son indicativo de una cultura que frecuentemente es estudiada por las connotaciones –no siempre positivas-, que le son inherentes. Por otra parte, rutas, zonas, locales, espacios perfectamente localizables, reflejan este ambiente juvenil. Según la encuesta, algo importante y habitual en sus vidas parece que no necesariamente tiene que ser identificado como cultural (45,2%).

El siguiente resultado es altamente significativo. Los jóvenes sí valoran muy positivamente (82,5%)-, el medio físico/natural como elemento relacionado con lo cultural. La razones subyacentes pueden ser varias: sentimiento de identificación con lo autóctono, sensibilidad por la protección y conservación de algo que intuyen está en peligro, amor a la tierra, necesidad para el ocio..., o simple sentimiento nacionalista. Parece obvio que es creciente la tendencia hacia el localismo como espacio sociopolítico -su pueblo, su ciudad...-, próximo y preferente. A nivel nacional esta tendencia implicaba ya en 1999 al 51% de las personas jóvenes (INJUVE, 2000). Resulta sumamente interesante constatar que sea precisamente el objeto de conocimiento de nuestra materia y su identificación con la cultura, lo que es prioritario en este caso para los alumnos.

El poseer animales, con finalidad de simple compañía o como ayuda para la economía doméstica, puede ser un instrumento valioso para la educación. Muestran los ciclos naturales de los seres vivos: nacimiento, crecimiento, muerte; la dependencia biológica y afectiva de otros; en muchos casos, el valor de la fidelidad y solidaridad, etc. Han constituido sin duda un elemento distintivo de la educación informal que a su vez a sido complementario para la educación formal, generando en muchos casos una singular cultura educativa. La escasa significatividad que tiene para el alumnado (17,1%), contrasta con el resultado anterior.

Igualmente sorprende que otro de los hábitos más frecuente de los jóvenes, como es el ver la TV, no sea valorado como indicador de cultura. Sólo lo es para un 34,3%. En contraposición, conocemos la repercusión que constantemente tienen en sus vidas determinados concursos y programas televisivos. Los jóvenes ven mucho la TV, -el promedio a la semana dedicado a la TV entre los jóvenes españoles es de 13 horas- (INJUVE, 2002), influye en su manera de pensar y de vivir, pero son conscientes de su escaso valor cultural. La radio es bastante más valorada (58,4%) como instrumento de transmisión cultural.

Como en el caso de los animales domésticos, trabajar en la agricultura por necesidad o con fines altruistas ha sido en el contexto sociocultural de Canarias una actividad educativa desde el ámbito informal, que afortunadamente, se intenta formalizar con la incorporación de los huertos escolares a la escuela. Ayuda a distinguir plantas y su grado de beneficio o perjuicio para el medio humano; muestran también los ciclos naturales de los seres vivos: nacimiento, desarrollo, fecundidad y muerte; y la dependencia para su subsistencia de la ayuda humana: riego, poda, etc. Constituye un medio de comprensión para tareas que son constitutivas de una cultura social y antropológica que no parece tan evidente para los encuestados por la diversidad de opiniones que reflejan (48,7%).

Internet se ha convertido en el signo identificador de la llamada cultura de la globalización por las posibilidades que tiene de acceso a información universal. En Canarias, veinte de cada cien habitantes conectan diariamente a internet, uno menos que la media nacional (SOCIOBARÓMETRO, 2002). El objetivo del Plan Canarias Digital que concluirá el 2006, es converger con la Unión Europea, que tiene una media en torno al 40% (EUROBARÓMETRO, 2001). Sin embargo para los encuestados, más del 50%, todavía no se es más culto por navegar por la red. Dato que puede ser explicado desde la insuficiencia de medios para el acceso a la red, desde la preferencia por un uso orientado hacia fines no culturales o simplemente, porque –según nuestra experiencia-, aún no tienen conocimientos básicos de informática. Hay ordenadores en uno de cada dos hogares canarios pero sólo tienen Internet, uno de cada cuatro (CANARI@SDIGITAL, 2003).

El 76,2% de los encuestados consideran que leer la prensa diaria es una actividad cultural o que por leer la prensa diaria se es más culto. Sin embargo, no es frecuente ver a alguno de nuestros alumnos o alumnas leyendo prensa diaria. Suponemos que es una actividad que se desarrolla en las hemerotecas. Según el *Barómetro Universitario 2003* realizado por la Universidad Complutense de Madrid (UCM, 2003), uno de cada tres estudiantes universitarios afirma leer la prensa cada día. Un 28% dice que lo hace varias veces por semana, mientras que el 6,6% hojea los *papeles sólo los domingos*

Conviene resaltar que según el INE el porcentaje de audiencia de los jóvenes españoles comprendidos entre 19 y 34 que ven la TV está entre un 80-90% pero es menor que el resto de la población española; son los más que leen diarios 40-50%; como lectores de revistas (70-80%) y oyentes de radio 50-60%, sólo son superados por el grupo 14-19 años aunque disminuya (14%) el número de lectores y la frecuencia de lectura (INJUVE, 2000); son los que más utilizan internet y los que más van al cine 20-30%. En Europa, el cambio más evidente en los jóvenes europeos se ha producido en el uso de las nuevas tecnologías en particular en lo que respecta al teléfono móvil, ordenador e internet por este orden (EUROBARÓMETRO, 2001).

El deporte competitivo podría ser para los jóvenes un medio de subsistencia, un medio de protagonismo, un medio que quizás se valora por lo que tiene de triunfo y de éxito o en el mejor de los casos, un medio de superación personal. Pero no parece ser transmisor de cultura. Sólo un 25,5% lo considera como tal. Es más valorado el deporte no competitivo.

Las licencias deportivas que existen en Canarias para la caza y la pesca, superan con creces las licencias en deportes considerados de masas, como por ejemplo puede ser el fútbol. Aunque en el pasado se veía como una forma de subsistencia, por ser mecanismo regulador de plagas, se ve hoy día más como un deporte que en ocasiones puede resultar peligroso por los efectos contaminantes que se desprenden de su práctica. Por tradición, la caza y la pesca ha generado en las islas una cultura singular, con la que podemos estar de acuerdo o no, pero que está bastante arraigada y en ocasiones ha tenido una dimensión educativa. Exige un conocimiento informal del clima y del medio físico – natural, los ciclos estacionales, la influencia de los astros, la meteorología, etc. Sin embargo es escasamente valorada como cultural por el alumnado (24,2%).

En este contexto sociológico que hemos situado las preguntas, la de *viajar y conocer mundo* se considera con diferencia, la actividad más cultural. Un 89,5% de los encuestados así lo confirman. Sin pretensiones pseudonacionalistas o

radicalmente identificativas, este resultado se debe entender en la línea de lo que siempre ha caracterizado al habitante de las islas: una mirada que va más allá de lo puramente isleño.

B) Como Indicadores de la identificación con actividades que muestran rasgos culturales de índole antropológico seleccionamos: *'la gastronomía tradicional'*, *'los templos religiosos'*, *'los juegos y deportes autóctonos'*, *'el folklore tradicional'*, *'la vestimenta típica'*, *'el lenguaje popular'*, *'las fiestas populares'*, *'conocer historia de Canarias'*, *'las procesiones religiosas'*. Una serie de manifestaciones enmarcadas claramente en lo que puede entenderse como cultura popular, presentadas frecuentemente en los currículos escolares como expresiones fundamentales para la enseñanza/aprendizaje del medio (Fig. 5.17).

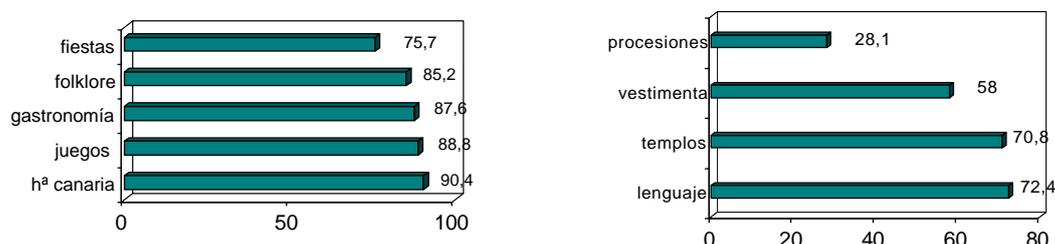
Es comúnmente aceptable que desde una perspectiva antropológica, la alimentación es parte constitutiva de la cultura popular. Lo que se come, cuándo se come y, a veces cómo se come, forma parte de la cultura de un pueblo. Sin embargo, la alimentación del joven moderno no escapa a las nuevas tendencias alimenticias condicionadas por el *fast-food* o la comida rápida. Conviene tener en cuenta que el abandono de los hábitos alimenticios tradicionales colabora a que el sobrepeso y la obesidad infantil se considere actualmente como un problema de salud de primer orden. Según (EJCN, 2002), un estudio realizado en cuatro provincias españolas el 30% de niños de 6 y 7 años de edad tiene sobrepeso y el 12% son obesos. Otro estudio transversal iniciado en 1992 en Cuenca en 307 escolares de 9 a 12 años por *MEDICINA CRÍTICA*, revela que la prevalencia de sobrepeso y obesidad en esta provincia es de las más altas de Europa.

La gastronomía canaria no ha tenido especial relevancia dentro la diversidad nacional o internacional. Ha sido más bien, simple, de escasa variedad y raramente incorporada a la categoría de arte culinario. No obstante, en muchos sectores se ha intentado introducirla en el ámbito de lo cultural. Se habla de

cultura del gofio, de la papa, del pescado..., y de imponerla en el contexto escolar. Posiblemente la popularización de este interés sea la razón de la aceptación que ha tenido entre los encuestados, que consideran la gastronomía tradicional como signo manifiesto de la cultura (87,6%).

Fig. 5.17

Indicadores de cultura antropológica



Un 70,8% acepta que un templo religioso sea expresión de la cultura y sólo un 28,1% que lo sean las procesiones religiosas. La posición del alumnado ante el fenómeno religioso y su simbología nos desconcierta cuando analizamos los resultados de la encuesta. Progresivamente detectamos que el índice de valoración varía en función del grado de afección que suponga para ellos la pregunta. Lo religioso *no afectante* se valora positivamente como manifestación cultural. No así, cuando exige una cierta afirmación personal. A nivel nacional, Dios existe para un 68% de jóvenes, pero sólo un 13% dice ser católico practicante y se mantiene el ininterrumpido crecimiento de los no creyentes e indiferentes (INJUVE, 2000).

La insignificante identificación que el alumnado hacía entre deporte y cultura, difiere aquí respecto a los juegos y deportes autóctonos, ampliamente concebidos como manifestaciones culturales (88,8%). Podría ser que prevalezca el aspecto tradicional sobre el interés real por lo deportivo.

Es importante la valoración del folklore como expresión singular de la cultura de un pueblo (85,2%). Creemos que en el folklore se prioriza la dimensión musical y que cultura, o en este caso cultura popular, es un concepto mucho más amplio.

No lo es tanto la vestimenta típica (58%), aunque exista una pujante tendencia populista a que constituya una de las expresiones culturales más representativa de las islas. Pretensión relegada a momentos puntuales que se hacen coincidir con fiestas, fechas significativas, etc., y que no incide en la cotidiana manera de vestir.

En todas las culturas el lenguaje ha sido considerado el signo cultural por excelencia. La lengua propia ha sido reivindicada como el aval legitimador de que una cultura se considere como tal. Aunque en nuestro análisis se da una validación bastante alta, no lo es tanto como en otras manifestaciones: un 72, %.

La fiesta popular, como tiempo de ocio, de celebración, de ruptura con el trabajo y la cotidianidad, ha sido igualmente una de las manifestaciones más representativas de lo cultural en todas las civilizaciones y pueblos. Así lo entiende también un alto porcentaje del alumnado (75,7%).

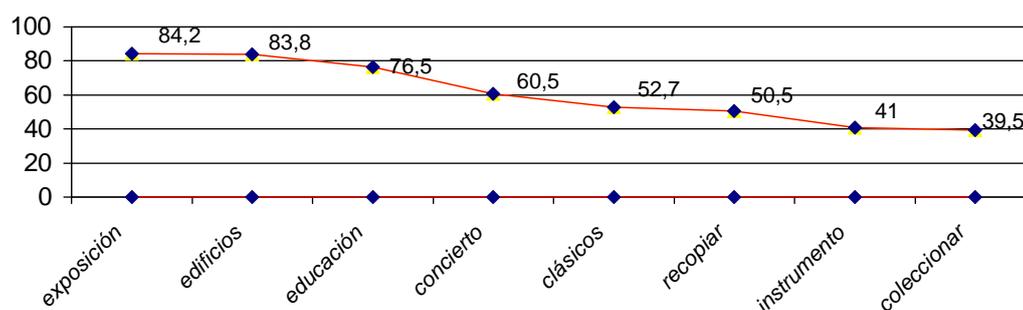
¿Interés académico por la historia como disciplina o sentimiento simplista por indagar en el lugar donde se ha nacido o se vive? Sea como fuere, ‘conocer la historia de Canarias’ ha sido la opción más valorada como actividad cultural (90.4%). Obviamente, este dato nos sugiere la necesidad de confrontarlo con el interés por conocer la historia de España o la historia universal.

C) Para detectar la identificación con actividades que muestran rasgos culturales de índole *elitista* presentamos los indicadores: ‘una exposición de obras de arte’, ‘un concierto de música clásica’, ‘los edificios históricos’, ‘ser educado’, ‘leer los clásicos’, ‘saber tocar algún instrumento musical’, ‘coleccionar curiosidades’ y ‘recopilar materiales antiguos’ (Fig. 5.18).

Puede parecer que esta exploración carece de sentido si no detectamos la periodicidad con la que realizan en la práctica estas actividades. Por ejemplo, tendríamos que haber preguntado cuántas exposiciones de arte ven, a cuántos conciertos de música clásica asisten, qué edificios históricos han visitado, etc., por ejemplo, durante el pasado curso. Conviene recordar que nos interesa por el momento constatar la sensibilidad positiva o negativa hacia modelos tradicionalmente considerados como representativos de lo cultural utilizados en las didácticas de la enseñanza y el aprendizaje.

Fig. 5.18

Indicadores de cultura elitista



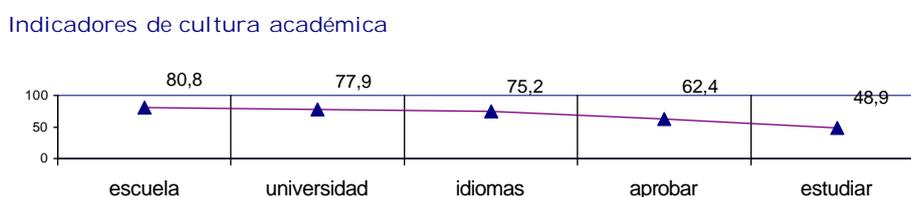
No parece existir inconveniente para aceptar que una exposición de obras de arte sea algo perteneciente al campo de la cultura (84,2%). Y en consecuencia, la asistencia a la misma sea un acto cultural. O que un edificio histórico, cualquiera que sea su funcionalidad, se considere parte del acervo cultural de un pueblo (83,8%). De igual forma el 'ser educado' entendido aquí como respetuosa forma de relacionarse con los demás, de vestir, de modales, etc., es índice de una adecuada formación cultural (76,5%). Ya no lo es tanto (60,5%), un concierto de música clásica, aunque supere la media de los encuestados y que en el contexto nacional sólo un 1,2% prefieran la música clásica a otros ritmos musicales (FST, 1999). Y menos (52,7%), el leer los clásicos. Se dividen en la opinión sobre la 'recopilación de materiales antiguos'. Solamente la mitad de los encuestados (50,5%), parece considerar que es una actividad cultural. Menos del 50% considera que 'saber tocar algún instrumento', sea una actividad cultural. Por

último, ser coleccionista como afición altruista o formativa, en la actualidad no parece ubicarse en las actividades consideradas culturales.

D) Para saber si se sienten identificados con elementos o actividades que puedan mostrar rasgos culturales de índole *académico* elegimos: ‘*aprender idiomas*’, ‘*aprobar los estudios*’, ‘*estudiar mucho*’, ‘*la formación universitaria*’ y ‘*la formación escolar*’ (Fig. 5.19).

Si se identifica formación académica con cultura, la escuela es el principal referente (81,8%). Suponemos que efectivamente es así porque predomina el aspecto cuantitativo: se es más culto, cuanto mayor cantidad de información se posea. Y parece evidente que lo es también la universidad (77,9%). Pero, cuando la formación exige esfuerzo personal –‘*aprobar los estudios*’ y ‘*estudiar mucho*’, la dimensión cultural de las mismas no es tan clara.

Fig. 5.19



En la escuela y en la universidad existe la cultura, pero no tanto por el hecho de estudiar (62,4%) y aprobar (48,9%). Dicho de otra forma, por estudiar y aprobar no necesariamente se es más culto, en sintonía con el 15,7% de los jóvenes españolas que considera estudiar un problema (INJUVE, 2002).

Esta constatación nos permite la siguiente reflexión. Si la escuela y la universidad son espacios culturales donde el alumno estudia y debe aprobar pero por el hecho de estudiar y aprobar no es más culto, la adquisición de información –

cultura-, tiene que venir entonces –en la escuela y en la universidad-, por otras vías.

No sorprende que ‘aprender idiomas’, se acepte como un actividad cultural (75,8%). Está en consonancia con el resultado anterior referente a ‘viajar y conocer mundo’ o con la realidad multicultural existente en Canarias.

El interés de los jóvenes europeos por la formación académica está en función de la capacitación para conseguir trabajo. Y parece que las aptitudes más idóneas para ello son, por este orden: el dominio de otros idiomas, conocimientos en el ámbito de las tecnologías de la información y una buena formación general (EUROBARÓMETRO, 2001).

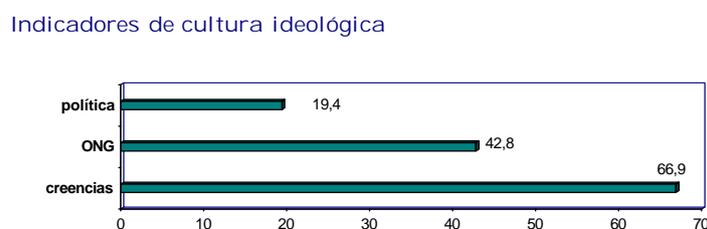
E) Los indicadores elegidos para detectar la identificación con actividades que muestran rasgos culturales de índole *ideológico* fueron: ‘*pertenecer a una ONG*’, ‘*las costumbres/creencias religiosas*’, ‘*pertenecer a un partido político*’ (Fig. 5.20).

Las razones de pertenencia a una ONG pueden ser diversas e indicativas de una manera de entender la vida, la sociedad, la cultura. Por ello son ideologizantes, ofrecen la posibilidad de situarse ante el mundo según ideas o convicciones previamente descubiertas y asumidas. Ofrecen además, participación en actividades abiertamente denominadas culturales.

La sensibilidad del alumnado hacia ellas no corrobora nuestras previsiones. Sólo un 42,8%, considera que las ONGs sean plataformas culturales. En Europa, un joven de cada dos no forma parte de ninguna organización o asociación con la única excepción de los clubes deportivos. En España, quienes están asociados lo hacen especialmente para emplear su tiempo libre en actividades de su agrado y escasamente muestra preferencias por el modelo deportivo (INJUVE, 2002). Aquellos que no participan aducen sobre todo falta de tiempo para no hacerlo. La tasa de afiliación de los jóvenes canarios en asociaciones estaba en 1996 en

torno al 23%. Pertenecen o han pertenecido a asociaciones: deportivas (45%), ecologistas (30%), culturales (14%) (GOBCAN, 1998).

Fig. 5.20



En un principio, las costumbres y creencias religiosas las situábamos en el grupo de las identificaciones antropológicas. Sin embargo dábamos por supuesto que el alumnado era consciente de su dimensión ideologizante. Significan también otra manera de situarse ante el mundo que obviamente conduce a posiciones y manifestaciones identificativas. Aunque el porcentaje no ha sido muy elevado, el resultado (66,9%) muestra una cierta aceptación respecto a que ‘costumbres y creencias religiosas’ puedan ser manifestaciones transmisoras de cultura.

De nuevo aparece la actitud escéptica de los jóvenes hacia las instituciones políticas. En relación con porcentajes anteriores, un 19,4% que identifica la actividad política como actividad cultural o que al menos la política promueva la cultura, no es especialmente significativo.

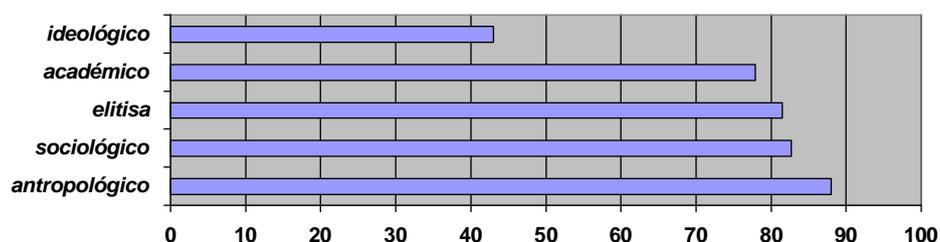
F) Resumiendo los resultados de esta pregunta, la opción preferencial del alumnado en la práctica se decanta hacia la dimensión antropológica de la cultura al acentuar aspectos tradicionales relacionados con el medio en el que se vive: folklore, gastronomía, etc. Desde esta perspectiva cabría pensar que la “cultura popular” está profundamente arraigada en la forma de pensar del alumnado (Fig. 5.21).

No obstante, no podemos obviar el resultado referente a las actividades de índole sociológico. De alguna forma ratifican la opción por un concepto sociológico de cultura que se reflejaba anteriormente.

Lo que se entiende por cultura elitista, académica e ideológica ocupan un lugar menos importante en las preferencias del alumnado

Fig. 5.21

Concepto según rasgos identificativos



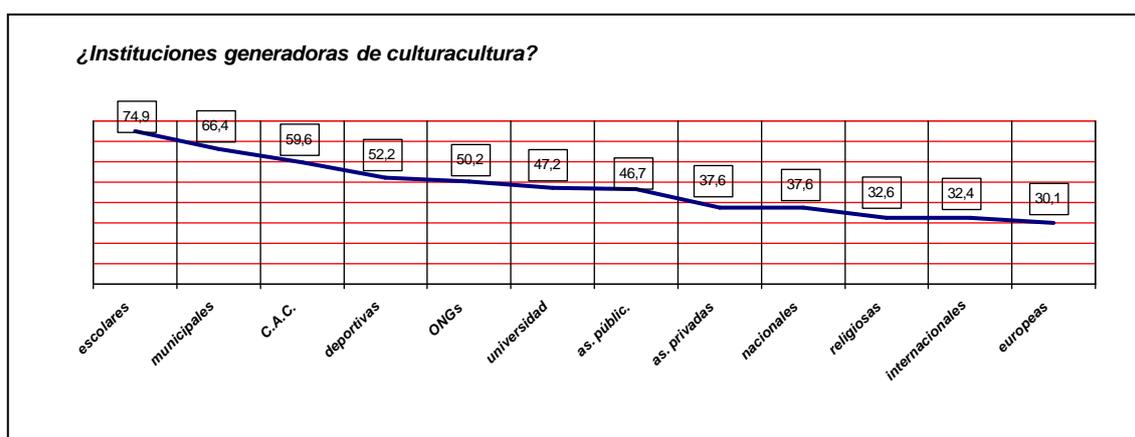
La pregunta 14 persigue ahondar en similar objetivo. Se trata de conocer la credibilidad en las instituciones como generadoras de cultura. Qué instituciones muestran mayor sensibilidad a lo que el alumnado entiende por cultura, qué grado de identificación hacen de la cultura con las instituciones que cotidianamente regulan sus vidas fuera del contexto familiar (Fig. 5.22).

Solamente en el caso de la escuela un 75% le identifica como institución que mucho/bastante es transmisora de cultura. El interés por lo escolar sigue siendo aceptable aunque únicamente el 15% de los canarios valoran positivamente el actual sistema educativo (SOCIOBARÓMETRO, 2002).

Algo más de un 50% conceden ese mismo nivel a un grupo de instituciones que estaría constituido por las municipales, las deportivas, las asociadas a la Comunidad Autónoma de Canarias, y a las ONGs. Destacar un cierto

reconocimiento a lo municipal y autonómico así como hacia el deporte y las ONGs.

Fig. 5.22



Universidad y asociaciones públicas, locales estarían ubicadas en un nivel intermedio de credibilidad. Las restantes instituciones nacionales, europeas, internacionales, religiosas y asociaciones privadas, son consideradas poco/nada transmisoras de cultura.

Los canarios **no confían** en el Parlamento Canario, 51%; ni en partidos políticos, 79,8%. Asimismo, **no pertenecen** a: movimientos ecologistas y feministas, 41,7%; asociaciones de vecinos, 85,1%; club tercera edad, 93%; grupos deporte-recreo, 85,8%; grupos juveniles, 96,8%; actividades artísticas o musicales, 89,7%; organizaciones religiosas o de la Iglesia, 89,7%. En este mismo estudio el individualismo se considera como uno de los más graves problemas de la sociedad canaria (SOCIOBARÓMETRO, 2002).

Entre los jóvenes españoles el porcentaje es un poco más alto. El grado de confianza (1-4) que tienen de una serie de instituciones es el siguiente: organizaciones de voluntariado, 2,95; sistema de enseñanza, 2,69; política, 2,55, iglesia, 2,05 (FST, 1999).

Resulta relevante que la universidad, considerada como lugar de cultura, no tiene credibilidad como institución al igual que política, religión y asociacionismo privado. Con frecuencia estamos acostumbrados a oír que lo único válido de las instituciones son las personas y que en definitiva, de la enseñanza sólo queda la cultura de la praxis que transmiten maestros y maestras.

5.6.6. Sobre identificación cultural local/global

En este bloque, las preguntas tienen por objeto describir la identificación de los sujetos: 1) con aspectos que se tienen como distintivos de una cultura local que aquí denominaremos ‘canaria’; y 2) con lo que ya en lenguaje internacional se reconoce como ‘cultura de la globalización’.

Conscientes de lo discutible que puede ser la expresión y la existencia de una ‘cultura canaria’, lo cierto es que en el currículo escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias el término se introduce con toda normalidad dando por supuesto que como tal existe con rasgos distintivos y diferenciadores. Y de igual forma, en los planes de estudio de las titulaciones de maestro especialista existen asignaturas con esa denominación. Por ello nos interesaba escrutar el significado que tiene para el alumnado (Fig.5.23).

Fig. 5.23

LA CULTURA CANARIA SE DEFINE POR	R	%
No contesta	3	0,5
Conjunto de costumbres y tradiciones canarias	245	43,6
Manera específica de pensar y vivir	93	16,5
Conjunto de saberes sobre Canarias	88	15,7
Lo que nos hace ser diferentes a otros pueblos	76	13,5
Lo que se produce originariamente en Canarias	22	3,9
La cultura canaria como tal no existe	11	2,0
Otra proposición	24	4,3

Priorizando la dimensión antropológica, entienden por *cultura canaria* “costumbres, tradiciones y saberes”, propias del medio o que hacen referencia a él (63,2%). Incluso la opción “otra proposición” sigue esta tendencia pero, -y lo consideramos importante-, asociándole componentes ideológicos (ver anexo~04).

Si tenemos en cuenta que un 30% radicaliza el aspecto *diferenciador* “manera específica” o “lo que nos hace ser diferentes”, nos encontramos ante una significación que es necesario comprender desde una antropología ideológica. La cultura canaria en este caso sería definida como “costumbres, tradiciones canarias que hacen pensar y vivir de una determinada manera”.

Con la pregunta 16 intentamos ahondar y precisar los significados de la pregunta anterior y su carácter exclusivista estableciendo un triple marco referencial (Fig. 5.24).

El primero está formado por afirmaciones que evalúan el carácter endógeno del concepto *cultura canaria*: ‘existen costumbres y tradiciones propias de Canarias’; ‘las costumbres y tradiciones existentes en Canarias han sido importadas’; ‘existen manifestaciones artísticas, científicas, literarias, etc., típicamente canarias’; y, ‘las manifestaciones artísticas existentes en Canarias no son autóctonas’.

Fig. 5.24

	'EXISTEN COSTUMBRES Y TRADICIONES PROPIAS DE CANARIAS'		'LAS COSTUMBRES Y TRADICIONES EXISTENTES EN CANARIAS HAN SIDO IMPORTADAS'		'EXISTEN MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS, CIENTÍFICAS, LITERARIAS, ETC., TÍPICAMENTE CANARIAS'		'LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS EXISTENTES EN CANARIAS NO SON AUTÓCTONAS'	
	R	%	R	%	R	%	R	%
no contesta	8	1,4%	14	2,5%	9	1,6%	10	1,8%
mucho	363	64,8%	32	5,7%	194	34,5%	14	2,5%
bastante	165	29,5%	172	30,6%	247	44,0%	59	10,5%
poco	22	3,9%	271	48,2%	103	18,3%	302	53,7%
nada	2	,4%	73	13,0%	9	1,6%	177	31,5%

La respuesta nos muestra claramente que en el alumnado existe un acentuado sentimiento endógeno respecto a su noción de *cultura canaria*. Más del 50%

entienden que existe autenticidad y originalidad en los rasgos diferenciadores que la componen; y bastante más del 50% se resiste a aceptar que haya sido introducida por agentes externos.

Un segundo grupo estaría formado por afirmaciones que permiten examinar la posible mentalidad exógena en la definición. En qué medida se consideran las corrientes culturales foráneas como enriquecedoras de la *cultura canaria*; qué sentimientos de rechazo se manifiestan hacia lo exterior; y si existe una actitud xenófoba en su manera de pensar y de vivir: 'para vivir en Canarias es necesaria una formación y adaptación especial'; 'la cultura canaria es enriquecedora porque siempre ha estado abierta a lo universal y es síntesis de diversas culturas'; 'es más enriquecedor poseer una cultura universal que canaria'; 'limitar la cultura a lo canario, empobrece'; y, 'existe la cultura canaria porque en muchos aspectos somos diferentes a los españoles' (Fig. 5.25).

La respuesta aquí no es tan categórica. La mentalidad del alumnado está abierta a lo universal porque considera que la cultura canaria es 'síntesis de culturas externas' (62,3%) y que 'limitar la cultura a lo canario empobrece' (67,8%), pero es escéptico a considerar que una cultura universal 'sea más enriquecedora que la canaria' (26,5%).

Fig. 5.25

	'PARA VIVIR EN CANARIAS ES NECESARIA UNA FORMACIÓN Y ADAPTACIÓN ESPECIAL'		'LA CULTURA CANARIA ES SÍNTESIS DE DIVERSAS CULTURAS'		'ES MÁS ENRIQUECEDOR POSEER UNA CULTURA UNIVERSAL QUE CANARIA'		'LIMITAR LA CULTURA A LO CANARIO, EMPOBRECE'		'EXISTE LA CULTURA CANARIA. SOMOS DIFERENTES A LOS ESPAÑOLES'	
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%
no contesta	7	1,2%	6	1,1%	7	1,2%	11	2,0%	8	1,4%
mucho	6	1,1%	96	17,1%	50	8,9%	205	36,5%	51	9,1%
bastante	27	4,8%	254	45,2%	99	17,6%	176	31,3%	147	26,2%
poco	201	35,8%	176	31,3%	207	36,9%	100	17,8%	224	39,9%
nada	321	57,1%	30	5,3%	198	35,3%	70	12,5%	132	23,5%

El hecho de no reivindicar la necesidad de una 'formación o adaptación especial para vivir en Canarias' (5,9%), así como no sentirse culturalmente 'diferente a los españoles' (35,3%), excluye cualquier síntoma de xenofobia. Al contrario,

honestamente hemos de referir que ha sido ésta la única variable seriamente cuestionada. En el momento de pasarlo, existieron bastantes intervenciones respecto a que “la pregunta no tiene sentido porque nos sentimos españoles.” Entendíamos, no obstante, que había que mantenerla porque esa opinión está en la calle.

Fig.5.26

En tercer lugar, intuimos que el alumnado se siente tan canario como ciudadano del mundo. Lo que podría entenderse como simbiosis identificativa entre cultura canaria y cultura universal (Fig. 5.26). Algo

	'LA CULTURA CANARIA INFLUYE EN MI MANERA DE PENSAR'	
	Recuento	%
no contesta	5	,9%
mucho	88	15,7%
bastante	210	37,5%
poco	196	35,0%
nada	61	10,9%
Total	560	100,0%

más de un 50% considera que lo canario es determinante en su manera de pensar y de vivir. El resto, fluctúa indeciso entre la opción canaria y la universal. El alumnado se siente tan canario como ciudadano del mundo aunque en una escala 1-10, los canarios consideran 7,8 que la ‘conservación de la identidad canaria’ es un problema que es necesario resolver urgentemente (SOCIOBARÓMETRO, 2002).

Desde una perspectiva institucional, es en la familia (27,4%) donde más se fomenta lo canario. Le siguen las asociaciones culturales (19,2%), suponemos que privadas, teniendo en cuenta la escasa valoración que anteriormente han hecho de las instituciones; y la calle, que por extensión podemos identificar con barrios, pueblos, urbanizaciones, etc. (16%) (Fig. 27).

De manera más explícita Gobierno de Canarias y escuela, como instituciones, tienen un escaso reconocimiento (12,6% y 10,9%). Curiosamente cabildos (5%) y ayuntamientos (2,5%), instituciones supuestamente en contacto directo con el pueblo, organizadores y sufragadores de eventos denominados culturales, no son valoradas como promotoras de cultura canaria. Es decir, que mientras las

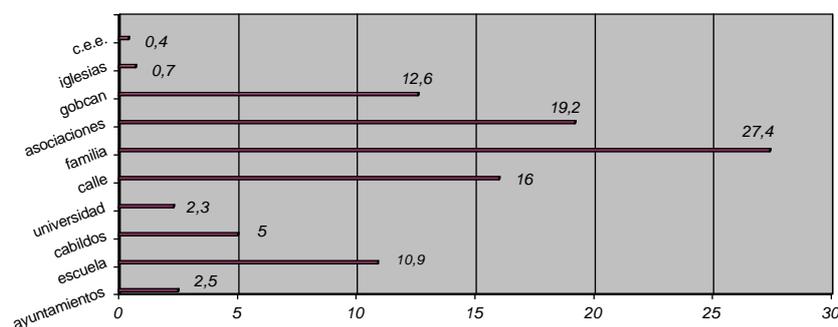
instituciones públicas se empeñan en ofrecer como culturales un amplio elenco de actividades, no son consideradas como tales por la juventud, muestra evidente de un desencanto y recelo hacia lo que tenga procedencia institucional. Una rápida ojeada a las fuentes secundarias que hemos estado utilizando durante el desarrollo del presente trabajo ratifica esta afirmación (ver bibliografía/prensa).

Es significativa también, la infravaloración que se hace de la iglesia (0,7%) y la universidad (2,3%) como instituciones que tradicionalmente se consideraban espacios y plataformas para la cultura en general, y popular en particular.

Tal vez por lejanía geográfica e histórica, se entiende que todavía en Canarias las instituciones europeas no sean aceptablemente reconocidas (0,4%).

Fig. 5.27

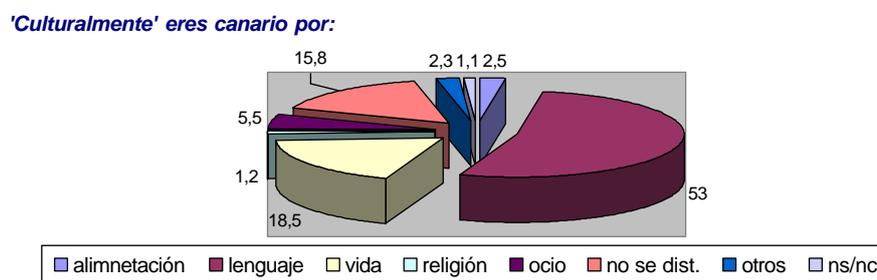
Instituciones que promueven 'cultura canaria'



Para los jóvenes españoles *las cosas más importantes en cuanto a ideas e interpretaciones del mundo* se dicen en: la familia (53%), entre los amigos (47%), en los mass media (34%), en los libros (22%), en los centros de enseñanza (19%) y en la Iglesia (3%) (FST, 2001).

Con la pregunta 18 se invierte el sentido de lo hasta ahora expuesto. Se pretende captar si por el hecho de ser canario constatan que se les atribuye desde el exterior algún rasgo típicamente cultural (Fig. 5.28).

Fig. 5.28



Aunque el idioma sea el español, el alumnado cree que el signo identificativo de su condición canaria es precisamente el lenguaje, o mejor, la forma de hablar el idioma (53%). Seseo, simplicidad en la utilización de los tiempos verbales, fonología, etc., podrían ser las características distintivas.

En 'una manera de entender la vida' (18,5%), sencillez, romanticismo, alegría, simplicidad, etc., podrían ser los signos por los que se sienten singulares. Rasgos que corroboran en la variable 'otros' (anexo-04) y en cierta medida nada diferente de la autoidentificación de los jóvenes españoles (INJUVE, 2002).

Por 'divertimiento', dada la escasa valoración que hacen (5,5%), creemos que no lo asocian al folklore, fiestas, música y juegos autóctonos, anteriormente citados como componentes bastante representativos de la *cultura canaria*. El resultado hace referencia a una forma menos tradicional de ocio que no les distingue especialmente.

Igualmente sucede con la alimentación (2,5%), en contraposición manifiesta con el reconocimiento que la 'gastronomía tradicional' tenía en la v13.002. Podemos deducir que aquella es valorada en momentos puntuales y especialmente relevantes, mientras que la alimentación cotidiana no tiene nada de singularmente cultural. La religiosidad tampoco es distintivo diferenciador (1,2%).

Sí es significativo que el 15%, por el hecho de ser canario, no se sienta especialmente diferente.

La pregunta 20 tiene por objeto conocer el conocimiento teórico del alumnado sobre lo que es la 'globalización' (Fig. 5.29).

Introducimos un ítem que nos parecía era una respuesta verdadera 'único modelo de pensamiento y mercado' y otro como opción totalmente descabellada pero con el que los alumnos podían estar familiarizados: 'enseñanza globalizada'.

Fig. 5.29

	'CULTURA DE LA GLOBALIZACIÓN ES:'	
	Recuento	%
no contesta	15	2,7%
conocer mundo, viajar...	14	2,5%
desaparecerán culturas locales	36	6,4%
enseñanza globalizada	106	18,9%
orden internacional controlado por USA	38	6,8%
único modelo de pensamiento y mercado	136	24,2%
capacidad de poseer información	67	11,9%
no lo sé	116	20,6%
otros	34	6,0%
Total	562	100,0%

Sin embargo es necesario contrastar estos resultados con el 67,7% que dice que 'lo que sucede en el mundo' influye mucho / bastante en su manera de pensar. No saben definir lo que es, pero incide en ellos el efecto 'globalización'.

La cuestión de la 'globalización' es en Europa un problema de los adultos por la multiplicación de valores que ha introducido en el país y la transmisión de su desorientación a los jóvenes. Los jóvenes desarrollan "su propio esquema de orientación, a medida", con las partes que necesitan para conformar su propia biografía (INFO SHELL, 1999).

Culturalmente, el alumnado se siente canario, español y universal. Este tipo de preguntas (21) aparece con frecuencia en los sociobarómetros del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias para detectar el sentimiento nacionalista de los habitantes de las islas. Obviamente su finalidad es política y responde a estrategias con fines electorales (Fig. 5.30).

Fig. 5.30

	'SENTIMIENTO CULTURAL'	
	Recuento	%
no contesta	11	2,0%
africano	2	,4%
español	44	7,8%
europeo	20	3,6%
canario	167	29,7%
latinoamericano	11	2,0%
canario y español	195	34,7%
mediterráneo	1	,2%
ciudadano del mundo	98	17,4%
otros	13	2,3%
Total	562	100,0%

Hemos querido traerla al cuestionario introduciendo el componente 'cultural', aunque pensamos que los encuestados no han sabido desprenderse de las connotaciones políticas que implícitamente conlleva.

No se entiende que con anterioridad las 'obligaciones como ciudadano español' no influyan en el pensamiento del alumnado y sin embargo en este caso un considerable porcentaje se identifique como culturalmente 'canario y español' (34,7%).

Como segunda opción, no obstante, se ha elegido la de culturalmente 'canario' (29,7%) y sorprendentemente en tercer lugar, la de 'ciudadano del mundo' (17,4%). De nuevo la constatación de una conciencia 'universalista' en el alumnado: canario, español y universal.

Globalmente el canario se siente: canario y español, 44,1%; solo canario, 23%; más canario que español, 22,1%; más español que canario, 4,2%; sólo español, 2,4%; (SOCIOBARÓMETRO, 2002).

El sentimiento más fuerte de identidad en los jóvenes españoles se produce por este orden en relación: al pueblo o ciudad en que residen, a la comunidad autónoma, a España, al mundo y a la Unión Europea (LA CAIXA, 2001; FST, 2001).

La intencionalidad de la pregunta 23 está en consonancia con la anterior pero en clara referencia a la escuela (Fig. 5.31).

Si tienen que existir directrices y políticas culturales para la escuela, el marco referencial tiene que ser por este orden: el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias (87,7%), el Gobierno Español (71,8%), la Comunidad Europea (58,8%) y la política Internacional (56,3%).

Fig. 5.31

	'COMUNIDAD EUROPEA'		'GOBIERNO ESPAÑA'		'GOBIERNO CANARIAS'		'POLÍTICA INTERANACIONAL'		'NINGUNA ANTERIOR'	
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%
no contesta	28	5,0%	29	5,2%	24	4,3%	31	5,5%	436	77,6%
mucho	51	9,1%	59	10,6%	280	49,8%	94	16,8%	7	1,2%
bastante	278	49,7%	342	61,2%	213	37,9%	221	39,5%	4	,7%
poco	190	34,0%	116	20,8%	39	6,9%	185	33,1%	11	2,0%
nada	12	2,1%	13	2,3%	6	1,1%	28	5,0%	104	18,5%

La actitud de los jóvenes europeos hacia la Unión Europea es la siguiente: simpatizantes, 38%; pragmáticos positivos, 33%; escépticos, 28% (EUROBARÓMETRO, 2002). Las ideologías y los sistemas de valores no interesan a la mayoría de los jóvenes en Alemania. También disminuye el interés por la política. Muy pocos se interesan por el proceso de unificación europea, al que observan desde distanciados hasta escépticos (INFO SHELL, 1999).

5.6.7.- Sobre condicionantes ideológicos y existenciales

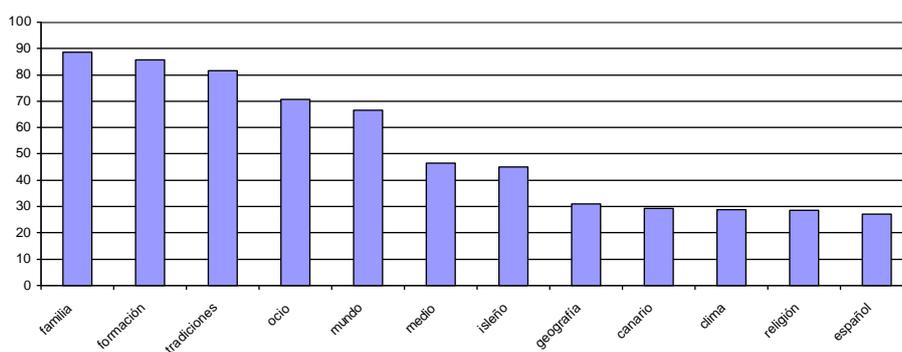
Teniendo en cuenta las conclusiones del cap. 2, es determinante en el concepto de cultura la "afección" que para los sujetos tienen los significados que la

componen. Para los jóvenes españoles lo que principalmente diferencia a una persona joven de otra que ya no lo es, es precisamente la mentalidad: más inmadura, más solidaria, más tolerante, más contestataria y más dependiente (INJUVE, 2002).

La pregunta 19 tiene este objetivo: describir si unos significados que supuestamente se tienen como diferenciadores de lo cultural, afectan en la práctica a la manera de pensar (Fig. 5.32). Los indicadores los agrupamos en tres bloques:

Fig. 5.32

Influencia en manera de pensar



a) *El primero lo constituyen significados relacionados directamente con el entorno: Canarias y lo canario.*

Mayoritariamente (81.7%), el alumnado dice que las ‘costumbres y tradiciones de la tierra’ influyen mucho /bastante en su manera de pensar. Si un 37,9% considera que influye algo, nos encontramos con una afirmación bastante significativa.

Siempre se ha dicho que los habitantes de las islas, por la benignidad del clima, en el trabajo y en la actitud ante la vida, son un tanto ‘aplatanados’, que ese condicionante les hace ser de una determinada manera.

No parece, sin embargo, que sea así para el alumnado. Sólo un 28% se manifiesta de acuerdo con esta consideración y un 25% cree que no influye nada en su manera de pensar.

Similar porcentaje (29,3%) cree que la cuestión de la ciudadanía canaria influye en su manera de pensar. Aunque casi la mitad (48%), muestra algunos signos de que esa posibilidad pueda ser real.

Con los indicadores 'singularidad geográfica de Canarias' y 'mi condición de isleño' queríamos hacer referencia a otra de las tradiciones que directa o indirectamente ha definido a los habitantes de las islas: la cuestión del aislamiento que influye y determina su cultura. No resulta tan determinante para el alumnado esta realidad. Posiblemente el fácil acceso al conocimiento y a la información – internet y mass media-, hacen posible que sólo el 30% se consideren afectados por esta situación.

Finalmente, dentro de este bloque, 'el medio ambiente', es considerado como bastante determinante en la manera de pensar. Puede entenderse como el entorno inmediato, el medio físico natural o el medio natural, social y cultural. El resultado es importante ya que la representatividad es de un 46,6%.

Se impone la siguiente reflexión: ¿cómo es posible que el clima y la insularidad no sean determinantes para el organigrama mental del alumnado y lo sea el medio? O no se entiende lo que es éste o se identifica con manifestaciones de signo antropológico.

b) El segundo bloque de indicadores estaría formado por significados de carácter más universal.

Tienen por objeto verificar el grado de afección de condicionantes externos al medio, con los que no existe una relación directa tan inmediata como en el caso anterior. Aquí, los agentes que podrían configurar su manera de pensar, son

externos o introducidos fundamentalmente por los medios de comunicación: 'mis obligaciones por ser ciudadano español', y 'lo que sucede en el mundo'.

Los datos muestran que en el pensamiento de los encuestados influye más lo que sucede en el mundo que la condición de ser ciudadano español. Un 67,7% frente a un 27,2%.

c) Y el tercer bloque lo constituyen significados que pertenecen al entorno más íntimo y personal: formación, amigos, religión y familia.

No parece que la religión influya mucho, pero tampoco se puede desestimar que casi un 30% considere que sea un elemento bastante importante en sus modelos de pensamiento.

Teniendo en cuenta respuestas anteriores, nos aventuramos a creer que la religión es algo que sigue afectando más a la conciencia y menos en la práctica.

Sí es más elocuente la influencia de los amigos. Más de la mitad (57,7%) cree que las relaciones de amistad o simplemente el hecho de estar en un contacto asiduo con los amigos, ejerce influencia en su manera de pensar. Un dato que coincide con estudios realizados en ambientes similares.

También lo es el tiempo libre, o mejor, las actividades que se realizan en tiempos ajenos a las consideradas profesionales: estudio, en algunos casos trabajo, etc., y en relación directa con la variable anterior. Un 70,6% estima que en esos espacios y tiempos se actúa y se piensa de una manera tal que modela status y pensamientos posteriores. Como referencia comparativa, las actividades que practican más habitualmente los jóvenes europeos son, por este orden, quedar con los amigos (74%), ver la televisión (69%) y escuchar música (66%) (EUROBARÓMETRO, 2001).

Y lo es igualmente la familia, (88,6%), que siguiendo las constantes anteriores nos sitúa ante un contexto de gran importancia en las concepciones culturales del alumnado. Así como la formación académica (85%) en la que entendemos que la escuela ocupa un lugar de singular relevancia.

Por la importancia de la pregunta para nuestro estudio incorporamos aquí las respuestas en 'otras cuestiones': 'mi contacto con diferentes culturas'; 'la condición laboral en la que te encuentras'; 'no lo sé'; 'filosofía de vida, el trabajo y las relaciones sexuales'; 'mi novio'; 'los medios de comunicación (TV)'; 'lo que aprendo de los demás'; 'el sistema'; 'la mentira y las medias verdades de las instituciones'.

En la misma línea, con resultados similares, la pregunta 22 sondea el grado de influencia de las instituciones gubernamentales (Fig. 5.33).

Fig.5.33

	'MAYOR INFLUENCIA EN TU VIDA'	
	Recuento	%
no contesta	17	3,0%
política gobierno español	111	19,8%
orden internacinal	39	6,9%
política europea	46	8,2%
política canaria	105	18,7%
ninguna anterior	231	41,1%
otros	13	2,3%
Total	562	100,0%

Casi el 50% del alumnado se muestra indiferente ante las disposiciones gubernamentales pero son conscientes de que la política del gobierno español (19,8%) es algo más influyente en sus vidas que la política del gobierno canario (18,7%).

Un estudio sobre creencias y valores elaborado por la Universidad Complutense de Madrid, asegura un 64% de los jóvenes españoles comprendidos entre 15 y 19 años no cree en instituciones como el Gobierno o el Parlamento. Uno de cada diez dan un cierto margen de credibilidad a las instituciones democráticas. Sólo

uno de cada cien muestra una tendencia “alta” a confiar en estas instituciones (UCM, 2003).

La pregunta 24, última del cuestionario, plantea abiertamente la incidencia existencial de algunos significados que han sido más frecuentemente utilizados en la encuesta (Fig. 5.34).

Intenta describir los parámetros reales que configuran la forma de ser del alumnado, de los que son conscientes y no ocultan que en la práctica son hilos conductores de sus actuaciones, opciones y renunciaciones.

La primera constatación es la casi nula valoración que hacen de la política y su utilidad para la vida. Ni la política nacional (9,6%), ni la política internacional (9,4%) merecen consideración. Alguna, la política local (13,6%).

Algo más lo es la educación religiosa (28,8%). Teniendo en cuenta la escasa valoración que refleja el cuestionario sobre cuestiones religiosas, se trata de un porcentaje ciertamente considerable: a casi un 30% del alumnado la religión influye en sus vidas.

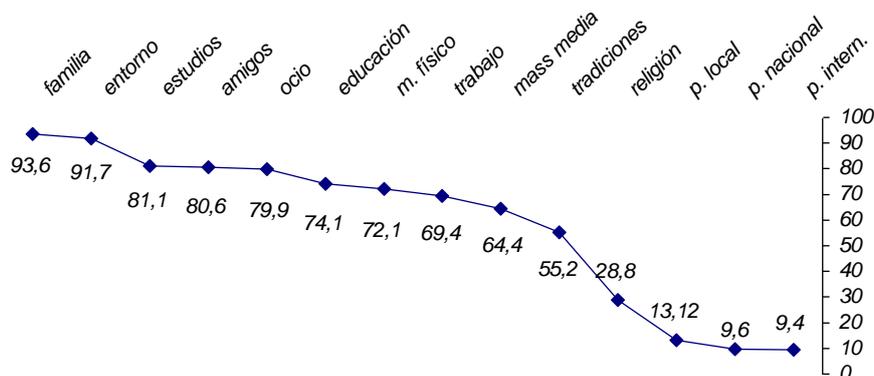
Un tercer bloque aglutina elementos relacionados con el medio. Costumbres y tradiciones populares, definidos y aceptados en preguntas anteriores como significados culturales, parece que además ejercen una notable influencia en la vida cotidiana (55,2%). Lo son más, los medios de comunicación (64,4%), el trabajo (69,4%), y las condiciones físico / naturales del medio en el que viven (72,1%).

Cuestiones relativas a la formación recibida sí son referentes existenciales. Destacan el carácter influyente de las aportaciones que les ofrecen los estudios actuales (81,1%), y la formación académica recibida (74,1%). Y lo es

mayoritariamente, el entorno social (91,7). Expresión amplia que podría sistematizar los significados relacionados con el medio.

Fig. 5.34

Referencias para el 'día a día'



Por último, familia, y amigos, son significados de relaciones interpersonales y que como muestra la frecuencia son claramente determinantes en el cada día del alumnado. Principalmente la familia, (93,6%), que se constituye así en dominio social o grupo de pertenencia y referencia fundamental como colectivo que desarrolla y comparte parecidas actividades prácticas y significados a partir de los que los sujeto se relacionan con el mundo. Es lo que Bordieu (1997) denomina *habitus*: un conjunto de disposiciones adquiridas, de esquemas de percepción, apreciación y de prácticas adquiridas en el dominio del hogar de cada grupo.

Algunos datos sobre la juventud española relacionados con este tema pueden servir de referencia comparativa: el 67,9% de los jóvenes españoles se siente "bastante satisfecho" con su situación actual; el paro es el mayor problema para los jóvenes españoles, 43,9%; para los jóvenes españoles es muy/bastante importante en sus vidas: la familia (70%), los amigos y conocidos (59%), tiempo libre y ocio (46%), estudios (41%), religión (6%), política (4%) (INJUVE, 2000; INJUVE, 2002; FST, 2001).

La mayoría de la juventud española sigue dependiendo económicamente de la familia y se prolonga la edad en que se deja de vivir con ella. La edad que como

promedio estima posible la gente joven para la propia emancipación, se sitúa en los veintiséis años y medio.

Semejante estadística se constata en la juventud europea. Siete de cada diez jóvenes aducen razones de índole material que les hacen permanecer en el domicilio de los padres. Incluso más de uno de cada dos declara recibir la mayor parte de sus recursos económicos de sus padres o de su familia. (EUROBARÓMETRO, 2001).

5.7. Conclusiones

La abundante información que nos aporta el análisis realizado posibilita el desarrollo pormenorizado de conclusiones individualizadas en cada una de las preguntas y sus respectivas variables.

Sin duda, las aportaciones y la validez que ofrecería una reflexión de estas características serían encomiables. Sin embargo, nuestro interés se centra en sistematizar los resultados que ofrezcan respuestas al problema y las hipótesis de partida.

A tal efecto, organizamos en seis bloques estos resultados, teniendo en cuenta cuestiones relativas a:

1. Características personales, sociales y educativas de los sujetos encuestados.
2. Definición teórica de cultura.
3. Significados culturales para el alumnado.
4. Definición y posicionamiento ante la cultura local y la cultura globalizada.
5. Incidencia en la manera de pensar y de vivir. Cultura de la cotidianidad.
6. Referencias para una cultura escolar.

Recordamos que la primera parte del objetivo general del presente estudio, pretendía describir y comprender los significados culturales que configuran la manera de ser (teoría y práctica) del alumnado.

Entendemos que la descripción ya ha sido suficientemente explícita a lo largo de nuestro análisis. Con las conclusiones, intuimos que podemos alcanzar un considerable nivel de comprensión.

Se trata en definitiva, de seguir puliendo el amplio margen de información en orden a la verificación positiva o negativa de problema e hipótesis.

5.7.1.- Características personales, sociales y educativas de los sujetos encuestados

- *Nos encontramos ante un colectivo de estudiantes universitarios cuya edad oscila entre 18 y 25 años, en el que por lógica, la cultura dominante que influye en sus decisiones, actividades, opciones, etc., se sustenta en las corrientes actuales de pensamiento y mercado que tienen en el mundo juvenil su objeto de consumo.*

Las características de esta cultura no se presentan con idéntica uniformidad y expresividad. No es fácil detectar en la actualidad los significados de la cultura juvenil ni encasillarlos en un modelo tipo a semejanza de los grandes movimientos juveniles de otras épocas: *teenagers, underground, hippies*, etc.

Al contrario, se constata una especie de eclecticismo cultural en el que pueden entrar las más diversas y variadas manifestaciones y tendencias. Es el 'todo vale' y el 'sálvese quien pueda' de la sociedad posmoderna llevado al máximo grado de multiexpresión definido por la heterogeneidad de los elementos, donde existen muchos juegos de lenguaje diferentes (LYOTARD, 1984).

No obstante, creemos que modernidad y posmodernidad han legado tres realidades que subyacen en toda cultura juvenil independientemente de su multiformidad externa:

a) fragmentación del metaideal: se parcializa el 'sentido de la vida' que se reduce a lo inmediato. Ha sido la constante implícita en las respuestas del alumnado.

b) secularización: las referencias existenciales han dejado de ser religiosas. Se dice creer en Dios y aceptar mínimamente el componente cultural de la religión, pero los referentes vivenciales no son los religiosos.

c) altruismo condicionado: regula la búsqueda, el espacio y el objeto del bien. No existe la incondicionalidad allí donde se exige el esfuerzo o el compromiso. Si se apuesta por alguna causa es en función de la empatía personal que tiene en los más cercanos (familia, amigos...), su objeto prioritario.

- *La formación inicial y o primeros estudios se han desarrollado en la LGE donde, institucionalmente, han primado los conceptos de una cultura antropológica y en cierta medida elitista.*

Posiblemente el grado de identificación teórica que muestran en la actualidad hacia estos conceptos se deba a dicha formación.

- *Se trata de un colectivo mayoritariamente femenino pero que no se distingue culturalmente por razón del sexo. No cabe hablar en este caso de que exista una cultura específicamente femenina. Alumnos y alumnas piensan y actúan culturalmente de forma similar.*

Las diferencias culturales que se quieren imponer entre jóvenes de diferentes sexos vienen dadas por intereses de mercado o por sumisión a tradiciones

sociales que progresivamente van perdiendo hegemonía. En este tipo de jóvenes existe una manifiesta igualdad cultural.

- *Es un colectivo que desea ejercer la profesión de docente, preferentemente en las especialidades de Ed. Física y Ed. Infantil.*

Muestra especial interés por las áreas de conocimiento *Educación Física, Identidad y Autonomía Personal* y el *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. Su formación académica se ha realizado en la escuela pública y la mayoría ha completado estudios de Bachillerato. En este sentido, existe una gran homogeneidad.

No extraña, por tanto, lo que constituye la pluridimensionalidad de la cultura escolar: académica, pedagógica y praxis educativa. Es más escéptico a las políticas culturales que proceden de las instituciones públicas.

5.7.2.- Definición teórica de cultura

Teórica y mayoritariamente, definen la cultura desde una perspectiva sociológica, *-conjunto de creencias, conocimientos, costumbres y cualesquiera otros hábitos o capacidades adquiridos en cuanto miembros de una sociedad-*, concepto cuya formación se gesta en la educación familiar, en el hecho social y en la formación académica sin que religión y política hayan influido. No obstante, un considerable porcentaje (25%), también muestran sus preferencias por los aspectos ideológicos y antropológicos de la cultura.

Considera el alumnado que viajar, conocer mundo y una adecuada integración con el medio físico/natural consolida y enriquece la noción de cultura. Simbiosis manifiesta de lo local con lo universal. Mayor desconfianza se da respecto a posibles influencias intermedias: África, España, Europa, etc.

5.7.3.- Manifestaciones que consideran especialmente culturales

Las manifestaciones a las que se les da un reconocimiento especialmente cultural están en relación directa con lo que podríamos denominar cultura popular: conocer la Historia de Canarias, los juegos y deportes autóctonos; la gastronomía y el folklore tradicional, etc. Son manifestaciones objeto de estudio de la antropología cultural.

Con menor reconocimiento cultural son aquellas que se originan en el contexto de una cierta organización institucional y exigen la condición de 'pertenencia' a religiones, políticas y ONG's. Siempre exceptuando a la familia si le atribuimos la condición institucional.

Desde una perspectiva conceptual, globalmente se inclinan hacia manifestaciones de índole antropológico, sociológico y elitista.

5.7.4.- Definición y posicionamiento ante la cultura local y la cultura de la globalización

El alumnado encuestado se siente profundamente identificado con los rasgos antropológicos de una cultura local que le hacen sentirse especialmente diferente. Cree que el distintivo diferencial es básicamente el del lenguaje; se define culturalmente como 'canario', condición que une a la simpatía por lo universal y que no extraña lo 'español'. No es por tanto, excluyente y sí integrador.

No sabe definir lo que es 'globalización' aunque es consciente de la progresiva influencia condicionante de lo que sucede en el mundo, o al menos, de aquello que transmiten los *mass media*.

5.7.5.- Incidencia en la manera de pensar y de vivir

Las constantes anteriores inciden y configuran la mentalidad del alumnado: obligaciones como ciudadano canario, costumbres y tradiciones de la tierra, formación académica, familia, tiempo libre y lo que sucede en el mundo. Religión y política es lo menos que les sirve para pensar.

La familia, el entorno social, el tiempo libre con los amigos y los estudios, son las referencias culturales para vivir el día a día. Política y religión es lo que menos cuenta. Algo, las costumbres y tradiciones de la tierra.

Se constata entonces una evidente contradicción. Culturalmente piensan de una manera (antropológica) pero viven de otra (sociológica). Aunque existe una acentuada identificación con la cultura popular, las referencias en este sentido para lo cotidiano son otras.

Precisando un poco más, la noción de cultura que se recibe desde las políticas y currículos educativos tienen una cierta incidencia en la vida de los sujetos pero no son configuradoras de proyectos de vida. La orientación existencial se nutre de otras fuentes.

5.7.6.- Referencias para una cultura escolar

Globalmente, el alumnado muestra un evidente rechazo a todo lo institucional. No considera que las instituciones –incluyendo la universidad- sean transmisoras de cultura.

Sin embargo, la escuela como institución es la más valorada de todas ellas y si tiene que existir un referente de competencias en educación escolar, debe ser el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias.

5.8. Análisis 2

Después de una primera aproximación a los resultados estadísticos obtenidos según la frecuencia de cada una de las variables, consideramos necesaria una mayor clarificación en los siguientes apartados: el concepto de cultura (P 11), las manifestaciones culturales (P 13), la opinión, sobre determinados aspectos, de quienes ha elegido la opción conceptual sociológica (V11.001/P 19, P 20 y P 23), y las referencias existenciales en la vida cotidiana (P 24).

Pretendemos:

1. clarificar el concepto de cultura analizando si existen diferencias por razón del sexo, de la zona de procedencia, del itinerario formativo, del centro donde lo hayan realizado, de la especialidad que estudian y del curso.
2. corroborar si las actividades consideradas culturales responden al perfil de las definiciones anteriores y qué prioridad tienen en quienes mayoritariamente defienden un concepto sociológico de cultura.
3. y, finalmente, si lo que cuenta para la vida del alumnado está en coherencia con sus concepciones sobre cultura.

Justificamos esta exploración en la conveniencia de profundizar sobre los resultados globales y de conocer aspectos que en la primera descripción no sometimos a nuestra consideración o que se nos revelan como nuevos.

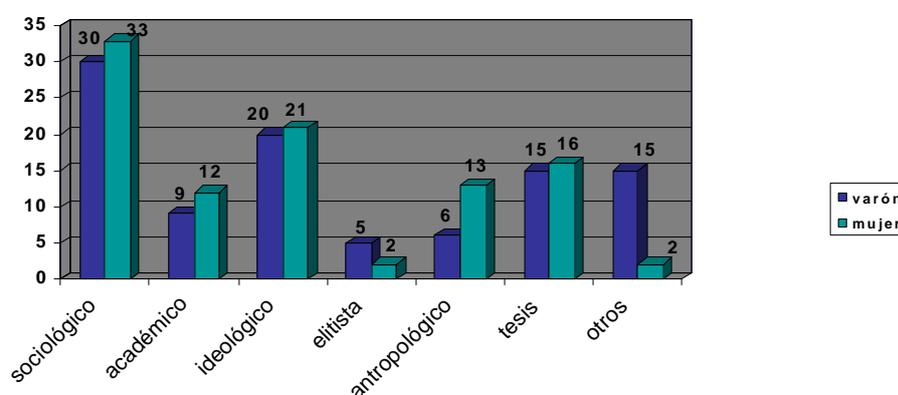
Obviamente, seguimos utilizando el sistema informático SPSS aplicando en este caso la segmentación de archivos para las frecuencias y el comando CROSSTABS para *tablas de contingencia* en la simultánea distribución de frecuencias de dos variables nominales. Hemos optado por utilizar en los gráficos porcentajes respecto a los resultados de las frecuencias de la totalidad. (ver apéndice sobre estudio descriptivo).

5.8.1.- Características personales y concepto de cultura

a) El concepto de cultura según sexo

Los porcentajes indicativos del concepto de cultura según sexo son bastante coincidentes aunque es preciso hacer un breve comentario (Fig. 5.35).

Fig. 5.35



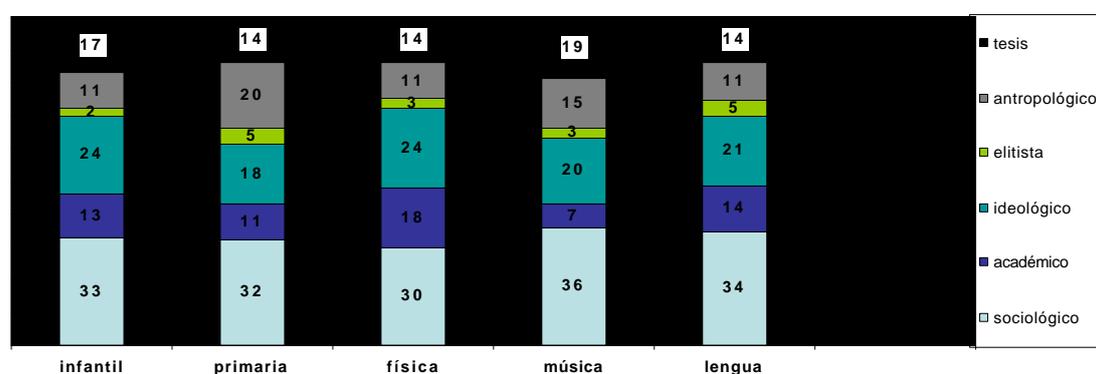
Los varones muestran una tendencia manifiesta a ser más elitistas que las mujeres. Prefieren —es ésta la diferencia más significativa- elegir un concepto de cultura más personal en el que destaquen aspectos considerados como propios. Son en este sentido más independientes. No les gusta que les encasillen en conceptos estereotipados. Y se muestran menos académicos que las mujeres. Las mujeres se identifican más con la dimensión antropológica de la cultura donde suponemos que costumbre y tradiciones de la tierra ocupan un lugar relevante. Sorprende también que valoren menos la cultura de élites. No es extraño que sean más académicas que los varones cuando la progresiva rigurosidad con que la mujer se sitúa ante los estudios es ya un hecho.

Intuimos que en cuestiones de cultura, los varones van más por libre, se guían más por la espontaneidad, el momento actual en que se vive, etc. Las mujeres se identifican con patrones culturales más clásicos en los que la normativa, lo reglado, el status, etc., es considerado muy importante.

b) *El concepto de cultura según especialidad de titulación*

Por especialidades el concepto de cultura no varía globalmente respecto a los resultados generales. Las opciones más votadas siguen siendo el concepto sociológico, el ideológico y el que defendemos en el presente trabajo. No obstante, alguna excepciones deben tenerse en cuenta (Fig. 5.36).

Fig. 5.36



La especialidad de Educación Musical se manifiesta, respecto al resto, menos 'académica', más 'sociológica' y receptiva a nuestro concepto de cultura. Al ser una especialidad tan definida en sus objetivos, podría interpretarse que de lo académico interesa exclusivamente lo relacionado con la especificidad de los estudios. De igual manera, su peculiaridad resalta el carácter vocacional de los sujetos, más proclives por esta razón, a decantarse por la cultura existencial de nuestra definición.

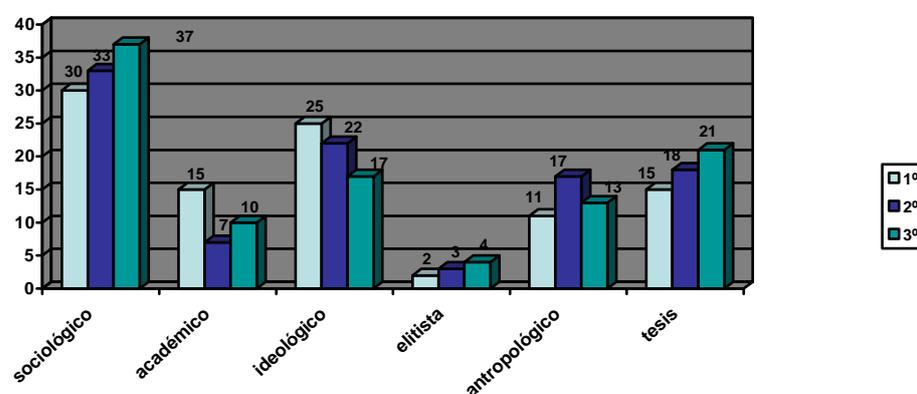
El alumnado de Educación Primaria es el más susceptible a lo aspectos antropológicos de la cultura. Aquí, el carácter generalista de la especialidad puede explicar el resultado. Al tener que abarcar contenidos globales en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, no extraña la identificación con una cultura de carácter más popular.

Destacamos así mismo, la tendencia de Lengua Extranjera a ser más elitistas que los demás. Por nuestra experiencia docente, se trata de un rasgo en este alumnado bastante diferenciador.

c) *El concepto de cultura según curso*

Esta relación de variables muestra la mentalidad cultural del alumnado y su evolución desde entre inicio y fin de carrera (Fig. 5.37).

Fig. 5.37



El alumnado que accede por primera vez a la Universidad define la cultura destacando los aspectos ideológicos y académicos. Seguramente la influencia familiar y escolar está muy presente en lo relativo al pensamiento y creencias así como en la responsabilidad con los estudios. Actitud normal en quien comienza una nueva etapa en su vida donde la dependencia de lo recibido hasta ese momento sigue siendo determinante.

En el 2º curso se produce una situación de aparente crisis o indefinición teórica. No se es tan académico y la dependencia ideológica desciende bruscamente. Lo académico ya no es tan importante. El supuesto choque con las aportaciones de la Universidad parece desconcertar. Se sabe lo que no se quiere pero no por dónde avanzar. Pueden ser muchas las razones que originan esta situación: frustración en los estudios, independencia de la tutela familiar, búsqueda de la

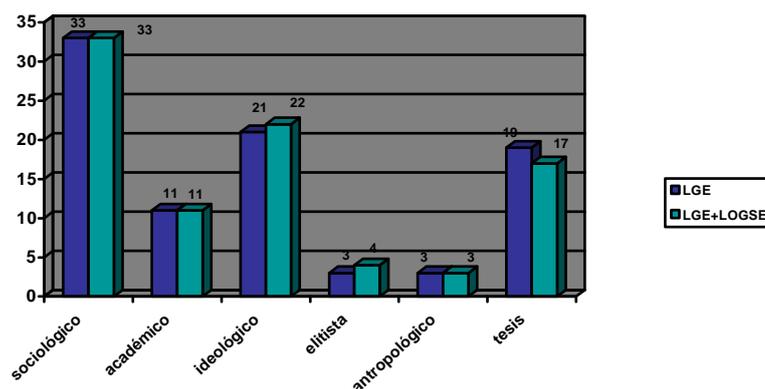
propia identidad, etc. Los contenidos curriculares del plan de estudio posibilitan acercan a una a la cultura antropológica.

En el curso 3º se constata una manifiesta madurez que ha evolucionado hacia posiciones más sólidas. Se acentúa el carácter social de la cultura, se es más elitista y –lo más importante -, interesan los proyectos totalizadores en los que la formación universitaria se integre en un desarrollo personal integral.

d) *El concepto de cultura según itinerario formativo*

No existen diferencias notables por razón de la ley de educación en la que han recibido su formación académica pre-universitaria (Fig. 5.138).

Fig. 5.38



Todavía la mayoría del alumnado de estas titulaciones procede de la LGE y quizás no sea el momento de confrontar lo que pretendemos con quienes se han formado exclusivamente en la LOGSE. Habrá que esperar para verificar en el futuro si los conceptos de cultura varían en función de la formación recibida.

Sin embargo ya decíamos que en nuestras aulas confluye una importante representación de alumnos y alumnas formados en la LOGSE y sin embargo no se constata diversificación al definir la cultura.

Si ésta sigue siendo la constante, es decir, si en lo que se entiende por cultura no influye el sistema educativo vigente tendríamos que cuestionar la pretensión fundamental de la LOCE cuando propugna abiertamente como principio constitutivo de la ley fomentar 'la cultura del esfuerzo y la motivación'.

Lo que los jóvenes entienden por cultura dista mucho del significado que la nueva ley pretende imponer y según estos resultados en la formulación de un concepto de cultura inciden, determinándolo, elementos que no se contemplan en los planes de estudio de una ley de educación.

No será fácil que por cambiar una ley varíen los conceptos y creencias en un ámbito tan complejo como es el cultural.

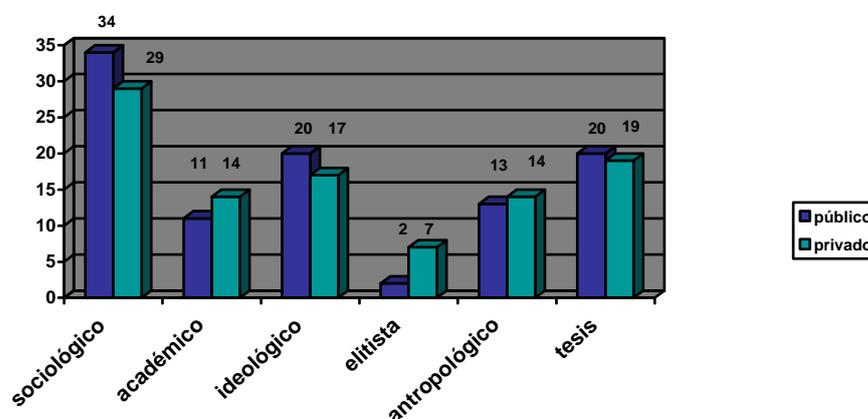
e) El concepto de cultura según centro donde ha realizado el itinerario

Según los resultados, la 'cultura' de los centros públicos es más social, ideológica y ligeramente más integradora que en los centros privados. Puede aceptarse el aspecto social teniendo en cuenta que, por lo general, en la escuela pública coincide una representación más plural de la sociedad que en la privada. La realidad social de la inmigración en nuestro país hace que esta pluralidad sea a su vez, algo inherente a los ambientes escolares (Fig. 5.39).

Pero nos sorprende que la comprensión ideológica de la cultura sea superior en quienes proceden de la escuela pública cuando tradicionalmente la ideologización –fundamentalmente religiosa-, ha sido más propia de los centros privados en los que además se restringe la libertad de pensamiento.

El hecho de que en los centros privados se forme una concepción de cultura más académica y elitista también coincide con el sentir general de la sociedad. Se dice que la disciplina y el rigor en los estudios es mayor que en la escuela pública y que su alumnado tiene mayores posibilidades de formación académica por la multivariada oferta de actividades extraescolares.

Fig. 5.39



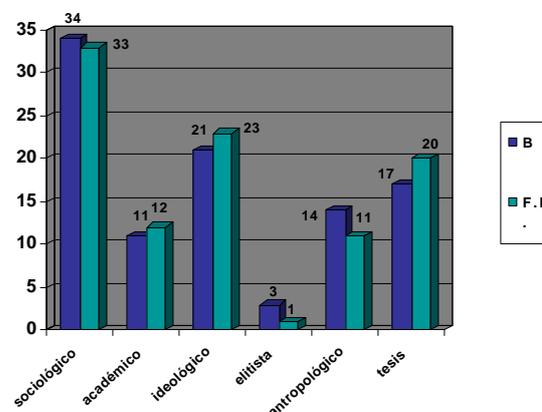
Sin embargo, las diferencias no son excesivamente divergentes, con lo que nos situamos ante el hecho de que, culturalmente hablando, el alumnado de los centros públicos y privados piensa de similar manera y no difiere en su concepción de cultura.

Siempre situándonos en el marco teórico, las diferencias quizás sean más relevantes en el ámbito de la convivencia social.

f) *El concepto de cultura según titulación académica para el acceso a la universidad*

Fig. 5.40

El alumnado que procede del Bachillerato se distingue de los que proceden de la Formación Profesional al definir la cultura elitista, antropológica y académica (Fig. 5.40).



Los que proceden de la Formación Profesional son ligeramente más

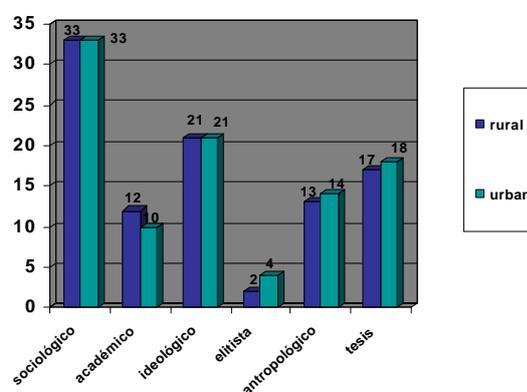
académicos. Quienes proceden del Bachillerato se identifican más con la cultura elitista y antropológica.

Pero se repite la constante de la igualdad: no existen diferencias culturales por razón del itinerario seguido a partir de la ESO.

g) *El concepto de cultura según zona de procedencia*

Fig. 5.41

Quizás sea esta relación de variables la que nos aporta hasta el momento una casi total equidad en los porcentajes. Claramente el alumnado que procede de zonas rurales define la cultura de manera similar a los de la ciudad en consonancia con lo que ya exponíamos respecto a la casi



inexistente líneas de demarcación de lo urbano y lo rural en Canarias (Fig. 5.41). Escasamente se nota en éstos últimos una valoración mayor de lo elitista. Actitud perfectamente comprensible dado el mayor 'movimiento cultural' de esta índole que se produce en la ciudad.

5.8.2.- Manifestaciones culturales y concepto sociológico de cultura.

Pretendemos detectar si las manifestaciones que se tienen como culturales varían en función del sexo, la especialidad de titulación que se estudia, el curso, o si el alumnado que define mayoritariamente (63,3%) la cultura desde una perspectiva sociológica, -"conjunto de creencias, conocimientos, costumbres y cualesquiera otros hábitos o capacidades adquiridos en cuanto miembros de una sociedad"-, aporta alguna novedad al respecto.

Este grupo es lo suficientemente representativo para deducir que sus opiniones sobre la cuestión cultural en toda su dimensión, han de tenerse en cuenta para un diseño renovador de propuesta docente en la formación del maestro especialista.

Nuestra intención por tanto, es la de constatar si este alumnado establece especificidades que no reflejan los resultados generales y que puedan clarificar la fiabilidad del problema y las hipótesis que hemos planteado.

Nos interesa saber qué dicen sobre cultura aquellos que constituyen la representación más numerosa en la definición, cuáles son sus inquietudes culturales, qué opinan del contexto sociocultural del momento actual, etc.

Se trata en definitiva, de ir acotando y puliendo minuciosamente los aspectos que consideramos más relevantes. Modesta reducción eidética husserliana según el método fenomenológico.

Señalamos los valores y porcentajes en esta ocasión mediante escala 0-10, donde 0 sería aplicado a las manifestaciones consideradas menos culturales y 10 a las más. Citamos solamente, por nuestro interés, las cinco opciones más próximas a los extremos.

a) La primera constatación general es que las manifestaciones o actividades que se consideran más culturales, no dejan de serlo por razón del sexo, especialidad de titulación, curso o tener un concepto sociológico de cultura. Las variantes se dan solamente respecto al orden de prioridad en cada apartado (Fig. 5.42 – 5.45).

Fig. 5.42 Manifestaciones y actividades más culturales según encuestados

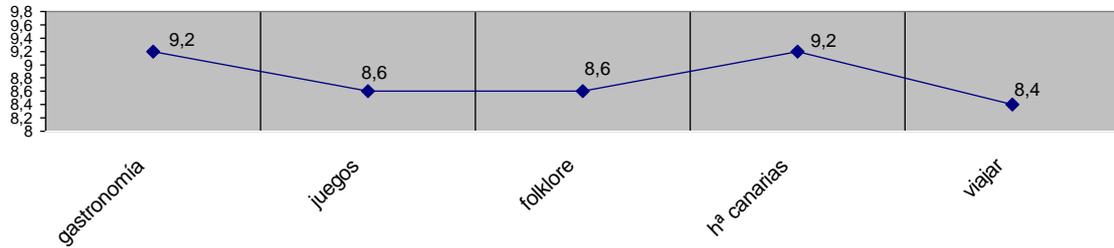


Fig. 5.43 Manifestaciones y actividades más culturales según sexo

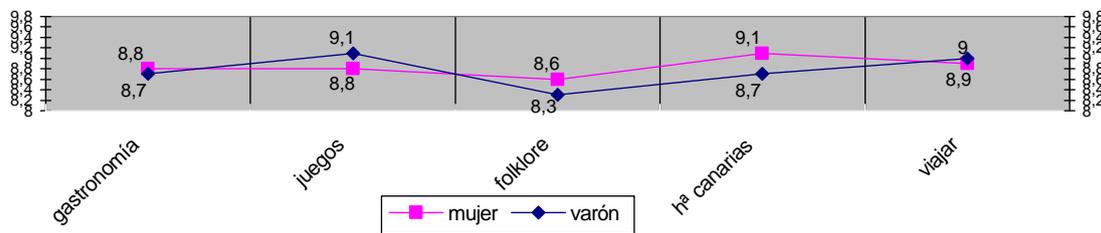


Fig. 5.44 Manifestaciones y actividades más culturales según especialidad

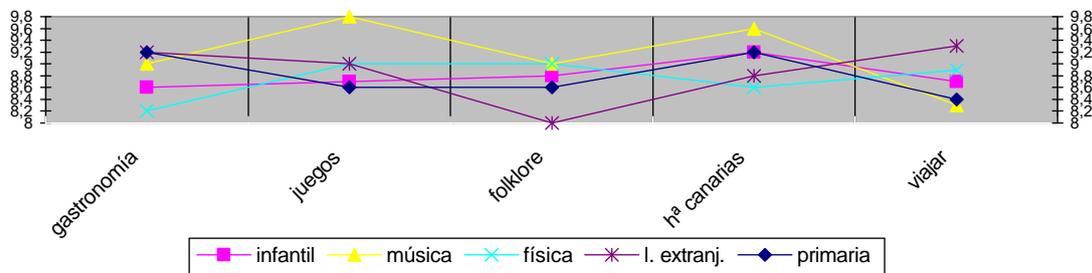
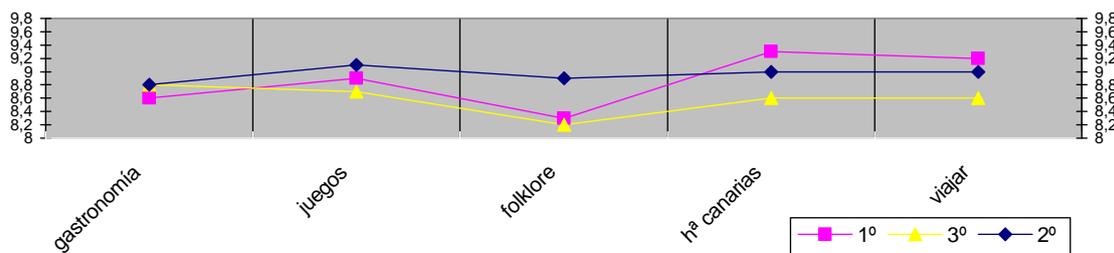


Fig. 5.45 Manifestaciones y actividades más culturales según curso

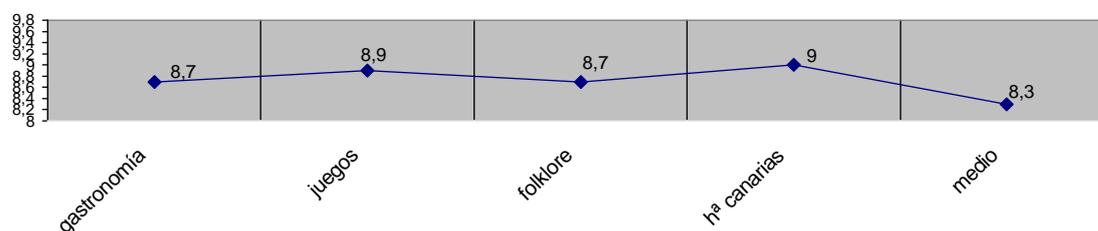


Se ratifica que ‘conocer la H^a de Canarias’, ‘juegos y deportes autóctonos’, ‘gastronomía y folklore tradicional’ y ‘viajar y conocer mundo’ son, según el alumnado, actividades consideradas muy culturales.

Exceptuando el ‘viajar y conocer mundo’, reflejan una vez más que evidente conciencia de identificación con lo “canario” y el entorno inmediato, incluyendo la sustitución que hacen del ‘viajar’ por el ‘conocimiento del medio físico natural’ (Fig. 5.46).

Son actividades que incluíamos en el grupo indicador de un concepto de cultura antropológico, por lo que resulta relevante que quienes votan teóricamente desde una perspectiva sociológica, en la práctica, se inclinan hacia una cultura de rasgos antropológicos.

Fig. 5.46 Manifestaciones y actividades más culturales según votantes concepto sociológico

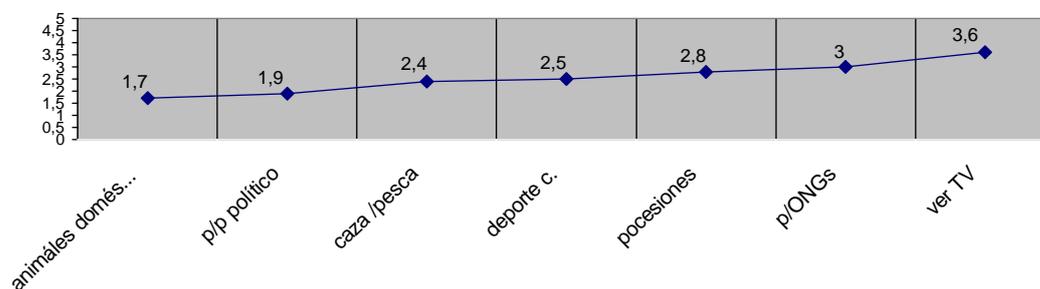


b) Similar tendencia se produce cuando la elección hace referencia a lo considerado menos cultural. ‘Poseer animales domésticos’, ‘pertenecer a un partido político’, ‘practicar caza y pesca regulada’ y ‘las procesiones religiosas’ son actividades comúnmente aceptadas como poco culturales (Fig. 5.47).

En este grupo se incluyen ocasionalmente ‘ver TV’, ‘pertenecer a una ONG’ o ‘practicar deportes de competición’.

Exceptuando ‘ver TV’, son actividades que exigen un cierto grado de sometimiento a normas y compromisos, cuestiones que parecer ser extrañas a la mentalidad del alumnado.

Fig. 5.47 *Manifestaciones y actividades menos culturales según los encuestados*

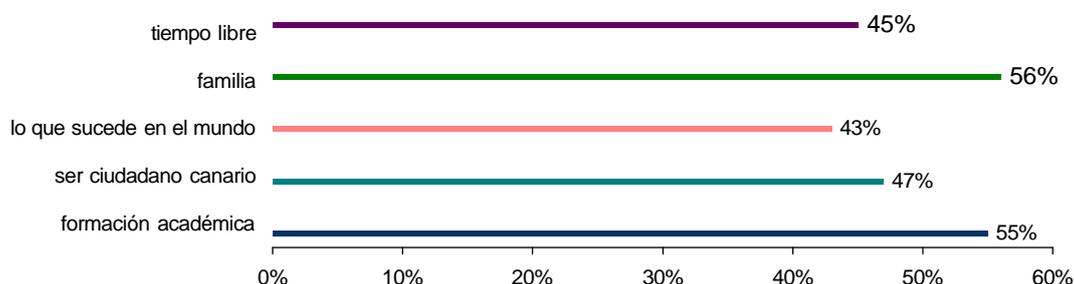


5.8.3.- Referencias culturales cotidianas y concepto de cultura

a) El resultado general del cuestionario hacía de ‘la familia’, ‘la formación académica’, ‘las tradiciones’, ‘el tiempo libre’ y ‘lo que sucede en el mundo’, elementos influyentes en el pensamiento del alumnado.

Para quienes conciben la cultura desde una vertiente sociológica, la influencia es parcialmente la misma, aunque se introducen ‘las obligaciones por ser ciudadano canario’ como componente bastante condicionante en la manera de pensar. La condición ciudadana ejerce aquí un papel determinante (Fig. 5.48).

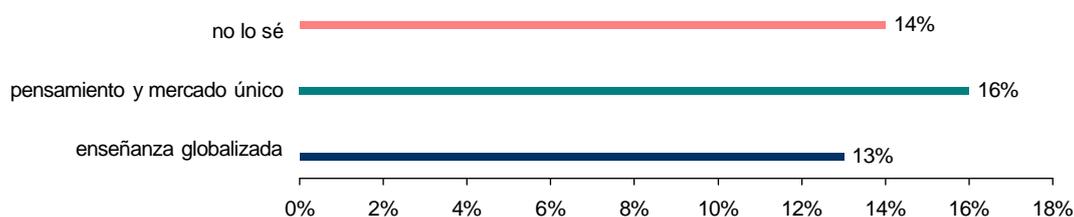
F.5.48 *Influencia en pensamiento de votantes del concepto sociológico (representan % de los encuestados)*



b) El resultado muestra que, en el grupo que define la cultura según parámetros sociológicos, confluyen principalmente las tres respuestas más contradictorias. No tanto por el porcentaje que representan respecto a la

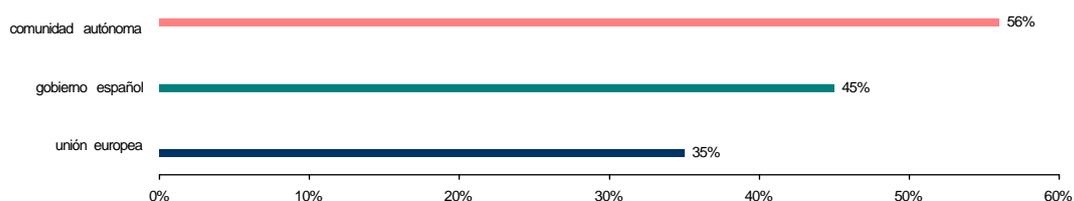
totalidad, sino porque proporcionalmente se confirma que este alumnado es el que menos sabe lo que es 'globalización'; es el que más y mejor la define; y el que más yerra o confunde con 'enseñanza globalizada' (Fig. 5.49).

Fig. 5.49 Definen 'globalización' votantes del concepto sociológico (representan % de los encuestados)



c) De manera análoga al primer análisis, este alumnado también coincide en que si tienen que existir directrices culturales en la escuela, han de ser aquellas que se planifiquen desde instituciones de la Comunidad Autónoma de Canarias, ratificando la primacía constante que se da a lo local en lo concerniente a la educación escolar en general y a los aspectos relacionados con la cultura en particular (Fig. 5.50).

Fig. 5.50 Referencia institucional política para la escuela según votantes del concepto sociológico (representan % de los encuestados)



5.8.4.- Referencias culturales según sexo

Finalizamos este segundo análisis de resultados relacionando P 24 – referencias para vivir el día a día-, con P 1-sexo-. Entendíamos que la importancia de la pregunta exigía una mejor clarificación acerca de las cuestiones que en la práctica configuran o influyen determinándola la ‘manera de vivir’ del alumnado. En este caso, consideramos que es suficiente averiguar si el resultado global del primer análisis varía en función del sexo (Fig. 5.51).

Fig. 5.51 *Referencia para vivir el día a día según sexo (en escala 1-10)*

VARONES	%	MUJERES	%
entorno	9,4	familia	9,3
familia	9,3	entorno	9
ocio	8,2	estudios	8,2
amigos	8	amigos	8
estudios	7,8	ocio	7,8
ed. académica	7,8	ed. académica	7,2
medio físico	7,3	trabajo	7,2
mass/media	6,5	medio físico	7,1
trabajo	6,1	p. nacional	6,7
tradiciones	4,9	p. internacional	6,4
religión	2,5	mass/media	6,4
p. local	1,1	tradiciones	5,7
p. internacional	1	religión	3
p. nacional	0,9	p. local	1,3

Una primera aproximación a esta relación, pone de manifiesto que entre sexos no se distinguen diferencias sustanciales sobre parámetros existenciales. Entre los jóvenes, tanto ellos como ellas, recurren a las mismas fuentes para vivir el día a día: familia, entorno, estudios, amigos y tiempo libre. Las pequeñas divergencias existentes, lo son sólo en torno al grado de prioridad que se le dan. No son significativas para lo que indagamos.

Alguna consideración sí merecen los dos grupos restantes: el intermedio y el infravalorado.

Para los varones, es evidente que la política en su triple dimensión local-nacional-internacional, no merece ningún consenso. Sin embargo, para las mujeres, política nacional e internacional son medianamente valoradas relegando la política local al último lugar que precede la religión. Sorprende que en un orden de referencias sean los varones quienes dan a la religión un cierto margen de credibilidad, mayor que las mujeres.

Se confirma finalmente que 'las costumbres y tradiciones populares' no son referentes existenciales. Afirmación que nos sitúa ante uno de nuestros supuestos de partida: lo que se dice que es cultura, se defiende como tal y sirve de paradigma identificativo, en la práctica cotidiana no da respuesta a las necesidades básicas e inmediatas de los sujetos.

5.9. Conclusiones

1.- *Clarificar el concepto de cultura en función de los sujetos que mayoritariamente ha definido la cultura desde su dimensión sociológica.*

- Se ratifica la progresiva igualdad cultural entre sexos del análisis anterior. No obstante, una mayor precisión nos aporta el dato de que los varones son más anárquicos culturalmente que las mujeres. Éstas racionalizan en mayor grado sus inquietudes culturales.
- Los intereses culturales varían en función de la especialidad. Educación Primaria, como titulación generalista, acentúa los rasgos antropológicos de la cultura. Ed. Musical muestra interés por un proyecto integrador de cultura. En la especialidad de Lengua Extranjera se constata una mayor tendencia elitista.
- La dependencia cultural de la familia y de lo académico se mantiene en

quienes acceden por primera vez a la universidad. Paulatinamente, a medida que avanzan en los estudios, van forjando un concepto de cultura más personal y en consonancia con la realidad social.

- No parece que la cultura subyacente en el sistema educativo en el que se han formado, sea referencia obligada para elaborar un concepto de cultura.
- Quienes proceden de la escuela privada conservan los tópicos formales de una cultura académica y elitista. Sin embargo, se consideran menos ideologizados que los de la escuela pública.
- La formación de la F.P. les hace ser más académicos pero no existen mayores diferencias culturales respecto a los del Bachillerato.
- Los de la ciudad se consideran más elitistas que los del mundo rural. Ya hemos comentado que el acceso a actividades culturales es mayor en la ciudad.

2.- Corroborar si las actividades consideradas culturales responden al perfil de la concepción sociológica de cultura y qué prioridad tienen en el pensamiento de quienes así la definen.

- Entre los votantes del concepto sociológico de cultura se sigue la misma tendencia que en los resultados generales según sexo, curso y especialidad.
- Aunque han elegido la opción sociológica del concepto de cultura eligen como más culturales los indicadores antropológicos.
- Son las manifestaciones antropológicas las que se tienen como más culturales.

- Las actividades culturales que exigen un cierto compromiso o pertenencia, son las menos valoradas.

3.- *Coherencia entre la cultura personal con lo anteriormente expuesto.*

- Descartando la 'formación académica recibida', lo que influye en la manera de pensar del alumnado son realmente componentes sociales.
- Haber elegido la opción sociológica no implica que sepan lo que es la cultura de la 'globalización'.
- Para ellos, la cultura curricular escolar tiene que depender de las directrices del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Por razón del sexo, los condicionantes sociales ejercen una influencia idéntica en los hombres y en las mujeres.
- Los varones son más escépticos que las mujeres respecto a la cultura institucional política pero, sorprendentemente, más tolerantes con la religión.
- Los indicadores antropológicos de cultura, valorados como manifestaciones culturales, no lo son como referentes existenciales.

ESTUDIO CUALITATIVO**ÍNDICE**

6.1.	Introducción	196
6.2.	El problema y las hipótesis de trabajo	197
6.3.	Sujetos	199
6.4.	Instrumentos	200
6.5.	Procedimiento	205
6.6.	Análisis 1	206
6.7.	Análisis 2	228
6.8.	Análisis 3	234
6.9.	Conclusiones	235

6.1. Introducción

En el capítulo 4º decíamos que son ejemplos de investigación cualitativa los estudios fenomenológicos, etnográficos y el estudio de casos. Siguiendo a Buendía (1997), los estudios fenomenográficos se inscriben en la tipología perteneciente al ámbito de la investigación cualitativo-fenomenológica. Tienen por objeto conocer, describir y comprender las formas en que las personas “experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden el mundo que les rodea”. Su propósito es descubrir cómo los sujetos comprenden determinados fenómenos, cómo comprenden el mundo aunque los resultados sean erróneos.

La metodología cualitativa es una forma de acceder al conocimiento de la realidad social y de los actores sociales que opta por indagar las estructuras de significado que utilizan los sujetos para explicar sus acciones y/o situaciones (YOUNIS, 2000). Son estudios que en nuestro caso, resultan sugerentes para comprender las interpretaciones que el alumnado realiza de su formación académica y para descubrir las formas de percepción que sobre un mismo asunto tienen sus propios compañeros: lo que dicen sobre sí mismos o sobre ‘otros’.

La investigación sobre la diversidad comprensiva, cualitativamente hablando, que los sujetos tienen de los fenómenos que les rodean posibilitan la transición a una percepción holística de la realidad.

Aunque los resultados del estudio descriptivo realizados son bastante significativos y quizás suficientes para contrastar nuestras hipótesis y supuestos de partida, han surgido **interrogantes** sobre aspectos que sospechamos no han sido suficientemente entendidos por parte del alumnado y que han originado respuestas contradictorias. Consideración que nos impide sistematizar las conclusiones pertinentes sin profundizar antes en lo que constituye el objetivo general del presente trabajo: la posible divergencia existente entre el concepto de cultura propuesto por la Administración Pública, el que hemos defendido como nuestro y el que el alumnado tiene como suyo.

Por esta razón, se hace necesario clarificar y precisar la respuesta sobre estas cuestiones en el contexto de la formación académica que están recibiendo en la actualidad. Entendemos que el alumnado tiene argumentos y experiencia para valorar la *cultura universitaria* en la que está inmerso, contrastarla con las propias convicciones y, sobre todo, con sus expectativas personales y sociales.

Conocer, describir y comprender esa valoración es la tesis central del siguiente estudio cualitativo.

6.2.- El problema y las hipótesis de trabajo

A partir de la investigación ya realizada, seguimos en la duda si el alumnado ha asimilado las directrices culturales institucionales que subyacen en los diseños curriculares que configuran su formación académica, ya sean los pertenecientes al plan de estudios de las titulaciones de maestro especialista, los que condicionan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje o los que, a partir de la legislación educativa vigente, inspiran su experiencia universitaria.

Al contrario, no desaparece la sospecha que nos lleva a corroborar la existencia de fragmentación conceptual, praxis disfuncional y, en consecuencia, dificultad para integrar las propuestas de la administración en su experiencia actual de universitarios y en las expectativas que despierta su futuro personal, social y profesional. Tenemos la sensación de que en este sentido, su situación actual se define por inseguridad teórica y por escasa clarividencia de los retos que se derivan de la titulación que pretenden alcanzar.

No ignoramos que esa experiencia de supuesta 'crisis', entendida sin connotaciones peyorativas sino como momento coyuntural discernente de clarificación, es necesaria en la universidad, -la madurez personal solamente es posible a partir de esa capacidad de análisis y elección libre y responsable-. Y se nos puede argumentar por tanto, que nuestra intuición no tiene nada de novedosa si la ubicamos en la generalización contextual del ser universitario.

No es, sin embargo, razón que deslegitime nuestro propósito. Es precisamente en esa situación donde el docente universitario debe asumir su función de

interlocutor para ayudar a discernir y motivar, para que el joven universitario pueda integrar en su cultura personal lo que le viene impuesto desde la institución, o rechazar, dentro del margen permisible de la legislación, lo que subrepticamente se enmascara como legal. Es decir, las connotaciones ideológicas de quienes promulgan las leyes educativas. Se trata, seguimos en ello, de hacer factible un concepto integrador de cultura.

El problema que se nos plantea a la luz de esta reflexión, es entonces el siguiente:

¿Qué integración hace el alumnado en su formación docente de la cultura académica y de la cultura que rige su cotidianidad? ¿Dificulta o clarifica el perfil de maestro especialista?

Nuestras hipótesis de trabajo, (inductivas) se formulan a partir de las aportaciones del estudio descriptivo y, (proposicionales) según el concepto de cultura administrativa que ya hemos formulado y el que hemos deducido de las aportaciones de las Ciencias Sociales:

- El concepto de cultura que propone la Administración Educativa no está en conexión con la realidad sociocultural actual del alumnado ni con el concepto de cultura que defendemos.
- *Esta situación propicia una formación fragmentada, no integral, del perfil del maestro especialista.*

Como se puede deducir, este estudio amplía el proceso de investigación que venimos desarrollando. Tiene como objetivos:

1. Precisar el significado que tiene la cultura académica para el alumnado y verificar su funcionalidad personal, social y educativa.
2. Precisar el significado que tiene la cultura popular para el alumnado y verificar su utilidad personal, social y educativa.
3. Precisar convergencias y divergencias y analizar las creencias subyacentes en las mismas.

4. Precisar el significado que tiene la cultura de la cotidianidad para el alumnado y verificar su utilidad social y educativa.
5. Clarificar la diversidad cultural en el alumnado.
6. Explorar la viabilidad y concreción de un concepto de cultura integrado en un proyecto de vida.

Son cuestiones que consideramos fundamentales para el resultado final del presente trabajo. Los objetivos 1 y 2 continúan explorando la incidencia que los conceptos de cultura curriculares tienen en el alumnado; el objetivo 3 pretende ratificar o deslegitimar los referentes culturales cotidianos; el objetivo 4 aborda supuestas contradicciones que conviene clarificar; el objetivo 5 nos ofrece la posibilidad de conocer culturalmente al alumnado; y el objetivo 6 nos indicará la posibilidad de hacer factible propuestas educativas innovadoras, según nuestra personal manera de definir la cultura.

6.3.- Sujetos

La peculiaridad de la investigación cualitativa obliga a una selección de sujetos que por sus características garanticen credibilidad en la información que se pretende recabar. Teniendo en cuenta nuestro objetivo, se deduce que evidentemente tendrían que ser escogidos en el contexto donde se había realizado el estudio descriptivo: el alumnado de las titulaciones de maestro especialista.

Decidimos escoger de forma preestablecida grupos de 5 o 6 alumnos y alumnas en los que existiesen un representante de cada especialidad y curso 2002/2003, a los que añadimos un cuarto grupo constituido por alumnos que habían terminado la Diplomatura de Maestro Especialista pero continuaban en el Centro realizando estudios de Licenciatura. Grupo que además había participado en la encuesta del estudio descriptivo el curso anterior. Les une la titulación y el curso en el que están, les diferencia la especialidad.

- G-1º, alumnos y alumnas del curso 1º de las 5 especialidades.
- G-2º, alumnos y alumnas del curso 2º de las 5 especialidades.

- G-3º, alumnos y alumnas del curso 3º de las 5 especialidades.
- G-4º, alumnos y alumnas diplomados en las 5 especialidades.

A estos hay que añadir el grupo P (piloto), constituido por alumnas de 3º de Educación Primaria y el grupo C (clase) con representantes de 1º de Educación Infantil.

La selección se hizo individualizada en función de la presunta capacidad de diálogo y debate que les atribuíamos porque les conocíamos a partir de nuestra experiencia docente o eran conocidos por compañeros y compañeras también docentes. Valoramos asimismo, el interés que provocaba en ellos este trabajo.

Consideramos que el diseño de los grupos es bastante representativo y estratégico en orden a que el contexto discursivo micro-grupal reproduzca el universo social de referencia (IBÁÑEZ, 1979).

6.4.- Instrumentos

El estudio sigue la técnica o el método de la *entrevista semiestructurada* basada en la empatía del entrevistador con los entrevistados a través de encuentros cara a cara dirigidos a la comprensión de la opinión que el alumnado tiene sobre algunos resultados del estudio descriptivo. Ofrece la posibilidad de saber qué es lo más importante y significativo, cuáles son sus creencias, valores, pensamientos y perspectivas (TAYLOR/BOGDAN, 1994).

La dinámica de las conversaciones se planificó de manera que su duración no fuera más allá de la hora y media (en realidad, un cassette de 74 minutos); facilitando respuestas espontáneas y abiertas a partir de los datos que se les daban a conocer; en un ambiente y horario en los que no tenían cabida la interrupción ni intervención de agentes externos; grabando directamente en sistema audio todas y cada una de las intervenciones.

Como suele suceder en estas situaciones, el retraimiento que produce tener que hablar ante un micrófono fue paulatinamente superándose a medida que transcurría la conversación y se iba despertando el interés por el contenido de la

entrevista, a pesar de que previamente se les había explicado el proceso a seguir. Se consiguió un ambiente lo suficientemente relajante para poder expresarse con entera libertad y sinceridad, recorriendo y contestando a su albedrío los interrogantes que se planteaban.

Sin caer en el directivismo de las respuestas pero tampoco en el permisivismo direccional, la función del entrevistador ha sido en este caso la del interlocutor que no interviene sobre el fondo sino sobre la organización del contenido que se le dice (MUCCHIELLI, 1995) aportando mínimos estímulos para la comunicación interpersonal, la producción, el discurso, confrontación ideológica y consenso grupal. Y modestamente, creemos que se consiguió.

En la línea de lo que sugiere Pérez Serrano, (1994), tratamos de evitar la discusión, la sensación de interrogatorio y el ejuiciamiento moral de las intervenciones en un clima libre de prejuicios. Lo que exigió por nuestra parte la flexibilidad necesaria para, según las características peculiares de cada grupo, no seguir un orden excesivamente estructurado ni en las preguntas ni en las conversaciones. Mínimos estímulos del coordinador: comunicación interpersonal para la producción y el discurso, confrontación ideológica y consenso grupal.

El guión elaborado para esta entrevista abarca los siguientes temas:

- Objetivo 1.- Precisar el significado que tiene la cultura académica para el alumnado y verificar su funcionalidad personal, social y educativa.
 - Definen la cultura según conceptos: *sociológico* (63,3%); *ideológico* (40,4%); *tesis* (30,6%); *antropológico* (26,2%); *académico* (21,5%); *elitista* (6,2%). Se explican los conceptos y se clarifica que los tres menos votados son los más significativos para el sistema educativo.

¿Cómo se explica que el alumnado, cuando define la cultura, no tenga como referencia la formación académica que recibe?

- La escuela y la universidad son consideradas como espacios culturales (79,3%), pero no por el hecho de estudiar y aprobar los estudios se es más culto (55,6%).

¿Qué explicación puede tener el que la escuela y la universidad se consideren espacios culturales pero no por el hecho de estudiar y aprobar se es más culto?

- La formación universitaria actual influye mucho/bastante en la vida del alumnado (8) mucho más que las tradiciones y costumbres populares (5)

¿La formación universitaria actual influye mucho/bastante en la vida del alumnado, más que costumbres y tradiciones populares?

- La familia y el entorno social es lo que determina el día a día del alumnado (92,6%).

Si la familia y el entorno social es lo que determina el día a día del alumnado, ¿para qué sirve la cultura universitaria?

- Objetivo 2.- Precisar el significado que tiene la cultura popular para el alumnado y verificar su utilidad personal, social y educativa.

- El concepto antropológico de cultura era escasamente valorado (26, 2%), pero los indicadores antropológicos (tradiciones canarias), son los reconocidos como más culturales (71,5%) sólo superados por el *viajar y conocer mundo* (89,5%).

¿A qué se debe que el concepto antropológico de cultura sea escasamente valorado pero los indicadores antropológicos (tradiciones canarias), son los reconocidos como más culturales, sólo superados por viajar y conocer mundo?

- Para el alumnado la cultura canaria se identifica con *costumbres y tradiciones canarias* (43,6%) que se tienen además como autóctonas (94,3%), pero esta identificación no configura una determinada manera de pensar y de vivir (16,5%).

¿Qué significado tiene entonces?

- Un elevado porcentaje del alumnado (67,8%) es consciente de que limitar la cultura a lo canario es empobrecedor,

¿Hacia dónde tiene que abrirse culturalmente la mentalidad del alumnado?

- Para el alumnado, el distintivo cultural del canario es la forma de hablar (53%)

¿Estás de acuerdo en que el distintivo cultural del canario es la forma de hablar?

- Culturalmente el alumnado se siente tan canario como español 34,7%; canario (29,7%); español (7,8%).

¿Qué aporta culturalmente la españolidad al ser canario?

- El 71,8% considera que los contenidos curriculares tienen que proceder del M.E.C.D.

¿Cómo se explica esta actitud con la afirmación localista de preguntas anteriores y con el hecho de que ser español no influye en la manera de pensar?

- Son las instituciones locales (escuelas, municipios y CAC) las más generadoras de cultura (70,6%). Las menos: religiosas, internacionales y europeas (31,7%).

¿Cómo se explica entonces que viajar y conocer mundo sea la actividad considerada como más generadora de cultura?

- El alumnado considera que en la universidad no se promueve suficientemente la cultura canaria (2,3%).

¿Para qué hacerlo si resulta empobrecedor?

- Objetivo 3.- Precisar convergencias y divergencias y analizar las creencias subyacentes en las mismas.

- El alumnado dice que el *medio* es un referente cultural (82,5%) y, sin embargo, no se sienten culturalmente diferentes por vivir en islas (47,7%).

¿Qué razones explican esta aparente contradicción?

- Los espacios donde se ha gestado este concepto han sido la familia y la sociedad (91,4%). La formación religiosa recibida y la política han sido los referentes que menos han influido en la elaboración del concepto de cultura (16,1%).

¿Por qué razones religión y política no son referencias para la formación cultural?

- Objetivo 4.- Precisar el significado que tiene la cultura de la cotidianidad para el alumnado y verificar su utilidad social y educativa.
- Retomar la pregunta 24 del cuestionario y hacerla abierta.

En el día a día, ¿cuáles son realmente las referencias culturales?

- Objetivo 5.- Clarificar la diversidad cultural en el alumnado.
- No es fácil delimitar en Canarias lo “rural” de lo “urbano”. No obstante, un 65,8% dice proceder de la ciudad.

¿Existen diferencias culturales en el alumnado por razón del lugar donde se viva en Canarias?

- El 60,1% procede de la escuela pública, el 33,5% de la pública y privada y el 6,2% de la privada.

¿Se constatan diferencias culturales por haber realizado la formación inicial en escuela pública o privada?

- No parece que existan diferencias significativas por razón del sexo cuando se define la cultura

¿Consideran que la mentalidad cultural de los alumnos es similar a la de las alumnas? ¿Existen diferencias por razón del sexo?

- El 75,4% ha realizado estudios de Bachillerato, el 20,5% F.P.

¿Se constatan diferencias culturales por venir de Bachillerato o de FP?

- Objetivo 6.- Explorar la viabilidad y concreción de un concepto de cultura integrado en un proyecto de vida.

- El 87,7% del alumnado oscila entre los 18 y 25 años.

Teniendo en cuenta la edad del alumnado, ¿qué cuestiones se deberían tratar en la formación universitaria?

Dejamos abierta la posibilidad de que, en función del itinerario seguido en la conversación, pudiesen surgir preguntas no programadas en la exposición pero válidas para el contexto global de conseguir nuestros objetivos.

Señalemos finalmente, que a semejanza de lo realizado en el estudio descriptivo, pusimos en práctica la experiencia piloto de la entrevista. De ella dedujimos la importancia que tenía el lugar para la perfecta grabación y audición de la conversación a efectos de una transcripción literal lo más fidedigna posible, así como la utilización y ubicación de los medios de grabación. El hecho de que en este estudio se abordaron los interrogantes supuestamente más densos y no constatar dificultades para su comprensión, ratificó su viabilidad.

6.5.- Procedimiento

Antes de la entrevista realizamos la tarea de informar individualmente a los posibles entrevistados las condiciones en las se iba a desarrollar, los objetivos que pretendíamos, su utilidad, el lugar y hora de la celebración y la garantía del anonimato. Es necesario hacer constar la negativa de participación que recibimos en algunos casos, aduciendo fundamentalmente falta de tiempo y dificultad material para coincidir simultáneamente con alumnos de especialidades diferentes o aceptar el consenso que supone este tipo de participación. Pensamos

que también existió un cierto temor hacia el contenido de la misma, dado que se intuía el tener que manifestar impresiones sobre aspectos pertenecientes a la intimidad personal.

Planificamos una mínima estructura de los interrogantes en torno a los objetivos antes reseñados, no tanto para seguirlos sistemáticamente sino para tenerlos como referencia en caso de una posible dispersión en las conversaciones. De hecho, no seguimos el mismo orden en todos los grupos adaptándonos en función de la capacidad de reflexión e intercambiando los aspectos más difíciles de contestar con los más fáciles. En este tipo de grupos las respuestas adquieren la forma de marcos de significados amplios y flexibles. Son en principio imprevisibles, pues no disponen de alternativas de respuestas a elegir y aunque el punto de arranque que se oferta es formulado a modo de pregunta, priva el que hablen-a-cerca-de un tema de conversación alrededor del que deben conversar como referente central.

Durante la entrevista, antes de exponer los interrogantes presentamos, como tema de conversación, una exposición sistemática del universo significativo de resultados anteriores resaltando los aspectos más relevantes.

6.6.- Análisis 1

“El sentido del análisis de datos consiste en reducir, categorizar, clasificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (PÉREZ SERRANO, 1994: 102).

Sin someternos exhaustivamente a estas premisas, pero teniéndolas como referencia, conscientes además de la complejidad inherente a los análisis cualitativos, exponemos el proceso seguido en el análisis de la información recabada.

En primer lugar, transcribimos literalmente el contenido de las grabaciones manteniendo el orden de las intervenciones y de los interrogantes, que como ya expusimos, no fue el mismo en todos los grupos. En algunos casos comenzamos por abordar directamente las cuestiones que nos parecían más importantes, -las

relativas a los objetivos 1 y 2-, en otros, introducíamos al grupo a partir de los interrogantes del objetivo 5 (ver anexo 05). Codificamos las respuestas con las siglas de la especialidad a la que pertenecían los entrevistados. Es lo que podría denominarse un primer *análisis exploratorio*.

En segundo lugar, *separamos y agrupamos* las frases que nos parecía sintetizaban lo esencial de la intervención, siempre que estuviese directamente relacionado con lo que se pedía en los interrogantes. Nos parece que así se destaca lo fundamental aunque lo accidental de alguna forma nos ayudaba en su precisión. Buscamos el significado subjetivo de lo que los alumnos exponían presentándolo en *matrices*.

Finalmente, en tercer lugar, cada matriz nos permite sintetizar y comparar resultados. Sin perder el rigor de la objetividad, es difícil que en este punto no se introduzca una cierta subjetividad por parte del entrevistador al aplicar criterios personales en la selección. Mínima interpretación lógica en todo análisis cualitativo porque el investigador debe, con su interpretación, ir más allá de los significados denotativos de cada intervención con el propósito de buscar y encontrar el sentido de lo que se quiere decir.

Las fases 2 y 3 constituyen el *análisis en profundidad o descripción* del estudio que se refiere a la exposición y presentación de la información de forma sistemática e intuitiva (BERNARDO/CALDERERO, 2000).

Presentamos a continuación los resultados recabados en las matrices.

1.- Objetivo 1.- Precisar el significado que tiene la cultura académica para el alumnado y verificar su funcionalidad personal, social y educativa.

m 01

¿Cómo se explica que el alumnado cuando define la cultura no tiene como referencia la formación académica que recibe?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	La formación académica enriquece la cultura	La FA son conocimientos. No cultura	La FA no necesariamente tiene que ser cultura	La FA para muchos es estudios y exámenes
Ed. Primaria	De acuerdo. La cultura es algo más	No se ha profundizado en lo que es la cultura	Cultura es pertenencia a un grupo social. No incluye lo académico.	La FA no necesariamente tiene que ser cultura
Ed. Física	Es cultura. El alumnado no lo valora porque no es consciente de ello	La FA es estudiar y aprobar. Cultura es otra cosa	La FA sí es cultura	Cultura es lo social
Ed. Musical	En desacuerdo. Es un aspecto de los más importantes.	La cultura no la da la FA	La FA vive a espaldas de la cultura	Cultura hace referencia a comportamientos. FA a estudio de contenidos
L. Extranjera	En desacuerdo. Con el antropológico es lo más importante	Cultura es lo que recibimos en la familia. La FA no es cultura	Cultura es identificación con grupo social	La FA es una parte de la cultura

- Globalmente se ratifica la idea de que para el alumnado la formación académica que se recibe actualmente en la universidad no aporta cultura.
- Esta consideración está en relación directa con la evolución en los estudios.
- Quienes se inician en los estudios universitarios (curso 1º), consideran que su paso por la universidad les hará más cultos. Cuando terminan, la formación académica recibida no les ha hecho más cultos.
- No influye la especialidad que se ha elegido sino el curso en el que se está.
- La tendencia más generalizada deriva en que la formación académica son contenidos. La cultura es otra cosa y se adquiere en otros espacios.

¿Qué explicación puede tener el que la escuela y la universidad se consideren espacios culturales pero no por el hecho de estudiar y aprobar se es más culto?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	No se aplican los conocimientos a la vida	La cultura es otra cosa	Es porque existen muchos tipos de cultura	No se aprovechan los recursos universitarios
Ed. Primaria	La cultura pertenece al ámbito de lo familiar, los valores... no a los conocimientos	Se piensa más en lo antropológico y sociológico	Existen valores culturales no reglados	Los estudios no son de ayuda para tu vida
Ed. Física	Los contenidos de exámenes se olvidan. La cultura no	No estamos abiertos a las ofertas culturales	Es lógico que sea así	Lo que se entiende por cultura es más sociológico
Educación Musical	Lo que te enseñan en la universidad no te sirve para la vida	Porque se estudia para aprobar	Se puede adquirir culturas por otras vías	La cultura son los comportamientos. Eso no lo dan los estudios.
L. Extranjera	Porque la cultura está en la calle	Por la orientación laboral de los estudios	Porque lo esencial de la cultura es lo sociológico	Existen otras vías

- La cultura es algo vital. La formación académica, que es necesario estudiar y aprobar, está desconectada de la vida. No prepara para la vida.
- La cultura son comportamientos, valores... que están fuera del ámbito del estudio y del aprobado. La cultura no es reglada.
- Esa cultura-tipo se adquiere en la calle, en la familia, en la sociedad, no en la universidad.
- La oferta cultural universitaria fuera del aula no es valorada por el alumnado. Sí lo son otras vías no universitarias.
- La identidad del alumnado se muestra claramente fragmentada. Los interrogantes vitales tienen una orientación divergente con la formación académica que se recibe.
- No existen diferencias en esta forma de pensar por razón de la especialidad o del curso en que esté.

¿La formación universitaria actual influye mucho/bastante en la vida del alumnado, más que costumbres y tradiciones populares?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	No. Influye más la familia	Es debido al tiempo de dedicación	No existe interés por la cultura antropológica	Desconexión con lo tradicional. Existe mayor interés por los estudios
Ed. Primaria	Es lo que estamos viviendo	La carrera es el eje de la vida	Interés más profesional de los estudios	Por el interés profesional de los estudios
Ed. Física	Son etapas: tradiciones – universidad - tradiciones	No influye tanto	Por la finalidad laboral de los estudios	Porque los contenidos antropológicos del plan de estudios son mínimos
Ed. Musical	No. Influyen más las tradiciones	Pesa la responsabilidad de ser educador	La cultura tradicional no se entiende como universitaria	El plan de estudios está desconectado de lo antropológico
L. Extranjera	Depende de cada persona	Todo el tiempo lo dedicamos a los estudios	Por la finalidad laboral de los estudios	Inconscientemente influye más la formación universitaria

- La influencia universitaria es fundamentalmente temporal. Influye por la dedicación que exige.
- Esta situación es más acentuada en los 2º cursos de las especialidades, en el ecuador de la titulación.
- Cuando se inician los estudios existe interés por la cultura antropológica.
- El paso por la universidad genera una mentalidad más pragmática. Interesa el futuro laboral.
- Progresivamente se toma conciencia de la desconexión existente entre formación académica y cultura antropológica.
- La presencia de la cultura antropológica en los planes de estudio es mínima.

¿Si la familia y el entorno social es lo que determina el día a día del alumnado, ¿para qué sirve la cultura universitaria?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	Es una ayuda para el mundo laboral	Solamente interesa para el mundo laboral	Para ser profesor, no persona. Salvo en alguna asignatura como ésta	Para escalar puestos en la sociedad a base de títulos
Ed. Primaria	No son excluyentes. Se complementan	Depende de las carreras. No todas tienen una finalidad laboral	También ayudan a ser persona y buen profesional	Para la vida profesional
Ed. Física	Para poco. No sirve para el día a día	Magisterio da una cultura general	Ni para conseguir trabajo ni para formarnos	Para competir en la sociedad a base de títulos
Ed. Musical	Complementar la cultura familiar	Me ayuda a tomar decisiones y ser crítico.	Para ser buenos maestros	Para superar en conocimientos a nuestros padres
L. Extranjera	Todo está relacionado	Para cultura general	Para conseguir un trabajo. Ni siquiera para formarnos	Para la salida laboral

- Al iniciar los estudios (curso 1º) se piensa que la cultura universitaria servirá de complemento a la cultura que se tenga.
- Finalizados los estudios, nuevamente se constata la mentalidad utilitarista del alumnado.
- En la especialidad de Ed. Infantil está bastante arraigada la salida profesional de la titulación.
- El escepticismo es la característica dominante en todos los cursos de Ed. Física. No se sabe para qué sirve la cultura universitaria.
- Globalmente la cultura universitaria tiene utilidad profesional.
- Y la define claramente deshumanizada. No tiene en cuenta la dimensión personal del alumno.
- Se tiene conciencia de la necesidad de formación personal y no sólo profesional.

2.- Objetivo 2.- Precisar el significado que tiene la cultura popular para el alumnado y verificar su utilidad personal, social y educativa.

m 05

¿A qué se debe que el concepto antropológico de cultura sea escasamente valorado pero los indicadores antropológicos (tradiciones canarias), son los reconocidos como más culturales, sólo superados por viajar y conocer mundo?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	Es lo que gusta	Una cosa es la teoría y otra la práctica	No saben definir lo que es cultura	Confunden los conceptos de cultura
Ed. Primaria	Prevalece la pertenencia a raíces	Los indicadores se viven de muchas maneras	Se opta por lo que atrae	Es lo que enriquece
Ed. Física	Prevalece la pertenencia a raíces	No saben que las tradiciones son parte de la cultura antropológica	En la práctica se tiende a lo que atrae	Los indicadores no se conciben como culturales sino como populares
Ed. Musical	No entienden qué es cultura antropológica	Son actividades populares que no se tienen como cultura	Nos gusta experimentar más que teorizar	No identifican indicadores con cultura antropológica
L. Extranjera	No saben definir teóricamente	Son actividades para el ocio. La cultura es algo más serio	Ata lo inmediato: viajar y tradiciones	Es lo que el gobierno vende como cultura

- La consecuencia general que se deduce de las respuestas se resume en incapacidad teórica para definir los conceptos de cultura antropológica y cultura popular.
- Lo popular no es cultura antropológica.
- Existe consenso generalizado en torno a esta cuestión sin que la especialidad o el curso establezcan diferencias significativas.
- La identificación con lo popular es más afectiva que racional.
- Se acepta porque son cosas de la tierra.
- Lo popular se contempla desde una perspectiva lúdica.

Para el alumnado la <i>cultura canaria</i> se identifica con <i>costumbres y tradiciones canarias</i> que se tienen además, como autóctonas, pero esta identificación no configura una manera de pensar y de vivir, ¿qué significado tiene entonces?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	No se tiene como esencial en los colegios	Es algo para el recuerdo	Inconscientemente sí configura	Escaso. No da de comer
Ed. Primaria	Se suplanta progresivamente por la cultura de la globalización	Para presumir de cultura autóctona	No somos conscientes de que sí configura nuestra manera de ser	Es algo para el recuerdo
Ed. Física	Es un sentimiento moral	Es algo que hay que seguir manteniendo	En algunas cosas sí configura la manera de ser	Para nada. Actualmente vale lo que viene de fuera
Ed. Musical	Es algo para divertirse	Se suplanta por nuevas culturas	Sí configura. Es nuestra manera de ser y de pensar	Simplemente lúdico
L. Extranjera	Lo valoramos como algo que no se puede perder	Configura toda mi vida	Es un sentimiento afectivo. No configura	Simplemente ocio

- En términos generales, independientemente de la especialidad y el curso, el alumnado ratifica la afirmación de que las costumbres y tradiciones canarias no configuran una determinada manera de pensar y de vivir.
- La significación que costumbres y tradiciones canarias tienen para un porcentaje aceptable del alumnado se sitúa en el contexto de los sentimientos, conservación del pasado, o dimensión lúdica de la vida.
- Es en el 3er curso donde costumbres y tradiciones canarias adquieren un cierto grado de reconocimiento y valoración. La explicación podría estar en que es en esta fase de los estudios cuando se imparten las asignaturas optativas y el alumnado realiza los CLE, categorías asignadas a las materias de contenidos relacionados con la cultura popular.
- Terminados los estudios, costumbres y tradiciones se relegan al ámbito del ocio sin mayor valoración para el alumnado.
- Se vislumbra tímidamente el efecto absorbente de la globalización que anula la cultura local.
- La excepción radica en quienes por educación familiar la cultura canaria es referencia obligada en todas las situaciones de la vida.
- Se manifiesta la actitud canaria de infravalorar lo propio y dar mayor importancia a lo foráneo.

Un elevado porcentaje del alumnado es consciente de que limitar la cultura a lo canario es empobrecedor, ¿hacia dónde tiene que abrirse culturalmente la mentalidad del alumnado?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	A todo lo nuevo	Todo puede ser válido. La cultura canaria también	Hacia la globalización conservando la cultura local	A todo lo que venga de fuera, respetando lo nuestro
Ed. Primaria	A todo lo nuevo	Todo puede ser válido. La cultura canaria también	Hacia la globalización conservando la cultura local	A todo lo que venga de fuera, respetando lo nuestro
Ed. Física	A todo lo nuevo	Todo puede ser válido. La cultura canaria también	Hacia la globalización conservando la cultura local	A todo lo que venga de fuera, respetando lo nuestro
Ed. Musical	A todo lo nuevo	Todo puede ser válido. La cultura canaria también	Hacia la globalización conservando la cultura local	A todo lo que venga de fuera, respetando lo nuestro
L. Extranjera	A todo lo nuevo	Todo puede ser válido. La cultura canaria también	Hacia la globalización conservando la cultura local	A todo lo que venga de fuera, respetando lo nuestro

- La característica general es que la mentalidad se tiene que abrir hacia una indefinida cultura que trasciende la localidad.
- Postura que no excluye el sentimiento localista que no puede entenderse en términos de autoafirmación identificativa.
- En los cursos 1º se prioriza la novedad como distintivo cultural.
- En los cursos 2º se introduce un componente ético. Lo nuevo tiene que ser válido.
- En los cursos 3º la apertura cultural se ubica en el contexto de la globalización.
- Cuestión menos importante cuando se terminan los estudios. Ahora, sin mayor precisión, interesa sencillamente todo lo que venga del exterior.
- No es exagerado afirmar que a medida que se avanza en los estudios se adquiere madurez intelectual para precisar conceptualmente lo que se piensa.
- Es el interrogante al que se ha respondido de forma más unánime y consensuada en cada grupo.

¿Estás de acuerdo en que el distintivo cultural del canario es la forma de hablar?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	No solamente. Cuenta también la forma de ser	No. Es la manera de relacionarnos	Somos abiertos	Es lo que primero se distingue pero no lo más importante
Ed. Primaria	No tiene mucho que ver. Es la manera de ser	No. Es la capacidad de entablar relaciones cercanas	Por tradición estamos acostumbrados a tratar con la diversidad cultural	No. Existen otros aspectos
Ed. Física	No es el distintivo	Es lo más que se nota		Es lo que más nos caracteriza
Ed. Musical	No. Es nuestra capacidad de ser abiertos	La comida también lo es	También somos muy abiertos	Es lo que primero se distingue pero no lo más importante
L. Extranjera	No. Es nuestra capacidad de ser abiertos	No. Es nuestra forma pausada de vivir	En parte sí	Tendrían que decirlo los de fuera

- Existe un consenso mayoritario en aceptar que la forma de hablar es un distintivo puramente fonológico que además, no siempre se asocia exclusivamente con Canarias.
- Para el alumnado de los cursos 1º el distintivo culturalmente diferenciador del canario es su carácter abierto.
- En los 2º cursos adquiere mayor significatividad la facilidad para las relaciones personales.
- Históricamente, se tiene conciencia de la realidad cosmopolita y multicultural de las islas.
- La mayor indefinición se tiene cuando se finalizan los estudios.
- Salvo en la gastronomía, y el ya señalado carácter-, no aparecen otros distintivos culturales que definan el ser canario.
- Tampoco existen diferencias por razón de la especialidad.
- Se deduce incapacidad generalizada para definir culturalmente la identidad canaria.
- No se constatan actitudes xenófobas ni separatistas desde la perspectiva sociopolítica. El alumnado muestra sus preferencias por sentirse *alguien con*, más que, *al margen de*.

Mayoritariamente, el alumnado se siente tan canario como español. Culturalmente, ¿qué aporta la españolidad al ser canario?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	Nada especial y todo	Localización geográfica. No se sabe dónde están las Canarias pero sí España	Es más probable que me sienta canario	Sentido de pertenencia
Ed. Primaria	La identificación	Tener una nacionalidad	Nada	Las raíces culturales
Ed. Física	Es una seña de identidad	No lo sé	Algo tendrá que aportar	Es lo mismo
Ed. Musical	Los vínculos de residencia	No aporta nada. La cultura es el entorno	Sé que es algo pero no lo sé	La cultura es la misma
L. Extranjera	No aporta nada	Tienes un comportamiento como español	Nada, pero nuestra cultura es la española	Es una cuestión política

- Las razones que se esgrimen para identificar la españolidad son de carácter ciudadano o geográfico.
- Resulta más inteligible manifestarse como ciudadano español en el extranjero que hacerlo como canario.
- Como resulta más inteligible indicar el lugar de procedencia haciendo referencia a España que a Canarias.
- Un porcentaje bastante significativo considera que la españolidad no aporta nada a la condición canaria.
- Pero lo manifiesta sin connotaciones excluyentes.
- El alumnado minimiza, desinteresándose, la cuestión del ser canario o español sin establecer dicotomías. No se lo plantea.
- Actitud que se radicaliza cuando acaba la Diplomatura.
- Para este alumnado no existen diferencias culturales por el hecho de ser canario o español. La cultura es la misma.
- En general, no se encuentran dificultades para sentirse culturalmente canario siendo ciudadanos españoles.
- Sin embargo, exceptuando la respuesta que habla de las raíces culturales españolas, no se sabe qué importancia tiene la cultura española ni el lugar que debe ocupar.
- Se es español por razones sociopolíticas.

El 71,8% considera que los contenidos curriculares tienen que proceder del M.E.C.D. ¿cómo se explica esta actitud con la afirmación localista de preguntas anteriores y con el hecho de que ser español no influye en la manera de pensar?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	Damos más valor a lo que viene de fuera	Por complejo de inferioridad tendemos a aceptar lo que nos impone el MECD	No valoramos nuestra cultura	Debemos tener unos conocimientos básicos
Ed. Primaria	La cultura canaria debe tratarse en un contexto general	Sí. Parece una contradicción	Debemos tener más contenidos canarios	La enseñanza debe ser igual en todo el país
Ed. Física	Tiene que seguir las pautas del Estado Español	Los contenidos en España deben ser genéricos	El porcentaje debe ser más canario	La educación debe tener en cuenta la globalización
Ed. Musical	En lo académico tiene que primar el M.E.C.D.	Los mínimos curriculares deben ser iguales para todos	El mayor porcentaje debe ser del M.E.C.D	Está así y hay que aceptarlo
L. Extranjera	No se da importancia a nuestra cultura	La cultura no puede ser localista. Con el MECD aprendemos más	Debemos conocer toda España	Para trabajar en un mundo globalizado debes poseer una cultura global

- Se asocia el asumir las disposiciones del MECD con la condición de igualdad con todos los españoles.
- Esta actitud responde a veces a un acentuado complejo de inferioridad.
- O se acepta por razones legislativas.
- La opinión más generalizada es que la formación académica será más completa con un currículo del MECD que con uno autonómico.
- Si tienen que existir contenidos canarios, deben contextualizarse en un currículo generalista.
- Para el alumnado que termina los estudios, la realidad cultural de la globalización exige una formación lo más globalizada posible.
- En este caso, está en mente la urgencia de la salida laboral.
- En consecuencia, no parecen existir dificultades para aceptar las disposiciones gubernamentales.
- Sigue siendo en el 3er curso donde se valora significativamente la necesidad de incluir contenidos canarios. Aunque sea en sólo dos especialidades: Primaria y Física.

Son las instituciones locales, -escuelas, municipios y CAC-, las más generadoras de cultura. Las menos, -religiosas, internacionales y europeas-, ¿cómo se explica entonces que viajar y conocer mundo sea la actividad considerada más cultural?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	Sí, es una contradicción	Damos primacía a nuestra cultura	(se esquiva la respuesta)	Las instituciones locales son las que vemos
Ed. Primaria	Sí, es una contradicción	No son excluyentes	(se esquiva la respuesta)	
Ed. Física	Sí, es una contradicción	Se utilizan distintos conceptos de cultura	(se esquiva la respuesta)	Porque la cultura más valorada es la nuestra
Ed. Musical	Sí, es una contradicción	No valoramos lo que tenemos	(se esquiva la respuesta)	Se viaja para conocer culturas locales
L. Extranjera	Sí, es una contradicción	Es la contradicción: conocer lo de fuera sin conocer lo nuestro	(se esquiva la respuesta)	Se viaja para conocer culturas locales

- Un grupo (2º curso), justifica la aparente contradicción en la infravaloración que se hace de lo local.
- Tiene importancia en tanto que forma parte de nuestro entorno.
- Pero las inquietudes culturales se satisfacen en el exterior.
- El grupo de los que han terminado la Diplomatura han sabido hacer convergentes las dos posiciones.
- Se puede compaginar la importancia de lo local con las aportaciones exteriores.
- Lo justifican diciendo que conocer mundo es conocer culturas locales.
- Se deduce entonces que viajar y conocer mundo no es una actividad derivada del efecto de la globalización.
- La mentalidad del alumnado no tiende a la integración diluyente en una cultura global.
- Se define más bien como multilocalista y multicultural.
- Viajar y conocer mundo aporta precisamente conocimientos de diversidad cultural.
- En los cursos 1º y 3º no se sabe dar explicación. Existe interés por lo local y lo universal.

El alumnado considera que en la universidad no se promueve suficientemente la cultura canaria, ¿para qué hacerlo si resulta empobrecedor?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	No tiene utilidad para el futuro	De acuerdo. Interesan todas las culturas	Lógico. De acuerdo	Conocer la cultura canaria no es empobrecedor
Ed. Primaria	Si lo promovieran tampoco tendría demanda	De acuerdo. Interesan todas las culturas	La universidad no debe promover la cultura canaria	Se trata de no reducir todo lo cultural a lo canario
Ed. Física	No tenemos las ideas claras	De acuerdo. Interesan todas las culturas	Debería existir un término medio	Depende la carrera que estudies
Ed. Musical	No existe interés por conocer lo nuestro	De acuerdo. Interesan todas las culturas	No empobrece. Debemos tener conciencia de lo nuestro	No se conoce la cultura canaria
L. Extranjera	Se dice porque no se conoce la cultura canaria	De acuerdo. Interesan todas las culturas	La universidad debe fomentar cultura general	No es necesario para el mundo laboral

- Mayoritariamente, el interés cultural de este alumnado universitario, no se circunscribe a lo local.
- Puede entenderse que el perfil de la titulación demanda una formación que trasciende la cultura local.
- Pero puede ser también que no se ha sabido integrar la cultura local en el perfil de la titulación.
- Y consecuentemente, el alumnado se siente apremiado por las exigencias de la titulación.
- Es relevante la opinión de quienes buscan el término medio.
- Sin embargo, el alumnado parece tener claro que la finalidad de la formación universitaria no debe limitarse al ámbito local.
- Es más, teme que sea así.
- Más allá de lo puramente formativo la respuesta refleja el carácter multicultural del alumnado: interesan todas las culturas.
- Se mantiene la constante de la duda en los 1º cursos y la claridad de ideas cuando se han completado los estudios.

3. Objetivo 3.- Precisar convergencias y divergencias y analizar las creencias subyacentes en las mismas.

m 13

El alumnado dice que el medio es un referente cultural y, sin embargo, no se sienten culturalmente diferentes por vivir en islas, ¿qué razones explican esta aparente contradicción?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La vida en islas es muy simple	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica
Ed. Primaria	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica
Ed. Física	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La condición isleña determina la cultura	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica
Ed. Musical	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	Como isleños, somos abiertos y sociables	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica
L. Extranjera	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica	La diferencia no es cultural. La limitación es geográfica

- El alumnado es unánime al considerar que la especificidad cultural del canario no está determinada por la peculiaridad del vivir en islas.
- En este sentido, la reducida extensión geográfica, podría ser el condicionante de una cultura caracterizada por la intensidad de las relaciones personales y sociales.
- Un entorno social reducido configura una determinada manera de ser y, en consecuencia, una determinada cultura, al menos en su dimensión sociológica.
- Para el alumnado, lo que configura la cultura insular es la situación geográfica de las islas.
- Son sus rasgos: aislamiento de la cultura española; permanente tensión con la cultura del mundo islámico que le resulta extraña; y en proyección histórica hacia la cultura latinoamericana.
- En este contexto se entiende la conciencia de poseer una cultura caracterizada por la tolerancia, el aperturismo y con facilidad para la comprensión e integración cultural.
- No existen dificultades para valorar y sentirse satisfactoriamente integrados en el entorno cercano de las islas.

¿Por qué razones religión y política no son referencias para la formación cultural?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	No aportan respuestas concretas	Lo siguen siendo	Religión y política son referentes culturales	La política está desprestigiada. La religión se ignora
Ed. Primaria	Lo son cosas más de moda	La religión lo era hasta cierta edad	Es algo que culturalmente no se puede ignorar	La religión es cosa de mayores. La política nos es indiferente porque no molesta
Ed. Física	La gente piensa en otras cosas	Socialmente la religión sigue siendo referente	No aportan nada	Sólo interesa la dimensión cultural
Ed. Musical	La política ideologiza la cultura	No se tienen las ideas claras	Religión y política son cultura	Como instituciones están desprestigiadas
L. Extranjera	Para la cultura sociológica tienen que ser referentes	La política lo fue hasta cierta edad	Son cosas de mayores	Dicen cosas que no cumplen

- Cuando se accede a la universidad (curso 1º) se desean otras novedades culturales que política y religión no ofertan.
- En los cursos 2º se consolida la necesidad de desprenderse de lo en el pasado parecía ser condicionante. La política y la religión lo era.
- En el curso 3º se intuye una cierta madurez crítica para valorar lo que culturalmente pueda existir en religión y política.
- Al finalizar los estudios se radicaliza la actitud crítica hacia religión y política por estar desprestigiadas.
- La religión es referente cultural por influencia histórica en el pasado, no en el presente.
- La posición ante la religión de una manifiesta indiferencia. Ni siquiera existe actitud crítica ante ella. Forma parte del patrimonio histórico y es cosa de mayores.
- Similar actitud reflejan ante la política. Mientras no moleste individualmente, no es motivo de interés.
- A pesar de todo, se reconoce el lugar que culturalmente siguen teniendo religión y política.
- A efectos de contenidos curriculares, se trata de algo que no se debe ignorar.

4. Objetivo 4.- Precisar el significado que tiene la cultura de la cotidianidad para el alumnado y verificar su utilidad social y educativa.

m 15

En el día a día, ¿cuáles son realmente las referencias culturales?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	La relación con la pareja	mass media	Familia y sociedad	Familia, amigos, ocio
Ed. Primaria	Familia, amigos, mass media y ocio	TV	Información y TV	El círculo de amistades
Ed. Física	Familia y entorno social	TV	Familia y entorno social	Trabajo, ocio y amigos
Ed. Musical	Amigos y familia	TV	Familia y entorno social	Todo lo es un poco
L. Extranjera	Familia, amigos, mass media	Internet	El entorno social	Directamente: amigos y familia. Indirectamente: religión y política

- Se confirman algunos de los resultados del estudio descriptivo: familia, amigos y entorno social son referentes culturales para vivir el día a día.
- Se destaca la influencia condicionante de la TV tímidamente comienza la de internet.
- En el curso 1º el alumnado mantiene dependencia cultural de la familia o de las relaciones con los más cercanos: pareja o amigos.
- En el curso 2º el descubrimiento de los *mass media* pasan a ocupar el primer lugar en la influencia cultural.
- En el curso 3º lo es el entorno social.
- Cuando se acaban los estudios ya se dispersan los referentes culturales.
- El alumnado cuando llega a la universidad mantiene la referencia de la educación recibida.
- El descubrimiento de nuevas experiencias hace que las referencias sean otras.
- Al acabar los estudios se intuye una necesidad de clarificar por donde avanzar.
- Las constantes se repiten por cursos, no por especialidades.
- Son comunes por edad y por experiencia universitaria.

5. Objetivo 5.- Clarificar la diversidad cultural en el alumnado.

m 16

¿Existen diferencias culturales en el alumnado por razón del lugar donde se viva en Canarias?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	En los jóvenes no existen diferencias	Sí. En la forma de divertirse	Sí. En la forma de hablar, de vestir, en hábitos...	Sí. En la relación con el medio
Ed. Primaria	No se detectan en clase	Sí. Los intereses en la vida son diferentes	Sí. En la forma de hablar, de vestir, en hábitos...	Sí. En los referentes de identificación
Ed. Física	Sí. En las zonas rurales las relaciones son más intensas	Sí. Los valores y prioridades son diferentes	Sí. En la forma de hablar, de vestir, en hábitos...	Sí, en aspectos antropológicos
Ed. Musical	Sí. En el conocimiento del medio	En momentos puntuales	Sí. En la forma de hablar, de vestir, en hábitos...	No existen diferencias
L. Extranjera	No	Sí. La zona rural es más cerrada	Sí. En la forma de hablar, de vestir, en hábitos...	No existen diferencias

- Son conscientes de las diferencias según avanzan los estudios y, supuestamente, un mejor conocimiento entre ellos por la convivencia.
- En el curso 1º las diferencias son más solapadas. Si existen, son en la manera de comprender el medio de donde proceden sea rural o urbano.
- En el 2º curso, se tienen datos para comenzar a constatar las posibles diferencias.
- Las diferencias son claramente detectables en el curso 3º.
- Al finalizar los estudios, incluso se saben racionalizar.
- Es significativo que sea la orientación existencial lo que se acentúa según la procedencia.
- Razón que hace pensar que quienes proceden del mundo rural buscan rápidamente una salida profesional a la titulación.
- Las expectativas al finalizar los estudios son otras en quienes se han educado en un contexto social urbano.
- Conviene destacar la mayor intensidad relacional con el medio de quienes proceden del mundo rural.

¿Se constatan diferencias culturales por haber realizado la formación inicial en escuela pública o privada?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	No existen diferencias significativas	En la privada te preparan mejor	Existen. No sé distinguirlas	La metodología de trabajo de la privada es más rigurosa
Ed. Primaria	La privada tiene fama de mayor disciplina y nivel	La sociedad las crea	Los de la privada están mejor formados	La metodología de trabajo de la privada es más rigurosa
Ed. Física	No existen diferencias significativas	Las diferencias existen a nivel social	Existen. No sé distinguirlas	La metodología de trabajo de la privada es más rigurosa
Ed. Musical	En mi especialidad, no	En la pública no tienes tanta presión	Existen diferencias	La metodología de trabajo de la privada es más rigurosa
L. Extranjera	Sí. En el saber estar y en el nivel de estudios	No se notan rasgos diferenciales entre nosotros	El nivel de estudios de la privada es mejor	La metodología de trabajo de la privada es más rigurosa

- La opinión más generalizada es que las diferencias han existido durante la etapa pre-universitaria.
- Son relativas a la metodología utilizada en la formación académica.
- El nivel de estudios y la disciplina son valores que destacan en la escuela privada.
- Las diferencias sociales, si existen, son creación de la misma sociedad. No necesariamente tienen que ser inherentes a la condición de privada o pública.
- El alumnado no cita diferencias culturales.
- La convivencia en el aula universitaria no se ve afectada por la procedencia escolar privada o pública del alumnado.
- Es una constante que no varía en función del curso.
- La especialidad de Lengua Extranjera es la que más acentúa el hecho diferencial del nivel de estudios.
- Posiblemente las posibilidades de dominio de idioma extranjero es mayor en las escuelas privadas.

¿Consideran que la mentalidad cultural de los alumnos es similar a la de las alumnas? ¿Existen diferencias por razón del sexo?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	Las impone la sociedad	Sí desde la educación infantil	Sí, en la manera de pensar	Sí, en la mentalidad
Ed. Primaria	Sí. Tienen origen en la familia	La mayoría aquí somos mujeres	Sí, en la manera de pensar	Sí, en la mentalidad
Ed. Física	Existen en la elección de profesiones	Se van erradicando	Sí, en la manera de pensar	Sí, en la mentalidad
Ed. Musical	Las diferencias son naturales	Sí. En los gustos	Sí, en la manera de pensar	Sí, en la mentalidad
L. Extranjera	Son roles sociales que se imponen	Creo que no	Sí, en la manera de pensar	Sí, en la mentalidad

- La opinión del alumnado es casi unánime al considerar que sí existen diferencias culturales entre ellos por razón del sexo.
- Estas diferencias están asociadas a la familia o la sociedad cuando se accede a la universidad.
- Son diferencias de roles que se asignan al hombre o la mujer, creados y fomentados por el sistema familiar o social.
- Paulatinamente, la influencia disminuye en la medida que aumenta la permanencia en la universidad.
- Las diferencias originales son sustituidas por las diferentes formas de pensar sexuales.
- El paso por la universidad ayuda a superar las tradicionales diferencias que asigna la familia y la sociedad.
- Pero no puede impedir que la diferente mentalidad establezca diferencias culturales por razón del sexo.
- Interesa recordar que, salvo en la especialidad de Educación Infantil, la mujer es mayoría en las titulaciones de maestro.
- Las dificultades que puedan existir para la práctica de la enseñanza y el aprendizaje no se derivan de las diferencias culturales por razón del sexo.
- Se mantiene la constante de una cierta dispersión conceptual en los cursos 2º.

¿Se constatan diferencias culturales por venir de Bachillerato o de FP?				
	1º	2º	3º	4º
Ed. Infantil	Sí. La perspectiva ante los estudios es diferente	En la FP se piensa en trabajar	Sí, en la orientación de los estudios	La formación de Bachiller es más generalista
Ed. Primaria	Sí. La perspectiva ante los estudios es diferente	En las aulas no se notan diferencias significativas	Sí, en la orientación de los estudios	La formación de Bachiller es más generalista
Ed. Física	Sí. La perspectiva ante los estudios es diferente	Sí, en la formación inicial	Sí, en la orientación de los estudios	La formación de Bachiller es más generalista
Ed. Musical	Sí. La perspectiva ante los estudios es diferente	Los de la FP se sienten discriminados intelectualmente	Sí, en la orientación de los estudios	La formación de Bachiller es más generalista
L. Extranjera	No	En la FP tienen las ideas más claras	Sí, en la orientación de los estudios	La formación de Bachiller es más generalista

- Claramente se manifiestan dos posiciones.
- En el alumnado que proviene de la FP subyace una mentalidad cultural del o para el trabajo.
- En el alumnado que proviene del Bachillerato la mentalidad cultural está más abierta al aspecto formativo.
- El alumnado que ha estudiado FP desea trabajar inmediatamente después de terminar la Diplomatura.
- El alumnado que ha estudiado Bachillerato deja abierta la posibilidad de seguir estudiando.
- La formación que se recibe en la FP orienta a una cultura de especialidad.
- La formación que se recibe en el Bachillerato orienta hacia una cultura de carácter más generalista.
- El alumnado de la FP sabe lo que quiere con los estudios.
- El alumnado del Bachillerato deja un margen mayor de tiempo para el discernimiento.
- La discriminación intelectual que habitualmente se atribuye la FP, apenas tiene significación en los entrevistados y, en cualquier caso, no es signo de diferencia cultural.

6. Objetivo 6.- Explorar la viabilidad y concreción de un concepto de cultura integrado en un proyecto de vida.

m 20

Teniendo en cuenta la edad del alumnado, ¿qué cuestiones se deberían tratar en la formación universitaria?			
	1º	2º	3º
Ed. Infantil	Asignatura sobre diversidad cultural	Una materia de compromiso social	Más prácticas con niños
Ed. Primaria	Más prácticas de campo	Más reflexión y espíritu crítico	Mejor organización e información universitaria
Ed. Física	Integrar valores en los contenidos	Ayudar a pensar	Mayor capacitación del profesorado
Ed. Musical	Educación sexual para niños	Menos contenidos más reflexión	Mayor animación personal
L. Extranjera	Información sobre discapacidades	Motivación	Afecto y apoyo moral

- Como podemos comprobar el elenco de posibilidades es de gran variedad. Por nuestro interés deducimos lo siguiente.
- Se demanda al profesorado un trato personal hacia el alumno respetuoso, animador y motivador.
- Urge la presencia de la dimensión reflexiva, desde una filosofía en valores, en la formación académica.
- No se excluye la dimensión sociocrítica y transformadora de la titulación. Debe hacerse presente en prácticas de campo.
- Se es consciente de la realidad multicultural de Canarias que es necesario afrontar desde una educación intercultural.
- El alumnado desea estar en la práctica, más capacitado para ejercer la profesión que le permite la titulación.
- Existe sensibilidad hacia realidades culturales que no se contemplan ni en el currículo escolar ni en los planes de estudio.
- No son en sus inquietudes culturales tan pragmáticos como aparentemente podría pensarse.

6.7.- Análisis 2

En nuestro intento de ser lo más rigurosos posible en este análisis de contenidos cualitativos, todavía consideramos oportuno realizar lo que en fenomenología constituye la naturaleza del método: la reducción eidética. El proceso mediante el cual se retienen las notas esenciales de las vivencias de los sujetos, eliminando lo que exista de secundario para llegar así a la *epojé*, la esencia de lo que queremos describir y comprender.

Lo hacemos reduciendo a la categoría *cultura*, lo que entendemos constituye el núcleo fundamental de lo que han querido manifestar en las respuestas a los interrogantes planteados. Momento de suma importancia para el entrevistador por la subjetividad en la que puede caer si no refleja con imparcialidad la opinión del alumnado.

En cualquier caso, el análisis comprensivo se tiene que mover en estos parámetros que no pretenden ser exhaustivos. Al contrario, se exponen con la convicción de que esta metodología siempre será objeto de debate, discutible desde el inicio de la investigación hasta la exposición final de la síntesis resultante.

Sin ignorar estos riesgos exponemos la reducción categorizada de cada una de las matrices agrupándolas en dos bloques. Por una parte, sintetizamos las que son indicadoras de lo que el alumno actualmente vive, piensa o dice de su experiencia universitaria (m 1 – m 19). En un segundo bloque, las indicadoras de lo que demanda y no tienen una presencia relevante en esa misma experiencia. Es decir, la cultura que le oferta la universidad y la que echa en falta. Terminaremos con un breve comentario a la correlación entre ambas.

Somos conscientes de que esta reducción no agota todas las posibilidades de análisis que se pueden realizar a partir de estos resultados. Como tampoco dejan de interesarnos cuestiones aparentemente relegadas a un lugar secundario. En

un análisis cualitativo todo es válido para emitir juicios o llegar a conclusiones. Pero se trata de priorizar.

Bloque 1º. 'Cultura y universidad': Vivencias, creencias y opiniones del alumnado.

M~01.- La formación académica que el alumnado está recibiendo no es cultural. Es oferta de conocimientos relativos a la titulación que aspiran alcanzar, que implica estudio y evaluación. La cultura hace referencia a valores, actitudes y comportamientos.

M~02.- La pseudo-cultura que oferta la formación académica está desconectada de la vida. No educa en la adquisición de valores y comportamientos existenciales. Y si lo hiciera, no puede ser objeto de estudio y de evaluación.

M~03.- La universidad exige mucho tiempo de dedicación que culturalmente no compensa. Se adquiere mayor cultura con menos tiempo de dedicación fuera de la universidad.

M~04.- La cultura existente en la universidad tiene fundamentalmente una orientación profesional y laboral. Se educa para el trabajo, no para ser más culto.

M~05.- La presencia en la universidad de la denominada cultura tradicional es valorada en su dimensión popular para ocio y diversión.

M~06.- Al margen de lo popular, la cultura tradicional es considerada sin utilidad para la vida actual. Se mantiene por romanticismo o sentimentalismo. Algo que es herencia de nuestros antepasados y que es necesario conservar.

M~07.- Aunque no se saben definir teóricamente ni describir los rasgos y efectos de la cultura de la globalización, el alumnado es consciente de que se trata de un momento cultural cada vez más afectante.

M~08.- No se tienen claros los criterios que definirían la cultura canaria. Los más aproximativos se refieren a la forma de ser: tolerante, abierta y acogedora.

M~09.- La cultura española es también nuestra cultura. Pero no tiene significatividad más allá de la identificación ciudadana.

M~10.- La cultura curricular del MECD es necesaria y válida. Aporta generalidad de conocimientos y cultura global. Debe imperar sobre un currículo de contenidos canarios.

M~11.- La realidad multicultural de Canarias es un hecho no extraño para el alumnado con el que además, se siente identificado. Forma parte de nuestra historia pasada y presente.

M~12.- La cultura tradicional canaria debe estar presente en las titulaciones de maestro especialista pero es necesario clarificar su espacio y su razón de ser.

M~13.- No se es culturalmente singular por razón de ser isleño sino por la localización geográfica de las islas.

M~14.- Religión y política, aunque influyen culturalmente en la sociedad, no aportan significaciones especiales para el alumnado universitario. Por desprestigio (política), por pertenecer al pasado (religión).

M~15.- La considerada auténtica cultura se recibe de la familia y del entorno social. Irrumpen con fuerza condicionante los medios de comunicación, sobre todo TV e internet.

M~16.- Aunque es común una cultura geográficamente insular, se dan connotaciones específicas según el lugar donde se viva: rural o urbano.

M~17.- En el alumnado no se dan diferencias culturales por haber recibido una formación escolar pública o privada.

M~18.- Siguen existiendo diferencias culturales por razón del sexo no influyentes en las aulas universitarias.

m01 ~ m 18

CATEGORÍAS 'CULTURALES' UNIVERISTARIAS	
M~01	Cultura académica de contenidos teóricos que es necesario estudiar y aprobar
M~02	Cultura desconectada de la vida
M~03	Cultura universitaria sin compensación existencial
M~04	Cultura orientada al mundo profesional y laboral
M~05	Cultura popular para el ocio y diversión
M~06	Cultura tradicional romántica y sentimental
M~07	Cultura de la globalización solapada y progresivamente en auge
M~08	Cultura canaria indefinida
M~09	Cultura española sin significatividad
M~10	Cultura curricular del MECD
M~11	Interés por la multiculturalidad
M~12	Cultura tradicional que necesita clarificación en la universidad
M~13	Cultura específica de las islas por la situación geográfica
M~14	Indiferencia cultural hacia política y religión por desprestigiadas o caducas
M~15	Cultura familiar, social y de mass media
M~16	Diferencias culturales en Canarias por razón del lugar donde se viva
M~17	Igualdad cultural en la enseñanza pública y privada
M~18	Diferencias culturales por razón del sexo

Como se puede constatar, la síntesis aporta luz acerca del lugar y la importancia que alumnado da a la cultura académica, antropológica y sociológica.

Parece evidente que son los rasgos sociológicos de la cultura los que mayor significatividad tienen para el alumnado. Y que al menos en la experiencia universitaria, la cultura antropológica necesita un replanteamiento acorde a la nueva situación social.

No parece que se tenga conciencia de la cultura curricular. El alumnado deja claro que en lo que se entiende por cultura no tienen cabida los contenidos académicos. Razón por la que no encuentra dificultades para valorar positivamente el currículo del MECD y no sentirse especialmente identificado con la cultura española.

No es momento todavía de llegar a las conclusiones pero es fácilmente detectable la dispersión conceptual que manifiesta el alumnado respecto a la cultura, así como la convergencia en un proyecto formativo totalizador los aspectos válidos de sus manifestaciones.

Bloque 2º. 'Cultura y universidad': Demandas culturales del alumnado.

M~20.1. Cultura para ser persona.- Las experiencias traumáticas del alumnado se dan sobremanera, cuando no encuentran apoyo moral y afecto por parte del profesorado o de los compañeros de aula. Conocemos casos en que la personalidad del alumno o de la alumna ha sido seria y negativamente afectada por no tener en el momento justo la ayuda adecuada. Y se demanda que en la cultura universitaria se contemplen estas situaciones. Una cultura que muestre signos de interés por la situación personal de los alumnos, al menos cuando sea requerida.

M~20.2. Cultura para educar en valores.- Si se ofertan asignaturas con esta denominación posiblemente no tengan mucha aceptación. Pero si se introducen reflexiones éticas en los contenidos curriculares como propuestas de discernimiento, tendrían un aceptable reconocimiento. Por nuestra experiencia docente sabemos que es así. El alumnado las agradece y las echa de menos cuando no existen. La cultura en valores se convierte en uno de los grandes retos universitarios, entre otras razones porque el alumnado lo demanda.

M~20.3. Cultura sociocrítica. O mejor, cultura de recursos y criterios para ser reflexivos, críticos y renovadores de situaciones sociales conflictivas. El alumnado no toma posición social muchas veces porque no tiene argumentos para ello y cae en el desinterés. Motivar a la intervención responsable en la sociedad es asignatura pendiente de la cultura universitaria.

M~20.4. Cultura para la educación intercultural. Inquietud que responde a la aceptación generalizada del hecho diferencial de la multiculturalidad en Canarias. Por historia, situación geográfica y, fundamentalmente, por las nuevas realidades

sociológicas del turismo y la inmigración que ya tienen efecto en la enseñanza escolar.

M~20.5 Cultura para saber vivir.- No podemos evitar la sospecha de que cuando el alumnado hace esta demanda, estén presentes intenciones utilitaristas profesionales y laborales buscando más la eficiencia que la reflexión para madurar como persona. Sea como fuere, lo que se pide es que los conocimientos sean asimilables y puedan aplicarse a la vida a corto, medio o largo plazo.

M~20.6 Cultura para educar en la diversidad. Que afronte y responda no ya a situaciones problemáticas, sino al pluralismo ideológico de la sociedad actual que se manifiesta en un estado de derecho de formas legítimamente diversa: el nuevo concepto de familia, homosexualidad, etc. Y tener en cuenta situaciones de marginación existente con los discapacitados físicos, a los que la universidad no garantiza suficiente igualdad de oportunidades.

m-20

DEMANDA CATEGORÍAS CULTURALES
M~20.1 Cultura para ser persona
M~20.2 Cultura para educar en valores
M~20.3 Cultura sociocrítica
M~20.4 Cultura para la educación intercultural
M~20.5 Cultura para saber vivir
M~20.6 Cultura para educar en la diversidad

Es importante destacar la ausencia de interés por cultura tradicional y cultura religiosa. Actitud que creemos no implica rechazo sino sencillamente lo que el término indica: indiferencia. A no ser que los conceptos interculturalidad, diversidad y valores los den por supuestos. Aunque no fuese así, honestamente hemos de hacer notar el talante receptivo del alumnado hacia lo que representan.

Independientemente de la coherencia de sus manifestaciones, lo que sí parece evidente es que el alumnado expresa una situación existencial que deja entrever indefinición y búsqueda. Clarividente ante las exigencias académicas de la titulación, no lo es tanto en su vertiente personal e incluso social. Y busca en la

experiencia universitaria lugar y espacio para autoafirmarse como 'ser-para-la-vida'. Algo que no encuentra en la formación académica que recibe.

6.8.- Análisis 3

Un último ejercicio reduccionista surge a partir de la sistematización matricial que hemos realizado: comparar las categorías culturales del bloque 1º con las del 2º. Nos permite relacionar lo que constituye, según la interpretación del alumnado, el sustrato teórico de su formación académica en términos culturales, con lo que, en esos mismos términos echa en falta y, consecuentemente, es objeto de demanda.

Remitiéndonos a la síntesis del bloque 1º, deducimos que la cultura subyacente en el contexto general de la universidad: o no existe o no ha sido reconocida como tal por el alumnado; es vagamente definida por su dimensión curricular como acumulación de saberes o conocimientos; tiene una orientación profesional y laboral; y está en manifiesta desconexión con la realidad social.

En contraposición (bloque 2º), el alumnado considera que una auténtica cultura universitaria tendría que superar, sin excluirlas, la absorbente tutela de las exigencias curriculares y de la exclusiva orientación profesional y laboral; y dar mayor relevancia a inquietudes personales y colectivas que requiere la realidad social actual.

Piensa el alumnado que esta demanda no puede obviar las diferencias culturales que por distintas razones siguen existiendo entre ellos, el hecho imparable de la globalización, la influencia de los mass media y la realidad histórica de la multiculturalidad que ha existido en las islas con la creciente problemática que en estos momentos le define.

Es evidente, por tanto, la divergencia que existe entre oferta universitaria y demanda del alumnado. O que quizás no se ha acertado en la puesta en práctica de la confluencia de ambas, porque estamos convencidos de que en la oferta universitaria actual existen respuestas a algunas de las demandas del alumnado. No se trata de buscar dicotomías, que pueden existir, sino de reflexionar lo más

globalmente posible acerca del por qué el alumnado, cuando opina de la formación académica que recibe no es consciente de esta confluencia.

6.9. Conclusiones

- La cuestión para el alumnado no radica en el grado de integración que su cultura tiene en la formación académica. Es que sencillamente su comprensión de la cultura no tiene espacio en la formación académica, ni tiene por qué darse. Son antagónicos.
- La cultura son comportamientos y valores de y para la vida. La formación académica son contenidos teóricos y conocimientos que hay que estudiar y aprobar.
- La dedicación a la universidad absorbe la mayor parte del tiempo del alumnado pero no influye en la formación de un concepto de cultura individual y colectivo.
- La supuesta cultura universitaria tiene una orientación exclusivamente profesional. Está al margen de lo que significa la formación de un proyecto integrador de vida.
- La denominada cultura popular es valorada por el alumnado en su dimensión lúdica. El reconocimiento que se le da es más afectivo que racional y no es referente para pensar y vivir de una determinada manera.
- El alumnado tiene conciencia de que el canario tiene que abrirse culturalmente hacia el exterior. Pero no sabe precisar el alcance y las limitaciones de esa apertura.
- El distintivo cultural del canario debe inspirarse en la tolerancia y la convivencia multicultural, como actitudes no radicalmente propias, pero sí configuradoras de una determinada manera de pensar y de vivir.

- La valoración y el lugar que se da a la cultura española no pasa de ser una cuestión de ciudadanía. No existe dicotomía entre cultura canaria y española. El alumnado no se plantea esta oposición.
- La cultura curricular reguladora de la Educación Infantil y Primaria debe ser la del MECD. Ofrece una formación más globalizada y útil profesionalmente que la ofertada por un currículo autonómico. Los contenidos canarios deben estar integrados en los del MECD.
- Interesa el conocimiento de las culturas locales. Viajar y conocer mundo es el medio. Prevalece la identificación con el conocimiento de la cultura universal entendida como suma de culturas minoritarias, frente a la absorción de una cultura uniforme de la globalización.
- La cultura universitaria tiene que ser fiel a su función original: universitas = universalidad de las cosas. No se puede circunscribir a lo local.
- La situación geográfica de las islas posibilita la universalidad. La insularidad puede limitarla.
- La consideración arcaica de la religión y el descrédito en la política obligan a un replanteamiento sobre la función cultural de ambas. Intuye el alumnado que tienen su importancia.
- Con familia y entorno social emergen los mass media (TV e Internet) como determinantes culturales para el día a día.
- Las diferencias culturales en el alumnado se acentúan progresivamente en la estancia en la universidad y tienen su manifestación a partir de la intensidad de la convivencia. Se detectan por razón del sexo, la formación inicial y el lugar donde se viva.

- Se demanda una cultura de valores, sociocrítica y plural, que parece estar ausente en la formación académica.



CONCLUSIONES GENERALES

ÍNDICE

7.	Conclusiones	239
----	--------------	-----

CONCLUSIONES GENERALES**ÍNDICE**

7.1. Introducción	240
7.2. Conclusiones generales	241
7.2.1.- Un concepto de cultura en las Ciencias Sociales	241
7.2.2.- El concepto de cultura en las leyes del sistema educativo español	243
7.2.3.- El concepto de cultura en el alumnado	245
7.3. Conclusiones para un Didáctica de las CC. Sociales	247
7.3.1.- La Didáctica de las Ciencias Sociales	247
7.3.2.- El problema	249
7.3.3.- La Interacción didáctica	250
7.3.4.- El nivel de comprensión	252
7.3.5.- La interdisciplinariedad	253
7.3.6.- La realidad virtual	254
7.3.7.- Transformación social	255
7.3.8.- El proyecto	256

7.1. Introducción

En los apartados finales de los capítulos que hemos presentado hasta este momento incluíamos, a modo de síntesis, las conclusiones que resumían el contenido e indagaciones de los mismos. Tenían como objetivo ofrecer, con el estudio cuantitativo, una visión global de los aspectos que considerábamos fundamentales para la descripción y comprensión de la pretensión inicial de este trabajo. Constituían además, una estimable ayuda para realizar la reducción eidética a la que nos obliga la metodología cualitativa.

Algunas de esas conclusiones podrían ser consideradas como definitivas dado que los resultados de un estudio son los que son, independientemente de la valoración que de ellos podamos hacer. Son datos que pueden aportar por sí mismos material para la reflexión en orden a la toma de posición que se considere oportuna. Y ésta lógicamente no tiene que ser uniforme, al contrario, la riqueza que aporta la diversidad de interpretaciones es aval para el reconocimiento científico de la metodología empleada. Son conclusiones pues, para el debate.

Sin embargo, la estructura del trabajo nos obliga ya a sistematizar las conclusiones que hacemos nuestras y que son indicativas de una toma de posición, conscientes del riesgo y de las limitaciones que conlleva la tarea.

Con estas premisas presentamos una relación de conclusiones generales relativas a:

1. El concepto de cultura en las Ciencias Sociales
2. El concepto de cultura en las leyes del sistema educativo español
3. El concepto de cultura en el alumnado encuestado

Son, a nuestro entender, las cuestiones que generan mayor interés en el presente trabajo cuya descripción y comprensión aportan continuidad al método científico y a los objetivos que perseguimos.

7.2. Conclusiones Generales

7.2. 1.- Un concepto de cultura a partir de las Ciencias Sociales

Al definir la cultura como “conjunto de significados y comportamientos que en un determinado espacio y tiempo configuran una determinada manera de pensar y de vivir individual y colectiva”, y que por su carácter totalizador constituye el proyecto de vida del ser humano, somos conscientes de que esta opción se sitúa entre las dimensiones antropológica, social y filosófica de la cultura. La manera de ser es objeto de estudio de la antropología, los significados sociales de la colectividad lo son de la sociología, y la cuestión del sentido con su componente ético, de la filosofía. Con el término cultura queremos indicar la manera en que le damos un sentido a nuestra vida individual y colectiva, al comunicarnos unos con otros. Las prácticas comunes que enriquecen directa o indirectamente lo que Heidegger denomina la proyección de la situación humana. Se trata de un concepto formal donde lo importante no son los contenidos sino los significados comunes que justifican y explican las conductas y las actitudes del grupo y del que se deducen consecuencias teóricas y prácticas.

Entendida así, la cultura no es un atributo de los individuos en cuanto tales sino en cuanto miembros de determinados grupos. No existen culturas individualizadas sino cultura de grupos sociales, de individuos en sociedad. Lo que define la cultura es la interacción de sujetos de rasgos comunes con el entorno natural y social en los que convive. Cuando un sujeto no tiene esas características comunes no tiene cultura porque no es posible la interacción común dando entonces lugar al desarraigo, la marginación, la exclusión cultural, etc. Es la interacción la que convierte en culturales los significados en un espacio y tiempo determinado porque un elemento no asciende sin más al rango de rasgo cultural hasta haber sido sometido por el grupo a un proceso de estandarización. Malinowski (1944) establece que el hecho cultural comienza a producirse cuando el interés individual se transforma en sistema público, general y transferible de esfuerzo organizado. En nuestra definición interesa por tanto, el aspecto ‘comunitario’ en contraste con la primacía que se otorga al individualismo en otras

definiciones, en las que prevalece la motivación, el éxito y la conducta del sujeto individual. Sentido amplio y reducido de la cultura que no se oponen pero sí se diferencian.

La cultura no es un añadido más a la personalidad del sujeto. Es el todo integrador que determina esa personalidad. En él confluyen elementos de diversa índole y origen que hacen que la persona pueda tener conciencia de lo que es y de su situación en el mundo en compañía de otros. Es el ser/con, un fenómeno total y pluridimensional que penetra toda la vida del sujeto: trabajo y ocio, interacción social, participación política y religiosa, etc., es la característica esencial de la existencia de los seres humanos. De ahí que las CC. Sociales se hayan ocupado de la cultura desde diferentes perspectivas.

La cultura del grupo social es totalmente una, no puede ser diversa consigo misma pero sí diferencial respecto a otras. En lugar de las distintas sociedades tengan diferentes grados de cultura, cada sociedad tiene una cultura propia. Cuando hablamos de multiculturalidad lo hacemos para designar la coexistencia de culturas diferentes que en principio no implica ni relación ni voluntad de enriquecimiento mutuo ya que una cultura determinada no tiene por qué entrar necesariamente en contacto con las demás culturas. Hablamos de interculturalidad para referirnos a la convivencia de diferentes culturas en un mismo lugar y tiempo. Hablamos de aculturación cuando los individuos son incorporados a la cultura de un grupo social que no es el suyo por lo general de forma impositiva haciendo desaparecer la suya propia. La coexistencia social será posible en sociedades policulturales si en todos los grupos se dan rasgos culturales comunes, como pueden ser la tolerancia y el respeto mutuo.

Del mestizaje entre culturas podrá salir una nueva cultura porque la cultura no es un todo acabado, está abierta y condicionada por los cambios sociales, generacionales, del medio físico/natural, etc. Las culturas se renuevan y adquieren nueva identidad, son dinámicas. El pasado, orígenes y tradiciones se relegan a la memoria histórica que se actualizan en rituales y momentos puntuales. Son importantes para la cohesión del grupo social pero los significados

que dan sentido y proyección futura se renuevan permanentemente. Las culturas cerradas, ancladas en su pasado o se extinguen o se aíslan del resto de la sociedad.

Desde esta síntesis conceptual, creemos que *existen razones para pensar que en las Islas Canarias se dan afinidades comunes individuales y sociales que hacen posible denominarlas unitariamente como **cultura canaria***. Nos referimos a un medio físico / natural específico, una historia común, unas ideas, costumbres y valores, es decir, indicadores antropológicos, sociales y filosóficos que, consciente o inconscientemente, configuran una manera de pensar, de ser y de vivir: una cultura. Y si en una situación de posicionamiento cultural tenemos que ubicar al alumnado encuestado, hemos de hacerlo necesariamente en la cultura canaria. En principio, según nuestra reflexión, la cultura del alumnado no puede ser otra que la *cultura canaria*.

7.2.2.- El concepto de cultura en las leyes del sistema educativo español

En el sistema educativo español, desde la escuela a los estudios universitarios, han coexistido los dos significados dominantes de la cultura: el restringido que entiende la cultura como conjunto de conocimientos y el amplio, que entiende la cultura como un estilo de vida. En el primero podemos situar la denominada cultura académica y la cultura elitista, en el segundo, la cultura antropológica e ideológica.

Por su misma naturaleza el concepto académico, entendido como “conjunto de contenidos y saberes tutelados por determinadas instituciones orientados a la formación del sujeto” es el que ha tenido un mayor concreción curricular. Es lógico que sea así, puesto que fuera de la familia, tienen que ser las instituciones educativas los principales instrumentos que potencien el conocimiento de los individuos sobre la ciencia, el arte y las letras. Lo demás es complementario.

Sin embargo, la orientación y los objetivos finales de esos conocimientos han sido dispares en las leyes de educación. Así, la intencionalidad educativa de la Ley Moyano tenía como objetivo preparar para la vida, para posibilitar continuidad en

los estudios y para la formación profesional; la LEP acentúa el cultivo humanístico y espiritual; la LGE para la puesta al día de los retos sociales del momento ignorados por el franquismo; la LOGSE para la convivencia en la pluralidad cultural española y para la participación activa en la vida social y cultural; y la LOCE para el logro de una mejor capacitación personal y profesional.

Pero también han estado presentes, con mayor o menor carga ideológica y expresión curricular, modelos culturales desde su sentido más amplio. Un modelo cultural de carácter antropológico en que subyacen pretensiones de educar para la consecución de un determinado tipo de sujeto en un modelo social también específico. Desde esta perspectiva, la Ley Moyano buscaba con la educación el que los ciudadanos hiciesen suyos los ideales de la modernidad en su habitat social cotidiano; la LEP, la construcción del “hombre nuevo” que asentado en los principios del dogma y la moral católico e imitando a los personajes gloriosos del Siglo de Oro pusiese en práctica los ideales del Movimiento Nacional conducentes al modelo social de la Patria, una y vertebrada ; la LGE un modelo de ciudadano más identificado con su realidad socio cultural local y capaz de construir su propia personalidad en consonancia con una realidad histórica que se le había negado; la LOGSE, sujetos para la tolerancia y la convivencia en la realidad pluricultural de España; y la LOCE, sujetos inspirados en la tradición humanística hispano/europea y capacitados para la profesionalización en un mundo global.

Parece evidente que la intencionalidad educativa de las leyes de educación españolas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de un concepto de cultura en sentido amplio, ha intentado consensuar maneras de pensar y de vivir con significaciones propias de un tiempo y de un modelo social concreto. Y lo parece también el hecho de que el intento no ha sido lo suficientemente totalizador que debería serlo. Nos remitimos, por ejemplo, al loable intento de la LGE y de la LOGSE por adecuar la enseñanza primaria a la realidad sociocultural de niños y niñas pero enmarcándola en el ámbito casi exclusivo de la cultura popular, cuando existen significaciones que trascienden este marco y que son constitutivas de aquella realidad.

Por otra parte, es necesario precisar que las leyes de educación las conforman políticas educativas, es decir, orientaciones o directrices que rigen la educación y en el momento en que estas orientaciones son presentadas bajo el tamiz cultural, no se puede evitar la sospecha de que quienes hacen las políticas educativas intentan imponer maneras de pensar, de ser y de vivir, es decir, cultura metaideal no siempre ajustadas a la situación real de los educandos. ¿Acaso lo fue el modelo de sociedad propugnado por la LEP? ¿Y no lo es el que pretende sustentar todo el sistema educativo de la LOCE?. Consideración que nos hace pensar que las denominadas culturas académica, escolar o curricular derivan principalmente en proyectos educativos de ciudadanía que sean acordes con el modelo de sociedad que en momentos puntuales defienden las instituciones gubernamentales. No son, a nuestro entender, proyectos educativos de vida sustentados en los “significados y comportamientos que en un determinado espacio y tiempo configuran la manera de ser y de vivir individual y colectiva” de los destinatarios de la educación.

En consecuencia, la intencionalidad cultural de las leyes educativas incluso en su sentido amplio, difiere sustancialmente del que defendemos como nuestro en el presente trabajo.

7.2.3. El concepto de cultura en el alumnado

Los resultados de los estudios realizados nos muestran que el posicionamiento del alumnado ante la cuestión cultural no está exento de contradicciones y de indefinición teórica práctica. Así, constatamos que si bien parecen decantarse por un concepto sociológico de cultura, son las manifestaciones antropológicas las que tienen un mayor reconocimiento cultural; valoran razonablemente la cultura local pero entienden que la cultura tiene que nutrirse de fuentes más universales; echan de menos que en la universidad no existan materias que aborden la cultura local pero temen que la formación académica universitaria se circunscriba a ésta; hablan de la cultura como un todo pero no saben definir qué elementos lo constituirían; consideran que los mass media, fundamentalmente la TV no son

generadores de cultura pero no niegan que ejerzan influencia en la manera de pensar y de vivir; y muchas más que ratifican nuestra primera impresión.

Sin embargo, los estudios aportan elementos suficientes para que de esta constatable pluriformidad podamos deducir, unificándolos, núcleos conclusivos que sean indicativos de los criterios de los sujetos encuestados acerca de lo que es la constante de nuestro trabajo.

- Resulta evidente que la cultura, entendida en sentido estricto como acumulación de conocimientos, no es reconocida como tal por parte del alumnado y en su opinión, lo que prevalece en la formación académica que están recibiendo son contenidos teóricos que escasamente tienen que ver algo con lo que entienden por cultura. En el mejor de los casos, la formación académica puede ilustrar la cultura pero poco más. Los contenidos tienen una orientación profesional.
- Si mayoritariamente definen la cultura desde su dimensión sociológica y los referentes para pensar y vivir el día a día pertenecen también al ámbito de lo social, como puede ser la familia, el tiempo libre y los amigos, estaríamos en condiciones de afirmar que el alumnado se sitúa conceptualmente en el sentido amplio de la cultura y prácticamente en coherencia con los espacios donde se gesta.
- Si la formación académica se fundamenta en una cultura entendida en sentido estricto y restringida a lo popular en su sentido amplio, como hemos reseñado en el análisis del sistema educativo vigente, no parece que globalmente el alumnado esté en condiciones de hacer converger su concepción de cultura con la formación académica que recibe. Claramente expresan que son cosas diferentes puesto que la denominada cultura popular no configura una manera de pensar y de vivir.
- Pero si el alumnado, cuando se refiere a la cultura habla de comportamientos y valores, que echa de menos en la formación

académica, está subreticiamente demandando una dimensión amplia de cultura mucho más totalizadora que la que actualmente inspira la formación que están recibiendo.

En definitiva, la intencionalidad cultural del sistema educativo vigente no es en la actualidad una vía catalizadora de formación integral para el alumnado. Hablamos lógicamente, de una experiencia previa a la implantación definitiva de la LOCE. Intuimos, no obstante, que a los interrogantes que el alumnado plantea, no resulta extraña nuestra definición de cultura.

7.3.- Conclusiones para un Didáctica de las Ciencias Sociales

7.3.1.- La Didáctica de las Ciencias Sociales

La *Didáctica de las Ciencias Sociales* ocupa un lugar importante en el currículo para la formación del maestro desde que la reforma educativa introducida por la Ley General de Educación en 1970 incluye en el plan de estudios de 1971 las didácticas especiales, que sustituyen a las metodologías por asignaturas en anteriores planes. Se incorpora así esta disciplina como materia obligatoria y como área de conocimiento en la que se inscribe la enseñanza y el aprendizaje del medio social y cultural. Posteriormente, con la aprobación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto de Reforma Universitaria (LRU), y posterior desarrollo del catálogo de Áreas de Conocimiento, organización departamental y el régimen del profesorado, surge, por primera vez, el Área de didáctica de las Ciencias Sociales. Con la aprobación del RD 1.449/1991, de 30 de agosto, se establecerá el Título universitario de Maestro en sus diferentes especialidades y en los planes de estudio las materias adscritas a esta área serán *Ciencias Sociales y su Didáctica* para Educación Primaria y *Conocimiento del Medio natural, social y cultural* para las especialidades de Educación Infantil, Física, Musical y Lengua Extranjera compartida con el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Como disciplina, su irrupción en el ámbito científico es reciente. En la actualidad pasa por el período de configuración y sistematización propio de los orígenes de

todo nuevo campo del saber. Este hecho hace que los contenidos y metodología científica, que conforman esta disciplina, estén revestidos de cierto grado de provisionalidad y se imponga la necesidad de someterlos a revisión periódica con el fin de dotar a esta nueva rama del saber de un cuerpo científico específico y estable. Como didáctica su papel básico es la transposición del “saber sabio” al “saber del alumno”, como disciplina científica preocupa el desarrollo de su fundamentación teórica.

No obstante, parece comúnmente aceptable que la Didáctica de las Ciencias Sociales se concibe como el resultado de conjugar, de forma integradora, un conjunto de aportaciones científicas que proceden, por una parte, de determinadas disciplinas enmarcadas en el ámbito de las Ciencias de la Educación, tales como la Didáctica General, la Psicología del Aprendizaje o la Psicopedagogía; y por otra, de los conocimientos que aportan la Geografía, la Historia, la Sociología, la Economía, el Derecho, la Psicología, la Antropología, etc. Se trata pues, de una reelaboración del conocimiento científico (‘saber científico’) en conocimiento curricular (‘saber enseñado’) (CHEVALLARD, 2000; PLATA, 2002).

Todo esto hace que la Didáctica de las Ciencias Sociales sea una materia de amplio contenido y difícil estructuración, y que constituya, por el momento, una tarea delicada, presentando claros problemas a la hora de llevar a cabo la selección y organización de sus objetivos y contenidos. Se está construyendo una didáctica que busca en los caminos de las ciencias sociales explicaciones y soluciones a los problemas que se plantean.

“Sí cabe, empero, extraer la consecuencia aplicada a la Didáctica de las Ciencias Sociales de que la enseñanza debe centrarse en que el aprendizaje de un saber implica el ser conscientes de las influencias a las que está sometido ese pensamiento o ese saber: las experiencias propias, las enseñanzas recibidas, la incidencia de los medios de comunicación sobre lo que conocemos” (FRIERA / FERNÁNDEZ, 2000: 72).

Aunque el objeto de este trabajo no sea profundizar sobre la epistemología de esta nueva ciencia, sí nos interesa reseñar aquellos aspectos propios de la

disciplina, fundamentalmente los relacionados con objetivos y contenidos, desde los que podamos presentar una segunda síntesis de conclusiones siguiendo las recientes aportaciones de los especialistas en esta materia (PAGÉS et al., 2000; PRATS, 2000; PLATA, 2002). Entendemos que esta opción no solamente nos permite reflexionar sobre el resultado de los estudios realizados, sino esbozar las líneas de actuación de una futura propuesta educativa en la formación de las titulaciones de maestro especialista. Así, modestamente consideramos que contribuimos a prestigiar un área de conocimiento en la comunidad científica y que estamos trabajando a favor de un mejor planteamiento de la enseñanza de las disciplinas sociales en el sistema escolar. Saber cada día más y mejor, cómo se produce el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales y cómo podemos contribuir para mejorarlo.

Son el denominador común de las Ciencias Sociales. Soportes para generar situaciones de enseñanza-aprendizaje.

7.3.2.- El problema

Si de manera genérica aceptamos que toda didáctica es 'arte de enseñar', en el campo específico de las Ciencias Sociales, lo determina la capacidad de reflexión que va al fondo de los problemas. El problema forma parte de la estructura del proceso didáctico en las Ciencias Sociales. Una didáctica que busca en los caminos de las Ciencias Sociales explicaciones y soluciones a problemas que se plantean, sin olvidar el conocimiento que se pretende enseñar.

Bien es cierto que no existe consenso sobre los problemas sociales que debe abordar una Didáctica de las Ciencias Sociales pero el tema central del presente trabajo, -la cultura-, ha sido objeto de estudio en todas las Ciencias Sociales. Hemos tratado de reflexionar por tanto, sobre una cuestión que parece constitutiva al ámbito de estudio de las disciplinas que las componen. Y lo hemos hecho además, en el marco específico de la educación. De alguna forma, nuestro trabajo no responde sino a lo que constituye el núcleo (núcleos conceptuales) central de la docencia e investigación en una Didáctica de las Ciencias Sociales.

Remitiéndonos a la formulación de los problemas e hipótesis aquí planteados, y a la verificación desarrollada, son muchas las cuestiones que se nos plantean como problemas sociales relacionados con la cultura. A saber:

- a) Aunque en el sistema educativo se hable de formación integral no parece que en la actualidad la cultura subyacente en planes de estudios y currículos escolares potencie aquella. Al contrario, por formación inicial y por la formación académica que recibe, el alumnado se siente insatisfecho del perfil de educador que se le oferta.
- b) Esta situación nos lleva a la necesidad de cuestionar la intencionalidad cultural del sistema educativo vigente y la formación del profesorado de estas titulaciones. No podemos seguir manteniendo un sistema de educación generador de sujetos fragmentados personal y socialmente.
- c) Podría ser éste uno de los argumentos utilizados para la rápida implantación de la LOCE. Sin embargo, y aunque la ley interpreta la cultura en sentido estricto y amplio, ya hemos comentado que prevalece la cultura de la individualización y profesionalización. Por otra parte, la obsesión por estar cualificados para los retos de la globalización diluye el sentimiento de identidad sociocultural.
- d) Una Didáctica de las Ciencias Sociales no puede obviar este hecho. Su gran reto es el ser fiel, hoy más que nunca, a la tradicional sustantividad científica de las disciplinas que las conforman y detectar el problema. Ignorarlo implica correr el riesgo de perder identidad y ser absorbidas por la funcionalidad pragmática del utilitarismo económico y científico.

7.3.3. Interrelación didáctica

A partir de la detección del problema, la didáctica de las ciencias sociales tiene que procurar el conocimiento científico del mismo y la reelaboración, con recursos de enseñanza-aprendizaje, que lo hagan posible en el esquema intelectual del

alumno. El objetivo didáctico será el que los estudiantes sean capaces de establecer las relaciones que se dan entre el conjunto de conocimientos que determinan saberes, actitudes, valores y comportamientos y su transposición y formulación en cada individuo. Es lo que Prats (2000) denomina 'clarificación de contenidos en una encrucijada conceptual', en la que el docente tendrá que delimitar qué objetivos son posibles, teniendo siempre presente la generalización y afirmación positiva de formar ciudadanos cultos y críticos ante su medio.

En relación con los estudios realizados:

- a) Resulta evidente que es necesario examinar lo más objetivamente posible la cultura que subyace en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la formación académica que recibe el alumnado. Sea cual fuere la posición del docente, no podemos ser ingenuos y considerar que no estamos influenciados por alguna corriente cultural. Aunque no seamos conscientes de ello, siempre existirá alguna, elegida o impuesta subrepticamente por influjo social o institucional.
- b) Desde una perspectiva personal y profesional urge clarificar qué tipo de educadores queremos formar sin caer en la clásica dicotomía de ¿personas o profesionales? La simbiosis entre ambas es posible y, además, las posibilita la LOCE.
- c) El fenómeno de la cultura, complejo por su misma naturaleza: 1) debe ser abordado y expuesto desde la multiconceptualidad científica; 2) implica valores y comportamientos; y 3) es inherente a la situación existencial del alumnado.
- d) Por esta razón, la interacción didáctica se hace imprescindible para la descripción y comprensión científica de la cultura en el ámbito de la educación y para el posterior ejercicio de su enseñanza y aprendizaje, no solamente para el logro de una adecuada formación profesional del

alumnado sino para que él mismo pueda elaborar su síntesis personal y comunitaria: atreverse a conocer y a pensar por sí mismo.

7.3.4. El nivel de comprensión

Pertenece también al contexto científico de la didáctica de las ciencias sociales las observaciones y descripciones de la sociedad y de las instituciones sociales en el presente y en el tiempo pasado. El carácter dinámico de las ciencias sociales deriva, en la didáctica, en el estudio procesual de las formaciones sociales en las que han sido determinante los sujetos y sus acciones estableciendo un consenso en cuanto al tratamiento de problemas de nuestro mundo, como son los de la desigualdad ante el poder, el desarrollo y el subdesarrollo, las bolsas de pobreza o la destrucción del medio ambiente. Analizar por tanto, la intervención de los sujetos en la sociedad y explicar los mecanismos causales que ha propiciado la intervención y transformación social, serían otros núcleos conceptuales que en este campo no podemos ignorar puesto que la función principal de un profesor de Ciencias Sociales es la formación de individuos que sean capaces de conocer, valorar y entender la sociedad en la que viven..

El presente trabajo nos conduce a:

- a) Reafirmarnos en la convicción de que la situación cultural actual del alumnado no puede entenderse sin el estudio de la proceso histórico del que se deriva.
- b) Este proceso ha tenido y tiene su gestación y consolidación, en el marco geográfico y peculiar del archipiélago, en un primer nivel; y en el marco nacional, continental y mundial, en un segundo nivel.
- c) Razón que justifica nuestra anterior conclusión de que la denominación cultural del alumnado no puede ser otra sino la de cultura canaria.

Comprender la situación del alumnado encuestado pasa por la comprensión de lo que ha sido y sigue siendo la cultura canaria.

- d) Pero esta comprensión trasciende el marco reducido de la cultura popular y de la cultura tradicional canarias. El mismo alumnado le confiere un carácter anecdótico y sentimental alejado de sus inquietudes vivenciales.
- e) El plan de estudios vigente es, desde esta perspectiva, caduco y fuera de contexto social. Son necesarias materias en las que puedan coexistir el estudio de ese proceso histórico y los nuevos retos culturales, analizando la interacción que existe entre unos y otros. Es en este ámbito donde el área de conocimiento tendrá que elaborar un diseño curricular que dentro de la legalidad, pueda hacer converger la historia con la nueva situación socio cultural del alumnado y sus inquietudes y valores personales.

7.3.5.- La interdisciplinariedad

El debate generado en torno a la metodología disciplinar que debe seguir la didáctica de las ciencias sociales ha sido ampliamente debatido pero no por ello con resultados convincentes (ver cap. 2). Nuestra postura al respecto defiende la metodología interdisciplinar. Es decir, la que permite procesar adecuadamente los resultados de las ciencias sociales y establecer una interconexión entre las metodologías propias de cada disciplina integrada en el área respetando la sustantividad de cada una de ellas pero haciéndolas converger en el objetivo final de tener un conocimiento holístico de la realidad. No puede ser otra la metodología a emplear por una didáctica de las ciencias sociales si no quiere perder su identidad y ser sustituida por la orientación disciplinar.

Y han sido los resultados de nuestros estudios los que de alguna forma corroboran esta posición:

- a) Si el fenómeno de la cultura se aborda desde la sustantividad disciplinar no podrá superarse la comprensión parcial del mismo y en consecuencia tampoco podrá defenderse un concepto integrador de cultura.
- b) Asimismo, y pensando en un diseño de planes de estudio para estas titulaciones, se daría una situación similar. El alumnado, en el mejor de los casos, podría acumular las visiones parciales de cada disciplina y elaborar un concepto multidisciplinar de cultura pero nunca interdisciplinar.
- c) Desde nuestra perspectiva, el profesorado de didáctica de las ciencias sociales tendrá que poseer una formación lo más completa posible en cada una de las ciencias que conforman el área. De lo contrario, derivará en hacer de una disciplina el eje vertebrador de la enseñanza y el aprendizaje. El eje vertebrador en la didáctica de las ciencias sociales no puede ser nunca la disciplina sino el problema social que es necesario describir y comprender.
- d) Y aquí precisamente radica la incógnita en la que nos ha situado la LOCE al diluir el concepto de área desde la educación primaria y sustituirlo por las disciplinas Geografía e Historia. Si defendemos que la Didáctica de las Ciencias Sociales es una ciencia con identidad propia, ¿cuál será su lugar en la nueva ley cuando claramente se opta por una didáctica disciplinar?

7.3.6.- La realidad virtual

Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales tienen que estar en sintonía con nuestro tiempo y nuestra sociedad. Y son sus rasgos la cultura de la virtualidad real y el intento unificador de la cultura de la globalización. La primera se ha construido en torno a un universo audiovisual cada vez más interactivo con la consiguiente dispersión y fragmentación del conocimiento. La segunda nos sitúa en lo que Castells (1997) denomina 'espacio de flujos y tiempo atemporal' y nos orienta hacia un único modelo de mercado y de pensamiento. Obviamente se plantean nuevos problemas didácticos a la enseñanza.

A partir de los estudios realizados:

- a) Consciente o inconscientemente, las manifestaciones del alumnado sobre el fenómeno cultural se hacen eco de la inseguridad e inestabilidad que generan la cultura virtual y la cultura de la globalización. Muchas de sus contradicciones se pueden entender desde esta realidad.
- b) Pero hacen también partícipes de esta inseguridad e inestabilidad a la institución académica, profesorado incluido, al recriminar la escasez de recursos para clarificar y orientar en las exigencias de la nueva situación socio cultural.
- c) La realidad virtual y la globalización no deben ser consideradas como puntos de llegada sino como puntos de partida, en los que habrá que resituar el desarrollo procesual de la cultura al que nos referíamos anteriormente. Y es ésta tarea de una didáctica de las ciencias sociales.

7.3.7.- Transformación social

En consonancia con lo anteriormente expuesto, la didáctica de las ciencias sociales debe asumir un claro compromiso con nuestro tiempo. No puede instalarse en el mero análisis del hecho social sin ofrecer cauces para la transformación real y efectiva de los problemas que se plantean. El paradigma sociocrítico no puede ser uno más entre posibles a elegir. Debe ser inherente a la misma naturaleza de la disciplina y hacer suyos los conceptos de desigualdad, hiperrealidad, injusticia, marginación social, des-integración cultural, conservación del medio ambiente, etc., máxime cuando, aunque tímidos, existen intentos de resistencia por parte de minorías culturales, intelectuales, asociativas o religiosas.

Los estudios:

- a) El alumnado se muestra claramente influenciado por una cultura que elude el compromiso social. Basta analizar los resultados relacionados con la

participación en asociaciones de distinto signo, fuera y dentro de la universidad.

- b) Sin embargo, existen voces que han captado la utilidad crítica de la formación académica que están recibiendo. De hecho en ocasiones, se demandó abiertamente la existencia de materias con contenidos orientados hacia el compromiso social y se mostró sensible ante las desigualdades físicas y psíquicas que se dan entre sus propios compañeros.
- c) Esta sensibilidad no puede ser ignorada por la didáctica de las ciencias sociales porque parecía evidente que la ausencia de compromiso social en el alumnado era consecuencia lógica de falta de motivación académica. Quizás sea el profesorado universitario el que no esté involucrado en ello como también manifestaron en diversas ocasiones.
- d) La ausencia de una cultura crítica conlleva inexorablemente la absorción subrepticia de la cultura dominante. Si desde la didáctica de las ciencias sociales no se hace, será la misma sociedad la que imponga su cultura. Urge, por tanto, una cultura liberadora de la condena de ser objeto permanente en la que se de opción al sujeto de hablar y de implicarse en la creación de su proyecto existencial.

7.3.8.- El proyecto

Según la UNESCO (1998), la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y, como proceso fundamental que recoge los tres anteriores, *aprender a ser*. Si la actividad que desarrolla la didáctica de las ciencias sociales en la universidad tiene como finalidad enseñar a quienes van a enseñar, nos situamos en un doble nivel de enseñanza. Los primeros destinatarios de la educación lo constituyen entonces el alumnado al que hacemos referencia en este trabajo, quienes difícilmente podrán *enseñar a ser* si

no han *aprendido a ser*. Es en esta premisa donde justificamos la viabilidad de llevar a la práctica un concepto de cultura integrador como proyecto de vida, refrendado además, por la aceptación y demanda que ha tenido en el alumnado encuestado:

- a) Un proyecto de vida en el que estén presentes las clásicas preguntas de ¿quién soy? ¿dónde estoy? ¿a dónde quiero ir? ¿con quién quiero ir? Estas preguntas y las respuestas tienen que formar parte del acervo cultural de todos los que formamos la comunidad educativa
- b) Un proyecto de vida abierto a la consolidación de valores personales, socioculturales y teleológicos o metaideales.
- c) Un proyecto de vida factible de ser formulado como proyecto docente en el marco específico de la didáctica de las ciencias sociales.

Para conseguirlo, es necesario aplicar una nueva metodología y, al mismo tiempo, una investigación constante que vaya más allá de proporcionarles un conjunto de conocimientos y formas culturales preestablecidas e inamovibles, investigación que tenga en cuenta tanto la perspectiva teórica como la práctica (FRIERA / FERNÁNDEZ, 2000).

BIBLIOGRAFÍA

ÍNDICE

• Bibliografía	259
• Prensa	273
• WWW	295
• Tesis	308

Libros y artículos¹

ü AAVV (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Labor, Barcelona.

AAVV (1999): *Jóvenes españoles 99*, Fundación Santa María, Madrid.

ü ALVIRA, F. (1979): *Los dos métodos de las Ciencias Sociales*, CIS, Madrid.

ALVIRA, F. (1982): “La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales”, en *Estudios de Psicología*, nº 11.

ü ARNAL, J. / DEL RINCÓN, D. / LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Labor, Barcelona.

BARROSO RIBAL, C. / CUESTA OJEDA, O. / GRANADOS LÓPEZ, J. (1998): *Libro blanco de la juventud en Canarias*. Tomo I. Del diagnóstico al autoanálisis. Plan Canario Joven. Dirección General de Juventud. Consejería de Empleo y Asuntos Sociales. Gobierno de Canarias. S/C de Tenerife.

ü BACHELARD, G. (1973): *Epistemología*, Anagrama, Barcelona.

BAUMAN, Z. (2002): *La cultura como praxis*, Paidós, Barcelona.

ü BECK, U. (1999): *¿Qué es la globalización?*, Paidós, Barcelona.

BELMONTE NIETO, M. (2002): *Enseñar a investigar*, Mensajero, Bilbao.

BENEJAM, P. / PAGÉS, (coord..) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la Educación Secundaria*, Horsori, Barcelona.

ü BERENGUER CASTELLANZ, A. [et al.] (1984): *Sobre el concepto de cultura*, Mitre, Barcelona.

ü BERGER, P. / HUNTINGTON, S. (2002): *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*, Paidós, Barcelona.

BERIANIN, J. / ITURRATE, J.L. (eds.)(1998): *Para comprender la teoría Sociológica*, EDV, Estella.

ü BERNARDO CARRASCO, J. / CALDERERO HERNÁNDEZ, J. Fdo. (2000): *Aprendo a investigar en educación*, Rialp, Madrid.

ü BOAS, F. (1930): “Antropology”, en *Enciclopedia of the Social Sciences*, vol. II, MacMillan, New York, cit en KAHN, J.S. (1975: 14).

¹ En viñetas: bibliografía citada en el trabajo; El resto: selección de bibliografía consultada.

- Ü BOE, Boletín oficial del Estado (2001): *Ley Orgánica de Universidades (LOU)*, <http://www.boe.es/> (05/03/01).
- Ü BOE, Boletín Oficial del Estado (2002): *Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, en www.boe.es (28/12/02).
- Ü BORDIEU, P. (1997): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.
- Ü BUENDÍA EISMAN, L. et al. (1997): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, McGraw Hill, Madrid.
- Ü BUENO, G. (2000): *El mito de la cultura*, Prensa Ibérica, 6ª ed. Barcelona.
- Ü BUNGE, M. (1981): *La investigación científica. Su estrategia y su fines*, Ariel, Barcelona.
- Ü CABEZAS GONZÁLEZ, B. (2001): "Paradigma de las ciencias sociales (hacia el nuevo): Nueva forma de mirar, de ver y de hacer", en *Diccionario crítico de las Ciencias Sociales*, www.ucm.es (03/12/2002).
- Ü CABRERA PÉREZ, L. (2002): "Qué le pasa a los alumnos", en *RULL*, nº 20, Universidad de La Laguna.
- Ü CABTFE, 2002: *Hábitos de consumo cultural en Tenerife*, Cabildo de Tenerife, Consejería de Cultura, <http://www.cabtfe.es/> (23/0702).
- Ü CANARI@SDIGITAL, 2003, *Plan Canarias Digital*, <http://www.canarias-digital.org/plan/jornadas/jornadas.html> (03/07/03).
- Ü CAPITÁN DÍAZ, A. (2000): *Educación en la España Contemporánea*, Ariel, Madrid.
- Ü CAPITÁN DÍAZ, A. (2002): *Breve historia de la educación en España*, Alianza, Madrid.
- Ü CARDOSO, C.F.S. (1981): *Introducción al trabajo de investigación histórica*, Crítica, Barcelona.
- Ü CASTELLS, M. (1997): *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura, v. I, II y III*, Alianza, Madrid.
- CASTELLS, M. (2002): *El poder de la identidad*, Alianza, Madrid.
- Ü CASTELLS, M. / HIMANEN, P. (2003): *El Estado del bienestar y la sociedad de la información*, Alianza, Madrid.
- Ü CASTELLS, M.; TUBELA, I. et al. (2003): *La sociedad red en Cataluña*, Projecte Internet Catalunya, en www.uoc.edu/in3 (12/07/03).

- ü CASSIRER, E. (1951): *Las ciencias de la cultura*, Fondo de Cultura Económica, México.
- ü CASSIRER, E. (1959): *Mito y lenguaje*, Buenos Aires.
- CEA D'ANCONA, M^a Á. (2001): *Metodología Cuantitativa. Estrategias de investigación social*, Síntesis, Madrid.
- CES (Consejo Económico y Social de Canarias) (2002): *El Sistema Educativo en Canarias. Una perspectiva Socioeconómica*, GOBCAN, S/C de Tenerife.
- ü CES, 2003, Consejo Económico y Social, <http://www.ces.es/> (10/08/03).
- ü CHEVALLARD, Y. (2000): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique, 3^a ed., Buenos Aires.
- ü COLÁS, M^a P. / BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*, Alfar, Sevilla.
- ü CPE (1997): *Documento 1: Perfil del título de Maestro-Especialista*, Comisión de Planes de Estudio de los Títulos de Maestro Especialista, CSE, Universidad de La Laguna.
- DAWKINS, R. (1979): *El gen egoísta*, Labor, Barcelona.
- ü DAWSON, C. (1948): *Religion and culture*, London.
- ü DAWSON, C. (1995): *La religión y el origen de la cultura occidental*, Encuentro, Madrid.
- DEH (2002): *Datos de estadística de habitantes de Canarias*, en <http://www.grancanaria.com/> (22/11/02).
- TORRES SANTOMÉ, J. (2003): <<El 'discapacitado cultural'>>, en *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 326, Barcelona.
- DELORS, J. (pres.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana. Madrid.
- DÍAZ, C. (1995): *Vocabulario de formación social*, Edim, Valencia.
- DURHAM, W. H. (1991): *Coevolution: Genes culture, and human diversity*, Stanford, Stanford, Stanford University Press.
- ü EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado: la indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Paidós, Barcelona.
- ü EJCN, 2002: *European Journal of Clinical Nutrition*, www.doyma.es (15/09/02).

Ü ESCOLANO BENITO, A. (2002): *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Biblioteca Nueva, Madrid.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2002): “El conocimiento acumulado”, en *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 319, Barcelona.

Ü ESTANY, A. (1990): *Modelos de cambio científico*, Crítica, Barcelona.

Ü ESTEFANÍA, J. (2002): “¿Qué es la globalización?”, en TAMAYO-ACOSTA, J.J. (dr.): *10 palabras clave sobre globalización*, EVD, Navarra.

Ü ESTEVA FABREGAT, C. (1984): “El concepto de cultura”, en Berenguer Castellanz, A.[et al.] (1984): *Sobre el concepto de cultura*, Mitre, pp. 64, Barcelona.

Ü EUROBARÓMETRO, 2001: *¿Cómo viven y en qué creen los jóvenes europeos? Conclusiones del Eurobarómetro sobre los jóvenes*, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, <http://europa.eu.int> (26/12/01).

Ü EUV, 1999: *European Values Survey*, www.fluvium.org (15/09/01).

Ü FELICIANO GARCÍA, L. A. (1992): *Análisis estructural de las actitudes: un estudio aplicado al contexto de la integración escolar*, [Tesis Doctoral Inédita], Universidad de La Laguna.

Ü FERNÁNDEZ, J. / ARNAU, A. (2002): “Sociedad de la información”, en TAMAYO-ACOSTA, J.J. (dr.): *10 palabras clave sobre globalización*, EVD, Navarra.

FERRATER MORA, J. (1994): *Diccionario de Filosofía*, 4 v., Ariel, Barcelona.

Ü FOUGEYROLLAS, P. (1971): *La revolución freudiana*, Fondo de Cultura Económica, México.

Ü FREUD, S. (1992): *Totem y Tabú*, Alianza, Madrid.

Ü FRIERA SUÁREZ, F. (1995): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e historia*, Ed. de la Torre, Madrid.

Ü FRIERA SUÁREZ, F. / FERNÁNDEZ RUBIO, C. (2000): “Didáctica de las Ciencias Sociales” en RICO ROMERO, L. / MADRID FERNÁNDEZ, D. (eds.): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Síntesis, Madrid.

Ü FST, Fundación Santa María (1999): *Informe sobre la juventud española 1999*, en www.geocities.com/apinpach/estudios/infojuvet.htm (24/03/01).

GALO, I. (2001): *Los mejores sitios WEB culturales*, Acento, Madrid.

- Ü GARCÍA CANCLINI, N. (2003): *Iberoamérica 2002*, Santillana, Madrid.
- Ü GARCÍA JIMÉNEZ, M,^a V. (1992): *El método experimental en la investigación psicológica*, PPU, Barcelona.
- Ü GARCÍA RUIZ, A. L. (1991): *Proyecto Docente para acceso a Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Granada.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (coord..) (1997): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (2003): *El conocimiento del medio y su enseñanza práctica en la formación del profesorado de educación primaria*, Nativola, Granada.
- Ü GEERTZ, C. (2001): *La interpretación de las culturas*, en Gedisa, México, D.F.
- Ü GIBSON, Q. (1974): *La lógica de la investigación social*, Tecnos, Madrid.
- Ü GIDDENS, A. (1999): *Consecuencias de la modernidad*, Alianza, Madrid.
- Ü GIMÉNEZ, C. (1998): "Cultura", en GINER, S. / LAMO DE ESPINOSA, E. / TORRES, C. (Eds) (1998): *Diccionario de Sociología*, Alianza, p. 167, Madrid.
- Ü GINER, S. / LAMO DE ESPINOSA, E. / TORRES, C. (eds.) (1998): *Diccionario de Sociología*, Alianza, Madrid.
- Ü GIRARDI, G. (2002): "Cultura y globalización", en TAMAYO-ACOSTA, J.J. (dr.): *10 palabras clave sobre globalización*, EVD, Navarra.
- Ü GOBCAN, Gobierno de Canarias (1992): *DECRETO 89/1992, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil*, EDEBE, Barcelona.
- Ü GOBCAN (1993): *DECRETO 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*, EDEBE, Barcelona.
- Ü GOBCAN (1998): *Libro Blanco de la Juventud en Canarias*, Dirección General de Juventud, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, Gobierno de Canarias, www.gobiernodecanarias.org (15/04/02).
- Ü GONZÁLEZ, A. (1980): *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Narcea. Madrid.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1998): *Para comprender la Sociología*, EVD, Estella.
- Ü GONZÁLEZ PÉREZ, T. (1998): *Mujer y educación en Canarias*, Benchomo, S/C de Tenerife.

- Ü GRAWITZ, M. (1975): *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales*, Hispanoeuropea, Barcelona.
- GRITTI, J. (1987): "Cultura y culturas", en POUPARD, P. (Dr.) (1987): *Diccionario de las religiones*, Herder, Barcelona.
- Ü GROSS, R. E. et al. (1983): *Ciencias Sociales. Programas Actualizados de Enseñanza*, Limusa, México.
- Ü GUARDINI, R. (1982): *Cristianismo y sociedad*, Sígueme, Salamanca.
- Ü GUARRO PALLÁS, A. (2002): *Currículum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Octaedro, Barcelona.
- GUERRERO SERÓN, A. (2003): *Enseñanza y Sociedad*, Siglo XXI, Madrid.
- HARRIS, M. (1964): *The nature of cultural things*, Random House, Nueva Cork.
- HARRIS, M. (1979): *El desarrollo de la teoría antropológica*, Siglo XXI, Madrid.
- Ü HARRIS, M. (2000): *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*, en *Crítica*, Barcelona.
- HAVILAND, W. (1993): *Cultural anthropology*, 7ª ed., Harcourt Brace Jovanovich, Orlando.
- Ü HERDER, J. G. (1959): *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*, Losada, Buenos Aires.
- HERRÁN GASCÓN, A. (2002): *Más allá de la globalización*, Dilex, Madrid.
- Ü HUSSERL, E. (1970): *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*, Northwestern University Press, Evanston, IL, cit. en BUENDÍA (1997: 231).
- Ü IBÁÑEZ, J. (1979): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*, Siglo XXI, Madrid.
- Ü IMF (2003): Fondo Monetario Internacional <http://www.imf.org/external/spa/index.htm> (03/08/03)
- Ü INE (2000): Instituto Nacional de Estadística, <http://www.ine.es/> (22/09/03).
- Ü INFO SHELL, 1999: *Juventud 2000. Informe Shell sobre la juventud en Alemania*, www.shell-jugend.de (13/03/01).
- Ü INJUVE, 2000: *Informe sobre la juventud española 2000*, Centro Superior de Investigaciones Sociológicas www.cis.es y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, www.mtas.es (02/04/02).

Ü INJUVE, 2002: *Sondeo periódico de opinión y situación de la gente joven. Primer trimestre 2002*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, www.mtas.es (02/04/02).

Ü JOHNSTON, R.J. ; GREGORY, D.; SMITH, David. M. (2000) : *Diccionario Akal de Geografía Humana*, Akal, madrid.

Ü JORDAN SIERRA, J.A. (coord.) (2001) : *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*, EDIUOC, Barcelona.

JULIA, D. (1980): « L' enquête de Grégoire / Michel de Certau, Dominique Julia, Jaques Revel» en *Une politique de la langue: la révolution française et les patois*, Galimard, París.

JULIA, D. (2000) : « Construcción de las culturas escolares en Europa », en RUIZ BERRIO, J. , *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Biblioteca Nueva, Madrid.

Ü KAHN, J. S. (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Anagrama, Barcelona.

Ü KEESING, R. M. (1974): "Theories of culture", en *Annual Review of Anthropology* III, pp. 73-97, New York.

Ü KLUCKHOHN, C. (1963): *Mirror for man: a survey of human behavior and social attitudes*, Fawcett, Greenwich, cit. en GEERTZ, C. (2001): *La interpretación de las culturas*, en Gedisa, pp. 20, México, D.F.

KOTTAK, C. (1991): *Cultural anthropology*, Mc GrawHill, 5ª ed., Nueva York.

KROEBER A.L. (1917): "Lo superorgánico", en KAHN, J.S. (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Anagrama, pp. 47-83. Barcelona.

Ü KROEBER A.L. (1948): *Anthropology*, Harcourt and Brace, New Cork.

Ü KROEBER A.L. (1969): *El estilo y la evolución de la cultura*, Guadarrama, D.L. Madrid, cit en GINER, S. / LAMO DE ESPINOSA, E. / TORRES, C. (eds.) (1998: 168): *Diccionario de Sociología*, Alianza, Madrid.

Ü KUHN, T. S. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., México.

KUPER, A. (2001): *Cultura. La versión de los antropólogos*, Paidós, Barcelona.

Ü LA CAIXA 2001, / PRATS, Joaquim (dr.) el al. : *Los jóvenes ante el reto europeo*, (15/04/2002).

- LAMO DE ESPINOSA, E.; TORRES, C. (1974): *El concepto de cultura*, Anagrama, Barcelona
- Ü LATORRE, A. / DEL RINCÓN, D. / ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*, GR92, Barcelona.
- Ü LEÓN, O. / MONTERO, I. (1998): *Diseño de investigaciones*, McGraw-Hill, Madrid.
- Ü LÉVI-STRAUSS, C. (1976): *Antropología estructural*, Universitaria, Buenos Aires.
- Ü LÓPEZ MOLINA, A.M. (2000): “Ciencias de la Naturaleza / Ciencias del Espíritu”, en *Compendio de epistemología*, Trotta, Madrid.
- Ü LORENZO PERERA, Manuel (1992): *Estudio etnohistórico del pastoreo en la isla de El Hierro (Canarias)*, [Tesis Doctoral Inédita], Universidad de La Laguna.
- Ü LYOTARD, J. F. (1984): *La condición posmoderna*, Cátedra, Madrid.
- Ü LLINARES, J.B.; SÁNCHEZ DURÁ (eds.): *Ensayos de filosofía de la cultura*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Ü LLOPIS, C. (1996): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria*, Narcea, Madrid.
- MAINER, J. (coord.) (2001): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Díada, Sevilla.
- Ü MANCUSO, H.R. (1999): *Metodologías de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*, Paidós, Barcelona.
- Ü MALINOWSKI, B. (1944): “Culture”, en *Encyclopaedia of the Social Sciences*, v. III-IV, MacMillan, pp. 621-645, New Cork.
- Ü MALINOWSKI, B. (1972): *Una teoría científica de la cultura*, Edhasa, Barcelona.
- Ü MARAVALL, J. M^a (1984): *La reforma de la enseñanza*, Laia, Barcelona
- Ü MARDONES, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Anthropos, Barcelona.
- Ü MARTÍN GALÁN, Fernando (1982): *Las Palmas: estructura y crecimiento urbano. Estudios de Geografía Urbana*, [Tesis Doctoral], publicada bajo el título *La formación de Las Palmas: ciudad y puerto*, Ed. Junta del Puerto de La Luz y Las Palmas, Gran Canaria 1984.

Ü MARTÍN HERNÁNDEZ, Ulises (1998): *Diseño de materiales curriculares para la enseñanza del patrimonio histórico*, Tesis Doctoral Inédita, Universidad de La Laguna.

Ü M.E.C.D. (1967): *Ley de Educación Primaria, Escuela Española*, Madrid.

Ü M.E.C.D. (1969): *La Educación en España. Bases para una política educativa*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Madrid.

Ü M.E.C.D. (1970): *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*, Escuela Española, Madrid.

Ü M.E.C.D. (1974): *Educación General Básica. Nuevas orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudio 1970*, Escuela Española, 5ª ed. Madrid.

Ü M.E.C.D. (1979): *Historia de la Educación en España, t. II, De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Madrid.

Ü M.E.C.D. (1981): *Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial*, Escuela Española, Madrid.

Ü M.E.C.D. (1982): "Programas Renovados del Ciclo Medio", en *VIDA ESCOLAR*, nº 216-217, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Madrid.

Ü M.E.C.D. (1984): Anteproyecto para la Reforma del ciclo superior de EGB. Documentos I, II y III", en *VIDA ESCOLAR*, nº 229-230, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Madrid.

Ü M.E.C.D. (1991): *REAL DECRETO 1330/1991, de 6 de septiembre por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil*, EDEBE, Barcelona.

Ü M.E.C.D. (1991): *REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.*, EDEBE, Barcelona 1993.

Ü M.E.C.D. (2002): *Documento de Bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación*, en www.mec.es (25/05/02).

Ü M.E.C.D. (2003): *Ministerio de Educación Cultura y Deportes*, en www.mec.es (19/09/03).

Ü *MEDICINA CRÍTICA* (1992):
<http://db.doyma.es/cgi-bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista.resumen?piden=13037072>
(13/11/02).

- Ü MOSTERÍN, J. (1994): *Filosofía de la cultura*, Alianza, Madrid.
- Ü MUCCHIELLI, A. (1995): *Psychologie de la communication*, PUF, París.
- Ü NAGEL, E. (1974): *La estructura de la ciencia*, Paidós, Buenos Aires.
- Ü ORTEGA Y GASSET, J. (1957): “Meditaciones sobre el Quijote”, en *Obras Completas*, I, Revista de Occidente, Madrid.
- Ü ORTEGA Y GASSET, J. (1970): *La rebelión de las masas*, Revista de Occidente, Madrid.
- Ü ORTEGA Y GASSET, J. (1994): *España invertebrada, Obras completas, t. III*, Alianza, Madrid.
- Ü PADRÓN FRAGOSO, Juvenal (1997): *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de educación primaria en Tenerife (un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula)*, [Tesis Doctoral Inédita], Universidad de La Laguna.
- Ü PAGÉS i BLANCH, J. / ESTEPA GIMÉNEZ, J. / TRAVÉ GONZÁLEZ, G. (eds) (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ü PALOP JONQUERES, P. (1983): “Epistemología de las Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación” en *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*. Anaya, Madrid.
- PAYNE, M. (comp.) (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*, Paidós, Buenos Aires 2002.
- Ü PAYNE, S.G. (1997): “Cultura y educación”, en *Historia de España. El primer franquismo, 1939-1959. Los años de la autarquía*, Historia 16, Temas de Hoy, Madrid.
- PEÑA, D.; ROMO, J. (1999): *Introducción a la estadística para las Ciencias Sociales*, McGraw Hill, Madrid.
- Ü PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.
- Ü PÉREZ JUSTE, R.; GARCÍA RAMOS, J.M. (1989): *Diagnóstico, Evaluación y Toma de decisiones. Tratado de Educación personalizada*, v. 9, Rialp, Madrid.
- Ü PÉREZ SÁNCHEZ, C N (1998): *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la isla de Tenerife*, [Tesis Doctoral], Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Ü PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, II. Técnicas y análisis de datos*, La Muralla, Madrid.

Ü PIAGET, J. (1973): “La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias”, en PIAGET, J. (et al): *Tendencias de la investigación en Ciencias Sociales*, Alianza, Barcelona.

Ü PLATA SUÁREZ, J. (1991): *Estado actual de la enseñanza del área de las Ciencias Sociales en el nivel de la EGB, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife (Canarias): características, planteamientos y propuestas para una formación inicial y permanente del profesorado*, [Tesis Doctoral], Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Ü PLATA SUÁREZ, J. (2002): *Proyecto Docente para acceso a Cátedra de Facultad de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de La Laguna.

Ü POPPER, K. R. (1971): *La búsqueda de la investigación científica*, Tecnos, Madrid.

Ü POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*, Mondadori, Madrid.

Ü PRATS, J. (2000): “Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales”, en *IBER*, nº 24, Barcelona.

Ü PRATS et al. (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo*, Fundación “La Caixa”, Barcelona.

PRIETO DE PEDRO, J. (1995): *Cultura, Culturas y Constitución*, Centro de Estudios Constitucionales, 2ª reimpresión, Madrid.

Ü PUELLES BENÍTEZ, M. de (1991): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Labor, Barcelona.

Ü QUINTERO RODRÍGUEZ, S. (1997): *La educación para la convivencia en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales*, [Tesis Doctoral Inédita], Universidad de La Laguna.

Ü QUINTERO RODRÍGUEZ, S. (1997): *Proyecto Docente para acceso a Titular de Escuela Universitaria en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de La Laguna.

RAE (2001): *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, ed. 22, Madrid.

Ü REALE, M. (1998): “El concepto de cultura, sus temas fundamentales”, en SOBREVILLA, D. (ed.)(1998: 40-41): *Filosofía de la cultura*, Trotta, Madrid.

- Ü REDINET, (2003): *Red de Bases de Datos de Información Educativa*, <http://www.mec.es/redinet2/html/> (septiembre 2000 / septiembre 2003).
- RICO ROMERO, L. / MADRID FERNÁNDEZ, D. (eds.) (2000): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Síntesis, Madrid.
- RIGO ARNAVAT, A. / GENESCÀ DUEÑAS, G. (2002): *Cómo presentar una tesis y trabajos de investigación*, Eumo-Octaedro, Barelona.
- Ü RUIZ BERRIO, J. (1996): *La Educación en España. Textos y documentos*, Actas, Madrid.
- RUIZ BERRIO, J. (2000): *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Ü RYAN, A. (1976): *Metodología de las Ciencias Sociales*, Euroamérica, Madrid.
- Ü SAN MARTÍN SALA, J. (1999): *Teoría de la cultura*, Síntesis, Madrid.
- Ü SANTAMARÍA, G. / ROJO, I. (1991): *Lo que hay que saber sobre la LOGSE*, La Muralla, Madrid.
- Ü SANTANA VEGA, L. (coord.) (2001): *Trabajo, Educación y Cultura. Un enfoque interdisciplinar*, Pirámide, Madrid.
- Ü SARRAMONA, J. (1980): *Investigación estadística aplicada a la educación*, CEAC, Barcelona.
- Ü SCRUTON, R. (2001): *Cultura para personas inteligentes*, Península, Barcelona.
- Ü SINGER, M. (1968): "The concept of culture", en *International Encyclopedia of the Social Sciences*, III, pp. 527-543, Mc Millan, New York.
- Ü SOBREVILLA, D. (ed.) (1998): *Filosofía de la cultura*, Trotta, Madrid.
- Ü SOCIOBARÓMETRO (2002): *Sociobarómetro de junio de 2002*, Gobierno de Canarias, <http://www.gobiernodecanarias.org/sociobarometro/2002/junio/> (17/08/02).
- SPRADLEY, J.P. (1979): *The ethnographic interview*, Holt, Rinehart & Wiston, New York.
- Ü SUBIRATS RÜGGERBERG, E. (1984): "El concepto de Cultura", en BERENGUER CASTELLANZ, A.[et al.] (1984: 126)): *Sobre el concepto de cultura*, Mitre, Barcelona.
- TABERNER GUASP, J. (1999): *Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en las sociedades modernas*, Tecnos, Madrid.

Ü TAIBO, C. (2002): *Cien preguntas sobre el nuevo desorden. Una mirada lúcida sobre la globalización y sus consecuencias*, Punto de Lectura, Madrid.

Ü TESEO, (2003): *Base de datos de Tesis Doctorales*, <http://www.mcu.es/TESEO/> (septiembre 2000-septiembre 2003).

Ü TILLICH, P. (1959): *Theology of Culture*, London-New York.

TILLICH, P. (1974): *Teología de la cultura y otros ensayos*, Amorrortu, Buenos Aires.

Ü TOMLINSON, J. (2001): *Globalización y cultura*, Oxford University Press, México.

Ü TORRES SANTOMÉ, J. (1996): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid.

TORRES SANTOMÉ, J. (2003): "Contexto sociocultural de la escolaridad", en *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 326, Barcelona.

Ü TYLOR, E.B.(1871): "La ciencia de la cultura", en KAHN, J.S. (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Anagrama, Barcelona.

TYLOR, E.B. (1977): *Cultura primitiva*, 2v., Ayuso, Madrid.

Ü TYLOR, S.J./BOGDAN, R. (1994): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona.

Ü UCM, Universidad Complutense de Madrid (2003): *Barómetro Universitario 2003*, www.ucm.es (01/09/03).

Ü UNESCO (1981): *Corrientes de la investigación en las Ciencias Sociales*, Hispanoeuropea, Barcelona.

Ü UNESCO, (1998): *Informe Mundial sobre la Cultura*, <http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/default.htm> (05/10/00).

URIARTE, Eudene (2003). *España, Patriotismo y Nación*, Espasa-Calpe, Madrid.

Ü USCATESCU, G. (1973): *Breve teoría e historia de la cultura*, Reus, Madrid.

Ü VELARDE LOMBRAÑA, J. (2000): "Método / Metodología", en *Compendio de epistemología*, Trotta, Madrid.

VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Morata, Madrid.

Ü WEBER, M. (1978): *Sociología de la Religión*, La Pléyade, Buenos Aires.

Ü WEBER, M. (1985): *Sobre la teoría de las Ciencias Sociales*, Planeta Agostini, Barcelona.

Ü WHITE, L. (1959): "El concepto de cultura", en KAHN, J. S. (1975: 129-145): *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Anagrama, Barcelona.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid.

Ü YOUNIS, J. A. (2000): *Los jóvenes canarios. Cómo se ven y como son vistos*, GOBCAN, S/C de Tenerife.

Prensa

AAVV (2002): "XXII CONGRESO DE TEOLOGÍA: Cristianismo y Globalización", en *ALANDAR*, Nº 191, octubre, Madrid.

AAVV (Arona) (2002): "La educación infantil en Sur de Tenerife: ¿escuelas o guarderías?", en *EL DÍA*, 24/04/02, S/C de Tenerife.

AAVV (2002). "Cumbre Ultraperiférica en La Palma", en *LA PROVINCIA*, 16/10/02, Las Palmas de Gran Canaria.

AAVV (2002): "Planeta César", en *LA PROVINCIA/CULTURA*, 26/09/92, Las Palmas de Gran Canaria.

AAVV (2002): "Especial Día de Canarias: 20 años", en *CANARIAS 7*, 30/05/02, Las Palmas de Gran Canaria.

AAVV (2002): "Identidad canaria y oposiciones a la enseñanza", en *EL DÍA*, 10/12/02, S/C de Tenerife.

AAVV (2003): "Foro 2003 de Economía Canaria", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 15/01/03, S/C de Tenerife.

ABC (2003): "Davos, bajo la sombra de la guerra", en *ABC*, 25/01/03, Madrid.

ACN (2003): "Canarias se sitúa a la cola del Estado en todos los niveles de educación", en *EL DÍA*, 08/08/03, S/C de Tenerife.

AGENCIAS, Johannesburgo (2002): "La Cumbre de la Tierra: Constituida la Red de Regiones para el desarrollo sostenible", en *EL DÍA*, 01/09/02, S/C de Tenerife.

AGENCIAS-ATNC (2002): "La desigualdad social en Canarias se ha reducido sustancialmente en los últimos cinco años", en *ÍNDICE SIETE*, 21-27 septiembre, La Laguna.

AGUILERA, Carmen (2003): "Adolescentes 2003. pavo Salvaje", en *EP [S]*, 02/02/03, Madrid.

AGUIREGOMEZCORTA, Marta (2002): "El arte de educar para la libertad. Un libro repasa los orígenes y la filosofía libre y europeísta que originó la creación, en pleno franquismo, del colegio Estilo", en *EL PAÍS*, 25/03/02, Madrid.

AGUIREGOMEZCORTA, Marta (2002): "V.C. CANDAU / Experta en educación intercultural", en *EL PAÍS*, 18/11/02, Madrid.

AGUIREGOMEZCORTA, Marta (2002): <<JAVIER SÁDABA: "Los jóvenes tienen una ideología muy utilitarista">>, en *EL PAÍS*, 24/09/02, Madrid.

AGUIRREGOMEZCORTA, Marta (2003): "Los títulos universitarios europeos se implantarán en España en 2004", en *EL PAÍS*, 13/02/03, Madrid.

AGUIRREGOMEZCORTA, Marta (2003): "La historia, una asignatura por definir. Ni textos 'españolistas' ni 'nacionalistas periféricos'. Una materia útil más allá del Trivial y los concursos", en *EL PAÍS*, 03/03/03, Madrid.

ALBEROLA, Miquel (2002): <<ADELA CORTINA: "La gente ni siquiera sabe por qué consume">>, en *EL PAÍS*, 21/10/02, Madrid.

ALONSO, Elfidio (2002): "Testimonios extranjeros de nuestro folclore", en *EL DÍA*, 27/04/02, S/C de Tenerife.

ALONSO, María Rosa (2001): "Instrucción, cultura, educación", en *EL DÍA* 25/11/01, S/C de Tenerife.

ÁLVAREZ DE LA ROSA, Antonio (2003): "Doctrina y vida", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 23/02/03, S/C de Tenerife.

ÁLVAREZ JUNCO et al. (2002): "Cómo nació la idea de España", en *EL CULTURAL*, 7-13 de noviembre, Madrid.

AMBROJO, Joan Carles (2003): "Las empresas de tecnología buscan en la antropología las claves para vender más", en *Ciberp@ís* 09/01/03, Madrid.

ANASTASIO, Joaquín (2002): "Palacio sugiere que defenderá ante la UE la limitación de población en Canarias", en *LA PROVINCIA*, 07/11/02, Las Palmas de Gran Canaria.

ANTÓN, J. (2002): "Los antropólogos critican el uso político de la cultura", en *EL PAÍS*, 26/08/02, Madrid.

ARANGO, Joaquín (2002): "¿De qué hablamos cuando hablamos de multiculturalismo?", en *EL PAÍS*, 23/03/02, Madrid.

ARIAS, Juan (2002): "Gilberto Gil, la cultura de Brasil", en *EL PAÍS*, 26/12/02, Madrid. , 24/08/02, Madrid.

ARMADA, Alfonso (2002): "Setenta jefes de Estado y de Gobierno y 3.000 ONG participan en la cumbre de la infancia. EE.UU. por el aborto, y los países árabes por cuestiones culturales, dificultan el consenso", *ABC*, 05/05/02, Madrid.

ARSUAGA, Juan Luis / ANGUITA, Francisco (2002): "Por una alfabetización científica", en *EL PAÍS*, 27/12/02, Madrid.

ARTEAGA, Raquel (2003): <<MANUEL HERNÁNDEZ GONZÁLEZ: "Tenerife, desde sus orígenes hasta nuestros días">>, *LA GACETA DE CANARIAS*, 02/01/03, S/C de Tenerife.

- AZCONA, Luis (2003): "Ecologismo en Canarias", en *ABC*, 06/09/03, Madrid.
- AZURMENDI, Mikel (2002): "Democracia y cultura", en *EL PAÍS*, 23/02/02, Madrid.
- AZURMENDI, Mikel (2002): "La invención del multiculturalismo", en *ABC*, 18/03/02, Madrid.
- AZURMENDI, Mikel (2002): "La cuestión", en *ABC*, 10/08/02, Madrid.
- BÁBULO, Tomás (2002): "Dos metros cuadrados para cada inmigrante en Canarias", en *EL PAÍS*, 21/09/02, Madrid.
- BADÍA, Félix (2001): "El mundo que viene: Manuel Castells", en *MAGAZINE*, 11/11/01, Madrid.
- BADÍA ALCALÁ, Pedro (2002): "La fundación de investigación Educativas y Sindicales (FIES) organiza un ciclo sobre política, cultura y educación", en *T.E.*, Nº 231, marzo, Madrid.
- BARBUZANO, D. (2003): "El gofio, alimento con cultura", en *EL DÍA*, 13/09/03, S/C de Tenerife.
- BARROSO, R. (2002): "Tres de cada diez alumnos españoles abandonan sus estudios y no reciben otra formación", en *EL PAÍS*, 26/05/02, Madrid.
- BARROSO, R. (2002): "Sólo tres de cada diez plazas de profesores universitarios están ocupadas por mujeres", en *ABC*, 09/06/02, Madrid.
- BASTANTE, Jesús (2002): <<Los obispos dicen que la enseñanza de la Religión España "es vital para entender la cultura europea". Sostienen que "es una discriminación que esta clase no tenga la misma categoría que otras áreas">>, *ABC*, 04/05/02, Madrid.
- BECK, Ulrich (2002): (2002): "La paradoja de la globalización", en *EL PAÍS*, 05/12/02, Madrid.
- BEDOYA, Juan G. (2002): "La no confesionalidad del Estado. La izquierda reclama que la escuela pública enseñe el hecho religioso"sin confesionalismos", en *EL PAÍS*, 25/03/02, Madrid.
- BEDOYA, Juan G. (2002): <<"La Constitución frente a la Santa Sede", en *EL PAÍS*, 18/07/02, Madrid.
- BEDOYA, Juan G. (2002): "Bautizados sí, pero... ¿cuántos católicos quedan?", en *EL PAÍS*, 08/12/02, Madrid.
- BEDOYA, Juan G. (2002): <<Mil teólogos debaten en Madrid sobre globalización y lucha de clases >>, en *EL PAÍS*, 06/09/02, Madrid.

BEDOYA, Juan G. (2003): "Contra el sometimiento de la teología", en *EL PAÍS*, 20/02/03, Madrid.

BELLUER, Fernando (2002): "La aventura de enseñar historia en el Bachillerato", en *ABC*, 17/08/02, Madrid.

BLANCO BURGOS, Inma (2002): <<La Tierra no es nuestra >>, en *EL PAÍS*, 27/08/02, Madrid.

BONIBO, Emma (2002): "¿Globalización? Sí, Gracias, en *EL MUNDO*, 26/12/02, Madrid.

BORREL FONTELLES, José (2002): "Constitución europea y herencia religiosa: Dejemos a Dios en paz", en *EL PAÍS*, 30/12/02, Madrid.

BRITO GARCÍA, Sara (2002): "Escuelas rurales: educación en peligro de extinción", *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, S/C de Tenerife.

BURGOS, Antonio (2002): "Rosa, modelo LOGSE", en *EL MUNDO*, 29/05/02, Madrid.

CÁNDIDO, (2003): "El Concordato de 1953", en *ABC*, 29/08/03, Madrid.

CANTALAPIEDRA, Francisco (2003): "Los retos de los maestros del siglo XXI. La actualización de la carrera de docente hace necesario suprimir especialidades y crear otras nuevas", en *EL PAÍS* 22/09/03, Madrid.

CAÑAS, Gabriela (2002): "<<España e Italia son los países peor situados ante la 'sociedad del conocimiento'>>", en *EL PAÍS*, 08/11/02, Madrid.

CARBALLIDO, Armando (2002): "Educar en el conflicto. Autoridad sin autoritarismo", en *EL PAÍS*, 07/10/02, Madrid.

CASARES RIPOL, "El profesor, ante el paisaje de la trivialización y de la LOU", en *EL PAÍS*, 28/01/02, Madrid.

CASINO G. (2002): "Los niños españoles, entre los más gordos de Europa. El 'Estudio de Cuenca' corrobora que la obesidad infantil en España empieza a ser un problema de salud pública. Los hábitos de vida modernos y otros factores. Faltan estrategias terapéuticas", en *EL PAÍS*, 15/10/02, Madrid.

CASTELLS, Manuel (2002): <<El 'Global Compact'>>, en *EL PAÍS*, 25/05/02, Madrid.

CASTELLS, Manuel (2002): "La eficacia de las éticas aplicadas", en *EL PAÍS*, 11/10/02, Madrid.

CASTELLS, Manuel (2003): "El poder de la identidad", en *EL PAÍS*, 18/09/03, Madrid.

C.M. (2002): <<Los directores aplicarán sus medidas disciplinarias>>, en *EL PAÍS*, 12/03/02, Madrid.

COLA BENÍTEZ, Luis (2002): “La identidad canaria”, *EL DÍA / LA PRENSA*, 19/10/02, S/C de Tenerife.

CORDOBÉS GONZÁLEZ; Fernando (2002): “Canarias, el reto de la inmigración”, en *MUNDO NEGRO*, nº 464, junio, Madrid.

CORRAL, Sonia (2002): “GRAN CANARIA: La densidad de población de la Isla duplica la media del Archipiélago”, en *CANARIAS 7*, 29/12/02, Las Palmas de Gran Canaria.

CORTINA, Adela (2001): “Universidad republicana”, en *EL PAÍS*, 18/12/01, Madrid.

COSTA-PAU, Marta (2002): <<MARTA MATA / Pedagoga: “La ley del PP es incluso más retrógada que la de Villar Palasí de 1970”>>, en *EL PAÍS* 11/06/02, Madrid.

COSTA SOLÉ, Roger (2002): <<Medio siglo de comida rápida >>, en *CLÍO*, nº 12, octubre, Madrid.

CRESPO, Estela (2003): “Canarias es, con Cataluña y Euskadi, la región que más apoya un Estado federal”, en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 05/03/03, S/C de Tenerife.

CRUZ, Juan (2002): “Por una sociedad laica”, en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 21/10/02, S/C de Tenerife.

CRUZ, Juan (2003): “El laberinto atlántico”, en *EL PAÍS*, 31/08/03, Madrid.

CRUZ BLANCO / AGENCIAS, Madrid / Sokoto (2002): <<Safiya Hussaini: “Me han condenado por ser pobre y venir de un pueblo pobre”>>, *EL PAÍS*, 19/03/02, Madrid.

CUBILLO FERREIRA, A (2002): “Sobre el nombre de Canarias y sus interpretaciones”, en *EL DÍA/LA PRENSA*, 21/09/02, S/C de Tenerife.

CUÉLLAR, Jesús (2002): <<Ernesto Callenbach, 1975: ‘Ecotopía’, el país ecológicamente correcto”, en *CLÍO*, nº 6, abril, Barcelona.

DARRIBA, Javier (2002): “Un informe revela que los alumnos canarios son los que más repiten curso”, en *CANARIAS 7*, Las Palmas de Gran Canaria.

DE AZÚA, Félix (2002): “Pedagogía”, en *EL PAÍS* 10/04/02, Madrid.

DE BERNARDO, Alejandro (2002): “Ser canario”, en *EL DÍA*, 26/05/02, S/C de Tenerife.

DEBRAY , Régis (2002): “La escuela y el hecho religioso”, en *EL PAÍS*, 21/11/02, Madrid.

DE LA DEHESA, Guillermo (2002): “La educación y la formación lo son casi todo”, en *EL PAÍS*, 25/05/02, Madrid.

DEL BARRIO, Ana (2002): <<Fernández-Miranda respalda a Azurmendi y dice que hay culturas “irreconciliables”>>, en *EL MUNDO*, 27/02/02, Madrid.

DEL CASTILLO, Pilar (2002): “El futuro de la sociedad es el presente de la educación”, en *EL PAÍS*, 16/09/02, Madrid.

DELGADO, Manuel (2002): “Maldita cultura”, en *BABELIA / EL PAÍS*, 13/04/02, Madrid.

DÉNIZ, Francisco (2003): “Consideraciones sobre el concepto de identidad nacional”, en *LIBERACIÓN*, 21/02/03, S/C de Tenerife.

DÍAZ SÁNCHEZ, María Isabel (2002): “Olor a canariedad”, en *CANARIAS 7*, 29/12/02, Las Palmas de Gran Canaria.

DÍAZ TORRES, Juan Manuel (2002): “El malestar de la cultura”, en *EL DÍA*, 20/04/02, S/C de Tenerife.

DÍEZ HOCHLEITER, Ricardo (2002): “Educar para la convivencia democrática”, en *EL PAÍS*, 04/11/02, Madrid.

DOMÍNGUEZ, C / CASTAÑEDA, J.P. / DUQUE, D. (2002): “A la atención de Doña Dulce, Viceconsejera de Cultura del Cabildo de Tenerife”, en [*2.C=Revista Semanal de Ciencia y Cultura*], nº 145 /*LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 24/10/12, S/C de Tenerife.

DULCE, José A. (2002): <<FERANDO SÁNCHEZ DRAGÓ : «La cultura en España no tiene pulso »>>, en *EL DÍA*, 21/12/02, S/C de Tenerife.

ECHEVERRÍA, Javier (2003): “Tecnociencia y valores”, en *ABC*, 18/01/03, Madrid.

EDITORIAL (2002): “Calidad de la educación y cultura del esfuerzo”, en *ABC*, 27/07/02, Madrid.

EDITORIAL (2002): <<La Cumbre de la Tierra: Sin presencia ni ideas>>, en *EL PAÍS*, 31/08/02, Madrid.

EFE / Granada (2002): “La Comisión de Cultura de la UE apuesta por la diversidad cultural”, en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 09/02/02, S/C de Tenerife.

EFE (2002): <<Rodríguez defiende la apertura de Canarias, pero sin perder su identidad >>, en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 18/05/02, S/C de Tenerife.

EFE (2002): “Del Castillo califica de ‘muy positiva’ la política cultural del Gobierno”, en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 23/05/02, S/C de Tenerife.

EFE (2002): “La población de Canarias creció un 13,4% en 10 años”, en *CANARIAS 7*, 27/07/02, Las Palmas de Gran Canaria.

EFE (2002): “Cultura y SGAE estudiarán los hábitos culturales”, en *EL DÍA* 31/07/02, S/C de Tenerife.

EL DÍA (2002): (2002): “La diversidad cultural, tema central de las Jornadas del Menor y Familia”, en *EL DÍA*, 02/10/02, S/C de Tenerife.

EL DÍA (2002): “La palabra "godo" no desaparecerá del texto del Plan Canario de la Inmigración”, en *EL DÍA*, 12/11/02, s/c DE Tenerife.

EL DÍA (2002): “Canarias: el pacto local y la política autonómica”, en *EL DÍA*, 21/04/02, S/C de Tenerife.

EL DÍA (2002): “Inmigración: ¿dejarán a Canarias ser Unión Europea?”, en *EL DÍA*, 12/05/02, S/C de Tenerife.

EL DÍA (2002): “Política canaria en la Unión Europea de las regiones. Asuntos para no olvidar”, en *EL DÍA*, 06/10/02, S/C de Tenerife.

EL DÍA (2002): “Perestelo apuesta por unir órganos de la biosfera y la Macaronesia”, en *EL DÍA* 31/07/02, S/C de Tenerife.

EL DÍA (2003): “El Ayuntamiento de La Laguna participa en un programa educativo del grupo de Ciudades Patrimonio”, en *EL DÍA*, 13/01/03, S/C de Tenerife.

EL DÍA (2003): “Nuevas tecnologías en Canarias, un salto sin red”, en *EL DÍA*, 05/08/03, S/C de Tenerife.

EL DÍA (2003): “Población y necesidades”, en *EL DÍA*, 07/08/03, S/C de Tenerife.

EL MUNDO (2002): “Una diputada del PP en Andalucía pone como ejemplo de ‘fracaso’ escolar a Rosa”, en *EL MUNDO*, 29/05/02, Madrid.

EL MUNDO (2002): “El crecimiento de la inmigración satura las escuelas públicas”, en *EL MUNDO*, 18/10/02, Madrid.

EL PAÍS (2002): “Educación y empleo”, en *EL PAÍS*, 08/01/02, Madrid.

EL PAÍS (2002): “Enseñanza de calidad”, *EL PAÍS*, 10/02/02, Madrid.

EL PAÍS (2002): “Faltas de educación”, *EL PAÍS*, 24/02/02, Madrid.

EL PAÍS (2002): “La calidad cuesta “, en *EL PAÍS*, 12/03/02, Madrid.

EL PAÍS (2002): “Formación profesional”, en *EL PAÍS*, 18/03/02, Madrid.

EL PAÍS (2002): “Corsarios culturales”, en *EL PAÍS*, 31/03/02, Madrid.

EL PAÍS (2002): “Alternativa educativa”, en *EL PAÍS*, 04/04/02, Madrid.

EL PAÍS (2002): “Laicismo europeo”, en *EL PAÍS*, 17/11/02, Madrid.

EL PAÍS (2002): “Intelectuales y académicos piden más implicación social en la educación”, en *EL PAÍS*, 30/12/02, Madrid.

EL PAÍS (2003): “Rechazo a Jiménez de Parga por cuestionar la existencia de las nacionalidades históricas”, en *EL PAÍS*, 22/01/03, Madrid.

EL PAÍS (2003): “Porto Alegre en Davos”, en *EL PAÍS*, 27/01/03, Madrid.

ESCUADERO, Ana (2002): <<Los expertos relacionan la falta de estrategias de aprendizaje y el fracaso. Los profesionales señalan que se deberían dar técnicas de estudio en cada materia. Las ‘claves’ para empollar. El 80% de los estudiantes toman apuntes como ‘copistas’>>, en *EL PAÍS*, 25/02/02, Madrid.

ESPADA, Arcadi (2002): <<CARMEN ALBORCH: “La izquierda nunca ha creído que la cultura fuera una mercancía”>>, *EL PAÍS*, 11/08/02, Madrid.

ESPINEL, Jorge (2002): “CC no ha hecho nada por el nacionalismo”, en *EL DÍA*, 08/06/02, S/C de Tenerife.

ESTEFANÍA, Joaquín (2002): “Una unidad de destino universal”, en *EL PAÍS*, 10/02/02, Madrid.

ESTEFANÍA, Joaquín (2003): “Globalización: segunda generación”, en *EL PAÍS*, 18/01/03, Madrid.

FERNÁNDEZ, Antonio José (2002): <<LA JUVENTUD DEL SIGLO XXI / RADIOGRAFÍA DEL CABILDO: “Divinos tesoros”>>, en *LA PROVINCIA*, 07/12/02, Las Palmas de Gran Canaria.

FERNÁNDEZ, Juan (2002): “Maestros de cabecera”, en *BLANCO Y NEGRO / ABC*, 14/07/02, Madrid.

FERNÁNDEZ - AMESTO, Felipe (2002): “Globalización y diversidad”, en *ABC*, 18/05/02, Madrid.

FERRATÉ, Gabriel (2003): “Aprender a razonar”, en *EL PAÍS*, 24/02/03, MADRID.

FERRERA, Néstor (2002): “Ley de calidad: ¿de qué estamos hablando?”, en *EL DÍA*, 18/04/02, S/C de Tenerife.

FLORISTÁN, Casiano (2002): “¿Enseñanza religiosa?”, en *EL PAÍS*, 24/06/02, Madrid.

FOMINAYA, Carlota (2002): <<Cultura en “pool position”>>, *ABC*, 21/07/02, Madrid.

FORO SOCIAL DE TINAJO (2002): “Capitalismo, multinacionales y cultura de los pueblos”, Conclusiones del Foro Social de Tinajo, en *LIBERACIÓN*, nº 76, abril, Lanzarote.

FUENTES, Daniel (2002): <<Juan-Manuel García Ramos: “Somos un pueblo en perpetua proyección”>>, en *EL DÍA*, 02/10/02, S/C de Tenerife.

GAGO, Víctor (2003): “El Archipiélago lidera la penetración de Internet en el mundo de la empresa”, en *ABC*, 25/01/03, Madrid.

GALÁN, Diego (2003): <<LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS: Un canto a la libertad>>, en *EL PAÍS*, 23/01/03, Madrid.

GARCÍA, Carlos (2002): “El folklóre musical canario”, en *LA PRENSA ~ EL DÍA*, 22/06/02, S/C de Tenerife.

GARCÍA, Isabel (2003): “Uno de cada tres alumnos lee la prensa cada día”, en *EL MUNDO*, 06/05/03, Madrid.

GARCÍA DE ANDONAIN, Carlos (2002): <<La religión en las escuelas: “Un valor de la democracia”>>, en *EL PAÍS*, 29/09/02, Madrid.

GARCÍA GALI, Jordi (2003): “El público tinerfeño supera la media estatal de asistencia a actos culturales”, en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 14/01/03, S/C de Tenerife.

GARCÍA PÉREZ, Juan (2002): “¿Tiene Dios sitio en Europa?”, en *ABC*, 30/11/02, Madrid.

GARCÍA PÉREZ, Juan (2002): “La religión en la escuela”, *ABC*, 04/05/02, Madrid.

GARCÍA TALAVERA, Francisco (2003): “Un guanche en OT”, en *DIARIO DE AVISOS*, 24/01/03, S/C de Tenerife.

GARRIDO, Lydia (2002): <<El fiscal alega el “déficit cultural” de un acusado de agresión sexual a su esposa para retirarle los cargos>>, en *EL PAÍS*, 27/02/02, Madrid.

GIL CALVO, Enrique (2002): “La lección de Pigmalión”, en *EL PAÍS*, 23/09/02, Madrid.

GIL CALVO, Enrique (2002): "Convivencia de culturas", en *EL PAÍS*, 04/12/02, Madrid.

GIL CALVO, Enrique (2003): "La siembra de la desconfianza (sobre realismo televisivo)", en *EL PAÍS*, 29/08/03, Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, José (2002): "¿Para qué sirven las reválidas?", en *EL PAÍS*, 22/04/02, Madrid.

GONZÁLEZ, Agustín M. (2002): "Proyectado un parque temático de la cultura guanche y el agua en La Sabina", en *DIARIO DE AVISOS*, 26/07/02, S/C de Tenerife.

GONZÁLEZ, Enrique (2002): "La perra maestra de escuela", en *EL DÍA*, 26/05/02, S/C de Tenerife.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa (2002): "El primer sexo", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 19/04/02, S/C de Tenerife.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa (2002): "Rebajas LOGSE", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 22/08/02, S/C de Tenerife.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa (2002): "<<Escuela de 'seños'>>", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 03/11/02, S/C de Tenerife.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa (2003): "Canarias y la música", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 12/01/03, S/C de Tenerife.

GORROÑO, Raúl (2003): "Tenerife es la isla con mayor número de bienes de interés cultural de Canarias", en *EL DÍA*, 05/02/03, S/C de Tenerife.

GOYTISOLO, Luis (2002): "Religión y culturas", en *EL PAÍS*, 02/11/02, Madrid.

GOYTISOLO, Luis (2003): "De lo popular a lo vulgar", en *EL PAÍS*, 06/09/03, Madrid.

GUÉDIGUIAN, Robert (2002): "<<La excepción cultural: Un desastre antropológico>>", en *EL PAÍS*, 31/03/02, Madrid.

GUERRA SÁNCHEZ, Guillermo (2003): "La Educación en Canarias, en estado grave", en *EL DÍA*, 01/09/03, S/C de Tenerife.

GUERRERO SERÓN, Antonio (2002): "Ley de Calidad: Otro modelo pedagógico para la Educación Infantil", en *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, nº 316, septiembre, Barcelona.

GUTIÉRREZ, Chus (2002): "El cine, una parte de nuestra cultura", en *EL MUNDO*, 05/06/02, Madrid.

GUTIÉRREZ, Luis (2002): "La enseñanza pública de la religión en la España contemporánea: De la LOGSE (1990) a la actualidad (2002)", en *RELIGIÓN Y ESCUELA*, 165, Madrid.

HARO TECGLÉN, Eduardo (2002): "Culturas", en *EL PAÍS*, 20/03/02, Madrid.

HARLOD, David (2002): "La globalización tras el 11 de septiembre", en *EL PAÍS*, 08/07/02, Madrid.

HERMOSO, Borja (2003): <<JEAN NOVEL: "La globalización es una vergüenza para la arquitectura">>, en *EL MUNDO*, 07/03/03, Madrid.

HERNÁNDEZ, Humberto (2002): <<Humanismo en las mazmorras>>, en *EL DÍA*, 02/06/02, S/C de Tenerife.

HERNÁNDEZ, Octavio (2002): "Identidad, continuidad y dislocación en la cultura canaria", en *LIBERACIÓN*, nº 77, 12/06/02, S/C de Tenerife.

HERNÁNDEZ GARCÍA, M^a José (2003). "Canarias al límite", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 21/02/03, S/C de Tenerife.

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel (2003): "El Carnaval canario a través de los siglos", en *2.C=, nº 164*, *LA OPINION DE TENERIFE*, 06/03/03, S/C de Tenerife.

HERNÁNDEZ MARTÍN, S. (2003): "El vino en la cultura y en la historia", en *EL DÍA*, 04/03/03, S/C de Tenerife.

HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena (2002): "¿Es Herodoto el padre de la Historia?", en *CLÍO*, nº 10, agosto, Madrid.

HONORIS CAUSA (2002): "El nacionalismo constitucional de CC", en *EL DÍA*, 07/07/02, S/C de Tenerife.

HONORIS CAUSA (2002): "La homologación del profesorado universitario", en *EL DÍA*, 22/09/02, S/C de Tenerife.

IGLESIAS, Carmen (2003): "ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ: Maestro de la historiografía española", en *EL PAÍS*, 22/01/03, Madrid.

IZTUETA, Anjeles (2002): "La Ley de FP, un cambio sin visión de futuro", en *EL PAÍS* 08/04/02, Madrid.

J.A. / R.M. (2002): "Giddens defiende un individuo activo y escéptico", en *EL PAÍS*, 26/10/02, Madrid.

J.B. (2002): "Los obispos piden que la UE haga posible un "desarrollo sostenible">>, en *ABC*, 08/06/02, Madrid.

JURADO, Miquel (2002): <<"Todo lo que cantamos es real", afirman los Tigres del Norte, reyes del 'narcocorrido' >>, en *EL PAÍS*, 06/09/02, Madrid.

KAPUSCINSKI, Ryzard (2002): "Un mundo, dos civilizaciones", en *EL PAÍS*, 24/02/02, Madrid.

KENNEDY, Paul (2002): "El mundo tras el 11 de septiembre: Lo que no ha cambiado", en *EL PAÍS*, 10/09/02, Madrid.

LA GACETA (2002): "Veinte de cada cien canarios conectan diariamente a Internet", en *LA GACETA DE CANARIAS*, 24/10/12, S/C de Tenerife.

LA GACETA (2002): "El Gobierno ultima el proyecto de Ley de Biodiversidad", en *LA GACETA DE CANARIAS*, 22/05/02, S/C de Tenerife.

LA OPINIÓN (2002): "Gil señala que la xenofobia es ya 'un serio problema social' en las Islas. El director de Servicios Sociales cree necesario fomentar la tolerancia", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 24/04/02, S/C de Tenerife.

LA OPINIÓN (2003): "Canarias se sitúa, con un 7, en la mitad de la tabla del bienestar social español", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 22/01/03, S/C de Tenerife.

LA OPINIÓN (2003): "El CES sitúa a Canarias como la región con menos acceso a la Universidad", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 05/08/03, S/C de Tenerife.

LEDESMA, Mónica (2003): "La LOCE entra en vigor, pero dará cinco años a las autonomías para implantarla", en *EL PAÍS*, 15/01/03, Madrid.

LEDESMA, Mónica (2003): "Más de 210.000 canarios entre 15 y 59 años carecen de una formación académica", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 22/03/03, Madrid.

LEÓN-PORTILLA, Miguel (2003): "América es otra cosa", en *EL PAÍS*, 04/02/03, Madrid.

LIBERACIÓN (2003): "Conflicto de competencias Canarias-Estado", en *LIBERACIÓN*, nº 79, 07/03/03, S/C de Tenerife.

LIBERACIÓN (2003): "Cultura en tiempos de guerra y carnaval", en *LIBERACIÓN*, nº 79, 07/03/03, S/C de Tenerife.

LIRIA, Jorge A. (2002): "Proa a Gran Canaria. La globalización subsahariana", en *LA PROVINCIA*, 04/10/02, Las Palmas de Gran Canaria.

LIMIÑANA, Pedro S. (2002): "Nación y nacionalidad", en *LA GACETA DE CANARIAS*, 24/10/12, S/C de Tenerife.

LÓPEZ, Inmaculada (2002): <<La religión en las escuelas: "No es una asignatura más">>, en *EL PAÍS*, 29/09/02, Madrid.

LOS ÁNGELES TIMES (2002): <<A trabajar tras la cumbre>>, en *EL PAÍS*, 06/09/02, Madrid.

MACERA, Francisco (2002): “¿Es posible un análisis de la realidad social? Reflexiones sobre algunos elementos previos a ese análisis”, en <http://laberinto.uma.es>, (22/10/02).

MAILER, Norman (2003): “EEUU: el imperio romano del siglo XXI”, en *EL PAÍS*, 03/03/03, Madrid.

MAJÓ, Joan (2002): “La sociedad del conocimiento, ¿un mundo mejor?”, en *CLÍO*, nº 6, abril, Barcelona.

MANRIQUE, Diego (2002): <<CARLOS SANTANA: “África es la base de todas las músicas que degustan”>>, en *EL PAÍS*, 02/12/02, Madrid.

MARCOS, Pilar / ALTOZANO, Manuel (2002): El Gobierno quiere imponer una asignatura para prevenir el consumo de drogas”, en *EL PAÍS*, 14/02/02, Madrid.

MARDONES, J.M. (2003): “España homologada a Europa”, en *RELIGIÓN Y ESCUELA*, nº 166, enero 2003, Madrid.

MARÍAS, Julián (2002): “La palabra pública”, en *ABC*, 14/06/02, Madrid.

MARINA, José Antonio (2002): “Profesores y alumnos a examen”, en *DOCUMENTOS – EL MUNDO*, 29/05/02, Madrid.

MARINA, José Antonio (2002): “La industrialización de la cultura”, en *EL CULTURAL*, 5-11 de junio, Madrid.

MARINA, José Antonio (2003): “El Estado del bienestar y la sociedad de la información”, en *EL CULTURAL*, 20/02/03, Madrid.

MARINA, José Antonio (2003): “La creación política”, en *EL CULTURAL*, 4-10 de septiembre, Madrid.

MARTÍN GALÁN, Fernando (2002): “Dos territorios en una sola urbe”, 01/12/02, *CANARIAS 7*, Las Palmas de Gran Canaria.

MARTÍN PATINO, José María (2002): “Aquellos tiempos tranquilos de la educación selectiva”, en *EL PAÍS*, 24/05/02, Madrid.

MARTÍN SERRANO, Manuel (2003): “Lo juvenil como producto”, en *EL PAÍS SEMANAL*, 14/09/03, Madrid.

MARTÍNEZ, David (2002): “El serio dilema de la globalización”, en *DIARIO DE AVISOS*, 07/06/02, S/C de Tenerife.

MARTÍNEZ, Doris (2003): "PP y PSC tachan de 'muy burocrático' el proyecto de Ley Canaria de Juventud", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 14/02/03, S/C de Tenerife.

MARTÍNEZ, Isabel C. / NIETO, Marta (2002): <<Curas vascos apoyan la autodeterminación. Piqué califica de "inmoral" la carta de 358 sacerdotes y justifica las quejas del Gobierno al Vaticano>>, en *EL PAÍS*, 01/06/02, Madrid.

MARTÍNEZ, Silvia (2002): "Bruselas se olvida de las singularidades canarias", en *LA PROVINCIA*, 06/12/02, Las Palmas de Gran Canaria.

MARTÍNEZ AHRENS, Jan / PÉREZ DE PABLOS, Susana (2002): <<PILAR DEL CASTILLO: "Vuelve la autoexigencia y el esfuerzo">, en *EL PAÍS*, 20/12/02, Madrid.

MARTÍNEZ SHAW, C. (2003): "ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ: "Humanidad y prudencia">, en *EL PAÍS*, 22/01/03, Madrid.

MASSIMO MANFREDI, Valerio (2002): <<"GLADIATOR", Hollywood suspende la historia>>, en *CLÍO*, nº 11, septiembre 2002, Madrid.

MAURELL, Pilar (2002): <<Harold Bloom: "Estoy en guerra con el mundo académico y los medios de masas">>, en *EL MUNDO* 22/05/02, Madrid.

MEDINA, Gemma (2002): "Día mundial del turismo: La cultura como reclamo turístico de las Islas", en *LA PROVINCIA*, 27/09/02, Las Palmas de Gran Canaria.

MELCHIOR NAVARRO, Ricardo (2002): "La estrategia al servicio del progreso cultural", en *EL DÍA*, 30/06/02, S/C de Tenerife.

MÉNDEZ, José D. (2003): "En defensa del patrimonio rural", en *EL DÍA*, 03/03/03, S/C de Tenerife.

MÉNDEZ, Rafael (2002): "Contra pobreza, globalización", en *EL PAÍS*, 01/09/02, Madrid.

MESA, Teo (2002): "Canarias, etnias y multiculturalismo", en *LA PROVINCIA*, 22/10/02, Las Palmas de Gran Canaria.

MICHAVILA, Francisco (2003): "La formación del profesor universitario", en *EL PAÍS*, 03/03/03, Madrid.

MIRET MAGDALENA, E. (2002): <<Globalización, antiglobalización >>, en *EL PAÍS*, 31/08/02, Madrid.

MONROY, S. (2002): "Educación dice que el éxito escolar en las Islas supera la media estatal", en *CANARIAS 7*, Las Palmas de Gran Canaria.

MONTESDEOCA, Jesús (2002): "20 años del Estatuto de Autonomía. Plenos Parlamentarios que hacen historia. Los debates en la Cámara autonómica han sido reflejo de la evolución política canaria. Cronología de la Autonomía", en *LA PROVINCIA*, 23/05/02, Las Palmas de Gran Canaria.

MORA, Rosa / MORENO, Javier (2002): "Intelectuales de todo el mundo debaten en Francfort sobre un mundo dividido", en *EL PAÍS* 13/10/02, Madrid.

MORÁN, Carmen (2002): "El 61% de los alumnos aprueba la formación que reciben en sus institutos", en *EL PAÍS*, 21/10/02, Madrid.

MORÁN, Carmen (2002): "La mayoría de los alumnos de secundaria no confía en los partidos políticos", en *EL PAÍS*, 19/10/02, Madrid.

MORÁN, Carmen (2003): "Uno de cada tres alumnos españoles se muestra contrario a la inmigración", en *EL PAÍS*, 23/01/03, Madrid.

MORÁN, Carmen (2003): "Represión contra los maestros en la Guerra Civil. La escuela fusilada", en *EL PAÍS*, 27/01/03, Madrid.

MORÁN, Carmen (2003): "Canclini defiende la escuela como espacio de integración", en *EL PAÍS*, 17/02/03, Madrid.

MOROTE MEDINA, Cira (2002): <<MANUEL LOBO CABRERA: "La clave para mejorar la autonomía es resolver el conflicto región-isla">>, en *LA PROVINCIA*, 23/05/02, Las Palmas de Gran Canaria.

NEGRÍN, Sergio (2003): <<El Círculo de Bellas Artes acoge la celebración de 'Geografías del sonido'>>, en *DIARIO DE AVISOS*, 24/01/03, S/C de Tenerife.

NEDERVEEN PIETERSE, Jan (2003): "Imperio neoliberal", en *EL PAÍS*, 14/01/03, Madrid.

NICOLÁS, Teresa (2002): "Dulce Pérez dice que el Sur necesita más infraestructuras culturales", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 17/05/02, S/C de Tenerife.

NIELSEN, Paul (2002): "Para una globalización sostenible para todos", en *EL PAÍS*, 28/08/02, Madrid.

OPPEWNHEIMER, Walter (2002): "Anthony Giddens, Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales", en *EL PAÍS*, 30/05/02, Madrid.

OREJA AGUIRRE, Marcelino (2002): "Constitución europea y herencia religiosa: Las raíces cristianas", en *EL PAÍS*, 30/12/02, Madrid.

ORTEGA, Andrés (2002): "¿Con, sin, anti, contra o al margen?", en *EL PAÍS*, 03/05/02, Madrid.

ORTEGA, Andrés (2003): “Lo que está en crisis en Davos”, en *EL PAÍS* 28/01/03, Madrid.

ORTEGA DOLZ, Patricia (2002): “¿Cómo deben enseñar nuestros colegios? Dos concepciones de la educación se enfrentan por la mejora de la calidad de la enseñanza”, en *EL PAÍS*, 10/02/02, Madrid.

PADILLA, A. / C.E.CUÉ (2002): <<NAOMI KLEIN, autora de ‘No Logo’: “Los antiglobalizadores no quieren poder, sino reventar la democracia”>>, en *EL PAÍS* 15/05/02, Madrid.

PALACIOS, Jesús (2002): “Ley ¿de Calidad?, discriminación temprana”, en *EL PAÍS*, 17/06/02, Madrid.

PARDELLAS, Juan Manuel (2002): “Un profesor de gimnasia logra en Canarias una plaza por ser titulado en valenciano”, en *EL PAÍS*, 24/09/02, , Madrid.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio (2001): “Pluralismo y laicidad en la Democracia”, en *EL PAÍS*, 27/11/01, Madrid.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio (2002): “El profesor ideal”, en *EL PAÍS*, 07/01/02, Madrid.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio (2002): “España, en la cola de la UE en gasto por alumno”, en *EL PAÍS*, 11/02/02, Madrid.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio (2002): “La educación que viene. El refuerzo de la religión”, en *EL PAÍS*, 27/07/02, Madrid.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio (2002): “El fracaso escolar en la secundaria ha pasado del 37% al 23,6% en diez años”, en *EL PAÍS*, 07/09/02, Madrid.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio (2002): “Elogio de la LRU”, en *EL PAÍS*, 18/09/02, Madrid.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregorio (2002): “Aprobación definitiva de la Ley de Calidad en medio de fuertes críticas”, en *EL PAÍS*, 20/12/02, Madrid.

PERRAITA, Laura (2002): “Páginas WEB: un gran vínculo”, *ABC*, 05/05/02, Madrid.

PÉREZ, Joseph (2002): “Madrid: ¿Capital de España?”, en *CLÍO*, nº 5, marzo, Barcelona.

PÉREZ DE PABLOS, Susana (2001): “El Gobierno aprueba la Ley de Formación Profesional con el rechazo de ocho autonomías. El anteproyecto integra las tres formaciones profesionales y crea una acreditación laboral”, en *EL PAÍS*, 15/12/01, Madrid.

PÉREZ-LANZAC, Carmen / COLL, Flora (2003): "Ser joven no es jauja", en *EL PAÍS SEMANAL*, 14/09/03, Madrid.

PINTOS, Susana (2002): "La cultura canaria está muy subvencionada y por eso no está viva", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 17/09/02, S/C de Tenerife.

POMARES, Francisco (2003): "Más cultos, más libres", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 14/01/03, S/C de Tenerife.

PRIETO LLAFFARGUE, M^a Jesús (2002): "Ciencia, ingeniería y desarrollo sostenible", en *EL PAÍS* 15/05/02, Madrid.

PRODI, Romano (2002): "Johannesburgo: una operación global", en *EL PAÍS*, 21/08/02, Madrid.

PUENTE, Antonio (2002): "Canarias y el 'hecho' diferencial", en *LA GACETA DE CANARIAS*, 15/05/02, S/C de Tenerife.

QUESADA, Julio (2002): "La reforma de la religión: ¿preparar para la cobardía?", en *EL PAÍS*, 17/07/02, Madrid.

RAMÍREZ MUÑOZ, Manuel (2002): "Un reglamento que cambió Canarias", en *LA PROVINCIA*, 04/10/02, Las Palmas de Gran Canaria.

RAMONEDA, Josep (2003): "El honor de la razón", en *EL PAÍS*, 13/02/03, Madrid.

RAMOS, Humberto (2002): "Interculturalismo, tolerancia y educación: La integración de las diferencias en el currículo", en *T.E.*, 237, Madrid.

REGAS, Rosa (2003): "Imponer la religión", en *EL MUNDO*, 04/09/03, Madrid.

REJA, Rubén (2002): "Don Felipe llama a Canarias a ser plataforma de encuentro ante África", en *LA PROVINCIA*, 05/11/02, Las Palmas de Gran Canaria.

REIG TAPIA, Alberto (2002): "Pedagogía política", en *EL PAÍS*, 29/05/02, Madrid.

RELIGIÓN Y ESCUELA, (2003): "Sociedad, Cultura y Religión, nuevo lugar para la ERE en el sistema educativo", en *RELIGIÓN Y ESCUELA*, nº 166, enero 2003, Madrid.

REVERÓN, Eloísa (2002): "Chicos de ciudad en el campo", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 23/05/02, S/C de Tenerife.

REVOREDO, Randolph (2002): "Formación", en *DIARIO DE AVISOS*, 23/12/02, S/C de Tenerife.

REYES, Benjamín (2003): "Conflicto de competencias en educación", en *LIBERACIÓN*, nº 79, 07/03/03, S/C de Tenerife.

RINCÓN, Reyes (2002): "40 estudiantes asaltan el rectorado de la Universidad de Sevilla", en *EL PAÍS*, 09/01/02, Madrid.

RÍOS RULL, Fernando (2003): "Nacionalidades y regiones en el estado español", en *LA GACETA DE CANARIAS*, 09/02/03, S/C de Tenerife.

RIQUER i PERMAYER, Borja de (2002): "¿Para qué sirve la historia?", en *CLÍO*, nº 9, julio, Barcelona.

RIU ROVIRA DE VILLAR, Francescs (2003): "Un nuevo marco para la enseñanza de la dimensión religiosa de la cultura", en *RELIGIÓN Y ESCUELA*, 136, enero 2003, Madrid.

RIVAS, Manuel (2002): "Queremos cambiar el mundo", en *EL PAÍS SEMANAL*, 19/05/02, Madrid.

RIVERA, Alicia (2002): <<La cumbre de la Tierra proclama que "la prosperidad compartida es alcanzable". La conferencia mundial de Johannesburgo propone el fin del "apartheid" en ricos y pobres. Un documento en busca de firmantes. Las ONGs presionan para ampliar las nuevas energías renovables>>, en *EL PAÍS*, 27/08/02, Madrid.

RIVIÈRE, Margarita / HOUSER, Robert (2000): "Manuel Castells. El maestro de aldea global", en *EL PAÍS SEMANAL*, nº 1222, 27/02/00, Madrid.

RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, Alberto (2002): "Paisaje canario", en *LA OPINION DE TENERIFE*, 29/04/02, S/C de Tenerife.

RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, Alberto (2002): "Individuo 'versus' comunidad", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 04/09/02, S/C de Tenerife.

RODRÍGUEZ BRITO, Wladimiro (2003): "Educar en valores", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 20/01/03, S/C de Tenerife.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, José L. (2002): "La historia como complot. De la caza de brujas medieval al 11-S", en *CLÍO*, nº 11, septiembre 2002, Madrid.

RODRÍGUEZ MARRERO, Marcos (2002): "75 años de división provincial", en *ANARDA*, Nº 47, Las Palmas de Gran Canaria.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Romá (2002): "Canarias, 20 años de progreso", en *EL PAÍS*, 10/08/02, Madrid.

ROGLAN, Joaquim (2002): "Clases magistrales", en *MAGAZINE*, 21/04/02, Madrid.

ROJAS, Enrique (2003): "La educación del deseo", en *ABC*, 25/01/03, ABC, Madrid.

ROSSELL, Laura (2003): "Los CD-ROM educativos hacen un esfuerzo en contenidos y diseño para llegar al público", en *CIBERP@ÍS*, 02/01/03, Madrid.

RUBERT DE VENTÓS, Xavier (2003): "Sobre si Europa es cristiana", en *EL PAÍS*, 05/03/03, Madrid.

RUBIO LLORENTE, Francisco (2003): "Los EEUU de América, las Naciones Unidas del mundo y la vieja Europa", en *EL PAÍS*, 14/02/03, Madrid.

RUIZ DE LOBERA, Mariana (2002): "Interculturalismo, tolerancia y educación: La Nueva ciudadanía", en *T.E.*, 237, Madrid.

RUIZ MANTILLA, Jesús (2002): "Reivindicar el derecho al paisaje. El IV Foro de Cultura y Naturaleza analiza en Santander el Convenio Europeo sobre entornos", en *EL PAÍS*, 23/08/02, Madrid.

RUIZ TORRES, Pedro (2003): "¿Qué es pensar históricamente?", en *CLÍO*, 16, Madrid.

SACHS, Jeffrey D. (2003): "La globalización de la política de masas", en *EL PAÍS*, 22/02/03, Madrid.

SÁEZ, Asensio (2002): "Del riesgo de rimar cultura con basura", en *ABC*, 01/08/02, Madrid.

SAMUELSON, Paul A. (2002): "Cómo la globalización fomenta y mitiga a la vez la desigualdad", en *EL PAÍS*, 22/09/02, Madrid.

SANPEDRO, Javier (2002): <<Javier Echeverría: "La ética ha perdido el monopolio de los valores">>, en *EL PAÍS*, 15/06/02, Madrid.

SANTA ANA, Mariano (2002): "Revisitar Canarias": Reconstruir el paisaje, en *LA PROVINCIA/CULTURA*, 21/11/02, Las Palmas de Gran Canaria.

SANTAMARTA, José (2002): "Balance de la Cumbre de Johannesburgo. Meras declaraciones retóricas", en *ALANDAR*, Nº 191, octubre, Madrid.

SANTANA, Araceli (2002): <<La educación 'ambulante'>>, en *LA PROVINCIA*, 02/12/02, Las Palmas de Gran Canaria.

SANTANA, Araceli (2002): "Aulas multiculturales: El Plan Sur", en *LA PROVINCIA*, 22/09/02, Las Palmas de Gran Canaria.

SANTANA, Araceli (2002): <<Felipe Bermúdez dice que los festejos "no pueden convertirse en espectáculos">>, en *LA PROVINCIA*, 10/10/02, Las Palmas de Gran Canaria.

SARAMAGO, José (2002): "En mundo de la justicia globalizada", en *ALANDAR*, nº 186, marzo, Madrid.

SÁNCHEZ MAROÑO, Carolina (2003): "Contra una Universidad analfabeta", en *EL PAÍS*, 16/01/03, Madrid.

SAVATER, Fernando (2002): "Amén", en *EL PAÍS*, 23/05/02, Madrid.

SEÑABRE, Ricardo (2002): "El menosprecio de nuestra lengua", en *EL CULTURAL*, 22-28 de mayo, Madrid.

SEVILLA, Jordi (2002): <<Más allá de la 'tercera vía'>>, en *EL PAÍS*, 30/05/02, Madrid.

SEVILLANO, Elena (2002): "Yo no voy al cole", en *EL PAÍS SEMANAL*, 12/05/02, Madrid.

SIMÓN, Federico (2002): "La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones", en *EL PAÍS*, 12/06/02, Madrid.

SOLÁ, Carles (2002): "Inédito e inaudito: el decreto de habilitación del profesorado", en *EL PAÍS*, 21/10/02, Madrid.

SOLÉ TURA, Jordi (2002): "La Constitución europea y la religión", en *EL PAÍS*, 30/11/02, Madrid.

SOLANILLAS, José Ramón (2002): "Globalizar la solidaridad", en *ALANDAR*, nº 187, abril, Madrid.

SOTELO, Ignacio (2002): "Educación, la cuestión clave", en *EL PAÍS*, 25/02/02, Madrid.

SOTELO, Ignacio (2002): "Catástrofe en la educación", en *EL PAÍS*, 27/05/02, Madrid.

SOTELO, Ignacio (2002): "Política cultural exterior", en *EL PAÍS*, 02/08/02, Madrid.

SUÁREZ, Gonzalo (2002): <<La excepción cultural: En la bolera del firmamento>>, en *EL PAÍS*, 31/03/02, Madrid.

SUÁREZ, Juanjo (2002): "La animación sociocultural", en *EL DÍA*, 23/04/02, S/C de Tenerife.

TERTSCH, Hermann (2002): "La cumbre de las religiones expresa el miedo ante la actitud amenazante de EEUU. Convergencia de culturas", en *EL PAÍS*, 04/09/02, Madrid.

TERTSCH, Hermann (2003): "Defender la escuela pública", en *EL PAÍS*, 22/01/03, Madrid.

TIANA FERRER, Alejandro (2002): "¡Todos al cole! El origen de la enseñanza pública en España", en *CLÍO*, nº 6, abril, Barcelona.

TORREIRO, M. (2002): "Celuloide rancio: El florido pensil", en *EL PAÍS* 22/03/02, Madrid.

TOSCANO, Roberto (2003): "El archipiélago europeo", en *EL PAÍS*, 03/01/03, Madrid.

TOURAINÉ, Alain (2002): "La caída de la socialdemocracia", en *EL PAÍS*, 24/04/02, Madrid.

TRÍAS, Eugenio (2002): "La filosofía entendida como una de las bellas artes", en *EL CULTURAL*, 13-19 de marzo, Madrid.

TRÍAS, Eugenio (2003): "Una cultura crepuscular", *EL MUNDO*, 09/01/03, Madrid.

TUSELL, Javier (2002): "Consenso y reforma educativa", *EL PAÍS*, 09/01/02, Madrid.

TUSELL, Joan (2002): "Soria afirma que no hay que limitar la población canaria, sino aumentarla. El líder del PP rechaza el planteamiento de CC sobre la ley de residencia", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 13/06/02, S/C de Tenerife.

UTRERA, Federico (2002): "Godos, godillos y jediondos", en *CANARIAS* 7, 24/11/02, Las Palmas de Gran Canaria.

VACAS, Antonio (2002): "Canarias tiende cables por el mundo", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 08/05/02, S/C de Tenerife.

VALLÉS, Josep (2002): "La cuestión nacional: rectificación o progreso", en *EL PAÍS*, 30/05/02, Madrid.

VARGAS LLOSA, Mario (2002): "¿La hora del fascismo?", en *EL PAÍS*, 28/04/02, S/C de Tenerife.

VARGAS-MACHUCA ORTEGA, Ramón (2002): "¿Repensar o rehacer?", en *EL PAÍS*, 28/04/02, S/C de Tenerife.

VÁZQUEZ NOVO, Carmen (2003): "Dios, religión y pecado", en *LA OPINIÓN DE TENERIFE*, 22/08/03, S/C de Tenerife.

VERA, Julio / ESTEVE, José Manuel (2002): "Un examen a la cultura escolar", en *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, nº 309, 01/02/2002, Barcelona.

VERDÚ, Vicente (2002): "Las religiones son protagonistas. Las Ciencias Sociales han comenzado a aceptar los eventuales beneficios de la fe", en *EL PAÍS*, 24/03/02, Madrid.

VERDÚ, Vicente (2002): "Norteamericanos todos", en *EL PAÍS*, 27/04/02, Madrid.

VIDAL- BENEYTO, José (2002): "La miseria cultural de la televisión", en *EL PAÍS*, 21/12/02, Madrid.

VILLALBA, Carlos (2002): "10 años de un Foro Popular: Diálogo cristianismo-mundo actual", en *ALANDAR*, nº 187, abril, Madrid.

VILLANUEVA, Rael (2002): "Interculturalismo, tolerancia y educación: Ponerse en lugar del otro", en *T.E.*, 237, noviembre, Madrid.

VIÑES TABERNA, Rafael (2002): "El nacionalismo", en *LA PROVINCIA*, 22/11/02, Las Palmas de Gran Canaria.

VERDÚ, Vicente (2003): "El choque de occidentes", en *EL PAÍS*, 19/01/03, Madrid.

VERHOFSTADT, Guy (2002): "¿Qué fue de la globalización?", en *EL MUNDO*, 31/11/02, Madrid.

VIDAL-BENEYTO, José (2003): "Cultura de mercado y resistencia cultural", en *EL PAÍS*, 11/01/03, Madrid.

WWW²

ABC, <http://www.abc.es>

ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES,
<http://www.ehess.fr/centres/cse/acterech.html>

ANUARIO 2003, El País, www.elpais.es/archivo/anuario2003

AONES, Revista de educación en valores, www.aones.com

ARCE, Revistas culturales, <http://www.arce.es/news/default.jsp>

ARTEHISTORIA, La página de arte y la cultura, <http://www.artehistoria.com/>

ASOCIACIÓN DE PROFESORES USUARIOS/AS DE MEDIOS

AUDIOVISUALES (APUMA), <http://www.arrakis.es/~apuma/>

ASOCIACIÓN EUROPEA DE PROFESORES, Europa <http://www.aede.org>

ASOCIACIÓN EUROPEA DE PROFESORES (CANARIAS),
<http://www.educa.rcanaria.es/usr/aede/pres1.htm>

ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA,
<http://www.uv.es/aidipe/>

ASOCIACIÓN UNIVESITARIA DE PROFESORES DE DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES,
http://espanol.geocities.com/ega612/recursos/1_6SOCl.htm

AULA, Revista de Enseñanza e investigación educativa, Universidad de
Salamanca, <http://www.campus-oei.org/es4.htm>

AVUI, <http://www.avui.com/avui/diari/docs/index4.htm>

ATENEO, <http://www.ateneolaguna.com/>

AUFOP / REIFP, Revista Electrónica de Formación del Profesorado,
<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>

BENCHMARKING,
http://www.europa.eu.int/information_society/eeurope/benchmarking/list/2002/index_en.htm

² En cursiva: prensa y revistas con edición impresa. Aunque sabemos que debe constar la fecha de consulta en las páginas web, no lo hacemos en este caso puesto que han sido múltiples. No obstante, a efectos de revisión final visitamos todas estas URL en agosto de 2003.

BERRIKUNTZA, Ciencias Sociales,

http://www.berrikuntza.net/educia/index?item_title=gizartezientziak&etapa_id=404

BIBLIOTECA NACIONAL, <http://www.bne.es/>

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES:

http://cervantesvirtual.com/tesis/tesis_catalogo.shtml

BIBLIOTECAS, <http://exlibris.usal.es/bibesp/>

BITNIKS, Cibercultura, <http://www.bitniks.es/bn/index.htm>

BOLETÍN INFORMATIVO de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didácticas de las Ciencias Sociales,

<http://www.uhu.es/aupdccss/boletines/boletin12.htm>

BRITISH LIBRARY, <http://www.bl.uk>

BULL ABSYS WEB, Biblioteca de la Universidad de La Laguna,

<http://papyrus.bbt.ull.es/>

BUSCADOR, <http://www.artelinkado.com/links/pages/index.html>

BUSCADOR PROFESORES, <http://www.buscaprofe.com>

CABILDO DE FUERTEVENTURA, <http://www.cabildofuer.es/>

CABILDO DE GRAN CANARIA, <http://www.grancanaria.com/>

CABILDO DE LA GOMERA, <http://cabildogomera.org/index2.htm>

CABILDO DE LANZAROTE, <http://www.cabildodelanzarote.com/>

CABILDO DE TENERIFE, <http://www.cabtfe.es/>

CABTFE, 2002: *Hábitos de consumo cultural en Tenerife*, Cabildo de Tenerife, Consejería de Cultura, <http://www.cabtfe.es/>

CANADIAN SOCIAL STUDIES, The History and Social Science Teacher,

http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_2/index37_2.htm

CCU 2000: *Plan nacional de evaluación de calidad de las universidades*, Consejo de Coordinación Universitaria, www.mec.es

CANARIAS 7, <http://www.canarias7.es/hoy/index.shtml>

CANARIAS 24, <http://www.canarias24.com/>

CANARIO.COM, <http://www.canario.com/>

CATÁLOGO COLECTIVO DE REVISTAS, Ciencias Sociales,
http://wzar.unizar.es/doc/buz/soc/index_bc.html#3

CENTRO INTERNACIONAL PARA LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO,
<http://www.cicop.com/>

CENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA,
<http://www.pntic.mec.es>

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (CIS), <http://www.cis.es>

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, <http://cvc.cervantes.es/oteador/>

CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa,
<http://www.mec.es/cide/>

CINDOC, Centro de Información y Documentación Científica, Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades, <http://www.cindoc.csic.es/>

CIRBIC, Catálogo colectivo de fondos del CSIC,
<http://www.csic.es/cbic/acceso.htm>

CLÍO, www.diorevista.com

COCINA CANARIA, <http://www.cocinacanaria.com/home.html>

COMISIÓN EUROPEA, "Las cifras clave de la educación en Europa, edición 2002",
http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html

COMUNIDADES AUTÓNOMAS, <http://www.boe.es/enlaces/enlaces03.htm>

CONGRESO DE DIPUTADOS, <http://www.congreso.es>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES,
<http://www.educa.rcanaria.es/>

CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA, <http://www.cje.es/index.html>

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE CANARIAS (CES),
<http://www.cescanarias.org/finformes.html>

CONSEJO EUROPEO (Juventud), http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Youth/

CSIC, Centro Superior de Investigaciones Científicas, <http://csic.es>

CIS: *Los jóvenes hoy* (1999), <http://www.cis.es/boletin/19/>

CUADERNOS DE ESTUDIO Y CULTURA,
<http://www.acec.tv/esp/publicaciones/cuadernos/basico.htm>

CUADERNO DEL ATENEO, La Laguna, <http://www.ateneolaguna.com/>

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, <http://www.cuadernosdepedagogia.com/>

CULTURA GENERAL, <http://www.culturageneral.net>

DEH (2002) : *Datos de estadística de habitantes de Canarias*, en
<http://www.grancanaria.com/>

DIARIO DE AVISOS, <http://www.diariodeavisos.com/hoy/index.html>

DIARIO SUR, <http://www.diariosur.es/edicion/portada.html>

DIARIOS Y BOLETINES, <http://www.fcae.ua.es/cde/legis.htm>

DIGITAL DISSERTATIONS, <http://wwwlib.umi.com/dissertations/>

DISINFORMATION, <http://www.disinfo.com/>

DOCE, Base de datos de documentos de Educación,
<http://www.eurosur.org/DOCE/principal.html>

ECANARIAS, <http://www.ecanarias.com/sx/en/e/c296bebc7fc596becc.html>

EDUCACIÓN DIGITAL, <http://www.edufind.com/>

EDUCACIÓN PRIMARIA, <http://www.earlychildhood.com/>

EDUCATION WORLD, <http://www.education-world.com>

EDUCAWEB, <http://www.educaweb.com>

EDULLAB, Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna. <http://www.edulab.ull.es/edulab/html/index.htm>

EJCN, 2002: *European Journal of Clinical Nutrition*, www.doyma.es

EL CORREO, <http://www.diario-elcorreo.es/vizcaya/edicion/portada.html>

EL CULTURAL, Madrid, www.elcultural.es

EL DIA, <http://www.eldia.es/>

EL GUANCHE, La voz de Canarias Libre: <http://elguanche.net/ideologias.htm>

EL HIERRO, <http://www.el-hierro.org/>

EL MUNDO, <http://www.elmundo.es>

EL OTRO PAÍS, Madrid, <http://www.nodo50.org/elotropais>

EL PAÍS, <http://www.elpais.es>

EL PERIÓDICO, <http://www.elperiodico.com/>

ENTRECULTURAS, (ONG): <http://www.entreculturas.org/>

ERIC, Educational Resources Information Center, <http://www.eric.ed.gov/>

ESCUELA ESPAÑOLA, Madrid, <http://www.praxis.es/escuela/index.html>

EURYDICE, The Information network on Education in Europe,
<http://www.eurydice.org>

EUROBARÓMETRO 2001: *¿Cómo viven y en qué creen los jóvenes europeos? Conclusiones del Eurobarómetro sobre los jóvenes*, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, <http://europa.eu.int>

EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (EERA)
<http://www.eera.ac.uk/>

EUROPEAN JOURNAL FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION,
<http://intercultural.at/>

EUROSUR, *Somos diferentes, somos iguales: Campaña europea de la juventud contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia*, en
<http://www.eurosur.org/RACIS/>

EUV, 1999: *European Values Survey*, www.fluvium.org

FEDICARIA, Federación Icaria de grupos de innovación didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales, <http://www.fedicaria.org/>

FLUVIUM: *Los jóvenes europeos y la religión*,
<http://www.fluvium.org/textos/documentacion/eti56.htm>

FST, 1999: FUNDACIÓN SANTA MARÍA 1999: *Informe sobre la juventud española 1999*, en www.geocities.com/apinpach/estudios/infojuvet.htm

FUE, Fundación Universitaria Española, <http://www.nova.es/fue/>

FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO, <http://www.fuhem.es/>

FUNDACIÓN LA CAIXA, <http://www.lacaixa.es>

FUNDACIÓN SANTA MARÍA, <http://www.fundacionsantamaria.org/home.html>

GENERALITAT DE CATALUNYA, *Informe Anual 2002*, <http://www.gencat.es/>

GOBCAN, 1998: *Libro Blanco de la Juventud en Canarias*, Dirección General de Juventud, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, Gobierno de Canarias, www.gobiernodecanarias.org

GOBCAN, 2000; YOUNIS, José Antonio: *Los jóvenes canarios. Cómo se ven y cómo son vistos*, Dirección General de Juventud, Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, Gobierno de Canarias, www.gobiernodecanarias.org

GOBCAN, RED EDUCATIVA CANARIA, <http://nti.educa.rcanaria.es/>

GOBIERNO DE CANARIAS, *Plan para el desarrollo de la Información en Canarias*, <http://www.canarias-digital.org/>

GÓMEZ, Juan J. (1999): "Extracto del informe sobre la juventud", <http://www.geocities.com/apinpach/estudios/infojuvent.htm>

GÓMEZ ORTIZ, Antonio, *Sociedad Catalana de Geografía*, <http://www.ub.es/geofis/ago.html>
<http://www.iec.es/institucio/societats/SCGeografia/Scg7/Scg71G/S71G0225.htm>

GRUPO CORREO PRENSA ESPAÑOLA, http://www.grupocorreoprensaespanola.com/espanol/index_espanol.htm

GRUPO ZETA, <http://www.zetazeta.com/>

GUÍA DEL MUNDO, *Globalización*, <http://www.guiadelmundo.org.uy/>

GUIU, A., Recursos Internet per a les Ciències Socials, <http://www.xtec.es/~aguiu1/socials/index.htm>

HISTODIDACTICA, Página web del Dr. Joaquim Prats, www.ub.es/histodidactica

HISTORIA A DEBATE, <http://www.h-debate.com>

HISTORY: Eye Witness, <http://www.ibiscom.com>

HUMANE STUDIES REVIEW, <http://osf1.gmu.edu/~ihs/hsr.html>

IARD, Fondazione: "Estudio sobre la situación de los jóvenes y la política de juventud en Europa", enero 2001, <http://www.fondazioneiard.org/>

INCE, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, <http://www.ince.mec.es/>

INCE, "Indicadores sobre entorno y procesos. Perspectiva española en el marco del proyecto de indicadores de los sistemas educativos de la OCDE", <http://www.ince.mec.es/ind-ocde/index.htm>

INFANCIA Y APRENDIZAJE, http://www.ub.es/psicolog/infancia/inf_apr.html

INFORME ESTADÍSTICO ANUAL COMISIÓN EUROPEA, <http://europa.eu.int/>

INE 2000: *Educación y Cultura 2000-2001*, Instituto Nacional de Estadística, <http://www.ine.es/>

INFO SHELL 1999: *Juventud 2000. Informe Shell sobre la juventud en Alemania*, www.shell-jugend.de

INJUVE, <http://www.mtas.es/injuve/index2.htm>

INJUVE, 2000: *Informe sobre la juventud española 2000*, Centro Superior de Investigaciones Sociológicas www.cis.es y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, www.mtas.es

INJUVE 2002: *Sondeo periódico de opinión y situación de la gente joven. Primer trimestre 2002*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, www.mtas.es

INNOVAEDUCA.NET, Revista Digital <http://www.innovaeduca.net>

INTERNATIONAL SOCIAL SCIENCE JOURNAL, <http://www.unesco.org/issj/>

ISI CURRENT CONTENTS : SOCIAL & BEHAVIORAL SCIENCES, <http://www.isinet.com/isi/products/cc/>

ISTAC, 2003, Instituto Canario de Estadística: *Condiciones sociales 2001*, en <http://www.istac.rcanaria.es/>

INSTITUTO DE LA JUVENTUD, <http://www.salesianos-sevilla.com/infojuv.htm>

INSTITUTO EUROPEO DE ESTADÍSTICA, <http://europa.eu.int/comm/eurostat/>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), <http://www.ine.es/>

ISSJ, Internacional Social Science Journal, <http://www.unesco.org/issj/>

INTERNATIONAL MONETARY FUND, www.imf.org

INTERNET PUBLIC LIBRARY, <http://www.ipl.org/>

ISOC-CSIC, Base de datos de artículos aparecidos en revistas españolas de Ciencias Sociales y Humanidades,
<http://bddoc.csic.es:8080/basisbwdocs/isocbd.html>

KLUVER ON LINE EBOOKS, <http://ebooks.inst.kluweronline.com/>

ISBN, <http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html>

LABERINTO, Revista de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales, Universidad de Málaga <http://laberinto.uma.es>

LA CAIXA 2001, PRATS, Joaquim (dr.) el al. : *Los jóvenes ante el reto europeo*,
www.estudios.lacaixa.es

LA CAIXA, 2003: Anuario social de España, www.estudios.lacaixa.es

LA OPINIÓN DE TENERIFE, <http://www.la-opinion.com/hoy/>

LA PALMA, <http://www.la-palma-tur.org/>

LA PROVINCIA, <http://www.editorialprensacanaria.es/laprovincia/>

LA RAZON ~ L@RED, <http://www.larazon.es/lared.htm>

LATERAL, Revista de Cultura, <http://www.lateral-ed.es/>

LA VANGUARDIA, <http://www.lavanguardia.es>

LA VOZ <http://www.lavozdelanzarote.com/martes/sociedad.htm>

LEDA, Legislación educativa, <http://leda.mcu.es>

L'OSSERVATORE ROMANO
http://www.vatican.va/news_services/or/home_eng.html

LIBRARY OF CONGRESS, <http://www.loc.gov>

MAGAZINE, <http://www.elmundo.es>

MARTIN GALÁN, F., <http://nti.educa.rcanaria.es/geohis/>

MARTÍN SERRANO, Manuel (2002): "Lectores y lecturas entre la juventud española",
http://www.bertelsmann-stiftung.de/documents/Serrano_juventud.pdf

MCE, Movimento di Coopertioni Educativa, <http://www.mce-fimem.it/>

MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003): *Estadística de Educación en España 2002/2003*,
<http://www.mec.es/estadistica/Files/Avance2002-03.pdf>

MECD (2003): *Encuesta piloto de la sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos. Curso 2000-2001*,
<http://www.mec.es/estadistica/SInfo.html>

MECD (2003): *Las cifras de la Educación en España*,
<http://www.mec.es/estadistica/CifEdu/index.html>

MEDIO AMBIENTE CANARIAS, Revista de la Consejería de Política Territorial y Medio Ambiente del Gobierno de Canarias,
www.gobiernodecanarias.org/medioambiente

MENOS 25 DIGITAL, Periódico Universitario de la Universidad Complutense de Madrid.
<http://www.menos25.com/logom25.htm>

METAGRID, <http://www.metagrid.com>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES, <http://www.mec.es>

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, <http://www.boe.es>

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, <http://www.mtas.es>

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2002): "Informe Juventud en España 2000",
<http://www.tt.mtas.es/periodico/asuntossociales/200010/as20001019.htm>

MODERN HISTORY SOURCEBOOK, Fuentes de Historia Moderna en Internet,
<http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbook.html>

NATIONAL COUNCIL OF SOCIAL STUDIES (NCSS), <http://www.ncss.org/>

NATIONAL GEOGRAPHIC ESPAÑA, <http://www.esmas.com/nationalgeographic/>

NET DIDÁCTICA, Internet en el aula, Universidad de la Laguna,
<http://www.cip.es/netdidactica/>

OCDE (2001): *Education at Glance 2001*, Organisation for Economic Cooperation and Development, www.oecd.org

OFICINA DE EXTREMADURA EN BRUSELAS, *Cómo viven y en qué creen los jóvenes europeos*,
<http://www.aidex.es/observatorio/estudios/eglobal/eurobarom01.htm>

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS, <http://www.un.org>

PNTIC, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa,
<http://www.pntic.mec.es>

PERIODISTADIGITAL, El periódico de periódicos <http://www.periodistadigital.com/>

POI, Plataforma de Organizaciones de Infancia,
<http://www.plataformadeinfancia.org/flash/index.html>

QUARK, Revista Observatorio de la Comunicación Científica,
<http://comandes.uji.es/Revistes/PaginaRevista.asp?Valor=989&Many=2002>

QUIPU, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, <http://www.campus-oei.org/quipu/>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA HISTORIA, <http://rah.insde.es>

REDIRIS, Red Española de I + D: <http://exlibris.usal.es/bibesp>

RELIGIÓN Y ESCUELA, <http://www.ppc-editorial.com>

REVISTA BORDÓN, Sociedad Española de Pedagogía, Valencia,
<http://www.uv.es/soespe/bordon.htm>

REVISTA DE LIBROS, <http://www.revistadelibros.com>

REVISTA DE OCCIDENTE,
<http://www.ortegaygasset.edu/revistadeoccidente/revista.html>

REVISTA DE PSICODIDÁCTICA, Universidad del País Vasco,
<http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html>

REVISTA DIGITAL DE EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS, <http://contexto-educativo.com.ar/index.htm>

REVISTA ELECTRÓNICA DE METODOLOGÍA APLICADA, Universidad de Oviedo, http://www3.uniovi.es/user_html/herrero/REMA/

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA,
<http://www.uv.es/RELIEVE/>

REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, Universidad de Valladolid,
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop.htm>

REVISTA EPISTEMOLOGÍA APLICADA, Universidad Europea de Madrid,
<http://www.uem.es/ied/episte/index.htm>,

REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA, Sociedad Española de Educación Comparada, Universidad de Salamanca,
<http://scsx01.sc.ehu.es/sfwseec/reec.htm>

REVISTA DE EDUCACIÓN, INCE/MEC, Madrid,
<http://www.ince.mec.es/revedu/revinfo.htm>

REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Universidad de Salamanca,
<http://www.sc.ehu.es/sfwsedhe/revista.htm>

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, <http://www.um.es/~depmede/RIE/>

REYES, Román (dr.): *Diccionario crítico de las Ciencias Sociales*, Universidad Complutense de Madrid, <http://www.ucm.es/info/eurotheo/terminog.htm>

RULL, Revista de la Universidad de La Laguna:
<http://www.ull.es/noticias/rull/index.htm>

SECRETARÍA DE ESTADO DE CULTURA <http://www.mcu.es/lab/index.html>

SENADO, <http://www.senado.es>

SGAE, <http://www.sgae.es>

SIGMA XI, The Scientific Research Society, Red Europea de Administraciones Intermedias para la Cultura y la Proximidad,
<http://www.sigmaxi.org/programs/international/pack.expand.esp.shtml>

SOCIAL SCIENCE INFORMATION GATEWAY, <http://www.sosig.ac.uk/>

SOCIAL STUDIES, An Information Service for educators from national Council for the Scoail Studies, <http://www.socialstudies.org/>

SOCIOBARÓMETRO 2002: *Sociobarómetro de junio de 2002*, Gobierno de Canarias, <http://www.gobiernodecanarias.org/sociobarometro/2002/junio/>

SURGC 2002, GRANADOS LÓPEZ, Jaime / DELGADO SANTANA, Juan Antonio: Estudio sociológico de los jóvenes del Sur de Gran Canaria, Cabildo de Las Palmas de Gran Canaria, www.grancanaria.com

TDX, Tesis doctorales en Zarza: <http://www.tdcat.cesca.es/>

TELEFÓNICA, 2002: *La Sociedad de la Información en España. Presente y Perspectivas*
<http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/espana2002/index.html>

TEMPORA, Revista de Historia y Sociología de la Educación, Universidad de La Laguna, <http://www.ull.es/publicaciones/tempora/>

T.E. (TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA), www.fe.ccoo.es

THE INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF THE SOCIAL & BEHAVIORAL SCIENCES, <http://www.iesbs.com/sections.html>

THE PEW RESEARCH CENTER FOR THE PEOPLE AND THE PRESS, <http://people-press.org/>

UE, Unión Europea, <http://www.europa.eu.int>

UE / Libro Blanco sobre la Juventud, <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11055.htm>

ULL, Universidad de La Laguna, www.ull.es

UNAM, <http://www.filosoficas.unam.mx>

UNED: Proyecto MANES (Manuales Escolares): <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <http://www.unesco.org/general/spa/>

UNESCO, Nuevas publicaciones del sector de Ciencias Sociales y Humanas, <http://www.unesco.org/shs/shsdc/recpub/recpubspa/title.htm>

UNIÓN EUROPEA, <http://europa.eu.int>

UNIÓN EUROPEA, *El Eurobarómetro sondea a los jóvenes europeos*, http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/mag/15/ca/page7.htm

UNIÓN EUROPEA: *Estudio sobre los jóvenes y la política sobre juventud en Europa* http://europa.eu.int/comm/education/youth/studies/iard/iard_es.pdf

UNIÓN EUROPEA: *Libro Blanco sobre la Juventud*, <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11055.htm>

UNIÓN EUROPEA, Europa y la cultura http://europa.eu.int/comm/culture/index_es.htm

UNIVERSIDAD DE BARCELONA, www.ub.es

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, <http://www.ull.es>

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, <http://www.ulpgc.es>

UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUÑA, IN3 Internet Interdisciplinary Institute, <http://www.uoc.edu/in3/>

UNIVERSIDADES DEL MUNDO, <http://www.universities.com>

UMPO, organización de Pueblos y Naciones sin Estado, <http://www.unpo.org/>

VOLKER, Thomas (2002): “Juventud 2000. Informe Shell sobre la juventud en Alemania”,
<http://www.goethe.de/in/d/frames/presse/basis/s/bi18-2000-s.html>

WORLD VALUES SURVEY, Universidad de Michigan, <http://wvs.isr.umich.edu/>

Tesis doctorales y tesinas

§ ALONSO DELGADO, Mario J (1998): *La idea de la raza en la antropología canaria del siglo XX: A propósito de las relaciones entre el determinismo biológico y la etnicidad*, tesis ULL, [dirigida por] Fernando Estévez González. Facultad de Filología. Departamento de Prehistoria, Antropología e Historia Antigua.

§ ÁLVAREZ DURÁN, Daniel (1985): *Efectos de una campaña en defensa del medio ambiente : un experimento de campo*, tesina ULL, [dirigida por] Armando Rodríguez Pérez. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección de Psicología.

§ BARRERA CASAÑAS, María del Carmen (1997): *Mujeres herreñas y cambio social: demografía, educación y perspectiva laboral*, tesina ULL, [dirigida por] Teresa González de la Fe, Facultad de Filosofía.

§ BARRETO VARGAS, Carmen Marina (1993): *El carnaval de Santa Cruz de Tenerife: un estudio antropológico*, tesis ULL [dirigida por] José Alberto Galván Tudela. Departamento de Prehistoria, Antropología e Historia Antigua.

Analiza el proceso social y simbólico de los carnavales de S/C de Tenerife. Defiende que el carnaval es un lenguaje simbólico y utilitario, en el que se expresa la imagen del mundo estructurada por la cultura y en el que se apoyan las relaciones funcionales del ámbito social. Los tinerfeños a través de la dramatización festiva configuran la cultura propia y diferencial. El carnaval es un mecanismo que les permite construir su identidad.

§ BARRETO VARGAS, Carmen Marina (1988): *Relaciones sociales y estrategias simbólicas: en torno a la identidad palmera*, tesina ULL, [dirigida por] José Alberto Galván Tudela. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

§ BERENGUER SANTIAGO, Jaime (2000): *Actitudes y creencias ambientales: una aplicación psicosocial del comportamiento ecológico*, tesis Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca.

§ BONNET ESCUELA, Marcel (1998): *La política económica regional en los procesos de integración: la aplicación de la experiencia comunitaria en Canarias*, Tesis ULL, [dirigida por] Álvaro de Melo e Sousa, José Luis Rivero Ceballos. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Aplicada.

§ BRITO GONZÁLEZ, Alexis D. (2000): *Los extranjeros en las Canarias orientales en el siglo XVII* ; tesis ULPGC, dirigida por Elisa Torres Santana.

§ CABRERA PEREZ, José Carlos (1986): *Un estudio etnohistórico de la crónica Le Canarien*, Tesina ULL, [dirigida por] Antonio Tejera Gaspar. Facultad de Geografía e Historia.

§ CABRERA PÉREZ, José Carlos (1992): *La sociedad de Fuerteventura : un modelo diferencial en las culturas prehistóricas*, Tesis ULL, [dirigida por] Antonio Tejera Gaspar. Departamento de Prehistoria, Antropología e Historia Antigua.

Aproximación al conocimiento de la prehistoria de Fuerteventura desde una perspectiva globalizadora y multidisciplinar. Se aborda el estudio detallado de las estrategias productivas y reproductivas que conducen a largo plazo a una profunda degradación ambiental, así como las repercusiones en el plano de las relaciones sociales, políticas y religiosas.

§ CABRERA SOCORRO, Gloria (1995): *La isla de La Graciosa: un estudio antropológico "Los hombres y las mujeres del mar"*, Tesina ULL, [dirigida por] José A. Galván Tudela. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

§ CABRERA SOCORRO, Gloria E. (1998): *Transformaciones socioeconómicas, organización del trabajo e ideologías de género: La población pesquera de La Graciosa desde una perspectiva de economía política*, [dirigida por] José Alberto Galván Tudela. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

§ CASARIEGO RAMÍREZ, Carlos (1986): *Medicina primitiva de las Islas Canarias: Reminiscencias en la medicina popular actual*, dirs. Conrado Rodríguez Maffiotte, Conrado Rodríguez Martín, Colegio Universitario de Las Palmas de Gran Canaria.

§ CASTILA GUTIÉRREZ, Carlos (1994): *Economía ecológica: estudio de valoración de los ecosistemas forestales de Canarias*, Tesis, [dirigida por] Federico Aguilera Klink. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento e Economía Aplicada.

Se analizan las opciones para una gestión sostenible de los ecosistemas comparando la valoración monetaria del medio ambiente, perspectiva de la economía neoclásica, con el estudio de las funciones ambientales, enfoque de la economía aplicada.

§ DELGADO ACOSTA Carmen Rosa (1998): *La educación en Tenerife: Un análisis de la organización espacial*, Tesis ULL, [dirigida por] Juan Francisco Martín Ruiz. Facultad de Geografía e Historia.

§ DELGADO ALONSO, Mario J. (1994): *La sociobiología de las relaciones étnicas y raciales: un análisis crítico*, Tesina ULL, [dirigida por] Fernando Estévez González.

§ DÍAZ PADILLA, Gloria (1993): *Colección documental de La Gomera (1536-1646): Estudio paleográfico, diplomático e histórico*, Tesis ULL, [dirigida por] Manuela Marrero Rodríguez, María del Carmen Sevilla González. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Historia

Estudio y tratamiento de una colección integrada por los documentos más antiguos que se conservan en la Isla de La Gomera desde el punto de vista

paleográfico, diplomático e histórico. Se estudia la validez del 'corpus' como fuente primaria, de sustitución, o complementaria para la investigación en el campo de las ciencias sociales, la etnografía, la lingüística, la historia de las mentalidades, La historia del derecho y de las instituciones.

§ DOMÍNGUEZ LLERA, Manuel (1999): *La toponimia de El Hierro: estudio morfosintáctico*, tesis dirigida por Maximiano Trapero, ULPGC.

§ FERRAZ LORENZO, Manuel (1994): *La Palma: sociedad, educación y cultura (1931-1939)*, Tesis ULL, [dirigida por] María Lourdes González Luis. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje.

Aspectos económicos, políticos y sociales del período contemporáneo entre los años 1931-1939 en la isla de La Palma. Los procesos y relaciones educativas y culturales que, al socaire de la corriente aperturista estatal, tuvieron su proyección en el marco insular en el que destacan los logros en la enseñanza primaria, secundaria y profesional. A partir de 1936, la censura, depuración y represión truncaron las expectativas más progresistas del quinquenio anterior.

§ GALVÁN RODRÍGUEZ, Eduardo (1994): *Historia de la Diputación Provincial de Canarias*, tesis dirigida por José Antonio Escudero López, ULPGC.

§ GARCÍA LÓPEZ, María Jesús (1993): *Acentejo: dinámica del espacio rural y estrategias del campesinado*, tesis dirigida por Juan Francisco Martín Ruiz, ULPGC.

§ GIL JURADO, José Ángel (1998): *Inserción laboral y desajuste educativo de los titulados universitarios. Un estudio de los titulados de la U.L.P.G.C. (1988-1996)*, tesis dirigida por Beatriz González López-Valcárcel y Carmen Delia Dávila Quintana, ULPGC.

§ GÓMEZ DEL CURA, Afrodisio (1962): *El mar en la épica religiosa*, Tesina ULL, Afrodisio Gomez del Cura. Facultad de Filosofía y Letras.

§ GONZÁLEZ CRUZ, María Isabel (1993): *Efectos socioculturales y lingüísticos de la convivencia anglocanaria (1880-1914)*, Tesis ULL, [dirigida por] A. Sebastián Hernández Gutiérrez. Facultad de Filología, Departamento de Filología.

El estudio de los efectos lingüísticos, demuestra el contacto sociocultural producido a través de la vida cotidiana, y es un ejemplo más de la vinculación del lenguaje con los factores sociales y culturales.

§ GONZÁLEZ GARCÍA, Francisco Javier (1995): *Análisis histórico y mitológico del Catálogo de las Naves*, tesis dirigida por José Carlos Bermejo Barrera, Universidad de Santiago de Compostela.

§ GONZÁLEZ LUIS, María Lourdes Coromoto (1986): *Humanismo, transhumanismo y personalismo : (Bases históricas para la configuración de un modelo radical en educación)*, Tesis ULL, [dirigida por] Enrique Belenguer Calpe. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje.

§ GUERRA PALMERO, María José (1991): *Postmodernidad y sujeto: el caso Vattimo / María José Guerra Palmero*. Tesina ULL. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía.

§ GÜEMES ARTILES, Rosa María (1994): *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula: Un estudio de casos*, Tesis ULL, [dirigida por] Manuel Area Moreira. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.

Estudio cualitativo de casos, durante un curso escolar, con tres profesores de 6º de EGB en dos centros diferentes, respecto al uso de los libros de texto para la planificación y trabajo en el aula. Se deducen dos prácticas curriculares diferenciadas. Modelo de dependencia profesional del libro de texto, de creencias tradicionales sobre la educación, la enseñanza y el currículo; y modelo de autonomía profesional respecto al texto.

§ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Matías (2000): *Bienestar sostenible, innovación ambiental y valoración del paisaje en el turismo*, tesis dirigida por Carmelo León González, ULPGC.

§ GONZÁLEZ PÉREZ Teresa (1994): *Las Escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX: la formación de maestros en La Laguna*, Tesis ULL, [dirigida por] Ulises Martín Hernández. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didácticas Especiales.

Se constata la realidad de la Escuela normal de La Laguna en el primer tercio del siglo XX: su infraestructura, planes de estudio, su profesorado y alumnos, los aspectos metodológicos y su proyección social.

§ HARO RODRÍGUEZ, Remedios de (1999): *La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora*, tesis doctoral, Universidad de Murcia.

§ HERNÁNDEZ DÍAZ, Antonio (1995): *Del pensamiento historiográfico a la enseñanza de la historia: un estudio de caso sobre la influencia de las teorías del profesor en la recreación del conocimiento en la escuela*, Tesis ULL, [dirigida por] Javier Marrero Acosta. Facultad de Psicología, Departamento de Didáctica e investigación Educativa y del Comportamiento.

§ HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel Vicente (1987): *La religiosidad popular en Tenerife durante el siglo XVIII*, Tesis ULL, [dirigida por] María Teresa Noreña Salto. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Historia.

Estudio de las creencias y hábitos religiosos de los tinerfeños en el siglo XVIII, deteniéndose en el análisis de la idea de Dios, la Virgen, los Santos, ángeles y del demonio y de los hábitos religiosos a través del ciclo vital humano.

§ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Carmen Julia (1986): *La Laguna: sociedad y cultura en el último cuarto del s: XIX*, Tesina ULL, [dirigida por] María Teresa Noreña Salto. Facultad de Geografía e Historia.

§ HERNÁNDEZ MARRERO, Juan Carlos (1998): *La comarca de Anaga entre la prehistoria y la colonización: control y transformaciones en el territorio*, Tesina ULL, [dirigida por] Juan Francisco Navarro Mederos. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Prehistoria, Antropología e historia Antigua.

§ HIDALGO VILLODRES, María del Carmen (1998): *Apego al lugar: ámbitos, dimensiones y estilos*, Tesis ULL, [dirigida por] Bernardo Hernández Ruiz. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología cognitiva, Social y Organizacional.

§ JIMÉNEZ GONZÁLEZ, José Juan (1994): *La prehistoria de Gran Canaria, un modelo desde la arqueología antropológica*, [dirigida por] Antonio Tejera Gaspar. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Prehistoria, Antropología e Historia Antigua.

En el ámbito de las teorías de la cultura, se propone una alternativa a los paradigmas heredados de la 'kulturkrise' de los antropólogos alemanes y austriacos de los años 30 y 40, así como a las explicaciones sustantivas amparadas en criterios raciológicos.

§ LASARTE UZQUIANO, Begoña (1993): *Elementos curriculares de cultura clásica*, Tesina ULL, [dirigida por] Marcos Martínez Hernández. Facultad de Filología, Departamento de Filología Clásica.

§ LÓPEZ GARCIA, Juan Sebastián (1990): *Centros históricos de Canarias*, Tesis ULL [dirigida por] Sergio T. Pérez Parrilla. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Historia del Arte.

§ LUJÁN GARCÍA, Carmen Isabel (2000): *La lengua inglesa en Canarias: usos y actitudes actuales*, tesis dirigida por María Isabel González Cruz, ULPGC.

§ MARTÍN DE GUZMÁN, Celso (1978): *Las culturas prehistóricas de Gran Canaria*, tesis doctoral, UCM.

§ MARRERO MARRERO, José Antonio (1992): *Enfoques globales en ciencia social: la teoría general de la acción de Talcott Parsons*, Tesis ULL, [dirigida por] José María Chamorro Calzón. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje.

Desde una perspectiva de Filosofía de la Sociología se plantea el problema de las teorías generales en el campo de las ciencias sociales, con especial referencia a la sociología.

§ MARTÍN RODRÍGUEZ, Ernesto (1986): *La economía prehistórica de la isla de La Palma: Un enfoque ecológico sobre la explotación del territorio*, Tesis ULL, [dirigida por] Juan Francisco Navarro Mederos. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Prehistoria, Antropología y Paleoambiente.

§ MONTESDEOCA MONTES DE OCA, María Ana (1998): *Teorías del ritual : del intelectualismo a la postmodernidad*, Tesina ULL, [dirigida por] José Alberto Galván Tudela, Francisco Díez de Velasco Abellán. Facultad de Geografía e Historia.

§ MONZÓN PERDOMO, María Eugenia (1989): *La marginalidad social en Canarias durante el siglo XVIII*, Tesis ULL [dirigida por] María Teresa Noreña Salto. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Historia.

§ NAVARRO VALDIVIESO, Manuel (1998): *La condición física en la población adulta de la isla de Gran Canaria y su relación con determinadas actitudes y hábitos de vida*, tesis dirigida por José Ramón Calvo Fernández y Juan M. García Manso, ULPGC.

§ ORAMAS LUIS, José Antonio (1988): *La Escuela Normal de La Laguna en el siglo XIX*, Tesis ULL, [dirigida por] Enrique Belenguer Calpe. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje.

Recorrido por las características de la instrucción primaria en Canarias desde antes de la Ley Moyano, pasando por el período de Reforma y Revolución de 1857-1874 hasta la fase de Restauración del último cuarto del siglo XIX.

§ PALACIOS ESTREMER, David (1989): *Propuesta de un método para la didáctica de la geografía física a través del trabajo de campo: la indagación*, Tesis ULL, [dirigida por] Eduardo Martínez de Pisón Stampa. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Geografía.

§ PLATA SUÁREZ, Julián (1985): *La comarca de Playa de Santiago en la isla de La Gomera: Transformaciones espaciales a lo largo del siglo XX*, [tesina dirigida por] Antonio Álvarez Alonso. Facultad de Geografía e Historia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

§ QUINTANA ANDRÉS, Pedro C. (1999): *Desarrollo económico y propiedad urbana: población, mercado y distribución social en Gran Canaria durante el Siglo XVII*, tesis doctoral, ULPGC.

§ QUINTANA DÉNIZ, Pablo José (1989): *La narrativa canaria : estudio de su historia (1500-1930)*, Tesis ULL [dirigida por] Sebastián de la Nuez Caballero. Facultad de Filología. Departamento de Filología Española.

§ RODENAS UTRAY, Pablo (1986): *Ideología e historicidad: cuestiones fronterizas entre la racionalidad teórica y la racionalidad práctica*, Tesis ULL,

[dirigida por] Luis Vega Reñón. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía.

§ RODRÍGUEZ GUERRA, Jorge (1985): *La educación en una estrategia de cambio social: Análisis de un caso histórico: el PSOE (1879-1918)*, Tesis ULL [dirigida por] Miguel Pereyra-García Castro. Departamento de Derecho Constitucional. Ciencia Política y Sociología.

§ RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, Antonio F. (1992): *Características psicoculturales del niño canario*, Tesis ULL, [dirigida por] Pedro Hernández Hernández. Departamento de Psicología Evolutiva y Psicobiología.

El caso de Canarias como grupo diferencial es evidente. Es importante localizar los elementos peculiares de nuestro contexto sociocultural que influyen sobre la psicología del canario. Se constata que el hecho sociocultural se constituye en un eje definitorio del constructo: personalidad cultural.

§ RODRÍGUEZ PULIDO, Josefa (1997): *La evaluación de la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias: Mérito del programa de formación permanente del profesorado de educación infantil en la provincia de Las Palmas de Gran Canaria*, tesis dirigida por Luis Miguel Villar Angulo, ULPGC.

§ RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ DE ACUÑA, Fernando (1977): *La economía canaria y sus problemas con la administración central*, tesis doctoral, Universidad de Madrid.

§ ROIG GARCÍA, Enrique (1987): *Los cementerios de Canarias*, tesis dirigida por Sergio Pérez Parrilla, ULPGC.

§ SALAS SALGADO, Francisco (1990): *El humanismo en Canarias: desarrollo y producción clásica desde el siglo XVI a fines del siglo XIX*, Tesis ULL, [dirigida por] José González Luis. Facultad de Filología. Departamento de Filología Clásica y Árabe.

El quehacer en Canarias en relación con los estudios humanísticos se descubre en bibliografías y bibliotecas en materiales relacionados con la enseñanza, gramáticas, retórica y artes métricas, composiciones en latín, traducciones y comentarios literarios e históricos. Se relaciona esta actividad con la que se desarrollaba a nivel peninsular.

§ SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, María del Rosario (1992): *Educación y sociedad en Canarias en el siglo XIX: la instrucción primaria en el Puerto de la Cruz*, Tesina ULL, [dirigida por] Manuel Hernández González. Facultad de Geografía e Historia.

§ SANTANA JUBELLS, Gustavo A. (2000): *Las fiestas en Gran Canaria. Dinámica de las transformaciones del sistema festivo insular, una aproximación antropológica*, Tesina ULL, [dirigida por] Alberto Galván Tudela y Eduardo Grandío de Fraga. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Prehistoria, Antropología e Historia Antigua.

Se estudian las transformaciones del sistema festivo en Gran Canaria, que se han producido a raíz de los profundos cambios que sufrió la isla a partir de los años 60, en sus dimensiones ideáticas, sociales y económicas.

§ SANTANA PÉREZ, Germán (1999): *El comercio en las Canarias Orientales durante el reinado de Felipe IV*, tesis dirigida por Manuel Lobo Cabrera,

§ SUÁREZ ROBAINA, Juana Rosa (1999): *Formas y funciones del personaje mujer en el romancero tradicional : (sobre el ejemplo del romancero de Gran Canaria)*, tesis dirigida por Maximiano Trapero, ULPGC.

§ SEBASTIÁN BEDOYA, Alberto (1992): *Sociedad y cultura en el Valle de La Orotava desde la Ilustración hasta 1880*, [dirigida por] Oswaldo Brito González. Facultad de Geografía e Historia. Departamento de Historia.

Se estudian todos los aspectos de la sociedad y cultura del Valle de la Orotava: dimensiones, rasgos conformadores y expresiones socioculturales.

§ SUÁREZ RODRÍGUEZ, Ernesto (1995): *La explicación de la participación ambiental: creencias sobre las condiciones ambientales y representación de la acción política*, Tesis ULL, [dirigida por] Bernardo Hernández Ruiz. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología cognitiva, Social y Organizacional.

Se analizan las creencias sobre la relación del ser humano y medioambiente, sostenidas por las personas y el efecto sobre la participación ambiental de un conjunto de factores predictores de la conducta participativa, a los que se ha incorporado las dimensiones de las creencias ambientales. La participación está influenciada por la interpretación que los sujetos realizan de la situación del medioambiente, de las condiciones sociocomunitarias y de la acción política en í misma.

§ TOLEDO PADRÓN, Zenaida (1996): *Educación, desarrollo y planificación educativa según propuestas de la Unesco (1960-1990)*, Tesis ULL, [dirigida por] Enrique Belenguer Calpe. Centro Superior de Educación, Departamento de historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje

§ TORBAY BETANCORT, Ángela (1998): *El nivel de conocimiento de los alumnos al finalizar 8º EGB / 1º C : ESO: un acercamiento constructivista*, Tesis ULL, [dirigida por] Luis Alberto García García. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Fisiológica.

§ VARELA CALVO, Corina (1994): *Modelo de formación inicial de profesores de educación primaria en didáctica de las ciencias*, Tesis ULL, [dirigida por] Jesús Miguel Pérez Ceballos. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didácticas Especiales

Diseño de un modelo de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesor.

§ VEGA MORA, Leonel (1997): *Gestión medioambiental sostenible a nivel estatal : Un enfoque sistémico para la protección global e integral del medio ambiente*, tesis dirigida por Antonio Gómez Gotor, ULPGD.

§ VOLTES SUÁREZ, Augusto (1985): *Introducción del folklore en la educación musical de la E.G.B. en Canarias: aula de música y programa*, Tesina ULL, [dirigida por] Pedro Sosa Alsó.

§ WEHBE HERRERA, Carmen Dolores (1995): *Efectos de la integración en la Comunidad Europea sobre la economía canaria*, Tesis ULL, [dirigida por] Luis Martínez de Azagra Benítez de Lugo. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Aplicada.

La integración de Canarias e la Comunidad Europea especialmente desde julio de 1991 en el que se aprueba la modificación del status canario con la incorporación plena a la Comunidad ha dado lugar a unas relaciones cuya dinámica se ha de entender conociendo ambos elementos relacionados y las características fundamentales del entorno en que se desenvuelven, el modelo internacional.

ANEXOS

ÍNDICE

• Anexo 01	Estudio descriptivo. Presentación	318
• Anexo 02	Estudio descriptivo. Cuestionario	319
• Anexo 03	Estudio descriptivo. Variables	330
• Anexo 04	Estudio descriptivo. Otras respuestas	340
• Anexo 05	Estudio cualitativo. Interrogantes y respuestas	347



UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

Estimado alumno/a:

Un grupo de docentes del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales solicita tu colaboración en la contestación a este cuestionario.

Tiene por objeto conocer el concepto de “cultura” del alumnado de las titulaciones de Maestro Especialista de esta Universidad, a efectos de mejorar la programación curricular de la asignatura *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*.

Es muy importante que tengas en cuenta lo siguiente:

- 1.º Contestar a la totalidad de las preguntas.**
- 2.º No contestar nunca una pregunta sin haber contestado la anterior.**
- 3.º Que tus respuestas sean sinceramente personales.**

Consideramos que tu colaboración pueden ser muy útil para mejorar la formación académica del alumnado en estas titulaciones.

Nosotros te garantizamos el total anonimato de los resultados.

Sinceramente, ¡GRACIAS!

UNIVERSIDAD Y CULTURA

1. **Sexo:** Varón () Mujer ()

2. **Edad:** ()

3. **¿Qué estudios realizas actualmente en esta universidad?**

- () Maestro/a Especialista en Ed. Infantil
- () Maestro/a Especialista en Ed. Primaria
- () Maestro/a Especialista en Ed. Musical
- () Maestro/a Especialista en Ed. Física
- () Maestro/a Especialista en Lengua Extranjera
- () Otros estudios.....

4. **Curso:**

()

5. **El interés por elegir esta titulación se debe a:**

- () Me gustaría ejercer la profesión de maestro/a especialista
- () Me sirve de trampolín para seguir en otras titulaciones
- () Necesito la titulación para impartir clases de religión
- () Necesito la titulación para fines empresariales
- () Estar mejor preparado para la educación extraescolar
- () Necesidad personal de adquirir más cultura
- () Son titulaciones poco exigentes y un título nunca está de más
- () No tenía otra opción, si quería acceder a la universidad
- () Otras razones.....
-

6. El itinerario formativo que has seguido hasta llegar a la universidad ha sido: (señala las distintas etapas)

- Preescolar (LGE)
- E.G.B. 1ª etapa (LGE)
- E.G.B. 2ª etapa (LGE)
- B.U.P / C.O.U (LGE)
- F. P. (LGE)
- Enseñanza Primaria anterior a 1970
- Otros.....
- Infantil (LOGSE)
- Primaria (LOGSE)
- ESO (LOGSE)
- BACHILLERATO (LOGSE)
- F. P. (LOGSE)

7. Los centros donde has realizado este itinerario han sido:

- Públicos
- Privados
- Públicos y privados

8. ¿Qué titulación académica te ha permitido acceder al estudio de la especialidad elegida.

- Bachillerato con/sin PAU, con/sin Selectividad
- FP, niveles 2, 3 o Grado Superior
- Otros estudios.....

9. ¿Hacia qué área curricular se orientan tus preferencias?

- Identidad y autonomía personal
- Medio físico y social
- Comunicación y representación
- Educación artística
- Conocimiento del medio natural, social y cultural
- Educación física
- Lengua castellana y literatura
- Lenguas extranjeras
- Matemáticas

10. Indica el municipio y barrio donde has vivido la mayor parte de tu vida:

Municipio:.....

Zona / Barrio:.....

11. Según tu criterio, para ti la cultura es:

(Señala 2 de las proposiciones que consideras como las más cercanas a tu pensamiento)

() Conjunto de creencias, conocimientos, costumbres y cualesquiera otros hábitos o capacidades adquiridos en cuanto *miembros de una sociedad*.

() Conjunto de contenidos y saberes (teatro, música, pintura, tecnología, ciencia, etc.), tutelados por determinadas instituciones: ministerios, consejerías, consejalías, fundaciones, etc. orientadas a la *formación* del sujeto.

() Conjunto de contenidos, conocimientos, habilidades, recursos, etc. que tienen por objeto *preparar* a los individuos para la *adaptación y control* del entorno social según el *momento presente* en el que se vive.

() *Cultivo* del espíritu o del cuerpo según pautas intelectuales o materiales previamente establecidas por elección o imposición.

() Conjunto de instituciones, costumbres, ceremonias, etc., que constituyen las pautas de comportamiento de un *grupo social* y configuran su identidad.

() Conjunto de *significados* –tradicionales y/o actuales-, que configuran una determinada *manera de ser y de vivir* individual y colectiva.

() Otra definición.....

.....

12. En qué medida consideras que tu concepto de cultura se debe a:

M = mucho; B = bastante; P = poco; N = nada

	M	B	P	N
La formación académica recibida				
Las orientaciones de la política nacional				
Las orientaciones de la política local				
Las directrices de la política internacional				
Lo que vives en tu tiempo libre y de ocio				
Las costumbres y tradiciones populares				
La educación familiar				
La influencia del entorno social en el que vives				
Lo que enseñan las religiones				
Las formas de ser y de vivir con los amigos				
Estar al día de lo que sucede en el mundo				
La relación con el medio natural y físico				
La influencia de los medios de comunicación				
La insularidad: ser residente en un contexto insular				
Una opinión exclusivamente personal				
Otros: (en caso de que existan, señala alguno)				

13. En qué medida los siguientes espacios, manifestaciones y actividades te resultan de índole cultural?

M = mucho; B = bastante; P = poco; N = nada

	M	B	P	N
Una exposición de obras de arte				
La gastronomía tradicional				
Los templos religiosos				
Practicar la caza o la pesca reguladas				
Saber estar				
Practicar deportes no competitivos				

Pertenecer a una ONG				
Un concierto de música clásica				
Los juegos y deportes autóctonos				
Salir con los amigos				
Los edificios históricos				
El folklore tradicional				
Las costumbres/creencias religiosas				
Ser educado				
Conocer el medio físico/natural				
Leer los clásicos				
Poseer animales domésticos				
Ver TV				
Aprender idiomas				
Trabajar en la agricultura				
Navegar por la red				
Aprobar los estudios				
La vestimenta típica				
Leer la prensa diaria				
El lenguaje popular				
Pertenecer a un partido político				
Estudiar mucho				
Las fiestas populares				
Conocer la historia de Canarias				
La formación universitaria				
Saber tocar algún instrumento musical				
Las procesiones religiosas				
Hacer senderismo				
La formación escolar				
Oír la radio				
Practicar deportes de competición				
Viajar, conocer mundo				
Coleccionar curiosidades (sellos, monedas...)				
Recopilar materiales antiguos				

14. ¿Qué instituciones consideras que más frecuentemente promocionan actividades culturales:

M = mucho; B = bastante; P = poco; N = nada

	M	B	P	N
Escolares				
Municipales				
Comunidad Autónoma de Canarias				
Nacionales				
Universitarias				
Asociaciones locales públicas				
Internacionales				
Asociaciones privadas				
Religiosas				
Europeas				
ONGs				
Deportivas				
Otras:				

15. En tu opinión, una cultura canaria vendría definida por:

- () un conjunto de costumbres y tradiciones canarias
- () una manera específica de pensar y de vivir
- () un conjunto de saberes sobre Canarias (historia, arte...)
- () lo que nos hace ser diferentes de otros pueblos
- () todo lo que se produce originariamente en Canarias
- () la cultura canaria como tal, no existe
- () otra proposición.....
-

16. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

M = muy de acuerdo; B = bastante de acuerdo; P = poco de acuerdo; N = nada de acuerdo.

	M	B	P	N
Existen costumbres y tradiciones propias de Canarias.				
Para vivir en Canarias es necesaria una formación y adaptación especial.				
La cultura canaria es enriquecedora porque siempre ha estado abierta a lo universal y es síntesis de diversas culturas.				
Las costumbres y tradiciones existentes en Canarias han sido importadas.				
Es más enriquecedor poseer una cultura universal que canaria.				
La llamada cultura canaria, en la práctica, influye en mi manera de pensar y de vivir.				
Existen manifestaciones artísticas, científicas, literarias, etc., típicamente canarias.				
Limitar la cultura a lo canario empobrece.				
Existe la cultura canaria porque en muchos aspectos somos diferentes a los españoles.				
Las manifestaciones artísticas existentes en Canarias no son autóctonas.				

17. En el caso de que consideres que existe una cultura canaria, ¿desde dónde consideras que se promueve más?

- () desde los ayuntamientos
- () desde la escuela
- () desde los cabildos
- () desde la universidad
- () desde la calle
- () desde el seno familiar
- () desde determinadas asociaciones culturales
- () desde el gobierno de Canarias

- () desde las iglesias
- () desde la Comunidad Europea
- () desde otro lugar.....

18. Culturalmente, en tu *vida cotidiana* se distinguiría que eres canario por:

- () una particular manera de alimentarse
- () una particular manera de vestir
- () una particular manera de hablar
- () una particular manera de entender la vida
- () una particular manera de vivir la religión
- () una particular manera de divertirse
- () no se distinguiría especialmente
- () otros.....

19. Indica el grado en que las siguientes cuestiones influyen en tu manera de *pensar*:

M = mucho; B = bastante; P = poco; N = nada; NS/NC = no sabe, no contesta

	M	B	P	N	NS/NC
Mi formación académica					
Mi obligaciones por ser ciudadano español					
Mi religión					
Las costumbres y tradiciones de mi tierra					
Mis amigos					
La climatología de Canarias					
Mi familia					
Mis obligaciones por ser ciudadano canario					
Lo que hago en mi tiempo libre y de ocio					
La singularidad geográfica de Canarias					
El medio ambiente					
Mi condición de isleño					
Lo que sucede en el mundo					
Otros: (en caso de que existan, señala algunos)					

20. Indica la proposición que según tu criterio, más se aproxima a lo que podría significar una *cultura de la globalización*:

- que se puede conocer mundo, viajar...
- que dejarán de existir las culturas locales
- que en la escuela es necesario que la enseñanza sea globalizada
- que existe un orden internacional en el que USA controla el mundo a todos los niveles
- que se nos impone un único modelo de pensamiento y de mercado
- que se puede tener una mayor comunicación e información gracias a las nuevas tecnologías
- No lo sé
- Otros.....

21. Culturalmente, ¿cómo te sientes?:

- africano
- español
- europeo
- canario
- latinoamericano
- canario y español
- mediterráneo
- ciudadano del mundo
- otros.....

22. A nivel institucional, ¿quién crees que puede estar en la actualidad influyendo más en tu vida?

- La política del Gobierno de España

- () El orden socio/político internacional
- () La política de la Comunidad Europea
- () La política la Comunidad Autónoma de Canarias
- () Ninguno de los anteriores
- () Otros.....

23. Consideras que la educación escolar debe tener como referencia:

M = mucho; B = bastante; P = poco; N = nada

	M	B	P	N
Las orientaciones culturales de la Comunidad Europea				
Las orientaciones culturales del Gobierno de España				
Las orientaciones culturales de la Comunidad Autónoma de Canarias				
Una educación cultural de talante internacional				
Ninguna de las anteriores				
Otros:				

24. Para vivir el *día a día* lo que realmente te sirve de referencia es:

M = mucho; B = bastante; P = poco; N = nada; NS/NC = no sabe, no contesta

	M	B	P	N	NS/NC
Lo aprendido en tu educación académica					
Las orientaciones de la política nacional					
Las orientaciones de la política local					
Las orientaciones de la política internacional					
Las costumbres y tradiciones populares					
La educación familiar recibida					
La educación religiosa recibida					

Las aportaciones de tu relación con los amigos					
El entorno social en el que vives					
Lo que te aporta tu tiempo libre y de ocio					
Lo que te aporta el trabajo					
Lo que aprendes en tus estudios actuales					
Las condiciones físico/naturales en que vives					
Lo que conoces a través de los medios de comunicación					
Otros: (si existen, señala algunos)					

FILE INFORMATION

ysfile Info: C:\TESIS\SPSS\RESULTADOS.sav
 File Type: SPSS Data File
 Creation Date: 14-JUN-2002 22:11:29
 Label: None
 N of Cases: 562
 Total # of Defined Variable Elements: 136
 # of Named Variables: 136
 Data Are Not Weighted
 Data Are Compressed
 File Contains Case Data
 File Contains No Documents
 File Contains No Variable Sets
 File Contains No Trends Date Information
 File Contains No Multiple Response Definitions
 File Contains No Data Entry for Windows Information
 File Contains No TextSmart Information

Variable Information:

List of variables on the working file

Name	Position
------	----------

Measurement Level: Scale

Column Width: 8 Alignment: Right

Print Format: F8

Write Format: F8

V1 'SEXO' Value/Label: 0"no contesta"; 1"varón"; 2"mujer"

V2 'EDAD' Value/Label: 0"no contesta"; 1 "18-20"; 2 "21-25"; 3 "26-30"; 4"31-35"; 5 "36-40"; 6 "más de 40"

V3 'ESTUDIOS QUE REALIZA' Value/Label: 0"no contesta"; 1"M/E Ed. Infantil"; 2 "M/E Ed. Primaria; 3 "M/E Ed. Musical"; 4 "M/E Ed. Física"; 5 "M/E Lengua Extranjera; 6 "Otras titulaciones"

V4 'CURSO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "1º"; 2 "2º"; 3 "3º"; 4 "otros"

V5 'INTERÉS EN LA TITULACIÓN' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "Ejercer la titulación de maestro"; 2 "Trampolín para seguir estudiando"; 3 "Necesita titulación para impartir clases de religión"; 4 "Necesita titulación para fines empresariales"; 5 "Mejor preparación para educación extraescolar"; 6 "Necesidad personal de adquirir más cultura"; 7 "Titulaciones poco exigentes, nunca está de más"; 8 "No tenía otra opción para entrar en la universidad"; 9 "Otras razones"

V6 'ITINERARIO FORMATIVO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "LGE"; 2 "LOGSE"; 3 "LGE+LOGSE"; 4 "LEP"; 5 "otros"

V7 'CENTROS DONDE HA REALIZADO ITINERARIO FORMATIVO'

Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "Público"; 2 "Privado"; 3 "Público y Privado"

V8 'TITULACIÓN PARA ACCESO A LA UNIVERSIDAD' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "Bachillerato"; 2 "F.P."; 3 "Otros estudios"

V9 'ÁREA CURRICULAR PREFERENTE' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "Identidad y autonomía personal"; 2 "Medio físico y social"; 3 "Comunicación y representación"; 4 "Educación artística"; 5 "Conocimiento medio natural, social y cultural"; 6 "Educación física"; 7 "Lengua castellana y literatura"; 8 "Lenguas extranjeras"; 9 "Matemáticas"

V10 'ZONA DONDE HA VIVIDO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "Rural"; 2 "Urbana"

V11.001 'CULTURA / CRITERIO SOCIOLÓGICO' Value/Label: 0 "no"; 1 "sí"

V11.002 'CULTURA / CRITERIO ACADÉMICO' Value/Label: 0 "no"; 1 "sí"

V11.003 'CULTURA / CRITERIO IDEOLÓGICO' Value/Label: 0 "no"; 1 "sí"

V11.004 'CULTURA / CRITERIO ELITISTA' Value/Label: 0 "no"; 1 "sí"

V11.005 'CULTURA / CRITERIO ANTROPLÓGICO' Value/Label: 0 "no"; 1 "sí"

V11.006 'CULTURA / CRITERIO TESIS' Value/Label: 0 "no"; 1 "sí"

V11.007 'CULTURA / OTRA DEFINICIÓN' Value/Label: 0 "no"; 1 "sí"

V12.001 'CULTURA POR FORMACIÓN ACADÉMICA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V12.002 'CULTURA POR POLÍTICA NACIONAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V12.003 'CULTURA POR POLÍTICA LOCAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V12.004 'CULTURA POR POLÍTICA INTERNACIONAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V12.005 'CULTURA POR TIEMPO LIBRE / OCIO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V12.006 'CULTURA POR COSTUMBRES / TRADICIONES POPULARES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V12.007 'CULTURA POR EDUCACIÓN FAMILIAR' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V12.008 'CULTURA POR ENTORNO SOCIAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

- V12.009 'CULTURA POR ENSEÑANZA RELIGIOSA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V12.010 'CULTURA POR AMIGOS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V12.011 'CULTURA POR ESTAR AL DÍA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V12.012 'CULTURA POR RELACIÓN CON MEDIO FÍSICO / NATURAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V12.013 'CULTURA POR MEDIOS DE COMUNICACIÓN' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V12.014 'CULTURA POR INSULARIDAD' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V12.015 'CULTURA POR OPINIÓN PERSONAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V12.016 'CULTURA POR: OTROS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.001 'CULTURA ES: UNA EXPOSICIÓN DE OBRAS DE ARTE' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.002 'CULTURA ES: LA GASTRONOMÍA TRADICIONAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.003 'CULTURA ES: UN TEMPLO RELIGIOSO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.004 'CULTURA ES: PRACTICAR CAZA O PESCA DEPORTIVA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.005 'CULTURA ES: SABER ESTAR' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.006 'CULTURA ES: PRACTICAR DEPORTES NO COMPETITIVOS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.007 'CULTURA ES: PERTENECER A UNA ONG' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.008 'CULTURA ES: UN CONCIERTO DE MÚSICA CLÁSICA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.009 'CULTURA ES: JUEGOS Y DEPORTES AUTÓCTONOS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

- V13.010 'CULTURA ES: SALIR CON LOS AMIGOS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.011 'CULTURA ES: LOS EDIFICIOS HISTÓRICOS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.012 'CULTURA ES: EL FOLKLORE TRADICIONAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.013 'CULTURA ES: COSTUMBRES / CREENCIAS RELIGIOSAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.014 'CULTURA ES: SER EDUCADO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.015 'CULTURA ES: CONOCER EL MEDIO FÍSICO / NATURAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.016 'CULTURA ES: LEER LOS CLÁSICOS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.017 'CULTURA ES: POSEER ANIMALES DOMÉSTICOS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.018 'CULTURA ES: VER TV' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.019 'CULTURA ES: APRENDER IDIOMAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.020 'CULTURA ES: TRABAJAR EN LA AGRICULTURA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.021 'CULTURA ES: NAVEGAR POR LA RED' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.022 'CULTURA ES: APROBAR LOS ESTUDIOS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.023 'CULTURA ES: LA VESTIMENTA TÍPICA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.024 'CULTURA ES: LEER LA PRENSA DIARIA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.025 'CULTURA ES: EL LENGUAJE POPULAR' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.026 'CULTURA ES: PERTENECER A UN PARTIDO POLÍTICO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

- V13.027 'CULTURA ES: ESTUDIAR MUCHO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.028 'CULTURA ES: LAS FIESTAS POPULARES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.029 'CULTURA ES: CONOCER LA HISTORIA DE CANARIAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.030 'CULTURA ES: LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.031 'CULTURA ES: SABER TOCAR ALGÚN INSTRUMENTO MUSICAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.032 'CULTURA ES: LAS PROCESIONES RELIGIOSAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.033 'CULTURA ES: HACER SENDERISMO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.034 'CULTURA ES: LA FORMACIÓN ESCOLAR' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.035 'CULTURA ES: OÍR LA RADIO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.036 'CULTURA ES: PRACTICAR DEPORTES DE COMPETICIÓN' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.037 'CULTURA ES: VIAJAR, CONOCER MUNDO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.038 'COLECCIONAR CURIOSIDADES (SELLOS, MONEDAS...)' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V13.039 'CULTURA ES: RECOPIRAR MATERIALES ANTIGUOS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.001 'INSTITUCIONES ESCOLARES = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.002 'INSTITUCIONES MUNICIPALES = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.003 'INSTITUCIONES COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.004 'INSTITUCIONES NACIONALES = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

- V14.005 'INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.006 'ASOCIACIONES LOCALES PÚBLICAS = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.007 'INSITUCIONES INTERNACIONALES = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.008 'ASOCIACIONES PRIVADAS = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.009 'INSTITUCIONES RELIGIOSAS = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.010 'INSTITUCIONES EUROPEAS = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.011 'INSTITUCIONES ONGs = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.012 'INSTITUCIONES DEPORTIVAS = CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V14.013 'OTRAS INSTITUCIONES CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"
- V15 'LA CULTURA CANARIA SE DEFINE POR:' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "conjunto de costumbres y tradiciones canarias"; 2 "manera específica de pensar y vivir"; 3 "conjunto de saberes sobre Canarias"; 4 "lo que nos hace ser diferentes de otros pueblos"; 5 "lo que se produce originariamente en Canarias"; 6 "la cultura canaria como tal, no existe"; 7 "otra proposición"
- V16.001 'EXISTEN COSTUMBRES Y TRADICIONES PROPIAS DE CANARIAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "muy de acuerdo"; 2 "bastante de acuerdo"; 3 "poco de acuerdo"; 4 "nada de acuerdo"
- V16.002 'PARA VIVIR EN CANARIAS ES NECESARIA UNA FORMACIÓN Y ADAPTACIÓN ESPECIAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "muy de acuerdo"; 2 "bastante de acuerdo"; 3 "poco de acuerdo"; 4 "nada de acuerdo"
- V16.003 'LA CULTURA CANARIA ES SÍNTESIS DE DIVERSAS CULTURAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "muy de acuerdo"; 2 "bastante de acuerdo"; 3 "poco de acuerdo"; 4 "nada de acuerdo"
- V16.004 'LAS COSTUMBRES Y TRADICIONES EXISTENTES EN CANARIAS HAN SIDO IMPORTADAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "muy de acuerdo"; 2 "bastante de acuerdo"; 3 "poco de acuerdo"; 4 "nada de acuerdo"
- V16.005 'ES MÁS ENRIQUECEDOR POSEER UNA CULTURA UNIVERSAL QUE CANARIA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "muy de acuerdo"; 2 "bastante de acuerdo"; 3 "poco de acuerdo"; 4 "nada de acuerdo"

V16.006 'LA CULTURA CANARIA INFLUYE EN MI MANERA DE PENSAR Y VIVIR' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "muy de acuerdo"; 2 "bastante de acuerdo"; 3 "poco de acuerdo"; 4 "nada de acuerdo"

V16.007 'EXISTEN MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS, CIENTÍFICAS, LITERARIAS, ETC., TÍPICAMENTE CANARIAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "muy de acuerdo"; 2 "bastante de acuerdo"; 3 "poco de acuerdo"; 4 "nada de acuerdo"

V16.008 'LIMITAR LA CULTURA A LO CANARIO EMPOBRECE' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "muy de acuerdo"; 2 "bastante de acuerdo"; 3 "poco de acuerdo"; 4 "nada de acuerdo"

V16.009 'EXISTE LA CULTURA CANARIA PORQUE EN MUCHOS ASPECTOS SOMOS DIFERENTES A LOS ESPAÑOLES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "muy de acuerdo"; 2 "bastante de acuerdo"; 3 "poco de acuerdo"; 4 "nada de acuerdo"

V16.010 'LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS EXISTENTES EN CANARIAS NO SON AUTÓCTONAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "muy de acuerdo"; 2 "bastante de acuerdo"; 3 "poco de acuerdo"; 4 "nada de acuerdo"

V17 'LA CULTURA CANARIA SE PROMUEVE DESDE' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "ayuntamientos"; 2 "escuela"; 3 "cabildos"; 4 "universidad"; 5 "calle"; 6 "familia"; 7 "asociaciones culturales"; 8 "Gobierno Canarias"; 9 "iglesias"; 10 "comunidad europea"; 11 "otros"

V18 'CULTURALMENTE, ERES CANARIO POR LA FORMA DE:' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "alimentación"; 2 "vestidos"; 3 "lenguaje"; 4 "entender la vida"; 5 "vivir la religión"; 6 "divertimiento"; 7 "no se distingue"; 8 "otros"

V19.001 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: FORMACIÓN ACADÉMICA' Value/Label: 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.002 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: LAS OBLIGACIONES POR SER CIUDADANO ESPAÑOL' Value/Label: 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.003 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: LA RELIGIÓN' Value/Label: 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.004 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: LAS COSTUMBRES Y TRADICIONES DE LA TIERRA' Value/Label: 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.005 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: LOS AMIGOS' Value/Label: 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.006 'INFLUYE EN LA MANERA DE PENSAR: LA CLIMATOLOGÍA DE CANARIAS' Value/Label: 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.007 'INFLUYE EN LA MANERA DE PENSAR: LA FAMILIA' Value/Label: 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.008 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: LAS OBLIGACIONES POR SER CIUDADANO CANARIO' Value/Label:1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.009 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: TIEMPO LIBRE / OCIO' Value/Label:1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.010 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: LA SINGULARIDAD GEOGRÁFICA DE CANARIAS' Value/Label:1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.011 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: EL MEDIO AMBIENTE' Value/Label:1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.012 'INFLUYE EN MANER DE PENSAR: LA CONDICIÓN DE ISLEÑO' Value/Label:1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.013 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: LO QUE SUCEDE EN EL MUNDO' Value/Label:1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V19.014 'INFLUYE EN MANERA DE PENSAR: OTROS' Value/Label:1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"; 5 "ns/nc"

V20 'CULTURA DE LA GLOBALIZACIÓN ES:' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "conocer mundo, viajar..."; 2 "desaparecerán culturas locales"; 3 "enseñanza globalizada"; 4 "orden internacional controlado por USA"; 5 "único modelo de pensamiento y mercado"; 6 "capacidad de poseer información"; 7 "no lo sé"; 8 "otros"

V21 'SENTIMIENTO CULTURAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "africano"; 2 "español"; 3 "europeo"; 4 "canario"; 5 "latinoamericano"; 6 "canario y español"; 7 "mediterráneo"; 8 "ciudadano del mundo"; 9 "otros"

V22 'MAYOR INFLUENCIA EN TU VIDA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "política gobierno español"; 2 "orden internacional"; 3 "política europea"; 4 "política canaria"; 5 "ninguna anterior"; 6 "otros"

V23.001 'LA EDUCACIÓN ESCOLAR DEBE TENER COMO REFERENCIA LAS ORIENTACIONES CULTURALES DE LA COMUNIDAD EUROPEA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V23.002 'LA EDUCACIÓN ESCOLAR DEBE TENER COMO REFERENCIA LAS ORIENTACIONES CULTURALES DEL GOBIERNO DE ESPAÑA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V23.003 'LA EDUCACIÓN ESCOLAR DEBE TENER COMO REFERENCIA LAS ORIENTACIONES CULTURALES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V23.004 'LA EDUCACIÓN ESCOLAR DEBE TENER COMO REFERENCIA UNA EDUCACIÓN CULTURAL DE TALANTE INTERNACIONAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V23.005 'LA EDUCACIÓN ESCOLAR NO DEBE TENER COMO REFERENCIA LAS ORIENTACIONES CULTURALES CITADAS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V23.006 'LA EDUCACIÓN ESCOLAR DEBE TENER COMO REFERENCIA OTRAS ORIENTACIONES CULTURALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.001 'UTILIDAD PARA VIVIR: LO APRENDIDO EN TU EDUCACIÓN ACADÉMICA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.002 'UTILIDAD PARA VIVIR: LAS ORIENTACIONES DE LA POLÍTICA NACIONAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.003 'UTILIDAD PARA VIVIR: LAS ORIENTACIONES DE LA POLÍTICA LOCAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.004 'UTILIDAD PARA VIVIR: LAS ORIENTACIONES DE LA POLÍTICA INTERNACIONAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.005 'UTILIDAD PARA VIVIR: LAS COSTUMBRES Y TRADICIONES POPULARES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.006 'UTILIDAD PARA VIVIR: LA EDUCACIÓN FAMILIAR RECIBIDA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.007 'UTILIDAD PARA VIVIR: LA EDUCACIÓN RELIGIOSA RECIBIDA' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.008 'UTILIDAD PARA VIVIR: LOS AMIGOS' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.009 'UTILIDAD PARA VIVIR: EL ENTORNO SOCIAL' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.010 'UTILIDAD PARA VIVIR: TIEMPO LIBRE Y OCIO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.011 'UTILIDAD PARA VIVIR: EL TRABAJO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.012 'UTILIDAD PARA VIVIR: ESTUDIOS ACTUALES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.013 'UTILIDAD PARA VIVIR: LAS CONDICIONES FÍSICO / NATURALES DEL MEDIO' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.014 'UTILIDAD PARA VIVIR: CONOCIMIENTOS DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

V24.015 'UTILIDAD PARA VIVIR: OTRAS APORTACIONES' Value/Label: 0 "no contesta"; 1 "mucho"; 2 "bastante"; 3 "poco"; 4 "nada"

ESTUDIO DESCRIPTIVO

OTRAS RESPUESTAS

25. Sexo:

26. Edad:

27. ¿Qué estudios realizas actualmente en esta universidad?

28. Curso:

29. El interés por elegir esta titulación se debe a:

- *Es una carrera que siempre me ha llamado la atención por la cantidad de disciplinas que trata.*
- *No fue mi primera opción, mi inclinación fue más por motivos de amistad.*
- *Quería estudiar esta carrera para poder orientar al alumnado hacia una educación más participativa y comprometida.*
- *Me gustaría ser profesora y hacer llegar a los alumnos la importancia y el sentido de las matemáticas.*
- *Poder ejercer cargo público (tipo B)*
- *Me gusta el deporte y todo lo relacionado con él (Ed. Física)*
- *Dentro de las carreras que podía elegir en Tenerife, es la que más me gusta.*
- *Me gusta la música.*
- *La opción de Magisterio que me gustaría hacer no está en la ULL. El próximo año espero irme para estudiarla.*
- *Me gustan los niños y me interesa su educación al igual que aprender de ellos y con ellos.*
- *Quería ser maestro, la especialización no importaba, pero primaria era la que más edades abarca.*
- *Me gustaría hacer algo útil para y por los niños y creo que esta es la mejor forma.*
- *Me encanta el deporte, por eso Ed. Física.*
- *Aumentar mis conocimientos relacionados con educación.*
- *Compagino mis estudios en el conservatorio superior de música.*
- *Tradición familiar y duración.*
- *Me gustan los idiomas.*
- *El estudio y comprensión de la naturaleza.*

30. El itinerario formativo que has seguido hasta llegar a la universidad ha sido: (señala las distintas etapas)

- *Sistema educativo de Brasil.*
- *Mayores de 25 años.*
- *Mayores de 25 años.*

31. Los centros donde has realizado este itinerario han sido:

32. ¿Qué titulación académica te ha permitido acceder al estudio de la especialidad elegida.

- *Mayores de 25 años.*
- *Maestro de Primaria.*
- *Mayores de 25 años.*
- *Otra Diplomatura.*
- *Mayores de 25 años.*
- *Diplomatura Logopedia.*
- *Titulación universitaria.*

33. ¿Hacia qué área curricular se orientan tus preferencias?

34. Indica el municipio y barrio donde has vivido la mayor parte de tu vida:

35. Según tu criterio, para ti la cultura es:

- *Es la herencia que nuestros antepasados nos dejan y que nosotros debemos dar a las futuras generaciones.*
- *Conjunto de contenidos y saberes (teatro, música, pintura...) sin una tutela burocráticamente definida pero accesible a todos los ciudadanos.*
- *Enriquecimiento personal a través de contenidos, valores o normas que me hagan participar activamente en la sociedad y transformarla en la medida de mis posibilidades.*
- *Es algo muy complejo. Por un lado creencias y costumbres que se tienen dentro de un determinado grupo social y por otro, los conocimientos que tienen determinadas personas para adaptarse y vivir en una sociedad.*
- *Todo aquello (música, costumbres, tradiciones, ciencia, etc...) que se vivió, vive y vivirá en una determinada zona o espacio.*
- *La cultura es un ser cambiante, que se nutre del entorno en que vivimos y el maltrecho ápice de autocomprensión del mismo, más los conocimientos y costumbres y caracteres que se nos van obteniendo a lo largo de la vida.*
- *Conjunto de todos los saberes tanto populares como académicos y que no necesariamente están regidas por organismos gubernamentales.*
- *Conjunto habilidades y saberes que mejoran nuestra propia identidad.*
- *Conjunto de creencias, conocimientos, habilidades y costumbres que caracterizan el comportamiento de la sociedad.*
- *Para mí, la persona culta es la que es capaz de adaptarse a todo tipo de contextos o situaciones y tiene amplios conocimientos generales.*
- *Cultivo del espíritu de unos determinados conocimientos y habilidades que adquieren un significado y un sentido a las costumbres de nuestra sociedad.*
- *La forma de ver la vida de cada individuo, siempre respetando la cultura que tenga cada uno porque culturas hay muchísimas.*
- *Herramienta fundamental para educar a personas críticas, transformadoras, autónomas y participativas que quieran vivir en sociedad democrática y justa.*
- *Respeto a la diversidad y saber apreciarla. Eso es cultura.*

- *Complemento cultural del ser humano para poder seguir desarrollándose intelectual y profesionalmente y ver que opciones les ofrece ese campo cultural, intelectual humano y social.*
- *Conjunto de creencias, costumbres, conocimientos, etc. adquiridos en cuanto miembros de una sociedad y que nos sirve para manejarnos y desenvolvemos en ella..*
- *3ª definición pero cambiando lo de “el momento presente” por “Teniendo en cuenta todos los momentos, presente, pasado y futuro. La cultura la hacemos toda la sociedad.”*
- *Capacidad de participar en cualquier tema de conversación que se tercié. Hablando con conocimiento de causa, naturalmente.*
- *Una mezcla de todas.*
- *Conjunto de farsas y mentiras que le enseñan a uno cuando es pequeño para que siga el camino marcado por los de arriba.*
- *Conocimiento y entendimiento o comprensión de las tradiciones, hechos históricos y materias necesarias para la convivencia en sociedad.*

36. En qué medida consideras que tu concepto de cultura se debe a:

- *Los libros de escritores políticamente y socialmente no correctos.*
- *Mis expectativas y prioridades.*
- *Que se cargan Canarias y su cultura por dinero.*
- *Interés en conocer.*

37. En qué medida los siguientes espacios, manifestaciones y actividades te resultan de índole cultural?

38. ¿Qué instituciones consideras que más frecuentemente promocionan actividades culturales:

- *Cursos de aprendizaje musical municipales.*
- *Área de cultura municipal.*
- *Creo que hoy se promocionan pocas actividades culturales, desde todos los ámbitos.*

39. En tu opinión, una cultura canaria vendría definida por:

- *Costumbres y tradiciones junto a una manera específica de pensar y vivir.*
- *Conjunto de costumbres, tradiciones, saberes, manera de pensar y vivir que se llevan a cabo en Canarias.*
- *Un conjunto de costumbres, tradiciones canarias además de una manera específica de pensar y vivir.*
- *Un conjunto de costumbres, tradiciones y conocimientos, además de una forma de vivir y pensar. Sería la cultura canaria post/hispánica.*
- *Un conjunto de costumbres y tradiciones canarias unido a un conjunto de saberes sobre canarias.*
- *La cultura canaria está casi perdida y falta poco para ser unas cabezas cuadradas europeas.*
- *Creo que es incorrecto lo de cultura canaria. La cultura es general y en ella estaría la 3ª definición.*

- *Aquella que conocemos históricamente de Canarias y que nos identifique como persona.*
- *Conjunto de costumbres y tradiciones canarias que marcan la fuerza de ser de sus gentes.*
- *Es una cultura especial, soy canario pero también hay que respetar y conocer otras culturas, es importante.*
- *Derivación histórica de una serie de factores que han influido durante la historia concluyendo en una cultura diversa, globalizada y rica.*
- *Una manera diferente de vivir y pensar debido al entorno y cultura actual.*
- *Conjunto de costumbres y tradiciones canarias que diferencia de otros pueblos y sociedades tanto como en el personal.*
- *Conocimientos de las costumbres, tradiciones, historia... de las islas canarias.*
- *Una forma definida (como otra cualquiera) de Canarias, de vivir...*
- *Conocer sus costumbres y tradiciones y a una manera específica de pensar y vivir.*
- *La cultura canaria la forma de vida de cada canario y unos rasgos característicos.*
- *Una mezcla de todas.*
- *Por tus propias creencias, costumbres, saberes realizadas en tu propio archipiélago.*
- *Lo importante es definir qué es ser canario, algo diferente a vivir a haber nacido aquí.*
- *A parte de costumbres y tradiciones, es también una forma de pensar distinta debido a aspectos como clima y más.*
- *La mezcla de las tres tendencias: las de origen sudamericano, las europeas y las propias canarias.*
- *Un conjunto de costumbres y traiciones canarias y costumbres adoptadas de fuera.*

40. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

41. En el caso de que consideres que existe una cultura canaria, ¿desde dónde consideras que se promueve más?

- *Desde el gobierno en época electoral.*
- *Desde el pensamiento libertario de algunos independentistas canarios llamados locos y revolucionarios.*
- *Desde todas en su conjunto.*
- *Creo que en general de todos esos lugares un poco.*
- *Partidos políticos independentistas (lo que hacen es exageración).*
- *Desde cada una. La cultura la hacemos toda la sociedad.*
- *Desde las fuentes.*
- *Cada canario tiene su cultura, en mi caso se promueve más desde el seno familiar.*
- *ONGs*

42. Culturalmente, en tu vida cotidiana se distinguiría que eres canario por:

- *Una particular forma de relacionarse con los demás*
- *Ser gente más abierta, alegre y sencilla.*
- *Una particular manera de vivir mis tradiciones.*
- *Un cúmulo de particularidades y sobre todo por tener un DNI que lo dice por mí.*
- *Por diversos rasgos distintivos.*
- *Un conjunto de todo.*

- *Por una manera de pequeña contribución a que nuestra cultura se reviva.*
- *Fiestas regionales y algunos deportes.*
- *Simplemente el habitar en las islas.*
- *Por participar en la liberación.*
- *Defender tu tierra y tus colores.*

43. Indica el grado en que las siguientes cuestiones influyen en tu manera de pensar:

- *Mi contacto con diferentes culturas.*
- *Yo misma influyo en mi manera de pensar.*
- *La condición laboral en la que te encuentras.*
- *No lo sé.*
- *Filosofía de vida, el trabajo y las relaciones sexuales.*
- *Mi novio.*
- *Los medios de comunicación (TV).*
- *Mi forma de ver la vida, al igual que mis metas, aspiraciones, etc...*
- *Lo que aprendo de los demás.*
- *El sistema.*
- *La mentira y las medias verdades de las instituciones que hablan de utopías a sus planes de trabajo y pretenden hacernos creer esas aberraciones. Creo en mi capacidad futura para cambiar las cosas.*
- *Que se cargan las islas.*

44. Indica la proposición que según tu criterio, más se aproxima a lo que podría significar una cultura de la globalización:

- *Que se pueden tener varios modelos de pensamiento y conocer y respetar esos modelos.*
- *Una manera de respetar las diferentes costumbres, independientemente de la situación espacial.*
- *Tener ciertos valores comunes.*
- *Que vivimos en un mundo que hay que conocer y no sólo en una isla.*
- *Que no se nos imponga un único modelo de pensar y mercado.*
- *Un mundo donde seamos una unidad.*
- *Eliminación de la discriminación sexual, religiosa, étnica.*
- *Actuar globalmente pensando localmente.*
- *Que no tiene por qué haber diferencias tanto económicas como culturales y no se nos tiene que importar una única cultura.*
- *Cultura abierta a todas las influencias.*
- *Ninguna, la globalización sólo empobrece al pobre y enriquece al rico, en vez de tanta globalización, más igualdad.*
- *Buscar algo común entre las culturas.*
- *El avance de las ciencias nos favorece pero a su vez no lo hace con los países menos favorecidos (3er mundo).*
- *Eliminar el libre pensamiento.*
- *Cultura igual para todos respetando las desigualdades.*
- *Que se incorporara en nuestra culturas variedad de ideas sobre diferentes culturas.*
- *El respeto hacia cualquier cultura sin creer que todo vale.*

- *Todos iguales.*
- *Cultura que engloba aspectos de las culturas existentes.*
- *Una cultura universal, semejante para todos y todas.*
- *Una cultura en el que cada sociedad tenga sus costumbres, etc... pero que haya una base e ideas universales. Ej. No matar.*
- *Nada, porque es algo que no existiría.*
- *Adaptación y Biodiversidad.*
- *Que es importante conocer y respetar nuestra cultura para poder conocer y respetar todas las culturas, que no son ni mejores ni peores.*
- *Unificar y entremezclar culturas locales.*
- *El pobre ya no podrá vender ni en su propio mercado.*
- *Unificación mercantil.*
- *Hubiera la multiculturalidad, pero que a su vez se respetasen unos parámetros iguales para todo el mundo.*
- *Que la educación se de teniendo en cuenta multitud de culturas.*
- *La aceptación y tolerancia de las diferentes culturas que hay en el mundo, darían lugar a una cultura globalizadora enriquecida por todas y cada una de las culturas del mundo.*
- *Sentir a otros países como si fueran tus vecinos de calle y mirar al mundo como una aldea global. No hablar de 3er mundo como si eso no fuera con nosotros.*

45. Culturalmente, ¿cómo te sientes?:

- *Canario y europeo*
- *Canario, español y europeo*
- *Palmero.*
- *Bohemio, en la vida "rock star"*
- *Humano*
- *Ser humano.*
- *Canario y latinoamericano.*
- *Yo.*
- *Palmera.*
- *Persona.*
- *Lagunero.*
- *Canario y latino.*

46. A nivel institucional, ¿quién crees que puede estar en la actualidad influyendo más en tu vida?

- *Toda la política en general influye en la vida de todos los ciudadanos, no los imponen.*
- *Un compendio entre todas las anteriores en mayor o menor medida.*
- *Bob Dylan y la institución del "rock & roll" de los 60.*
- *Una visión general de las ¿...? , creencias y formas de ver lo que ocurre en la sociedad del mundo.*
- *Todos los anteriores.*
- *Todos a la vez.*
- *La situación mundial.*
- *Los USA, lo mueven todo*
- *Todos y yo mismo.*
- *No lo sé.*

- *Influye de lo más cercano a lo más lejano.*
- *La Universidad.*
- *La Iglesia.*

47. Consideras que la educación escolar debe tener como referencia:

- *Orientaciones culturales de la Comunidad Autónoma y del país en sí.*
- *Las orientaciones culturales tanto españolas como las de Canarias.*
- *Canarias y demás culturas, pues conociendo otras podemos valorar aún más la nuestra.*
- *Una cultura globalizada.*
- *Educación en lo propio / educación en lo ajeno (cultura general)*
- *Además de internacional, basada en el respeto.*
- *Las orientaciones culturales de la zona.*
- *Cultura general y mundial.*
- *Comunidad Autónoma e Internacional.*
- *Orientaciones del desarrollo personal y orientaciones del mercado laboral.*

48. Para vivir el día a día lo que realmente te sirve de referencia es:

- *Hacerlo lo mejor que pueda por los que me rodean y por mí misma.*
- *Música y Ciorán.*
- *La formación individual y específica que busco.*
- *Lo que aprendes todos y cada uno de los días que estás en el mundo, desde el día que naces.*
- *Lo que nos dicen los medios de comunicación.*
- *El mundo.*
- *Lo que quiero ser, hacer y tener.*

Estudio cualitativo. Interrogantes y respuestas

I	=	Maestro Especialista en Educación Infantil
P	=	Maestro Especialista en Educación Primaria
F	=	Maestro Especialista en Educación Física
M	=	Maestro Especialista en Educación Musical
L	=	Maestro Especialista en Lengua Extranjera

GRUPO 3º Piloto

¿Cómo se explica que el alumnado cuando define la cultura no tiene como referencia la formación académica que recibe?

I.- *“Es que en realidad lo académico no lo consideramos como cultura. Venimos aquí a recibir unos conocimientos que en realidad podría tener otra persona aunque no venga al centro. Lo recibido en la formación docente son conocimientos, no lo consideramos cultura”.*

P.- *“Los alumnos consideramos que la formación que nos están dando no es la adecuada. Por lo tanto no es una referencia cultural”.*

F.- *“Nosotros nos hemos formado académicamente desde el colegio a partir de diseños curriculares –entre ellos el universitario-, que lo único que pretenden es encaminar a los ciudadanos de un lugar a que sean un determinada manera. Aquí tomamos conciencia de ello y nos resistimos a aceptar ese tipo de cultura”.*

M.- *“Sí, yo también estoy muy de acuerdo con esa opinión. La cultura académica está burocratizada, orienta exclusivamente a lo profesional. Como futuros docentes necesitamos una cultura más viva que ayude al desarrollo de las capacidades que tenemos. Una cultura que no se adapte a todo lo social. Que sepa discernir para crecer con libertad, responsabilidad social y espíritu de renovación”.*

L.- *“Posiblemente la cultura académica produce en nosotros el efecto ‘boomerang’. Nos ayuda a innovar el conocimiento, a ser más reflexivos y críticos. Entonces nos damos cuenta que la cultura no puede ceñirse a lo universitario”.*

¿Qué explicación puede tener el que la escuela y la universidad se consideren espacios culturales pero culturales pero no por el hecho de estudiar y aprobar se es más culto?

I.- *“Una cosa es que consideres la universidad como un espacio cultural en el cual te pueden dar conocimientos, puedes relacionarte..., y otra cosa es que te limites a estudiar y aprobar sin asimilar nada y siga siendo la mala persona que era cuando entré, sin ideas y sin ganas de cambiar. No es más culto el que más títulos tenga sino la persona que sepa asimilar lo que tiene a su alrededor para discernir y modificar lo que es injusto”.*

P.- *“La cultura no es solamente lo que te enseñan los libros. Está en otras manifestaciones como el hip-hop, el tecno, la forma de vestir... Cuando hablamos de cultura no tenemos que referirnos solamente a lo que aportan los estudios. Tenemos que referirnos a lo que está en la calle. Todo es un espacio cultural. La cultura que puede tener una persona de campo no tiene que proceder de los estudios ni de los aprobados.”*

Si tenemos que aprender a sembrar papas, pues... nos ponemos al lado de alguien que lo esté haciendo y aprendemos”.

F.- *“Yo creo que cuando se habla de espacio cultural, tendemos a pensar más en lo que son las instituciones o lo que está reglado. Por eso consideramos un teatro, una sala de exposiciones, el modelo de la universidad... como espacios culturales. ¿Por qué? Los relacionamos con intelectualidad y si estudiar y aprobar se asocia a este tipo de cultura resulta comprensible que quienes tengan otra idea de cultura no vean que por estudiar y aprobar se es más culto”.*

L.- *“Es que no podemos dar a lo institucional la exclusiva de la cultura. ¿No es el entorno familiar un espacio cultural? No te enseñan a hacer una ecuación pero sí otros valores culturales que ni se estudian ni pasan por exámenes. Sin embargo, nos contradecimos. Rechazamos como cultural lo que procede de las instituciones, -p.ej.: la académica-, aunque las tengamos como espacios culturales pero no sabemos descubrir lo que de cultural existe fuera de ellas”.*

M.- *“Yo querría decir una cosa. Yo estoy de acuerdo con lo que estáis diciendo. Inconscientemente identificamos universidad con cultura. Cuando pensamos más detenidamente comenzamos a ver la cultura de otra forma. Pero creo que la universidad aporta algo que enriquece culturalmente la inteligencia a través del estudio. Se debería lograr la confluencia entre cultura universitaria y otros espacios culturales. No se trata de excluir sino de integrar”.*

¿Por qué razones la formación universitaria actual influye mucho/bastante en la vida del alumnado, más que las costumbres y tradiciones populares?

F.- *“Supongo que es una cuestión de escala de valores. A la universidad llegamos sólo unos pocos y socialmente se dice que es así porque tenemos espíritu de superación. Nos hacen creer que somos mejores que los demás porque aspiramos a metas mayores que el resto de la sociedad. Yo no lo comparto pero eso marca e influye. No obstante, las costumbres y tradiciones populares están al alcance de todos. Para asimilarlas, lo único que tienes que hacer es estar en contacto con los demás. Por eso se le tiende a dar menos importancia cuando tienen muchísima. Pero como están al alcance de todos... no pensamos que sean tan influyentes”.*

I.- *“Yo reconozco que la universidad me ha ayudado a ser más reflexiva y más crítica. Puedo valorar y cuestionar por esta razón las costumbres y tradiciones populares. ¿Qué influye entonces en mí? Evidentemente lo que me da la universidad”.*

L.- *“Las costumbres y tradiciones te vienen dadas, están ahí... Pueden influirte o no. Pero en la universidad estás porque quieres y tienes que elegir lo que se te ofrece. Ello te exige pensar y decidir. Y eso condiciona mucho”.*

Si la familia y el entorno social es lo que determina el día a día del alumnado, ¿para qué sirve la cultura universitaria?

I.- *“La familia y el entorno determina el día a día, pero la cultura universitaria, entre comillas, lo que hemos aprendido aquí, me va a ayudar a modificar lo que no me guste a mí del día a día, a tomar decisiones. Me sirve para eso”.*

F.- *“Un poco lo que dije al principio. La cultura universitaria o lo que aprendemos en la universidad es conocimiento que nos ayuda a vivir el día a día. Nos ayuda en cierta medida a ser más libres, a ampliar nuestros conocimientos, a conocer expresiones culturales diferentes... La familia sin embargo, nos ayuda a formarnos una escala de valores con la que elegimos libremente. Quizás esto sea un recurso más útil para el día a día. Pero no está en contradicción con lo que ofrece la universidad”.*

P.- *“Yo no creo que lo que recibimos aquí sirva para el día a día”.*

L.- *“Yo creo que sí porque no se trata sólo de los conocimientos que adquieres. Aquí existen más cosas: la relación que puedes mantener con otras personas, las reflexiones que puedes hacer, las conclusiones a las que puedes llegar... Todo eso lo puedes trasladar a la cotidianidad, a tu vida diaria... Los conocimientos los aplicarás como futuro docente en tu trabajo pero no necesariamente en tu vida. Para tu vida cotidiana lo que te sirve son las conclusiones que sacas de aquí, la forma de ver a las personas que te rodean aquí, las relaciones que puedas tener, lo que saques de ellas...”*

GRUPO 4º-1**¿Cómo se explica que el alumnado cuando define la cultura no tiene como referencia la formación académica que recibe?**

I.- *“Puede ser porque popularmente la cultura académica no tenga mucha aceptación. Se nos dice que lo que vamos a aprender aquí servirá para la vida pero después descubrimos que no es así. A la gente le interesa más lo que vive, lo que interesa para vivir, lo que más vas a utilizar”.*

P.- *“Quizás lo miramos desde el punto de vista de estar aquí. Para nosotros es normal saber más cada año pero cuando hablamos de cultura nos referimos a algo diferente Es algo más global. Quizás no se ha entendido bien el significado del concepto. Hubiese sido bueno ofertar en el cuestionario una definición que las englobase a todas”.*

F.- *“Porque la cultura que transmite el ministerio es ideología. Porque la cultura académica es muy general. Es saber de todo un poco. La cultura sociológica o antropológica trata aspectos más concretos y posiblemente de mayor interés para nosotros. Cuando hablamos de cultura nos referimos a éstas porque además, se tienen más en cuenta en la escuela. Existen maestros y profesores que al margen de la cultura institucional transmiten sus valores y creencias. Y eso suele ser más enriquecedor”.*

M.- *“Yo creo que la educación ahora mismo lo que está intentando más que nada es que los chavales en los colegios aprendan un mínimo de contenidos. Eso no tiene interés para nosotros. Lo que nos importa es aprender a educar para que los niños piensen por sí mismos. Por eso aquí no se le da tanta importancia a lo que sugiera ni a la formación docente que estamos recibiendo”.*

L.- *“Bueno yo lo que creo es que lo que plantea el ministerio como cultura se podría definir como enseñanza que no tiene en cuenta otro tipo de cosas. Es un concepto muy general que se puede impartir aquí o en la península ero que como cultura no nos dice gran cosa. Cuando hablo de cultura pienso en la identidad canaria. En una cultura antropológica que trata las manifestaciones populares, por ejemplo el juego del palo, la lucha canaria, el salto del pastor... En la escuela se traía a una serie de personas que nos enseñaban esas actividades ofreciendo una exhibición. Y era lo único que se entendía por cultura en la escuela. Era cultura antropológica. Lo que recibimos aquí no se entiende como cultura”.*

¿A qué se debe que el concepto antropológico de cultura sea escasamente valorado pero los indicadores antropológicos (tradiciones canarias), son los reconocidos como más culturales, sólo superados por el viajar y conocer mundo?

I.- *“Puede ser que lo mezclen con el concepto sociológico de cultura. Puede ser que no lo vean más antropológico sino sociológico y se han confundido”.*

F.- *“Puede ser también porque los conciben como actos simplemente populares pero no culturales. No sé, tú le preguntas a una persona lo que es una romería y no lo ve como acto cultural”.*

M.- *“Es lógico, una romería vende más que un aula. Si se piensa que hemos de tener una cultura para la gente de fuera, el concepto antropológico es el más utilizado”.*

L.- *“Porque son ésas las actividades que el gobierno vende como cultura”.*

¿Qué explicación puede tener el que la escuela y la universidad se consideren espacios culturales pero no por el hecho de estudiar y aprobar se es más culto?

P.- *“Porque pensamos más en una cultura de tradiciones y sociológica. La cultura de la universidad –que hay que estudiar y aprobar-, no se valora tanto”.*

I.- *“Aunque estamos aprendiendo, no hace falta estar en el aula para ser culto. La cultura no es cuestión que haya que estudiar y aprobar”.*

F.- *“También es que cuando eres pequeño lo de aprender, lo aprendes en el colegio. Pero no sólo por lo que estudias. Aprendes por ejemplo a hacer amigos, a jugar al fútbol, costumbres... que no se estudian ni se aprueban”.*

M.- *“Yo también estoy de acuerdo en eso. Cuando vamos a la escuela aprendemos, pero hay otra gente que son cultas, saben lo que es cultura sin aprenderlo en la escuela. Y eso tiene su importancia”.*

P.- *“Y lo de no por mucho estudiar se es más culto se refiere a eso. Una persona que sólo se centra en los estudios. A lo mejor una persona puede aprender más de una persona mayor que lo que podemos aprender nosotros estudiando y aprobando”.*

L.- *“También puede ser porque se consideran los estudios una necesidad para el campo laboral. No se considera el estudiar para tener simplemente unos conocimientos, una cultura. Es más importante lo primero que lo segundo. Por eso... Los estudios dan especialización. Cuando se habla de cultura nos referimos a algo más general”.*

¿La formación universitaria actual influye mucho/bastante en la vida del alumnado, más que las costumbres y tradiciones populares?

F.- *“Porque todos pensamos en que la formación universitaria tiene como objetivo especializarte para la vida laboral. Eso influye y te marca”.*

P.- *“Más o menos lo mismo. Cuando terminas tu carrera y cuando vas a lo laboral, siempre tienes una formación añadida. Aprendes muchas cosas para manejar tu futuro, pero lo que es cultura general... La otra cultura, la popular, no te da nada sino un momento de ocio”.*

L.- *“Hay que tener en cuenta que la encuesta está hecha a nivel universitario. Entonces, lo que dicen los universitarios es que lo que recibes aquí, es lo que el día de mañana te va dar de comer. Se trata de acabar la carrera y encontrar trabajo”.*

I.- *“También es verdad que la cultura tradicional no se imparte mucho en la universidad”.*

M.- *“Yo estoy de acuerdo, se da importancia a los estudios universitarios porque es lo que vemos. Para estudiar cultura tradicional te buscas la vida o te apuntas a una parranda, a la lucha canaria, al juego del palo... y aquí en algunas asignaturas de libre elección u optativas. O sea, que todavía no se ve como algo universitario. Tú te lo tienes que buscar, es algo personal...”*

Si la familia y el entorno social es lo que determina el día a día del alumnado, ¿para qué sirve la cultura universitaria?

F.- *“Para escalar en la sociedad. Cuantos más títulos tengas más escalas, por lo menos entre las personas que vivimos en esta sociedad. Se ha identificado la cultura universitaria con la necesidad laboral del alumnado”.*

I.- *“Creo que... la forma de ser par el día a día te la inculcan tus padres, aunque algunas veces los repudiamos porque no nos gusta como son. Y cuando llegas a la universidad piensas en escalar y en títulos. Cuantos más tengas, más expectativas tienes de conseguir un buen puesto de trabajo, bien remunerado...”*

M.- *“En tu casa tienes una cierta cultura. La cultura universitaria es una cuestión de orgullo. Es útil para superar el estilo de vida de tu padre”.*

P.- *“Sí, intentas superar lo que son. Lo que es cultura universitaria te lleva a una vida profesional. La otra cultura es de ocio... y la necesitas porque necesitas también del tiempo libre”.*

L.- *“Yo creo que la universidad nos proporciona, no cultura, sino simplemente salida laboral. No es que se considere un lugar apropiado para adquirir cultura, sino de preparación para el mundo laboral... Lo cultural se considera como algo asociado al ocio, lo universitario como algo asociado al mundo laboral”.*

Para el alumnado la cultura canaria se identifica con costumbres y tradiciones canarias que se tienen además, como autóctonas, pero esta identificación no configura una determinada manera de pensar y de vivir. ¿Qué significado tiene entonces?

L.- *“Simplemente ocio. Estamos en un sistema global en el que si no te adaptas a la situación económica mundial no puedes salir adelante. Por eso no te puedes sentir identificado con una cultura que no te va dar nada. No te sirve para situarte laboralmente”.*

F.- *“Ninguno. Estamos más influenciados por las cosas y costumbres que vienen de fuera que por la propia cultura nuestra”.*

I.- *“No estoy de acuerdo con esto porque toda cultura canaria viene de fuera, de alguna u otra parte. Porque los emigrantes cuando volvieron trajeron sus formas de hacer casas y eso se considera cultura. También es verdad que actualmente somos un poco más conservadores y consideramos que la cultura no te va a dar de comer. La gran mayoría no se siente identificada con la cosa folklórica. Yo oigo determinadas canciones folklóricas en la radio o en la tele y cambio de canal”.*

P.- *“Yo creo que le damos importancia como recuerdo, como algo de nuestros antepasados que queremos conservar. Pero realmente para nuestra vida... Si te gustan o no te gustan las canciones canarias las dejas o las cambias pero eso no configura tu manera de pensar o de vivir. Se trata simplemente de que quieras conservarlas porque te gustan o quieres seguir esa tradición”.*

M.- *“Es justamente lo que se dijo antes. Que la cultura canaria es muy bonita y todo eso pero que la quieres para divertirse. Pero actualmente no va a configurar tu vida, no vas a vivir ni depender de ello”.*

Un elevado porcentaje del alumnado es consciente de que limitar la cultura a lo canario es empobrecedor. ¿Hacia dónde se tiene que abrir culturalmente la mentalidad del alumnado?

P.- *“Siempre hemos estado abiertos a lo de fuera. Creo que deberíamos abrirnos a todo lo que venga respetando lo nuestro”.*

F.- *“Somos una sociedad abierta a todo que venga de fuera: costumbres, ocio, etc. y lo integramos en nuestra cultura”.*

I.- *“A la cultura que venga de fuera porque siempre ha sido así, no importa. Somos tolerantes, la zona más tolerante de España. A los inmigrantes los recibimos los recibimos más amablemente”.*

¿Estas de acuerdo en que el distintivo cultural del canario es la forma de hablar?

F.- *“Estoy de acuerdo. Desde mi punto de vista es una de las cosas que nos caracteriza”.*

L.- *“Habría que preguntárselo a los de fuera. Cómo nos ven. Si es el habla lo que nos caracteriza o si existen otros aspectos que les llaman la atención”.*

P.- *“No creo que sea lo que define la cultura canaria. Un canario se va a la Península, termina siendo de allí y no por ello deja de ser canario. No por eso deja de tener su cultura. El habla es un aspecto más, no lo es todo”.*

I.- *“Es lo primero que se distingue pero no es que sea lo más importante. El distintivo cultural es un conjunto de muchas cosas. Importa también la actitud que tienes en la vida. A lo mejor aquí por el clima somos más desenfadados, no es únicamente la forma de hablar”.*

M.- *“Yo también estoy de acuerdo con eso. No es lo más importante pero por el habla te identifican”.*

Mayoritariamente, el alumnado se siente tan canario como español. Culturalmente ¿qué aporta la españolidad al ser canario?

I.- *“Hay mucha gente que no se siente representado por el gobierno español. Puede ser por lo que nos han enseñado. Siempre nos han dicho que somos una colonia”.*

P.- *“Yo creo que culturalmente... hay gente como yo que está en contra de la cultura española. Yo, culturalmente me siento canaria. Aquí hay cosas de la península pero nuestra forma de ser, de mostrarnos, determinadas actividades que realizamos son canarias. Eres español porque eres español y punto. Pero que una persona diga que es canaria solamente... me parece que eso es política porque no se es consciente de cuáles son nuestras raíces”.*

M.- *“La cultura es la misma, digan lo que digan. Lo demás es política”.*

F.- *“Yo me considero canario, español y palmero. Primero español después canario y después palmero. No soy más canario que español”.*

L.- *“Yo pienso que en esa respuesta no se ha sabido separar lo político de lo cultural”*

El 71,8% considera que los contenidos curriculares tienen que proceder del M.E.C.D. ¿Cómo se explica esta actitud con la afirmación localista de preguntas y con el hecho de que ser español no influye en la manera de pensar?

I.- *“Me parece que es porque tenemos que tener unos conocimientos básicos, una cultura básica que sea igual para todo el Estado español. O sea, tenemos que saber un poquito de matemáticas, un poquito de lengua... Yo creo que la otra pregunta tiene más connotaciones políticas y no podemos hacer comparaciones”.*

P.- *“Si estás estudiando en España la enseñanza debe ser igual para todos los de ese país. El que nuestra cultura no tenga nada que ver con lo español, me parece que se refiere más a lo social, a la forma en que vivimos nosotros y nuestros antepasados”.*

L.- *“Yo creo que la pregunta está en relación con lo que decíamos antes. Para entrar en el mundo laboral global tienes que seguir un programa de estudios que sea también global. Volvemos a lo mismo, el mundo laboral y cultural no pueden caminar juntos porque el sistema económico corrompe la cultura. Y es el ministerio español el que impone esos programas para poder trabajar en el exterior. Por eso la condición de españolidad es determinante”.*

F.- *“Aunque actualmente lo que prima es una educación global, también es verdad que el trabajo es fuente de cultura. Por ejemplo la agricultura nos hace de una determinada manera de ser diferente a la de la capital”.*

M.- *“Puede ser porque es lo que hay, lo que siempre te han dado. Si te gusta bien y si no te gusta pues mira...tienes un problema. ¿Para qué trabajar a contracorriente fomentando en las aulas la cultura tradicional?. Me dejo llevar y a resignarse. Por mucho que luches nunca te van a apoyar. Prefiero aceptar lo que me imponen”.*

Son las instituciones locales, -escuelas, municipios y CAC-, las más generadoras de cultura. Las menos, -religiosas, internacionales y europeas-, ¿Cómo se explica entonces que viajar y conocer mundo sea la actividad considerada como más generado de cultura?

L.- *“Porque viajar es conocer culturas locales también. No van a conocer ninguna cultura global. Cuando se hace un viaje lo que van a conocer son culturas de lugares. Por eso pienso que se puede pensar eso”.*

I.- *“También es verdad que cuando se habla de locales se piensa más en teatro, cine, al aire libre..., y cuando se piensa en las europeas se refieren a conciertos a los que no puedes asistir por la distancia. No vemos que la cultura proceda de esas instituciones sino de los ayuntamientos que son las que vemos”.*

F.- *“También porque como decíamos al principio la cultura más valorada es la nuestra”.*

P.- *“Las instituciones pequeñas ofertan más posibilidades de cultura y estamos más cerca de ellas. Si has viajado a muchos sitios recoges principalmente la cultura de los sitios pequeños, son los más interesantes. La cultura mayoritaria nos la imponen”.*

M.- *“Yo también estoy de acuerdo con eso. Cuando viajas, lo más interesante y lo más importante es descubrir la forma de vida, la cultura que hay en otros lugares”.*

El alumnado considera que en la universidad no se promueve suficientemente la cultura canaria. ¿Para qué hacerlo si resulta empobrecedor?

L.- *“Porque lo que recibimos en la universidad es para lo laboral. La cultura canaria algo tuyo que vives fuera de la universidad”.*

I.- *“Es que no se ha dicho que la cultura canaria sea empobrecedora. Ahí lo que estás haciendo es añadir a la cultura a la cultura universidad temas canarios”.*

P.- *“La cultura canaria no es empobrecedora. Lo empobrecedor es cerrarnos en ella. Y estoy de acuerdo en que la cultura universitaria tiene como objetivo lo laboral, pero también se nos puede dar la oportunidad de conocer algo más. Por ejemplo, la cultura canaria”.*

M.- *“Yo pienso que dependiendo de la carrera que estudies... Si estudias física, química... tendrás unos objetivos. Pero cuando entras aquí, en magisterio, sabes que tendrás que educar a niños en la cultura canaria y es importante que te formen para ello. O sea, que en función de la facultad o si vas a ser educador, tendrás una formación cultural u otra. Porque tienes que tener en cuenta que cultura vas a transmitir”.*

Solamente el 52,3 % decía que la insularidad influye en la elaboración de un concepto de cultura. Sin embargo, identifican el medio con cultura (82,5%). ¿Qué razones explican esta contradicción?

I.- *“Puede ser debido al aislamiento. Pero con las comunicaciones actuales ya no existe tanto problema. Y respecto a lo del medio, vivir rodeado de mar tiene una influencia diferente al vivir rodeado de montañas”.*

F.- *“Con esa cultura creo que están equivocados. Porque si dicen que lo importante es el medio, también tiene que serlo la insularidad. Parte de la cultura también es el mar, tiene mucho que ver. El mar también es cultura y contracultura”.*

P.- *“Yo considero la insularidad como un aislamiento. No como estar rodeado de agua sino como un aislamiento..., de la Península por ejemplo. La gente entre islas no se siente tan aislada aunque la barrera todavía existe. Tu ves el medio, el mar, la tierra como parte de tu cultura pero la insularidad te cierra y hay personas a las que les afecta”.*

¿Por qué razones, religión y política no son referencias para la formación cultural?

I.- *“Me parece que en la política lo que priva es el chanchullo. Por eso se deja de lado y no se le tiene respeto, la gente ya no quiere estar en política. Y lo religioso no sé, pero es verdad que también se ha dejado de lado. La gente ya no va a la iglesia como antes”.*

P.- *“Lo religioso, eso de ir a misa y a iglesias no es cosa de gente joven. Parece cosa de las personas mayores. La gente pasa olímpicamente. Y lo mismo con la política porque no nos oprime demasiado. Si estuviésemos es una dictadura o algo así, pues a lo mejor nos influiría más. Ahora se ha dejado de lado”*

En el día a día, ¿cuáles son realmente las referencias culturales?

F.- *“El trabajo, el ocio y los amigos. Sobre todo el trabajo”.*

I.- *“La familia, los amigos y el ocio. Todo está relacionado, porque con los amigos vas a jugar o ir a un bar a tomarte una copita y hablar”.*

M.- *“Yo creo que todo eso influye. Lo que pasa es que unas cosas las tenemos más presentes, somos más conscientes de ellas y de otras no. Por ejemplo la política como hemos dicho ahora no nos interesa o no nos metemos en ella porque es un coñazo o es cosa para mayores y tal, pero al final siempre condiciona, estamos en una democracia...”*

L.- *“Yo también estoy de acuerdo en eso. Lo que pasa es que hay unas cosas más inmediatas y otras más indirectas. Diríamos que lo inmediato a nosotros sería los amigos, la familia, el trabajo, el entorno social. De forma indirecta, depende: la política, la religión... No es igual vivir en un estado laico que en un estado que se rige por el Corán. En realidad todo influye aunque unas cosas sean inmediatas y otras no”.*

P.- *“Yo creo que nosotros formamos círculos culturales de amigos. Dependiendo de tu pensamiento tendrás un tipo de amigos u otros. Y dentro del círculo en que te muevas podrá influir la política o la religión”.*

GRUPO 4º-2

No es fácil delimitar en Canarias lo “rural” de lo “urbano”. No obstante, un 65,8% dice, ¿existen diferencias culturales en el alumnado por razón del lugar donde se viva en Canarias?

M.- *“A simple vista, ¿Ud. distinguiría quién es de campo o quién es de ciudad? Somos todos universitarios... Por lo menos en la forma de vestir y en la forma de actuar no hay diferencias... Después ya...”*

L.- *“Yo creo que no. Como estaba diciendo Ud., ya casi no hay esas diferencias”.*

P.- *“Yo también creo que no. Pero hay muchas personas que necesitan sentirse identificadas con su pueblo y les gusta decir que proceden de una zona que no es la ciudad”.*

I.- *“Voy a contradecir a todos. Yo creo que sí. Partimos de que la cultura es integración en un medio. Y pienso que una persona que vive en un pueblo tendrá una forma distinta de actuar que en la ciudad. A lo mejor intelectualmente en un mismo medio como es la universidad no tiene porque haber diferencias culturales pero en el medio en el que se desenvuelve su vida, sí existen”.*

F.- *“Yo pienso también que en algunas cosas si puede haber diferencias. Por ejemplo, en los aspectos antropológicos. En algunos pueblos se viven las fiestas con más sentimientos que en la capital”*

¿Se constatan diferencias culturales por haber realizado la formación inicial en escuela pública o privada?

L.- *“A lo mejor existen diferencias por la metodología de trabajo. En el colegio privado se hace un seguimiento más exhaustivo, más directo. Pero en la realidad, tampoco creo que exista es gran diferencia”.*

¿Consideran que la mentalidad cultural de los alumnos es similar a la de las alumnas?

P.- *“Yo creo que no”.*

L.- *“Yo creo que no”.*

¿Cómo se explica que el alumnado cuando define la cultura no tiene como referencia la formación académica que recibe?

M.- *“Es que lo académico es una parte de lo que se supone que es cultura. Pero cultura son los estudios, la comunidad... Son muchas cosas. El concepto es muy amplio”.*

F.- *“Que el concepto académico está muy recortado en esa definición porque se limita a los contenidos. Saber para tener una formación. Creo que la cultura es algo más”.*

I.- *“¿A qué universitarios se pasó la encuesta? Es curioso que siendo de la titulaciones de maestro opten por el sociológico”.*

¿Qué explicación puede tener el que la escuela y la universidad se consideren espacios culturales pero no por el hecho de estudiar y aprobar se es más culto?

L.- *“Yo creo que adquiriendo conocimientos propios de la carrera está claro que se adquiere cultura. Pero también con las relaciones interpersonales que puedo realizar fuera de clase o en los grupos que puedas formar. Esa experiencia puede ser tanto o más enriquecedora que lo que puedas aprender con los contenidos propios de la carrera”.*

P.- *“Es que presentarte a todos los exámenes y sacar sobresaliente o matrícula no significa que te planteas cosas que te pueden ayudar o que te aporten algo a tu vida normal. Simplemente vas a clase, presentas tus exámenes y no te preocupas del resto”.*

M.- *“Para mí la cultura es adquirir comportamientos y demás... Y sólo por estudiar... Aprendes un comportamiento que es el estudio y los contenidos pero luego puedes ser muy inteligente y saber mucho y no saber comportarte en otros ámbitos”.*

F.- *“Además yo creo que esa pregunta se ve relacionada con la anterior que decía que el concepto de cultura era sociológico y mucho menos académico. Se ve más o menos en la respuesta...”*

I.- *“Yo creo que ahí se da esa máxima de que hay gente que pasa por la universidad y otros que la universidad pasa por ellos. Unos están aquí y aprovechan todos los recursos. Otros, simplemente pasan por la universidad para hacer el examen y no aprovechan los recursos”.*

¿Por qué razones la formación universitaria actual influye mucho/bastante en la vida del alumnado, más que las costumbres y tradiciones populares?

L.- *“Porque hoy en día todos estamos super desvinculados de las tradiciones. Y para nosotros son más importantes las relaciones con los profesores y los compañeros de clase que las tradiciones. No porque no se quiera, sino porque inconscientemente las abandonamos e influyen más en nosotros otras cosas”.*

M.- *“Yo también estoy de acuerdo con lo que dijo la compañera y eso puede ser un problema. A lo mejor la formación académica ofrece simplemente unos contenidos y está desconectada del entorno más cercano en que nos hemos desarrollado”.*

F.- *“Es que si te pones a ver, las asignaturas que tengan contenidos canarios o de tradiciones son cuatro o cinco nada más. Por ejemplo, yo estoy haciendo una que es “La enseñanza de la cultura tradicional canaria”, y poco nada más. Estamos dejando atrás lo tradicional. Es como si lo de fuera sea más interesante y lo que es de aquí pues nada”.*

P.- *“Igual me equivoco pero a mí me han inculcado que prepararme con el plan de estudios de la universidad, significa tener un futuro. Y eso desplaza a lo tradicional. Por esa razón, no se intenta difundir en la universidad una cultura del medio”.*

I.- *“Yo creo que la gente tiende a pensar que cultura es adquirir conocimientos y no tradiciones. Sin embargo, la cultura es algo más que conocimientos...”*

P.- *“De todas formas si no me equivoco, actualmente en Canarias, se intenta recuperar tradiciones en actividades culturales”.*

Si la familia y el entorno social es lo que determina el día a día del alumnado, ¿para qué sirve la cultura universitaria?

P.- *“Una cosa no excluye a la otra. A mí, mi familia es lo que determina el día a día pero también lo que me aporta la universidad es cultura y no sólo conocimientos”.*

M.- *“Hombre, no cabe duda que la primera base de tu cultura la adquieres en tu familia. La formación que tienen los padres es lo quieren para sus hijos. Pero como estábamos diciendo antes, la cultura no es un trocito, la cultura es un todo que se va transformando. Con tus estudios, con tu gente, con costumbres nuevas. Si te vas a otra isla cambia tu cultura en cierta forma porque incluso allí todo es diferente. Yo creo que la universidad y aquí no vengo a adquirir conocimientos canarios solamente. Te relacionas con la gente y adquieres otro tipo de conocimientos”.*

L.- *“Yo también estoy de acuerdo. Estás en la universidad oyendo muchas cosas, relacionándote con gente, intentando recoger lo que están diciendo en una clase, aprendiendo en la calle con tus amigos y amigas... Todo está relacionado”.*

I.- *“No sé yo pienso que un poco hay alumnos que vienen aquí a conseguir una meta laboral, una carrera universitaria, tener un título para el día de mañana. Otros vienen para enriquecerse y buscar una meta laboral no tan a corto plazo sino más a largo plazo y formarse”.*

¿A qué se debe que el concepto antropológico de cultura sea escasamente valorado pero los indicadores antropológicos (tradiciones canarias), son los reconocidos como más culturales, sólo superados por el viajar y conocer mundo?

L.- *“Yo hubiese escogido también esa porque es lo que enriquece. Viajar, conocer nuevas culturas enriquece mucho más que los estudios, que el venir a clase. Aunque somos lo que hemos recibido aquí, donde vivimos. Diferentes a los de la península”.*

Para el alumnado la cultura canaria se identifica con costumbres y tradiciones canarias que se tienen además, como autóctonas, pero esta identificación no configura una determinada manera de pensar y de vivir. ¿Qué significado tiene entonces?

M.- *“Yo creo que sí influye aunque no nos demos cuenta. Nuestra forma de ser está determinada por todo lo que nos rodea y eso es característico de cada sitio”.*

I.- *“Es que la cultura es todo eso. De la manera que actuamos aquí pues, esa es nuestra cultura”.*

P.- *“Pero también por el hecho de vivir en islas estamos influenciados por lo de fuera. Todo lo de aquí viene de allá, por decirlo así. Estamos muy influenciados por todo lo que*

nos entra. Con todo ello nos hacemos nuestra cultura, nuestra forma de adaptarnos a este medio y a relacionarnos con la gente que viene o que se va y con la que estamos en el entorno”.

L.- “Yo creo también que estamos influenciados por lo de fuera, entre otras razones por los medios de comunicación. Por eso cada vez se están valorando más las cosas de aquí”.

F.- “Yo también creo que influye lo canario. Pero no somos conscientes de ello. Lo valoramos cuando salimos fuera. Al comparar tu comportamiento con el de otro lugar te das cuenta de que actúas de una determinada forma. Una forma diferente”.

Un elevado porcentaje del alumnado es consciente de que limitar la cultura a lo canario es empobrecedor. ¿Hacia dónde se tiene que abrir culturalmente la mentalidad del alumnado?

P.- “A todo lo nuevo. Lo adquieres cuando viajas, en internet...”

M.- “Yo creo que es una utopía decir que se pueda limitar la cultura a algo. Imposible. Siempre existen influencias aunque te cierres en lo tuyo”.

¿Estás de acuerdo en que el *distintivo cultural* del canario es la forma de hablar?

L.- “No tiene mucho que ver con la cultura. El distintivo es la manera de ser. Aquí no nos damos cuenta de lo diferentes que podemos ser. Quizás por el clima. Se nota mucho más en otras cosas”.

M.- “Yo no creo que sea el distintivo. Quizás al hablar en un primer contacto, por el acento puedan saber que procedes de Canarias. Pero cuando entablas una relación con otra persona descubres un determinado tipo de comportamiento que puede expresar que eres de aquí, de Canarias”.

F.- “Se supone en general que somos mucho más abiertos...”

Mayoritariamente, el alumnado se siente tan canario como español. Culturalmente ¿qué aporta la españolidad al ser canario?

L.- “La identificación. Siempre estás marcado por eso, por tener un punto de referencia. Por decir soy de tal sitio. Y Canarias es de España”.

I.- “Los vínculos de residencia”.

P.- “Yo creo que lo que es aportar, no aporta nada. El gobierno es centralista. La cultura nuestra es el entorno. Aportar no aporta nada sino todo lo contrario”.

M.- “Soy español porque nací en España. Está claro que para el tema burocrático administrativo eres español. Pero tú eres de una determinada manera sin necesidad de tenerlo en cuenta. Lo que te define es la forma de actuar”.

F.- *“Yo creo que si aporta y mucho. No sé decirlo exactamente pero... si te vas para fuera, para otro país, también tienes unos comportamientos porque eres español no porque eres canario solamente”.*

M.- *“Pero eso puede ser porque se desconoce lo que es Canarias... Está claro que es más conocido decir que eres español. A mí me gustaría decir: soy de España pero de una parte que se llama Canarias. Soy de unas islas. Y daría una señal de identidad de que eres canario”.*

El 71,8% considera que los contenidos curriculares tienen que proceder del M.E.C.D. ¿Cómo se explica esta actitud con la afirmación localista de preguntas y con el hecho de que ser español no influye en la manera de pensar?

M.- *“Porque a lo mejor piensan como estudiantes que estamos en desventaja frente a la península. Olvidan que cada universidad y cada facultad se tiene que adaptar a su realidad. Estamos en Canarias”.*

L.- *“No podemos centrar la cultura en nosotros mismos. Tenemos que abrir fronteras. Con unos planes de estudio localistas conoceríamos Canarias pero no sabríamos de todo. Siguiendo los del ministerio de educación no trataríamos tanto lo canario pero sabríamos más”.*

I.- *“Es que asignaturas de contenidos canarios por carrera son muy pocas y en magisterio, creo. En las demás es que no hay nada. A lo mejor en otra carrera escondidilla por ahí pero...”*

F.- *“Yo también pienso que siempre se tiende a dar más valor a lo de fuera que a lo de aquí. Desde la escuela el maestro tampoco se preocupa mucho por los contenidos canarios y tiende a lo impone el ministerio aunque tenga la posibilidad de ofertar un porcentaje aceptable de contenidos canarios. Se sigue dando el libro de texto y se pasa del contenido canario”.*

I.- *“Tampoco quiere decir que lo de fuera sea malo. Me parece bien lo canario que se de en un contexto más general, comparándolo con la península, con otros lugares... Pero aquí hay muchas cosas”.*

P.- *“Yo creo que se le da más importancia a los conocimientos del ministerio que a los de nuestra localidad”.*

Son las instituciones locales, -escuelas, municipios y CAC-, las más generadoras de cultura. Las menos, -religiosas, internacionales y europeas-, ¿Cómo se explica entonces que viajar y conocer mundo sea la actividad considerada como más generado de cultura?

I.- *“Porque a lo mejor el concepto de cultura que tiene mucha gente es conocer mundo y culturas externas sin centrarse en lo que nos influye directamente. Es que sencillamente no lo piensas. Estás tan influido que no lo ves como algo que quieres ver y conocer. Como lo tienes ahí no lo valoras tanto como una cultura que no conoces por la que sientes mayor curiosidad. Por eso a viajar se le da más importancia”.*

P.- *“Es una utopía. Piensas que vas a ser más culto porque conociendo otras culturas. Y a lo mejor no estás conociendo la cultura que tienes en tu tierra”.*

L.- *“Yo creo que los dos procesos son igualmente enriquecedores. Lo más cercano puede aportar más cultura por el hecho simplemente de que es con lo que tienes más contacto. Viajar, también”.*

El alumnado considera que en la universidad no se promueve suficientemente la cultura canaria, ¿para qué hacerlo si resulta empobrecedor?

M.- *“Yo creo que no lo tenemos claro. Al ser el concepto de cultura muy amplio cogemos de todo un poco”.*

L.- *“Porque han considerado solamente un aspecto de la cultura. Pero no es empobrecedora ni mucho menos”.*

F.- *“Yo creo que se dice eso porque tal vez no se conoce la cultura canaria. Como no se conoce, no se valora. Se conoce algo... que se está perdiendo”.*

P.- *“Una forma de conocerlo sería poniendo contenidos canarios en la universidad”.*

Solamente el 52,3 % decía que la insularidad influye en la elaboración de un concepto de cultura. Sin embargo, identifican el medio con cultura (82,5%). ¿Qué razones explican esta contradicción?

I.- *“Puede ser una respuesta al tópico insularista que hay en las islas. Por no caer en el tópico se expresan de esa manera”.*

¿Por qué razones, religión y política no son referencias para la formación cultural?

L.- *“La gente cree muy poco en la iglesia. La gente no cree en las instituciones porque les han decepcionado. Personalmente creo más en lo político que en la iglesia. Pero lo que hacen los políticos nos defrauda cada vez más. Dicen cosas que luego no cumplen”.*

M.- *“La religión no, pero la política si que influye en la cultura. No las personas sino sus teorías”.*

I.- *“Tanto la política como religión están deslegitimados. Somos apolíticos y la religión está un en desuso. Son productos que pueden dar respuesta a realidades concretas pero a mí no me da respuesta. Entonces no las comparto”.*

F.- *“La encuesta se pasó a estudiantes que son personas jóvenes. Si se la pasan a gente un pelín mayor a lo mejor vinculan mas la religión con la cultura. Yo creo que la religión es importante para la cultura aunque yo no crea en ella”.*

P.- *“A nosotros la religión y la política no nos influye pero a nuestra familias sí. Y también es verdad que nos han influido durante muchos años lo que son las ideologías políticas y la religión. Creo que si influyen mucho”.*

En el día a día, ¿cuáles son realmente las referencias culturales?

M.- “Yo escogería todos en mayor o menor medida. Salvo la religión...”

P.- “El medio, la familia y el trabajo. Política y religión no, porque no estoy implicada...”

I.- “La política internacional. El que nuestro gobierno nos haya metido en la guerra nos está influyendo”.

F.- “La familia donde vives la mayor parte de tu tiempo. Religión y política influyen indirectamente en el contacto con las personas”.

L.- “Todo, la familia. Amigos... La política también influye el hecho de llegue un gobierno u otro también nos afecta queramos o no”.

GRUPO 3º**¿Cómo se explica que el alumnado cuando define la cultura no tiene como referencia la formación académica que recibe?**

P.- *“Creo que la mayoría de los alumnos de magisterio o de la gente en general cuando habla de cultura la identifican con pertenencia a un grupo social y eso no incluye el aspecto académico sino por ejemplo, el ser canario, ser español, ser europeo... pero no la parte académica”.*

M.- *“O porque tal vez no sienten que en el aula se trabaje lo cultural. Y es así porque la educación camina a espaldas de la cultura. La cultura avanza mucho más rápido que la educación y aquí no se ve relación con lo que se vive fuera. La cultura académica no es la cultura de la calle”.*

F.- *“Pues yo considero que la formación académica sí es cultura. Pues para mí tener cultura es estudiar”.*

L.- *“Yo creo que el concepto que se tiene en la calle de cultura es hace referencia a unos rasgos que nos identifican de la misma manera a todos porque pertenecemos a una sociedad. El concepto generalizado de cultura tiende más a lo social, a lo que nos identifica como grupo social. Y el alumnado aquí cuando habla de cultura piensa en eso”.*

I.- *“Pero de todas formas hay que tener cuidado. ¡Cuántas veces hemos oído decir que una persona puede tener tres o cuatro carreras, es decir ha estudiado mucho, aparentemente tendría que ser muy culto y sin embargo es un paleta!. Y una persona que nunca ha estudiado puede haber leído clásicos y ser muy culta”.*

¿Qué explicación puede tener el que la escuela y la universidad se consideren espacios culturales pero no por el hecho de estudiar y aprobar se es más culto?

F.- *“La escuela y la universidad son espacios culturales pero las personas que no estudien no tienen por qué ser incultas”.*

I.- *“Es que hay muchos tipos de cultura porque la cultura no es sólo la formación académica o lo que aprendes en las escuelas”.*

P.- *“Sí, hay una serie de valores como por ejemplo saber tratar a los mayores, ayudarles a cruzar la calle... Valores de educación no reglada que no se estudian ni hay que aprobar”.*

L.- *“Yo pienso más en lo sociológico que nada tiene que ver con estudiar y aprobar”.*

I.- *“Yo pienso que la formación académica es cultura pero una persona puede tener cultura por otras razones. Ya por el hecho de estudiar adquieres cultura, pero otro tipo de cultura que adquiere una persona que no estudie”.*

M.- *“Existen personas que no estudian y son bastante cultas porque leen, porque están al de todo lo que pasa en el mundo por los medios de comunicación, tienen un vocabulario...”*

Si la familia y el entorno social es lo que determina el día a día del alumnado, ¿para qué sirve la cultura universitaria?

L.- *“¿Para qué? Para acceder a un trabajo en el futuro, no para otra cosa. La formación que recibimos aquí tiene exclusivamente una finalidad laboral. Ni siquiera para formarnos. Ni el profesorado que se ha involucrado de otra forma con el alumnado”.*

M.- *“La formación que recibes aquí es una formación orientada a ser un tipo de maestro acorde con la sociedad en la que vives. Por eso la formación universitaria que recibimos es cultura. Nos están preparando para ser maestros en esta sociedad y en esta cultura”.*

F.- *“Pues yo pienso que no sirve ni para conseguir trabajo ni para formarnos. Quizás para tener una ‘oportunidad’ de conseguir trabajo. Porque igual vamos al paro”.*

P.- *“Yo no puedo decir que he recibido una cultura orientada exclusivamente a la cuestión laboral. Las asignaturas están enfocadas a que tú te conviertas en persona profesional y profesional”.*

I.- *“Me ayudan a formarme como profesora, no como persona. Salvo alguna excepción como puede ser esta asignatura y Psicología. De resto...”*

¿Por qué razones la formación universitaria actual influye mucho/bastante en la vida del alumnado, más que las costumbres y tradiciones populares?

F.- *“Influirá por el tiempo de dedicación que tengo que dar a la universidad. No creo que sea por otra razón”.*

L.- *“Claro, porque pasas la mayor parte de tu tiempo metida aquí. Eso te tiene que influir de alguna forma. Y el tiempo libre que tienes, lo empleas en seguir estudiando. No puedes salir mucho de este ambiente”.*

P.- *“Evidentemente, la carrera pasa a ser el eje de tu vida”.*

M.- *“Además, aquí lo que estás aprendiendo son las pautas que tienes que seguir para educar unos niños: valores, actitudes, convivencia... Y eso influye”.*

F.- *“No lo creo. Te lo dicen en teoría. Pero no te enseñan a llevarlo a la práctica”.*

I.- *“Sí, te lo dicen. Es una cultura que enfocada a lo sociológico”.*

Para el alumnado la cultura canaria se identifica con costumbres y tradiciones canarias que se tienen además, como autóctonas, pero esta identificación no configura una determinada manera de pensar y de vivir. ¿Qué significado tiene entonces?

P.- *“Pienso que dicen que no son conscientes de que influye en su manera de pensar. Todos son canarios y han vivido aquí. Si fueran a otro sitio o de viaje, verían que piensan de forma distinta. Que la cultura canaria sí configura”.*

F.- *“Pues yo estoy orgullosa de la cultura canaria aunque hayan cosas que no me gustan. Y en algunas situaciones sí configura mi manera de ser. Por ejemplo, en la comida”.*

L.- *“A mí también me gusta la cultura canaria pero no condiciona mi manera de pensar ni de vivir, ni me sirve para el día a día”.*

M.- *“Yo pienso que si configura. En la forma de estar en la sociedad, en la forma de comprender el medio, el tipo de convivencia...”*

F.- *“Sí, tenemos unos valores que no existen en otras culturas”.*

¿Estás de acuerdo en que el *distintivo cultural* del canario es la forma de hablar?

L.- *“En parte sí”.*

M.- *“Y en el trato con la gente también, somos mucho más abiertos”.*

I.- *“Claro, porque somos una población que estamos acostumbrados a vivir básicamente del turismo”.*

P.- *“Pues yo no creo que sea cosa del turismo porque eso es muy reciente. Yo creo que Canarias es una región que se movía mucho hacia la Península y hacia América. Mucha gente venía aquí y nuestras sociedades son pequeñas, eso hace que tengamos unas relaciones más cercanas. Y Canarias está en un punto intermedio entre muchas culturas: África, Portugal...”*

Mayoritariamente, el alumnado se siente tan canario como español. Culturalmente ¿qué aporta la españolidad al ser canario?

L.- *“Nada. Pero cultura es una, la española. Creo que me siento más española que canaria”.*

F.- *“Vamos a ver... somos canarios y españoles. Canarias está dentro de España. Algo tendrá que aportar. Nunca he entendido esa división”.*

M.- *“Culturalmente existen cosas que se comparten. Aunque no sé... Yo... me siento más española que canaria”.*

P.- *“Yo creo que los españoles nos consideran a nosotros como retrasados. Me siento canaria”.*

I.- *“Muchas veces somos nosotros los que creemos que los de fuera nos consideran distintos. Yo me siento tan canario como español. Pero viéndolo de un punto de vista objetivo es más probable que sea canario que español. Porque vivo aquí”.*

Un elevado porcentaje del alumnado es consciente de que limitar la cultura a lo canario es empobrecedor. ¿Hacia dónde se tiene que abrir culturalmente la mentalidad del alumnado?

P.- *“Tú tienes que abrirte culturalmente hacia la globalización. Pero abrirte hacia la globalización no significa que tengas que olvidar tus raíces porque entonces caería en el problema que se está teniendo de que todo es global, todos somos iguales perdiendo nuestra identidad. Tú tienes que ser canario pero eso no implica que te cierres en banda, tienes que abrirte a lo general, al resto de las personas”.*

I.- *“De acuerdo”.*

M.- *“De acuerdo”.*

F.- *“De acuerdo”.*

L.- *“De acuerdo”.*

¿A qué se debe que el concepto antropológico de cultura sea escasamente valorado pero los indicadores antropológicos (tradiciones canarias), son los reconocidos como más culturales, sólo superados por el viajar y conocer mundo?

I.- *“Se entiende, porque se conocen más culturas...”*

L.- *“No lo veo tan claro. Yo puedo ser culto sin salir de casa, por ejemplo, leyendo. Pero puedo ser culto conociendo otro tipo de culturas, por ejemplo, viajando. Depende de cómo se entienda el concepto de cultura”.*

M.- *“Cuando viajas tomas conciencia de tu cultura y comparas”.*

P.- *“Depende de hasta donde te impliques tú en ese viaje y depende del viaje que sea. Porque si te vas de viaje a trabajar, no vas a ver mucha cultura. O no la vas a ver desde el mismo punto de vista. Si eres capaz de meterte entre las calles, verás otras cosas”.*

F.- *“Si ves la cultura como un modo de vida, un modo de ser. Es una forma de conocer otra cultura distinta a la de los libros”.*

Solamente el 52,3 % decía que la insularidad influye en la elaboración de un concepto de cultura. Sin embargo, identifican el medio con cultura (82,5%). ¿Qué razones explican esta contradicción?

L.- *“Pues muy mal La insularidad es una característica más. A la hora de desplazarnos dependemos de un transporte”.*

M.- *“Respecto al medio tenemos recursos limitados”.*

P.- *“Yo creo que tenemos un concepto más amplio de medio que gente que vive en otros sitios. Tenemos variedad, tenemos mar, monte, pero estamos limitados. Eso me preocupa”.*

F.- *“Por ejemplo en Madrid, la gente puede construir y construir mientras que nosotros tenemos un espacio limitado. Considero además que el hecho de mirar el mar configura mi manera de ser. Algo que parece muy importante cuando no lo ves. Aunque no sepas explicarlo, te configura tu manera de ser”.*

I.- *“Por eso nuestro concepto de medio es más amplio que el que tienen las personas que viven rodeadas sólo de tierra. Nosotros sabemos lo que es la tierra y lo que es el mar. Nosotros hemos vivido del mar, la gente de la Península”.*

El alumnado considera que en la universidad no se promueve suficientemente la cultura canaria, ¿para qué hacerlo si resulta empobrecedor?

I.- *“Cierto, por lo menos en esta. Pero volvemos a lo mismo, ¿cómo abrimos a la globalización y mantener la cultura canaria?”*

M.- *“Tú tienes que saber quién eres, de dónde vienes, para posteriormente tener una visión del mundo. Pero, ¿porqué una persona que está estudiando magisterio aquí en La Laguna no toma conciencia de lo que es Canarias, mientras que una persona que está en una universidad de Galicia, del País Vasco o de Barcelona sí lo hace. Quiere decir que allí sí tienen en cuenta su cultura. Y no lo digo desde una postura nacionalista. Para nada... Pero no existe ningún rasgo distintivo de que estamos en una universidad canaria. Por esa razón limitamos la cultura canaria a cosas tan simples como los bailes tradicionales. Y creo que la cultura canaria es mucho más”.*

P.- *“Pero una cosa es que te des cuenta de que tu universidad está en Canarias y otra cosa es que se promueva tu cultura en tu universidad. Yo no veo que en esta universidad se promueva la cultura canaria pero de hecho, me daría miedo que lo hicieran. Me preocupa qué idea de cultura canaria se impondría. No quisiera que se limitara a promover bailes tradicionales. Como institución la universidad también tiene que fomentar la cultura general”.*

L.- *“Pero aquí no se fomenta la cultura canaria, aquí se fomenta la cultura generalizada, estandarizada. Y mejor que sea así. Si nos tienen que preparar para un trabajo futuro está superclaro que debemos alcanzar el nivel de todo el estado español. Y todos sabemos que en ese sentido, nos infravaloran”.*

I.- *“Tiene que existir un término medio. Los profesores que conozco, que han intentado promover la cultura canaria, son canarios canarios. No muestran aprecio por la cultura canaria sino obsesión y fanatismo por una forma de ser canario que a los jóvenes nos da risa. Sí, son radicales”.*

El 71,8% considera que los contenidos curriculares tienen que proceder del M.E.C.D. ¿Cómo se explica esta actitud con la afirmación localista de preguntas y con el hecho de que ser español no influye en la manera de pensar?

P.- *“Depende de la posición que tomemos. Si decimos que tenemos que promocionar la cultura canaria no podemos decir que tiene que proceder del ministerio, tenemos que tomar conciencia de nuestra cultura. Habrá que buscar formas y luchar para que permitan un porcentaje de contenidos canarios más alto. Lo que pasa es que los políticos canarios no se ponen de acuerdo en si quieren promover la cultura canaria o no, porque no les interesa”.*

M.- *“Yo creo que en ese tema mayor porcentaje debe ser lo que dicte el MECED porque antes que canarios somos españoles”.*

F.- *“Si nos interesa la cultura canaria el porcentaje tendrá que ser mayor”.*

L.- *“No, yo conozco muchos peninsulares que no saben cuantas son la islas Canarias, ni sus nombres, ni nada de ellas. Eso es patético”.*

I.- *“Sin embargo mucho peninsular se ha presentado aquí a oposiciones que exigen contenidos canarios y las han ganado. Eso quiere decir que los canarios no damos importancia a nuestra cultura. Si nos interesa recuperarla...”*

Son las instituciones locales, -escuelas, municipios y CAC-, las más generadoras de cultura. Las menos, -religiosas, internacionales y europeas-, ¿Cómo se explica entonces que viajar y conocer mundo sea la actividad considerada como más generado de cultura?

I.- *“Pienso que las religiosas sí generan cultura”.*

F.- *“Hay mucha gente que considera que lo religioso no aporta nada a la cultura”.*

L.- *“Pero en España la religión es un condicionante importante”.*

P.- *“Por eso, la gente dirá que no cree pero lo cierto es que en España existe una cultura eminentemente religiosa, no hay nada más que ver los edificios. No se puede entender la arquitectura ni la pintura en España sin tener en cuenta la religión. La religión crea cultura”.*

M.- *“Es que la religión en sí, yo creo que es cultura”.*

¿Por qué razones, religión y política no son referencias para la formación cultural?

P.- *“Pero se trata de dónde se ha gestado el concepto, que creo ha sido en la calle. Pero yo creo que religión y política han generado cultura”.*

L.- *“El alumnado dice que no, porque no son conscientes”.*

I.- *“En principio la política no promueve la cultura, la religión sí”.*

F.- *“En mi concepto de cultura no entraría religión y política. Pero lo cierto es que están ahí”.*

Ustedes viven la vida cotidiana por criterios religiosos o políticos?

TODOS.- *“No”.*

P.- *“Yo creo que muchos de nuestros conceptos morales están inspirados en la religión. Decir por tanto que la religión no entra en tu quehacer diario...”*

L.- *“Vale, puede que existan algunos casos puntuales, pero en el día a día al personal, no creo que le influya la religión”.*

M.- *“Pero lo que está bien y lo que está mal ha sido dado por la religión y por tu familia. Yo digo que estoy condicionada por mi familia y mi familia es religiosa. Lo bueno y lo malo procede de la religión...”*

F.- *“Sin embargo yo conozco a muchas familias que no son religiosas y tienen el mismo concepto de lo que está bien y lo que está mal. No crees en Dios pero el concepto de lo bueno y lo malo te lo ha dado tu cultura”.*

I.- *“Yo creo que muchas cosas morales están asociadas a lo religioso y pertenecen a lo cultural”.*

No es fácil delimitar en Canarias lo “rural” de lo “urbano”. No obstante, un 65,8% dice, ¿existen diferencias culturales en el alumnado por razón del lugar donde se viva en Canarias?

TODOS.- *“Sí existen, en la forma de hablar, de vestir, en hábitos y tradiciones. Incluso en quines son de la misma ciudad”.*

¿Consideran que la mentalidad cultural de los alumnos es similar a la de las alumnas?

¿Existen diferencias por razón del sexo?

TODOS.- *“Sí, también. Sobre todo en la manera de pensar”.*

¿Se constatan diferencias culturales por haber realizado la formación inicial en escuela pública o privada?

F.- *“Hay diferencias aunque no sabría distinguirlas culturalmente”.*

P.- *“La forma de desenvolverse es diferente. Están mejor formados los de la privada”.*

M.- *“Existen diferencias incluso entre los públicos”.*

I.- *“Yo creo que existe mayor preparación en los públicos que en los privados”.*

L.- *“Mi nivel en el concertado fue lo que me permitió mejorar en el instituto”.*

¿Se constatan diferencias culturales por venir de Bachillerato o de FP?

P.- *“Es diferente. El que viene de FP tiene una preformación dirigida hacia lo que desea estudiar. El que procede del bachiller es más general. Menos especializado”.*

En el día a día, ¿cuáles son realmente las referencias culturales?

I.- *“La familia. Y a partir de ahí..., la sociedad. Pero es la familia el punto de referencia”.*

F.- *“Yo creo que la sociedad en general, más que la familia. Cuando tuve que decidir lo que quería, estuve condicionada por las circunstancias sociales. Creo que la familia no influye tanto”.*

P.- *“Y de lo social las noticias y los programas de la tv”.*

L.- *“Yo también me muevo por la sociedad en la que vivo de lo contrario no haría la mitad de las cosas que hago. Y la familia está condicionada por la sociedad”.*

M.- *“La familia, el entorno y después la sociedad”.*

Teniendo en cuenta la edad y la cultura personal de cada uno, ¿qué echan de menos en la formación docente que reciben?

L.- *“Afecto, apoyo moral. Que no te digan que no sirves...”*

F.- *“En muchos profesores, capacitación”.*

M.- *“Más especialidad”.*

I.- *“Más didáctica. Más prácticas con los niños”.*

P.- *“En la universidad hace falta más organización, informar mejor a la gente...las jornadas de puertas abiertas no funcionan”.*

GRUPO 2º

¿Consideran que la mentalidad cultural de los alumnos es similar a la de las alumnas?

Existen diferencias por razón del sexo?

I.- *“Creo que en casa los niños juegan a unas cosas y las niñas a otras. Salvo eso...”*

P.- *“Tampoco podemos hablar mucho porque aquí la mayoría somos chicas”.*

L.- *“En nuestra clase hay mayoría de chicas. Sólo hay un chico. Yo, como venimos del mismo sitio a los chicos y las chicas les gustan las mismas cosas. Hay cosas que sí y cosas que no pero no quiere decir que una cultura diferente para los chicos y otra para las chicas. También tiene que ver la zona donde te has criado”.*

M.- *“Yo creo que nos gustan cosas diferentes, por ejemplo, un partido de fútbol. Nosotras, la mayoría, hacemos otra cosa. Pero en nuestro pensamiento no hay mucha diferencia”.*

F.- *“En general se van erradicando las diferencias culturales. Incluso en la cuestión de las tareas domésticas. En mi trabajo los chicos ya colaboran. No creo que existan diferencias culturales”.*

No es fácil delimitar en Canarias lo “rural” de lo “urbano”. No obstante, un 65,8% dice, ¿existen diferencias culturales en el alumnado por razón del lugar donde se viva en Canarias?

L.- *“Yo creo que sí. Por ejemplo yo conozco gente de un barrio de los Silos, la Tierra del Trigo, que el futuro de los chicos es encontrar mujer, casarse y plantar las papitas. La gente de aquí piensa en divertirse, terminar la carrera, hacer un master, seguir especializándose... Seguir haciéndose lo que le gusta. Allí sólo piensan en lo que hicieron sus padres. Están un poco más cerrados”.*

P.- *“En los barrios de la Vera y por ahí, piensas en hacer la casita desde los dieciocho o diecinueve años y casarse. La primera novia es para casarse y trabajar. En la ciudad por ejemplo Icod, la juventud va de otro modo. Quiere estudiar, viajar, quiere hacer otras cosas”.*

F.- *“Y los valores y prioridades son muy diferentes. Yo por ejemplo soy de Tacoronte y me relaciono con gente de Santa Cruz una zona más urbana... Estuve saliendo con un chico cuatro años y era muy diferente a lo que yo veía y vivía en cuanto a prioridades en la vida. La gente urbana es más materialista, va más a lo individual comparte más con los demás. En mi barrio la gente comparte, los niños salen más a la calle. En Santa Cruz los meten en las casas, hacen los deberes y están un ratito en el ordenador pero no se comunican tanto como en un pueblo”.*

I.- *“También se diferencian por las cosas que hacen. En Fuerteventura a la gente de pueblo, aunque allí se puede decir que casi todo es pueblo, le gusta ir a pescar, a cazar pero no van Puerto Rosario al cine un día. No hacen las mismas cosas”.*

M.- *“En Garachico hay de todo, depende de los grupos. Están los que sólo piensan en trabajar y tener su dinero y los que prefieren otras cosas como los de la Culata”.*

¿Se constatan diferencias culturales por venir de Bachillerato o de FP?

F.- *“Yo no sé concretar muy bien pero percibo que a la gente de F.P. y de Bachiller no se nos forma igual. En un mismo instituto veo que la formación a nivel de F.P. es más práctica, más para un futuro inmediato y la carrera de Bachillerato te orienta a una carrera universitaria, es de más conocimientos teóricos. Con Bachillerato tienes una base para entrar a la Universidad. Los de F.P. son más prácticos, tienen unas expectativas más claras. Yo sin embargo busco mi independencia, realizarme como persona. Creo que ellos quieren, como decíamos antes, casarse, tener estudios pero no profundizar mucho. Y si tienen complejo por eso es que se lo han creado”.*

I.- *“En F.P. lo que piensas es en trabajar”.*

L.- *“Ya cuando vienen a la Universidad, los de Bachillerato no sabemos lo que queremos. Los de FP tienen las ideas más claras, vienen ya a especializarse en lo que estudiaron”.*

M.- *“Yo pienso que a la hora de buscar un trabajo, no para toda la vida sino como ayuda, teniendo FP en cualquier lo puedes encontrar mucho más fácil que teniendo COU, porque al final no tienes nada. Pero los de F.P. se sienten más discriminados intelectualmente. Me acuerdo cuando terminé octavo, que en los libros que te ponen detrás donde te aconsejan ir, a los buenos estudiantes los mandaban a lo que era BUP y a los otros les decían que mejor era hacer FP. Sin embargo en algunas carreras, la que gente que más aprueba es la de F.P.”*

P.- *“A lo mejor los de Bachillerato influyen en ello. Pero también tienen a su favor que han hecho prácticas”.*

TODOS.- *“En nuestras aulas no se notan diferencias notables. Quizás los de FP estén más preparados que los de Bachiller porque algunos vienen del módulo de Jardín de Infancia”.*

¿Se constatan diferencias culturales por haber realizado la formación inicial en escuela pública o privada?

P.- *“No es que hayan diferencias pero las hacen. Hacen diferencias porque yo estudié en un colegio concertado y la gente de colegio público decía que tu eras más que nadie”.*

I.- *“Yo creo que en los colegios privados se fuerzan más en que tú aprendas diferentes cosas, aprendas a estudiar, te preparan mejor”.*

M.- *“En el colegio público los profesores no están tanto sobre ti”.*

F.- *“Creo que a la hora de la verdad, a nivel práctico no hay diferencias, me refiero a la hora de examinar, pero a nivel social sí hay diferencias, hay mucha gente acomplejada respecto a los que han estudiado en la privada. Yo la única diferencia que veo es que son más disciplinados, creo que sí hay diferencias la gente piensa diferente”.*

TODOS.- *“Pero no se notan esos rasgos en nuestras aulas”.*

¿Cómo se explica que el alumnado cuando define la cultura no tiene como referencia la formación académica que recibe?

P.- *“Será porque no han profundizado mucho en lo que es la cultura Canaria. Yo cuando daba sociales teníamos un libro chiquito de Canarias y ese casi no lo tocábamos en todo el año. O en lengua, en el colegio no se ha profundizado mucho en la cultura”.*

L.- *“Es que lo que damos en clase se nos olvidan antes que lo que vivimos en el día a día. Creemos que la cultura es lo que recibimos, mamamos en nuestra casa, no lo que recibimos en las clases. Hasta que llegamos a la Universidad tenemos claro que lo que aprendemos son conocimientos para soltarlos en un examen y pasar de curso y así, hasta llegar a Bachillerato. Después paramos y decimos ¿qué queremos hacer? Ahora lo que aprendemos tenemos que ponerlo en práctica porque es nuestro futuro, es a lo que nos vamos a dedicar. Por eso creo que no se tiene en cuenta la formación académica para definir la cultura”.*

M.- *“Yo, a nivel personal, hay cosas sobre cultura general que mi padre me pregunta ¿cómo puedes ignorar eso? ¡es imposible que tu nunca hayas dado eso! No lo sé porque no las he dado, pero nadie me lo ha dicho nunca aunque sé que si leyera más, tendría más cultura. Pero lo digo por mi padre, sólo tiene estudios primarios y a nivel cultural sabe el doble, triple y cuádruple que yo que estoy estudiando una carrera”.*

F.- *“Es que en la Universidad cuando la gente habla de cultura no lo relaciona con lo académico. El sistema educativo está para que te aprendas unos contenidos. Yo hago una prueba final para que evalúen, si te lo sabes en ese momento. El sistema está para pasar nivel, aprobar exámenes, para que me den un título. Entonces claro, te van inculcando eso y la gente no relaciona cultura con universidad”.*

Si la familia y el entorno social es lo que determina el día a día del alumnado, ¿para qué sirve la cultura universitaria?

I.- *“La mayoría piensa que hace la carrera para tener un futuro profesional. No la hacen para aprender y saber más”.*

P.- *“También depende de la carrera, una tiene una finalidad orientada al trabajo, otras no tanto”.*

M.- *“Magisterio te forma más en una cultura general”.*

L.- *“También filosofía te orienta más a una formación general, a ver las cosas de otra manera”.*

¿Por qué razones la formación universitaria actual influye mucho/bastante en la vida del alumnado, más que las costumbres y tradiciones populares?

L.- *“Hay que tener en cuenta cada persona...”*

P.- *“La universidad influye porque es lo que estamos viviendo. Las tradiciones están en otros espacios”.*

I.- *“También depende de la familia, mi madre es joven y no me dice que vaya a la Iglesia ni que me vista de maga pero mi abuela sí. Pero en casa la vida se va haciendo más moderna y vas dejando todo eso un poco de lado”.*

F.- *“Yo creo que la cultura popular está latente. La gente aquí vive en un ambiente universitario y se toman unos hábitos que son universitarios por ejemplo ir al cine, salir con amigos. Eso forma parte de nuestros intereses más inmediatos pero después llega un momento en el que llegas otra vez a las costumbres. A nivel de gobierno se quiere recuperar cosas que se están perdiendo, hacen campañas en los pueblos, la juventud está olvidando cosas”.*

C.- *“Sin embargo creo que estamos viviendo una época en la que la gente tira mucho por las tradiciones y son los jóvenes quienes intentan fomentar más las tradiciones”.*

¿Qué explicación puede tener el que la escuela y la universidad se consideren espacios culturales pero no por el hecho de estudiar y aprobar se es más culto?

TODOS.- *“Estamos de acuerdo”.*

M.- *“Porque hay gente que a lo mejor estudia para aprobar un examen, al día siguiente le preguntas y no se acuerda de nada. A lo mejor otro, con una nota inferior, te puede explicar lo que ha hecho”.*

F.- *“En la universidad hay de todo. Debería ser un espacio cultural y no lo es en la realidad. La universidad puede ofrecerte cultura si estamos abiertos pero puede existir gente culta tanto dentro como fuera de la Universidad”.*

Para el alumnado la cultura canaria se identifica con costumbres y tradiciones canarias que se tienen además, como autóctonas, pero esta identificación no configura una determinada manera de pensar y de vivir. ¿Qué significado tiene entonces?

P.- *“Para decir tenemos una cultura autóctona, tuve un pasado, vivieron guanches, tenemos el gofio...”*

I.- *“Pero eso son cuestiones que no influyen en tu persona. La cultura canaria queda en el recuerdo y si acaso, la citamos en la escuela”.*

L.- *“Yo no estoy de acuerdo. Creo que soy diferente por mi manera de pensar y toda mi vida se basa en lo que he aprendido en mi casa. Todo lo que veo lo relaciono con lo que es la cultura popular canaria. Sin embargo hay personas que no se fijan en nada. Es que desde pequeña en la escuela lo he estudiado porque me ha gustado. Por eso me sentía marginada salvo cuando llegaba el día de Canarias: ¡Sara valía para todo! Se han perdido por ejemplo costumbres escolares respecto a la comida. Antes te traías el bocadillo de casa. Ahora te vas a la cafetería a comer cualquier cosa”.*

M.- *“Pero eso es también lo que hacemos nosotros aunque lo veamos mal”.*

F.- *“Yo creo que eso es tan muy mal. Estamos influenciados por la globalización. Es importante un intercambio de culturas pero sin olvidar nuestro origen, porque tenemos una cultura. El sistema educativo ha olvidado esto en los currículos. Aquí no actuamos en*

función de una manera de vivir elegida sino de lo que está de moda, lo que acepta la sociedad, lo que dice la gente”.

¿Estás de acuerdo en que el *distintivo cultural* del canario es la forma de hablar?

F.- *“Es lo más que se nota, quizás”.*

L.- *“Antes era nuestra condición de aplanados y aunque lo estamos perdiendo, vivimos mas pausadamente que en otros sitios”.*

I.- *“Pero en Fuerteventura, las relaciones entre las gentes son diferentes a las de aquí. Aquí se parece más a las grandes ciudades”.*

P.- *“Todavía existen sitios donde se va por la calle saludando a todo el mundo”.*

M.- *“La comida también es un distintivo cultural”.*

El alumnado considera que en la universidad no se promueve suficientemente la cultura canaria, ¿para qué hacerlo si resulta empobrecedor?

TODOS.- *“Sí, estamos de acuerdo. Hay que estar abiertos a todas las culturas”.*

M.- *“Cuando estás fuera es cuando te das cuenta de lo que es tu cultura canaria”.*

F.- *“Primero debes conocer tu cultura pero debes después conocer otras”.*

Un elevado porcentaje del alumnado es consciente de que limitar la cultura a lo canario es empobrecedor. ¿Hacia dónde se tiene que abrir culturalmente la mentalidad del alumnado?

P.- *“Es que eso es una tontería, todo es bueno”.*

L.- *“Pero es que no se fomenta no sólo en la Universidad, sino en ningún sitio”.*

F.- *“Sin embargo un maestro que yo conozco se preocupa mucho de que sus niños conozcan la cultura canaria”.*

Mayoritariamente, el alumnado se siente tan canario como español. Culturalmente ¿qué aporta la españolidad al ser canario?

F.- *“Es que ser español, no sé, como vivimos en una realidad geográfica tan lejana... es que yo no sé lo que es ser español en la vida práctica”.*

P.- *“Eso tener una nacionalidad, un D.N.I. Para que te conozcan”.*

I.- *“Hay mucha gente que no saben donde están las Canarias”.*

El 71,8% considera que los contenidos curriculares tienen que proceder del M.E.C.D. ¿Cómo se explica esta actitud con la afirmación localista de preguntas y con el hecho de que ser español no influye en la manera de pensar?

P.- *“Parece una contradicción”.*

L.- *“Vamos a ser claros, somos diferentes por la situación geográfica, modo de vida, por muchas cosas. Pero en los textos nos introducen una cultura española”.*

F.- *“Pero no estamos aislados, si vivimos en España es lógico que a nivel estatal existan unos contenidos curriculares genéricos pero después es necesario tener en cuenta contenidos locales”.*

Son las instituciones locales, -escuelas, municipios y CAC-, las más generadoras de cultura. Las menos, -religiosas, internacionales y europeas-, ¿Cómo se explica entonces que viajar y conocer mundo sea la actividad considerada como más generadora de cultura?

F.- *“Es que manejan distintos conceptos de cultura”.*

I.- *“Es que primero piensas en la cultura nuestra y luego en las demás”.*

P.- *“Creo que no son excluyentes”.*

El alumnado dice que el medio es un referente cultural y sin embargo, no se sienten culturalmente diferentes por vivir en islas, ¿qué razones explican esta aparente contradicción?

L.- *“Yo creo que sí somos diferentes, vamos a la Península y me agobia no ver mar y nuestra forma de ser es abierta, sociable por ser isleños”.*

F.- *“Una isla puede determinar tu cultura”.*

I.- *“Esto es más pequeño, las islas son pequeñas y estamos acostumbrados a determinadas cosas”.*

¿Por qué razones, religión y política no son referencias para la formación cultural?

F.- *“Pues a mí me ha influido la religión hasta una determinada edad. Si me plantearía casarme sería por la Iglesia y por la religión católica, bautizaría a los niños...”*

I.- *“Pues yo creo que política y religión influyen”.*

P.- *“Mientras estaba en el colegio influía la religión, ahora no”.*

L.- *“En mi casa si ha existido influencia de la política, como tuve antepasados republicanos que fueron asesinados ahora siempre estamos diciendo izquierda, izquierda..., pero ahora llega el momento que quiero pensar por mí y decidir lo que hago”.*

M.- *“Sí, depende de las casas, en la mía no suele hablar de política, nadie sabe quien vota a quien. Pero la mayoría de los jóvenes no tienen ideas claras sobre política”.*

TODOS.- *“En la actualidad no nos influye casi nada”.*

En el día a día, ¿cuáles son realmente las referencias culturales?

I.- *“Los medios de comunicación”.*

P.- *“La tele”.*

M.- *“La gente sabe que la tv no es cultura pero la ven, se dejan influenciar por ella”.*

L.- *“Internet”.*

TODOS.- *“A los niños, fundamentalmente la tele”.*

Teniendo en cuenta la edad y cultura del alumnado, ¿qué cuestiones sobre cultura se deberían tratar en la formación universitaria?

F.- *“Creo que se centran en los conocimientos, deben tenerse en cuenta otros conceptos de cultura. A lo mejor alguna asignatura de tipo filosófico que nos ayudara a pensar”.*

M.- *“Es que los estudiantes se interesan sólo por los contenidos”.*

P.- *“Eso pasa con todo hasta con el rollo de los novios”.*

I.- *“Tal vez una materia de compromiso social. Lo que pasa es que si lo ponen optativo la gente pasa. Habría que buscar la manera de tratarlo”.*

L.- *“Es que tiene que existir motivación. La juventud ahora estamos un poquito apática, lo tenemos todo hecho”.*

GRUPO 1º

¿Consideran que la mentalidad cultural de los alumnos es similar a la de las alumnas? ¿Existen diferencias por razón del sexo?

M.- *“Salvo las diferencias que existen entre chicos y chicas por naturaleza no creo que hayan diferencias culturales. La sociedad no da diferencias vienen marcada por la naturaleza. Ves a las chicas naturalmente mejor preparadas para tratar a los niños que nosotros. Posiblemente sea la voz, la feminidad o que la sociedad las predisponga. En el mismo libro de Didáctica General se especifica ‘didáctica’ para maestras. La sociedad vincula más las chicas a esta profesión”.*

F.- *“Pienso que si hay diferencias aunque las queramos negar. Por ejemplo en clase de infantil sólo hay tres chicos. Las mujeres tendemos a profesiones que están más en nuestro papel. En Ingeniería hay más chicos”.*

L.- *“Pienso que esos roles están impuestos y se van enseñando a los niños desde que son pequeñitos. Las princesitas son las típicas niñas tontas que van a rescatar los príncipes guapos y si son listas son las malas. Son roles que la sociedad va asumiendo poco a poco y aunque no quieras están ahí. Supongo que eso habrá hecho mella en todas las personas que dicen que las mujeres tratan mejor a los niños pero yo trato a los niños mejor que muchas mujeres que conozco. Llevo contando cuentos a un niño desde hace tres años sin problemas. Supongo que cada persona tiene un potencial, no hay que dejarse llevar por la publicidad”.*

I.- *2Sí, porque también cuando un niño llora en casa la madre dice los niños no lloran y tampoco le hacen hacer las mismas tareas a los chicos que a las chicas en la casa”.*

P.- *“Parece como si las diferencias culturales empezaran con la educación familiar. Según cómo los eduques tendrán unas opiniones sobre la forma de comportarse diferente a otras”.*

No es fácil delimitar en Canarias lo “rural” de lo “urbano”. No obstante, un 65,8% dice, ¿existen diferencias culturales en el alumnado por razón del lugar donde se viva en Canarias?

I.- *“A lo mejor en las personas mayores sí, pero en la juventud más o menos todos tenemos la misma forma de pensar. Puede ser que sea porque vivimos en islas. Todos estamos cerca de todos, especialmente en las zonas rurales. Pero en clase estas diferencias no se notan”.*

M.- *“En algunos aspectos puntuales sí pueden existir diferencias. Los del campo conocen mejor la agricultura que los de ciudad y tienen otra forma de divertirse”.*

L.- *“Pero de todas formas aquí la gente rural salen a la ciudad y las de ciudad al campo. No existen diferencias”.*

F.- *“Una diferencia que yo he visto es que las del campo suelen ser más cerradas, son más atípicas que las de la ciudad. Las de la ciudad están más a su aire van más rápido aunque no sea una ciudad grande. Intentan ir a un ritmo de vida rápido y las del campo”.*

no. Las escuelas rurales son un ejemplo, todos los niños están allí juntos, aprenden juntos y es distinto a un colegio normal. Eso los marca. Son individuos que no dependen unos de otros pero que aprenden unos de otros, no crean estratificaciones de edad, de tamaño... aprenden un montón de valores que en la ciudad se suelen dejar un poco más de lado”.

¿Se constatan diferencias culturales por haber realizado la formación inicial en escuela pública o privada?

M.- “Por lo menos en mi especialidad, no”.

P.- “Aunque, generalmente se ha dicho que la mayoría de personas que proceden de colegios privados tienen mayor nivel de cultura o se les ha dado más disciplina porque les han tenido más a raya. En los colegios públicos es diferente...”

L.- “Yo estudié en un colegio privado la EGB y al llegar a un colegio público sí note la diferencia, no para mejor ni para peor, pero sí noté la diferencia. Se notaba en una misma clase quién había estudiado en un colegio privado y quién en un público, a nivel de comportamiento y a nivel académico. Yo estudié en un colegio de monjas y cuando llegaba el profesor nos teníamos que poner de pie todos, en el público el profesor era como un compañero más. Y veo mejor esa postura. Cuando llegué al instituto noté que mis compañeros faltaban al respeto del profesor, yo eso nunca lo había vivido. A nivel académico pues no sé..., también es distinto. ¿Mejor formados? No sé si una buena formación es obligarte a estudiar. En mi colegio te obligaban a estudiar y a realizar tareas diarias. No sé si eso es estar mejor formados”.

I.- “Pues yo estudié en un colegio público y los profesores ni eran autoritarios ni tenían que ponerte de pie y no se consideraba una falta de respeto para ellos. A nivel académico, había gente de la privada que en el instituto sabían más de matemáticas y yo sabía más de lengua e inglés pero no dependía de si la procedencia era pública o privada, sino del colegio o la zona en cuestión”.

¿Se constatan diferencias culturales por haber realizado la formación inicial en escuela pública o privada?

M.- “Eso puede estar en relación al nivel adquisitivo que se tenga. Los de colegios privados suelen tener un nivel adquisitivo mayor que en la pública y ser más consumistas porque gran parte de la cultura tienen que comprarla: libros, música teatro...”

¿Se constatan diferencias culturales por venir de Bachillerato o de FP?

L.- “Creo que no, aunque parezca que es superior hacer Bachillerato”.

F.- “No podría decir cuáles son las diferencias, pero algunas sí que existen. Tratas a una persona de FP y no tiene los mismos puntos de vista que una persona que ha estado en Bachillerato. Sobre todo a nivel académico. Quizás el bachillerato sea más exigente que la FP. Una persona de FP tiene unos puntos de vista diferente sobre los estudios”.

¿Cómo se explica que el alumnado cuando define la cultura no tiene presente la formación académica que recibe?

M.- *“Para mí es uno de los aspectos más importantes. No estoy de acuerdo”.*

L.- *“Sí yo elegiría esa y el antropológico”.*

F.- *“Lo irónico es que la mayoría de la gente que escribe poesía o hace teatro no suelen ir con bastante frecuencia a este tipo de espectáculos. Lo hacen y piensan que eso es positivo pero luego no se aproximan a los demás que lo hacen. Hacen este tipo de cultura pero no son conscientes del valor que tiene. Quizás porque les resulta fácil, ven normal asistir a clase y después no lo valoran. No se dan cuenta de eso en algunos países es un lujo. En Venezuela ir a la universidad es otro tema”.*

P.- *“Es que yo pienso que la cultura de Canarias... Yo estoy haciendo una especialidad y eso me da cultura pero pienso que son términos diferentes, que la cultura engloba otras cosas. Pienso igual que el alumnado”.*

I.- *“Yo creo que es todo, que la cultura engloba todo, tanto lo que estás estudiando en la especialidad como lo que puedas estudiar desde fuera. Se debe tener una cultura general y esa cultura engloba todo, cualquiera otra materia que no sea la especialidad que tú estás haciendo. Aporta cultura lo que estás estudiando y donde te encuentres, eso está claro”.*

L.- *“Yo creo que todos los conceptos juntos es la cultura, cada concepto es parte de la cultura lo académico, lo sociológico lo antropológico...”*

¿Qué explicación puede tener el que la escuela y la universidad se consideren espacios culturales pero no por el hecho de estudiar y aprobar se es más culto?

P.- *“Yo estoy de acuerdo porque creo que por estudiar y aprobar una serie de materias no eres una persona culta. En el ámbito familiar, en el ámbito de los valores, personal en todo... tienes que tener una serie de conocimientos que te hagan completar esa cultura que recibes en la escuela Por venir a la universidad no eres más culto que una persona que está haciendo otra formación inferior o algo así”.*

F.- *“Yo creo que a veces apruebas exámenes por memorizar y cuando se acabó el examen ya te olvidas. Mientras que hay cosas que aprendes en la calles que te interesan y las sigues aprendiendo para el resto de tu vida”.*

L.- *“Es que yo creo que por eso, la definición de cultura implica muchas más cosas que los conceptos académicos que estamos aprendiendo aquí. En la vida existen mil cosas más importantes. Influye en mi nivel cultural porque estoy adquiriendo conocimientos pero no sé... en la calle aprendes cosas tan importantes como las que estoy aprendiendo aquí”.*

F.- *“Por ejemplo no hay una asignatura aquí ni en el bachillerato que se llame actualidad: lo que está en la calle, en los periódicos, en los medios de comunicación, en la radio en mil sitios. Cultura no es simplemente lo que estás estudiando y apruebas. Sacas sobresaliente y lo olvidas a la semana siguiente. Es lo que decía mi compañera”.*

I.- *“Pero yo creo que eso es un mal enfoque el pensar que le tienen que dar una asignatura que se llame actualidad, que le tienen que enseñar de una forma diferente. Yo creo que la gente tiene que aprender a estudiar por su cuenta, tienen que aprender a vivir los estudios que están recibiendo y no decir que esto me lo tengo que aprender para el examen, me lo empollo y ya me olvidé, tiene que decir esto me vale para mi vida tengo que crecer como persona y voy a estudiar esto de determinada manera, entonces el cambio está en que la gente se da cuenta de eso no buscar que sea una asignatura sino que eso sea una forma de vida”.*

F.- *“Lo bueno sería que de los estudios se sacaran conclusiones importantes para la vida. No estudias para aprobar, estudias para aprender. Actualmente todo el mundo estudia para aprobar. Yo estudié para aprobar, si estudiara para aprender me pondría a estudiar de otra manera, ampliaría los estudios, no sacaría tanta nota pero sabría más para la vida en sociedad. Pero a la gente no le interesa eso, a la gente lo que le interesa es aprobar porque estamos en una sociedad mercantil que el que tiene más títulos sube”.*

L.- *“Y que muchas veces lo que te enseñan en la universidad o en el colegio no te interesa ni te va a servir para tu vida, tengo que aprendérmelo para sacar la nota aunque no me interesa ni quiero saberlo”.*

P.- *“Yo creo que la mayoría estudiamos y aprendemos lo que nos gusta, por eso estamos aquí. Por ejemplo en Bachillerato hay física y la física no te va a servir para nada ni para lo que quieres ni para lo que vayas a hacer posteriormente ni nada pero la tienes que estudiar. Cuando te dan a elegir aprendes y estudias según tu inclinación”.*

Si la familia y el entorno social es lo que determina el día a día del alumnado, ¿para qué sirve la cultura universitaria?

M.- *“Yo creo que es un todo, la cultura universitaria te da una parte de la cultura que no te da la relación ni el día a día con tu familia. Te da la cultura que te van a pedir en el mundo laboral. Sin embargo creo más en la cultura de la universidad que en el día a día”.*

F.- *“Yo estoy en contra de esa postura porque mucha gente dice que la universidad nos enseñan lo que es el mundo real. Pues mentira, en la facultad nos están enseñando una serie de cosas que no valen para un aula de infantil. No hay ninguna asignatura que nos enseñe a trabajar directamente con los niños, aunque en tercero esté el practicum, no enseñan a pensar por sí mismo sino a hacer un proceso repetitivo. Todo es muy teórico, estos son los conocimientos que tienes que tener pero el mundo real no es así. Como el inglés, vas a Inglaterra e intentas hablar el inglés que te enseñaron en el instituto, no es el inglés real que se habla allí. Es una base pero hace falta algo más”.*

L.- *“Yo también me inclino más por esa forma de pensar...”*

¿Por qué razones la formación universitaria actual influye mucho/bastante en la vida del alumnado, más que las costumbres y tradiciones populares?

M.- *“Yo estoy totalmente de acuerdo porque son importantes todos los conocimientos que uno aprenda de cualquier fuente pero yo soy una de esas personas que abogan por las tradiciones, por los conocimientos de la antigüedad, todo lo que es la cultura de los ancestros que ha llegado hasta nosotros, no mantenerla igual ni inmutable sino hacer una revisión y decir esto sirve esto no sirve, esto se ha estado haciendo por algo y no*

mantenerlo como una repetición de algo que ya no se usa en esta época sino pensar un poco y reflexionar por qué se hacía antes, me parece igual de válido que un estudio universitario porque por algo se estaba haciendo en esta zona. Hay que sopesar las dos cosas por igual”.

L.- *“Yo creo que las costumbres. La universidad sí, son conceptos y nos van a servir para el día de mañana tener un trabajo pero las costumbres son lo que me ha hecho a mí y lo que me ha hecho mi pensamiento y mi entorno”.*

P.- *“Yo creo que volvemos a diferenciar lo que es el ámbito social, familiar y cultural con lo que es el aspecto académico. Los dos son importantes pero uno está más alto que otro y dependiendo de la persona, pues...”*

F.- *“Yo creo que depende más de la persona...”*

I.- *“Es que las creencias que tenemos nosotros son las que nos ha dado nuestra familia y nuestro entorno”.*

Para el alumnado la cultura canaria se identifica con costumbres y tradiciones canarias que se tienen además, como autóctonas, pero esta identificación no configura una determinada manera de pensar y de vivir. ¿Qué significado tiene entonces?

L.- *“Claro, es que la valoramos como algo tradicional que no podemos perder. Son las raíces que tenemos que nos atan pero que luego a la hora de la verdad, la cultura canaria es algo que está ahí que nos gusta conocer un poco pero que no es determinante para nuestro futuro ni para nuestra forma de ver las cosas”.*

P.- *“Pero además, más que cultura canaria, con la televisión y todas esas cosas estamos aprendiendo cultura de todo el mundo y cada uno va cogiendo su forma de ser según las culturas que ven en la televisión”.*

L.- *“Te ponen dos folletos en la pared y uno dice curso para folklore canario y curso de informática avanzado ¿qué porcentaje de alumnos cogen el curso de informática? Un 99% escoge esto último porque interesa, no por cultura sino para el mundo laboral”.*

F.- *“La cultura canaria es algo más moral para sentirte persona y que tienes unas raíces y unos orígenes, pero en el día a día no creo que afecte tanto”.*

L.- *“A la hora de imponer la cultura canaria en las escuelas la suelen poner como algo añadido no como una cosa esencial. Es un tema, una cosa más...”*

M.- *“Mi visión es totalmente apartada porque yo no soy de aquí. Cuando llegué aquí vi las romerías y ese tipo de actos como si fuese una tradición realmente importante pero luego uno se da cuenta que eso no es más que ir allí a beber y sobre todo los jóvenes, las personas mayores sí lo viven de otra manera. Los jóvenes ya no se visten sino se disfrazan cuando van a un baile de magos, con sus gafas oscuras... ya no es una tradición... ya es seguir con el mimetismo para poder entrar en ese círculo pero lo hacen porque tienen que hacerlo no porque les guste porque lo quieran... Hablo en general, porque hay muchas otras personas que tocan el timple, hacen el silbo canario, el salto del pastor y son gente que realmente se interesan pero otros tienen una idea demagógica,*

soy canario, no soy español... no tiene fundamento. Y dicen que es la moral, pero ¿qué falsa moral es esa de decir que soy canario nada más?"

P.- *"Se conserva más bien como algo romántico, con cariño pero nada más. Algo que es nuestro pero no para repetirlas y repetirlas, es algo que simplemente ocurrió y hasta un punto. Hay que hacer una revisión de todas esas cosas. Hay cosas que sirven y otras que no. Es algo que no se ha hecho. Y entonces las legislaciones tienen un coste tremendo para cambiar todo ese tipo de cosas".*

F.- *"Me parece que es necesario para la sociedad. Las cosas van cambiando y ese tipo de cosas tiene que cambiar si no, se quedan en un pseudo oscurantismo atrapado".*

El alumnado considera que en la universidad no se promueve suficientemente la cultura canaria, ¿para qué hacerlo si resulta empobrecedor?

P.- *"Si lo promovieran, tampoco tendría demanda. Es que cuando yo estaba en el instituto había una asignatura que se llamaba naturaleza canaria. No se apuntó nadie y tuvieron que coger gente sobró de las demás optativas".*

I.- *"No son materias que sirvan par un futuro. La gente ahora quiere cosas más útiles".*

M.- *"Y no sólo eso. La gente por ejemplo, se quiere ir de vacaciones y no piensan en ir a las demás islas que todavía no conocen sino a Europa, a otros sitios y las islas ya las conoceré otro día".*

¿A qué se debe que el concepto antropológico de cultura sea escasamente valorado pero los indicadores antropológicos (tradiciones canarias), son los reconocidos como más culturales, sólo superados por el viajar y conocer mundo?

M.- *"Yo soy una persona que me encanta viajar, me fascina... pero también hay que darse cuenta que la cultura está a la vuelta de la esquina".*

L.- *"Lo canario es algo que te da la familia para tenerlo. Tradiciones de los abuelos, de los padres... te lo enseñan".*

F.- *"Es algo que tengo como un carné. ¡Eh..., que yo tengo una personalidad, unas raíces... no soy alguien desarraigado! En esa globalización del mundo todo es tan grande, todo es tan grande que sentimos no pertenecer a nada. Necesitan afiliarse a algo y tener esos nacionalismos".*

P.- *"La necesidad de pertenecer a algo... las raíces no como algo cultural".*

Mayoritariamente, el alumnado se siente tan canario como español. Culturalmente ¿qué aporta la españolidad al ser canario?

I.- *"Yo personalmente me siento tan canaria como española".*

F.- *"Yo me siento primero español y después canario. Es el estado, el país... Canarias sí, está bien".*

El alumnado considera que en la universidad no se promueve suficientemente la cultura canaria, ¿para qué hacerlo si resulta empobrecedor?

L.- *“Sí, perteneciendo al mundo y teniendo la tecnología que tenemos, pudiendo acceder a conocimientos de cualquier parte resulta triste limitar la cultura a lo canario. No se trata de asumir las demás culturas como propias. Pero sí comprenderlas, estudiarlas”.*

P.- *“Además, es importante saber como piensan las demás personas”.*

El 71,8% considera que los contenidos curriculares tienen que proceder del M.E.C.D. ¿Cómo se explica esta actitud con la afirmación localista de preguntas y con el hecho de que ser español no influye en la manera de pensar?

M.- *“Hay que aceptar la diversidad porque somos diferentes. Tenemos rasgos que exigen un currículo diferente. Pero eso no significa que no seamos españoles, que nos vayamos a disgregar. En infantil le hacen estudiar las estaciones a un niño en Canarias y no lo entiende. Eso lo tienen que ver en el gobierno central”.*

F.- *“Pero lo mismo sucede con el mar en otras partes de la península”.*

¿Estás de acuerdo en que el *distintivo cultural* del canario es la forma de hablar?

L.- *“Que va..., también hay que tener en cuenta la forma de ser como catalanes, gallegos...”*

M.- *“Los canarios tienen tradición de ser más afables, más abiertos quizás por el turismo mientras, que Galicia son más cerrados”.*

Son las instituciones locales, -escuelas, municipios y CAC-, las más generadoras de cultura. Las menos, -religiosas, internacionales y europeas-, ¿Cómo se explica entonces que viajar y conocer mundo sea la actividad considerada como más generadora de cultura?

TODOS.- *“Es una contradicción”.*

M.- *“Yo incluiría la religión, lo europeo. La religión es importante, es necesaria históricamente. Implica tradiciones”.*

L.- *“Y además explica muchas cosas que han pasado. La tenemos olvidada. El alumnado no se guía por ella”.*

M.- *“Yo no me guío pero hay valores que te dan la religión en la que nos han educado nuestros padres”.*

F.- *“Muchos de los valores de la sociedad occidental proceden de la religión. Lo que pasa es que la gente confunde religión con iglesia, con religión jerarquizada y como no comulgan con jerarquía. Por eso no lo apoyan pero no se dan cuenta de que toda la sociedad ha vivido con esa influencia”.*

¿Por qué razones, religión y política no son referencias para la formación cultural?

M.- *“A mí me parece que la política es la que lleva la batuta a la hora de elaborar la cultura”.*

L.- *“Pero es que en lo social es religión y política...”*

P.- *“A lo mejor no. Puede ser operación triunfo, las modas”.*

F.- *“Creo que la política y la región mueven muy poco salvo en algunos sectores como independentistas que tienen sus rasgos peculiares. La gente lo que quiere es tener una familia”.*

En el día a día, ¿cuáles son realmente las referencias culturales?

L.- *“La relación con la familia, la relación con los amigos, los medios de comunicación...”*

M.- *“Yo creo que primero los amigos y después la familia”.*

P.- *“La familia, los amigos, los medios de comunicación y ocio”.*

I.- *“Y la relación con la pareja...”*

I.- *“Yo creo que por la familia y el medio social”.*

F.- *“Familia, amigos, mass media...veo la tv pero no me guío por ellos”.*

P.- *“Yo creo que sí, la información cambia la vida de las personas”.*

M.- *“No sólo los telediarios. Yo no veo la tv para nada pero en clase todos estaban hablando de OT. Todo el mundo sabían quienes eran, me comparaban con uno de ellos. Decían que tenían que irse porque comenzaba la serie. Es algo muy importante para mucha gente”.*

¿Por qué se escoge la religión?

M.- *“Tradicionalmente ha sido una maría. En la ESO la escogí para no hablar desde la ignorancia e intentaba estudiarla para saber si merecía la pena. Me sirvió para darme cuenta de algunas cosas”.*

El alumnado dice que el medio es un referente cultural y sin embargo, no se sienten culturalmente diferentes por vivir en islas, ¿qué razones explican esta aparente contradicción?

M.- *“Yo creo que sí. La gente es mucho más abierta, no tiene miedo a aprender idiomas... La gente está aislada, por estar en las islas tienen algunas limitaciones y por eso son algo cerradas”.*

L.- *“Nos sentimos limitados. Nos cuesta ir de una isla a otra”.*

P.- *“Pero eso es un tópico. Conozco gente de Madrid que no ha salido de Madrid”.*

No supieron decir lo que era globalización

M.- *“La viven, pero no lo saben definir. Les llega pero... utilizan un montón de términos para referirse a la cultura de la globalización”.*

Teniendo en cuenta la edad y cultura del alumnado, ¿qué cuestiones culturales se deberían tratar en la formación universitaria?

L.- *“Personalmente en todas, más información sobre discapacidades. Es esencial culturalmente para integrar a las personas. Enviar cartas al ayuntamiento para que cambien cosas”.*

M.- *“Educación sexual sobre todo para trabajar con los niños”.*

I.- *“Alguna asignatura sobre diversidad cultural. En Canarias hay mucho etnocentrismo. Hablamos de nuestra cultura pero no la vivimos”.*

GRUPO 1º~Clase

1. ***Precisar el significado que tiene la cultura académica para el alumnado y verificar su utilidad personal, social y educativa.***

La mayoría de los alumnos piensan que todo conocimiento y factores que amplíen nuestro saber es cultura. En cambio, otros creen que el conocimiento no lo es todo sino parte de ella.

Los alumnos consideran que no por el hecho de estudiar se es más culto, ya que existen casos de personas que son muy cultas y saben sobre muchos temas sin haber cursado estudios. La cultura no es sólo lo que se adquiere en la Universidad sino también lo que se aprende de las experiencias de la vida.

El objetivo principal de la Universidad es formarte en la especialidad que elijas, es decir, que por el hecho de que la Universidad te aporte unos conocimientos determinados y los memorices, no quiere decir que seas más culto.

2. ***Precisar el significado que tiene la cultura de la cotidianidad para el alumnado y verificar su utilidad social y educativa.***

Los referentes que han expuesto los alumnos son:

La experiencia, los propios valores, sacar provecho de el día dependiendo de las actitudes y apetencias de cada uno, todo influye un poco. Para otros, las referencias culturales se encuentran en la sociedad y el consumismo ya que nuestro objetivo es trabajar para obtener dinero y poder ir al ritmo de la sociedad en cuanto a la moda, etcétera. También hay personas que estudian para sentirse bien, alcanzar sus metas y realizarse como personas.

3. ***Precisar el significado que tiene una cultura popular para el alumnado y verificar su utilidad personal, social y educativa.***

La cultura no es sólo las tradiciones, los hábitos, folclore, etc. sino lo que hace cualquier canario en su vida habitual. Nuestra idiosincrasia muestra nuestra forma de ser y esto influye en el día a día.

Las personas actúan según hayan sido educados, y nosotros los canarios nos diferenciamos de los demás por nuestra forma de hablar, forma de ser, etc.

Hablar canario no es hablar mal, ya que cada región tiene su propio dialecto. Debemos conservar nuestro vocabulario.

El limitarte sólo a tu propia cultura empobrece a la persona ya que hay que estar abiertos a otros tipos de conocimientos que nos aportan otras culturas.

El folclore es propio de nuestra cultura, al igual que el comer gofio.

La mayoría de los alumnos piensan que la españolidad nos aporta un idioma, el Castellano, una política. Hay que ser consciente de que Canarias es España.

En cuanto a la procedencia de los contenidos curriculares, hay diferentes opiniones, unos piensan que deberían proceder todo de Canarias, otros que debería ser mitad y mitad y por último están los que le dan más importancia a lo procedente de Canarias, ya que primero hay que tener en cuenta el entorno más cercano al niño.

El alumnado considera que hoy en día se tiene más en cuenta en las Universidades la Cultura que antiguamente. Ellos piensan que el interés debe salir de los propios alumnos porque muchas veces nos encontramos con carteles en los que anuncian obras de teatro que nos ofrece la misma Universidad a las cuales no se acude. Hay quien opina que hay que promoverlo desde pequeños, otros que no es la falta sino la forma de promoverlo y finalmente los que creen que es esto es innato.

Viajar y conocer mundo también genera cultura, cuanto más te limites a un lugar más “cuadrado” eres. También hay quien se conforma con su propia cultura.

4. Clarificar posibles diferencias en el alumnado

Por una parte se piensa que existen diferencias culturales entre ciudades y pueblos, ya que la gente de estos últimos es más conservadora, en cambio los de ciudad son más consumistas, están más pendientes de las modas, etc.

En cuanto al sexo, podemos decir que todavía se dan algunas diferencias culturales.

Al hablar de colegios públicos y privados se opina que en los colegios privados hay menos nivel en contraposición a los públicos, pero en cuestión de personalidad no se encuentran diferencias.

En cuanto diferencias entre Formación Profesional y Bachillerato decir que en el primero la formación es más práctica lo que no ocurre con Bachillerato el cuál es más teórico.

5. Precisar convergencias y divergencias y analizar las creencias subyacentes en las mismas

Hemos llegado a la conclusión de que la insularidad influye en la cultura ya que estamos limitados por el mar.

Introducción	11
Globalización y cultura	13
La experiencia académica	15
Exploración bibliográfica	19
Fines	23
I.- FUNDAMENTACIÓN	25
1. Las Ciencias Sociales	26
1.1.- Introducción	27
1.2.- El conocimiento de la realidad social	28
1.3.- El conocimiento científico de la realidad social	29
1.4.- El estudio de lo social	30
1.5.- Sujeto y objeto de las Ciencias Sociales	33
1.6.- El método científico de las Ciencias Sociales	37
1.7.- Los paradigmas de las Ciencias Sociales	40
1.8.- La interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales	43
1.9.- Conclusiones	45
2. El concepto de cultura	47
2.1.- Introducción	48
2.2.- Aproximación histórica al concepto	49
2.2.1.- La Antigüedad	49
2.2.2.- Cultura y Humanismo	50
2.2.3.- Cultura y Sociedad	52
2.3.- Aproximación racionaliza al concepto	58
2.3.1.- Dimensión social de la cultura	59
2.3.2.- Dimensión físico/biológica de la cultura	62
2.4.- Aproximación a los elementos materiales del concepto	64
2.5.- Aproximación a la interrelación cultura / religión	66
2.6.- Conclusiones	69
3. Cultura y Escuela	71
3.1.- Introducción	72
3.2.- La Ley de Instrucción Pública (LIP)	73
3.2.1.- La política cultural	73
3.2.2.- La cultura curricular	76
3.3.- La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y 1967 (LEP)	77
3.3.1.- La política cultural	77
3.3.2.- La cultura curricular	79
3.4.- La Ley General de Educación de 1970 (LGE)	83
3.4.1.- La política cultural	83

3.4.2.- La cultura curricular	87
3.5.- La Ley de Ordenación del General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990	94
3.5.1.- La política cultural	94
3.5.2.- La cultura curricular	95
3.6.- La Ley Orgánica de Calidad de Educación de 2002 (LOCE)	101
3.6.1.- La política cultural	101
3.6.2.- La cultura curricular	103
3.7.- Conclusiones	105
II. ESTUDIOS	108
4. Investigar en educación	109
4.1.- Introducción	110
4.2.- Perspectiva positivista	111
4.3.- Perspectiva interpretativa	112
4.4.- Perspectiva crítica	114
4.5.- Metodología	116
5. Estudio descriptivo	119
5.1.- Introducción	120
5.2.- El problema y las hipótesis	121
5.3.- Sujetos	125
5.4.- Instrumentos	130
5.5.- Procedimiento	132
5.6.- Análisis 1	133
5.6.1. Sobre datos personales	133
5.6.2. Sobre itinerario formativo	134
5.6.3. Sobre intencionalidad educativa	136
5.6.4. Sobre el concepto teórico de cultura	138
5.6.5. Sobre la identificación cultural	143
5.6.6. Sobre identificación cultural local/gomal	157
5.6.7. Sobre condicionantes ideológicos y existenciales	165
5.7.- Conclusiones	172
5.7.1. Características personales, sociales y educativas de los sujetos encuestados	173
5.7.2. Definición teórica de cultura	175
5.7.3. Manifestaciones que consideran especialmente culturales	176
5.7.4. Definición y posicionamiento ante la cultura local y la cultura de la globalización	176
5.7.5. Incidencia en la manera de pensar y de vivir	177
5.7.6. Referencias para una cultura escolar	177
5.8.- Análisis 2	178
5.8.1. Características personales y concepto de cultura	179
5.8.2. Manifestaciones culturales y concepto social de cultura	185
5.8.3. Referencias culturales cotidianas y concepto de cultura	189
5.8.4. Referencias culturales según sexo	191
5.9.- Conclusiones	192

6. Estudio cualitativo	195
6.1.- Introducción	196
6.2.- El problema y las hipótesis de trabajo	197
6.3.- Sujetos	199
6.4.- Instrumentos	200
6.5.- Procedimiento	205
6.6.- Análisis 1	206
6.7.- Análisis 2	228
6.8.- Análisis 3	234
6.6.- Conclusiones	235
III. CONCLUSIONES GENERALES	238
7.- Conclusiones	239
7.1.- Introducción	240
7.2.- Conclusiones generales	241
7.2.1.- Un concepto de cultura en las Ciencias Sociales	241
7.2.2.- El concepto de cultura en las leyes del sistema educativo español	243
7.2.3.- El concepto de cultura en el alumnado	245
7.3.- Conclusiones para una Didáctica de las Ciencias Sociales	247
7.3.1.- La Didáctica de las Ciencias Sociales	247
7.3.2.- El problema	249
7.3.3.- La interacción didáctica	250
7.3.4.- El nivel de comprensión	252
7.3.5.- La interdisciplinariedad	253
7.3.6.- La realidad virtual	254
7.3.7.- Transformación social	255
7.3.8.- El proyecto	256
IV. BIBLIOGRAFÍA	258
• Libros y artículos	259
• Prensa	273
• WWW	295
• Tesis	308
V. ANEXOS	317
• Anexo 01: Estudio descriptivo. Presentación	318
• Anexo 02: Estudio descriptivo. Cuestionario	319
• Anexo 03: Estudio descriptivo. Variables	330
• Anexo 04: Estudio descriptivo. Otras respuestas	340
• Anexo 05: Estudio cualitativo. Interrogantes y respuestas	347