

La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera*

Jacinto Ordóñez Peñalongo

Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Doctorado Latinoamericano de Educación

Considero que se hace necesario comenzar mencionando algunos supuestos de mi participación. En primer lugar, que el presente texto ha sido elaborado teniendo en mente la educación latinoamericana, pero vista desde la perspectiva centroamericana, región donde vivo y trabajo. De ahí mi constante referencia a situaciones vividas en esta parte de la América Latina.

En segundo lugar, que al hablar de la escuela, me refiero a la institución que oficialmente reclama, si no el monopolio, al menos el espacio más importante de la educación, sea pública o privada. Esto significa hablar de aquello que pasa dentro de esa institución que pocas veces, al menos en el medio de donde procedo, relaciona su misión con su propio contexto histórico-social en una forma intencional y permanente.

En tercer lugar, que al hablar de la escuela como espacio público y su relación con los diferentes contextos, me refiero a los contextos culturales. La mayor parte de mi participación acentúa esos contextos en

los cuales la escuela realiza su labor. Estoy consciente que sobre la relación entre escuela y contextos culturales se puede decir mucho y desde diferentes puntos de vista, de ahí la necesidad de referirme a los dos últimos supuestos que, por su carácter, se convierten en agenda para futuros trabajos.

En cuarto lugar, debemos recordar que los contextos culturales – sean contextos inmediatos o mediatos, antiguos o recientes – existen por razones histórico-sociales y por eso no sólo deben ser investigados sino también pensados y comprendidos desde la perspectiva del trabajo que realiza la escuela.

En quinto lugar, que en este momento los contextos culturales existen en un contexto mayor que reconocemos como el “nuevo orden mundial”, con sus diferentes expresiones globalizantes, que está creando nuevos contextos que algunos han llamado “culturas de frontera”.

Fronteras geográficas y culturas en América Latina

El cuadro general de las culturas presentes en los países latinoamericanos son la herencia de la política

* Trabalho apresentado no I Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em outubro de 2001.

colonial que todos conocemos. A manera de ejemplo, menciono algunos datos con el propósito de recordar los contextos nacionales de origen colonial que, a su vez, recuerdan fronteras geográficas y culturales.

El caso de la conquista de Centroamérica la inició España entre 1524 y 1549 con dos ejes de poder que tuvieron su base en Guatemala con la llegada de Don Pedro de Alvarado, bajo la poderosa influencia de Hernán Cortés en México, y en Costa Rica – en la isla de Chira del Golfo de Nicoya – bajo la poderosa influencia de Pedrarias Dávila en Panamá. Lo cierto es que las fronteras que separaron a Panamá del contexto centroamericano tienen sus antecedentes en las rivalidades de esa conquista. Esto sin mencionar la presencia colonial posterior de Inglaterra y de Estados Unidos en el área.

Por otra parte, las fronteras que separaron a Belice de Guatemala ilustran mejor la presencia colonial de Inglaterra que, en nuestras tierras, rivalizó su dominio con España por medio de sus corsarios. De la misma manera, las fronteras que separan a Haití de la República Dominicana también ilustran la presencia colonial de Francia; las fronteras de las Guayanas – la británica, la holandesa y la francesa – agregan la presencia colonial de Holanda; y las fronteras de Brasil y el resto de la América Latina destacan la presencia colonial de Portugal. Las fronteras de los cinco países centroamericanos – Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica – tienen sus antecedentes en la organización político-colonial que impuso España.

Lo que se quiere señalar es el colonialismo europeo que fue el que produjo un continente “balcanizado”, como lo señala Williman (1965, p. 12-14), dividido por fronteras que fueron extrañas a un continente habitado por los pueblos precoloniales que mantuvieron diferentes culturas, pero unidos por “la tierra del sol”, que los kunas llamaron Abya-Yala.¹

¹ Abya-Yala, de acuerdo con la tradición kuna que sobrevive entre Panamá y Colombia, es el término que se usa para referirse a lo que nosotros conocemos como América Latina.

Parece obvio que no se pretende hacer una historia de la región, sino señalar puntos que parecen fundamentales para hablar de la educación y de las culturas en Centroamérica y en la América Latina, fronteras geográficas que no pueden separar culturas que han existido antes de que se produjera la balcanización de la América Latina. La región centroamericana tiene otras fronteras que no son las geográficas señaladas, más fronteras culturales que atraviesan las geográficas y que, a su vez, mantienen las diferencias culturales que la educación no puede ignorar como contextos que desafían su práctica cotidiana. Se habla, por ejemplo, de una América Latina hispana, una lusitana, una negra y una indígena, cada una de ellas con matices particulares que desafían la planificación educativa en nuestro continente.

El contexto multicultural de la América Latina

Los escenarios culturales no siempre son tomados en cuenta por los sistemas oficiales de educación cuya planificación no sólo es creada sino también centralizada y controlada por los grandes centros de poder, orientados por las fronteras geográfico-políticas y, en la mayoría de los casos, con criterio colonial. Por las limitaciones que impone el objetivo general de mi participación, será difícil referirme a las culturas mencionadas, ni siquiera a las más grandes. Lo que hago es poner algunos ejemplos a fin de ilustrar el tema central propuesto.

Un ejemplo son las culturas indígenas que, a partir de la década de los años 1990, han comenzado a hacer oír su voz, culturas que han arrastrado por centurias fronteras políticas, administrativas y geográficas que las discriminan y las silencian. Al menos en Centroamérica, existen pueblos que han luchado por centurias diferentes formas de superar esas fronteras. Menciono el caso de los guaimíes que habitan entre Panamá y Costa Rica, el de los chocós y kunas que viven entre Panamá y Colombia, y el caso de los mayas que viven en Chiapas, Tabasco, Yucatán, Guatemala, El Salvador y Honduras. Pueblos que luchan por su identidad, a pesar de las fronteras geográficas existentes.

La resistencia y la lucha del pueblo maya, para mencionar a uno de esos pueblos, es ahora elocuente en el contexto latinoamericano. Basta recordar la presencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de Chiapas, representantes de la lucha del pueblo maya en México. Lo mismo se puede decir de Rigoberto Menchú, Premio Nobel de la Paz, representante del pueblo maya-quiché. Este pueblo fue el que hizo frente a la invasión de Don Pedro de Alvarado (1524) e inspiró la resistencia y sobrevivencia – en la actual República de Guatemala – de 21 comunidades lingüísticas mayas que actualmente sobreviven con su propia cultura (Salazar Tetzagüic, Telón Sajcabún, 1999, p. 11). La voz del pueblo indígena maya en Guatemala representa el 60% de la población total del país, sin contar los mayas que pueblan México, El Salvador y Honduras. Pienso que algo parecido se puede decir de Ecuador, Perú, Bolivia y otros países de la América Latina.

Otra cultura que podríamos mencionar, en este caso desde la perspectiva educativa, podría ser la cultura náhuatl de México que, antes de que viniera Colón, tuviera *escuelas-pupilaje* – su educación preescolar –, la *telpochcalli* – que fue su escuela de servicio público y de guerra –, la *calmécac* – su escuela superior y sacerdotal – y dentro de ella la *cuicacalli* – que era su “Departamento de Filosofía y Letras”, para decirlo en términos actuales y occidentales –, instancia que se dedicaba a estudiar la pintura (esto es, la escritura), la música (esto es, la lectura) y la poesía (esto es, la filosofía) y que concentraba a todos aquellos que se dedicaban a escribir sus libros y explicarlos (Sahagún, 1956, p. 301-307). Esta educación era, entre los aztecas, obligatoria. Como bien lo dice Jacques Soustelle (1984, p. 176): “Es notable que en esa época y en ese continente un pueblo indígena de América haya practicado la educación obligatoria para todos, y que ningún niño mexicano del siglo XVI, cualquiera que fuese su origen social, careciera de escuela”.

Las culturas indígenas y su relación con la educación como espacio público en la América Latina todavía no se ha investigado, reflexionado y sistema-

tizado en todas sus implicaciones, de manera que las escuelas dejen de ser instancias de aculturación y puedan convertirse en espacios de “acción cultural”, como lo señala Paulo Freire, donde todas las culturas – ahora excluidas por la educación homogenizadora – puedan expresar su voz desde su propia realidad cultural. Por eso, damos razón a la indignación de Carlos Aldana Mendoza (1993), con la cual comienza el primer tomo de la *Pedagogía general crítica* cuando. En su “Introducción” y refiriéndose a la educación de Guatemala, incorpora expresiones como las siguientes:

Ya es hora que la pedagogía empiece a caminar las veredas por las que transitan las ineludibles luchas y esfuerzos por transformar esa realidad nuestra, cuyos rasgos más notorios son la injusticia, la opresión, el miedo y la pobreza [...] Que la pedagogía deje de esforzarse por permanecer en el sitio que ocupa entre las nubes de los idealismos, de las grandes aportaciones “clásicas”, de las ostentosas propuestas tecnológicas importadas, de las abstractas concepciones... Que la pedagogía deje de ser la flamante aduladora de todo aquello que tenga que ver con la educación, y que empiece a convertirse en su ojo más crítico; que se transforme ya en la búsqueda más profunda y radical de las verdades del ser y del hacer de la educación. (p. 9)

Para Aldana Mendoza, la educación “debe dejar de encubrir [...] lo que en realidad debemos tratar de entender”, su tarea es “‘ir quitando los velos’, conocer lo que existe de fondo u oculto en sus mismos postulados explícitos”, conocer aquello “que no nos ha permitido el conocimiento...”, superar los textos “de otros tiempos”, “de otros lugares” y “de otros intereses” y “la transmisión descontextualizada, abstracta y acrítica”. Para lograrlo hay que salir de la “superficialidad, apatía e indiferencia”. Su llamado es al “develamiento” de lo que se hace e “ir a las raíces”, se trata de una tarea radical (*idem*, p. 9-12).

José Luis Fiori decía: “No es el dominador el que crea una cultura y la impone al dominado. Esta cultura es el resultado de las relaciones estructurales entre

los dominados y dominadores”.² Por su parte, Paulo Freire comprendía que cuando un grupo impone su cultura a otras culturas se ubicaba en las relaciones de dependencia donde la cultura dominante silenciaba a la cultura dominada. Por eso, Freire decía: “La comprensión de la cultura del silencio presupone un análisis de la dependencia como un fenómeno relacional que da origen a distintas formas de ser, de pensar, de expresarse; las de la cultura del silencio y las de la cultura que ‘tiene una voz’” (1975, p. 66).

Lo que llevo dicho de los indígenas es sólo una parte del cuadro multicultural que nuestros países latinoamericanos presentan y que, en su mayoría, permanecen como culturas del silencio. Hace falta hablar, por ejemplo, de culturas negras, mestizas, ladinas, de grupos étnicos y sus respectivas expresiones pero también de grupos sociales, económicos, de filiación, de género, de nacionalidad, de lengua, de religión, de ritmo, de música etc. Dicen Roberto Ramos Meléndez y Carmen Reus Velásquez (1998, p. 99) que multiculturalismo es:

Una amplia gama de grupos sin que se les compare u ordene en términos de lo bueno o lo malo que es uno respecto al otro y sin que se niegue la perspectiva o bagaje que cada cual tiene aún cuando éste sea complementario, diferente o contradictorio entre ellos.

El contexto multicultural rebasa las fronteras político-geográficas y no es necesariamente negativo como algunos creen; su diversidad enriquece. Por eso, el multiculturalismo es importante y relevante a nivel humano y, por eso, también lo es para el trabajo educativo.

La globalización y “las culturas de frontera”

La presencia de un “nuevo orden mundial” ha globalizado el sistema económico capitalista, sus adelantos tecnológicos, informáticos y militares. Dice Xavier Gorostiaga (1991) que, de acuerdo con el his-

toriador Paul Kennedy, nunca antes se había tenido tal concentración de capital en tan pocas naciones y en tan pocas manos. Los países que forman el “Grupo de los Siete”, con sus 800 millones de habitantes, controlan más poder tecnológico, económico, informático y militar que el resto de los cuatro billones de personas que viven en Asia, África, Europa del Este y la América Latina. Esta concentración de capital corresponde al carácter de la nueva revolución tecnológica en la cual la acumulación de capital depende menos de la producción y más de la acumulación de la tecnología basada en el uso intensivo del conocimiento. La centralización del conocimiento tecnológico es más intenso y monopolizador que otras formas de concentración de capital, lo que incrementa la distancia entre el norte y el sur.

Por su parte, Manuel Castells, al referirse a lo que hemos llamado el “nuevo orden mundial”, también afirma que ya no estamos viviendo en la era de la Revolución Industrial como hasta hace poco la pensábamos. Los historiadores han demostrado que tuvimos dos revoluciones industriales: la primera que comenzó en la última parte del siglo XVIII y que tuvo por característica incorporar nuevas tecnologías: las máquinas de vapor, las hiladoras de diferentes “husos”, “el proceso Cort en la metalurgia” y la sustitución de las herramientas por las máquinas. La segunda revolución industrial se dio 100 años después y se basó en la electricidad, “el motor de combustión interna”, los adelantos químicos basados en la ciencia, “la fundición del acero eficiente” y el apareamiento de la tecnología de la comunicación (el telégrafo y el teléfono). A partir de la década de los años 1970, comenzamos a vivir la “era de la información” (2001, p. 64-94).³

Lo que parece importante para nuestro tema es que vivimos, no una época de cambios, sino un “cambio de época” tal como lo afirma José de Souza Silva (1999), época de contradicciones, de transformación

³ Esta obra de Castells tiene tres volúmenes: el v. I habla sobre “La sociedad red”; el v. II habla sobre “El poder de la identidad” y el v. III habla sobre el “Fin del milenio”.

² La cita de José Luis Fiori la hace Freire (1975), p. 66, nota 39.

cuantitativa y simultánea de relaciones de producción, de poder, de experiencia humana y de cultura. Por eso, sigue diciendo de Souza Silva, “no por casualidad, turbulencias, inestabilidad, discontinuidad, desorientación, incertidumbre, inseguridad y vulnerabilidad han sido las marcas registradas de las últimas cuatro décadas, señales inequívocas de un cambio de época” (p. 4).

La experiencia de los más recientes acontecimientos de Nueva York y Washington, del 11 de septiembre de 2001, demuestran que las virtudes de la así llamada globalización del sistema capitalista, representado por los Estados Unidos, tiene sus profundas y fundamentales contradicciones. Ahora nadie está seguro de qué es lo que ofrece este “nuevo orden mundial” cuando el mismo genera sus propias contradicciones y hace posible la violencia que derribó “las torres gemelas” y vulnerable su propia seguridad representada en el Pentágono. Aún más, lejos de llamar a la reflexión sobre las causas de estos hechos y a la medida, genera venganza y se lleva la guerra a Afganistán, guerra que se declara en los momentos cuando se prepara esta ponencia. Esta contradicción prueba que la así llamada globalización del “nuevo orden mundial” podría traer un proceso de paz y de concordia, pero también trae la globalización de la guerra y de la discordia.

Estos acontecimientos son mucho más serios cuando las consecuencias de esa globalización, como bien lo afirma Adriano Corrales Arias, penetran “la aldea desestructurando sus particularidades idiosincrásicas, sus relaciones comunales [y] sus culturas populares” (1998, p. 103-114). El “nuevo orden mundial”, obviamente, también globaliza e impone cultura. Las formas sofisticadas de explotación, sea de mano de obra o de materia prima, también traen consigo estilos de vida que imponen desde “el centro” hacia “la periferie” – como lo explica Enrique Dussel (1992, p. 11-16) –, modernizando la vida en América Latina, proceso que comenzó desde que llegó Colón, ahora promoviendo el nuevo orden en su más reciente etapa que se presenta como novedosa y atractiva, inclusive con ropaje de entretenimiento social que los

medios de comunicación masiva promueven. Isabel Wing-Ching Sandí (2000) resume este nuevo colonialismo de la forma siguiente:

La vorágine de transformaciones que convulsiona nuestros tiempos avanza en la configuración de un mundo que hoy nos muestra una geopolítica sin estados, estados sin fronteras, capitalismo sin ciudadanía, mercado sin límites, comunicación uniforme, universidades-empresa, cultura de desesperanza, un mundo que tiene por consigna “modernizaos y todo se os dará por añadidura”. (p. 155)

Los sectores sociales y las culturas excluidas por la globalización optan por una economía informal, por el trabajo de ocasión, por cruzar fronteras culturales, para sobrevivir y para dejar constancia de su propia presencia como el “otro” que se ignora, se margina y se discrimina. En el peor de los casos, el “grito del sujeto” se hace sentir en la pandilla, la prostitución, la drogadicción y las diferentes formas de rebelión.⁴ El cruce de fronteras ha arrebatado espacios, ha creado sitios de encuentro y desencuentro, ha generado espacios culturales que son puntos de contacto y de confrontación, lugares de apropiación y de yuxtaposición, de entrecruzamiento y de conflicto, de desarraigo y de precariedad. Estas son las culturas de frontera.

Esas culturas se han fortalecido con las grandes migraciones nacionales e internacionales, tales como la cultura puertorriqueña en los Estados Unidos, la cultura dominicana en Puerto Rico y la cultura nicaragüense en Costa Rica, para poner tres ejemplos. Las culturas de frontera se expresan de diferente manera tales como la cultura “ladina” en Guatemala o la cultura “latina” en los Estados Unidos. Estas culturas hacen oír su voz para ser tomadas en cuenta, para ser trata-

⁴ Aquí se utiliza la expresión *el grito del sujeto*, generalizando la expresión utilizada por Franz J. Hinkelammert (1998), quien escribió un libro con este título para referirse al tema “Del teatro-mundo del evangelio de Juan al perro-mundo de la globalización”.

das como culturas de seres humanos que tienen su propia voz, para dejar de ser ilegales, dejar de ser discriminados, de ser tenidos como sospechosos, humillados e inclusive perseguidos.

Para comprender ese “nuevo orden mundial” se hace necesario comprender la estructura del nuevo colonialismo, las formas como se presenta el nuevo sistema global de explotación, al mismo tiempo que se hace también necesario comprender las formas en que las particularidades resisten, responden, crean discontinuidades e inclusive rupturas. La invasión cultural ha puesto en evidencia que no es viable la homogenización cultural y que, a pesar de la cantidad de los recursos que poseen los globalizadores, y por eso su gran capacidad de penetración, siguen presentes las luchas de una cultura de liberación. El multiculturalismo y las culturas de frontera es lo que da vigencia a “la educación como práctica de libertad” y hacen de esta práctica una “pedagogía de la esperanza”, educación y pedagogía de las cuales nos habló Freire, en sus libros.

Posiblemente, algunos nos dirán que el camino es mantener la desigualdad cultural en aras de la defensa de la propia identidad, llegando incluso a acentuar el antagonismo entre culturas, alimentando nacionalismos, localismos y acrecentando discriminaciones. Habrá también quienes piensen que la homogenización cultural que promueve la globalización es el remedio cultural al cual atenerse en aras de que, hoy por hoy, no importa el lugar donde vivamos, vivimos una “aldea global”, violentando identidades e imponiendo la cultura neoliberal a todas las culturas.

Sin embargo, la lucha por la identidad cultural de los sectores excluidos, la presencia de un multiculturalismo e inclusive la presencia de nuevas culturas de frontera, comienzan a señalar caminos de esperanza tales como los siguientes:

1. Que la acción cultural de las culturas excluidas están creando nuevos escenarios, espacios de encuentro y desencuentro que la educación escolar no puede ignorar. Esos nuevos contextos reclaman salir de la “cultura del silencio” para

oír y ser oídos, para ver y ser vistos, para decir su propia palabra, como diría Freire.

2. Que las culturas que se ven obligadas a traspasar fronteras culturales no sólo confirman su identidad sino que, confirmándola, crean formas culturales originarias para ser aceptados por las culturas dominantes y para integrarse – no necesariamente para adaptarse – a las nuevas situaciones que se imponen.
3. Estos nuevos contextos comienzan a exigir a la escuela no sólo la revisión curricular del espacio educativo sino la creación de nuevos caminos educativos que se convierten en caminos de lucha, de resistencia, de liberación y de acción cultural.
4. Que las fuerzas que ahora amenazan con nuevas polarizaciones, nuevas discriminaciones, nuevos nacionalismos y nuevas guerras, pone en agenda la urgente tarea de democratizar la escuela, de incrementar el diálogo, de humanizar las relaciones y de educar para la libertad.

Por eso me parecen sabias las palabras de Freire, que sugiere una visión dialéctica de los tiempos que vivimos, especialmente en el contexto de la cultura colonial que impone el “nuevo orden mundial” y su relación con las culturas locales. Recomendaba Freire que para pensar nuestra realidad no se debía perder de vista dos puntos de referencia fundamentales que son como los pies que necesitamos para poder andar. Se refiere a lo global y a lo local. Lo global no se puede dar sin lo local, ni lo local sin lo global. Nuestra vida se mueve en la relación dialéctica de esos dos puntos: pensar sólo lo global e ignorar lo local nos lleva a un globalismo; pensar sólo lo local ignorando lo global nos lleva a un localismo. Es en este contexto que Freire dijo las siguientes palabras que no puedo dejar de repetir libremente

Mi recifidad explica mi pernambucalidad, mi pernambucalidad explica mi nordestinidad, mi nordestinidad explica mi brasilidad, mi brasilidad explica mi latinoamericanidad y mi latinoamericanidad me hace un ser en el mundo. No es posible ser ciudadano del mundo sin ser primero

ciudadano de Recife. De Recife en cuanto es el contexto de origen que me marcó, me marca y me marcará. Por eso digo que no me entienden si no entienden Recife y no me aman si no aman Recife. (Freire, 1997, p. 29)

JACINTO ORDÓÑEZ PEÑALONZO, bachiller y licenciado en filosofía, por la Universidad de Costa Rica, y doctor en filosofía (Ph.D.), por la Loyola University of Chicago, Estados Unidos, actualmente es profesor de filosofía de la educación y pedagogía del Doctorado Latinoamericano de Educación de la Universidad Estatal a Distancia, en Costa Rica y coordinador de la Cátedra Paulo Freire de esa misma Universidad. Últimas publicaciones realizadas: *La educación precolonial de indoamérica, su filosofía* (Heredia, Costa Rica: Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional, 1992); *Introducción a la pedagogía* (San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia, 2002); “Las universidades públicas y los desafíos de la educación nacional” (*Revista Praxis*. Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Costa Rica, n. 54, 2002); “Pedagogía crítica y educación superior” (*Revista Educación*. Universidad de Costa Rica v. 26 n° 2, 2002, p. 185-196). Actualmente investiga problemas filosóficos epistemológicos de la educación. E-mail: jacintoo@hotmail.com

Referencias bibliográficas

- ALDANA MENDOZA, Carlos, (1993). *Pedagogía general crítica*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 2 v.
- CASTELLS, Manuel, (2001). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial, v. I.
- CORRALES ARIAS, Adriano, (1998). Culturas de frontera en las fronteras de la cultura. In: *III CONGRESO LATINOAMERICANO DE HUMANIDADES: CULTURA, IDENTIDADES Y CIBERESPACIO*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional. p. 103-114.
- DUSSEL, Enrique, (1992). *1492, el encubrimiento del otro; el origen del mito de la modernidad*. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia: Ediciones Ántropos.
- FREIRE, Paulo, (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- _____. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial.
- GOROSTIAGA, Xavier, (1991). Latin America in the “New World Order”. In: *CONFERENCE OF THE LATIN AMERICAN SOCIOLOGY ASSOCIATION*. Havana: may.
- HINKELAMMERT, Franz J., (1998). *El grito del sujeto*. San José, Costa Rica: Editorial DEI.
- RAMOS MELÉNDEZ, Roberto, REUS VELÁSQUEZ, Carmen, (1988). Visión del mundo, multiculturalismo y conducta social. In: *III CONGRESO LATINOAMERICANO DE HUMANIDADES. CULTURA, IDENTIDADES Y CIBERESPACIO*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional.
- SAHAGÚN, Fray Bernardino de, (1956). *Historia general de las cosas de la Nueva España*. México: Editorial Porrúa, v. I.
- SALAZAR TETZAGÜIC, Manuel de Jesús, TELÓN SAJACABÚN, Vecenta, (1999). *Ruk'ux maya na'oj*. Valores de la Filosofía Maya. Guatemala: Unesco.
- SILVA, José de Souza, (1999). *Veinte tesis para vincular el cambio institucional al cambio de época*. Servicio Internacional para la Investigación Agrícola Nacional (ISNAR). Versión revisada de la Conferencia invitada para integrar el IV Congreso Nacional de Egresados-30 años UNAB, realizado en la Universidad Nacional de Bucaramanga, Colombia, 19 y 20 de noviembre.
- SOUSTELLE, Jacques, (1984). *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WILLIMAN, José Claudio, (1965). Análisis de la realidad latinoamericana. *Realidad social de América Latina*. Montevideo, Uruguay, p. 12-14.
- WING-CHING SANDÍ, Isabel, (2000). Educación, su reforma en nuestros tiempos. In: GURDIÁN FERNÁNDEZ, Alicia (compiladora). *Política Social y Educación en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Edición Unicef.

Recebido em janeiro de 2002
Aprovado em abril de 2002