

## EDUCACION Y PROMOCION CULTURAL: QUIEN ES EL VERDADERO PROMOTOR

ANA TANIA VARGAS ALFARO\*

### Resumen

La consideración del maestro como promotor de la cultura permite incluir la enseñanza y la acción educativa que tienen lugar en las instituciones escolares, entre los hechos básicos de promoción de la cultura. En el ámbito de las instituciones educacionales, la íntima relación existente entre cultura y educación no se manifiesta, por lo común, en toda su organicidad. Considerados en unidad, la enseñanza y el aprendizaje constituyen piedras angulares para la apropiación cultural en uno de los múltiples contextos de la actividad humana; si bien muchos estudiosos enfatizan la labor pedagógica, en tanto actividad para la formación de las nuevas generaciones, es bastante habitual que el tratamiento de los problemas de la cultura no se considere de interés prioritario de la Pedagogía, y más bien se reserve para otras ciencias.

### *Abstract*

*The teacher's consideration like culture promoter allows to include training and educational action that it takes place in school, among basic facts of culture promotion. In educational institutions environment, the intimate relationship existent between culture and education doesn't show, in general, in all its organic structure. Considered in unit teaching and learning constitute angular stones for cultural appropriation in one of multiple human activity contexts; although many specialists emphasize pedagogic work, as long as activity for training new generations, is quite habitual that the treatment of culture problems is not considered of high-priority interest of the pedagogy, and rather it is reserved for other sciences.*

---

\* Especialista Principal del Equipo de Estudios Socioculturales del Centro Provincial de la Cultura Comunitaria de Ciudad de La Habana. Doctora en Ciencias Pedagógicas.

## **Cultura-Educación: Una relación controvertida**

Cada vez cobra más fuerza y adeptos la consideración del maestro como promotor de la cultura. Esta representación del quehacer magisterial ofrece la posibilidad de incluir la enseñanza y la acción educativa, que tienen lugar en las instituciones escolares, entre los hechos básicos de promoción de la cultura.

Sin embargo, hay un largo terreno por recorrer para que las actividades y procesos generados por la escuela, más allá de lo declarativo, se manifiesten como una práctica coherente desde un amplio criterio de cultura.

En el ámbito de las instituciones educacionales y por las formas específicas en que suelen proyectarse sus modos de acción, la íntima relación existente entre cultura y educación no se manifiesta, por lo común, en toda su organicidad. Considerados en unidad, la enseñanza y el aprendizaje constituyen piedras angulares para la apropiación cultural en uno de los múltiples contextos de la actividad humana; y si bien, muchos estudiosos enfatizan la labor pedagógica, en tanto actividad para la formación de las nuevas generaciones desde las proyecciones de cada sociedad como hecho cultural por excelencia, (Alvarez, 1998; Alvarez y González, 1998; Amador, 1999; Cabrera Salort, 1996; Vázquez, 1997; y otros) es bastante habitual que el tratamiento de los problemas de la cultura no se considere de interés prioritario de la Pedagogía, y más bien se reserve para otras ciencias.

La práctica habitual nos remite a representaciones que insertan la labor considerada “cultural” como conjunto de acciones paralelas y subordinadas al desarrollo curricular, que funcionan como complemento de la formación integral del alumno.

Cuando de cultura se trata, las respuestas de estudiantes y maestros se encaminan con frecuencia a actividades, que con excepción de los conocimientos, se remiten más a otros ámbitos de acción que a los predios escolares. Se privilegia, por ejemplo, el ejercicio creativo y la capacidad de apreciación de las artes y la literatura, dominio

para el manejo de informaciones en estas y otras áreas académicas; y aunque se reconoce a la escuela como institución fundamental en cuanto a la cultura, el desarrollo de sus procesos formativos, así como las relaciones que se fomentan entre sus sujetos, no se aviene a la lógica de un criterio de la cultura que incluya a las personas como su principio y fin.

La práctica escolar, que a menudo y tácitamente establece este divorcio, considera válido como inserción en la “vida cultural” el desarrollo de una dinámica casi siempre encaminada al descubrimiento de alguno que otro talento artístico, junto al contacto e información sobre determinados productos culturales, que de hecho, requieren de un proceso más sólido y sistemático para su apropiación.

Como dato curioso, el “trabajo cultural” que en estos casos se realiza en la escuela, manifiesta vías y relaciones análogas a las tradicionalmente establecidas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; donde los adultos encargados de esta labor –maestros, auxiliares pedagógicos, especialistas culturales, etc.– tienen la misión de **enseñar**, por ser quienes poseen más conocimientos y experiencia; en tanto los alumnos deben **aprender**, quedando siempre en total dependencia respecto a lo que en este sentido, los primeros puedan hacer por ellos. Con este mismo criterio se determina la responsabilidad en cuanto al diseño de las acciones tendientes a producir resultados esperados, tal como ocurre respecto al currículum y el planeamiento docente; incluso, cuando se trata de la participación de los estudiantes en actividades concebidas desde criterios tan estrechos de la cultura como el expuesto.

Es decir, que sin la intención previa de establecer una dicotomía entre educación y cultura, las acciones escolares inclinan al establecimiento de criterios limitados en cuanto a la esencia y dimensión de la cultura, fomentándose mediante la práctica, juicios errados en cuanto a la interdependencia de uno y otro concepto; pero, aun cuando la práctica escinde “lo cultural” del resto de la labor pedagógica, su tratamiento en el ámbito escolar remite a relaciones entre los sujetos

involucrados, y a recursos para estimar el desarrollo que se produce, consecuentes con los parámetros y modos tradicionales establecidos para los procesos educativos.

Estas y otras muchas consideraciones, hacen necesario develar la relación cultura-educación de manera tal, que fragüe las bases teóricas y operacionales que permitan emprender acciones en el ámbito escolar, que coadyuven a la verdadera formación integral de ciudadanos cultos.

Sin lugar a dudas, cuando expresamos que la cultura puede estimarse como “síntesis de la experiencia sociohistórica a través de la cual el ser humano establece y otorga significado y sentido a los modos, procesos y resultados de su relación con la naturaleza, la sociedad y consigo mismo, con vistas a conservar y desarrollar su existencia como ser social” (Vargas, 1998), nos referimos a una serie de peculiaridades presentes en la cultura, no siempre consideradas en toda su importancia.

En primer lugar, se evidencia el carácter eminentemente dinámico de la cultura, que no resulta sólo un proceso acumulativo de resultados, de productos acabados que se transfieren como herencia de una generación a otra; sino que, a su vez, está íntimamente ligada a la experiencia vivencial del hombre, quien en su doble condición de ser social e individual, y en la misma medida en que actúa sobre y desde su realidad, también lo hace desde y sobre su cultura mediante procesos de apropiación, transformación y creación. De aquí que la cultura se deba apreciar en su devenir del ayer al presente; pero no como fenómeno estanco en el tiempo, sino en su continuo que incluye el movimiento del presente hacia el mañana.

En segundo término, resulta evidente que el alcance de la cultura no está limitado a determinadas esferas de la actividad humana; sino que abarca toda la diversa gama del quehacer del hombre en tanto modos, procesos y resultados; por tanto, su presencia denota la forma particular en que los distintos grupos humanos, bajo las condiciones específicas de sus contextos vivenciales y precedentes his-

tóricos sociales, se representan la realidad y aplican consecuentemente esta experiencia en su accionar. La connotación cultural del vivir humano es tal, que incluso matiza los modos en que se realiza la actividad biológica.

Así pues, se puede afirmar que la cultura tiene como principio y fin al hombre, quien es su sujeto y objeto, ya que está indisolublemente ligada a quien la porta, construye, transforma y a la vez, recibe y procesa las múltiples influencias culturales en virtud de su propia transformación.

Por último, en el curso del proceso de socialización humana, que comienza aun antes de nacer, los aprendizajes e interacciones que progresivamente amplían y diversifican el ámbito de actividad del sujeto, adquieren determinados significados que llegan a alcanzar matices específicos, personalizados, desde los cuales el individuo establece valoraciones y actúa.

Este enfoque posibilita comprender la trascendencia cultural que puede alcanzar la labor educativa y ubicar objetivamente la posición y papel de los sujetos que en ella intervienen.

El proceso enseñanza-aprendizaje, así como todo el complejo andamiaje educativo, abordados como *modo y manifestación específica de la cultura*, permiten conformar una nueva proyección social de la escuela, como eje catalizador de procesos culturales, que no sólo afectan a los sujetos directa o indirectamente involucrados en el quehacer escolar –personal docente, alumnos y familiares–; sino capaz de trascender el espacio físico institucional hacia interacciones consustanciales en el contexto más amplio de inserción (Labarrere y Vargas, 1999).

La formación de ciudadanos cultos implica entonces para la obra educativa, además de viabilizar la apropiación de valores culturales establecidos, conceder al proceso enseñanza-aprendizaje y a todas las acciones educativas, la importancia y significación necesaria como *procesos culturales*, como *hechos actualizados de la cultura*, enfa-

tizando la dinámica constructiva de dichos procesos en los que los sujetos intervienen de manera consciente, desde su experiencia vivencial, en condición de portadores y artífices de su propia cultura.

### **El crecimiento cultural**

De acuerdo a las ideas anteriormente formuladas, ser cultos presupone tener cierta “cultura sobre la cultura” y sus funciones; pero sobre todo, tener conciencia de las relativas posiciones que como grupo e individuos adoptamos en nuestro vivir cotidiano, es decir, como sujetos culturales.

La manera en que los estudiantes suelen aproximarse a los hechos y fenómenos de la cultura, raramente propicia el desarrollo de esta conciencia, ya que su inserción en los procesos escolares suele producirse como un aditivo a los modos de vida y relaciones sociales hasta el momento desarrollados en el contexto extraescolar, sin evidenciar el vínculo con el referente cultural que como grupo e individuo portan a estos procesos.

Por muy corta que sea la edad del alumno, siempre es portador de determinadas huellas culturales, fruto del proceso de socialización que se inicia desde antes de su nacimiento. En su condición de sujeto de la cultura, el contexto básico de la familia, así como las relaciones sociales que paulatinamente se amplían y extienden a nuevas personas y contextos –otros familiares, amigos, vecinos, el barrio, etc.–, conforman marcos de influencias culturales determinantes en la vivencialidad única e irrepetible de cada sujeto (González Rey, 1985).

Muchos de los significados culturales con los que el alumno interactúa en la escuela –contenidos, relaciones, valores, etc.– no logran alcanzar la debida apropiación y en su mayoría, quedan desprovistos de sentido para el sujeto, precisamente, por el vacío existente entre la escuela y la vida; una de cuyas causas se asientan en la carencia de una organicidad con su referente cultural.

En este aspecto, incluso los estudiantes de carreras humanísticas y artísticas no se diferencian significativamente de otros, como bien explica A. Labarrere (1997) al analizar lo que ocurre con los estudiantes de magisterio, en cuanto a la falta de remisión a sí mismos en el proceso de enseñanza aprendizaje para su formación como maestros.

Es decir, que de una parte la limitación en cuanto a la comprensión de los procesos educativos como hechos de la cultura y el desconocimiento en cuanto al carácter activo del sujeto en su condición de portador y creador de cultura, enajenan la dinámica interactiva natural de dichos procesos a ciertas relaciones establecidas históricamente según funciones, roles y posiciones de los sujetos interactuantes, más fundamentadas en criterios verticalistas de poder para ejercer las decisiones fundamentales, que en la realidad de lo que ocurre al interior de cualquier proceso de interacción.

En otro contexto, pero con absoluta validez para ilustrar nuestra intención, el conocido escritor Umberto Eco (1990), se refiere a que: “Cada texto presupone y construye siempre un doble lector: uno ingenuo y otro astuto...”. El punto de contacto entre dicho criterio y nuestros argumentos estriba en que, frente a los hechos de la cultura, el sujeto debe comportarse como el lector astuto, que no se deja llevar meramente por la historia y la urdimbre argumental tramada por el autor; sino que debe ser capaz de comprender y trazar su propio devenir, establecer una lectura capaz de trascender lo concretamente percibido. De hecho, desde la dimensión cultural descrita, la escuela trabajaría para que los alumnos, desde sus referentes culturales logren apropiarse los conocimientos; pero también consigan entender lo que hace el promotor –llámese maestro o especialista cultural, u otro– y más aún, para que cada alumno y todos en conjunto, se reconozcan y logren actuar como agentes activos y protagónicos del desarrollo, con una intención de **crecimiento cultural** (Vargas, 1999).

El crecimiento cultural se orienta no sólo a los requerimientos para coadyuvar al desarrollo en términos económicos, manifiesto en

el mejoramiento de la calidad material de vida, el aporte a las esferas productivas, los servicios, etc., o bien, al dominio de habilidades, capacidades y conocimientos que personalmente garanticen una futura inserción exitosa en la vida laboral.

A pesar del alejamiento de las posiciones desarrollistas que durante muchos años distinguieron los esfuerzos educativos en los comienzos de los años cincuenta y que matizaron de pragmatismo la enseñanza en nuestro continente (Núñez, C., 1996), el sesgo humanista en cuanto a la preocupación por el desarrollo de la subjetividad del educando, acorde con los valores significativos de cada sociedad, se sigue viendo como hecho de transmisión y finalidad a largo plazo, sólo aplicable por el actual alumno en el futuro; no como un proceso orgánico de crecimiento que le permite actuar progresivamente con mayor conciencia, y desde el presente, en procesos de transformación de la realidad.

Desde un amplio criterio de la cultura, el crecimiento cultural enfatiza la posibilidad de comprender que todo hecho participativo es básicamente un hecho potencial de transformación, en el que todos los participantes crean a su alrededor y son susceptibles de recibir influencias transformadoras.

En el aula, presupone la comprensión de que el aprendizaje y la enseñanza constituyen un proceso cultural, un conjunto de hechos de actualización de la cultura, que requiere una negociación en cuanto a los contenidos que se manejan y a las interacciones que entre los sujetos participantes se producen, cuyo valor movilizador y orientador puede llegar a instaurarse a su vez, como hecho cultural específico, construido conjuntamente por alumnos y maestros.

De aquí la importancia que reviste la consideración de alumnos y maestros como sujetos de la cultura, por ende, el carácter activo y transformador de su actividad, la flexibilidad en cuanto a sus relativas posiciones y roles, y sobre todo, la orientación consciente y progresiva al desarrollo que debe primar y compartirse en el aula.



La vertiente de la metacognición denominada *transparencia metacognitiva* (Labarrere, 1996), mediante la cual se incluyen junto a los factores habitualmente considerados cognitivos, los aspectos afectivos y de valoración emocional en cuanto al conocimiento de sí mismo, pero, sobre todo, la introducción al conocimiento de lo que está ocurriendo respecto a los otros sujetos interactuantes, resulta un elemento de vital importancia en tal sentido.

El dominio progresivo sobre el qué, cómo, por qué y para qué respecto a los hechos y procesos culturales –y por ende, en las acciones generadas en procesos educativos, como modos específicos de expresión de la cultura– implica la comprensión de las finalidades y las vías por las que decursa su materialización; pero, además, abre el espacio y capacita para intervenir en el diseño de estos procesos, recrearlos y dimensionarlos en comportamientos que revistan significación colectiva y sentido personal.

### **Crecimiento cultural y promoción**

Como señalábamos al principio, más a menudo de lo deseado, se concibe al estudiante como mero receptor de acciones educativas diseñadas desde afuera. El alumno, de manera bastante extendida, suele ser privado de la posibilidad de generar o coparticipar en el diseño consciente de su aprendizaje, lo cual le cierra las puertas al acceso y desarrollo en este sentido, verdaderamente trascendental.

El proceso enseñanza-aprendizaje, visto desde su dimensión cultural se puede identificar con la promoción. De hecho, se produce sobre la base de la comunicación; pero, si ésta se construye desde métodos dialógicos, donde sea posible la negociación de lecturas de contenidos, se ejerza el ejercicio criterial, se abran nuevas posibilidades estratégicas ante las situaciones confrontadas, etc., puede entonces ir más allá de la simple apropiación del contenido curricular para internarse en procesos más trascendentales, a los efectos del desarrollo de todos los participantes (Vargas, 1987).

Enseñar, aprender o generar cualquier acción educativa, comprende la interacción con elementos culturales validados respecto a la conservación y desarrollo de una sociedad dada. Los contenidos culturales objeto de promoción –sean cognoscitivos, éticos, estéticos, etc.– tienen en la práctica una legitimidad para cada contexto dada en su validación socio-histórica. Esta visión de los hechos de promoción coloca en primer plano a los productos reconocidos de la cultura y su posible apropiación; sin embargo, la atención sobre los procesos internos de transformativos y construcción en que se imbrican los sujetos, y que pueden dar cuenta del desarrollo colectivo y personal alcanzado, no suelen ser objeto de atención directa o quedan en un segundo plano.

Por eso, la promoción cultural debe entenderse como un proceso consciente cuyo fin sea el desarrollo del sujeto, que en definitivas es la función básica de la cultura. Por tanto, no basta con poner al alumno “motivado” –en el caso de la escuela– frente a los hechos de la “cultura”, con el propósito de que logre apropiárselos; sino lograr que se otorgue *significado al vivir en la cultura*, desde la conciencia de ser su sujeto, y de que en la medida en que se vive y se actúa, también se reciben, transmiten y crean influencias culturales.

De hecho, las experiencias que de este enfoque puedan derivarse en la práctica, pondrían al alumno en condiciones de actuar con una clara intención desarrolladora, de crear a su alrededor una dinámica constructiva conscientemente orientada, con un sentido creciente de responsabilidad ante cada hecho de participación social y en sus múltiples relaciones con los demás.

Como se aprecia, desde este criterio la promoción alcanza una dimensión más trascendente, que se aviene perfectamente con el enfoque de la cultura al que hacíamos referencia. No se trata de la pérdida de pertinencia respecto a la forma tradicional de la promoción, que en definitivas, apela a los diversos productos de la cultura y la posibilidad de aproximarse a su significado social, para favorecer el desarrollo cultural de las personas.

Si algo debemos señalar en estos casos es que el énfasis en los productos de la cultura, muchas veces hace perder de vista las finalidades desarrolladoras de la promoción, de forma similar al que ve sólo los árboles y no puede apreciar el bosque. La promoción cultural, casi siempre orientada desde instituciones especializadas, se vuelve más en la práctica una vía para la difusión de la cultura como hecho acabado y sus resultados –las artes, los conocimientos, etc.–, que en vehículo para propiciar la acción desarrolladora del sujeto.

Si a esta situación añadimos que desde los enfoques restrictivos de la cultura prevaleciente, es en este y no en otro ámbito en que se entiende la promoción cultural –excluyéndose otras áreas de la actividad humana como la educación, la salud, el deporte, y otras muchas en las que el factor cultural también las preside, aun por el simple hecho de que se construyen sobre la base de relaciones humanas– resulta más lógico el hecho de que la práctica entronice la promoción como actividad interventiva, directamente ligada a los productos de la cultura como principio y fin, y que las personas objeto de estos esfuerzos, sólo se comprendan como sus destinatarios.

Al formular la promoción como medio para propiciar el desarrollo humano, para **promover la condición humana**, se pone en primer plano la necesidad de la participación consciente de los sujetos en los procesos en que intervienen, condición fundamental para que se produzca el desarrollo; por tanto, la posición y roles sociales de los distintos sujetos participantes tienen que estar coronados por el principio de que, independientemente de la formación, experiencia, edad y otros factores personales de los interactuantes, todos participan en condición de sujetos activos de la cultura, capaces entonces de aportar como portadores y constructores desde su vivencialidad (Vargas, 2000).

Cuando volvemos al contexto escolar comprendemos de inmediato que las relaciones alumno-educador, que generalmente enmarcan los procesos escolares y en especial el proceso enseñanza aprendizaje, apuntan sin lugar a dudas a la figura del segundo como

promotor; pero, a la luz de las reflexiones expuestas, esta designación unilateral resulta limitada. Entonces, es posible preguntar desde el enfoque que proponemos, quién es el verdadero promotor.

### **El promotor cultural**

También en los predios de las instituciones culturales especializadas se escucha referirse al promotor como la persona que se encarga de “llevar la cultura a”, lo cual resulta impreciso, y encierra el peligro de inducir al error, ya que como sabemos, la cultura no es “algo” susceptible de ser llevado o traído.

El promotor cultural, desde nuestro criterio, debe fungir como *mediador* entre los procesos culturales que cataliza y las personas que en ellos participan. Establece el nivel de coherencia entre las diversas lecturas que se originan en dichos procesos, y viabiliza que los significados logren alcanzar sentido personal e integrarse al universo valorativo del sujeto.

La tarea fundamental del promotor estriba en propiciar el desarrollo de espacios de reflexión, análisis, discusión y cooperación mediante la actividad participativa. En la escuela y en especial en el aula, el maestro desde su posición de promotor cultural debe tomar en cuenta algunos factores básicos que muchas veces no se valoran suficientemente, tales como:

- La escuela y el aula conforman contextos culturales específicos, que, a su vez, se insertan en contextos más amplios como la comunidad, la provincia, el país, etc., y ningún contexto es estanco, ni ajeno a las influencias culturales recíprocas que entre ellos se establecen.
- Además de los elementos comunes a un grupo escolar en cuanto edad, grado, etc., cada uno de los sujetos interactuantes en el

proceso enseñanza-aprendizaje y en la escuela en general (educadores, maestros, alumnos, etc.) posee una historia particular, única e irrepetible por sus vivencias y la forma en que la ha personalizado; por lo que se debe considerar la diversidad cultural que aporta cada uno de los sujetos en dichos procesos.

- No todos los contenidos de estudio, de acuerdo a las exigencias del desarrollo actual, pueden ser objeto de contextualización; sin embargo, sí lo pueden ser las interacciones sociales que se producen alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje y su repercusión en el autoconocimiento, y la autorregulación personal y grupal que, como factores para incidir en el desarrollo propio y de los demás, pueden ser eficaces instrumentos para trascender a nuevas situaciones y contextos.
- Tratamiento y aplicación de los significados cotidianos (aprovechamiento en función de las actividades escolares de patrones de conducta, creencias, habilidades, hábitos, etc., desarrollados en el contexto extraescolar).
- Adecuado tratamiento de la diversidad y unidad de roles y posiciones sociales de los sujetos (los alumnos son a su vez, hijos, compañeros, hermanos, miembros de la comunidad, por lo que el tratamiento de las problemáticas en estos contextos, y la extensión de la acción escolar hacia ellos, establecerá un contacto más directo de la escuela con la vida, y reforzará la intención de participación transformadora del alumno).

Es decir, que no basta con ampliar las posibilidades de participación de los alumnos en las clases, sino crear paulatinamente condiciones tales que les permitan acceder también al diseño, organización, ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, de crear y recrear de conjunto los instrumentos y modos específicos en que se desarrolle dicho proceso para el colectivo, e incluso, arribar a criterios que permitan a los alumnos estimar cómo va decursando su desarrollo.

Se trata entonces de propiciar el desarrollo de la conciencia, responsabilidad y orientación al desarrollo como finalidad, desde la certeza y actuación como sujeto y objeto de la cultura.

El maestro-promotor, por su parte, no se encuentra al margen de los procesos culturales en los que media y, a su vez, interactúa; por lo que en este juego de interinfluencias, alumnos y educadores resultan sensibles a las transformaciones que se producen en esta dinámica.

La acción conscientemente dirigida al desarrollo, la lectura astuta de contenidos y procesos y la transparencia metacognitiva presente en dichas interacciones, inciden constructivamente en el maestro como promotor; porque al abrirse el proceso enseñanza-aprendizaje hacia espacios más horizontales, flexibles y cooperados, en la medida en que progresivamente el alumno puede coadyuvar al desarrollo de sus compañeros de aula para el aprendizaje y en el suyo propio, también se orienta respecto a las acciones que para la enseñanza despliega el maestro, desde la posibilidad de analizar y aportar al proceso de manera unitaria. Por tanto, se abren las perspectivas hacia relaciones en el aula donde todos aprendan y enseñen.

Los marcos flexibles y dialógicos de reflexión en el proceso enseñanza y aprendizaje abren el camino hacia el conocimiento de sí mismo y de los demás, de las peculiaridades del grupo y sus integrantes, y de aquellos factores que resultan aprovechables o requieren por el contrario ser transformados para alcanzar desarrollo.

El ejercicio de la práctica reflexiva incluye no sólo los contenidos lectivos y el aprendizaje individual y del grupo, sino, también, la actividad de enseñanza que despliega el maestro, las interacciones que se tejen entre los sujetos, así como la posibilidad de que todos accedan desde sus criterios a estos planos de la actividad, con lo cual, el proceso enseñanza-aprendizaje y toda la labor educacional de la escuela, lograrían alcanzar la coherencia que, como proceso de la cultura, demandan respecto a la consideración de sus participantes.

Por tanto, la promoción cultural, lejos de aspirar al incremento de un activismo que lleve de la mano a resultados cuyo valor y significación sólo conoce de antemano el maestro, y que como al azar, el alumno devela al cabo de su participación, pretende sobre todo, la construcción conjunta de procesos en los cuales todos logren percibir conscientemente qué ocurre respecto a sí mismos y a los demás, e intervenir con una clara intención desarrolladora.

El incremento de esta conciencia y la posibilidad de aproximarse cada vez más a la estimación del desarrollo que se produce en sí mismo y en los demás, así como la certeza de que toda interacción implica un campo de interinfluencias culturales en múltiples sentidos, pone a alumnos y maestros en condiciones de actuar con finalidad desarrolladora ante nuevas situaciones y multiplicar de este modo, acciones de promoción cultural en otros contextos, como por ejemplo, en la familia y la comunidad.

Por tanto, el verdadero promotor crece en el medio interactivo y consciente de crecimiento cultural que lo incluye en toda su dimensión y atribuciones como sujeto de la cultura. En la escuela, el maestro y las autoridades escolares tienen la función primaria de catalizar estos procesos, de crear las condiciones para la participación consustancial de todos sus actores sociales. Es quizás esta la función más importante, desde la dimensión cultural del desarrollo, que puede asumir la escuela en su misión de formar a las jóvenes generaciones.

En la medida en que alumnos, educadores, padres, y otros actores sociales vinculados a la escuela se hagan más conscientes de su condición como sujeto de la cultura, pero sobre todo, interioricen que esta peculiaridad los inserta como potenciales agentes para la transformación en cada uno de los contextos de participación, la labor promotiva de la cultura se multiplicará y extenderá, aportando nuevos matices desde los distintos contextos, grupos y sujetos, cada vez más capaces de actuar con responsabilidad ante su tiempo y el devenir.

## Referencias bibliográficas

- Amador, A.** “Socialización y educación de la personalidad. Una mirada a la teoría y la práctica”. Curso Pre-reunión N° 19, Congreso Pedagogía, 99, Cuba.
- Alvarez, C.** (1998). *Pedagogía*, Edit. Academia, La Habana.
- Alvarez, C. y González, E.** (1998). *Introducción a la Pedagogía*, Editora Colombia.
- Cabrera, R.** (1996). *La escuela puertas afuera*, MINED.
- Eco, H.** (1990). “Innovación y repetición” (art.), en: *Revista Temas*, N° 21, C. de La Habana, págs. 41-62.
- González, F.** (1985). *Psicología de la personalidad*, Edit. Pueblo y Educación, 1985.
- Labarrere, A.** (1996). “Inteligencia y Creatividad en la escuela” (art.), en: *Revista Educación*, N° 88, 1996, págs. 20-25.
- Labarrere, A.** (1997). “Planos del aprendizaje y dimensiones del desarrollo” (art.) en: *Compilación de Lecturas sobre Aprendizaje y Desarrollo*, Cuernavaca.
- Labarrere, A.** (1997). “Aprendizaje... ¿Qué le oculta la enseñanza?” (art.), en: *Revista Siglo XXI*, México, año 3, núm. 7.
- Labarrere, A. y Vargas, A.** “La escuela desde una perspectiva cultural. Connotaciones para los procesos de desarrollo”. Curso Pre-reunión, Congreso Pedagogía 99, Cuba.
- Núñez, C.** (1996). *Educar para transformar, transformar para educar*. Edic. IMDEC, México.
- Vargas, A.** (1987). “La promoción cultural y la enseñanza artística: medios para el desarrollo de la política cultural en Cuba”, en: *Memorias del IV Simposio de la Ciudad*.
- Vargas, A.** (1988). *Diversos enfoques sobre la cultura y las políticas culturales* (material mimeografiado), Fac. Filosofía e Historia, U.H.
- Vargas, A.** (2000). “El protagonismo: Propuesta de desarrollo desde la dimensión cultural” (art.) en: *Revista Cubana de Psicología*, vol. 17, N° 1, 2000.
- Vargas, A.** (2000). “La promoción sociocultural y el protagonismo desde una dimensión educacional comunitaria” (tesis de doctorado), Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, C. de La Habana.