

La multiculturalidad y lo cotidiano en educación superior

Ma. del Consuelo Chapela,*

Edgar Carlos Jarillo Soto,**

Manuel Outón Lemus***

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México

Resumen

En este trabajo se presenta una perspectiva de la multiculturalidad en la educación superior a partir de consideraciones teóricas sobre la cultura y la identidad y de observación participante con alumnos de primer ingreso en la UAM-Xochimilco. Desde esa perspectiva se identifican algunos problemas para la discusión académica y se ofrece un ejemplo práctico para abordarlos.

Palabras clave

- Multiculturalidad
- Educación superior
- Emancipación
- Sujeto social

Abstract

From theoretical considerations and practical observation, a perspective of multiculturalism in higher education is presented here. Empirical observations refer to pedagogic processes and relations with first year university students. Some problems are identified from that perspective and put forward for further academic discussion. A practical example provides departure points to find answers to those problems.

Key words

- Multiculturalism
- Higher education
- Emancipation
- Social subject

Introducción

El tema de la multiculturalidad no ha alcanzado la presencia suficiente en la agenda nacional de México. Aún cuando han habido algunas aproximaciones incipientes desde la independencia, hoy cobra especial relevancia a partir de los movimientos de reivindicación de los derechos indígenas puestos de relieve con la guerra neozapatista en el sureste del país. Estos movimientos llaman a los distintos sectores de la cultura y la producción a reconocer e incorporar a la vida nacional con plenitud de derechos a los grupos sociales que hasta ahora, a la vez que invisibles, son molestos para las agencias del poder organizadoras de la repartición de los bienes nacionales (CCRI-EZLN, 1994).

Por caminos esencialmente diferentes, las necesidades de la mundialización del mercado llaman a pensar la multiculturalidad como vía de acceso a mano de obra barata y a la riqueza territorial de los grupos sociales desposeídos (Burbules y Torres, 2000; Chomsky, 1999). La discusión de la multiculturalidad en educación ha estado presente fundamentalmente en la educación indígena básica y en el indigenismo (Batalla, 1989) y prácticamente ausente en la discusión de la educación superior en México. Este trabajo se estructura en dos partes. En la primera se plantea una visión de multiculturalidad en la educación superior a partir de consideraciones teóricas que se desarrollan con sustento en los aportes recientes sobre el tema. La segunda parte presenta el análisis de una experiencia empírica, generada en la implementación del programa académico del Tronco Interdivisional (TID)¹ en la que uno de los autores fue observador participante. A partir de ese análisis se identifican algunos problemas y alternativas de solución relacionados con la multiculturalidad en educación superior.

* Profesora titular del departamento de Atención a la Salud UAM-Xochimilco.

Correo electrónico: conich@cueyatl.uam.mx.

** Profesor titular, maestría en Medicina Social UAM-Xochimilco.

Correo electrónico: jsec6322@cueyatl.uam.mx.

*** Profesor titular del departamento de Educación y Comunicación UAM-Xochimilco.

Lo cultural y la multicultural

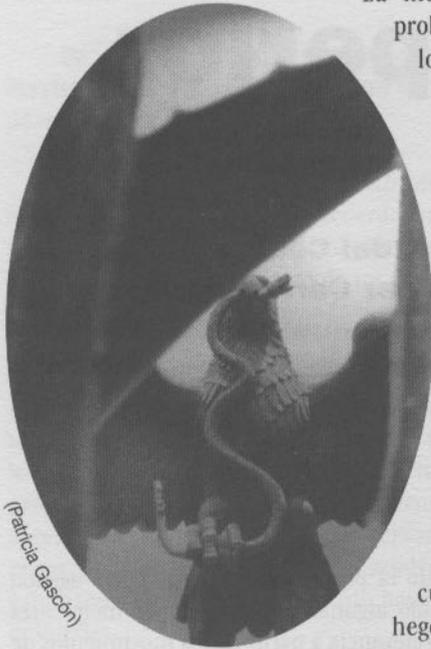
La multicultural ha sido un problema construido desde los grupos en el poder (Fuller, 2000) quienes necesitan distinguirse de otros para ejercer su dominio, excluir e incluir bienes materiales y simbólicos de acuerdo con las reglas, las necesidades, los significados y los valores de ese grupo (Bourdieu, 1998). El significado y valor de lo multicultural se define desde el entendimiento de lo cultural, visto desde la hegemonía, lo cultural ha sido concebido y utilizado

como discurso público

(Giroux, 1983) como un fenómeno estético restringido a la actividad intelectual y creativa de los mejores o más brillantes dentro de una sociedad o como "una forma particular de vida, de una persona, un periodo o un grupo" (Williams, 1976:80). Esta última acepción en México frecuentemente se relaciona con productos o prácticas sociales con contenido prehispánico o con folclor. De esta manera la distinción necesaria para el ejercicio dominante del poder permite incluir a los mejores y excluir formas particulares de vida. Desde esta concepción de lo cultural emerge lo multicultural, en donde se definen las reglas de distinción del poder como lo central, como punto de referencia desde donde se construyen las otredades (lo otro). A partir de esta distinción, el poder dominante puede identificar las formas de pensamiento y conducta favorables o desfavorables a su funcionamiento, señalando aquellas que hay que alimentar y aquellas que hay que exterminar. Lo cultural y lo multicultural no puede ser comprendido sin entender a la sociedad como relaciones de poder entre los distintos sujetos sociales (Foucault, 1991; Bourdieu, 1998). Por cultura se ha entendido también las clasificaciones de lo cultural derivadas de las necesidades de determinados grupos en la sociedad. A través de estas clasificaciones, lo cultural es objeto e instrumento del poder (Bennet, 1992).

Otras definiciones de cultura alternativas a la hegemónica se refieren al producto del hacer humano con valor simbólico de acuerdo con los significados y representaciones de grupos humanos en la sociedad (Featherstone y Lash, 1999; Canclini, 1984). Estas definiciones implican también relaciones de poder en tanto que la construcción de valores y representaciones se realiza en el tejido social. Una manera alternativa de pensar la cultura nace de dos características humanas: su esencia emancipatoria y su necesidad de identidad. Estas características humanas le permiten al sujeto social resistir y confrontar las imposiciones del poder, construyendo y transformando amarres de valores, conocimientos, representaciones, significados y prácticas a partir de lo cultural en forma de identidades culturales (Giménez 1996; *s/f a*; *s/f b*). Las identidades culturales son distintas en esencia a las clasificaciones de culturas decididas desde el poder.

Lo multicultural entonces puede ser visto como la presencia de culturas señaladas desde el poder como lo otro (fuera de lugar) transportado a lo propio, o como identidades culturales que convergen en espacios simbólicos o materiales. Desde la primera interpretación de lo multicultural surge la necesidad de eliminar el contenido simbólico y material que no se adapte a las necesidades del poder; una manera de resolver la necesidad de eliminar esos contenidos simbólicos y materiales es homogeneizando los contenidos y las prácticas culturales que no se adaptan a esas necesidades. Por esta vía se han cometido a través de la historia genocidios culturales con la consecuente reducción de la diversidad cultural necesaria para la sustentabilidad social y humana. Un ejemplo ilustrativo es el genocidio lingüístico referido por Skutnabb-Kangas (2000) quien estima que en la prehistoria existían unas 140 mil lenguas, en tanto



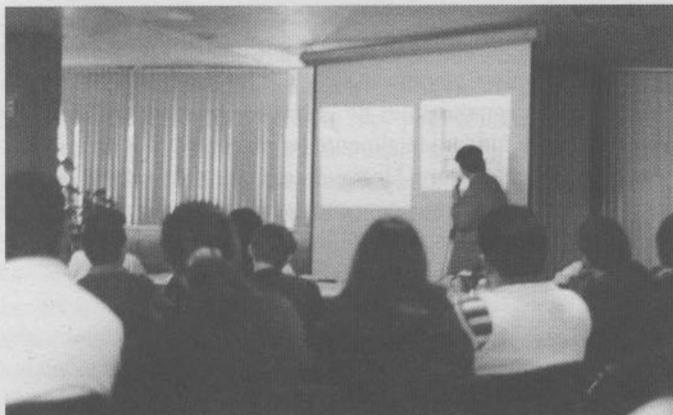
(Patricia Gascon)



(Kaori)

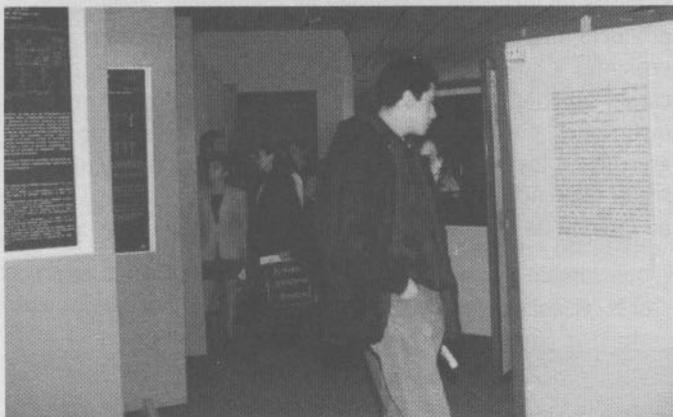


(Bulmaro Villaroel)



(José Ventura)

que en el mundo moderno actual se identifican aproximadamente 6 508. De estas últimas, 208 (3% del total) son habladas por 95% del total mundial de hablantes, en tanto que 6 300 (95% del total de lenguas en el mundo) son habladas por 5% de los hablantes mundiales, muchas de estas últimas están en peligro de extinción.



(José Ventura)

En la segunda interpretación de la multiculturalidad, como identidades culturales que convergen en espacios simbólicos o materiales, algunos valores, representaciones, conocimientos, significados y prácticas de una identidad cultural pueden ser compartidos por otras identidades culturales. Puede decirse que en esa posibilidad de compartir sin perder la identidad radica la existencia cotidiana que es la base de la humanización del sujeto social y de la sustentabilidad, multiplicación y diversificación de lo cultural (Outón, 1989). El estereotipo hegemónico de cultura ha hecho perder de vista la existencia cotidiana de multiculturalidad (identidades culturales diversas convergiendo en espacios simbólicos o materiales) manifiesta en lo que Bourdieu (1977) llama campos o redes de intercambio de bienes materiales y simbólicos. Un ejemplo son las múltiples identidades culturales que pueden

presentarse en los espacios simbólico y material de la familia y la casa a partir de sus integrantes: madre, padre e hijos que se pueden conformar como las mujeres, los hombres, los adultos, los niños, los jóvenes, los padres, los hijos, los hermanos, los trabajadores asalariados, los trabajadores no asalariados, los patrones, entre otras.

Cuando las identidades culturales se fortalecen y desplazan el orden del poder (Foucault, 1973) o cuando es necesaria la ruptura de identidades y con ellas del sujeto para disponer de sus cuerpos y cubrir las necesidades del mercado y la producción, la multiculturalidad se convierte en problema de la dominación (García Sousa, 1999; Kristeva, 1999; Foucault, 1997). Cuando la multiculturalidad es nombrada para ordenar al sujeto social y su discurso dentro de estructuras definidas por el poder, para incluir y excluir; cuando se le niega al sujeto social el hecho y el derecho de identificar, construir o mantener sus identidades ejerciendo su ser emancipatorio y cuando se clasifica para excluir, para cerrar el acceso a los bienes materiales y simbólicos, lo multicultural se convierte en problema para los excluidos. De esta manera, en el momento histórico actual, el hecho de que la multiculturalidad se haga presente en la agenda de las instituciones educativas mexicanas puede ser considerado como una expresión de presiones provenientes tanto del mercado, como del fortalecimiento de ciertas identidades culturales.

Las instituciones educativas en los procesos de socialización

Las instituciones educativas como parte fundamental del tejido de nuestra sociedad actual, juegan un papel fundamental en la transmisión, recreación e inculcación de valores y representaciones organizadas y controladas desde el poder a través de los llamados procesos de socialización (Berger y Luckmann, 1966). Son clasificaciones que el poder hace de lo cultural; es decir, las culturas son organizadas y controladas a partir de estos procesos de socialización. En tanto instituciones socializantes las instituciones educativas tienen el mandato social de introducir a los nuevos sujetos sociales a las reglas, prácticas, conocimientos, valores y significados necesarios para que se puedan incorporar a determinadas redes sociales. La institución educativa cumple este mandato a través de la organización más o menos compleja del conocimiento, los espacios y las prácticas pedagógicas. De esta manera la familia, la escuela, los medios de comunicación, se construyen como instituciones socializantes (Cortés, 2000). Cuando las instituciones son instrumentos de la hegemonía, el mandato social es reemplazado por el mandato del poder dominante y los contenidos de la socialización estarán dictados por las necesidades de ese poder. Buscando romper identidades para disponer de mano de obra o para contener el desplazamiento del orden del poder, desde donde se generan representaciones y valores con que reemplazar los existentes en la identidad que se pretende debilitar



(José Ventura)

(Grenfell y Davis, 1998). Ejemplo de representaciones y valores de sustitución son los transmitidos a través de los productos en imagen televisiva o fílmica de las firmas Disney, Coca-Cola, Nestlé, etcétera, en donde se crea un imaginario adecuado a distintas condiciones de existencia social con valores y representaciones distintas (Cortés, 2000) a las propias, las cuales son representaciones de grupos sociales singulares; con eso afirman una visión cultural específica que sustituye y excluye a otras. Esos valores y representaciones de sustitución circulan diferencialmente por las distintas agencias del poder, entre ellas las instituciones de educación superior.

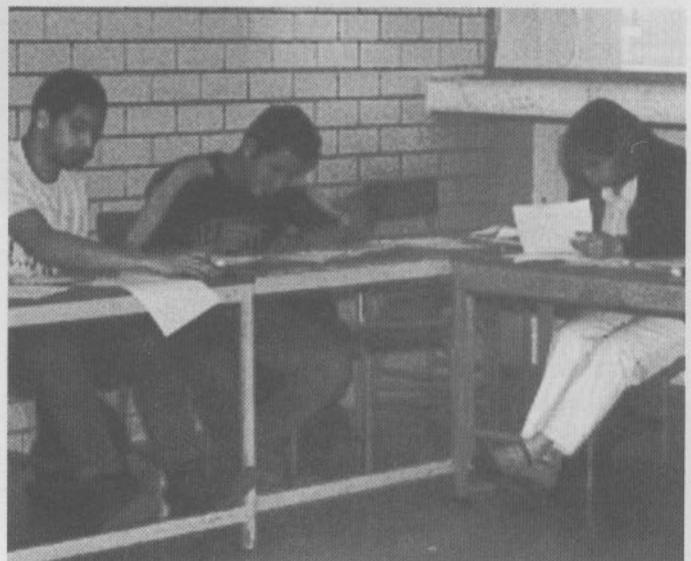
La organización académica como constructora de clasificaciones

La institución de educación superior está poblada por sujetos sociales que se reclaman a sí mismos desde su posibilidad emancipatoria. Estos sujetos construyen identidades propias dentro y fuera de la institución. Para que la institución pueda cumplir con su función controladora del orden social, necesita generar mecanismos clasificatorios desde donde limitar las posibilidades de expresión de las identidades, convirtiendo a los sujetos en objetos para ser clasificados (Bernstein, 1996). A través de la regulación del presupuesto y el reconocimiento, la institución genera clasificaciones institucionales (Vang, 1994). En estas clasificaciones hay principios de diferenciación que permiten la inclusión y exclusión de distintos sujetos objetivados desde la institución clasificadora de acuerdo con los principios de diferenciación establecidos por esta última. Así, encontramos clasificaciones de dominio del conocimiento, de prácticas profesionales, académicas e intelectuales tales como: profesores, investigadores, departamentos, carreras, administrativos, de confianza, de base, temporales, medio tiempo, honoríficos, consejeros, pregrado, posgrado,

alumnos, directores, miembros del SNI, profesores con maestrías, doctorados, publicadores en revistas nacionales, internacionales y otras que permiten identificar y regular las prácticas de cada uno de los sujetos componentes de la institución. Este poder clasificatorio se deja fundamentalmente en manos de la misma academia y de los trabajadores, logrando el control de valores, significados, representaciones y conocimientos desde el interior mismo de la institución (Anderson y Williams, 2001).

Multicultura en la educación superior

La educación superior es un espacio en donde convergen muchas identidades culturales, expresadas por los sujetos sociales al mismo tiempo que un objeto en el que el poder imprime sus clasificaciones. Como objeto del poder, la educación superior se convierte en creadora y reforzadora de significados, valores, representaciones, conocimientos y prácticas para operar en la sociedad y con ello fortalecer la dominación. Desde esta visión dominante, la multiculturalidad representa un problema para la socialización en las prácticas dominantes del mercado. El mandato hegemónico a las instituciones educativas se ve realizado en los sistemas de inclusión y exclusión de significados, asegurando un producto final subordinado o la exclusión de identidades no convenientes a sus fines hegemónicos. A las instituciones de educación superior llegan los alumnos ya seleccionados por múltiples inclusiones y exclusiones. Estas instituciones, lejos de buscar acercarse a los excluidos, disponen de sus propios sistemas para seguir diferenciando y excluyendo. Estos sistemas tienden a abolir las diferencias apelando a la razón y al conocimiento de la ciencia



(José Ventura)

construido en la modernidad desde una ontología, epistemología y metodología en la mayoría de los casos positivista. A partir de esta visión se imponen verdades y explicaciones de la realidad únicas e incuestionables, dejando muy poco espacio para las verdades no hegemónicas y para la transformación de la realidad. Los problemas de la multiculturalidad que se plantean desde esta visión se ven como nuevos en la educación superior en México y se reducen al problema técnico y práctico de cómo excluir u homologar a otras culturas. Desde esta perspectiva, el producto de la educación superior estará listo para circular en el mercado hegemónico o permanecer inmovilizado en el ejercicio profesional obsoleto e inadecuado a las necesidades de los circuitos periféricos al poder central hegemónico.

La multiculturalidad en educación superior vista como condición humana básica, como convergencia de identidades, presenta problemas diferentes. Desde esta perspectiva, estos problemas son entendidos como problemas de índole técnica, práctica y emancipatoria (Habermas, 1987). Entendida así, la educación superior o quienes se identifican y se preocupan a partir de la educación superior por las identidades culturales, se tienen que preguntar o seguirse preguntando y tienen que discutir o seguir discutiendo preguntas como: ¿de qué manera se construye la diferencia incluyente?, ¿cómo se hace accesible la educación superior a los sujetos excluidos desde el poder hegemónico?, ¿cómo se eliminan de la educación superior las prácticas excluyentes y discriminatorias?, ¿cómo se organiza el conocimiento para dar respuesta a las necesidades surgidas desde los mundos simbólico y práctico en las que se construyen y reconstruyen identidades?, ¿cómo se construye el conocimiento para dar cuenta de la realidad percibida desde las distintas identidades culturales?, ¿cómo aplicar el conocimiento para construir las condiciones materiales necesarias al desarrollo y construcción de sujetos e identidades?, ¿cómo socializar a los alumnos en los valores de la ciencia, el intelecto, la academia, las profesiones y al mismo tiempo ayudarles a percibir, reforzar o transformar sus propias identidades? Esas preguntas, que proponemos se lleven a la discusión académica y cuyas respuestas necesitan con urgencia ser llevadas a la práctica de la educación superior, pueden contestarse en la labor docente cotidiana en el aula, a través de la construcción de ambientes pedagógicos en los que puedan los estudiantes encontrar la diferencia y a través de ella sus identidades.

Conclusión

Para analizar las expresiones de lo multicultural como convergencia de ciertas identidades culturales en la institución educativa, se efectuó una observación participante sistematizada, centrada en la identificación de los "amarres" culturales de los integrantes de un grupo del módulo "Conocimiento y Sociedad" en el año 2000. A partir del comportamiento cotidiano del grupo se identificaron los amarres culturales iniciales y su fortalecimiento o debilitación

a lo largo del proceso pedagógico. Se registraron los elementos significativos manifestados tanto de los alumnos como del docente a lo largo del proceso. Se realizó un primer agrupamiento de amarres al finalizar la primera semana de clases con base en la ocupación del espacio del aula, los contenidos de la participación espontánea de los alumnos, el vestuario, el adorno personal, los útiles escolares y otros objetos personales que portaban, así como en las conversaciones iniciales que surgieron entre los alumnos y entre los alumnos con el docente.

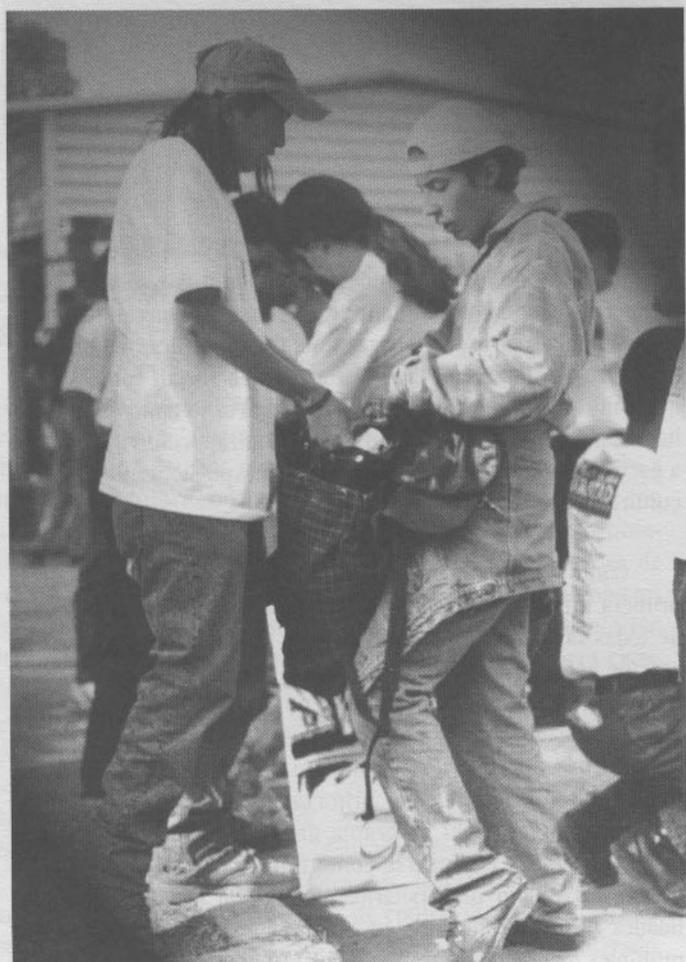


(José Ventura)

Con base en esa clasificación inicial, se continuó la observación centrando los elementos que pudieran dar continuidad o romper con los amarres identificados, que interpretamos como representativos de expresiones simbólicas específicas de identidad cultural obtenidas a partir de su existencia social, como sujetos que confluyen en la institución educativa. Por lo tanto en este trabajo consideramos los procesos de aprendizaje como un vehículo a partir del cual se pueden observar esas expresiones de lo multicultural.

Como parte del plan académico en la UAM-Xochimilco, en la primera unidad de enseñanza aprendizaje se reciben estudiantes de todas las carreras. La composición de los grupos se hace al azar de acuerdo con el número de matrícula de los estudiantes. Bajo la responsabilidad de un docente cuyo entrenamiento profesional básico corresponde con alguna práctica no docente: arquitectura, sociología, enfermería u otra, la mayoría de los estudiantes se encuentran por primera vez en una institución de educación superior. El programa del TID, de acuerdo con esta discusión, puede entenderse como trabajo pedagógico de socialización al medio universitario. Además de las distintas identidades de los profesores, en esos grupos se hacen presentes múltiples identidades a través de los estudiantes.

En el grupo al que se refiere este trabajo se manifiestan identidades construidas desde los distintos espacios sociales que se identifican por amarres culturales expresados en el mundo práctico y que pueden ser percibidos inicialmente por el/la observador/a participante. En el grupo en estudio algunas de esas identidades fueron las de las mujeres, los hombres, los músicos, los rockeros, los banda, los estudiantes en pos-huelga, las y los trabajadores en pequeños comercios, los homosexuales, los niños y las niñas bien, los hijos y las hijas de familia, los hijos y las hijas del pueblo, los hijos de intelectuales, las niñas sexy, los "machines", los estudiantes mayores, los deportistas, los "matados" y las "matadas", los y las de escuela pública o privada, los y las provincianas. Pese a las limitaciones para la identificación de las identidades que forzosamente hacen los autores de este trabajo (limitaciones que tienen que ver con su manera de percibir, valores, representaciones y conocimientos) es innegable que los amarres culturales de los sujetos de ese grupo eran diferentes. Todas esas identidades, a su vez, son componentes de conjuntos mayores donde pueden reconocerse niveles de pertenencia como la clase, el género, la dimensión territorial, entre otros.



(José Ventura)

De acuerdo con la clasificación hegemónica representan una sola cultura: la de los alumnos. Por lo tanto, según esa clasificación no existiría multiculturalidad en ese grupo, si acaso una incipiente biculturalidad: la de los alumnos y la de los profesores.

Los objetos de la UAM-Xochimilco y los sujetos en la UAM-Xochimilco

Las clasificaciones institucionales trascienden a los procesos socializantes del TID. Con mayor o menor grado de conciencia por parte de quien las elabora, las clasificaciones institucionales y con ellas sus valores, significados, representaciones y conocimientos, se expresan en los contenidos de reemplazo o sustitución que sustentan los contenidos, procesos y prácticas curriculares. Entre estos encontramos los procesos de selección y acreditación en donde el alumno y el profesor se convierten en objetos institucionales.

Contradictoriamente, la UAM-Xochimilco se caracteriza por impulsar la inclusión del alumno en su propia formación, donde sus experiencias sean incluidas en los procesos de construcción del conocimiento (UAM-Xochimilco, 1992, 1991, 1974). En la práctica del modelo Xochimilco se encuentran presentes múltiples concepciones pedagógicas en auge al momento de su creación (1974) y otras que han ido surgiendo durante sus años de vida como un proceso que ocurre en las distintas instituciones, al nutrirse sus bases iniciales con el surgimiento de nuevas interpretaciones y experiencias (Savin-Baden, 2000). Así, podemos observar la convivencia diversa de enfoques y teorías que han permitido a los sujetos sociales en la UAM-Xochimilco construir identidad cultural propia más allá de las clasificaciones del poder, con las consecuentes tensiones y contradicciones frente a los mandatos de la institución hegemónica. Estas tensiones y contradicciones se reflejan en la vida académica en donde alumnos, académicos y trabajadores administrativos hacen el esfuerzo por darle sentido a esos procesos.²

En búsqueda del tiempo circular y el encuentro con el tiempo lineal en el TID

Al llegar al TID, los estudiantes han vivido procesos continuos de inclusión y exclusión al paso por las distintas instituciones educativas, incluyendo los procesos de selección de la misma UAM-Xochimilco. En ese paso han construido valores, representaciones, significados y conocimientos con respecto a la universidad de acuerdo con sus propias identidades y con el imaginario construido desde las instituciones hegemónicas clasificadoras de la cultura. Una vez en el aula, las contradicciones propias de la UAM-Xochimilco aparecen en los espacios simbólicos y prácticos del

estudiante. Estas contradicciones generan nuevas preguntas tales como ¿quiénes somos?, ¿por qué estamos aquí?, ¿por qué estoy yo aquí y no otros?, ¿qué tengo que pagar?, ¿es esto para mí?, ¿pertenece algún día a esto?, ¿me interesa pertenecer?

Aun antes de que el proceso de socialización preparado por la institución inicie, los estudiantes ya han encontrado entre ellos mismos símbolos en los que identifican sitios de amarre con otras identidades. De esta manera se pueden diferenciar del contexto en búsqueda de pertenencia y seguridad para poder permanecer en el tiempo circular y conjurar el miedo que evoca el tiempo lineal (Bourdieu, 1977:162) y para poder enfrentar lo desconocido, el poder y la violencia simbólica de la institución. Por su parte el docente encargado de la socialización de los nuevos sujetos, si los considera tales, también se enfrenta a lo nuevo, a veces a lo desconocido, a su propio miedo cada vez que 'recibe' a un grupo nuevo de estudiantes y hace acopio de símbolos y prácticas que le permitan diferenciarse para poder fortalecer su identidad desde esa diferencia.

Aunque la movilidad en el espacio del aula a lo largo de las sesiones en observación era considerable, los estudiantes se distribuyeron básicamente en cinco puntos y la persona observadora ocupó otro. Identificando amarres culturales³ que pudieran explicar las diferencias entre los integrantes del grupo, inicialmente se observó que las identidades culturales tenían amarres en: la familia tradicional, su juventud, su experiencia con la violencia, la búsqueda, quienes no encontraron amarres y el quehacer docente. Estos amarres iniciales fueron constantes a lo largo del módulo.

Ejemplo de lo anterior y de cómo los alumnos lograron salvaguardar sus identidades son los temas de investigación que seleccionaron:

- Quienes encontraron amarres culturales en la familia tradicional (tres mujeres) inicialmente seleccionaron el tema del divorcio porque consideraron que era un factor destructivo de la base fundamental de la sociedad. Al descubrir lo parcial y parco de la información con la que contaban alrededor del tema y que su concepción de familia era inculcada, cambiaron el enfoque de su investigación hacia la construcción de los valores de lo femenino en revistas de circulación popular dirigidas a mujeres (*Cosmopolitan*).
- Quienes encontraron amarres culturales en su juventud al inicio no se preocuparon por la elección del tema, sino por la conformación de su pequeño grupo con el que desayunaban, paseaban u otro, seleccionando el tema de las casas-hogar por-

que una de sus compañeras conocía una casa-hogar. Al descubrir que podía ser interesante y divertido eso de investigar se responsabilizaron por el tema de la construcción de la homofobia a través de la serie televisiva *Diseñador ambos sexos*.

- Quienes encontraron amarres culturales en sus experiencias con la violencia, por ejercerla, padecerla o percibirla, inicialmente plantearon como centro de investigación las películas con contenido violento. Al cuestionarse sobre la razón y la manera en la que llegaron a relacionarse con la violencia identificaron que ésta estaba construida desde el mundo simbólico y que ellos habían y estaban siendo violentados por el



(José Ventura)

poder de maneras que no identificaban. Este equipo centró su investigación en el contenido del discurso de Vicente Fox (actual presidente de México) comparándolo con el discurso fascista de Hitler. Este grupo tuvo dificultades para encontrar y construir sus amarres culturales, resultando en un trabajo académico de poca calidad.

- Entre los estudiantes que encontraron amarres culturales en "la búsqueda" había uno con múltiples tatuajes en distintas partes del cuerpo. Los otros tres estudiantes que integraban el equipo tenían preocupaciones discriminatorias con respecto a las personas tatuadas. Por su lado, el estudiante tatuado tenía preocupaciones excluyentes sobre los "alumnos buenos, matados y mandones". Sin embargo los cuatro, por razones diferentes, buscaban aprender a tolerar, buscaban experiencias y

conocimiento en la relación con lo ajeno. Desde el inicio centraron como tema de investigación al tatuaje. La primera propuesta de delimitación de su problema de investigación fue *La influencia de las corrientes artísticas en el diseño del tatuaje*. Cuando establecieron contacto con un tatuador y conocieron y sintieron al estudiante tatuado, este último se convirtió en fuente de experiencia e información, identificaron que su interés era mayor por las razones y la vida de los tatuados y tatuadores.

- El grupo que no encontró amarres, dominado por hombres que establecían rivalidad entre sí, tomó los intereses del resto del grupo y realizó su investigación fundamentalmente con fines de acreditación. Al inicio, la investigación se centraba en la construcción de lo femenino a través de la muñeca *Barbie*. Al paso de los días y a partir de la discusión con los demás grupos, este grupo identificó la posibilidad de que la *Barbie* inculcara estereotipos de mujer ideal en los hombres, quienes a su vez lo impondrían a las mujeres bajo la condicionante de la aceptación o el rechazo, ya que quienes por mayor tiempo disponen de dinero para consumir mercancía en el mercado, son los hombres. Esta reflexión llevó a estos estudiantes de manera individual y de forma diferente, al cuestionamiento de las prácticas discriminatorias al interior del mismo grupo, relacionadas no solo con género, sino con edad, conocimiento ilustrado previo y pertenencia de clase.
- Finalmente la persona observadora participante, docente, buscó amarres en las expresiones de la identidad del alumno complementarias a su identidad docente. Ejemplos de esto son el respeto al lugar que ocupa el profesor en el aula, el silencio de los alumnos al momento de registrar la asistencia y cuando el docente habla, a diferencia del ruido que hacen los alumnos cuando se expresa un compañero alumno. Este comportamiento diferencial de los alumnos lleva a que el profesor haga un amarre cultural en su identidad docente. Estos amarres resultaron altamente gratificantes al reafirmar que la existencia de alumnos es lo que hace posible la existencia de docentes.

En la evaluación final una alumna expresó: *Somos muy diferentes y nos divertimos y aprendimos mucho juntos... yo sigo siendo yo y ellos siguen siendo ellos... los quiero mucho.*

Las identidades definidas inicialmente permanecieron a lo largo del proceso pedagógico. Esto no impidió el logro de los objetivos académicos. Finalmente el resultado obtenido es una satisfacción del interés personal e institucional enriquecido con nuevas perspectivas culturales a partir de la de cada uno de los sujetos, perspectiva cultural potenciada por el enriquecimiento que ocurre al interesarse por identificar y construir amarres culturales.

'Yo no sabía que hay muchas verdades'

Un ejemplo del proceso pedagógico de este grupo en observación, en el que se consideró la identificación, mantenimiento y fortalecimiento de las identidades, es el recorrido que se llevó a cabo y que permitió transitar de considerar a la lectura como un requisito académico, a considerarla como una posibilidad placentera y vital.

Se ha insistido en la deficiente lecto-escritura con la que los estudiantes llegan a sus estudios de licenciatura (UAM, 2001). De los 25 estudiantes integrantes del grupo al que se refiere este trabajo, sólo cuatro consideraban haber leído al menos un libro completo. Una de ellas había leído varios del autor Carlos Cuauhtémoc Sánchez cuyo contenido es moralizador dentro de los cánones conservadores de la sociedad mexicana, imbuido de valores, significados y representaciones favorables al mantenimiento del orden social. Dos eran lectores regulares y otra estudiante había leído novelas románticas clásicas recomendadas en la escuela. El resto de los alumnos reconoció haber realizado lecturas parciales de resúmenes del material obligado en la escuela media superior. Sólo uno de ellos recibía el periódico y lo leía con regularidad. Más de la mitad de los estudiantes refirieron experiencias traumáticas con relación a la adquisición y práctica de la lecto-escritura. Otros dijeron resolver sus necesidades de acreditación obteniendo de *Internet* sus trabajos.

Las lecturas asignadas al programa del TID de contenido académico, eran ininteligibles e indigeribles para los estudiantes. Después de reconocer y discutir el problema que representa no contar con habilidades de lecto-escritura funcional en el contexto académico-universitario y en la práctica de las profesiones, se decidió posponer la lectura académica e iniciar con la lectura de novelas ágiles de calidad literaria reconocida al menos como tal entre nuestros compañeros universitarios y que tuvieran contenidos que se pudieran relacionar con los contenidos académicos seleccionados para el TID. La lectura se convirtió en tema de conversación y a la vez en material de discusión común para introducir los contenidos prescritos. Las dos primeras novelas fueron bien recibidas por todos los estudiantes, pero a partir de la tercera hubo varios estudiantes que no le encontraron sentido a los temas que trataban. Entonces empezamos a platicar sobre novelas que reflejaban identidades culturales en las que los alumnos podrían encontrar amarres para compartir desde sus propias identidades. Si bien no todos, algunos estudiantes comenzaban a leer vorazmente las novelas, convirtiéndose en un problema para la persona responsable de la docencia ya que necesitaba buscar continuamente material para satisfacer las necesidades de los estudiantes. De ellos surgió la necesaria pregunta: *y cuando ya no estemos contigo, ¿cómo vamos a saber qué leer?* Esto dio pie a discutir qué es un libro, quién es el autor y para qué escribe un libro, para qué se escriben los libros, etcétera.

Al tiempo que se discutían las novelas, también se discutía cómo la ciencia, la academia, la intelectualidad y las profesiones son identidades culturales construidas socialmente en los mundos simbólico y práctico al igual que las identidades de los estudiantes. Entre otros elementos que no se describen en este trabajo, esta visión de lo académico como identidades culturales entre otras muchas, permitió a los estudiantes querer conocer lo académico. Los estudiantes descubrieron que utilizando las prácticas y conocimientos académicos, podrían reconocerse mejor como distintos a eso denominado académico, pero con la posibilidad de acceso a los valores, representaciones, significados, conocimientos y prácticas generadas por la cultura específica de la academia. Si bien, ningún alumno leyó todas las lecturas prescritas, todos hicieron cuando menos una buena lectura de al menos una de ellas y pudieron acceder a la información suficiente para responder sus preguntas de investigación. La revelación de la diferencia y la posibilidad de la convergencia sin la pérdida de sus identidades culturales, y con ello el inicio de la responsabilidad con grupos específicos dentro de la sociedad, facilitó el descubrimiento del placer en la búsqueda y el encuentro de los estudiantes como yo, otro y nosotros.

Al final del trimestre el uso de la terminología, los conceptos científicos, las prácticas académicas y las situaciones o los personajes de las novelas se hizo parte de una incipiente identidad de grupo. Una alumna refiere en los últimos días del trimestre: *Yo no sabía que hay muchas verdades, ahora puedo entender muchas cosas, puedo ver mejor. Lo que leía en los libros [de Carlos Cuauhtémoc Sánchez] era lo que tenía que creer que así era, como que no me gustaba pero ahora me doy cuenta de qué es lo que dice, como que ya sé de qué se trata esto... he aprendido a amar el conocimiento.*

'Para mí la universidad ya es otra cosa'

Una gran cantidad de los contenidos y prácticas curriculares en la educación superior están fuertemente delimitadas desde la institución educativa dominante (Bernstein, 1996). Para abrir esos límites se necesita transformar el orden del poder hegemónico a través de prácticas organizadas desde distintos espacios universitarios. Las necesidades del mercado hegemónico se traslapan con las necesidades profesionales y de conocimiento de la población y con los deseos de los estudiantes. Las imposiciones de validación y certificación para mundializar (homogeneizar) las profesiones son muchas y muy poderosas. La aceptación de esas reglas por parte de los sujetos sociales involucrados en la educación se hace cotidiana. Sin embargo, hay posibilidades de resistir al genocidio cultural, de insistir en la diversificación de las identidades a partir de cambios en los mundos simbólico y material, de participar en la construcción de los sujetos sociales, de quitar obstáculos impuestos para abrir acceso a los sujetos sociales que han sido

excluidos de la educación en general y de la educación superior en particular, de humanizar la educación superior. Aunque importante, sólo partes de todo eso se pueden hacer desde el aula. Un alumno refiere: para mí, la universidad ya es otra cosa. ¿Podremos responder a la expectativa de ese alumno?, ¿y a las de los que no accedieron a la educación superior por razones de clasificación dominante? ¿Podremos hacer valer la multiculturalidad como principio de humanización? Otro alumno responde: *Allá [en la banda] yo tengo mis hermanos. Pero no sabía que se podía ser hermano sin tener que pelear, aprendí otra forma de tener hermanos. Aquí encontré hermanos.* **R**

Bibliografía

- Anderson, P. y Williams, J. (2001). *Identity and difference in higher education*. England Ashgate Publishing Limited.
- Batalla, B. (1989). *México profundo. Una civilización negada*. México, Grijalbo
- Bennet, T. (1992). "Putting policy into cultural studies", en J. Grossbert, *et al.*, *Cultural Studies*. London Routledge.
- Berger, P. y Luckmann T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Reprinted in London (1991), Penguin Books.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London Taylor y Francis.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason. On the theory of action*. London y Oxford Polity Press.
- _____. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Burbules, N. y Torres J.C. (editores) (2000). *Globalization and Education*. London Routledge.
- Canclini, N. (1984). "Cultura y organización popular. Gramsci con Bourdieu", en *Cuadernos políticos*. México, Era, número 39.
- CCRI (1994). *Declaración de la Selva Lacandona*.
- Chomsky, N. (1999). *The new military humanism. Lessons from Kosovo*. London, Pluto Press.
- Cortés, C. (2000). *The children are watching. How the media teach about diversity*. Nueva York y Londres, Teachers College Press.
- Featherstone, M. y Lash, S. (editores) (1999). *Spaces of Culture*. London Sage.

- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- _____. (1991). "Governmentality", en Burchell, *et al.* (editores), *The Foucault Effect: Studies in governmentality*. Chicago University Press.
- _____. (1997). *Historia de la sexualidad*. México, Siglo XXI.
- Fuller, S. (2000). "Social epistemology as a critical philosophy of multiculturalism", en Mahalingam y McCarthy, *Multicultural Curriculum. New Directions for Social Theory, Practice and Policy*. London Routledge.
- García Sousa, P (1999). "Cuerpo e identidad. Reflexiones sobre el simbolismo huave", en S. Carrizosa (comp.), *Cuerpo: significaciones e imaginarios*. México UAM-Xochimilco.
- Giménez, G. (1996). "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en L. Méndez (coord). *Identidad III. Coloquio Paul Kirchhoff*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- _____. (s/f, a). *Formas subjetivadas de la cultura. Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Trabajo inédito. Material bibliográfico para obtener el diploma de "Análisis de la cultura".
- _____. (s/f, b), "La problemática de la cultura en las ciencias sociales", en G. Giménez (editor), *La teoría y el análisis de la cultura*. México SEP/U. de G./Comesco. Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. London Heinemann Educational Books.
- Grenfell, M. y Davis, J. (1998). *Bourdieu and Education. Acts of Practical Theory*. London Falmer Press.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interests*. London Polity Press.
- Kristeva, J. (1999). "Subject and Body", en D. Welton, *The Body*. Oxford Blackwell Publishers.
- Outón, M. (1989). "Tras la modernidad y su pretendida disolución", en *Subsuelo*, número 1.
- Savin-Baden, M. (2000). *Problem Based Learning in Basic Education: Untold Stories*. Buckingham Society of Research into Higher Education and the Open University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights?*, London Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- UAM-Xochimilco (1974). *Documento Xochimilco*. México UAM-Xochimilco.
- _____. (1991). *Bases conceptuales de la Universidad Autónoma Metropolitana*, Unidad Xochimilco, México UAM-Xochimilco.
- _____. (1992). *El Proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco*. México UAM-Xochimilco.
- UAM (2001) *Comisión de estrategias para mejorar las habilidades de comunicación, en el Semanario de la UAM*, Suplemento 10.
- Vang, J. (1994). "The case of medicine", en T. Becher, *Governments and Professional Education*. Buckingham Society of Research into Higher Education and the Open University Press.
- Williams, R. (1976). *Keywords*, London Fontana.

Notas

¹ Tronco Interdivisional (TID). La primera unidad de enseñanza-aprendizaje que cursan todos los alumnos al ingresar a la UAM-Xochimilco.

² Anderson y Williams (2001) identifican esto en un estudio en el que se observan distintas universidades europeas.

³ Mismos que la observadora sólo pudo percibir desde sus propios valores, conocimientos, símbolos y representaciones en tanto objeto y sujeto de y en la UAM-Xochimilco.