

# Psicología y diversidad cultural

María Cristina Tenorio<sup>1</sup>

Ante todo debo darles cuenta del lugar desde el cual hablo —la psicología cultural— y de por qué yo he llegado a ubicarme allí para pensar, investigar y aportar respuestas a problemas que cotidianamente surgen en mi práctica como mujer, docente, e investigadora de psicología en una universidad pública, en Colombia, desde finales de los 70 hasta inicios del siglo XXI.

Esta ubicación contextual, me implica, por una parte, explicitar mi trayectoria académica —mis estudios, mis autores, mis preguntas, mis búsquedas— y, por otra, reconocer la compleja problemática social psicológica y cultural actual, con sus cambios acelerados, que me plantean retos muy diferentes a los de hace unas décadas.

Cuando yo empecé a estudiar psicología, a fines de los años 60, en Colombia las Ciencias Humanas y Sociales estaban apenas naciendo. Había sólo unos cuantos psicólogos formados en el país, y la mayoría de quienes llegaron a convertirse en profesores se habían formado en el exterior, o leyendo autores estadounidenses y algunos franceses o suizos. Nuestra psicología nació afuera, con una perspectiva occidental de primer mundo y de clases pudientes, y con los prejuicios colonialistas de las ciencias sociales del siglo XIX. Esto significa que desde el comienzo fue una psicología que reconocía y proponía un modelo único de desarrollo humano, el modelo europeo de la racionalidad, de la civilización, de la Ciencia.

Pero además, esta psicología fue el resultado de recortar la complejidad social y cultural humanas en dominios separados, marcados por fronteras disciplinarias, donde especialistas se dedicarían de allí en adelante a separar lo psíquico de lo social; lo cultural de lo psíquico; la trayectoria personal de la ubicación histórica; el quehacer familiar y personal para inscribirse en los procesos productivos, de las tensiones de la economía y la política. La psicología resultante fue muy peculiar: estudio y tratamiento de los individuos, o de individuos en grupos. Estudio de los procesos y mecanismos personales

---

<sup>1</sup> Ph. D. En Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona. Líder del Grupo de investigación *Cultura y Desarrollo Humano*. Instituto de Psicología. Universidad del Valle.

e interpersonales, génesis del desarrollo individual. Lo social aparecía como un telón de fondo que no debía tomarse en cuenta. Lo cultural ni siquiera se mencionaba. Como terapia, siguió dos principales vías: los diversos humanismos —basados en el supuesto de una “humanidad” compartida por los seres humanos sin importar su cultura— y el conductismo, que no distinguía entre los procesos sociales y mentales de animales inferiores y de personas. Hay que recordar que el mundo anglosajón rechazó cualquier acercamiento de la psicología y el psicoanálisis —rechazo que se sostiene firmemente en la psicología liderada por la APA. No obstante, en todos los casos se respetó la división disciplinar inicial: los psicólogos estudiarían y tratarían a las personas haciendo abstracción de su inclusión y pertenencia a un contexto histórico específico, a una clase social, a una cultura particular, a condiciones socio-económicas y políticas precisas. Nada de esto era tomado en cuenta en las investigaciones ni en las terapias.

Además de este desmembramiento o fragmentación de la complejidad humana, muchos psicólogos consideraron necesario identificarse con los investigadores de las Ciencias Exactas, para llevar la psicología a convertirse en una ciencia reconocida. Así, los psicólogos aprendimos que para poder estudiar a los seres humanos debíamos encerrarlos en laboratorios, medirlos, ponerles pruebas, clasificar su rendimiento en estas, separarlos de sus labores habituales y de sus relaciones cotidianas, para poder encontrar la esencia de lo humano.

Cada uno de quienes estudiamos psicología entre los 60 y los 70 aprendimos que los seres humanos se diferencian unos de otros en la cantidad y calidad de inteligencia —y logramos clasificar a niños y adultos en un continuo que iba desde los genios hasta los imbéciles— por supuesto los genios no eran tales porque hubieran logrado grandes avances útiles para la humanidad, sino porque sabían responder a la perfección las preguntas de las pruebas elaboradas y estandarizadas en el primer mundo. Siempre me ha hecho gracia que Sharon Stone tenga un coeficiente mental altísimo —nunca he sabido en qué lo usa; por otra parte no sé si Rose —la mujer negra que hace 50 años se negó a ceder su lugar en un bus en Georgia y desencadenó con este acto la lucha por los derechos a la igualdad étnica— tenía un CI alto (creo que nadie se lo midió), o si por el contrario, como dicen los autores del libro *The Bell Curve*, por ser negra era, por genética, intelectualmente inferior a los blancos.

A fines de los 70 empezó a cuestionarse en Estados Unidos, sin hacer mucho ruido, la validez universal de las pruebas psicológicas. Aún faltaba mucho camino por recorrer, pero recuerdo claramente el agrado de encontrar esos autores que ponían en cuestión la universalidad del modelo de desarrollo en que estas pruebas se basaban, y —por supuesto— la desclasificación que ellas hacían de muchas poblaciones, consideradas inferiores, como sus puntajes lo mostraban. Mucho más tiempo tardó en aparecer, también lejos de nosotros, un cuestionamiento a las clasificaciones universales de enfermedad

mental, quizá 20 años más.

En las universidades costeras estadounidenses un pensamiento post-modernista crítico, alentado en los 70 por pensadores como Foucault, empezó a producir sus efectos. Una nueva generación de investigadores surgió. Al mismo tiempo, en Francia e Inglaterra, las Ciencias Sociales y Humanas se cuestionaban sobre las viejas fronteras disciplinarias e inventaban primero la interdisciplinariedad y luego la transdisciplinariedad. Había transcurrido más de un siglo en el que la psicología —de la cual hablamos— había producido teorías que negaban la complejidad del mundo social humano, insistiendo en explicar lo psicológico por sí mismo. Así por ejemplo, el desarrollo del psiquismo del niño se explicaba como efecto de la actualización de sus potencialidades innatas —lo psíquico se engendraría a sí mismo, o sería una capa que se superpone sobre lo biológico. Reconocer las instituciones culturales y la lengua en las que el bebé es inscrito por los adultos que lo crían y lo protegen, y de las cuales debe apropiarse para humanizarse, sería reconocer que la psicología sola no puede explicar el desarrollo humano. Precisamente, este es uno de los temas que emerge en congresos donde, a partir de los años 90, se reúnen antropólogos y psicólogos culturales.

En los mismos años 90 empezaron a surgir, en diversos países, movimientos que ponían en cuestión muchas de las creencias más arraigadas sobre el mundo social y su futuro: el anhelado desarrollo económico que traería a todos los países del mundo los avances capitalistas, y su corolario de progreso social; el reconocimiento de la superioridad de las sociedades e instituciones de Europa occidental y Norteamérica, cuyo modelo todos los países debían seguir; la felicidad como imperativo, aparejada con la satisfacción de todas las necesidades, y por tanto derivada de la promoción del consumo... Podríamos seguir. Demasiados indicios alertaban a los más críticos y escépticos: el mundo feliz estaba lejos de llegar. La enfermedad mental no desaparecía sino que aumentaba: depresión adolescente en el primer mundo, violencias y matanzas escolares entre niños, aumento de la drogadicción... Latinoamérica había pasado de ser el esperanzado nuevo polo de desarrollo a quedar incluida en el tercer mundo, junto con África y varios países asiáticos —en general, todas las excolonias reunidas formaban este pobre tercer mundo. De nada habían valido los esfuerzos por modernizar estos países. Quizá la superioridad del hombre blanco no era tal, ni la racionalidad aplicada a todos los campos —organización de la producción, distribución de ganancias, etc.— era la base fundamental del llamado progreso.

Al terminar el siglo XX, investigadores y pensadores de las Ciencias Sociales y Humanas de diversos países habían llegado, cada uno por su cuenta, a puntos de acuerdo: los modelos explicativos utilizados hasta el momento para explicar el desarrollo social y el desarrollo personal, la salud mental y productividad de los pueblos y de las personas, estaban basados en postulados racionalistas y colonialistas como los siguientes:

~ La humanidad ha seguido una línea evolutiva progresiva. Existe un único modelo civilizatorio que permite el progreso y la libertad de los pueblos: es el modelo occidental, nacido en Grecia, recuperado por la Ilustración francesa, que se basa en el predominio de la razón sobre el oscurantismo, y del pacto social sobre el despotismo. Este modelo civilizatorio —impuesto a través del colonialismo a toda África y gran parte de Asia, e importado a Latinoamérica por nuestros próceres—, reconoce una única lectura de la historia en la que Europa, cuna de la civilización, es la matriz cultural por excelencia; todos los países del mundo deben “leer” su historia y su cultura desde esta perspectiva, y seguir el modelo. El modelo único implica que hay una sola ruta, una sola manera de ser civilizado, de crear, sostener y desarrollar una cultura que posibilite una vida digna. Las culturas que no siguen este modelo o que distan de él, son calificadas de primitivas, atrasadas, fundamentalistas.

~ Todos los niños del mundo en su desarrollo individual siguen, de manera invariable, un modelo de desarrollo cognitivo, social y motriz —estudiado y teorizado por los psicólogos. Según este modelo, la inteligencia tecnológica, centrada en los objetos y su manipulación, es fundamental pues conduce a la mente científica. Esta exige igualmente el desarrollo del pensamiento lógico racional. Las ciencias occidentales, derivadas del pensamiento griego, son la matriz del pensamiento certero y productivo. El predominio de la razón libera de creencias y saberes atrasados.

De estos supuestos se derivan dos corolarios:

~ La escuela es el artefacto cultural inventado por Occidente para educar las mentes y forjar el pensamiento racional. Por tanto, la escuela debe universalizarse. Todos los niños y niñas del mundo —independientemente de su cultura de pertenencia— deben ser escolarizados para que se apropien de los conocimientos científicos y jalonen el desarrollo de sus pueblos hacia la modernidad.

~ Los maestros son los encargados de lograr este pensamiento racional, operativo, y de contribuir a sacar a los pueblos del atraso económico y social. Los niños y niñas deben seguir una formación escolar que les permita insertarse en el mercado laboral.

Los psicólogos han contribuido eficientemente a esta labor. Durante décadas ayudaron clasificando a los niños según su potencial intelectual, y orientando al tipo de escolaridad que debían cursar. Sin embargo, en los últimos tiempos las pruebas de inteligencia han pasado de moda; ya no se trata tanto de medir adónde ha llegado el niño, sino de promover al máximo su desarrollo cognitivo. Los educadores fueron inscritos en esta corriente, y su formación psicológica se centró en enseñarles los diversos mecanismos cognitivos que

despliegan y desarrollan niños y adolescentes, cuando se enfrentan a tareas cognitivas. La Psicología Cognitiva se ha vuelto así hegemónica en el campo educativo; producida por investigadores del primer mundo, como reacción contra el conductismo, la llamada revolución cognitiva adoptó la perspectiva filosófica racionalista, originada en la Ilustración. Heredera directa de Descartes, Kant y Piaget, nos presenta y explica al niño y al adolescente como sujetos epistémicos. No obstante, como cada época trae nuevas ideas dominantes que toman la fuerza de creencias incuestionables, nos hemos habituado tanto a enfocarnos en los procesos cognitivos, que no nos damos cuenta del recorte que esta visión hace de la complejidad del desarrollo humano.

...la renovada e intensa concentración en el elemento racional, que se inició en el siglo XVII, surtió un efecto inesperado. Súbitamente la razón comenzó a separarse y distanciarse de otras características humanas más o menos reconocidas: el espíritu, el apetito, la fe y la emoción, pero también la intuición, la voluntad y, ante todo, la experiencia. Este gradual ascenso al primer plano continúa hoy. Ha alcanzado un grado de desequilibrio tan extremo que la importancia mitológica de la razón oscurece todo lo demás y ha arrojado los demás elementos a las fronteras marginales de la respetabilidad dudosa (John Ralston Saul)<sup>2</sup>

Esta psicología privilegia el estudio de los aspectos epistemológicos —cómo se conoce—, y en particular estudia cómo el niño construye las nociones en que se fundan los conceptos científicos occidentales. Para hacerlo, toma como sujetos de estudio en sus investigaciones a niños pertenecientes generalmente a clases altas, con un capital cultural totalmente acorde con las exigencias y perspectiva del conocimiento occidental que la escuela imparte. De estos estudios se derivan cánones sobre lo que es un buen desarrollo, formulados a partir del modelo de los adultos cuyo ejemplo deben seguir esos niños al crecer —el niño como científico, el niño como ...

Cuando la razón desplazó a “la emoción, la intuición, la voluntad y la experiencia”, según nos explica J. Saul, desafortunadamente no se produjo un predominio del don que nos separa de los animales —somos seres racionales a semejanza de Dios, nos enseñan desde niños— sino que por el contrario se produjo un desequilibrio. Ya Freud lo había señalado hace más de un siglo, la racionalidad humana cumple una finalidad curiosa: camuflar, disfrazar, ocultarnos a nosotros mismos que no somos conscientes de la mayor parte de nuestros actos y de nuestras pasiones. Racionalizamos dice Freud para tranquilizarnos, al explicarnos de manera lógica lo que no es lógico. Para Freud, la razón humana no es una cualidad aislable, que pueda potenciarse separándola de los demás componentes de nuestros procesos psíquicos superiores. Freud, está más atento a la fantasía, a los sueños y ensueños que alimentan nuestra creatividad; y reconoce que los grandes descubrimientos, las grandes ideas no

<sup>2</sup> *Los Bastardos de Voltaire. La dictadura de la Razón en Occidente*. Editorial Andrés Bello. Barcelona, 1992. (p. 28).



proviene de la razón sino de lo inconsciente. En esas ideas lo seguirá Vigotsky 60 años después de la muerte de estos dos grandes pensadores la neuropsicología les daría la razón. Los estudios de Damasio y Changeux han mostrado suficientemente que la desconexión de las zonas frontales y las zonas cerebrales donde tiene su asiento la emoción, los afectos, no producen gente más lúcida, sino todo lo contrario: la imposibilidad de tomar decisiones sensatas, dado que no pueden sopesar afectivamente las consecuencias para los demás de los propios actos. Es decir, que la inteligencia humana no es el desarrollo de un modelo lógico —como creían los que desarrollaron la metáfora de los computadores— sino de la combinación de la intuición, los afectos, la fantasía, la preocupación y el cuidado de los otros.

¿Afectan estas ideas la noción hegemónica de que los docentes deben aprender fundamentalmente sobre procesos cognitivos y centrar su enseñanza en mejorar los procesos epistémicos del niño?

En un estudio que duró 5 años, Martin Packer, psicólogo cultural inglés, acompañó la transformación de la Escuela de Willow Run (Michigan), la cual debió cambiar su sistema de enseñanza luego de que la General Motors cerrara en 1993 la inmensa fábrica automotriz, de producción en línea, en torno a la cual había crecido el pueblo en los años 40. El ocaso del sistema fordista de producción, del cual esta gran fábrica-aldea fue pionera, no sólo significaba el cierre de la fuente de trabajo del sector, sino la necesidad de cambiar el sentido y el valor de la escolaridad tanto para los padres como para sus hijos. Hasta ese momento las jóvenes generaciones habían sido recibidas como obreras, sin que les fuera necesario hacer una larga escolaridad. Se trataba de tareas sencillas, rutinarias, en la cadena productiva, para las cuales bastaba la inmediatez del conocimiento adquirido en la interacción con otros. No era necesario planificar ni concertar, sólo ejecutar su parte del proceso. Ahora, en cambio, las nuevas generaciones debían alistarse para conseguir trabajos en los que resultaría necesario comprender el proceso productivo en su conjunto, tomar decisiones cuando algo fallara, establecer planes. Debían romper con lo conocido por experiencia y aprender a pensar nuevas posibilidades, romper con lo concreto y pasar a niveles abstractos.

Hasta aquí parecería que precisamente de lo que se trata es de desarrollar cognitivamente a los niños desde los procesos escolares. Sin embargo, y a ello dedica Packer una parte de sus análisis, el problema es que para lograr esto no basta la buena voluntad de los profesores, ni su buena formación disciplinaria; se requiere además comprender qué significa tanto para las familias como para sus hijos la escolaridad, y si estos la conciben y aceptan como trabajo intelectual. En el contexto de los obreros —dice Packer— no hay interés ni confianza entre los padres sobre la importancia de la formación intelectual (el conocimiento abstracto) a través de la escolaridad; esta no se apoya. ¿Cuá-

les son las razones? Veamos:<sup>3</sup>

La división del trabajo en la producción fordista —trabajo mental, trabajo manual— ha modelado las vidas y los estilos de vida, los gustos y las actitudes, de las dos clases sociales de la sociedad capitalista, incluyendo las diferentes actitudes que la clase trabajadora y la clase media tienen hacia el trabajo, el conocimiento y la escolaridad. El fordismo requería ‘una relación indirecta, cognitiva y simbólica’ por parte de los empleados de cuello blanco —administradores, contadores, ingenieros, diseñadores— pero de los obreros de cuello azul exigía obediencia, puntualidad, un cuerpo fuerte, y tolerancia a la monotonía. En consecuencia, la cultura de la clase trabajadora adopta una actitud escéptica hacia el conocimiento teórico y el aprendizaje de libros.

... Para la clase media, el conocimiento teórico confiere elecciones y movilidad. Para la clase trabajadora, no tiene tal utilidad. Las circunstancias económicas de ambas clases refuerzan estas diferencias... [La explotación de la clase trabajadora, deriva las ganancias de su labor hacia los propietarios de las plantas y equipos.] La clase media, en consecuencia, goza de una ‘distancia de la necesidad’, una relación ‘indirecta’ con el mundo, que la clase trabajadora no vive. La primera puede cultivar el desprendimiento, la indiferencia, y una separación de la forma respecto a la función, mientras la clase trabajadora está presionada a adoptar una actitud pragmática, funcional y prosaica hacia sus circunstancias.

Los estudiantes de la escuela Kettering eran el fruto de este estilo de vida, habiendo nacido en una cultura que valora el trabajo manual y el conocimiento práctico. La escolaridad tradicional —sentarse en silencio en un pupitre y copiar en el cuaderno— funcionaba por un tiempo, pero no los retenía.

El equipo de profesores empezó a innovar con una pedagogía de proyectos de investigación, que rompía el tradicional orden de la clase, basado en seguir las órdenes del profesor. “Para trabajar por proyectos, formaban pequeños grupos en los cuales debían aprender a cooperar, a respetar las diferencias y a organizar su actividad”. Los chicos se comprometían, trabajaban, peleaban, llegaban a acuerdos; los profesores se preguntaban si todo vendría por descubrimiento o si debería haber enseñanza directa. Para ellos era un gran reto, pues debían privilegiar la comprensión y no el cubrimiento total de los programas – lo cual ha sido el imperativo escolar.

Los profesores de Kettering están encontrando maneras de poner a trabajar el escepticismo de los niños respecto al aprendizaje a partir de libros y sus expectativas negativas sobre la escolaridad, en lugar de enfrentarlo.

Luego de un tiempo, algunos empezaron a liberarse del escudo protector de la disciplina escolar:

Janice me dijo “Otro ejemplo son los horarios, los timbres, y todo ese falso siste-

<sup>3</sup> Todos estos fragmentos son tomados del libro de Martin Packer *Changing classes. School Reform and the New Economy*, Cambridge University Press, 2001. Capítulo 3, “Vehicles of Reform, Drivers of Change”, (especialmente de las páginas 54 a 62).

ma, todas las cosas burocráticas que creamos, que no tienen nada que ver con los niños. Son cosas que están ahí para nuestros propósitos organizacionales, y eso produce muchos conflictos.

¿Qué tan fácil es cambiar eso? —le pregunté.

¡Ay! Martín, es la cosa más difícil del mundo. Por una parte están los padres, quienes creen en una cierta tradición de la escolaridad. Por otra parte la administración que nos empuja a seguir adelante, hasta que uno va demasiado lejos. También están los profesores que exigen protección de sus derechos y no quieren arriesgarlos con esos cambios. Usted tiene todo eso. Y por último usted se enfrenta a un administrador, que sin importar qué tan bueno sea, no puede manejar 250 niños a la vez. ¡Esa es la realidad del asunto!”

Ahora bien, tanto el equipo de docentes como Packer tenían muy claro que el nuevo plan escolar sería un fracaso si los padres no lo apoyaban en la cotidianidad —dándole un lugar y un tiempo en las actividades de la vida diaria, creando condiciones para que fuera posible—, y si los chicos no percibían que para sus padres su esfuerzo era importante. Fue así como los padres fueron incluidos desde el comienzo en las discusiones sobre el proyecto y en su implementación.

Las rutinas escolares típicas no son atractivas por sí mismas —menos para chicos que no ven necesario estudiar para desempeñarse luego como adultos. ¿Cómo volver significativa, interesante la actividad dentro de la escuela para que los chicos vencieran su rechazo por el trabajo intelectual y por el esfuerzo que demanda el aprendizaje de los contenidos escolares? La novedad del estudio de Packer radica en que nos enseña que para que la escolaridad sea realmente útil a una población, y bien aprovechada, debe partir de la comprensión de todos los procesos y todos los agentes que articula. Pero además, debe partir de una transformación de las prácticas rutinarias en la vida escolar, las cuales están construidas sobre estilos disciplinarios - la noción de que alumnos y maestro deben comportarse y hablar según roles y modalidades preestablecidas, mantener cierta organización y disciplina características del aula de clase, asegurar los tiempos y movimientos permitidos. La escuela elude la reflexión ontológica de qué significa educar y modelar como personas a las nuevas generaciones de una comunidad particular. Este es uno de los retos de los cuales se ocupa la psicología cultural cuando asume como proyecto pensar la escolaridad para una población dada.

Las nuevas perspectivas psicológicas —la psicología cultural, pero igualmente la psicología social crítica—, nacidas a finales del siglo XX, surgieron en oposición a los postulados evolucionistas y desarrollistas, y al imperio de la razón, derivado de esos postulados. Ambas se nutren de las corrientes intelectuales que luchan por el reconocimiento de la diversidad social y cultural de los pueblos, y por la aceptación de pautas de desarrollo divergentes del modelo racional. Se trata de psicologías con un explícito compromiso político y ético, que se ubican en un paradigma interpretativo y rompen con la identifi-



cación con el modelo de hacer ciencia de las ciencias exactas. Están más cercanas de disciplinas humanas como la antropología —la psicología cultural— o el análisis de discurso —la psicología social crítica.

La psicología cultural ha encontrado en la etnografía un método mucho más respetuoso del otro, y productivo en sus posibilidades interpretativas, que el trabajo de laboratorio o la observación neutra de tareas estereotipadas. El psicoanálisis le ha enseñado la necesidad de ligar teoría y práctica clínica, en un ir y venir constante de una a la otra; lo que implica que en cada trabajo de campo la teoría debe ser puesta a prueba, construida de nuevo; cada comunidad, cada nuevo encuentro con otro debe ser tomado como un caso que exige repensar de nuevo todos los conceptos previos. Así mismo, el psicoanálisis nos enseña a estar atentos a cómo el psiquismo es modelado desde fuera, en las relaciones fundamentales con otros, en lo que estos introducen en nosotros de su propio ser, de su cultura. De manera similar a como la antropología psicoanalítica pone a prueba los constructos freudianos en mundos muy distintos a la Viena de inicios del siglo XX, nosotros partimos de conceptos tales como las contradicciones entre la moral cultural y los imperativos psíquicos, o la ideología contemporánea de la crianza y los tipos de narcisismo infantil. Por supuesto, la atención de Freud al lenguaje, no como comunicación sino como significantes y huellas mnémicas, y sus explicaciones sobre la manera como estos significantes se inscriben y encadenan dando lugar al pensamiento y al discurso, pero también a todos los fenómenos inconscientes, resulta fundamental para quien se interesa en cómo la lengua modela la percepción, el pensamiento y los afectos.

La historia de las mentalidades y de las sensibilidades obliga a todo psicólogo a cuestionarse en sus postulados universalistas. Si aceptamos que los seres humanos hemos evolucionado históricamente, mas no genéticamente, esto implica que nuestra organización y funcionamiento psíquicos necesariamente han cambiado según la complejidad creciente de los artefactos y de las instituciones culturales. Y, como en las sociedades humanas vivas hay tantas variaciones de organización y cultura, pues necesariamente hemos de ser diferentes psicológicamente hablando, sin que por supuesto esto implique superioridad de las sociedades tecnológicas.

Es así como la psicología cultural, en cuanto perspectiva transdisciplinaria, entra en diálogo con diversas ciencias sociales y humanas y se nutre de ellas. Entre estas ya he mencionado algunas, pero también son fundamentales la sociología cultural, y la sociología de la familia; la filosofía y la lingüística, la sociolingüística y la etnolingüística; los estudios culturales y los estudios de género; la literatura de otros pueblos.

Veamos rápidamente algunas ideas sobre la Psicología Cultural:

~ Postula que el desarrollo humano es un efecto logrado por la inscripción de los niños en la cultura y en la lengua. El sentido y las características de ese

desarrollo dependerán de los modelos culturales vigentes en esa sociedad, y de las posibilidades efectivas de sostenerlos.

~ Postula —siguiendo a Vigotsky— que más importante que el nivel de desarrollo logrado individualmente es el desarrollo posibilitado por las mediaciones de los pares, por amigos más avanzados; el desarrollo es así un efecto de la relación con otros y no de un empuje personal interno.

~ Estudia el contexto (histórico, socioeconómico, cultural, político) para comprender por qué en un determinado lugar los sujetos son como son, qué tipo de sujetos requiere ese mundo y cómo la comunidad y las familias los modelan mediante las prácticas de crianza.

~ Estudia los diversos modelos culturales de cómo vivir la vida, cómo criar a los niños y educarlos, que las distintas sociedades han producido para responder a los retos que la vida plantea a sus comunidades.

~ Diferencia y estudia los diversos tipos de sí mismo (indexical, referencial) que producen organizaciones sociales diversas, y las consecuencias de no reconocer estas diferencias cuando evaluamos salud mental como un constructo universal.

~ Otorga importancia a las prácticas, y al aprendizaje a través de la experiencia, por tanto a los modelos culturales. Esto se contrapone al énfasis en los procesos cognitivos y a la transmisión verbalista de contenidos que la escuela privilegia en todos sus niveles.

~ Toma en consideración los componentes afectivos de las relaciones con las personas y con las ideas —el sentido que tiene para los niños y jóvenes la escolaridad, el conocimiento que allí se imparte, las relaciones con los pares y con los profesores.

~ Reconoce la importancia y eficacia de las creencias y del saber popular en una comunidad, así como el impacto del saber experto hegemónico que entra en contradicción con el saber propio.

~ Analiza las contradicciones entre metas ideales subjetivas y posibilidades reales estructurales de alcanzarlas.

~ Diferencia las metas educativas según los tipos de sociedades: individualistas, vs. colectivistas.

REFLEXIONES Y SUGERENCIAS PARA INCLUIR LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN Y DE FORMACIÓN DOCENTE

Lo primero es tomar en cuenta que la diversidad cultural no es carencia sino diferencia, y por ello mismo formas diferentes de pensar y vivir la escolarización.

Tomaré algunos ejemplos —de género, según diferencias generacionales, de clase social, y de etnia—, para analizar cómo se presenta la diversidad cultural durante el proceso escolar.

*Escolaridad y diversidad según Género.*<sup>4</sup> En una investigación que hicimos en el 2001, buscamos conocer cómo estaban construyendo su identidad femenina chicas escolarizadas de sector popular (estrato 2) en 4 ciudades del suroccidente. Hicimos 60 estudios de caso. Nuestro mayor interés era comprender si estas chicas, quienes cursaban los años medios y últimos de secundaria, estaban construyendo su identidad femenina con base en modelos alternativos (contemporáneos) o con base en los modelos tradicionales que las mujeres de su familia han encarnado. Esto nos exigía explorar con ellas cuáles eran los modelos de mujer, de relación de pareja, de noviazgo, de vida de mujer joven, que ellas habían tenido disponibles y habían interiorizado. Si bien no habíamos planeado explorar qué sentido daban a su escolaridad, esto empezó a aparecer de diversas maneras, y a indicarnos una relación muy fuerte entre el modelo de mujer tradicional —centrada en la vida de pareja, en la maternidad y el cuidado del hogar— y la escasa importancia que tenía en sus vidas el colegio como lugar de aprendizaje. Las mujeres que las rodeaban —familiares y vecinas— eran mujeres trabajadoras, responsables, muchas de ellas a cargo del hogar; por lo general se trataba de personas que no habían estudiado más que la primaria y si acaso algo de secundaria. Algunas en posición de sumisión frente a un compañero abusador —especialmente en Pasto y Popayán; otras, frenteras, exigentes y dispuestas a devolver las agresiones de hombres dominantes o abusivos— en Buenaventura y Cali. Sin embargo, cuando a partir de sus relatos familiares tratábamos de establecer qué idea de mujer habían construido estas chicas, continuamente había referencias a la función materna. Ellas no lograban disociar el ser mujer del ser madre. Tampoco podían, en los talleres diseñados para analizar esos modelos, tomar distancia y analizar el modelo que sus madres encarnaban. Estas madres que criticaban —porque se

4 María Cristina Tenorio, *Las mujeres no nacen, se hacen. Modelos Culturales de Mujer entre adolescentes de sectores populares. Guía para profesionales*. Universidad del Valle – Colciencias, Serie Cuadernos de Investigación. Cali, 2002. Re-impresión, 2005. María Cristina Tenorio y César Eslava, *Reflexiones sobre adolescencia, identidad femenina, sexualidad y educación – video para profesionales que trabajan con adolescentes*, 45 minutos. Guión basado en resultados de investigación. Colciencias - Universidad del Valle abril, 2002.

dejaban de los hombres, porque no les daban afecto como ellas quisieran— y de quienes decían que no querían parecérseles, claramente eran su único soporte seguro y la base de su identidad. ¿Cómo entonces distanciarse? ¿Cómo construir una identidad femenina diferente?

Nuestra conjetura inicial suponía que el colegio sería una vía al cambio, una ruptura con el modelo de mujer dedicada al hogar. Sin embargo, para ellas el colegio era un lugar de vida social, de encuentros, de compartir historias, de formar barra de amigos, y de tratar de sobrevivir copiando tareas, y haciendo todo lo que fuera necesario para pasar de un año al siguiente, sin tener que esforzarse por aprender. Su meta era el diploma, no el aprendizaje, menos aún el conocimiento. Y el diploma era importante porque daba posición frente a quienes no lo tenían, porque creían que les permitiría conseguir mejor trabajo, y, para algunas, porque suponían que gracias al diploma de bachiller podrían entrar fácilmente a la universidad. Ahora bien, esta idea de continuar estudiando como universitarias, desconocía todo sobre la educación posterior a la secundaria. No sabían las diferencias entre seguir una formación técnica y una carrera. La universidad les resultaba atrayente porque en el imaginario social aparece como un lugar donde es posible convertirse en doctor, en alguien respetable y con buenos ingresos. Ignoraban totalmente lo relacionado con el sistema de ingreso a las universidades con base en el puntaje del ICFES (ellas no sabían qué era esto), los costos de entrar a una universidad privada, y por supuesto nada sabían sobre las inmensas exigencias académicas para sostenerse y avanzar en una carrera.

Al analizar con ellas, en los grupos clínicos, sus experiencias y sus metas, fue evidente que no tenían metas sino sueños. Como ellas no conocían personas para quienes el estudio les hubiera abierto la puerta a otros estilos de vida y de relación, tampoco sabían qué prácticas de vida —fundadas en la exigencia, y el esfuerzo— se deben volver rutina para que las metas relacionadas con la escolaridad se cumplan. Menos aún sabían que el conocimiento puede ser interesante en sí mismo, y que cuando una mujer se compromete de verdad con el conocimiento, lo que se transforma es ella como persona —ellas no sabían cómo cambia una mujer gracias a una escolaridad tomada en serio. Buscamos entonces relacionarlas con mujeres, pertenecientes a su misma clase social, que encarnaran modelos alternativos: mujeres que hubieran estudiado, que se hubieran comprometido con ideas, con proyectos; mujeres líderes o agentes de gestión social, que hubieran logrado cambiar drásticamente un modelo tradicional de realización en la maternidad, en la vida doméstica, por uno de agentividad. En los conversatorios que hicimos con tales mujeres, las preguntas de las chicas nos permitieron comprender que no basta con matricular a las chicas o chicos de los sectores populares en secundaria, que no basta con ponerlos a escuchar a un profesor —por buena persona que este sea. El grupo de pares presiona para no dar importancia a las clases, para no perder el tiempo haciendo tareas o estudiando. Esas no son prácticas valoradas. Ser

cumplidor no da puntos en la escala de la popularidad. Y como, según dijimos, nunca han conocido a nadie que ante sus ojos ponga en práctica lo que implica tomar en serio una actividad formativa —apasionarse por el aprendizaje de algo que implica esfuerzo, continuidad, perseverancia—, las chicas no podían inventar solas todo lo que constituye el trabajo escolar, el cual es una construcción cultural que Occidente ha forjado y modificado a lo largo de siglos.

La escolaridad no es un proceso “natural”. Como tampoco es algo “natural”, evidente querer estudiar, querer dominar un área del conocimiento. Menos aún es un anhelo espontáneo y simple querer ir al colegio, o querer permanecer en la Universidad, someterse a la “tortura” de los exámenes, los trabajos en cascada, la exposiciones - por no hablar de las horas de permanencia sentado escuchando lo que en ese momento no se quiere oír.

*Escolaridad y cambios generacionales.* Existe un abismo entre las prácticas del mundo escolar (escuela, colegio y universidad) —verbalistas, rígidas y pasivizantes—, y las prácticas de la vida no escolar de los niños y adolescentes actuales —dominadas por el disfrute, la actividad, el deseo de reconocimiento y popularidad, y una nueva manera de acceder al conocimiento. La avalancha tecnológica que en todos los sectores sociales abre a las nuevas generaciones nuevos mundos (celular, TV cable, juegos electrónicos, computador, maquinillas, equipos de sonido, etc.)—, dificulta que estos desarrollen interés en los conocimientos escolares basados en el libro de texto y la explicación del profesor, y en los instrumentos tradicionales de la escolaridad: la lectura y la escritura. Mientras un niño descarga con su celular imágenes, canciones, textos, participa en un concurso respondiendo preguntas sobre programas y películas de actualidad, el maestro le pide sacar una hoja y responder por escrito un examen. Dos maneras de relacionarse con el conocimiento entran allí en colisión: de una parte, el celular le exige comprensión del sistema digital del aparato, y destreza motriz fina para manejar el miniteclado; de otra parte, el maestro le pide reproducir lo oído o lo leído, que el niño nunca ha aplicado, que no sabe para qué sirve, y que seguramente no comprende.

Pero además, lo tecnológico es moda y es juego. Por tanto no demanda esfuerzo, sino dedicarse a dominarlo. Y una vez logrado abre a la comunicación con amigos y desconocidos, a explorar mundos diversos. Por contraste, lo escolar es generalmente monótono, repetitivo pues los maestros y profesores se fatigan de enseñar año tras año, y día tras día lo mismo. ¿Cómo sostener la pasión por el conocimiento cuando lo exigido es repetirlo siempre fragmentado, segmentado, parcelado? ¿Cómo lograr que las exposiciones escolares seduzcan, entusiasmen, cuando los muchachos a través de los canales internacionales de TV visualizan regiones y mundos desconocidos, bellamente presentados y narrados?

La búsqueda curiosa es un desarrollo espontáneo en los mamíferos y



muy ligado a actividades similares a la lúdica humana. Pero eso es muy diferente a la seriedad del estudio, y más aún de la investigación, de sus exigencias de planificación, de control en los avances programados, de rigor en los análisis y en la escritura de los informes. La escolaridad occidental rompe el ritmo y estilo típico de los aprendizajes humanos cotidianos, basados en la actividad práctica compartida. Los seres humanos somos los únicos animales que enseñamos a nuestras crías de manera voluntaria e intencionada; también somos por eso los únicos mamíferos que transmitimos conocimientos acumulados, y que por esa misma razón ahorramos a las nuevas generaciones el esfuerzo de producir de nuevo los artefactos y establecer el procedimiento de su uso. Sin embargo, todas las sociedades humanas han combinado transmisión verbal y práctica —modelar dando ejemplo—, puesta en práctica, y corrección. Sólo la invención llamada escuela Occidental —que incluye a la Universidad— rompió con la práctica y con el acompañamiento como modalidades de aprendizaje, e introdujo la enseñanza verbal, la reflexión sobre ideas y conceptos y no sobre prácticas; introdujo también la separación por grupos de edades homogéneas, y la enseñanza escalonada, que exige un aprendizaje secuencial, idéntico para todos. Más aún, la escuela ha ido extendiéndose hacia arriba y hacia abajo, escolarizando todo el período de la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud. Con la preocupación de preparar a los pequeños para el aprendizaje, se los escolariza desde la cuna, mediante juguetes educativos, enseñanza precoz de la lectura, adiestramiento para producir prontamente todas las coordinaciones y los esquemas que les permitan avanzar por la senda del desarrollo cognitivo que la escuela requiere.

No obstante, la universalización de la escuela —propuesta como un derecho de los niños y niñas, y generalizada a todos los rincones de la tierra— no encuentra en todas las regiones del mundo, ni en todos los sectores de los países, la misma preparación para que todos los que en ella ingresan triunfen. Las cifras de deserción escolar, y por tanto de fracaso de la escolarización, dan por sentado que el modelo de aprendizaje es óptimo, pero que el problema son los usuarios: esos niños, niñas y adolescentes que no tienen el desarrollo cognitivo necesario para los aprendizajes de su edad, ni las destrezas motoras o las coordinaciones motrices exigidas; tampoco la habilidad verbal requerida. Curiosamente ninguno de los funcionarios que planifica los cambios educativos se pregunta si el problema está en los niños o en la escuela. Para ellos la escuela occidental es buena en sí misma.

*Escolarización y diversidad cultural según clases sociales.* Las prácticas de crianza varían según las comunidades étnicas, las clases sociales, las regiones del país, los sectores más alejados o más cercanos a las grandes ciudades. Y las prácticas de crianza definen qué se privilegia en el desarrollo de los niños y niñas, así como la intención del desarrollo promovido. Por tanto, los niños

y niñas van a ser muy distintos al ingresar al pre-escolar. Pero también serán muy distintos según se críen en el sector marginal, o en la clase media. Toco aquí un tema que abordé en detalle al citar a Packer, y que sin embargo no ha sido un tema de investigación de la psicología: las diferencias psicoculturales según las clases sociales. Desde hace varios años, cuando encontré que era un problema clave para pensar las diferencias culturales con relación a la crianza, la escolaridad y los modelos de vida posibles, me sorprendió la inexistencia de estudios psicológicos sobre las variantes según las clases sociales. Este ha sido un tema que la psicología ha ignorado, no ha querido ver. Sin embargo, marcó mi primera experiencia profesional, y fue el tema de mi primera investigación. En 1979 estudié comparativamente pre-escolares públicos —los CAIP— y jardines infantiles privados, partiendo de la conjetura de que su organización, sus métodos y contenidos debían servir a la reproducción de clases sociales diferentes. Y efectivamente la conjetura se comprobó. Fue Bourdieu quien en *La Reproducción*, nos dio las claves para pensar este problema.

Y es que efectivamente ante la escolaridad son completamente distintos un niño criado en un Hogar comunitario —“programas pobres para niños pobres”,<sup>5</sup>— y un niño criado en el maternal y pre-escolar de un colegio bilingüe. Uno está programado para responder como buen escolar; el otro no. Pero además, y esto es fundamental, uno ha recibido como herencia familiar, desde antes de nacer, la inscripción en una familia marcada por el saber escolarizado; una familia donde el capital cultural que la escuela exige se respira desde los cuadros y la música hasta los muebles, los adornos y la biblioteca. Bourdieu contaba cómo al conocer las viviendas de sus compañeros de colegio podía entender él, hijo de proletarios, por qué para ellos la cultura clásica occidental era algo adquirido sin esfuerzo, algo impregnado en sus gustos, encarnado en su estilo de vida. Son niños que han tenido libros desde bebés, que han escuchado poesía, han visitado museos; que cuando llegan a la universidad “hablan como los libros”.

Pero muchos sectores de población en todos los países no tienen ese mismo capital cultural. Seguramente tienen otro, que la escuela desprecia porque no es académico, porque hace parte de las prácticas de supervivencia y reproducción, porque se transmite informalmente en la vida diaria: a través de los rituales colectivos, de los saberes populares y relatos que regulan y encuadran la vida social. Es un capital cultural que no separa el conocimiento de las prácticas, que no crea abstracciones sobre las cuales discurrir, teorizar.

Sin embargo, la escuela descalifica esos saberes prácticos porque no corresponden a una visión racional del mundo, porque están impregnados de supersticiones, porque no son científicos. Los padres y familiares de muchos escolares colombianos no tienen una formación mental racionalizante, discursiva —producto de la escolaridad—, sino que funcionan según una men-

5 Robert Myers, en *Primer Encuentro sobre visibilización de Políticas de Infancia*, junio 2005, Bogotá.

talidad pragmática, basada en prácticas funcionales, y no comprenden en qué consiste el trabajo intelectual que la escuela enseña. Por otra parte, la escuela de sus hijos descalifica sus saberes porque no corresponden a la visión hegemónica del conocimiento. Así, estos padres y mayores pierden toda posibilidad reconocida socialmente de funcionar como modelos de vida para sus hijos y de ser validados como formadores de las nuevas generaciones.

Al mismo tiempo, estos padres han interiorizado la exigencia de la sociedad dominante respecto a la importancia de dar estudio a los hijos para que puedan tener un buen trabajo, para que prosperen. Sin embargo, los adolescentes ya saben que los estudios no garantizan una buena inserción laboral. Hay una brecha, un desfase, entre las expectativas de los padres —quienes de buena gana hipotecan su casa para pagar estudios universitarios a un hijo o hija, y las posibilidades reales de que ese hijo curse la carrera completa, y más aún, de que una vez graduado consiga una oportunidad laboral estable. Los padres se sacrifican para darles “estudio”, para hacer de ellos bachilleres y quizá hasta doctores, pero ahora el mercado global no necesita estos doctores, pues lo que se requiere es mano de obra barata, que puede localizarse en cualquier continente. Los profesionales jóvenes son entonces compelidos a formar empresa, a ser ellos sus empleadores, a inventar negocios, y a estar dispuestos a tener una vida laboral continuamente cambiante. Otros trabajan a destajo, con vinculaciones breves que no crean ninguna continuidad ni permiten forjar planes. El modelo de vida de los mayores fundado en la permanencia, la continuidad laboral en una misma empresa hasta la jubilación, la permanencia en una misma ciudad a lo largo de la vida —nada de esto hace parte de las posibilidades de vinculación laboral. No obstante, los profesores parecen ajenos a estos problemas, y a reconocer que estos cuestionan la manera como colegios y universidades siguen enseñando. Se requiere una visión de conjunto, que enlace las tendencias del mercado global y las contradicciones que genera en los diversos niveles, y entre los distintos agentes.

*Escolaridad y diversidad cultural étnica.*<sup>6</sup> Desde otra perspectiva, pensemos las posibilidades de formación que plantea el ingreso a universidad a miembros de las comunidades étnicas —pueblos indígenas, comunidades de afrodescendientes. Sus saberes tradicionales, propios a su cultura, son muy diferentes a los occidentales; son saberes productivos, aplicables, que dan lugar a prácticas o rituales; pero además, son saberes que se aprenden a través de personas —no de libros— y de manera práctica; otros incluso que dan cuenta de la cosmovisión misma, por lo general se aprenden bajo la forma de algún ritual de iniciación. Esto es completamente diferente a la manera de aprender occidental.

<sup>6</sup> *Proyecto Universidad y Culturas*, Universidad del Valle, Coordinadora María Cristina Tenorio.

La lectura y la escritura en la universidad son tareas específicas fundamentales para apropiarse del conocimiento. La universidad, desde su nacimiento en Europa en la Edad Media, se basó en el libro; surgió como una forma de aprendizaje directamente vinculada con el saber acumulado en los libros, y con los comentarios y glosas que sobre ellos hacían los doctores. Siempre fue y sigue siendo una enseñanza fundamentalmente verbalista, dependiente por completo de competencias lingüísticas, y no del aprendizaje práctico. Todo lo contrario de lo que por siglos había sido el aprendizaje de los oficios: basado en la observación directa del quehacer del maestro; en la imitación y repetición de sus gestos y posturas; en ejecutar tareas de complejidad creciente bajo su orientación; en compartir trabajos supervisados; en apropiarse de sus destrezas e incluso de los valores que marcaban sus relaciones laborales. Todo este mundo de los saberes prácticos —“se aprende haciendo”<sup>7</sup>—, y de la reflexión sobre las prácticas, quedó excluido de la universidad. Por esta razón, desde el primer semestre, la universidad enfrenta a los estudiantes con múltiples lecturas, como manera de acceder al cúmulo de conocimientos que ella regenta y reproduce, nunca o muy escasamente con prácticas<sup>8</sup> —estas sólo aparecen al final de las carreras. De la misma manera, para dar cuenta de un aprendizaje logrado, los estudiantes no realizan una aplicación de lo aprendido sobre un problema real, ni hacen un ejercicio práctico, sino que producen un escrito —bien sea examen,<sup>9</sup> ensayo, trabajo en grupo. Es por esto por lo que la mayoría de las carreras dedican por lo general 4 años a pocos tipos de actividades: a) en la clase: exposiciones del profesor y talleres (ejercicios mentales de lápiz y papel); b) fuera de clase, actividad personal de los estudiantes, consistente en la lectura como manera de conocer, y la escritura para dar cuenta de lo que han aprendido.

Los estudiantes indígenas por lo general no están preparados para este estilo de enseñanza. Su experiencia escolar previa no les permite desenvolverse con una gran cantidad de lecturas, extensas, complejas y basadas en referentes del mundo occidental que les son ajenos. El conocimiento y manejo del código estándar del español a muchos les es ajeno y difícil, más aún lo es el lenguaje especializado de cada una de las áreas de formación en la que ellos se deben constituir como sujetos que construyen conocimiento. Pero además, para los estudiantes indígenas, están en juego cosmovisiones diferentes, y sentidos diferentes del para qué del conocimiento. Por esto, cuando un

7 Muy pocas son las universidades en el mundo que aún valoran el saber práctico. La Escuela Práctica de Altos Estudios en Ciencias Sociales, de París, es una de las pocas que, en lugar de títulos y escritos, pide a sus estudiantes experiencias previas sobre las cuales reflexionar.

8 Por supuesto existen variantes según la carrera. En algunas, como las de salud, se presenta el cuerpo humano del anfiteatro como un libro abierto -más adelante serán los cuerpos enfermos-; y las lecturas que proponen tienen siempre un carácter informativo. Las ciencias humanas y sociales basan toda su transmisión de conocimientos en la lectura, por lo cual esta debe ser de carácter reflexivo y analítico.

9 En muchas disciplinas se utilizan formatos de examen que no exigen redactar sino sólo seleccionar la respuesta correcta, pero aún allí la buena respuesta dependerá de las habilidades de lectura del estudiante.

joven indígena ingresa a la universidad es toda su concepción de la relación con el conocimiento la que entra en contradicción con la que la Universidad propone.

Sin embargo, los docentes, de todos los niveles, damos por sentado que los estudiantes atribuyen a los actos y actividades de la escolaridad el mismo sentido e importancia que nosotros y nuestros compañeros en su momento les dimos. Así, suponemos que si alguien se matricula como alumno en un colegio o como estudiante en una Universidad, es porque quiere aprender lo que allí se enseña. También creemos que quien asiste a clases todos los días, está interesado, de alguna manera, en los conocimientos que se enseñan en el salón de clases. Igualmente, suponemos que si bien nuestros alumnos leen mal y escriben peor, de todas maneras para ellos el acceso al conocimiento pasa directamente por la lectura y la escritura.

#### PARA CONCLUIR

Todas estas creencias y supuestos se basan en nuestra convicción de que la escuela, el colegio y la Universidad, tal como existen, son el camino obligado para obtener la información necesaria que un adulto requiere para insertarse en esta sociedad; y en nuestra aceptación del procedimiento estandarizado (las clases magistrales, los exámenes, los trabajos escritos) —procedimiento que poco ha cambiado desde la universidad de la Edad Media— como el necesario.

En realidad, la escuela —en todos sus niveles— funciona como una fábrica, en la cual todas las materias primas que ingresan deben ser tratadas para que al final el producto sea homogéneo. Pero es una fábrica mal diseñada, pues produce un volumen muy alto de “desperdicio”, ya que buena parte de esa materia prima no se mete en el molde, por muy diversas razones —como hemos visto— y va perdiéndose a lo largo del proceso.

Los malos resultados de las Pruebas Saber de los estudiantes de sectores populares en Colombia, indican que la educación básica que ellos reciben no cumple sus objetivos. Adicionalmente, los altos índices de deserción en escuelas y colegios públicos muestran que no estamos sabiendo retener a los niños, niñas y adolescentes —los cuales seguramente son la primera generación escolar que en su familia ingresa al colegio.

En la universidad la situación no es diferente. Con el aumento de oferta de educación superior privada, las clases medias han desertado de la universidad pública, y esta cada vez más recibe jóvenes de los sectores populares. En nuestra universidad la población que ahora ingresa pertenece básicamente a los estratos 3 y 2. Los estudios de deserción que actualmente se están haciendo seguramente mostrarán que esta es más alta en los estratos más bajos; las razones socio-económicas por supuesto tienen allí un gran peso. Lo que sí se



sabe ya es que en el ciclo básico la deserción es altísima: el 60% del total; es decir, que no saber funcionar según el estilo y ritmos de aprendizaje exigidos por la universidad es lo que más expulsa. Pero existe entre los factores de deserción un 40% que no es explicable cruzando las variables consideradas. Para mí, ese 40% de fracaso tiene que ver con el hecho de que las universidades públicas acogen a los jóvenes de sectores populares y marginales, de comunidades indígenas, de sectores rurales, de comunidades de afrodescendientes, como si ya tuvieran forjada la relación con el conocimiento letrado que los estudiantes de otras épocas tenían. Y como si todos debieran ser formados en el viejo molde.

A los profesores de colegio y de universidad nos resulta difícil cambiar nuestras creencias y nuestras prácticas sobre cómo enseñar y qué enseñar. Nos actualizamos en los conocimientos disciplinarios, pero no lo hacemos en nuestros estilos de trabajo en clase. El tipo de estudiantes que nos llega es cada vez más diferente —en todos los sentidos— a los de hace 10 o más años, pero nosotros nos aferramos a nuestros programas y rutinas, y cuando los estudiantes fracasan quedamos convencidos de que ellos no hicieron lo que debían; pero nunca nos preguntamos si más bien fuimos nosotros los que no supimos entender que estos chicos y chicas necesitaban otra manera de acercarse al conocimiento, e incluso, otros conocimientos. Queremos llenarles la cabeza con nuestras ideas, pero los desconocemos como personas, y ellos se alejan. Luego decimos: No eran adecuados para ponerles “el sello de calidad” —¡la fábrica no puede sacar malos productos!

La diversidad cultural no sólo existe con relación a diversas etnias y géneros, también existe una diversidad de culturas según las clases sociales. Y esta debe ser reconocida junto con las otras, para que la Universidad y la escuela acojan y enriquezcan a todos los jóvenes que llegan, según sus experiencias y sus intereses; para que les brinden caminos de formación diferentes en los que las prácticas existan, las búsquedas conjuntas que crean vínculos sociales entre pares, los trabajos de campo donde puedan pensar y buscar respuestas a los problemas de sus comunidades. Todo esto podría hacerse si los profesores lográramos entender la diversidad como posibilidad y no como incapacidad. Pero mientras los profesores no lo pensemos así, ni generemos nuevos tipos de cursos y de relaciones con nuestros estudiantes, ¡ni la universidad ni la escuela cambiarán!

Como un último ejemplo que nos muestra que estos cambios sí son posibles, quiero nombrar el *Proyecto Universidad y Culturas* que estamos inventando en la Universidad del Valle. Fue propuesto por el Comité Central de Currículo, la Dirección Académico Curricular, y la Vicerrectoría Académica, a comienzos del 2004, como una acción de acompañamiento a los estudiantes que ingresan por cuota de excepción étnica —4% del cupo de cada carrera para los indígenas, desde 1993, y 4% para los afrodescendientes desde el 2004— quienes no logran verdaderamente aprovechar estos cupos por cuan-

to el sistema mismo los expulsa rápidamente. El proyecto, que yo coordino desde fines del 2005, precisamente parte de recrear nuevas relaciones entre los estudiantes, como una manera de dar cabida a la diversidad cultural; los estudiantes de diversas carreras se matriculan en Práctica Formativa y su práctica consiste en establecer relaciones de acompañamiento social y académico a estudiantes indígenas y afrodescendientes; al tiempo, tienen talleres donde empiezan a familiarizarse con experiencias de alteridad. Algunos de los tutores han logrado cuestionarse por primera vez sobre la existencia de otras culturas en Colombia. Otros hacen experiencias de tutoría que les permiten ingresar al mundo del otro de manera respetuosa, como ningún curso teórico lograría permitirlo. Los auxiliares del proyecto, acompañan a lo largo de semanas a estudiantes indígenas angustiados con nuestro mundo, ambivalentes frente a la experiencia universitaria y preocupados por sus malas evaluaciones; este acompañamiento incluye ayudas académicas, pero sobre todo apoyo, escucha, interés personal por su proyecto y por contribuir a realizarlo.

Al mismo tiempo, con profesores de diversos departamentos y estudiantes estamos diseñando e implementando estrategias académicas que rompan la dura realidad de la fábrica de graduados, con sus productos homogéneos y su espantoso desperdicio. Es un reto muy grande pues nuestras universidades son mucho más burocráticas que una escuela, y los cambios tienen muchas resistencias, incluso entre los profesores que los piden. Nuestra intención es crear condiciones para que el aprendizaje universitario sea posible. Privilegiamos la comprensión de unos pocos aprendizajes, en lugar de matricularlos en todos los cursos y llevarlos a cubrir todos los temas de los programas —esto, “cubrir el programa”, es la obsesión de los profesores, aún a sabiendas de que en el camino van quedando fracasados todos los que requerían otro tipo de aprendizaje.

Estamos apenas comenzando. Tenemos por delante tareas inmensas, como lo es sensibilizar a los profesores a la existencia de la diversidad cultural dentro de la universidad, y a la urgencia de reconocer en los estudiantes las diferencias en niveles y ritmos, así como estilos de relación con los conocimientos, en lugar de homogeneizar y tratar a todos por igual. Pero lo importante es que ya empezamos.