



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Lee Zoreda, Margaret (1994)**  
**“REFLEXIONES SOBRE DOCENCIA TRANSCULTURAL”**  
**en Perfiles Educativos, No. 66 pp. 3-7.**

## REFLEXIONES SOBRE DOCENCIA TRANSCULTURAL

Margaret LEE ZOREDA \*

*Describe algunas circunstancias que afectan la enseñanza de la lengua inglesa a nivel universitario, y reflexiona sobre todo en la necesidad de enriquecer las relaciones dialógicas culturales en el salón de lenguas extranjeras.*

*Propone (y Lee Zoreda lo lleva a cabo en su práctica docente) enseñar no sólo la lengua sino la cultura norteamericana por medio de un programa de alfabetización transcultural.*



*This paper describes some circumstances that affect the teaching of English at a university level, and reflects mainly on the need to enrich dialogic cultural relations in the foreign language classroom.*

*The author proposes (and actually practices herself) teaching not only the foreign language, but also the foreign culture by means of a program of transcultural alphabetization.*

**E**l pedagogo no convencional... juega el papel de alumno/profesor y aprende/enseña mediante un intercambio creativo y oposicional con su propia cultura.[1]

Me he referido en un trabajo anterior[2] a los argumentos que justifican la inclusión de la cultura popular anglófona en nuestros currícula universitarios de lenguas extranjeras, con el fin de fomentar en los estudiantes encuentros transculturales genuinamente enriquecedores. Ahora exploraré, en una reflexión personal, el lado inverso de este fenómeno: la perspectiva del profesor o profesora extranjeros (en este caso, norteamericana) dentro de esos currícula.[3] Primero, describiré algunos contextos y circunstancias que a menudo definen la enseñanza a nivel universitario de temas sobre la cultura norteamericana. Estas experiencias pudieran ser relevantes, en algunos casos, en la enseñanza de otras culturas extranjeras, o tratándose de un país multicultural, las culturas de las diversas etnias. Pretendo, también, mostrar que cualquier profesor (sea extranjero o no) comprometido en tal programa, puede gozar de oportunidades prácticamente ilimitadas y gratificantes para desarrollar perspicacias dialógicas y emancipadoras sobre su propia cultura, a la par que sus estudiantes. Espero con este análisis, resultado de una intención pluralista, motivar en los lectores la idea de <otredad> que surge en las relaciones de enseñanza-aprendizaje en el salón de lenguas extranjeras.

---

\* Investigadora y docente de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

## **Condiciones para la enseñanza de la cultura popular norteamericana en México**

Es común en congresos internacionales de la Asociación de Cultura Popular (con sede en E.U.A.), escuchar a ponentes lamentándose de cómo deben defenderse ante el desprecio que parte de sus colegas que enseñan cultura <canónica> sienten hacia la cultura popular. A estos profesores los considero afortunados; por lo menos alguien les presta atención académica en sus universidades. No conozco ninguna institución de educación superior en México que ofrezca cursos con temáticas que cubren la cultura popular norteamericana en sus planes de estudios.[4] Existen varias razones que pudieran dar cuenta de esta situación, en mi opinión, académicamente anómala, considerando los pormenores e implicaciones de las complejas interacciones demográficas, sociales, políticas y económicas que para bien o para mal existen y existirán entre México y los Estados Unidos. No es mi intención aquí debatir o polemizar con profundidad sobre estos temas sino más bien, abrir la reflexión crítica sobre ellos, que espero a su tiempo alcance niveles propios de una discusión sensata y fructífera.

En todo país, en particular aquellos en proceso de modernización (¿o posmodernización?), hay diversos sectores y grupos intelectuales que tradicionalmente se resisten a reconocer oficialmente aquello que perciben como una amenaza a la identidad y cultura nacionales.[5] La noción que el Tratado de Libre Comercio podría intensificar lo que ya es visto como una saturación comercial, por parte de los medios norteamericanos de comunicación, ha causado posturas negativas hacia todo lo que se entiende o percibe como cultura norteamericana. Incluso a nivel universitario, donde se supone que entre académicos prevalece una amplia visión del mundo, no es extraño escuchar comentarios como <los americanos no tienen cultura> o <la cultura norteamericana no es una temática académica> y otros lugares comunes. Es ciertamente difícil convencer, a los que sostienen que la cultura <del otro> (en este caso conceptualizada como hegemónica) es tabú, que esa cultura debiera incluirse de alguna forma en los programas de estudios universitarios.

Donde uno debiera suponer que la cultura ajena estaría apropiadamente representada -como en los programas de lenguas extranjeras-, nos topamos con otros obstáculos igualmente incongruentes: en las pocas universidades que ofrecen licenciaturas en inglés, ya sea de <letras> o literatura canónica, o de <enseñanza de inglés> (esto es, metodología didáctica), y en la gran mayoría de las universidades que ofrecen programas o cursos de inglés cuyos docentes están formados en la metodología de lingüística aplicada.

En este tipo de capacitación, a menudo no se estudian con amplitud los aspectos culturales del mundo anglófono y, mucho menos, su cultura popular. Ello no se juzga valioso en la formación académica de los profesionistas de la enseñanza de lengua inglesa.

Mientras que profesores de otras lenguas no parecen negar los aspectos culturales en la enseñanza de idiomas, los profesores de inglés manifiestan actitudes ambivalentes hacia la lengua inglesa y las culturas anglófonas. La docencia de inglés puede facilitar la obtención de un empleo, sin embargo las culturas asociadas con la lenguas (especialmente la norteamericana) se perciben casi exclusivamente en términos comerciales, al contrario, por ejemplo, de la noción de <civilización francesa> o <alemana>. En suma, numerosos profesores universitarios de inglés comparten con otros de sus pares en otras áreas académicas las mismas aprensiones mencionadas anteriormente hacia la cultura norteamericana <imperialista>.[6]

Esta brecha en el conocimiento a nivel universitario sobre las culturas extranjeras está subsanada hasta cierto punto por las dependencias culturales de algunos países industrializados: el Instituto Francés de América Latina (Francia); el Instituto Goethe (Alemania); el Consejo Británico (Inglaterra); el Instituto Dante Alighieri (Italia) y el Servicio de Información de los Estados Unidos

(USIS). Todos menos el último promueven intensivamente exposiciones de arte, conferencias, ciclos de cine, etcétera. El USIS se dedica principalmente a la enseñanza de inglés (la lengua) y no a la cultura estadounidense, en contraste con las instituciones de difusión cultural de los otros países mencionados. Su presupuesto es bastante limitado comparado con los de otras naciones. De una manera el gobierno de los Estados Unidos da la impresión, en sus relaciones con otros países, que lo primordial es el comercio y no su cultura nacional. En esto hace el juego a los críticos mexicanos quienes generalmente menosprecian la cultura norteamericana.

Como profesora de origen norteamericano en el área de lenguas extranjeras en una de las grandes universidades públicas, si ocurriese la necesidad de hablar sobre la cultura estadounidense, seguramente se me podría llamar a jugar el papel que muchos opinan es el <adecuado>: <Ah, ella es norteamericana; ¡ella puede enseñar la cultura estadounidense!> Sin cuestionar por el momento esta situación, cualquier extranjero que enseña inglés forzosamente tiene el carácter, de alguna forma, de <embajador inconsciente> de su propia cultura.[7] Este contexto puede, en momentos, conducir a situaciones desconcertantes y conflictivas con los estudiantes, en la medida que se estime que el profesor (especialmente si se trata de un norteamericano) sostiene y representa la actual política <oficial> estadounidense. Esta es, quizás, una de las razones que lleva a mis colegas mexicanos a adoptar una posición precavida al evitar el componente cultural en clases de inglés.

Además de estos obstáculos de naturaleza ideológica, es difícil allegarse de los materiales apropiados para enseñar cultura popular norteamericana sin viajar frecuentemente a los Estados Unidos. Además, los libros y los videos son caros, comúnmente tienen que ser solicitados, y las fechas de entrega resultan especialmente retardadas. Las bibliotecas, con la excepción de la Biblioteca Benjamín Franklin (patrocinada por el USIS), brindan pocos recursos; y allí generalmente encontramos solamente lo <aceptable> de la cultura popular estadounidense desde el punto de vista del gobierno en turno.

Asimismo, como es natural, residiendo fuera de los Estados Unidos, se recibe la cultura norteamericana de una manera bastante fragmentada. Debido a los rápidos cambios que la cultura popular continuamente sufre, subsiste el riesgo de retener una perspectiva obsoleta del escenario contemporáneo norteamericano. De forma mínima la televisión por cable pretendería llenar este vacío, pero hay que señalar que lo que ahí se transmite no es propiamente la cultura en <vivo> sino porciones de ella que son, además, mediatizadas según los intereses de las grandes corporaciones transnacionales de la comunicación.

### **El aprendizaje emancipador desde la perspectiva docente**

Enseñar cultura popular norteamericana en México me ha proporcionado la oportunidad de examinarla a través de la perspectiva de otra cultura -la de mis alumnos. Aquí se rompe la inercia de los supuestos culturales tácitos; y así adquiero progresivamente una conciencia *crítica* de mi propia cultura. El viejo refrán, <Solamente sabes algo cuando puedes enseñarlo>, adquiere así pertinencia. Bajtín se refiere a esto como la extraposición:

Algo muy importante para la comprensión es la extraposición del que comprende en el tiempo, en la cultura; la extraposición con respecto a lo que se quiere comprender creativamente. Incluso a su propio aspecto exterior el hombre no lo puede ver y comprender auténticamente en su totalidad, y ningún espejo ni las fotografías pueden ayudarlo; su verdadera apariencia sólo la pueden ver y comprender las otras personas, gracias a su ubicación extrapuesta en el espacio y gracias al hecho de ser otros [...] En la cultura, la extraposición viene a ser el instrumento más poderoso de la comprensión. La cultura ajena se manifiesta más completa y profundamente sólo a los ojos de otra cultura.[8]

En su extraposición a la cultura popular estadounidense, los estudiantes me acicatean a <salir> de mi propia cultura y, al unísono, ellos pudieran también alcanzar la extraposición a su propia cultura, por intermediación de mi tamiz cultural extranjero sumado a sus propias indagaciones sobre la cultura norteamericana. En este <dialogismo> mutuo, que se afinca y enriquece en la zona fronteriza entre culturas,[9] tenemos el potencial de reacentuar los rasgos únicos de cada una de las culturas interactuantes. Así, las preguntas y comentarios de los alumnos afinan la autopercepción que el profesor tiene de su propia cultura. Por ejemplo, durante un suceso como la guerra del golfo Pérsico, un profesor de cultura estadounidense encontraría muy difícil mantenerse a distancia políticamente en el salón de clase. Asimismo, al exhibir algunas películas contemporáneas, aspectos y supuestos <clases medias> norteamericanos, como los jardines espaciosos y arreglados para cada vivienda familiar, la abundancia de agua corriente, las calles sin desechos y la ausencia de perros abandonados, no parecerán ya tan universalmente válidos al observarse a través del prisma de personas ajenas a la experiencia cotidiana suburbana estadounidense.

Para un profesor extranjero, esta zona fronteriza de contacto transcultural también brinda la oportunidad para la elaboración de perspicacias sobre la cultura popular mexicana. A menudo no se puede evitar incurrir involuntariamente en un análisis cultural comparado. Entre otros, ¿por qué generalmente los comentaristas de la televisión mexicana se refieren al presidente con su título formal, como <el Presidente Carlos Salinas> y no sólo <Salinas> como harían usualmente sus contrapartes <gringos> con respecto a Clinton? Asimismo, el sistema político mexicano que apoya tácitamente (si no explícita y legalmente) la noción de caudillo u hombre fuerte en materia de gobierno se diferencia en gran medida del sistema político norteamericano que resalta en su lugar el concepto de <contrapesos y equilibrios> como forma de gobierno ideal. También ocurre a veces, aunque no es de ninguna manera la regla, que lo que se considera gracioso en México no inspire sonrisa alguna en los Estados Unidos y viceversa. ¿Por qué en la televisión mexicana no se producen regularmente, sin causar gran conmoción, programas de sátira política para el gran público al menos a nivel del norteamericano <Saturday Night Live> producido por la NBC? ¿Por qué el humor y sátira políticos están relegados en gran medida a cabarets de públicos selectos y se evitan en los medios masivos de comunicación (con la honrosa excepción de algunos caricaturistas)? ¿Qué similitudes y diferencias se dan en la manipulación comercial de la identidad nacional tanto en México como en los Estados Unidos cuando nos referimos aquí al fútbol soccer (el famoso <tricolor>) y allá al basquetbol (recuérdese el revuelo generado alrededor del equipo olímpico de <sueño>)?

Reitero, parafraseando el Boletín de la Asociación de Cultura Popular,[10] que la misión de un profesor de la cultura popular norteamericana no es defenderla indiscriminadamente a la Fiske[11], ni denunciarla categóricamente al estilo de Adorno[12], sino, más bien, promover su comprensión genuinamente crítica, comunicándola con honestidad. En este aspecto, Henry Giroux, el intelectual radical norteamericano señala justamente que

[aquellos] maestros comprometidos con el proyecto de la *pedagogía crítica*, debieran interpretar la base de lo popular buscando los valores que deforman y restringen potencialidades humanas y resaltando aquellos que otorgan <voz> a posibilidades no realizadas.[13] [Énfasis mío.]

Además, él manifiesta que no deberíamos abandonar nuestra obligación de exigir de nuestros alumnos que analicen *críticamente* la cultura (extranjera) [14] El examen crítico de la cultura popular norteamericana, apoyado en las perspicacias de nuestros estudiantes, encaminaría a los mismos profesores hacia lo que Habermas denomina <conocimiento emancipador>:[15] un estado de autonomía inmune a fuerzas sojuzgadoras en virtud de la práctica autorreflexiva liberadora. Tales conocimientos y aprendizaje emancipadores reclaman nuevos esquemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, <una reorientación radical de la noción del sujeto docente>.[16] En particular, Holmlund recalca las ventajas de utilizar textos populares en el salón de clase: <La relación jerárquica entre maestros y alumnos es, en parte, socavada; y algunos de los vacíos entre docentes

como expertos y estudiantes como aprendices son suprimidos>.[17] En este enfoque dialógico, el docente-alumno y los alumnos-docentes examinan cognitivamente (y críticamente) el mismo objeto (en este caso tanto las culturas norteamericana como mexicana), y los estudiantes además se transforman en co-investigadores.[18].

Mientras que los alumnos, a través de sus múltiples perspectivas me ayudan a confrontar mi cultura materna, en las discusiones en el salón de clase espero que mis observaciones <distanciadas> sobre la cultura mexicana fomenten en ellos paralelamente una actitud similar. Deberíamos procurar el reconocimiento de los supuestos que guardamos sobre nuestra propia cultura y la ajena tanto en la enseñanza como en el aprendizaje; en otras palabras <sacar a la luz el diálogo oculto implícito>.[19] Esta autorreflexión debiera funcionar como un manantial liberador entre profesores y estudiantes que les permita percibir y clarificar su papel y situación en la red global de relaciones sociales entretejidas, o como indica Fredric Jameson, ser capaces de <trazar cognitivamente> la ubicación de uno mismo en el mundo, de igual manera que ideamos un mapa mental de una ciudad para no extraviarnos.[20]

En un trabajo anterior propuse la inclusión de la cultura popular norteamericana (o anglófona) como un medio para contribuir <hacia la formación de nuestros graduados como alfabetos transculturales, capaces de confrontar <otras> culturas críticamente y simultáneamente apreciar la suya propia>.[21]

Deseo finalmente ampliar ese concepto para incluir igualmente a los profesores, quienes también deberían comprometerse en un proceso de alfabetización transcultural. Al exponer críticamente a la manera de un informante antropológico la cultura popular estadounidense, soy privilegiada al otorgárseme la calidad de testigo de las múltiples y variadas perspectivas estudiantiles. Los supuestos de mi cultura son desafiados por las perspicacias y cuestionamientos de mis alumnos. Del mismo modo, el estudio de la cultura popular norteamericana a la par de lo que se espera sean mis comentarios críticos e interrogantes sobre la cultura mexicana, pueden aportar simultáneamente una experiencia cultural liberadora para los estudiantes. Lo que profesores y estudiantes deberíamos compartir es el deseo tanto de sentirse <en casa> en un mundo de redes culturales y económicas instantáneas como de desarrollar y ejercitar defensas cognitivas para prosperar en tales ámbitos.

## NOTAS

1. R. Davis, <A Manifesto for Oppositional Pedagogy: Freire, Bourdieu, Merod, and Graff>, *Reorientations*, Henricksen, B. & Morgan, T., eds., University of Illinois Press, 1990, p. 264. Esta traducción y las siguientes son mías.
2. M. Lee Zoreda, <La cultura popular anglófona: encuentro universitario, autorreflexión y apreciación crítica>, *Signos Anuario de Humanidades*, 1993, UAM-Iztapalapa. (En prensa).
3. El presente trabajo se centra en parte de la cultura popular anglófona, la de los Estados Unidos de América.
4. Con la excepción de la UAM-Iztapalapa que ofrece varios cursos de ciencia ficción en inglés, aún sin créditos, se puede deducir que <oficialmente> no son reconocidos.
5. N. García Canclini, <Tradición y modernidad cultural ante el Tratado de Libre Comercio>, *México y los cambios de nuestro tiempo*, vol. 3, UNAM/CONACULTA/FCE, 1992, pág. 175. Debemos añadir aquí que existen intelectuales, quienes ante el encuentro entre las culturas mexicana y norteamericana, no temen por la cultura tradicional mexicana sino expresan la opinión de que los Estados Unidos tiene más razón para temer a México, Por ejemplo, véase C. Fuentes, <Entrevista con Carlos Fuentes: la identidad y el agua (con Martín Solares)>, *La Jornada Semanal*, 222, 12 septiembre 1993, pp. 18-22.

6. Sería la temática de otro trabajo indagar si el mismo gobierno estadounidense no es cómplice en la creación de tales actitudes, con su falta de financiamiento para actividades culturales en México y su apoyo total para todo lo comercial.
7. R. Smoot en Horowitz, <The Politics of Internacional American Studies>, *American Studies International*, 1(31), 1993, pp. 89-116.
8. M. Bajtín, <Respuesta a la revista 'Novy Mir'> *Estética de la creación verbal*, trans. T. Bubnova, México, Siglo XXI, 1989, p. 352.
9. M. Bajtín, <De los apuntes>, *op. cit.*, p. 6.
10. *Popular Culture Association Newsletter*, marzo 1993, p. 1.
11. J. Fiske, *Understanding Popular Culture*, Boston, Unwin Hyman, 1989.
12. T. Adorno, <Culture Industry Reconsidered>, *Culture and Society*, Alexander, J. & Seidman, S., eds., Cambridge, Cambridge UP, 1990.
13. H. Giroux, *Border Crossings*, New York, Routledge, 1992, p. 202.
14. *Ibid.*, p. 175.
15. J. Habermas, *Knowledge and Human Interests*, trans. Shapiro, J., Boston, Beacon, 1971, pp. 308-315.
16. B. Henricksen, <Teaching Against the Grain>, *Reorientations*, Henricksen, B. & Morgan, T., eds., Urbana, U. of Illinois P., 1990, p. 36.
17. C. Holmlund, <Rocky IV Meets *La Grande Ilusión*: Pedagogy and Theory in Popular Culture Study>, *The Americanization of the Global Village: Essays in Comparative Popular Cultere*, Rollin, R., ed., Bowling Green, Bowling Green State U Popular Press, 1989, pp. 145-146.
18. P. Freire, *Pedgogy of the Oppressed*, New York, continuum, 1989, pp. 67-68; 99.
19. Sharp citada en Henricksen, *op. cit.*, p. 32.
20. F. Jameson, <Cognitive Mapping>, *Marxism and the Interpretation of Culture*, Nelson, G. & Grossberg, L. eds., Urbana, University of Illinois Press, 1988, p. 353.
21. M. Lee Zoreda, *op. cit.*, p. 2.