

REDUCIENDO BRECHAS ENTRE CULTURA JUVENIL Y CULTURA ESCOLAR DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: EL DESAFÍO INSTITUCIONAL PARA CREAR UNA SECUNDARIA CON SENTIDO

Bradley A. U. Levinson

Introducción

¿Por qué no se ha podido construir una secundaria en América Latina que realmente atienda los intereses y las necesidades de los jóvenes de la región? ¿Por qué sigue habiendo una brecha tan abismal entre la expectativa del joven y la oferta de la escuela? En torno a estas preguntas, compartiré algunas reflexiones que han surgido a partir de mis investigaciones empíricas en México, combinadas con mi lectura de una bibliografía sobre la juventud y la secundaria en todas las Américas así como la teorización sociocultural del proceso educativo. Mis investigaciones en México, cabe señalar, han ido desde la convivencia profunda, etnográfica, con alumnos de una secundaria mexicana de provincia hace ya 20 años (Levinson, 1993; Levinson, 2002), hasta las entrevistas y observaciones con maestros, directivos, supervisores, funcionarios, y responsables de decisiones en distintos ámbitos de la educación básica mexicana, sobre todo con referencia a la secundaria, entre los años 2001 hasta la fecha (Blackwood, Levinson, y Cross, en prensa; Levinson, 2004; Levinson, 2005).¹ A lo largo de muchos años, en mi calidad como antropólogo, he estudiado la problemática de la secundaria cualitativamente desde “abajo”, o sea, desde la perspectiva de los estudiantes y sus padres de familia, hasta “arriba”, es decir, desde la perspectiva de los que ocupan varios

[79]

¹ En México, valga la aclaración, la secundaria refiere a la etapa escolar de tres años que le sigue a los seis años de primaria; es una institución propia, con su propia estructura administrativa y normatividad, pero, a partir de 1993, cuando se hizo constitucional su obligatoriedad, se convirtió en la parte media de la “educación básica”.

puestos de administración y poder en un sistema educativo. Tengo en cuenta todos los actores del sistema como punto de referencia etnográfico. Y hay que añadir que estas reflexiones han surgido también en el marco de un proceso de democratización de la sociedad y las instituciones mexicanas, y de una gran reforma de la educación básica, que hoy sigue en marcha. Así lo marcan los mismos documentos de la reforma mexicana, donde se apuesta a la formación de un estudiante crítico y democrático.² A mi juicio, no se puede hablar ni de reforma educativa ni de mejorar la calidad de vida de nuestra juventud sin hacer referencia al horizonte de democratización y la democracia que se intenta construir en México y todas las Américas.

[80]

Al mismo tiempo, quisiera recalcar esta cualidad de “reflexión” de lo que aquí expongo, porque se trata de ir mucho más allá de mis hallazgos en las investigaciones propias, a lo que podrían llamarse consideraciones, sugerencias e incluso recomendaciones. Hasta la fecha, generalmente he seguido la pista de una ciencia social estrechamente profesional y neutral; me he concretado a describir y teorizar mis hallazgos etnográficos, dejando a los maestros y responsables de decisiones sacar sus propias conclusiones. Así que, para mí, esto es un nuevo tipo de reflexión francamente normativa, incluso polémica, pero justificada a la vez, porque a final de cuentas, vinculado a mi ejercicio de la ciencia social, es mi papel de educador de jóvenes y formador de docentes. Si las consideraciones aquí expuestas parecen un poco aventuradas, puede ser porque las sigo construyendo sobre la marcha; de manera que les pido tanto clemencia como apoyo para ir refinando argumentos y propuestas.

Comienzo por definir el problema y adelantar el camino que pienso tomar. El “problema,” que ya se ha empezado a perfilar, también se puede definir en términos de una pregunta: mientras

² Por ejemplo, el “Acuerdo 384” del *Diario Oficial de México*, que rige la implementación de la nueva reforma de la secundaria de 2006, declara en primer plano (pág. 26): “En la actualidad, las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil”.

se dé cada vez más cabida a nuevos sujetos sociales en la escuela (los jóvenes que anteriormente se dejaban fuera), ¿cómo lograr un mayor aprovechamiento, un aprendizaje significativo y duradero para nuestros jóvenes y para nuestras democracias, y una tasa de deserción casi nula en la escuela secundaria? Creo que esta es la pregunta que nos preocupa y que nos ocupa a todos los que fuimos convocados para este encuentro. Me atreveré a dar respuesta en cuatro apartados: el primero, que presenta el contexto amplio del problema; el segundo, que aborda la cuestión de las culturas juveniles en el contexto de la escuela (sus formas de relación, identidad, y conocimiento); el tercero, que aborda la cuestión de la cultura docente como una manifestación de una cultura escolar más amplia, y que tiende a oponerse a la cultura juvenil; y el cuarto, donde expongo algunas conclusiones y aventuro algunas sugerencias para reducir las brechas existentes entre las dos. Como sugiere el título de mi trabajo, pongo énfasis en el cómo y por qué hay brechas sociales tan grandes entre los jóvenes y sus docentes, y como reducirlas.

[81]

La democratización de la política pública y las reformas estructurales: el contexto más amplio del problema

Son muy pocos los que cuestionan la creciente importancia que tiene la educación secundaria en la época actual. Hoy más que nunca, en medio de la globalización, los jóvenes necesitan métodos de enseñanza sofisticados y atractivos que les permitan navegar en el complejo entorno social, moral y tecnológico del mundo moderno y recapturar el entusiasmo, interés y, ¿por qué no decirlo?, asombro que debe inspirar la educación. Lo ideal sería que las escuelas puedan proveer a los jóvenes las herramientas necesarias para navegar en este nuevo entorno. Sin embargo, lamentablemente, las escuelas y los sistemas escolares en nuestra región aún reflejan los imperativos burocráticos y estatales de un tiempo pasado. Con pocas excepciones, y con frecuencia a pesar de los mejores esfuerzos propios para cambiar, las escuelas siguen impartiendo conocimientos estandarizados por medios autoritarios.

Ya se han tomado medidas importantes para abordar este legado. Las reformas de la educación secundaria en todas las Américas se han impuesto como lema la calidad, la equidad y la relevancia de la enseñanza. Desde principios de la década de los años 90, la mayoría de los países han impuesto la obligatoriedad en ciertos niveles de educación secundaria, especialmente hasta la edad de 15 años, y de esta forma ampliaron el acceso del público y la responsabilidad del Estado en proveer este servicio. En algunos países, mediante reformas introducidas más recientemente, se exige la obligatoriedad de todo el ciclo de educación secundaria, lo cual señala un cambio en la definición de los objetivos de esta enseñanza y el papel que cumple al ofrecer igualdad de oportunidades. Además, en la mayoría de los casos se han replanteado nuevos programas de estudio y nuevas directrices pedagógicas con relación a los intereses y preocupaciones de los adolescentes y los jóvenes. Siguiendo las tendencias mundiales, las reformas educativas en la región han abandonado las presunciones conductistas del pasado y han adoptado pedagogías constructivas para lograr un aprendizaje más significativo, más accesible, de más **sentido** pues para la vida cotidiana de los jóvenes. Se aboga más que nada por la construcción de las famosas **competencias** por medio de las formas didácticas centradas en el estudiante ("*student-centered*"); entre las más frecuentemente planteadas se encuentran: el debate y diálogo con estudiantes; los proyectos grupales e interdisciplinarios de investigación; el tratamiento de temas transversales; y los objetivos de aprendizaje articulados en torno a las mismas competencias requeridas por los jóvenes en su desempeño cotidiano. Se dice y se pretende que los profesores ya no enseñan simplemente una materia, sino que forman integralmente a la persona –al joven estudiante– **a través de** su materia.

A pesar de estas políticas y tendencias pedagógicas prometedoras, la mayoría de los observadores estarían de acuerdo en que la reforma de la educación secundaria aún dista mucho de lograr sus metas, las cuales se podrían resumir así, aun tomando en cuenta distintas posturas y posiciones ideológicas: reducir el ausentismo estudiantil, aumentar el logro académico, combatir la pobreza y la desigualdad, y concientizar y habilitar a los jóvenes para que enfrenten

los retos críticos de nuestra realidad actual y contribuyan a construir la democracia.

Sin duda, hay algunas evidencias de que estas reformas han constituido algo más que un gesto simbólico de las prioridades de los gobiernos, o un esfuerzo cínico de legitimación. Pero si bien se han logrado importantes avances en la matriculación general de estudiantes y parece que también ha habido cierto mejoramiento en la calidad del aprendizaje, en general los resultados de las reformas son bastante decepcionantes, y no podemos confiar que la simple espera de un mayor despliegue de las reformas dará mejores resultados. En otro ensayo (Levinson y Casas, 2009), argumentamos que las recientes reformas legislativas y curriculares para una secundaria más incluyente y eficaz no han estado acompañadas por el tipo de reformas estructurales necesarias para una **implementación efectiva**. Las reformas han tendido a enfocar el currículo, y, por cierto, ni estas reformas de los programas de estudio están suficientemente refinadas o realistas; se debe continuar reduciendo la proliferación de contenidos y procurar una mayor coherencia temática, así como mayor flexibilidad en la práctica, para la comprensión, la aplicación y la solución de problemas, y para su articulación con los intereses e inquietudes de los jóvenes. Pero lo más importante es que los nuevos programas de estudio deben estar acompañados de reformas estructurales e incrementos estratégicos del gasto público para que las metas fijadas sean viables. Las reformas estructurales que destacamos se refieren a la organización y la capacidad institucional (o sea, la gestión a nivel plantel pero también de supervisión zonal), la formación inicial y continua de los docentes, las formas de contratación y organización de trabajo colegiado de los docentes, y la creación de dispositivos de diálogo entre Estado y la sociedad civil, incluyendo a los padres de familia y las organizaciones no gubernamentales. Estas reformas estructurales requieren una visión clara, la creación de consensos y la voluntad política para desafiar muchos intereses nocivos (burocráticos y sindicales, entre otros) que están profundamente arraigados en los sistemas educativos.

Encima de estas reformas necesarias, a grandes rasgos comprendo el problema de la reforma de la educación secundaria como un reflejo de la ambigüedad (o quizás de la multiplicidad) de los

propósitos que están presentes en las discusiones acerca de este nivel de escolaridad. Como es bien sabido, la educación secundaria básica puede constituir la última etapa de la educación formal de los jóvenes que ingresan al mercado laboral, o bien un eslabón para los que prosiguen con estudios avanzados en los otros sectores secundarios y terciarios. De manera que, para algunos, estos estudios de secundaria deben prepararlos efectivamente para una vida económica productiva, en tanto que a los otros debe prepararlos para continuar con estudios avanzados. Si bien estas metas no son inherentemente contradictorias, sí representan diferentes énfasis y orientaciones que históricamente se transmiten en las actitudes y prácticas de los docentes. En la reforma mexicana, por ejemplo, se ha intentado superar esta tensión al insistir que la secundaria es formativa e integral, pero las tradiciones de especialización del docente por materia, así como el orgullo de haber formado a “futuros universitarios,” son los que tienden a regir todavía la práctica docente cotidiana.

Para amainar esta ambigüedad, propondría una **formación integral para ejercer una ciudadanía democrática** como el propósito fundamental e incluyente de la educación secundaria en las Américas. Creo que al concentrar la atención en la ciudadanía democrática se puede superar la engañosa división que se da entre el aprendizaje vocacional y el aprendizaje humanístico avanzado, entre competencia técnica y comprensión crítica. ¿Por qué pensar que la capacitación para el mercado de trabajo excluye una educación en razonamiento crítico? ¿Por qué el desarrollo de, por ejemplo, retórica para la deliberación, o capacidades de mediación para la resolución pacífica de controversias, se consideran excluyentes del cultivo y aplicación de conocimientos en mecánica? Rechazamos como falsa la distinción cultural e ideológica, con frecuencia trágica, que se hace entre el trabajo mental y la actividad manual. Además, el ejercicio de la ciudadanía democrática significa mucho más que participar en eventos electorales o hasta contribuir en la deliberación pública. La ciudadanía democrática incluye toda la panoplia de conocimientos, capacidades y disposiciones requeridas por una persona para alcanzar su potencial pleno como un miembro de la comunidad local, nacional o mundial. Este concepto requiere que

se adquiera habilidades avanzadas en expresión oral y escrita, y los conocimientos básicos de aritmética para comunicarse con eficacia en los múltiples ámbitos sociales, disciplinarios y profesionales, y así contribuir en forma significativa al desarrollo económico y la prosperidad de una sociedad; así como la adquisición de aptitudes y condiciones morales y cognitivas para deliberar con respeto, comunicarse con miembros de distintas culturas, emplear un razonamiento crítico, tener creatividad para resolver problemas, y si así lo pide el momento, participar en movimientos sociales que reclaman mayor justicia, derechos, y democracia.

Por cierto, las reformas recientes en Argentina (2006), México (2006), y Chile (2009) –para mencionar algunas de los más destacadas– han intentado colocar el tema de la formación ciudadana en el centro de la educación secundaria. No obstante, se tiene que ir más allá de reformar el plan de estudios y anunciar repetidamente lo esencial del tema. Además de las reformas estructurales de gestión, normatividad, y formación y contratación docente, la educación para la ciudadanía democrática requiere de una constante revisión y redefinición de los mismos significados de calidad, equidad y relevancia. La “calidad” debe ser definida en forma amplia e incluyente, y medida a través de indicadores tanto **cualitativos** como cuantitativos, poniendo en su debido lugar las cada vez más temibles referencias a los resultados de pruebas internacionales como el PISA (Mason and DeLandshere, 2010; Murphy, 2010). La “equidad” debe ser entendida en términos de un compromiso con la educación como un bien **público**, reuniendo a los diferentes sectores de la sociedad y ofreciendo igualdad de oportunidades educativas para todos con el fin de lograr el desarrollo pleno de su potencial. La “relevancia” debe ser definida **localmente** y en forma contextual, siempre dialogando con los mismos estudiantes. Al mismo tiempo, la relevancia tampoco puede “dejarse encajar” dentro de los “intereses” inmediatos de los jóvenes; a través del diálogo con el currículo establecido y lo mejor del conocimiento universal, se despiertan intereses y se permite la ampliación de proyectos de vida definidos por la curiosidad y las aspiraciones

de los estudiantes tanto para su propia superación como para el beneficio de la sociedad.

[86]

Finalmente, si la ciudadanía democrática es el propósito fundamental de la educación secundaria, el propio proceso de hacer políticas de reforma educativa debe estar provisto de algunas de las mejores cualidades de la ciudadanía democrática: transparencia, participación plena e igualitaria, deliberación respetuosa y atención a la diversidad, y resolución pacífica de controversias. Al igual que en una deliberación democrática, no puede haber **atajos o excusas** para impedir la participación plena y con conocimientos de todas las partes interesadas. A medida que madura la conciencia democrática en todas las Américas, tampoco puede haber **una marcha atrás**: la reforma ya no puede ser impuesta como un proyecto de élites tecnócratas, o como el resultado de acuerdos entre bambalinas entre el Estado, el capital privado y los organismos internacionales (Baxter, 2010). La brecha entre la formación de políticas educativas y las condiciones reales de la implementación de políticas a largo plazo es insostenible; para superarlas se requiere de esfuerzos democráticos para lograr la participación significativa, y “relacional,” de todos los actores del sector educativo (Mariñez Navarro, 2011).

¿De qué adolecen los adolescentes?: cultura juvenil y cultura estudiantil

De entrada debo decir que cada vez más intento expurgar el término del “adolescente” de mi vocabulario. Creo que desde sus raíces en la psicología de G. Stanley Hall y a lo largo de un siglo ya de uso común (Levinson, 1999), ha adquirido una fuerte carga ideológica. Tiene muchos supuestos (de que es una etapa de la vida necesariamente conflictiva, rebelde, confusa) que han sido cuestionados desde las comparaciones astutas de la antropóloga Margaret Mead (Mead, 1928), y ayuda a sostener relaciones de poder a veces bastante arbitrarias. Miren nomás su origen y sus asociaciones: concibe al ser humano que tiene entre 13-19 años, aproximadamente, como alguien que adolece de, **carece** de...¿qué? ¿De sus facultades? ¿Del uso de razón y juicio crítico? ¿Su pleno desarrollo?

¿Su plena madurez? Desde una perspectiva adulta puede que todo esto sea cierto, y claro, no hay que ser demasiado idealista acerca de la madurez efectiva de un joven de esta edad. Pero esta perspectiva hace hincapié en lo que el joven **no** tiene, o en lo que el joven **va a ser**, no en lo que **es**. Nos hemos dejado llevar por una especie de profecía auto-cumplida, en que las mismas condiciones que han creado el “adolescente despistado” –y a las cuales hemos sido testigos, si no cómplices– se nos borran de la vista. De igual forma, se nos borra de la vista lo que el joven en esta edad **sí tiene**, lo que piensa, lo que pueda aportar ahora mismo. Quisiera partir de la premisa de que el joven entre 13-19 años tiene mucho que aportar, mucho de que admirarse, y que su participación en la sociedad, cuando es bien encauzada, puede ser muy potenciadora y generadora.

Hablemos entonces de cultura juvenil. Y desde un principio hay que señalar también lo atrevido de tal generalización. Mucho se ha escrito sobre “la nueva cultura juvenil,” desde las perspectivas muy halagadoras hasta las demonizantes. Para algunos, es la portadora e innovadora de las nuevas pautas culturales del milenio; para otros, es tanto causa como efecto de la desintegración social, o bien representa la decadencia de nuestra llamada civilización. Hay que despejarnos la vista de estos supuestos para ver claramente lo que son nuestros jóvenes hoy. Entonces, ¿qué se puede generalizar como una “cultura” compartida entre los jóvenes? ¿Que enfrentan el problema y reto común de formar identidades en una sociedad cada vez más compleja, más turbulenta, más insegura? Ciertamente. ¿Que se sienten algo relegados frente a las generaciones adultas, y que reclaman derechos como respeto, justicia y reconocimiento (por más que no parecieran merecerlo)? Por supuesto. ¿Que tienden a sentirse a veces hasta superiores a las generaciones adultas, pintándolas de “anticuaditas” y pasadas de moda por no saber manejar las nuevas tecnologías y las nuevas formas de diversión y relación social (fenómeno incitado, por cierto, por las mismas empresas y medios de comunicación en búsqueda de nuevos mercados y nuevas ganancias)? ¿Que a través de las nuevas tecnologías se están creando nuevas formas de relación y comunicación, y de auto-socialización, las cuales desafían o rebasan las formas tradicionales de la escuela?

Cierto todo esto, ¿pero qué tan novedoso es? En cierto sentido, es el mismo problema de las generaciones surgido desde hace 200 años, con el comienzo de la revolución industrial (o si se quiere, desde hace 7 mil años, con el comienzo de las sociedades complejas agrícolas, y su especialización de oficios y estructuras de clase social). Es el mismo problema que los sociólogos clásicos Emile Durkheim y Marcel Mauss y Arnold van Gennep intentaron identificar y rectificar con una educación moral y cohesionadora y con la creación de nuevos “ritos de pasaje” (transición hacia adultez) que imitaran los de las sociedades de cazadores y recolectores. Estamos ante un problema humano perenne, primordial, que es la formación de las nuevas generaciones. En las sociedades industriales y modernas, se agudizó el problema por la complejización y el creciente ritmo de cambio. En las sociedades capitalistas más avanzadas, fue hasta los años 1940 ó 1950 que se empezó a hablar de una “cultura juvenil” distinta, producto de la masificación de la escuela secundaria y la creación de estilos y gustos por el mercadotecnia comercial (Abrams, 1959; Amit-Talai y Wulff, 1995; Graebner, 1990).

Diría que en nuestras sociedades pos-industriales y posmodernas y globalizadas, se agudiza aún más y toma nuevas formas el problema, pero no por eso deja de ser parecido en ciertos aspectos. Claro, habría que seguir pluralizando el concepto de cultura juvenil y hablar de culturas juveniles para reconocer sus variantes de clase social y étnicas, pero también habría que reconocer que los ejes de diferenciación de estas culturas ya no son iguales, puesto que los mismos procesos de globalización y de usos de tecnología han aportado a nuevas identidades que se configuran en torno a ciertos gustos y estilos –como la música, deporte, juego de video, etc. (Willis, Jones, y Hurd, 1990)– y que, por tanto, ya no corresponden tan fácilmente a las anteriores divisiones de clase, región, nación, religión y etnicidad. (Por ejemplo, ya se puede identificar una cultura juvenil de Hip-Hop o “rap” que rebasa, o más bien conecta, a los grupos étnicos, las clases sociales, las lenguas, y los países.) Se sigue pluralizando la cultura juvenil y toma nuevas formas. Pero, ¿estamos realmente ante un “nuevo actor” o un “nuevo sujeto social”, como se dice comúnmente? Es tema de discusión e investigación todavía, pero debo decir que tengo mis dudas.

Con todo y las nuevas tecnologías de comunicación, creo que estamos presenciando una creciente brecha entre las generaciones, pero no es una brecha tan tajante como entre “lo alfabético” y “lo digital”, o entre “lo sólido” (pre/modernidad) y “lo líquido” (pos/modernidad) (Bauman, 2000), o las muchas otras dicotomías que se han venido comentando. Los jóvenes de hoy no son otra especie, pues. Son el producto de una sociedad que cada vez más los exalta (en lo comercial, lo mediático, lo consumista) mientras los aísla o los estigmatiza. Por tanto, tienden a socializarse entre sí cada vez más, sin la presencia y la guía de los adultos. Aunado a esto, por situaciones de estrés social y ambiental que se viven cotidianamente, tienden a experimentarse los cambios hormonales y actitudinales de una pubertad más temprana. La inquietud y la incertidumbre es cada vez mayor.

En términos educativos, creo que, sobre todo, conviene poner el énfasis en la cuestión de **la identidad y el sentido de pertenencia** a una sociedad más allá de las culturas juveniles propias en las cuales un joven se puede encontrar inmerso. Se trata de construir nuevos ritos de transición hacia la vida adulta y nuevas formas de convivencia y aprendizaje mutuo entre las generaciones. Esto implica reconocer y partir de un nuevo **sentido de derechos** que tienen los jóvenes por su inmersión en procesos de modernización, democratización y globalización, y que se expresa de manera particular dentro de la escuela secundaria. Por eso en mi trabajo también manejo el concepto de la cultura estudiantil. La cultura estudiantil es la expresión de las culturas juveniles dentro del espacio físico y simbólico de la escuela como institución. La misma escuela sirve para destilar la pluralidad de culturas juveniles y dejar expresar cierta unanimidad de interés y perspectiva (Woods, 1990).

Lo singular y lo plural de la cultura estudiantil

En mi trabajo sigo abogando para que se reconozca la importancia y la existencia del fenómeno de la cultura estudiantil. No es una mera expresión de los “valores” familiares, religiosos, populares; tampoco es la suma de los modos de los estudiantes o su conducta en sí. ¿En qué consiste pues esta cultura? Se trata de un acervo de

significados y prácticas que se produce históricamente y que se transforma en tanto se adecua por los estudiantes a las situaciones escolares particulares. No es una “cosa” tampoco, sino recursos simbólicos entre muchos otros a los que recurren los estudiantes para resolver sus problemas y construir su identidad. Es una rejilla de significados con su propia lógica, con su propio punto de vista –e insisto, no es un “ensayo” o una “anticipación” de lo que después serán sus valores y creencias–, es una expresión de valores con su propia lógica en el presente.

[90]

Podemos decir que la cultura estudiantil son los marcos y recursos comunicativos mutuamente inteligibles entre los estudiantes (y a veces, pero apenas, por los otros actores escolares, como los maestros). Son los significados que se van generando y compartiendo por los estudiantes en cada plantel, y a través de todos los planteles. Si bien la cultura estudiantil retoma de los valores y conocimientos de los hogares y comunidades de los estudiantes, y de las mismas culturas juveniles que las ocupan fuera de la escuela, también retoma de los discursos y prácticas de la escuela. Es decir, la cultura estudiantil es una creación colectiva, constantemente producida y reproducida, a partir de los recursos simbólicos que los estudiantes encuentran a la mano. Esta cultura estudiantil, a su vez, propone y dispone identidades que se apropian, ya sea más parcial o totalmente, más situacional o permanentemente, por los estudiantes. Y claro está, la cultura estudiantil evoluciona históricamente según las pautas dominantes de la escuela. Ha habido momentos, todos lo sabemos, en que los jóvenes han respondido y construido una cultura estudiantil que se moviliza participando en proyectos nacionales, como serían las cruzadas de alfabetización nacional en Cuba y Nicaragua (Arnové, 1986).

Ahora bien, las investigaciones etnográficas educativas han mostrado las complejidades y las contradicciones de la vida cotidiana de las escuelas, y han subrayado la manera en que los alumnos responden creativamente a los contextos de la escuela (Milstein, Clemente, Dantas-Whitney, Guerrero, y Higgins, 2011; Rockwell, 1995; Rockwell, 2010). Ya pasados son los conceptos del estudiante como receptáculo pasivo de los conocimientos. Al contrario, los alumnos le dan sentido a su experiencia en la

escuela; a través de las interacciones con sus padres, maestros y compañeros, construyen aspiraciones e identidades duraderas. La cultura estudiantil es un crisol de significados, todo un aprendizaje de querer y ser, que viene incidiendo en sus trayectorias personales. Además de las materias en sí, los estudiantes aprenden a ser cierto tipo de persona, y este aprendizaje se transfiere a sus vidas posteriores.

He hablado de la importancia del sentido de derechos en las culturas juveniles de hoy. Este reclamo de derechos toma formas particulares en el contexto de la escuela y la cultura estudiantil que ahí se expresa. Hace 20 años, cuando estudié una secundaria mexicana que tenía bastante diversidad sociocultural (de clase social y etnicidad, y claro, de género; véase Levinson, 2002), a raíz de haber observado muchos conflictos entre maestros y estudiantes, y de haber escuchado muchos comentarios por parte de los estudiantes sobre sus maestros y directores, hice una reconstrucción analítica de lo que terminé llamando su “discurso moral” sobre el clima escolar y la conducta docente (Levinson, 1998). A pesar de la diversidad social ya mencionada, en este aspecto parecía emerger un discurso estudiantil prácticamente “consensual” dentro de la escuela. Desde entonces, mis visitas a las escuelas secundarias en México y otras partes de Latinoamérica, así como una lectura cuidadosa de la literatura etnográfica al respecto, parece confirmar cierta universalidad de este discurso.

Ahora bien, por “discurso moral” no estoy concediendo un lugar privilegiado moral de por sí a los estudiantes; más bien, estoy esbozando una interpretación antropológica de un esquema cultural sobre lo bueno y lo malo dentro de una comunidad o una sociedad. En este caso, el esquema cultural es de los estudiantes, y la comunidad es su escuela. A continuación, algunos de los aspectos más sobresalientes del “discurso moral” de los alumnos y el sentido de sus derechos. En la primera parte, se identifica “lo malo” **contra** lo cual quisieran luchar; en la segunda parte, se identifica lo bueno, basado en su sentido de derechos, a favor de lo cual quisieran abogar:

- están contra el “despotismo” y la imposición; a favor de la humildad y el respeto mutuo, la negociación de reglas y responsabilidades;
- están contra el favoritismo y la arbitrariedad; a favor de un trato justo e igual, una muestra de justicia y transparencia;
- están contra la formalidad y el distanciamiento; a favor de un acercamiento basado en el interés del maestro de conocer algo sobre lo que están viviendo los alumnos dentro y fuera de la escuela, y una muestra de vulnerabilidad y honestidad.

[92]

De alguna forma, los aspectos de este discurso moral están ligados a las formas de cultura juvenil más allá de la escuela; el sentido de derechos que nutre al discurso se construye mayormente en otros ámbitos y desde otros discursos populares (aunque en la misma escuela se pueden encontrar maestros y materiales curriculares que lo nutren también). Podríamos lamentar este sentido y dar marcha atrás, insistiendo en el derecho de la escuela de *imponerse* sus conocimientos, en la autoridad incuestionable del docente y la sumisión de los educandos. Pero más vale reconocer que este sentido de derechos está ya muy bien arraigado como parte de la misma evolución global que vivimos; no creo que haya paso para atrás. Y en el fondo de estos reclamos para un mejor trato y un nuevo tipo de relación con el maestro, está no solamente el sentido de derechos, sino un reclamo para una educación **con sentido**, una educación que proporcione esa **identidad y pertenencia** que vincule la cultura juvenil a la sociedad más amplia a través de un aprendizaje significativo y relevante.

Así es que los maestros debemos buscar formas de adentrarnos en esta cultura estudiantil, de relacionarnos con sus formas simbólicas y sus expectativas. Ya no se trata de ir “derechito a los contenidos”, como quien dice. Al contrario, los contenidos de la enseñanza escolar se acercan y se apropian por medio de los intereses e inquietudes de los alumnos, y estos intereses se pueden revelar por indagaciones sinceras de los profesores, y por medio de las mismas actividades académicas que se planean y se llevan a cabo. Abundaré sobre estas posibilidades más adelante.

Cultura docente y cultura escolar frente a la juventud y sus valores

Pero primero surge la pregunta, ¿cómo se han formado los docentes latinoamericanos, y cuál ha sido la misión de la escuela hasta ahora? ¿Será la escuela capaz de transformarse, con todos los resabios que trae? Es ya bien sabido que la escuela moderna en los Estados latinoamericanos surge a lo largo del siglo XX con dos misiones primordiales: formar una identidad nacional, y formar a personas capaces de desarrollar el país económicamente (ambas misiones, se puede decir, también son formas de control social). Bajo los auspicios de proyectos liberales, capitalistas, y modernizantes, se procura por la escuela “civilizar” a los jóvenes, brindarles una identidad nacional y dotarlos con ciertas actitudes y conocimientos para el trabajo productivo. Nacen conformes las escuelas normales y los sistemas de formación docente, y de esta forma una “gramática profunda” (Tyack y Tobin, 1994) se va plasmando en la escuela moderna. El Estado nacional hace política educativa, decide contenidos y autoriza y regula formación docente. Concibe el currículo de la escuela y los docentes que lo presentan como infalibles e inapelables. De esta forma, se va conformando una cultura escolar un tanto rígida, donde el conocimiento escolar es “bueno” por definición, y lo de afuera es “malo.” Los docentes tienden a internalizar esta cultura por su propia formación inicial y luego su socialización profesional en cada plantel. Y se sigue percibiendo los resabios de esta cultura hoy, ya elaborada con metáforas militares inclusive: ¿cuántas veces en las secundarias he escuchado a los maestros hablando de “combatir” las malas influencias de fuera de la escuela, casi insistiendo que toda cultura y conocimiento ajeno a lo escolar es malo?³

³ Habría que matizar esta concepción un tanto demasiado estructuralista que señalo aquí. Los estudios de los saberes y las prácticas docentes nos han mostrado mayor diversidad entre los maestros, y mayor disponibilidad de abrirse hacia la cultura y conocimiento popular; véase Ruth Mercado (1991), «Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros», en *Infancia y Aprendizaje* 55:59-72, Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1986), *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, D. F., Departamento de Investigaciones Educativas.

Creo que también, lamentablemente, una gran parte de la formación docente para el nivel de secundaria otorga un sentido de “experto” a nuestros maestros, y una fuerte auto-identificación con el conocimiento especializado (Quiroz, 1992; Quiroz, 1987).⁴ Por una parte, está bien que se ancle la identidad profesional en un saber disciplinario; pero, por otra parte, si no está por igual anclada la concepción de ser un formador de jóvenes, la especialización puede dejar al docente en un plan demasiado limitado, privilegiando su saber encima de otros, y con tendencias hacia el enciclopedismo. Esta identificación disciplinaria del docente de secundaria también inhibe la formación de una actitud más humilde, más abierta, hacia el saber del estudiante (sin mencionar a los padres de familia).

[94]

Más que nada hay que romper un poco con esta profunda gramática escolar y derrumbar la muralla simbólica que existe entre la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes. Este desprecio hacia el joven también aparece profundamente arraigado por el discurso de **trabajo** que pareciera ser central en la cultura escolar latinoamericana. El sujeto de este discurso es el adolescente, que es un flojo y un desordenado (o bien, por naturaleza, o bien por falta de formación familiar, según la matiz del discurso), y por tanto hay que ponerlo a **trabajar**.⁵ Esta concepción del adolescente y del proceso educativo como una forma de trabajo tiene raíces muy profundas, como he dicho: desde el discurso modernizador del Estado desarrollista hasta la concepción laboral-sindical del plantel como “centro de trabajo”. Y este discurso “trabajo-adolescente” hace

⁴ A pesar de que los normalistas supuestamente tienen menos especialización disciplinaria y más saber psicopedagógico que los universitarios, y por tanto menos auto-identificación como especialistas (véase Inés Lozano Andrade (2003), *Normalistas vs. universitarios, o técnicos vs. rudos*, México, D. F., Plaza y Valdez), la misma lógica organizacional de la secundaria pareciera nutrir esta identidad especializada.

⁵ Emilio Tenti (2007), *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs. 114-115. Tenti reflexiona sobre este fenómeno de la educación vista como trabajo y esfuerzo, haciendo hincapié en lo desigual de las valoraciones que tienden a hacer los docentes de los estudiantes: el que los estudiantes de clases sociales más bajas tienden a verse por los maestros como los más flojos y menos dispuestos a trabajar como se requiere en la escuela es una forma de reproducir las desigualdades existentes.

más difícil el acercamiento y la invitación al diálogo que describiré más adelante. Pone a los maestros y los estudiantes en una relación antagónica, donde el maestro posee un conocimiento; solamente con un trabajo ordenado, con disciplina, según las indicaciones del maestro, el estudiante puede tener algún acceso a ese conocimiento y así “aprovecharlo.” En lugar de este desprecio hacia el alumno, y esta concepción básicamente negativa del proceso de aprendizaje, habría que construir situaciones significativas en sí que hicieran del aprendizaje una actividad más amena y vivencial.⁶

Los valores y los llamados anti-valores

Cualquier observador del ámbito educativo latinoamericano desde principios de los años 90 en adelante habría notado la creciente preocupación por la falta de “valores” en los niños y jóvenes de la región. Como respuesta, tanto en lo privado como en lo público hemos presenciado un auge del discurso de los valores en América Latina: en materia educativa, hay departamentos de valores en los ministerios de educación, “ferias de valores” que se realizan en las escuelas y las comunidades, anuncios de valores en los costados de los autobuses, carteles de valores que se pueden comprar en las papelerías, en fin.

Seguramente este énfasis en los valores tiene que ver con un fuerte sentido de descomposición social; se observan tasas crecientes de violencia personal e institucional, se dice que los jóvenes andan vagos y “despistados”, que ya no “se ubican” en las

⁶ Incluso habría que cuestionar la dicotomía entre trabajo y diversión que parece regir la relación pedagógica típica en nuestras escuelas. Fijense qué interesante: en el castellano, se usa la palabra “diversión” para indicar una actividad lúdica, lo que en inglés llamarían “fun” o “play”. En la misma palabra, diversión, pareciera existir una referencia implícita al trabajo: se divierte la atención, la energía, del trabajo. En efecto, la diversión es el momento de “no trabajar.” Y en la relación pedagógica típica de la escuela moderna, se canjea el trabajo por la diversión: “terminen su trabajo” se les dice a los estudiantes, “y los dejo divertirse un rato”. Este discurso del trabajo se puede suavizar con invitaciones ocasionales para hacer más lúdico el aprendizaje, o si se prefiere, el caracterizar la actividad de aprendizaje como una forma de **inversión** (lo cual sería una manera de traducir la palabra “engagement” del inglés: ese especie de interés intrínseco y disfrute intelectual del conocimiento escolar).

instituciones tradicionales de familia, escuela, o iglesia; que ya no respetan los símbolos patrios o las verdades eclesíásticas, que “se dejan llevar” por las imágenes seductoras de los medios de comunicación, en fin. Una parte del discurso de los valores entonces se basa en la preocupación por “la pérdida de valores” tradicionales, y esta inquietud seguramente tiene fuertes raíces conservadoras, de sectores sociales que tal vez aspiren a recuperar una situación jerárquica y en cierto sentido autoritaria. Según esta concepción, al “formar” valores en los jóvenes de hecho **se impondrían** por medio de exhortación y hasta adoctrinamiento.

[96]

Pero también el discurso de los valores tiene otra vertiente donde se ha perfilado una esfera pública y cívica. Se inspira este discurso en el afán progresista de “construir nuevos valores” para una cultura democrática. En este sentido, se apuesta a una práctica más abierta, más deliberativa, según criterios críticos. A mi juicio, este enfoque es el que se ve reflejado en la mayoría de los programas de formación ciudadana que vemos hoy en el continente. El enfoque de “competencias ciudadanas” que ha ido en aumento en los últimos años muestra claramente cómo se intenta pasar del discurso exhortativo, conductista, a un desarrollo de habilidades que fomenta la expresión y la concreción de los valores en la **práctica** cotidiana misma.

Sin embargo, sigue existiendo la noción de que los valores no vistos positivamente desde la escuela son “anti-valores.” A mi juicio, esto es un concepto equivocado. En el sentido filosófico pragmatista (Rorty, 1989), así como el relativismo antropológico, no existe fundamento esencial para determinar lo que es un valor y un anti-valor. Todos son valores, por más negativos que se juzguen desde la escuela o desde cierto consenso de una sociedad. Sucede que, para nuestra fortuna, se ha ido construyendo un consenso de que los valores democráticos, pacíficos, son los que más les convienen a los latinoamericanos, tanto dentro como fuera de la escuela. Como veremos más adelante con los conceptos de identidad y pertenencia, lo que más le conviene a la escuela no es tachar automáticamente un compromiso o creencia que tenga un estudiante como un “anti-valor” sino examinarlo y explorarlo dentro de la escuela. Tal vez un estudiante tenga el valor hiper-masculino de resolver los conflictos a puños o balazos; o quizá

un estudiante tenga el valor consumista de medir la felicidad por los juguetes y ropas lujosas que posee. Pues hay que ver si se puede hacer una invitación al estudiante a considerarlos de otra forma, y tal vez dejarlos para incorporar otros valores que son los de la comunidad de la escuela. El diálogo y el convencimiento siempre darán mejor resultado que la imposición.

Acercamiento, diálogo y aprendizaje situado: la nueva institución de la secundaria

Hasta ahora he presentado los orígenes de la brecha y el distanciamiento que caracteriza la relación entre cultura juvenil (y la cultura estudiantil, que es una forma de su expresión en la escuela) y cultura docente en la secundaria. He hecho notar la brecha entre el sentido de derechos de los jóvenes y la pericia especializada de los docentes; entre la búsqueda de una pertenencia significativa de los jóvenes y la imposición de un nacionalismo anticuado de los docentes; entre la búsqueda de diversión e interés del alumno y la imposición del trabajo del maestro; entre los supuestos “anti-valores” de los alumnos y los “buenos valores” de una escuela en afán de democratizarse, pero que se contradice mucho en la práctica. En fin. A continuación, presento algunas ideas y experiencias que podrían servir para reducir estas brechas, otorgar mayor sentido y riqueza al proceso de aprendizaje, y así dar cabida en la secundaria a una gama más amplia de jóvenes de nuestras sociedades.

La teoría sociocultural del aprendizaje es un campo interdisciplinario que abarca estudios de la psicología comparativa, el desarrollo humano y la antropología cognitiva y educativa. Retoma conceptos de los autores rusos de la llamada “escuela de actividad socio histórica” –Lev Vygotsky, Aleksei Leontiev y Alexander Luria– y de los teóricos sociales de la “práctica” –por ejemplo, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Zygmunt Bauman– para combinarlos con investigaciones empíricas del aprendizaje. Los autores quizás más renombrados de esta aproximación teórica son la antropóloga y el teórico cognitivo Jean Lave y Etienne Wenger (Lave y Wenger, 1991). Ahora, de una veta explicativa muy rica en esta teoría, aquí recurro solamente a unos conceptos claves que se han empleado

fructíferamente en muchos programas y estudios: la **identidad**, la **comunidad de práctica** y el **aprendizaje situado** (Arnove, 2009; Maynard, 2001). Creo que estos conceptos nos proporcionan la base de una nueva práctica educativa que favorece el desenvolvimiento de los jóvenes, incluso los más enajenados de la escuela.

[98]

Básicamente, la teoría sociocultural del aprendizaje plantea que cada aprendizaje implica el desarrollo de una identidad, es decir, el aprendizaje no se puede desprender de la identidad. Un corolario de esto es que cada aprendizaje es **situado**, es decir, se hace en determinado momento, en determinado contexto social, con determinados fines. Tal vez esto parezca demasiado obvio. Pero sugeriría que el *modus operandi* de la escuela moderna es precisamente **desvincular** el aprendizaje de la identidad y de la situación, planteando así la superioridad de un aprendizaje “de-contextualizado” donde se apuesta a “ensayar” hasta alcanzar una destreza general en ciertas operaciones cognitivas para luego “aplicarlas” en sendos contextos difícilmente previstos. Ahora, en nuestros tiempos, se ha rebasado este enfoque meramente cognitivo con una orientación pedagógica para las famosas **competencias**, el “saber hacer” y poner en juego habilidades en lugar de simplemente “saber”. Parece ser un paso adelante, y en cierto sentido lo es, pero la teoría sociocultural todavía tacharía este tipo de aprendizaje de “frágil”. Según estos teóricos, se desarrolla a través de este tipo de aprendizaje una identidad relativamente vacía, de “escolarizado”, en **situaciones** escolares que carecen de sentido, aparte de cierta lógica instrumental de “echarle ganas” a estudiar para “ser alguien en la vida”, o sea, para avanzar social y económicamente. Más que nada, el alumno típico en la escuela está aprendiendo a dominar ciertos contenidos para poder salir bien en algún examen, o para tener otra “participación” en el bimestre, a fin de certificar sus estudios. Su aprendizaje situacional en la escuela es poco significativo para otras situaciones que viva fuera de la escuela, tanto en el presente como el futuro. Así lo siente y así lo vive el alumno.

Mientras tanto, las identidades que se aprenden por las relaciones de pares y por el consumo de los medios de comunicación suelen volverse más fuertes en tanto surgen de **situaciones** que tienen mucho más sentido para los jóvenes. Entonces, el reto para

el maestro es crear situaciones de aprendizaje significativas (si no lúdicas) para el estudiante, con referencia a una comunidad de práctica vital, real, vinculada con sus intereses. Y para eso, hay que tener un mayor acercamiento con el mundo existencial del estudiante; hay que despegarse a veces de lo que es el plan formal de estudios y dialogar un poco con lo desconocido para los maestros. Habría varios modos de acercarse de esta manera.

Siguiendo por el momento esta noción de aprendizaje situado, propongo la formación de vínculos con comunidades de práctica fuera de la escuela. Propongo que la escuela pública, en tanto proyecto de Estado, se abra y *busque lazos con organizaciones de la sociedad civil para vincular y forjar comunidades de práctica a través de las cuales se formen identidades y valores democráticos duraderos*. Pensemos en las posibilidades para América Latina. He aquí, por ejemplo, una ONG, nacida de un movimiento social, que intenta proteger y promover los derechos humanos. Lleva años desarrollando varias estrategias para litigar, educar y protestar a favor de los derechos humanos. Sus miembros ya forman parte de una comunidad de práctica. Seguramente sus integrantes fueron alguna vez alumnos de escuela. Sería importante que los profesores de ciencias sociales y de otras asignaturas de la educación media buscaran entablar relaciones de aprendizaje con esta ONG, que sus alumnos fueran a dar algún servicio social ahí, pero que también sus clases **dentro** de la escuela incorporasen situaciones prácticas como las que enfrenta la ONG. También se invitaría a los mismos miembros de la ONG, los “maestros” o llamados expertos de aquella comunidad de práctica, a exhibir y compartir sus conocimientos. Quizá, con el tiempo, la escuela formaría parte de varias comunidades de práctica de corte democrático.

En Estados Unidos, Canadá, y Europa, ya se ha trabajado algo sobre estas ideas a nivel de secundaria. Como parte del movimiento de “aprendizaje en servicio” (*service-learning*), se han vinculado estrechamente las escuelas y las organizaciones civiles. Los profesores de las escuelas, muchas veces miembros a su vez de las organizaciones, sirven como punto de enlace. Los estudiantes participan en actividades como ciudadanos democráticos fuera de la escuela, pero dentro de esta comunidad de práctica, y luego reflexionan

acerca de ella en la escuela. Más adelante los mismos estudiantes, una vez graduados, y ahora cada vez más “expertos” de esa comunidad de práctica, vuelven a la escuela para trabajar con los nuevos aprendices. Parece un modelo educativo muy prometedor, aunque hacen falta investigaciones de tipo evaluativo y longitudinal para saber qué tanto éxito han tenido estos esfuerzos (Levinson y Brantmeier, 2006). Finalmente, las propuestas como estas deben procurar crear una identidad cívica propia dentro del plantel, que se pueda proyectar hacia otros ámbitos de la vida cotidiana, formando parte así de lo que he llamado en otros trabajos una “ecología educativa” para la democracia (Levinson, 2007; Levinson, 2008).

[100]

Ahora bien, adentrándonos más en esta cuestión de aprendizaje situado y significativo, existe una larga tradición psicológica que plantea la dicotomía de la motivación intrínseca y extrínseca para aprender. Y por más que la quisiéramos promover, tenemos que reconocer tristemente que raras veces se logra una motivación intrínseca con nuestros alumnos –ese interés por conocer sin algún premio extrínseco–. Más bien, en la escuela secundaria solemos motivar a los alumnos sobre la base de amenazas, castigos o premios, o bien ahora, la promesa de alguna utilidad futura de las competencias aprendidas o el mismo certificado de estudios. Aquí quiero presentar otra formulación –más socio-antropológica que psicológica– para dar cuenta de los motivos que puedan tener los alumnos para prestar atención en la clase, valorar las actividades de la escuela y “echarle ganas” al proceso de aprendizaje escolar para permanecer en la escuela.

Según el antropólogo John D’Amato (D’Amato, 1993), los alumnos generalmente asisten a la escuela por motivos estructurales o motivos situacionales. Los **estructurales** son los motivos referidos a la estructura socioeconómica **fuera** de la escuela –el querer avanzar económicamente, el querer ser “alguien” en la vida–. Los **situacionales** son los motivos referidos al placer social o auto-estima producido **dentro** de la escuela: estudiar para convivir con los compañeros, para “quedar bien” con el maestro y sentirse estimado, etc. En ambos casos, son motivos que tienen poco que ver con el contenido, y fíjense como D’Amato, poniendo énfasis en lo obligatorio de la escuela, ni siquiera admite la posibilidad de una

relación más significativa con el conocimiento escolar. Por eso, a estos dos motivos formulados por D'Amato, agregaría un tercero: los motivos **existenciales**, el goce y el ímpetu de apropiarse del conocimiento escolar para crecer en lo personal y resolver problemas existenciales. Ahora bien, diría yo que a muy grandes rasgos el primer motivo –el estructural– ha sido históricamente, y tal vez sea todavía, el más común, luego el situacional está en segundo lugar, y el existencial lejanamente en tercer lugar. Lo idóneo es tener todos presentes, por cierto, pero **si por lo menos uno no es muy fuerte**, se puede decir que el alumno es causa perdida para la escuela.

Veamos la problemática. Por una parte, tenemos que reconocer que en muchas partes de América Latina el motivo estructural ha cobrado cada vez menos fuerza, pues les consta a muchos jóvenes que yendo para “el otro lado” (cruzando una frontera nacional –los mexicanos hacia EE.UU., los bolivianos y paraguayos hacia Argentina–) o poniendo un buen negocito, puede ser más redituable que seguir “matándose” en la escuela para una carrera profesional incierta. En México se comenta mucho la desgraciada situación de los “ninis”, los que ni estudian ni trabajan. No hay oportunidades de trabajo, y pocas esperanzas de que se generen tales oportunidades en algún porvenir cercano. Se quita pues el motivo estructural, y entonces se dicen los jóvenes “¿para qué estudiar?” Hasta que se resuelva la situación política económica para crear mejores oportunidades profesionales, tenemos la oportunidad –si no la obligación– **nosotros** como educadores de construir y reforzar los motivos situacionales y existenciales de la escuela. Hasta ahora estos motivos han faltado, y mucho, en la secundaria, pero se presenta un momento que podemos aprovechar.

Ya señalé un ejemplo de cómo poder construir estos motivos. También hay otras formas. Emilio Tenti (Tenti, 2004) nos comenta lo importante de trabajar las emociones en la secundaria:

“Nos damos cuenta de que las emociones explotan en la adolescencia cuando los hijos frenan, si no cierran, la comunicación en la familia y la única salida comunicativa se encuentra en el ambiente escolar, el que debe trabajar sobre estas emociones. Más aún: ésta es su primera tarea, porque sin emociones no se

crea interés alguno, y sin interés, no hay voluntad de aplicación. Si la escuela expulsa de su ámbito la educación de los sentimientos, la emoción (siempre que no se traduzca de modo trágico) está a la deriva, sin contenidos dónde aplicarse, oscilando indecisa entre impulsos de rebeldía y tentaciones de abandono, recalando en lugares tales como el mundo de la discoteca, del alcohol y de la droga, aunque sean ejemplos extremos.”

[102]

A propósito de esto, en la reforma de la secundaria mexicana de 2006 se formó un espacio curricular que se llamó Orientación y Tutoría, donde estaba explícitamente contemplado trabajar emociones de esta forma. Sin embargo, hubo muchas dificultades para implementarse: maestros que no se sentían capacitados para dar tal orientación o trabajar las emociones; prefectos o intendentes que “se regalan” esas horas de clase para completar su tiempo laboral porque se considera la materia más prescindible; directores que exigen a sus maestros aprovechar ese tiempo para ensayar los famosos exámenes estandarizados, en fin. Pero insisto con Tenti en lo indispensable de este tipo de acercamiento y sensibilización en la escuela; el enfoque tan difundido de “competencias” no capta por todo esta dimensión afectiva. Si no se atienden las inquietudes de los jóvenes, si no se construye una ética de empatía, confianza, y cuidado hacia ellos como piedra angular del ambiente escolar, las condiciones para aprender difícilmente se logran. Para los que se preocupan por el tiempo académico perdido –el tiempo que se ocupa en dominar ciertos conocimientos escolares– hay argumentos: curiosamente, las investigaciones nos indican que el clima escolar y la cualidad afectiva de la relación docente-alumno, la muestra de empatía y confianza (*caring* y *trust* en inglés), tiene efectos muy positivos en el rendimiento académico (Hallinan, 2008; Marcus y Sanders-Reio, 2001; Muller, 2001; Noddings, 2005).

Finalmente, la escuela más eficaz y significativa es la escuela con **sentido**, la escuela que hace sentir al joven que realmente pertenece a una comunidad que valora su persona, que le permite participar auténticamente, y que le proporciona **motivos** para estar ahí, en comparación con otros ámbitos donde puede actuar. Debe ser un ambiente y una comunidad que le brinda seguridad

personal al alumno no sólo en lo físico, también en lo psicológico y lo social. Quiérase o no, y como alude Tenti, hoy, cuando estamos viviendo los problemas de la vida familiar muy fuerte, así como las atracciones y adicciones nocivas de Internet, la droga, y demás, la escuela es una de las pocas opciones que hay para crear un espacio **público** de contrapeso a esas influencias. De otra manera, el alumno buscará reforzar su identidad y su sentido de pertenencia con relación a otros grupos y otros espacios, como, en última instancia, las pandillas o las organizaciones criminales. Pero fíjense bien: la pertinencia **sigue** de la **pertenencia**. La manera de hacer frente a este desafío no es por el combate o el rechazo, es por la invitación a pertenecer a una comunidad escolar y fortalecer los motivos existenciales de estar en la escuela.

Cabe recordar algunas otras ideas que pueden acompañar la tarea de construir una escuela que promueve motivos existenciales y cobra relevancia para los estudiantes. En este afán de acercamiento siempre es de gran ayuda trabajar colegiada y transversalmente por **proyectos** de indagación científica, comunitaria e intelectual. Trabajar por proyectos siempre fue el *modus operandi* del gran educador norteamericano John Dewey, así como de los teóricos rusos ya mencionados. Los proyectos pueden y deben construirse conjuntamente entre maestros y estudiantes. Se tiene el currículo como punto de referencia pero se indaga sobre las condiciones reales de las vidas de los estudiantes como punto de partida, y se van identificando e investigando los causantes de estas condiciones. Los proyectos pueden llevar a investigaciones y acciones auténticas, donde se construyen y ejercen competencias; por ejemplo: la medición de grados de alcalinidad en el agua de un río contaminado, la lectura de cuentos y artículos sobre el problema de la contaminación ambiental, y la redacción de una carta a las autoridades municipales o estatales correspondientes con los resultados de las investigaciones y un reclamo ciudadano de atención. En todo esto, el maestro se concibe más como guía que experto; si el alumno no tiene “interés” inicial en el proyecto o la problemática, el maestro intenta **despertar** el interés.

Otra forma de realizar el acercamiento a las vidas de los estudiantes y las culturas juveniles es la invitación a exponer y explicitar

sus conocimientos y sus compromisos de manera descriptiva y analítica, tendiendo así puentes entre la cultura popular y la escolar. En los Estados Unidos son relevantes dos experiencias ejemplares. Uno es el programa conocido como “fondos de conocimiento” (*funds of knowledge*), donde los maestros co-investigan con los alumnos las formas de conocimiento que existen en las familias y las colonias de donde proceden los educandos, se valoran tal cual, y se empiezan a entretrejer con los conocimientos ofrecidos en la escuela (González, 1995; Moll y González, 1997). En el caso de la “pedagogía Hip-Hop”, otra experiencia que ha rendido frutos, se examina la letra de canciones populares y se hace una comparación analítica con otras formas de música y poesía que fueron en su tiempo popular, como los sonetos de Shakespeare (Lamont Hill, 2009).

[104]

Estos son ejemplos de mi país, pero habría que recordar que existen tradiciones latinoamericanas que se pueden aprovechar en este mismo sentido. Obviamente está la experiencia de Paulo Freire y de Orlando Fals Borda, así como la propuesta aún más radical de Ivan Illich para crear un aprendizaje vital a través de redes de instrucción situacional. Tenemos la experiencia de la Escuela Nueva de Colombia y la experimentación con las escuelas P-900 en Chile (Carlson, 2000), así como varios sistemas particulares, desde el pensamiento Montessori y el sistema Waldorf (basado en el pensamiento de Rudolf Steiner) hasta las escuelas de Fe y Alegría de los Jesuitas. Habría que preguntarnos por qué no se han podido generalizar los éxitos de estas experiencias, y esto nos remite a unas consideraciones finales acerca de lo difícil de reformar la escuela pública en tanto institución estatal burocrática.

Consideraciones finales: lo institucional y lo estructural

Finalmente, quisiera cerrar con referencia al subtítulo de mi ponencia: “un desafío institucional”. Esto para contrarrestar cualquier impresión que tenga el lector de que estoy abogando principalmente por un “cambio de actitud” o una transformación individual en cada docente. Para allá va el asunto eventualmente..., pero los cambios personales se entrelazan necesariamente con los cambios institucionales. Si bien es cierto que puede haber

individuos fuertes, innovadores, incluso “heroicos” en estos temas de transformar pedagogía y clima escolar, lo es más que **son imprescindibles las condiciones institucionales que favorezcan estos cambios**. Cada escuela es una institución y ciertamente el liderazgo de la escuela y el sello que le impone es muy importante. Hay que contar con directores y supervisores comprometidos con esta dirección de cambio. También, cada escuela tiene una historia institucional, y esta historia pesa –inconscientemente, por lo regular– en las relaciones construidas ahí (Rockwell, 1995). Hay que hacer un esfuerzo por explicitar reflexivamente estos elementos históricos, sacarlos a la luz, revivir los que sirven para el nuevo proyecto y desechar los que no.

Pero cada escuela como institución está igualmente inmiscuida en la Institución que es la Escuela, o “el sistema educativo”, y esto tiene dimensiones regionales, nacionales e internacionales. Por eso hay que ver cuestiones estructurales como las formas de hacer política pública en materia educativa, las presiones internacionales para favorecer ciertos tipos de conocimientos o formar ciertos tipos de gestión educativa, las maneras de formar y contratar a los docentes, los regímenes de “rendición de cuentas” que favorecen lo cuantitativo y relegan lo humanístico de la mejor educación, en fin, todo esto también conforma la Institución y condiciona las actuaciones de los docentes. Recalco estos puntos por si he dejado la impresión de culpar a los docentes por haber creado una escuela sin sentido. Los docentes son parte de una estructura y una institución. Me consta que en su gran mayoría están comprometidos, pero también son limitados y supeditados a las condiciones institucionales que rigen su vida laboral. Hay que cambiar estas condiciones a fondo.

En realidad, existe un especie de estructuración dialéctica (Giddens, 1984) entre cada docente y su escuela, así como entre cada escuela y la Institución que es la Escuela (su gramática profunda). Si bien es cierto que la acción de los actores a nivel de escuela es condicionada y limitada por las pautas existentes, también lo es que hay márgenes de acción para innovación y producción cultural novedosa que pueda incurrir en cambios institucionales más allá de la escuela. Y cuanto mejor si la Institución, en tanto burocracia

y dispositivo de gestión estatal –instancia de política pública– ya ha estimulado estas acciones desde arriba. Pero siempre existe el riesgo de que las innovaciones desde abajo también se formalicen y burocraticen demasiado, y que se vuelvan contraproducentes. En esto de crear una **escuela con sentido**, no se deben formular políticas o prescribir mecanismos demasiado estrictos. Hay que sentar principios básicos y detonar procesos flexibles de evaluación, tomando en cuenta siempre lo importante de la contextualización y el diálogo local.

[106]

Finalmente, la urgencia de construir la escuela con sentido remite necesariamente a ponderar la necesidad de seguir buscando reformas estructurales en la economía política, pues la escuela tiene limitantes en su capacidad para nadar contracorriente a las grandes tendencias socioeconómicas. O sea, otra forma de pensar la escuela con sentido de una forma holística e integral es de reconocer y, si el caso lo indica, resistir el papel de la economía en la generación de comportamientos y actitudes desesperados y agresivos. Como nos explica otra vez el sociólogo argentino Emilio Tenti (2007), en un capítulo sobre los “problemas sociales del nuevo capitalismo”:

“Muchos hombres y mujeres, niñas y niños tienen una existencia totalmente al margen, sin ningún significado para el conjunto mayor de la sociedad mundial. Pueden existir o no sin que esto afecte para nada la reproducción del todo. Son los que están de más y que, en la medida en que así lo perciban, no tienen mayores razones para vivir, es decir, encontrarle un sentido a la vida. El Estado que garantizaba la integración y el bienestar de las mayorías ahora se convierte en un amplio y difuso Estado de malestar, de inseguridad y de angustia de porciones significativas del planeta (...). Las formas de la exclusión y precarización laboral aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores. La experiencia del desempleo prolongado, la sensación de inestabilidad, la ausencia de futuro asegurado generan una sensación de impotencia... (40-41, 43).”

Hay que reconocer que la desigualdad y la miseria son obstáculos para la democratización; ni podemos hablar de democracia plena con las brechas de desigualdad que tenemos en las Américas. Y si la política de Estado en materia económica sigue generando pobreza, desigualdad, y malestar, es muy limitado lo que una política de Estado en materia educativa puede lograr. Sin mayor equidad, sin combatir la pobreza y proporcionar condiciones de dignidad y oportunidad económica, temo decir que tanto la democracia como la secundaria efectiva serían letra muerta. Frente a esta situación, la escuela debe intentar generar una cultura democrática y un sentido de potencia y pertenencia; puede y debe detonar procesos de reflexión crítica que aporten a una ecología educativa provechosa y prometedora.

Referencias bibliográficas

Abrams, Mark (1959), *The Teenage Consumer*, London, London Press Exchange.

Amit-Talai, Vered y Helena Wulff (1995), *Youth Cultures: A Cross-Cultural Perspective*, New York, Routledge.

Arnové, Robert F. (1986), *Education and Revolution in Nicaragua*, New York, Praeger.

— (2009), *Talent abounds: Profiles of master teachers and peak performers*, Boulder, CO: Paradigm.

Bauman, Zygmunt (2000), *Liquid modernity*, London, Polity.

[108]

Baxter, Jorge (2010), "Towards a deliberative and democratic model of inter-rational cooperation in education in Latin America", *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 3:224-254.

Blackwood, J., B. A. Levinson, y V. Cross, "Recipients, partners, or agents?: Teacher involvement in secondary education reform in Mexico", *Journal of Educational Change* (en prensa).

Carlson, Beverly A. (2000), "Achieving educational quality: What schools teach us", CEPAL, Santiago, Chile.

D'Amato, John (1993), "Resistance and Compliance in Minority Classrooms", en *Minority Education: Anthropological Perspectives*, edited by E. Jacob y C. Jordan, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Giddens, A. (1984), *The constitution of society*, Berkeley, Univ. of California Press.

González, Norma E. (1995), "The funds of knowledge for teaching project", *Practicing Anthropology* 117(3):3-6.

Graebner, William (1990), *Coming of Age in Buffalo: Youth and Authority in the Postwar Era*, Philadelphia, Temple University Press.

- Hallinan, Maureen (2008), "Teacher influences on students' attachment to school", *Sociology of Education* 81:271-283.
- Lamont Hill, Marc (2009), *Beats, rhymes, and classroom life: Hip-hop pedagogy and the politics of identity*, New York, Teachers College Press.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Levinson, Bradley A. U. (2008), "Cultura estudiantil y el sentido de la educación escolar", en Taller de Capacitación Nacional, Aseores para la Asignatura Estatal, México, D. F., SEP.
- (2007), "Estado, escuela y sociedad civil en la formación ciudadana: reflexiones de un observador participante", en Foro Internacional de Democracia y Construcción de Ciudadanía, México, D. F.
- (2005), "Programs for democratic citizenship in Mexico's ministry of education: Local appropriations of global cultural flows", *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12:251-284.
- (2004), "Hopes and challenges for the new civic education in Mexico: toward a democratic citizen without adjectives", *International Journal of Educational Development* 24:269-282.
- (2003), "Contradicciones de género y (pérdida de) poder de las mujeres en una escuela secundaria mexicana", en *Género y cultura en América Latina*, editado por L. Gutiérrez de Velasco, México, D. F., El Colegio de México.
- (2002), *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, editado por C. Ornelas, México, D. F., Santillana.
- (1999), "Una etapa siempre difícil: concepts of adolescence and secondary education in Mexico", *Comparative Education Review* 43:129-161.

- (1998), "The moral construction of student rights: discourse and judgement among Mexican secondary school students", *Journal of Contemporary Ethnography* 27(1):45-84.
- (1993), "Todos somos iguales: cultural production and social difference at a mexican secondary school", Dissertation Thesis, Department of Anthropology, University of North Carolina-Chapel Hill.

Levinson, B. A. y Carolina Casas (2009), "From curriculum to practice: removing structural and cultural obstacles to effective secondary education reform in the Americas", en Organization of American States, Working Papers for the Sixth Meeting of Ministers of Education.

[110]

Levinson, Bradley A. U. y Edward Brantmeier (2006), "Secondary schools and communities of practice for democratic civic education: challenges of authority and authenticity", *Theory and Research in Social Education* 34:324-346.

Marcus, R. F. y J. Sanders-Reio (2001), "The influence of attraction on school completion", *School Psychology Quarterly* 16:427-444.

Mariñez Navarro, Freddy (2011), *Hagamos entre todos la política pública: una reflexión sobre la visión relacional de la política pública*, Monterrey, Nuevo León, México, Porrúa e ITESM.

Mason, Terrence C. y Ginette DeLandshere (2010), "Citizens, not research subjects: Toward a more democratic civic education inquiry methodology", *Inter-American Journal of Education for Democracy* 3:5-26.

Maynard, Trisha (2001), "The student teacher and the school community of practice: a consideration of 'learning as participation'", *Cambridge Journal of Education* 31:39-52.

Mead, Margaret (1928), *Coming of age in Samoa*, New York, Morrow.

Mercado, Ruth (1991), "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y Aprendizaje* 55:59-72.

- Milstein, Diana, Ángeles Clemente, María Dantas-Whitney, Alba-Lucy Guerrero, y Michael Higgins (2011), "Encuentros etnográficos con niños y adolescentes: entre tiempos y espacios compartidos", en *Colección Antropologías y procesos educativos*, editor por D. Milstein, Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila, IDES.
- Moll, Luis y Norma Gonzalez (1997), "Teachers as social scientists: Learning about culture from household research", en *Race, Ethnicity, and Multiculturalism*, editado por P. M. Hall, New York, Garland Press.
- Muller, C. (2001), "The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students", en *Sociological Inquiry* 71:241-255.
- Murphy, Sharon (2010), "The pull of PISA: Uncertainty, influence, and ignorance", en *Inter-American Journal of Education for Democracy* 3:27-44.
- Noddings, Nel (2005), "What does it mean to educate the WHOLE child?", en *Educational Leadership* 63.
- Quiroz, Rafael (1992), "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Nueva Antropología* 42:89-100.
- (1987), *El Maestro y el Saber Especializado*, México, Die.
- Rockwell, Elsie (1995), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2010), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986), *La escuela, lugar del trabajo docente*, México D. F., Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rorty, Richard (1989) *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Stromquist, Nelly P. (2003), "While gender sleeps: Neoliberalism's impact on educational policies in Latin America", en *Crisis and hope: The educational hopscotch of Latin America*, editado por G. E. Fischman, S. J. Ball, y S. Gvirtz, New York, Routledge Falmer.

Tenti, Emilio (2004), "La escuela y la educación de los sentimientos: notas sobre la formación de los adolescentes", en *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 2.

— (2007), *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Tyack, D. y W. Tobin (1994), "The 'Grammar' of Schooling: Why has it been so hard to change?", *American Educational Research Journal* 31:453-479.

[112]

Willis, Paul, Simon Jones, Joyce Canaan y Geoff Hurd (1990), *Common Culture: Symbolic Work and Play in the Everyday Cultures of the Young*, Boulder, Westview Press.

Woods, Peter (1990), *The Happiest Days?: How Pupils Cope With School*, London, Falmer.