

Marco orientador para la atención de adolescentes en la educación secundaria

SERIE: LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS ADOLESCENCIAS EN EL PERÚ



EDUCACIÓN SECUNDARIA: DEL PENSAMIENTO CEREMONIAL A LA BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Título de publicación

Educación secundaria: Del pensamiento ceremonial a la búsqueda del conocimiento

Edición

©Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N.º 193, San Borja
Lima 15021, Perú
Teléfono: 615-5800
www.minedu.gob.pe

Elaboración de contenidos

Guillermo Nugent

Corrección de estilo

Martha Stolar Sirlupú

Diseño y diagramación

Nelly Jennifer Ninaquispe Castro

Primera edición: Mayo, 2023

Publicación en versión digital: Mayo, 2023

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso del Ministerio de Educación.

EDUCACIÓN
SECUNDARIA:
DEL PENSAMIENTO
CEREMONIAL A LA
**BÚSQUEDA DEL
CONOCIMIENTO**

Guillermo Nugent

Índice

1. Ideales mínimos - Ideales plenos: democracia y potencialidad	5
2. ¿Es el trabajo un estorbo?	7
3. “Los olvidados” y los adolescentes peruanos	10
4. Una comunidad sin “nosotros”	11
5. Poniendo fin al silencio institucional	13
6. La Educación Secundaria y el sentido de ciudadanía	14
7. La interacción con los medios de comunicación	15
8. Los ritmos de la información y del pensamiento	17
9. El pensamiento narrativo	19
10. Modos de “resolver un problema”	20
11. ¿Aparatos de conocimiento? La brújula y el GPS	21
12. Integración y cohesión	22
13. El estigma en la identidad	23
14. El pensamiento ceremonial	24
15. Para salir del pensamiento ceremonial: del ritual a la curiosidad	26
Referencias bibliográficas	30

1. Ideales mínimos - Ideales plenos: democracia y potencialidad

En la amplia literatura existente sobre la Educación Secundaria (ES) en América Latina, un punto de coincidencia en los diagnósticos es que, al ser obligatoria en la mayor parte de países del continente, los cambios han ido mucho más allá de una extensión lineal de los años de escolaridad. En particular, se ha dado un cambio en los ideales de ciudadanía, de la manera de entender el Estado nación y su participación democrática. Que este cambio o ampliación de ideales no siempre sean explícitamente enunciados, no quiere decir que no estén presentes. En parte se puede entender que esta transformación de ideales cívicos haya quedado más bien implícita porque la escolaridad primaria (EP) estaba vinculada a ciertos requisitos mínimos y que en su momento estuvieron muy ligados al ejercicio del derecho al sufragio. Además, son épocas cuando la escritura era el medio privilegiado y prácticamente exclusivo para la trasmisión de información y conocimientos a distancia. Era, y es, una concepción a partir de ideales *mínimos*: lo que resultaba indispensable para la conformación de una comunidad política. No es accesorio en modo alguno que a medida que han ido evolucionando los ideales democráticos, con creciente énfasis en su dimensión participativa, también esto se haga presente en los cambios de los modelos educativos. Estos naturalmente han tenido cambios por múltiples razones, que van desde el crecimiento de las ciudades, la acelerada innovación tecnológica en los medios de comunicación, las nuevas demandas laborales y, en especial, una espectacular ampliación de los derechos, tanto en el campo de las personas, en tanto individuos y en culturas, como en el del medio ambiente.

Con estos cambios ya no tenemos en primer lugar ideales mínimos como *ideales plenos*. Por ejemplo, un ideal mínimo es que la alfabetización abarque a la población del país, porque se le considera un requisito mínimo para realizar toda otra serie de actividades. En cambio, un ideal pleno es, por ejemplo, la igualdad de género, pues se trata en este caso de un despliegue de potencialidades que solamente es posible si hay un trato igualitario entre los géneros. Son dos formas de razonamiento muy diferentes que tienen como horizonte la potencialidad, y que, por lo mismo, están inevitablemente abiertos a la discusión. De hecho, puede haber un acuerdo en que las niñas sean alfabetizadas, pero un profundo desacuerdo



en cómo entender las potencialidades de hombres y mujeres. En el caso de la salud: la política de tratamiento y prevención de la tuberculosis es un mínimo: nadie tiene por qué morir de una enfermedad tratable y vinculada a condiciones precarias de vida. Por el contrario, el etiquetado de alimentos, es la defensa del derecho a una vida saludable, que permita el despliegue de potencialidades.

Tradicionalmente, la educación estuvo vinculada a derechos mínimos, a suministrar aquello que era indispensable para la convivencia pública. La “educación”, en consecuencia, era sobre todo la educación primaria, y todo lo que estuviera más allá de ese universo de “mínimos” era algo que estaba más del lado de los privilegios que de los derechos. En este universo de mínimos, y no solo en la educación, la vía de los derechos es más bien estrecha y precaria, y la de los privilegios más bien amplia. De manera natural, en escenarios así los privilegios tienen bastante más peso que los derechos. En términos generales, cuando hablamos de desigualdad en América Latina hacemos alusión a un orden público, donde los privilegios tienen más importancia que los derechos. En ese sentido, la distinción es importante, pues muchas de las prácticas discriminatorias que son materia de crítica y debate en la vida diaria son un reclamo para transformar privilegios particulares en derechos universales.

Esta es una discusión que formalmente tiene otros términos a los que son regularmente usados en países industrializados, donde más bien el énfasis es puesto en un derecho a la diferencia. Se da por sentado en esos casos que hay una cierta universalidad de normas que puede resultar excluyente de las diferencias. Es decir, son debates en torno a los derechos más que a un cuestionamiento de los privilegios.

El caso es que la Educación Secundaria, al ser asumida como obligatoria por las políticas públicas en diversos países de América Latina, ha traído y traerá importantes consecuencias. En el proceso educativo, propiamente, como en las maneras de entender la ciudadanía, estaría más definido por potencialidades que por mínimos.

2. ¿Es el trabajo un estorbo?

Quizás esta situación se puede condensar en dos creaciones artísticas de la segunda mitad del siglo XX. Por un lado, Mario Vargas Llosa se ocupó extensamente de la experiencia escolar secundaria. *La Ciudad y los Perros*, *Los Cachorros* (1967), y algo tangencialmente en *Historia de Mayta* (1984). La primera novela trata en efecto de un colegio de secundaria, pero el carácter de internado militar es el que tiene más relevancia. En cambio, en la novela corta *Los Cachorros* se describe una experiencia escolar, urbana y privada, de clase media, que en cierta forma vale como un retrato de lo que era la Educación Secundaria no solamente en el Perú sino en el continente¹. Un mundo externamente previsible, sin sobresaltos, y las angustias se viven en la intimidad de la sexualidad y la amenaza de castración. El dato que interesa destacar es que se trata de un mundo socialmente muy sólido, el grupo de amigos es una referencia constante y genera esa muy particular ilusión latinoamericana de un mundo social que parece casi perfecto, es decir, mientras más estrecho más cercano a la perfección. Donde todos son iguales *porque se conocen*. No es que se conocen porque son iguales, lo que no tendría mucho de peculiar. La condición inicial es un conocimiento compartido que homogeniza sensibilidades y prácticas. Ese “cómo se conocen” le ha dado un carácter definitorio a la Educación Secundaria. Es la cuestión de los puntos de partida en la vida social.

Como compendio de los ideales que caracterizan la Educación Secundaria de entonces, *Los Cachorros* es un elemento de mucha ayuda. La información disponible sobre indicadores de la educación en América es de una creciente exhaustividad para efectos analíticos, pero una dimensión narrativa ayuda a poner esos distintos elementos en movimiento. *Los Cachorros* describe la experiencia escolar secundaria que se había extendido en América Latina desde los años treinta: una escuela para un estudiante urbano, blanco, de clase media y con aspiraciones profesionales. Era una minoría, y por esa razón hay un trasfondo de privilegio que da un sentido definitorio a las acciones de los personajes.

¹ “Por eso Oliveira tendía a admitir que su grupo sanguíneo, el hecho de haber pasado la infancia rodeado de tíos majestuosos, unos amores contrariados en la adolescencia y una facilidad para la astenia podían ser factores de primer orden en su cosmovisión. Era clase media, era porteño, era colegio nacional, y esas cosas no se arreglan así nomás” Cortázar, Julio. (2008 [1963]).



Esa escuela secundaria fue la que estuvo vigente durante la mayor parte del siglo XX. A pesar de que las realidades sociales e institucionales han cambiado mucho en los últimos cuarenta años, el modelo cultural de la secundaria “de los cachorros” continúa con una fuerte presencia y es uno de los obstáculos más tenaces para una comprensión del nuevo escenario que ofrece la Educación Secundaria en el continente.

¿Cómo se puede caracterizar esta escuela secundaria tan distinta, más plebeya, diversa, que muchas veces alterna el trabajo con el estudio? Hasta ahora se ha considerado el trabajo como un estorbo para el aprendizaje escolar. En efecto, es inevitable entenderlo de esa manera si se asume que lo normal es la dedicación exclusiva al estudio porque el sustento familiar está a cargo de los padres. Si se piensa en una Educación Secundaria de hogares urbanos y de clase media con padres que trabajan y los ingresos generados bastan para la economía doméstica, en efecto el trabajo es una perturbación. Pero si nos movemos en otros escenarios: no exclusivamente urbanos, trabajo adolescente que forma parte de la economía doméstica, mujeres sin calificación profesional a cargo de varios hijos, usualmente por abandono de sus parejas, padres que perdieron el trabajo por la crónica inestabilidad económica, y demás circunstancias equivalentes, lo normal y lo necesario empiezan a ir de la mano.

Es el tipo de escenarios diversos que es necesario plantearse si se aborda la ES como parte obligatoria de la formación escolar a nivel de todo el país. La diversidad cultural, pero sobre todo la diversidad social, supone también una relación diversa entre los estudios y el trabajo.

Otra narración nos puede servir de ayuda para condensar los cambios y entender la magnitud de la tarea. Bastante antes que la novela de Vargas Llosa, Luis Buñuel, el cineasta surrealista español, rodó en 1950, en Ciudad de México, una película épica: *Los Olvidados*. Se trata de un grupo de adolescentes también, pero esta vez de un barrio marginal de México y donde la pobreza, el abandono y la violencia son el trasfondo en el que se desenvuelven las acciones. El elemento formativo institucional no está representado por la escuela, simplemente no aparece, ni siquiera la primaria, sino por una correccional para menores. La película en su momento generó críticas porque se pensaba que el documento fílmico era un descrédito para México. Para atenuar esa reacción, Buñuel incluyó tomas iniciales de otras ciudades modernas para mostrar que la película iba a mostrar problemas que aparecen en toda gran ciudad. A mediados del siglo XX todavía era impensable que entre marginalidad social y escolaridad pudiera haber algún vínculo. Como la película de Buñuel muestra, la alternativa es un régimen carcelario para menores. Este contraste ayuda a entender mejor todo lo

que ha cambiado en varios países latinoamericanos. Quizás el rasgo más importante es que ya no es posible tener un solo perfil ideal del o de la estudiante de Educación Secundaria. Varios factores pueden ser de ayuda para entender estas transformaciones.

Todavía en la década de los cincuenta y en los veinte años siguientes hubo dos procesos contradictorios en cierta medida: por una parte, las políticas públicas tenían como característica un cierto evolucionismo implícito: una urbanización ordenada por un proceso de industrialización y de sustitución de las importaciones dejaría a un lado tanto las formas tradicionales y caudillistas de hacer política, y se crearía una institucionalidad que daría una estabilidad y desarrollo económico moderno. Con diversos matices y motivaciones, esta perspectiva fue la dominante en el continente, con el respaldo del entonces muy influyente institución ONU, la Comisión Económica para América Latina, más conocida como la CEPAL.

Al principio de la ola neoliberal en los noventa hubo una crítica, más que nada ideológica, a los programas de la CEPAL por la fuerte presencia del sector público que sus políticas económicas implican. Hoy estamos en el extremo opuesto, la orientación pro-mercado forma parte del sentido común de quienes a menudo delimitan las políticas públicas. Pero ni una u otra orientación es suficiente para entender los procesos de transformaciones. Dos son los factores presentes en la mayor parte de países de la región: en primer lugar, las masivas migraciones del campo a la ciudad, justamente en los tiempos del apogeo industrializador de los cincuenta a setenta, y el segundo tiene que ver con la difusión e influencia creciente de los medios masivos de comunicación, tanto en lo referente a procesos culturales como a un enorme peso político.

El proceso de las migraciones produjo en la práctica otro modelo de ciudad, cuyas consecuencias hasta ahora no son reconocidas a cabalidad. Para el tema que nos interesa en el presente documento, una de las consecuencias fue un colapso del sistema educativo anteriormente existente: hubo una expansión brusca de la cobertura educativa en un plazo relativamente corto y hay un cierto consenso en reconocer que la calidad educativa disminuyó de manera apreciable. En esta especie de “segunda ola educativa” para generalizar el acceso a la escuela, el énfasis estuvo puesto en la EP. Todavía la formación en Educación Secundaria se mantenía en un plano muy discreto. Una consecuencia inevitable en el tiempo de esa veloz expansión educativa de la escuela primaria fue una demanda para extender la Educación Secundaria.



Aquí es necesario generar el espacio para una discusión amplia sobre lo que puede ofrecer la Educación Secundaria como parte de una política pública de alcance nacional.

3. “Los olvidados” y los adolescentes peruanos

En la actualidad “los olvidados” han ingresado al sistema educativo y a la secundaria, aunque todavía los niveles de retención efectiva son bajos. En el continente solo la mitad de los adolescentes terminan la secundaria (Duro et al. 2010). En el Perú, si bien los niveles de deserción son inferiores al promedio regional, persiste una especie de dudas respecto de la utilidad de la Educación Secundaria. Las formas de expresión de esas dudas, sin embargo, en apariencia, más contrapuestas no podrían ser. Por una parte, está la deserción pura y simple: los estudiantes, en especial mujeres, o bien no continúan los estudios una vez concluida la primaria o se retiran luego de dos o tres años. Esta situación es apreciable en el ámbito rural o ciudades pequeñas. El otro extremo, potencialmente más corrosivo por su inicial invisibilidad, tiene que ver con la valoración puramente instrumental de la ES como puente hacia la universidad. El sostenido descenso en la calidad de la educación universitaria va de la mano con la extensión del modelo de la universidad-empresa. Si la universidad es académicamente poco exigente y si por otra parte la única razón de ser de la Escuela Secundaria es ser un simple puente hacia la universidad, el declive de la universidad inevitablemente arrastra a la ES.

El énfasis debe estar puesto en valorar la ES en sí misma, aparte de la utilidad que pueda tener en etapas posteriores de los planes de vida de quienes estudian.

Una primera constatación es el carácter corrosivo para la ES que supone considerarla como un mero puente hacia la universidad. Al decaer la exigencia de las universidades, inevitablemente repercute en las expectativas de la secundaria. Es muy necesario reforzar la pertinencia autónoma de la ES. Mientras siga como mera antesala de la universidad, la crisis de la educación superior se extiende naturalmente al ámbito del colegio.

La condición de “antesala de la universidad” que ha terminado por hegemonizar el sentido de la ES tiene que ver con ese perfil histórico de una secundaria para clases medias urbanas tradicionales, donde el ingreso a la universidad y una carrera que llevara a conseguir un título profesional era una especie de orden natural de las cosas.

Este aspecto, que redujo la secundaria a una mera antesala de estudios universitarios, tiene que ser drásticamente reformulado. Para ello es necesario abandonar la idea de considerar la educación escolar como un proceso lineal de acumulación de información. La razón de ser de los conocimientos es inseparable de las etapas de la vida y sus correspondientes exigencias prácticas.

Es de lamentar que la ES haya sido abordada preferentemente como un proceso abstractamente cognitivo y donde los aspectos emocionales, especialmente los desafiantes, son considerados como una interrupción, una molestia, un inconveniente que no debería suceder. Por supuesto esto es indesligable del sesgo de “la envidia adulta”. Para un o una docente que llegar a su adultez significó el sometimiento a normas convencionales, con el enorme costo psíquico de sufrimiento que implica, el constante ensayo de nuevos límites que es propio de la adolescencia y juventud en muchas ocasiones puede dar lugar a una apreciación envidiosa de la situación.

4. Una comunidad sin “nosotros”

Es importante reivindicar la perspectiva del “nosotros” para el espacio educativo en la secundaria. No es un nosotros indiferenciado. Por el contrario, es un campo compartido por estudiantes, docentes y administrativos. En ese espacio compartido, del nosotros, tienen lugar procesos de aprendizaje, de convivencia ciudadana en primer lugar, de elaboración de conocimientos y de transformar las distintas formas de curiosidad en realización de potencialidades.

Solamente desde la perspectiva de un espacio compartido de elaboración de experiencias se puede desarrollar esta perspectiva del nosotros. Sorprende cómo en la abrumadora mayoría de textos sobre educación, y marcadamente en la ES, se asume con total naturalidad y sin el menor examen crítico la lógica



de la alteridad, de un “nosotros” docente, o peor, “especialista en educación” que elabora un discurso sobre un “ellos”, las y los estudiantes, los padres de familia, los administrativos. Este modo dominante de encarar los problemas o simplemente las tareas del proceso escolar no permite abordar de manera efectiva las dificultades del espacio escolar en cuanto a aprendizaje de conocimientos y del manejo de una creciente sensación de autonomía personal y la correspondiente participación en la vida cívica.

La situación paradójica, una consecuencia esperable del pensamiento ceremonial sin embargo, es lo que se puede llamar COMUNIDAD SIN NOSOTROS. En efecto, en la literatura sobre procesos educativos no es difícil encontrar referencias a “la comunidad educativa”. Pero lo curioso es que los razonamientos que siguen a continuación de ese enunciado en ningún momento utilizan la primera persona del plural. ¿Cómo entenderse o siquiera hablar de algo como la empatía sin una dimensión de nosotros? Sucede que en la escuela, como en muchos otros espacios del país, la única comunidad imaginable es la de carácter estamental: cada grupo en su lugar y con subordinaciones bien delimitadas. Es al interior de esa concepción que prácticas pedagógicas en apariencia insostenibles, por arcaicas, como el dictado de lecciones, revisión de si los cuadernos están bien forrados y demás por el estilo, gozan de una vigencia, en la práctica, incuestionada.

Es importante señalar que hay tareas y problemas específicos por una parte; es el caso cuando se habla de “estudiantes”, “docentes”, “administrativos”, “infraestructura”. Pero si la escuela es una comunidad, entonces también hay tareas y dificultades que deben ser encaradas desde la perspectiva de un “nosotros”. Además, probablemente, empezar por las tareas y problemas de “nosotros” puede facilitar abordar las dimensiones diferenciadas con mayor fluidez. Si en ningún momento aparece el planteamiento de “aquí estamos trabajando”, es muy difícil que tenga alguna credibilidad razonable la invocación a una cultura democrática en la manera de hacer las cosas. Mientras subsista la figura de “la comunidad sin nosotros” estaremos o bien situados en un horizonte arcaico, o pensaremos que estamos ante un modelo muy restringido de comunidad: la empresa orientada al beneficio, donde la medición obsesiva del rendimiento no deja espacio para el crecimiento de las potencialidades.

Los tiempos actuales urgen al despliegue de una concepción democrática de la comunidad escolar que empiece por reconocer tareas y desafíos comunes. Esto supone entender que la cooperación es la forma de legitimar la obediencia y no al revés. El tan mentado “principio de autoridad” en realidad debería llamarse “principio de la obediencia-castigo”. Esto era muy apropiado seguramente en la época de la comunidad estamental donde había

que recordar a los estudiantes “cuál era su lugar”. En la actualidad, tiene más sentido, de acuerdo con los ideales democráticos vigentes, entender que el desarrollo de las formas de cooperación define otros estilos de acción, y la obediencia se entiende más como la acción de acuerdo con ciertas normas que exigen por igual a la comunidad de la escuela. El compromiso con el propio trabajo es la forma más eficaz de lograr una obediencia a las normas y el respeto a las personas en la función que desempeñen al interior de esa misma comunidad.

5. Poniendo fin al silencio institucional

Este cambio en la extensión de la escolarización plantea muchos cambios en el escenario de lo que fue la Educación Secundaria. El más importante: que la unión de adolescencia y escolaridad dejó de ser sinónimo de experiencia urbana de clase media y más o menos blanca. Además la adolescencia y juventud queda definitivamente insertada en las prácticas de las políticas públicas.

¿Qué significa este nuevo escenario? En cierta forma, la adolescencia y juventud estaban en una especie de limbo. Las políticas públicas sobre la infancia estaban estrechamente vinculadas a la escolaridad primaria y a políticas de salud pública. Un ejemplo revelador de esta confluencia de intereses públicos son los programas de desayuno escolar. Pero luego había una especie de “silencio institucional” entre el fin de la infancia, que solía ser entendida en coincidencia que el término de la primaria y la entrega de documentos de identidad, sea de los institutos militares o de los necesarios para el ejercicio del derecho al sufragio y de constancia de la mayoría de edad.

En otras palabras, entre el fin de la infancia y el reconocimiento de la mayoría de edad había una “tierra de nadie” en cuanto a políticas públicas. Tímidamente se hicieron algunos esfuerzos creando instancias orientadas “a la juventud”, de una manera muy genérica y que por lo general estaba más focalizada en adultos jóvenes que en púberes y adolescentes propiamente.

Los cambios en la propia gestión del Estado han tenido consecuencias en las maneras de entender la adolescencia y juventud. El primero y ciertamente decisivo fue la universalización del documento nacional de identidad (DNI)



desde el nacimiento. Esta identificación como individuos, indispensable para acceder a los servicios de salud y educación, ha tenido como consecuencia la visibilización del conjunto del ciclo vital. Mientras la identificación individual durante el periodo de la infancia está subsumida en el conjunto de las redes familiares, durante la pubertad y adolescencia, las redes familiares domésticas ya no son suficientes para la definición de la identidad individual. El otro aspecto que está cambiando el carácter de la juventud y adolescencia en las políticas públicas es, precisamente, el de la Educación Secundaria universal como una meta explícita. Como hemos sugerido, no se trata de un proceso de una evolución lineal y sin contratiempos en la expansión de la ES. Si bien hay un crecimiento en la cobertura, y toda la transformación de los perfiles sociales y culturales del estudiantado y lo que eso implica, existe otra parte donde está la idea dominante de entender la ES como puente hacia la educación superior, como si esta fuera su razón de ser principal.

6. La Educación Secundaria y el sentido de ciudadanía

Desde las políticas públicas, la ES tiene una función central en la formación de un sentido de ciudadanía; precisamente porque es el momento de la vida en que empieza una progresiva diferenciación del ámbito familiar, y la relación entre pares gana terreno como universo de referencia para las acciones. Si bien la comunicación masiva y la actual revolución tecnológica han cambiado drásticamente el panorama cultural de las sociedades contemporáneas, la importancia, como núcleo de sentido, de la interacción inmediata, de la relación cara a cara se mantiene. La ciudadanía es una forma de relacionarse entre los individuos y grupos en una sociedad. Esa forma es la basada en una cooperación voluntaria. Precisemos este adjetivo. Por lo general, lo voluntario se entiende preferentemente en el modo negativo, como la ausencia de coacción y es el uso dominante del término. No es tan evidente que voluntario también significa hacer las cosas “de buena gana”. Esa buena gana es producto de la conexión con un deseo, el despliegue de una potencialidad.

Por supuesto que esa buena gana, potencialidad, se despliegan con en “el” o “la” estudiante, pero eso es en un segundo momento. El despliegue de las potencialidades *ocurre en el campo emocional y cognitivo* que se crea en la *comunidad escolar*. Esto requiere entonces que desde la perspectiva de los docentes haya un correspondiente despliegue de potencialidades. La cuestión

va más allá de tener adecuadamente motivados a los docentes, aunque es un punto, el de la motivación que en sí mismo puede tener alguna validez. Los docentes y los administrativos también requieren de “la buena gana” para que la comunidad escolar adquiera fluidez. Aquí entra en escena otro actor que solo recientemente empieza a ser adecuadamente reconocido: la infraestructura. Los locales ruinosos son cada vez menos y hay cada vez más atención a este factor. Un elemento crucial en la convivencia ciudadana es el buen estado de los servicios higiénicos. La condición en que se encuentren es un indicador indiscutible sobre cómo la institución valora la individualidad en sus aspectos más íntimos. No es sorprendente entonces que en locales donde hay baños deplorables, la violencia en todas direcciones sea parte de la atmósfera escolar. La ciudadanía implica respeto a la individualidad. Si no hay un espacio para cuidar el propio cuerpo, menos habrá un sentido del cuidado del cuerpo de los demás. Reclamar un cuidado del intelecto sin el correspondiente cuidado del cuerpo es un sinsentido que todavía está presente en el escenario.

7. La interacción con los medios de comunicación

Hasta hace pocos años, el único medio de comunicación influyente en las y los estudiantes diferente a la escritura y lectura era la televisión. Durante las décadas que van de los años sesenta al final del siglo hubo encendidos debates acerca de si la cultura de masa, cuyo emblema supremo era la televisión y, su venerable antecedente, las historietas, eran dañinas para la formación escolar. La televisión es considerada un adversario y un peligro en el proceso de aprendizaje escolar. Se trata de una lamentable, y frecuente, confusión de contraponer medios de comunicación que en realidad movilizan distintas destrezas cognitivas. La voz y la imagen en movimiento no tienen por qué ser adversarios de la cultura escrita. Por el contrario, se complementa un saber que apunta a destacar el pensamiento narrativo, como el de la cultura de masas y una forma de pensamiento más argumentativo, que, a su vez, apuntan, o deberían, a dar respuestas a dificultades o problemas de la situación presente.

Durante mucho tiempo la televisión se ganó la fama de “antiintelectual” y se deploraba a los jóvenes “que se pasan todo el día viendo televisión”. Esta afirmación, hecha en un país donde las ciudades tienen pocas librerías (donde



se supone que van los adultos interesados en la lectura) y notorio déficit de espacios públicos dedicados a la lectura, empezando por la precariedad de las bibliotecas, la verdad es que no tiene mucho sentido. La televisión, junto con la radio, dio al espacio familiar una comunidad de significados que de otra manera habría sido inviable, dada la relativamente poca difusión del hábito de lectura de libros. Se puede discutir la calidad de los contenidos, pero hasta la década de los noventa la televisión fue una importante fuente de significados compartidos.

Aquí es necesaria una breve digresión que nos remite al problema de la escuela desde una perspectiva levemente distinta a la mostrada hasta ahora. Ese papel de ser un referente de significados compartidos que cumplieron en su momento la radio y la televisión en buena medida se debe a la posición de segunda o tercera fila que tuvo la escuela peruana en el siglo XIX. La ideología republicana del estado nacional no se difundió preferentemente a través de una alfabetización y escolaridad generalizada. La lectura no formó parte de los ideales republicanos. Con esto quiero decir que, independientemente de la extensión demográfica de la alfabetización (más notoria en los países que pasaron por la revolución industrial pero tampoco mayoritaria a fines del siglo XIX), la idea de una ciudadanía ilustrada, por restringida que fuera en su alcance efectivo, no fue un especial movilizador de políticas públicas. Parafraseando a Basadre podríamos decir que en el primer siglo de la república la escuela no formó parte de las promesas de la vida peruana. De ahí la importancia de las ceremonias públicas como elemento para afirmar creencias compartidas. Incorporación al espacio de la nación y proceso de individuación siguieron ritmos muy diferentes. A esto se agrega la correspondencia política de esta configuración que se tradujo en una exclusión del derecho al sufragio a quienes no sabían leer y escribir. Producto de ese orden de cosas, la esfera pública quedó dividida entre adultos (algunos, los alfabetizados y varones) y los niños (además de los tratados como tales: excluidos de la escritura y mujeres).

La difusión de los medios de base eléctrica, la radio primero (en especial como vehículo de difusión de las distintas músicas populares del país y la televisión después (el teléfono fijo fue un artículo suntuario y relativamente escaso hasta fines del siglo pasado) removieron esta separación tan rígida y la escena pública empezó a reconocer rostros que hasta ese entonces solamente formaban parte de la imaginaria del "Perú milenario" pero no del Perú de la actualidad. La llegada de los medios de comunicación digital (la computadora personal, la telefonía inalámbrica, los videojuegos y el foro global Internet) supusieron una reordenación radical. Todavía la televisión en la cultura peruana hasta los ochenta tuvo sus momentos más representativos ante

públicos infantiles (como, por ejemplo, *Nubeluz*), o populares migrantes que eran tratados como menores (como en el programa de Augusto Ferrando).

La revolución digital creó una novedad radical y que nos devuelve a nuestro tema inicial: la asociación entre medio de comunicación, que incluye la escritura y juventud. Esta es una transformación a escala global que le ha dado una nueva y potente visibilidad a la relación entre adolescencia y juventud y comunicación. Por las características del medio, ya no es posible hacer una drástica separación entre escritura, imágenes e íconos. Esto quiere decir que la ES en la actualidad no es una simple prolongación de la lectoescritura de la EP. Además, la revolución digital muestra a los jóvenes, precisamente desde la secundaria, como los más competentes para la comunicación digital. En muchos casos este nuevo escenario ha modificado de *facto* las relaciones de autoridad al interior de la comunidad escolar. Las y los estudiantes empiezan a poseer destrezas en la cultura digital que ponen en desventaja a los docentes. Una consecuencia inevitable es que disminuye la confianza en los profesores. Si esta ya era precaria por el énfasis en mandar-obedecer, la revolución digital simplemente ha agravado la situación.

Por cierto, un dato que es clave en la visibilidad de la ES, o que al menos debiera serlo, es el hecho de que las ya célebres evaluaciones de PISA se hacen justamente a estudiantes de secundaria. Este aspecto en los debates nacionales no ha sido suficientemente enfatizado.

Simplemente se habla del último o penúltimo lugar en el ranking y la situación crítica de la educación en general, sin tomar en cuenta que la representatividad del sistema educativo pasa precisamente por los adolescentes de la secundaria, concretamente los escolares de quince años.

8. Los ritmos de la información y del pensamiento

Más de la mitad de los hogares peruanos tiene uno o más adolescentes. Según el INEI, el 55,3% de los hogares en el 2017 tenía al menos un adolescente. Una leve baja respecto del 2016, cuando alcanzó el 57,6% (INEI, 2017). Según ese mismo reporte, el 83% de adolescentes van al colegio, pero estos datos no dicen nada respecto de terminar la secundaria. De ese total que va al colegio, el 10,2% se comunica en una de las 47 lenguas originarias que hay en el país.



Pero “los olvidados” de ayer ahora están bien conectados. En el Perú, el 85% de la población de 6 a 17 años usa Internet. En un muy elevado porcentaje para la búsqueda de información y de entretenimiento.

Desde el punto de vista del compromiso institucional, en el Perú como en varios países de la región ha habido un sostenido incremento del gasto educativo. Han aparecido nuevos retos: ¿cómo mantener la eficiencia educativa en un entorno tan distinto al de la Educación Secundaria tradicional?

Distinto no solamente por la composición social y cultural, que eso ya es bastante. La diferencia está dada por el uso de las tecnologías digitales de la comunicación.

Sería muy interesante contrastar el consumo de Internet de niños y adolescentes con el de docentes (no se encontró datos al respecto). Es decir, ya no hay patrones de comportamiento homogéneo, ni social, cultural ni en la comunicación. El o la “estudiante de secundaria” de la actualidad ya no es pasible de generalizaciones como antes.

Uno de los cambios más importantes lo plantearía en los siguientes términos: reconocer diferentes ritmos de aprendizaje según lo que sea materia de estudio. Es muy importante distinguir entre información y pensamiento. En actualidad, la velocidad del acceso a la información es incesante. La sucesión de informaciones ya es tan acelerada que la propia categoría de “novedad” empieza a perder la fuerza definitoria que antes tenía. La información que llega ahora además no es de carácter lineal, como en la época del libro, ahora lo que cuenta son las conexiones que suponen determinadas informaciones. Esas conexiones pueden servir tanto para ampliar horizontes de sentido como para atentar contra la privacidad, que es el caso de las conexiones no deseadas.

Podemos decir que la conexión, el carácter explícitamente relacional del conocimiento, ha reemplazado a la aparición de la novedad. Múltiples conexiones de la información suponen múltiples usos, y por lo tanto significados. Aprender a manejar las situaciones de la realidad se ha convertido en un asunto de ser capaz de establecer conexiones. Para estas conexiones ya no es suficiente la lógica tradicional, la del silogismo y variantes, donde la deducción es la operación central. En el mundo de la comunicación digital, las múltiples conexiones son ordenadas a través de narrativas que dan coherencia a los razonamientos.

9. El pensamiento narrativo

¿Cómo entender la presencia de las narrativas en el caso de razonamientos abstractos como las matemáticas o la gramática? Se dirá que los métodos de siempre son los más válidos. Ciertas cosas pueden ser aprendidas de memoria en la actualidad, pero eso no excluye la presencia de la narrativa: por ejemplo en la formulación de un problema que afecte a una determinada comunidad. Finalmente, las matemáticas y la gramática, para seguir con estos casos, tienen su razón de ser porque nos ayudan a entender mejor el mundo en el que nos movemos diariamente.

Pero hay además un segundo cambio, tan válido para primaria como para secundaria. Se trata de invertir las posiciones. Los libros de texto para estudiantes deberían ser abolidos, con excepción de los que contengan selecciones de lecturas. Más bien, debería haber libros de texto obligatorios para docentes donde se planteen diversas posibilidades de actividades en el aula. La era del profesor-dictador debe ser explícitamente rechazada, así como expresiones del tipo, por ejemplo, “vayan a la página 93 y resuelvan el problema”. No solamente se trata de un rechazo a la forma del dictado, es sobre todo sostener que el modelo del alumnado que es *tabula rasa*, con una mente dispuesta a ser llenada por los contenidos dictados en clase, ya no corresponde a las formas de comunicación y conocimiento de la actualidad. *El reto pedagógico consiste en cómo hacer compatibles y complementarios el acceso a la información veloz con el ritmo necesariamente lento de la formación de pensamientos.* Esas son competencias que deben ser comunes a estudiantes y docentes, a la comunidad escolar. Generalmente se cree que un colegio bien equipado con una red de computadoras es lo más deseable. De poco sirve esa parafernalia tecnológica si llega el docente y se limita leer lámina tras lámina de un Power Point. Más provecho se tiene si se promueve, en determinados momentos del horario semanal, una hora de lectura en silencio. En efecto, el silencio, y más en estos tiempos, es algo que se aprende, no es una experiencia natural. Es un error definir el silencio en términos negativos, como una ausencia de ruido. No son en absoluto iguales el silencio durante una formación militar que el silencio en un espacio de lectura; aprender a intercalar espacios de conversación y cooperación con momentos de silencio son componentes esenciales de una disciplina básica del estudio. Quizás uno de los mayores retos sea cómo pasar del silencio de la obediencia al silencio de la concentración y la elaboración, individual o de grupo.



10. Modos de “resolver un problema”

La avidez por aprender ya no es la de buscar un llenado de información, sino más bien aprender a procesar la información que ya se tiene y los nuevos conocimientos en un aspecto vienen a complementar, a veces por la vía del cuestionamiento, un saber previo. Esto resalta más la importancia de reconocer que la educación hoy en día es un campo de aprendizaje donde importa cada vez más resolver problemas.

La cuestión es, sin embargo, las cosas diferentes que se entienden por “resolver un problema”. Puede ser tanto desarrollar la habilidad operatoria para manejar mejor las reglas existentes, como puede ser también la ocasión para desarrollar potencialidades hasta ese momento desconocidas. Mientras que respecto de un paquete de conocimientos, la cuestión es cómo lograr la mejor distribución de una información previamente ordenada, en el segundo caso se trata de lograr un crecimiento en la capacidad de actuar y de relacionarse con los demás y el entorno no humano, tanto animado como inanimado. Se trata de aprender a pensar por cuenta propia. La pubertad y adolescencia son momentos que, para trazar un símil con la primaria, tienen por tarea central la alfabetización de las emociones. Surge un nuevo universo emocional de vivencias que habían estado en hibernación en los años previos y que se trata de aprender a manejar. Ya no es un asunto de querer separar la razón y las emociones, de tener “la cabeza fría”. Más bien las demandas culturales van claramente en la dirección de integración de razonamientos y emociones. Este sí es un cambio cultural que ha sido muy visible desde el último tercio del siglo pasado. Ahí donde antes se trataba de separar razón y sentimientos, muy de acuerdo a la tajante separación entre la escritura y la comunicación oral, ahora se busca una convergencia entre la elaboración conceptual y la comprensión de las emociones.

Se trata de una época histórica que recién está comenzando y hay más claridad respecto de los prejuicios a dejar de lado que de hacer explícitas las nuevas reglas de conocimiento que están tomando forma en el presente. Sí es evidente el desajuste entre las nuevas formas de comunicación y las formas establecidas de trasmisión del conocimiento. Aparte de las transformaciones de la cultura masiva y la reformulación de los límites entre lo público y lo privado, son los campos de la política y la educación donde las urgencias de adaptación de los pensamientos establecidos a las nuevas

realidades: la dimensión participativa, o modelos de aprendizaje interactivo, son inevitables ante las nuevas formas de comunicación. Curiosamente, la mayor dificultad no está en las y los estudiantes sino en las y los docentes que han tenido una formación en un entorno comunicativo muy diferente al de ellas y ellos en muchos casos. Parte importante de lo que se entiende por “bienestar docente” tiene que ver con este aspecto de una dimensión más participativa y orientada a la solución de dificultades.

11. ¿Aparatos de conocimiento? La brújula y el GPS

Un error craso consiste en creer que estamos ante un asunto de familiarizar a los docentes con nuevos aparatos. Todo lo contrario, de hecho en esta nueva época importa más la interacción con las y los estudiantes que el dictado del libro. Las herramientas solo tienen sentido cuando hay una idea de lo que se quiere hacer con ellas. En la era de la imprenta, el libro como condensación de saberes le daba un valor más de brújula que de herramienta propiamente dicha. Ciertamente, estamos en el tránsito del conocimiento-brújula al conocimiento-herramienta. En los tiempos actuales, para seguir con la imagen de la brújula, el GPS no indica un norte al cual dirigirse. Nos indica la dirección a la que hemos pedido ir. Con la brújula, lo importante era saber dónde estaba el norte y según eso orientarse. El conocimiento actual, para bien y para mal, está perdiendo esa función de brújula, de orientación de un norte, es decir, un punto que da sentido a todo lo demás. Ahora cuenta lo que queremos hacer. La responsabilidad es mucho mayor que antes porque ya no es suficiente con saber dónde está el norte. Ahora radica en el trabajo colaborativo de todas las complejas cadenas de acciones que requieren encontrar las rutas adecuadas.

Comparativamente hablando, enseñar a manejar una brújula es sencillo porque el aparato es el mismo sea quien sea que la manipule. Las guías de los sistemas de geoposicionamiento (GPS) solo adquieren sentido si hay una ruta que se quiere seguir. Por lo tanto, la enseñanza ya no puede ser instrumental sino concentrada en las rutas posibles que se abren para las y los estudiantes. Es decir, las potencialidades de la acción se convierten en puntos de paso obligado para el aprendizaje. Son discursos muy distintos decir: “jóvenes, la brújula funciona así” y “¿adónde quieren ir?”. En el segundo caso la escuchadocente es decir, el acto de la enseñanza a partir de aprender a escuchar a



las y los estudiantes es un recurso central. Ya no se trata de hacer las cosas “más fáciles”, “*fool proof*”, ahora se trata de escuchar primero y describir *trayectorias*, información y pensamientos en movimiento.

Como se ve entonces, el sentido de la eficacia pedagógica ha cambiado sustancialmente con los nuevos escenarios de las tecnologías de la comunicación, pero en modo alguno se reduce a la presencia de nuevos aparatos en el aula. Por el contrario, el libro, o lo que pase por fuente de información, pasa a un segundo plano, pues ahora la demanda y la competencia tiene lugar entre un conjunto, al principio muy amplio, de trayectorias posibles y que poco a poco se irán focalizando mediante los hábitos de trabajo en la escuela. Las experiencias vitales de los otros solamente se entienden a partir de un propio ejercicio personal con las propias. ¿Cómo el docente aprendió algo y eso qué sentidos puede tener para las y los estudiantes? Es aquí donde tiene importancia estar alerta ante la envidia adulta que tiene como consecuencia bloquear cualquier posibilidad de comprensión de las demandas efectivas de aprendizaje por parte de las y los estudiantes.

12. Integración y cohesión

Ahora tenemos retos como lograr una equidad educativa en un continente donde, sin embargo, las desigualdades siguen presentes, no obstante la reducción de la pobreza extrema. Luego, la educación ¿debe responder a las necesidades sociales o a la demanda del mercado? ¿La educación es un derecho humano fundamental o un bien público sujeto a modalidades de gestión? Probablemente las respuestas no sean excluyentes, más bien incorporen, en distinta medida, los términos de las disyuntivas. Aquí sí es necesario distinguir entre las características sociales en sentido amplio, lo que usualmente llamamos “la sociedad” y las de la escuela. Es importante tener en cuenta, dos dimensiones: la *integración* y la *cohesión*. Mientras la primera apunta a los factores más estructurales como el dinamismo de los mercados de trabajo y las distancias generadas por la desigualdad, la cohesión pone el énfasis en las maneras de relacionarse, en los grados de confianza y de tolerancia entre los miembros de la sociedad. La cohesión social, a veces, es referida a compartir ciertos criterios morales y la participación en redes sociales, pero más apropiado sería englobar todos esos aspectos de las interacciones cotidianas con el término “capital social”.

De manera semejante, respecto de la escuela se puede distinguir un proceso similar, de una parte los componentes de integración: la utilidad de la escuela para el mercado de trabajo, de qué manera las brechas entre riqueza y pobreza repercuten en la formación escolar, la calidad de la infraestructura. Por otra parte están los componentes de la cohesión escolar: algunos de estos son la confianza en los profesores, la confianza hacia los pares, el espíritu de grupo en el colegio. El capital social en el sistema escolar y superior es clave, pues ahí no cuenta solamente *qué* conoces sino a *quién* conoces².

13. El estigma en la identidad

Por último, el docente de la Educación Secundaria (edad promedio en el Perú entre 40-45 años) se encuentra con estudiantes en el aula de secundaria que ya no responden a las expectativas que pudieron existir una o dos generaciones antes. Aparte de las discriminaciones que se encuentran en el resto de la vida social, una forma especialmente cruel es “el desprecio” por el estudiante que no se adecúa a esas expectativas (Pennac, 2014).

Como hemos visto, hay estudiantes de secundaria que son tratados como si no fueran aptos para la educación. Claro, si todavía se concibe la ES como un suplemento de la Educación Primaria, es muy probable que se considere que algunos estudiantes no son aptos para la ES. Justamente ese tipo de abordajes se supone que ya no tendrían por qué tener lugar si hay una política pública de completar la Educación Secundaria para todos (López, 2014).

En la ES, la apreciación descalificadora reiterada de los profesores incorpora un estigma en la identidad personal. Ya no es el caso del “niño-problema” de la EP que simplemente se le diagnostica un problema de déficit de atención, que a lo más puede ser considerado una condición médica, la hiperactividad. En esa etapa de la vida, la vida familiar es el grupo de referencia más importante, pero desde la pubertad eso empieza a cambiar. Cuando desde la posición de docente se le dice a

² Estas ideas las tomamos de Dubet, F., Duru-Bellat, Marie y Véréttout, A. (2010).



un estudiante “eres burro”, la frase es, aparte de cruel y desatinada, un potencial elemento de identidad que se transforma en “soy un burro”, y la sensación de no servir para nada socialmente honorable. La desaprobación intimidante con facilidad se convierte en un elemento de identidad personal y, en los casos más graves, un sentimiento de inutilidad en general. Es una descalificación no del estudiante sino de su yo-reflexivo. La frase “soy un burro” o equivalente no deja de ser lo que en filosofía se llama una contradicción performativa: la afirmación “soy un burro” no pretende ser una burrada. Pero la consecuencia es que se afecta tanto la identidad del estudiante como la propia cohesión escolar, especialmente en lo que se refiere a la confianza hacia los pares y en el espíritu de grupo.

14. El pensamiento ceremonial

Una figura que puede ayudar a entender algunas dificultades persistentes en el proceso de aprendizaje es un conjunto de prácticas y razonamientos que propongo llamar “pensamiento ceremonial”. Hay una constatación inicial y que puede servir de hilo conductor para la discusión de los procesos de aprendizaje en nuestra cultura: ser una realidad muy ceremonial y, a la vez, muy informal. Por una parte abundan las ceremonias, es decir, comportamientos homogéneos y repetidos en tiempo y espacio. Por otra parte, en la vida cotidiana predomina una marcada incertidumbre respecto de lo prescrito por las normas explícitas, lo que usualmente es llamado informalidad. La consecuencia es un malestar de fondo porque las ceremonias no bastan para dar consistencia a las instituciones y la informalidad no es capaz de ofrecer una satisfacción de largo plazo. Existe, pues, una literatura no desdeñable respecto de la informalidad en la economía y a la escasa atención a la calidad de ceremonias que tenemos.

La escuela es un espacio de excepcional interés, pues se trata de uno de los espacios donde se hallan presentes tanto los comportamientos ceremoniales como el cumplimiento de normas en los procesos de aprendizaje. Es muy interesante constatar cómo hay una cierta unanimidad respecto de la mención al deterioro de la educación, especialmente la pública, y, sin embargo, permanecen las actividades

dedicadas a momentos especialmente ceremoniales; en especial los desfiles de tipo militar y, en menor medida, las procesiones. Lo que ha aparecido y ganado fuerza es un proceso que llamo pensamiento ceremonial, donde las actividades de aprendizaje dejaron de coexistir con las ceremonias para ser más bien asimiladas al estilo ceremonial. Las formas rituales subordinan completamente las formas de pensamiento. Naturalmente, esto puede ser entendido como una deficiencia, pero es algo más complejo.

En la realidad cotidiana, y no solamente en las escuelas, tenemos una situación donde las normas de convivencia son tratadas como si fueran ideas debatibles, que pueden o no ser aceptadas, y las ideas, los procesos de conocimiento, son tratadas como materia de obediencia. Si se observa con atención no es solamente un asunto de estilos pedagógicos anticuados que responderían a necesidades de otras épocas. Es más bien una trasposición: las normas de convivencia, que deben ser acatadas son terreno propicio para la ocurrencia espontánea y el lugar de los debates de ideas, de la experimentación, es asumido en términos de obediencia y desobediencia.

Esta atmósfera ceremonial no parece ser tan antigua, pues es parte de un proceso de compensación, por así decir, ante el deterioro de las normas públicas. El desafío entonces consiste en impulsar un proceso con dos caras, y no solamente en el terreno educativo: hacer de las normas democráticamente establecidas espacios de consentimiento y obediencia. La economía informal muestra lo lejos que estamos. Hacer de las ideas y opiniones un lugar para la tensión de las divergencias cuidadosamente argumentadas y también a la contemplación protectora del ingenio (Leria, 2017).

El problema a afrontar es que la elaboración de ideas, la anticipación de cursos de acción, sean en el terreno de la investigación científica, tecnológica, como en la creación de nuevos vocabularios para la comunicación y la imaginación, está fuertemente lastrada por la atmósfera ceremonial. Esto significa que cualquier idea, planteamiento o doctrina deben ser elaborados de modo ceremonial: un cierto tipo que podríamos llamar de “unanidad implícita” es el punto de partida de cualquier discusión. Esto tiene lugar, tanto en el aula como en los medios de comunicación. La misma unanimidad de gestos que rigen los momentos ceremoniales. La habilidad consiste, entonces, en desplegar distintas novedades académicas, políticas, culturales en un sentido amplio dentro de esta unanimidad implícita. En un marco de estas características, cualquier debate propiamente dicho tiende a ser evitado cuando no explícitamente rechazado. Lo que debe prevalecer es aquella unanimidad implícita.



Este lenguaje cultural está presente en todas las áreas de la esfera pública. A veces una dificultad para abordar las dificultades de los procesos educativos es que se los entiende como un problema separado de otras lógicas sociales. Esta atmósfera ceremonial no está presente solamente en las escuelas. La única ventaja es que en la escuela se puede apreciar este proceso con más nitidez, pero la aspiración de la unanimidad implícita del pensamiento ceremonial predomina en todos los campos de la esfera pública.

¿Se trata de una cuestión de intolerancia a las ideas? A primera vista daría esa impresión, pero ahí no está el centro del problema. No hay una idea verdadera que esté bajo amenaza. Lo que importa es que los grupos se mantengan juntos, con sus correspondientes jerarquías, pero ¿en nombre de qué? Eso ya es un asunto secundario. Es importante, sí, pero en segundo lugar. En este mundo del pensamiento ceremonial se trata de hacer lo necesario para no quedar fuera del marco. Se trata de mantener una obediencia que no tiene por qué asimilarse a la rigidez castrense, pero sí lo suficiente para no desentonar. Como todos se esfuerzan en lo mismo, el resultado es una monotonía reflexiva, un calculado conformismo con los conceptos de segunda mano, y una afición desmesurada por el lugar común. Así está conformado el pensamiento ceremonial. Esta gramática cultural está presente en nuestra conformación como sociedad. No se trata de una realidad estática. Más bien es un proceso que bien podríamos llamar “proceso de resistencia”. La contraparte, aquello que es resistido por el pensamiento ceremonial, es la abundancia de novedades en la vida cotidiana; entre muchos ejemplos está la creación de una música popular propia, el reconocimiento de la importancia de los sentidos a través de la gastronomía. Todo lo que se llama ahora patrimonio cultural inmaterial es un testimonio de creación que entra en conflicto con este pensamiento ceremonial.

15. Para salir del pensamiento ceremonial: del ritual a la curiosidad

Sería un error identificar esta modalidad con un estilo anticuado. Es simplemente la primacía de la obediencia. Estar todos muy juntos, ya sea en una formación militar, o más frecuentemente, muy pegados unos a otros,

como los granos de un choclo.

En el campo pedagógico son previsible las consecuencias que trae un orden de cosas como el descrito. Somos educados en los rituales antes que en cultivar la curiosidad. A las y los estudiantes se les muestra que la capacidad de ordenar la realidad reside en los rituales antes que en los conocimientos. De hecho, el proceso de conocimiento pasa de la curiosidad a ser parte de una ceremonia: todos tenemos que estar juntos y en lo mismo. Es secundario cuál sea el contenido.

Las investigaciones que recogen observaciones de aula (Uccelli, 2015) muestran un ambiente de trabajo en el aula donde se presta atención a copiar información, a “presentar bien los cuadernos”. Las jornadas de clase son más cortas en lo que a aprendizaje de conocimientos se refiere, en la investigación mencionada, referida más a la secundaria rural y realizada en varias regiones, llama la atención la relativa uniformidad de experiencias en el aula. Una hipótesis posible sería la presencia de esta atmósfera ceremonial.

Por lo general, la primera manera de abordar estas situaciones es describirlas como una educación de “mala calidad”. Pero no es seguro que esta situación solamente se pueda describir en términos negativos, como una ausencia de educación de buena calidad. Lo que tenemos en cambio es una realidad específica y activa que caracterizo como “pensamiento ceremonial” y que puede ser compatible con los contenidos más disímiles, desde los muy convencionales o conservadores a los más vinculados con la “idea crítica” del Perú. Es tratar a las ideas como parte de una ceremonia y es un error creer que eso solamente ocurre en unas cuantas o muchas escuelas públicas. Se trata de una gramática cultural que predomina tanto en los debates públicos, como en el mundo más propiamente académico.

Este aspecto debe ser diferenciado de otro relacionado con el bienestar del docente. Nuevamente, es más fácil reconocer la situación en negativo: el malestar del docente. En el Perú las expresiones del malestar han tenido una especial visibilidad política. Las reivindicaciones salariales y demandas sobre estabilidad laboral. No hay tanta claridad en los pasos que había que seguir para abordar el bienestar como punto básico del proceso educativo. Las investigaciones sobre la motivación de los profesores (Chuquilin, 2015) muestran que la llegada a la carrera docente fue una especie de “plan B”. Inicialmente se había pensado en otra carrera pero se terminó en la docencia.

Si bien los testimonios recogidos indican que luego los docentes le encontraron un sentido creativo a su actividad en el aula, el hecho a destacar es este carácter de segunda opción del trabajo magisterial.



La docencia no forma parte de los ideales profesionales de manera preferente. Una cierta manera tecnocrática de entender los análisis sociales ha reducido el sentido de los proyectos a la elaboración de planes estratégicos. Se ha esfumado la capacidad de reconocer la presencia, vigente o disminuida, que pueden tener los ideales en la vida pública. Lo que quiero afirmar es que una condición, casi diría la primera, para abordar de manera coherente el bienestar docente es si estar dedicado a la docencia forma parte de los ideales de un joven profesional.

Cuando se mencionan sistemas educativos de rendimientos ejemplares, generalmente, se indica que los profesores tienen un reconocimiento social valioso, aparte de la estabilidad en las condiciones laborales. Por alguna razón no se menciona el reverso: lo que es prestigio ante los demás implica ideal ante sí mismo. Tener un ideal significa por lo menos dos cosas: una satisfacción a largo plazo y ser cada vez mejor en su trabajo; la identidad profesional en esos casos tiende a fundirse con la identidad personal.

Los ideales no se forman por decreto ni de la noche a la mañana, pero sí es importante la dimensión del compromiso, una categoría tan venida a menos en estos tiempos (Giraud, 2013). Esto quiere decir que las políticas referidas al equipo docente, sea en capacitaciones, condiciones salariales y laborales en general tienen que ser asumidas como parte del impulso o refuerzo de ciertos ideales.

Cuando se habla de profesores “desmotivados” o peor, “con baja autoestima” se comete un error en la caracterización, con lo cual un problema institucional es rápidamente “psicologizado”. El amor propio, una expresión más afortunada que la “autoestima”, finalmente es un asunto personal que adquiere sentido en una determinada biografía. El problema no es una falta de amor propio, sino que en el espacio público se abandonó la docencia como ideal. Este es uno de los factores, tampoco el único, que tiene que ver con la pérdida de la autoridad de los profesores y del espacio de la escuela (Recalcati, 2016). Los ideales forman parte de la identidad de los individuos pero son formulados desde el espacio público. En suma, el bienestar docente es la consecuencia de una serie de decisiones que tienen que ver con capacitaciones profesionales y condiciones laborales, pero el compromiso fundamental está en la capacidad de conectar el trabajo docente con ideales socialmente válidos. En este sentido, la investigación sobre cómo la docencia es vivida por los profesores adquiere una importancia singular (Weinstein, 2016).

Un aspecto importante es que la docencia es reconocida únicamente

como las horas de clase y se reconoce muy poco tiempo a la preparación de los materiales e investigación. La idea dominante es que el docente que no está dando clases, “no trabaja”. Aquí sin duda el papel que juegan los directores en cada establecimiento escolar es particularmente importante.

Como puede notarse, hay una complementariedad entre el pensamiento ceremonial y la poca presencia de ideales docentes. Ya se habrá reparado en el hecho de que las discusiones contemporáneas sobre la educación hablan de “sistemas educativos” de “rendimientos de estudiantes” en pruebas PISA, pero no se habla de los profesores de carne y hueso que puede haber en Finlandia, Corea del Sur o cualquier otro país. Hay una mirada de gestores, planificadores, que, siendo necesaria, está muy lejos de ser suficiente para la comprensión del proceso educativo; una consecuencia es la invisibilización de las y los docentes. Existen los sistemas educativos, los rendimientos de las y los estudiantes, y, claro, la baja autoestima de las y los docentes.



Referencias bibliográficas

- Aristimuño, Adriana; Parodi, Juan Pablo (2017). Un Caso Real de Combate al Fracaso en la Educación Pública: Una Cuestión de Acompañamiento, Liderazgo y Cultura Organizacional. Revista *REICE*, 15(4), 141-157.
- Bertely Busquets, María *et. al.* (2011). El desprecio por ese alumno. *Escuela, Identidad y Discriminación* (coord. Néstor López). Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 239-258.
- Cuenca, Ricardo *et. al.* (2017). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. Documento de trabajo N.º 237. Lima: IEP.
- Cuenca, Ricardo, Cáceda, Julio (2017). Ideales Normativos, Normas y Praxis: Patologías Sociales sobre los Directivos Escolares en el Perú. Revista *REICE*, 15(2), 5-29.
- Chuquilin Cubas, Jerson (Julio-diciembre 2014). Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo. Revista *Educación*, 38(2), 63-87. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Chuquilin Cubas, Jerson; Zagaceta Sarmiento, Maribel (enero-marzo 2017). El currículo de la Educación Básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 109-134.
- Cortázar, Julio. (2008 [1963]). Capítulo 3. *Rayuela*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- D'Alessandre, Vanessa- Sánchez, Yamila, Hernández, Ximena (2016). El trabajo de mercado como obstáculo a la escolarización de adolescentes. IIPE-UNESCO, OEI, SITEAL (Sistema de información de tendencias educativas en América Latina).
- Dubet, Francois, DURU-BELLAT, Marie y Vérétout , Antoine (2010). Capítulo I y IV. *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. París, Éditions du Seuil.

- Ducoing W., Patricia; Barrón T., Concepción (2017). La Escuela Secundaria Hoy. Problemas y Retos. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 9-30.
- Duro, Lorena *et. al.* (2010). Visiones y expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados. *Psicología educacional y orientación vocacional. Anuario de investigaciones 17*, enero-diciembre, Buenos Aires.
- Giraud, Claude (2013). *¿Qué es el compromiso?* Buenos Aires: Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA.
- INEI (Setiembre 2017). *Estado de la niñez y adolescencia*. Informe técnico N.º 3.
- Leria, Francisco José. (2017). Incorporación de la orientación contemplativa en la práctica educativa del siglo XXI. *Revista REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 15(4), 67-85.
- López, Néstor (2014). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPEE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- López, Néstor (Julio-setiembre 2012) Adolescentes en las aulas: La irrupción de la diferencia y el fin de la expansión educativa en: *Educação & Sociedade*, 33(120), 869-889. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- López, Néstor; Vargas, T. Carlos (coords.). (2017). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina. Buenos Aires: UNESCO.
- Pease D., María Angélica; Ysla A., Liz C. (2017). *Cómo aprenden los adolescentes*. Lima: MINEDU.
- Pennac, Daniel (2014). *Mal de Escuela*. Literatura Random House De Bolsillo.
- Reátegui H., Alfredo (2013). *Diálogos macro regionales: la Escuela Secundaria que queremos* (octubre-noviembre 2012). Lima: MINEDU.



- Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Weinstein, José (2016). ¿Cómo vivencian los docentes latinoamericanos su trabajo y su escuela? Nuevos Antecedentes a partir del Estudio TERCE. Revista *REICE*, 14(4), 93-111.
- Tedesco, Juan Carlos; López, Néstor (Abril 2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. Revista *CEPAL*, 76, 55-69.
- Tedesco, Juan Carlos; López, Néstor (2013). Diez años después: Comentarios tras una relectura del artículo “Algunos desafíos de la educación secundaria en América Latina”. Revista *REICE*, 11(2), 9-32.
- Uccelli, Francesca *et. al.* (2015) *Estudio sobre oferta y demanda de educación secundaria rural y periurbana en Perú. (Trabajo Analítico para el Mejoramiento de la Educación Secundaria Rural)* Informe Final. Lima.
- UNESCO
 - (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Informe Final Dakar del 26 al 28 de abril de 2000.
 - (2015). *Las leyes generales de la educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. São Paulo.
 - (2015). *Foro Mundial sobre la educación. Conferencias regionales sobre la educación después de 2015: Declaraciones finales*.
 - (2016). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. París.
 - (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. Ediciones UNESCO.
- UNICEF (2010). *Educación Secundaria Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. <https://bit.ly/3GDD7xA>.

