

Educación y crisis de identidades*

Miguel Ángel Ramírez Jardines
*Ma. del Carmen Lizárraga Portillo***

Escuela, identidad y crisis

LA SERIE DE DISYUNTIVAS que se abren a la educación hoy en día, refieren necesariamente un agotamiento del camino seguido en cuanto a sus formas y contenidos desde que se instauró la escuela moderna en el siglo XVII. Sólo que las posibles alternativas a la educación, como ha sucedido en diferentes épocas, son débiles aún, y la hegemonía que ha mantenido el modelo tradicional anuncia claramente que no será fácil su derrota y transformación.

Los problemas de aburrimiento, de repetición y memorización de conocimientos inconexos, de reprobación y deserción, el fracaso escolar en términos de lo poco significativo que resulta el aprendizaje escolar en relación con los desafíos que está imponiendo la situación social en la actualidad, la pérdida de autoridad de los profesores principalmente en secundaria, la rutinización de las relaciones en el aula y en las actividades escolares, la obsesión por seguir a pie juntillas lo que dice el libro de texto; la mentira en que se mueve la búsqueda de la calidad educativa basada en los resultados de un examen periódico elaborado bajo el esquema, tan cuestionado, de la “opción múltiple”; la falta de inyección de recursos económicos a las escuelas, y todo eso, aunado a la utilización del sistema educativo como “chivo expiatorio”, dado el fracaso de las políti-

* Ponencia presentada en el Coloquio Nacional con participación internacional “Educación: problemas y perspectivas”, realizado los días 23, 24 y 25 de marzo del 2004 y organizado por el CISE de la UAS.

** Universidad Autónoma de Sinaloa.

cas gubernamentales y los acuerdos internacionales para combatir la pobreza y elevar el bienestar social, no son otra cosa que síntomas de un problema fundamental: la crisis de la educación y de la escuela actual.

¿Por qué la escuela moderna, especialmente la mexicana, sigue enfrascada en un conjunto de prácticas que resultan tan obsoletas en las condiciones actuales?

Una respuesta, entre muchas que pueden existir, incluso complementariamente, es que la organización del mundo escolar está fincada desde hace siglos en la idea que se tiene de la infancia, la adolescencia y el profesorado, y por otro lado en un conjunto de dispositivos que mantienen atadas las prácticas escolares y educativas en sendos ciclos de ritualización y rutinización.

Empero, ¿cuál es el sentido que se ha construido de estos sujetos, vistos por el poder institucional y el discurso pedagógico?, ¿qué es la infancia, la adolescencia y la propia profesión docente para la escuela moderna?, ¿qué tipo de identidades son? A partir de estas construcciones sociales que se han anclado en nuestra realidad educativa, ¿qué tipo de relaciones se han establecido y perpetuado hasta hoy?, ¿qué dispositivos han perpetuado el esquema dominante de la escuela moderna?

Obviamente que cuando se habla de identidad se habla acerca del sentido social, el sentido de los otros, como lo llama Marc Augé (1996:11), lo cual supone la creación de procesos de identificación y de pertenencia que se expresan en diversos “nosotros” y responden a universos de diferentes escalas y características; pero al mismo tiempo, tales procesos de identificación y pertenencia excluyen al otro que es diferente, aquel que inquieta y confronta, que nos cuestiona y nos asusta, y que algunos han dado en llamar “alteridad radical” (Baudrillard y Guillaume, 2000:12). La identidad agrupa a los semejantes y separa a los que no lo son. De ahí que el sentido de sí mismo, la autoimagen que se conforma, depende en buena medida de cómo se va construyendo el sentido de los otros. La identidad es parte de las estructuras de significado de las que se compone la cultura de una sociedad, la cual da un sello a cada individuo y una manera determinada de concebirse en sociedad; es una serie de maneras de percibir, valorar y actuar que se hacen patrones de comportamiento, y desde ahí, se lleva a cabo una comparación cotidiana que permite establecer —como individuos o grupos— aproximaciones, dife-

renciaciones y distanciamientos entre uno y los demás, es decir, incluye por un lado y excluye por el otro.

A partir de esa constante comparación que hacen los individuos entre sí, se asignan categorías sociales; el lenguaje de la identidad inscribe a los sujetos en una categoría común y en una seriación jerarquizada. La identidad, entonces, no es un asunto individual, como si cada individuo (sujeto, yo, conciencia, hombre) existiera independientemente de las condiciones históricas o bien tuviera rasgos y atributos universales e inmutables, como si todos los hombres pensaran y actuaran de la misma manera, igualmente, al margen de la realidad en que se desenvuelven. Más bien, la identidad se inscribe en cada una de las culturas que históricamente se han constituido, su naturaleza es social. La identidad personal está atravesada por la sociedad donde el hombre es un conjunto complejo de relaciones y discursos sociales y donde el juego es el juego dinámico de los espejos y las máscaras que articulan la subjetividad individual con el medio sociohistórico del consenso, el poder y los sistemas de valores.

De esa forma, la imagen en la que nos vemos “idénticos” a nosotros mismos, no se estructura sólo por lo que creemos de nosotros y de nuestros grupos, ni por la imagen que nos “devuelve” el mundo cuando lo percibimos, sino por la comparación, evaluación y posicionamiento cotidianos que hacemos en un contexto donde la serie de discursos y así como las relaciones de poder que envuelven a los individuos, condicionan los sentidos creados por las personas.

Reconocerse y definirse pasa por enfrentarse a un espacio complejo y plural. La identidad está siempre acotada por límites y paradojas. Por un lado evidencia diferencias de sexo, raza, edad, clase social, nacionalidad, religión, saber, etcétera, y por otro lado desaparece tales diferencias en su obsesión por homogeneizar a los sujetos.

En el caso del nacimiento de la niñez, de la adolescencia y del magisterio, como representaciones sociales producidas históricamente y que indican identificación y pertenencia, se han producido cortes y fronteras claramente establecidos respecto de aquellos rasgos inquietantes y diferentes que se escapan de la “normalidad” creada paulatinamente en la época de la modernidad. Todos aquellos rasgos que generaron extrañeza y suspicacia respecto de las identidades, fueron regulados o cercenados a través de distintas estrategias de poder y de diversas herramientas prácticas.

De esta forma se intensificó la creación de condiciones para asegurar la prolongación y el aseguramiento de las identidades dominantes en el imaginario social, lo que quiere decir que los conceptos de niñez, adolescencia y profesorado se instituyeron en la sociedad y le dieron funcionalidad a las relaciones que se desprendieron de tales imágenes, imágenes a las que dio sentido la pedagogía, la psicología, la ciencia médica y el derecho.

Así pues, el niño se escolarizó, el adulto se hizo profesional de la docencia, el libro concretó los contenidos de enseñanza, la prueba verificó los aprendizajes, la vigilancia disciplinaria mantuvo el orden establecido y encauzó los comportamientos. A la par que la infancia y la adolescencia se convirtieron en identidades dotadas de institucionalidad, como retratos perdurables a través del tiempo, fueron originándose nuevas relaciones y fortaleciendo aún más algunas del pasado.

Tales identidades, construidas por la sociedad a lo largo de la modernidad, sobre todo desde que apareció la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio, se constituyeron en la parte central del modelo dominante de la educación y de la escuela modernas. Su existencia data ya, pues, de casi 350 años. Ese discurso pedagógico moderno, surgido de Comenio, luego de Rousseau, Pestalozzi y otros clásicos de la pedagogía, creó conceptos, generó identidades y se encadenó al mismo tiempo, a un conjunto de relaciones educativas que se establecieron dentro del espacio escolar, lugar que trazó una distribución arquitectónica cada vez más precisa y mejor en el diseño de sus aulas, en la disposición funcional de sus planteles, en la dosificación del tiempo de aprendizajes, en la selección de los grupos por edades y grados, en la preparación profesional para la docencia, etcétera.

Ahora, a pesar de haber transcurrido bastantes años, la escuela y el discurso pedagógico siguen alentando un conjunto de relaciones de poder e invocado una serie de saberes “verdaderos” de diverso calibre, para mantener y prolongar la imagen que se tiene de esos sujetos de la educación. Se ha producido una especie de “esencia” universal cargada de rasgos coherentes y racionales vistos como independientes de las condiciones sociales e históricas; esencia incuestionable que ha fijado sus rasgos y estereotipado sus movimientos, poniendo diques a cualquier tipo de relaciones distintas. Como diría Foucault, el sujeto es doblemente preso “sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad

por la conciencia y el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete” (1998:20).

Pero, cómo es que esas imágenes conceptuales fijas y con matiz universal, construidas por el discurso pedagógico moderno, impusieron una relación unívoca y homogenizante, con respecto a la infancia y la adolescencia?, ¿cómo es que esas identidades unívocas han estructurado vínculos institucionales que en estos momentos limitan y bloquean la emergencia de nuevas formas de interacción educativa?, ¿cómo es que las nuevas relaciones educativas caracterizadas por su flexibilidad, diversidad, creatividad y versatilidad, entre otros rasgos, se encuentran dispersas aún y marginadas por todos lados? Al mismo tiempo, ¿cómo es que hoy en día las identidades estereotipadas y con carácter universalista de la niñez, la adolescencia y el magisterio de educación básica, han entrado en una crisis que, si bien no anuncia su transformación automática, si ha dejado entrever la necesidad de atender todo aquello que había sido desatendido por el discurso y la práctica educativa modernas, es decir, las diferencias existentes en la sociedad y en la escuela, la diversidad de experiencias, de culturas, de lenguajes, de edades, de sexos, de regiones, de posición social, de religión, de razas y etnias, etcétera, diferencias que siempre se intentó reducir para integrarlas al torrente estandarizado de niños y jóvenes adaptados a los requerimientos de la sociedad adulta? Y, finalmente, ¿cómo replantearnos los conceptos de infancia, adolescencia y profesorado a la luz de los nuevos debates dentro del campo de las ciencias de la educación y a la luz también de los cambios operados en el mundo de la economía, la política, la ética y las comunicaciones, para instaurar nuevos espacios y nuevos vínculos educativos que nos hagan pensar y construir de otro modo nuestra propia vida como individuos y como sociedades?

El discurso permite generar imagen de realidad por lo que necesitamos un discurso pedagógico que articule nuevas posibilidades en la educación, que amplíe los espacios y resignifique los tiempos pedagógicos. Y por otro lado, requerimos renovar y abrir las puertas a la diversidad y a la tolerancia en las prácticas educativas y escolares, lo que implica reconstruir las premisas mismas de la institución educativa. Hoy nuestro lenguaje debe dejar de hablar en singular, tenemos que hablar de “las” infancias, “las” adolescencias, “los” magisterios”.

Identidad y dispositivos de control

En México, las decisiones fundamentales para edificar el sistema educativo se hicieron en los congresos nacionales de educación realizados en plena época porfirista (1889 y 1890), donde los pensadores y educadores mexicanos, adaptando las ideas pedagógicas traídas de la vieja Europa, cuna del occidente moderno y aportando las suyas propias para evaluar la experiencia educativa del siglo XIX, dieron rostro y contenido a la educación escolar en México. Y, no obstante el tiempo transcurrido, aún existen en las prácticas cotidianas y en las mentes de los distintos actores de la educación actual las concepciones de la infancia y del profesorado delineados desde entonces. Lo mismo sucede con la imagen de la adolescencia acuñada en la segunda década del siglo XX, en plena reconstrucción posrevolucionaria. Pero, como hemos dicho, tales identidades al deificarse, chocan actualmente con los cambios que se están operando en el mundo cada vez más globalizado en que vivimos, donde todo se ha puesto en crisis y donde han tenido un ascenso las tendencias de la insignificancia y de la velocidad de lo efímero y del consumismo irrefrenable.

¿Cuáles son esos conceptos que prevalecen aún hasta nuestros días? Veamos:

a) La infancia se fue constituyendo a partir del discurso pedagógico de la modernidad, sobre todo en el siglo XVIII. El niño como concepto fue planteado por Rousseau en su *Emilio* (1993:5). Él estudió específicamente los rasgos manifiestos de la infancia y desprendió de ellos una conceptualización que, con diferentes matices y enriquecimientos, se mantiene hasta nuestros días. A la infancia se le miró como una etapa natural propiamente humana a la cual había que conocer en sus rasgos definitorios; desde ahí se le definió con características propias, distintas a las de los adultos; un ser sin uso de razón pero con capacidad de aprender a ritmo de su propia naturaleza; edad llena de pureza e inocencia y por lo mismo asexual; necesitada de protección y por lo tanto dependiente de los adultos; infancia que debería aprender a obedecer para madurar, depositar su vida en manos de la autoridad adulta con el fin de alcanzar gradualmente su autonomía y la libertad que sólo los adultos pueden tener, para no depender ya de nadie más, excepto de la sociedad contractuada a la que pertenecen.

Para el siglo XIX, en nuestro país, el estudio de la infancia creció y se profundizó, y se fueron instaurando los primeros encauzamientos modernos de la niñez. Al mismo tiempo que la pedagogía y la psicología producían una serie de saberes sobre el infante, crecía y se diseminaban diferentes instituciones que lo albergaban y lo resguardaban.

El niño “objeto de nuestro estudio —expresa Rébsamen— no es cadáver sino un ser viviente; no es exclusivamente cuerpo, ni exclusivamente alma y espíritu, y no podemos separar así de una manera absoluta los dos aspectos de la vida infantil” (1998:270). En esa época ya no bastará, a la manera roussoniana, reunir los caracteres distintivos y visibles de la naturaleza infantil y de las diferencias que lo demarcan con respecto a la naturaleza adulta; ahora de lo que se trata es de reconocer al hombre en su origen “de descubrir las leyes a las cuales el espíritu humano, en virtud de su propia naturaleza, debe ser sometido en su desarrollo” (Pestalozzi, 1996:26), así lo entendieron los pedagogos mexicanos, quienes en su búsqueda del origen del hombre situaron al niño como objeto científico de conocimiento, para rastrear sus regularidades orgánicas y saber con precisión el camino del desarrollo del niño al hombre. La fisiología le dará a la psicología, y por consecuencia a la pedagogía, los datos empíricos necesarios para conocer el modo en que aprende y se desarrolla la niñez; así se crearon las condiciones para encauzarla como debe ser.

Al ocuparse el hombre de sí mismo, de rastrear sus orígenes y sus mecanismos de desarrollo, sus leyes, su causalidad y al inventarse su propia historia, quedó anclado a su materialidad pues, como hemos afirmado, la identidad ata. Levinas sostiene que la “identidad no es una relación inofensiva consigo mismo, sino un estar encadenado a sí mismo” (1993:93). Es decir, la dificultad de incursionar en otras posibilidades, flexibilizando la identidad para dar vida a la búsqueda de nuevos sentidos, depende de modo singular de ese encadenamiento a la propia identidad.

Así, la voluntad de saber sobre la infancia acrecentará el arsenal de técnicas de control y regulación, pues si el niño está destinado a convertirse en adulto, entonces debe regularse científicamente a través de una educación perfecta que dará como resultado un ciudadano tipo, modelo, disciplinado, pues el futuro de la patria y su progreso social estarán en juego.

Tal percepción de la infancia, la va a convertir en un asunto de Estado. La infancia va a ser sustraída de una multitud indiferenciada, de los hábitos de

los adultos anómalos, de la mendicidad, de la suciedad y la enfermedad. Asegurar su vida, introducirla al cauce de la normalidad, implicaba darle un espacio especial que fue la escuela, la experiencia escolar, convirtiendo al niño por consecuencia en escolar, en alumno, en estudiante.

b) Sobre esa base, el concepto de adolescente surgió a principios del siglo XX en nuestro país, gracias a un discurso médico y jurídico que fijó su mirada en aquellos rasgos que marcan la transición de la niñez a la adultez. Periodo del desarrollo humano al que las legislaciones de 1917 tuvieron que regular a fin de posponer la unión matrimonial para reducir las tasas de crecimiento poblacional y evitar con ello las exigencias de empleo, vivienda, servicios, etcétera, que las nuevas familias estaban demandando en condiciones de una sociedad en reconstrucción después de la Revolución Mexicana. Tal fue el caso de la ley Sobre Relaciones Familiares expedida por Venustiano Carranza que prescribía entre otros ordenamientos aumentar la edad para contraer matrimonio. Ello daba cabida a atender esa etapa intermedia, “moratoria”, entre la niñez y la edad adulta, la adolescencia, a la que habría que crearle un espacio de formación escolarizada que en 1926 se formalizó y concretó en el nivel educativo de la secundaria, impulsado por uno de los pedagogos más sobresalientes de la época, Moisés Sainz.

Así, pues, la adolescencia se ha concebido como una etapa caracterizada por una serie de cambios biológicos y psicológicos que sugieren desequilibrios emocionales. Lugar de tránsito al ser adulto en el que se viven comportamientos contradictorios generados por la naturaleza misma de la pubertad que refiere a cambios físicos en el cuerpo que involucran fenómenos tales como la aceptación del nuevo cuerpo que está surgiendo y la necesidad de asumir las opciones que se abren con la potenciación y diferenciación sexual que, al mismo tiempo, van acompañados de una autopercepción de los adolescentes como seres incomprendidos y por una percepción adulta de dificultades para establecer comunicación con ellos. En esas condiciones y arrogándose el monopolio de las decisiones acerca del futuro y la existencia de los jóvenes adolescentes,

[se] presupone [...] que los adultos ya saben lo que quieren los jóvenes; que ellos son los que deben definir lo que necesitan para conver-

tirlos a futuro en buenos ciudadanos [...] Comprenderlos quiere decir, en esa lógica, que tales jóvenes pasan por una “etapa difícil”, pero que con una buena pedagogía, “ya aprenderán que el camino que se les ha trazado es el correcto y que, además, se hace por su bien”. La tarea es, pues, encauzarlos, evitar desvíos y contratiempos para llevarlos exitosamente a la completud de la edad adulta [Ramírez, 2003:5].

d) El profesorado de la modernidad mexicana, siguiendo la experiencia europea desarrollada desde dos siglos antes, se instituyó al mismo tiempo que el niño escolar, a lo largo del siglo XIX. La necesidad de formar profesores se constituyó en una preocupación de Estado, quien tomó en sus manos la tarea y el control del tipo de preparación que consideraba necesaria en los maestros, cosa que sucedió formalmente desde las primeras reelecciones del porfiriato. En México la profesión docente nació como una profesión de Estado (Arnaut, 1998:7) y, por consecuencia, sin esa reserva de autonomía que pudieron desarrollar otras profesiones de corte liberal. Su desarrollo posterior, particularmente desde la década de los años cuarenta del siglo XX, se ha dado en un triángulo de relaciones entre la escuela normal, las escuelas de educación básica y el SNTE, generando una cultura endogámica, la cultura normalista, cuyos rasgos pueden plantearse como los siguientes: ser profesor normalista es ser transmisor de conocimientos y al mismo tiempo tener un cierto mesianismo narcisista al mirarse a sí mismo como un ser llamado a realizar la “gran misión”, es decir, educar a todo un pueblo y ser responsable, a la vez, de la suerte de la nación entera; al profesor normalista se le percibe, como portador del “don” de la enseñanza que le diferencia de cualquier otro dedicado a la educación pues sólo el magisterio normalista conoce la ciencia y el arte de la enseñanza. Otro rasgo de esta cultura es la de la vocación amorosa y comprometida con el desarrollo de la niñez, haciendo aun suyo el mito del maestro rural mexicano de las décadas de los veinte, treinta y cuarenta del siglo XX en relación con su entrega a la causa del fortalecimiento de la nacionalidad y la patria a la que van destinadas las nuevas generaciones, por lo que justifica en el maestro su autoimagen de promotor de la identidad nacional. Formal y conservador desde el punto de vista cultural y político, el profesorado se ha desenvuelto en un gremialismo igualitarista cobijado en el corporativismo del sistema de

partido único existente durante décadas y en el que la cultura priísta le ha mantenido en una unidad intolerante que no acepta “intrusos” ni “disidentes”. Junto a todo lo anterior, los maestros han evolucionado sin desprenderse de la asepsia conceptual que los ha acompañado casi todo el tiempo, asepsia con relación a los fines, medios y contenidos de la educación básica, ya que lo importante para ellos es “educar”, a secas, simplemente, sin preguntarse más allá de eso.

Como podemos ver, tales categorías delinear sus rasgos y su origen en épocas históricas determinadas, ya que la infancia, la adolescencia y el profesorado son categorías creadas por la sociedad como productos culturales e históricos que poco a poco se convirtieron en formas de identificación fijas, estereotipadas, que niegan y ocultan las alteridades para mantener la univocidad de sus sentidos.

Más aún, cuando esas nociones se han visto monopolizadas por el discurso pedagógico, es decir, donde la niñez y la adolescencia han sido pedagogizadas desde su nacimiento (Narodowski, 1998:45). La necesidad del encauzamiento hacia la madurez adulta, hacia la formación del ciudadano ideal, del sujeto productivo, del relevo de la generación adulta, hizo posible que el discurso pedagógico otorgara sentido, rasgo y espacio a la edad infantil. Hoy por lo mismo, no podemos concebir a la infancia y a la adolescencia sin esas filas de estudiantes uniformados, portando el escudo de su escuela, sus libros en las mochilas, acudiendo en un mismo horario a la entrada del recinto educativo. Inclusive, cuando nos referimos a un niño o adolescente sin escuela, lo ubicamos como un muchacho “en edad escolar”. Son figuras conceptuales que la pedagogía acuñó y que se han venido reproduciendo generación tras generación.

Sin embargo, estas miradas fijas de la infancia, la adolescencia y los maestros normalistas, no podrían haber perdurado hasta nuestro presente con tanta “naturalidad” y con tanta fortaleza, si no hubieran sido acompañadas de una serie de relaciones y dispositivos pedagógicos que se han creado e institucionalizado durante más de tres siglos y medio de vida de la modernidad occidental, y que en los dos siglos de modernidad de nuestro país lleva más de cien años de existencia contada a partir del porfiriato que le definió la vida al sistema educativo mexicano dándole las características esenciales que aún se preservan hasta hoy. Veamos algunos de esos dispositivos:

1. La separación del niño del seno materno para compartir su tiempo con el encierro de la escuela.
2. El uso del principio de autoridad del maestro como poseedor del saber y de los secretos del ser adulto; respetable figura de autoridad, encargado y capaz de transmitir la cultura.
3. La instauración de la simultaneidad de la enseñanza, rasgo fundamental de la escuela moderna, en la que un maestro enseña a un grupo de escolares en un tiempo y a un ritmo homogéneo, monocrónico, y con la exigencia de una determinada disposición de los cuerpos en el espacio del aula.
4. La gradación seleccionada, que sugiere el paso del saber de lo sencillo a lo complejo dado por edades, lo que hizo crecer la importancia de la selección de grupos por edad, a los cuales se les destinó dosificadamente un cierto tipo de contenidos de aprendizaje.
5. La idea de la universalidad que tiene que ver con el impulso de la escuela para todos, disponiendo de planes de estudio y del libro de texto único en la idea de que todos, ricos y pobres, hombres y mujeres, inteligentes y lentos, aprendieran todo.
6. La obligatoriedad de acceder al espacio educativo, que en el siglo XIX se traducía en multas y cárcel para quienes no llevaran a sus hijos a la escuela, ayudó a crear el hábito de asistir a la escuela.
7. La puesta en marcha de lo público y lo gratuito como responsabilidad del Estado a cambio de cederle a éste el monopolio en la decisión de las orientaciones, los contenidos y los métodos de enseñanza a través del diseño del currículo, de los programas de formación de maestros, de los métodos didácticos, de los libros de texto, etcétera.
8. La disciplina, que ha implicado encauzamiento del comportamiento, castigo y prevención; vigilancia del cuerpo y la mente para formar sujetos productivos y dóciles.
9. La evaluación, que ha requerido registros de asistencia, de avances y calificaciones ha propiciado rituales que retroalimentan el proceso de “formateo” de los alumnos. En Mazatlán, en el siglo XIX, por ejemplo, se creaban juntas de representantes sociales que evaluaban y calificaban a los estudiantes.

10. La alianza escuela-padres, que comprometió a los padres a apoyar la tarea escolar, y en cierta forma, a subordinarse a la enseñanza metódica que la escuela ofrecía a sus hijos.

Estos dispositivos se fueron consolidando durante el siglo XIX y XX en todo el mundo, y especialmente en lo que toca a nuestro país se han arraigado como parte del paisaje social.

La crisis de las identidades

Obviamente que este tipo de identidades dadas por los conceptos cerrados del pensamiento pedagógico moderno, dominante todavía en la actualidad, han chocado cada vez más con una realidad que cuestiona el discurso oficial haciéndolo trastabillar.

El reverso de esa identidad estereotipada de la infancia se viene expresando de múltiples formas, poniendo en riesgo las imágenes idílicas de los niños que ya empiezan a sonar incompletas cuando se habla de su inmadura inocencia cargada de dulzura y candidez. Para ejemplificar lo que se ha dicho, recordemos la pregunta que una maestra de primaria se hacía: “¿qué hacer con aquellos niños indóciles, si ya probamos de todo lo recomendado por la pedagogía?” Hoy los adultos nos encontramos sin saber cómo tratar los casos de los niños de la calle, de los indóciles y golpeadores, los masturbadores, los drogadictos y los vendedores de droga, los violadores y los violados, los zoofílicos, los niños y niñas con tendencias homosexuales, los discapacitados, aquellos que tienen que trabajar desde pequeños para ayudar en la economía familiar o que han roto con la tutela y dependencia del hogar, que se han hecho adictos a los videojuegos, o inclusive que son unos empedernidos cibernautas. Al mismo tiempo, niños que rebasan el aprendizaje lineal de la escuela, que cuestionan y que quieren ir más allá; curiosos que ya no les satisface el discurso monótono de los profesores y sus métodos insignificantes y aburridos.

Eso mismo sucede respecto de la adolescencia, pues ya nos suena rara aquella vieja idea de que los jóvenes de hoy pertenecen a una juventud inmadura, titubeante, cuyos cambios físicos y psicológicos demandan ayuda y prestancia de los adultos para superar esos momentos

de definición y atravesar esa difícil epopeya de la pubertad, del “adolecer” y de la incompletud, para avanzar hacia una madurez definitiva semejante a la de los adultos actuales que viven formateados en el sentido de ser útiles a los requerimientos económicos y culturales de su entorno social. Pero en la actualidad nos encontramos con jóvenes adolescentes que no sólo se agrupan en pandillas para agredir toda norma social, o muchachos que se drogan con sustancias de moda, que no atienden la disciplina escolar, que compran calificaciones, que agreden físicamente a los profesores, que utilizan un lenguaje pobre y soez que no rebasa las 200 palabras en su comunicación cotidiana, adolescentes que son violadas por propios o extraños, madres adolescentes solteras y padres adolescentes que huyen de una paternidad indeseada, adictos al chateo y a la búsqueda de pornografía barata, adolescentes que reprueban y repiten año, que desertan, que son clasificados generalmente como mediocres, irresponsables, inmaduros, y que se les augura una vida sin futuro, sin logros suficientes para “ser alguien” si no atienden a los requerimientos de la disciplina ya establecida.

Empero, también encontramos jóvenes como los que nos describe Margarita Baz, que piensan críticamente, que si bien están llenos emocionalmente de temores y de tristeza, muestran al mismo tiempo su rabia por el mundo que les ha tocado vivir, mundo que les está siendo heredado por una generación que no lo ha sabido cuidar. Hoy muchos jóvenes saben que su adolescencia es más que cambios físicos. Saben que su experiencia está encarnada en el cuerpo y que refiere a sus múltiples relaciones sociales y al cultivo de su mente. Jóvenes que se han dado cuenta que el concepto de adolescencia surgió en un momento histórico determinado con el fin de recorrer el tiempo de transición a la edad adulta, como una especie de “moratoria”, para posponer la solución a sus reclamos sociales, políticos y económicos. Jóvenes que a muy temprana edad han tenido que salir a ganarse la vida como cualquier adulto y que las duras condiciones de subsistencia los han obligado a madurar con prontitud. Jóvenes adolescentes que vislumbran un futuro que rescata nuevos sentidos y que exige del presente un compromiso con ellos. Muchachos y muchachas que están aprendiendo rápidamente a cuestionar los escollos de una cultura que debe ser modificada.

De la misma manera, el magisterio recupera intermitentemente su capacidad de autonomía, superando el acatamiento conservador de la

cultura oficial y transgrediendo los límites impuestos por la institución tradicional de la docencia. En el aula, en la academia, en la asamblea sindical, en la planeación de su trabajo, en la instrumentación de sus estrategias metodológicas, en el contacto afectivo con sus alumnos, en la claridad del uso de su poder para potenciar, más que dominar, las capacidades y habilidades de los estudiantes con los que construye espacios para dialogar, para aprender a enseñar con más prudencia y sabiduría, para recuperar el sentido humano de su labor y superar el practicismo instrumentalista en el que se le ha arrinconado en las últimas décadas.

Por eso mantener esas identidades fijas de las cuales hemos hablado, hace prisioneros a alumnos y maestros y les orienta sus vínculos sociales, su quehacer educativo, formateando su labor. Afortunadamente desde hace algunos años la infancia y la adolescencia escolarizadas, así como la imagen social del profesor, se han puesto en tela de juicio y se han colocado en la mesa del análisis con el fin de reconstruirlas. Sus vínculos en la actualidad están cambiando, pero necesitan de un discurso articulador que las impulse por nuevos derroteros. A la vez, se necesita generar nuevos dispositivos y relaciones, más creativas e ingeniosas, flexibles y placenteras, donde maestros y estudiantes jueguen un papel cada vez más activo y estratégico. La crisis de las identidades fijas que se está observando, sugiere un esfuerzo de invención para instituir acciones educativas más versátiles, menos normadas.

¿Acaso no se podrán retomar las experiencias alternativas que se han estado viviendo en distintas partes de nuestro territorio estatal y nacional que muestran lo posible que es modificar lo que históricamente se ha reproducido y esclerotizado? ¿Acaso no será posible construir nuevas conceptualizaciones al igual que en su tiempo se construyeron esos conceptos que luego se estereotiparon?

Habría que estudiar, para empezar, las experiencias que se han mantenido en la retaguardia, para el rezago o como programas “compensatorios”, experiencias como la de la educación abierta y semiescolarizada, la experiencia de las escuelas rurales multigrado y unitarias, la que se realiza en los campamentos de migrantes e indígenas, el aprendizaje mutualista ente los propios niños, las extremadamente importantes vivencias de los niños y las educadoras de preescolar, la de muchas telesecundarias, lo que se hace con los adultos al estilo de la praxis freiriana por distintas ONG,

las creativas iniciativas en muchas escuelas urbanas, y las que no sólo por los recursos que poseen, sino por las visiones renovadas de la pedagogía que se han desarrollado en colegios particulares, las cuales perfectamente se podrían extender a la escuela pública, etcétera. Luego, conocer de las experiencias de otros lugares del mundo y con ello, inventar otras formas. Así la humanidad se ha desenvuelto, no sólo funciona a partir de un imaginario que se ha instaurado en la cultura de las sociedades, sino de un imaginario que está en constante actividad, recreando y creando nuevos significados. Ya se ha dicho: el imaginario no es una representación de algo que ya exista, sino invención (Castoriadis, 1990), creación y recreación de su propia imagen como sociedad y de la instauración de nuevas relaciones nunca antes vividas. Creación de lo que no existe a partir de lo que existe. En tal sentido habría que comprometerse con una reconstrucción conceptual y práctica de la educación y la pedagogía. Tal vez pensar cosas como las siguientes:

1. Volver la escuela a la sociedad y volcar los problemas de la sociedad en la escuela para aprender a analizarlos y a tomar postura de frente a ellos. Que los padres de familia den a conocer a los alumnos las satisfacciones y problemas de su experiencia laboral, familiar, educativa, etcétera, al mismo tiempo que los alumnos organizadamente salgan a comprometerse con los asuntos de la comunidad, tomando una actitud crítica de frente a asuntos como los del agua, la contaminación, la violencia, el maltrato, la discriminación de género, raza, clase social, etcétera. Todo ello, con miras a cuestionar y modificar la creencia de que el monopolio de la enseñanza debe estar en manos del maestro y de la escuela.
2. Que la enseñanza y el aprendizaje pueden realizarse en comunidades de distintas edades y de diversa experiencia cultural, flexibilizando la experiencia estereotipada de la educación por grados y edades, y la simultaneidad lineal y monocrónica. La escuela debe crear espacios que trasciendan el aislamiento áulico, para relacionar niños de distintas edades y experiencias y hacer que se enseñen y aprendan unos de otros, donde el profesor coordine, enseñe a pensar y aprenda junto con sus alumnos. Combinar edades, experiencias, culturas, lenguajes, saberes, etcétera, y recuperar las comunicaciones entre estudiantes de diversos lugares, a

distancia, a través del correo o utilizando la internet, promoviendo los encuentros masivos, no sólo selectivos, para las convivencias escolares, familiares, de comunidades diversas, urbanas y rurales.

3. Promover la convivencia entre diversos, el aprendizaje de las múltiples posibilidades de voces, colores, ingenios, géneros, religiones, modelos de belleza, música, vestimenta, capacidades físicas y mentales, etcétera, rompiendo con el dispositivo de la univocidad y la homogeneidad, tan caros para el presente, y aprendiendo el arte de la opcionalidad.
4. La participación con toda la carga local y regional, étnica y política, ética y folklórica de los maestros y estudiantes, así como de los padres de familia y la comunidad, en la determinación de los contenidos curriculares acordes con una filosofía acordada para la educación, que rompa con la idea de los contenidos únicos, los métodos estandarizados, los libros iguales, las metas cronometradas, los formatos únicos de exámenes, etcétera.
5. La apertura de espacios más flexibles y formativos de educación que terminen con el monopolio de la formación oficial que tiene la escuela. Recuperar el juego, la diversión y la felicidad infantil en las escuelas de preescolar y primaria evitando en todo lo posible la ampliación de la regulación normativa de los niños de temprana edad para obligarlos a someterse a un encierro escolar rígido y poco placentero desde los tres años.
6. El rescate de la vida completa de los niños y sus contextos por los maestros, incluyendo sus preocupaciones intelectuales y sus expresiones emocionales, el desarrollo del ingenio, la imaginación creativa, junto a la capacidad de reír, jugar, inventar y al desfogue de la energía por el deporte, la educación física y sexual y el cuidado del cuerpo. Tratamiento profesional flexible de los profesores para romper con la seriedad adusta, ceremoniosa, grandilocuente, rebuscada, llena de conocimientos rígidos y esquemáticos que no dan pistas para hacerse de imágenes convincentes de la realidad. Infantilizar la pedagogía implica que el docente recupere la inocencia para redescubrir el mundo e iniciar un reencantamiento del mismo. Al mismo tiempo que ayude a romper con tantos y tantos años de pensamiento pobrista, conservador, conformista y pasivo del profesorado mexicano.

7. Se trata de des-pedagogizar a la niñez pero infantilizando la pedagogía en el sentido de hacerla un acompañante productor de relaciones que rescaten el asombro y la inocencia ante el mundo, pero también la imaginación y la inventiva de un nuevo tipo de entramado social, resignificando lo que somos en este inicio de milenio, tan necesitado de reflexión ética y política y de compromiso social.

Tal vez esto suene muy alejado de las posibilidades reales, ya que implicaría enfrentarse a casi cuatro siglos de tradiciones pedagógicas que han hegemonizado nuestra existencia educativa. Sin embargo, en la búsqueda de respuestas a la profunda crisis que ha estancado la producción discursiva de la pedagogía y que ha obstaculizado el desarrollo efectivo de nuevas prácticas educativas —que a pesar de todo se asoman en el horizonte o bien renacen luego de haber sido declaradas muertas por decreto. En realidad de lo que se trata es de enfrentar la pérdida del sentido ético que está acarreado la tendencia más deshumanizadora de la globalización. La idea central es construir nuevos caminos, ampliando los límites de lo instituido, rompiendo con las identidades fijas del pasado, poniendo en la picota los dispositivos político-pedagógicos que enmarañan la mirada y enfrentando la dinámica economicista de la mercadotecnia y el mercadeo que convierten en moda las figuras alternativas del pensamiento.

Se trata de inventar las mediaciones necesarias en el campo educativo para ayudar a formar ciudadanos del mundo sin que pierdan sus raíces locales. Compartir lo que somos con los otros que también lo hacen, construir una tolerancia perspectivista no vacua y vínculos pluralistas y respetuosos en medio de las diferencias que aparecen por todos lados. Por ello sin utopías convertidas en proyectos de lo posible, no a la manera de las viejas ideologías totalitarias del mundo feliz que nos atraparon en sus identidades llenas de rigidez y fijación, sino utopías entendidas como invención autónoma del mundo, no sería probable tener las pautas necesarias para mirar de modo más claro la lucha a favor del espacio educativo como parte de un proyecto de construcción de nuevos vínculos a favor de la sociedad.

Bibliografía

- Augé, Marc (1996), *El sentido de los otros*, Paidós, España.
- Arnaut, Alberto (1996), *Historia de una profesión*, SEP, México.
- Baudrillard, J. y Guillaume, J.F. (2000), *Figuras de la alteridad*, Taurus, México.
- Carrizales, César (2001), *Paisajes universitarios*, UAEM, Morelos, México.
- Castoriadis, Cornelius (1990), *El mundo fragmentado*, Altamira, Argentina.
- Comenio, J.A. (1988), *Didáctica magna*, Porrúa, México.
- Foucault, Michel (1983), “El sujeto y el poder”, en *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*, de Dreyfus H. y Rabinow, P., Chicago University Press.
- Jáidar, Isabel (coord.) (2003), *Tras las huellas de la subjetividad*, UAM-Xochimilco, México.
- Kaës, René (1998), *La institución y las instituciones*, Paidós, España.
- Narodowski, Mariano (1998), *Infancia y poder*, Aique, Argentina.
- Levinas, Emanuel (1993), *El tiempo y el otro*, Paidós, México.
- Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana*, Novedades Educativas, Argentina.
- Pestalozzi, J.E. (1996), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Porrúa, México.
- Ramírez Jardines, M.A. (2003), “Usos de la autonomía. Cultura, poder y transgresión en el magisterio normalista”, tesis de doctorado, CISE/UAS, México.
- (2004), revista *Punto y seguido*, núm. 1, CISE/UAS.
- y Lizárraga Portillo, M.C. (2002), *El miedo y la cultura escolar*, SEP/CISE/UAS, Sinaloa, México.
- Rébsamen, Enrique (1988), “El alma del niño”, en revista *México intelectual*, UPN, México.
- Rousseau, J.J. (1996), *Emilio o de la educación*, Porrúa, México.