

## La necesidad de otra Educación Secundaria

Fernando Hernández-Hernández

Universitat de Barcelona. Correo-e: fdoherandez@ub.edu

Ilustración de Izqui

Cuadernos de Pedagogía, Nº 453, Sección Tema del Mes, Febrero 2015, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322

Acercarse a las formas de comunicarse, expresarse y aprender de los jóvenes dentro y fuera de los centros permite detectar y señalar interconexiones, tránsitos y tensiones entre estas dos realidades. Descubrir que aparecen menos rupturas y contradicciones de las inicialmente previstas. En la Educación Secundaria existen otros modos de aprender, de enseñar y de relacionarse.

Hace un tiempo leímos que "los jóvenes son los testigos más relevantes de lo que sucede en las centros y en las clases, pero al mismo tiempo, ellos son los más marginados y excluidos" (Smeyth y McInerney, 2012). De aquí que exista un movimiento (Fielding y Rudduck, 2002) que considera que potenciar la voz y la autoría de los estudiantes -no para solo pedirles su opinión, ni a modo de estrategia de un 'como si' de participación, sino para escucharlos y tenerlos en cuenta- puede contribuir a favorecer el sentido de pertenencia, de ser miembros de un colectivo. Lo que hace que los estudiantes se sientan implicados de manera más positiva los centros (la dimensión organizacional). También el sentido de sí como aprendiz, que hace que los jóvenes puedan manejar mejor su propio proceso de aprendizaje (la dimensión pedagógica); el sentido de respeto y autoestima, que hace que los estudiantes aumenten los aspectos más positivos respecto a ellos mismos (la dimensión personal); y el sentido de autoría y capacidad de ser, que posibilita que los estudiantes se den cuenta de que pueden tener impacto en las cosas que les importan en los centros y fuera de ellos (la dimensión política).



De diferentes maneras, estas dimensiones se han reflejado en el proyecto de investigación que realizaron los jóvenes sobre cómo aprenden dentro y fuera de los centros. Se puso de manifiesto cuando respondieron a los modos de relación que se les ofrecía, y se sorprendieron de ser tratados como investigadores... sin necesidad de ir a un laboratorio. También explicitaron que lo que aprenden dentro les puede ayudar a comprender lo que les sucede y hacen fuera. Pero lo que aprenden y conocen fuera no encuentra el modo de ser tenido en cuenta por la mayoría del profesorado. Manifestaron que recuerdan mejor lo que acontece fuera, porque es más significativo para sus vidas, pues tiene conexión con sus experiencias de ser.

Se hizo evidente la importancia de aprender 'con' otros -compañeros y adultos-. No solo de los profesores. Y que aprenden mejor cuando construyen y se implican en una historia que han de narrar y compartir con otros. Valoraron que los centros de Secundaria tienen conexiones a internet, pero que ellos, los jóvenes, continúan siendo considerados receptores y no autores del conocimiento. Compartieron que utilizan los servicios de redes sociales y forman parte de algunas de ellas, pero que no saben -pues no lo han experimentado- qué uso y potencial puede tener en su formación. Manifestaron que no es que exista una distancia, una separación, entre el dentro y el fuera, sino que no se les ayuda a establecer conexiones. Y en el proceso de investigación vieron que los adultos no tienen por qué tener todas las respuestas, pero que sí pueden sugerirles pistas, mostrarles ejemplos y acompañarles en sus trayectos de aprender.

### La participación sostenible de los jóvenes

En un congreso en el que compartimos con colegas europeos lo que había significado para nosotros llevar a cabo una etnografía con jóvenes, nos preguntaron cómo habíamos conseguido mantener una relación continuada con ellos durante más de cuatro meses. Llevamos esta cuestión a una de las reuniones en la universidad. Revisamos los diarios de campo. Los relatos de los jóvenes. Los informes etnográficos que habíamos escrito. Lo que de allí emerge puede quizá dar pistas de cómo facilitar que los jóvenes se sientan implicados en el proceso de aprender. Que su estancia en el instituto valga la pena por algo más que aprobar unos exámenes y poder ir a la universidad, a la formación profesional o a un trabajo. Que sea una experiencia que tenga sentido para sus vidas.

Antes de compartir lo que encontramos como posibles respuestas, nos gustaría recordar que el aprendizaje de los jóvenes tiene lugar más allá de las fronteras de los centros y que se mueve a través de sus relaciones sociales, en las actividades extracurriculares, los servicios de redes sociales, las aficiones personales, en los encuentros familiares... Nuestro objetivo, por lo tanto, ha sido llevar a cabo una investigación en la que la atención se centrara en cómo capturar algunas de las consecuencias de las yuxtaposiciones de todos estos entornos en sus modos de aprender.



A partir de estas consideraciones y de la evidencias, especialmente de las notas de campo y de los estudios etnográficos -nuestros y de los jóvenes-, surgieron los siguientes temas como respuestas iniciales a la pregunta de cómo se gestionó la participación sostenible de los jóvenes:

1. La importancia de aprender a situarnos en la posición de los jóvenes antes de entrar en los centros. Para partir de su lógica y no imponer la nuestra de adultos, tuvimos una larga conversación con una joven que iniciaba el Bachillerato. Ella nos ayudó con el 'idioma' que debíamos utilizar, a anticipar la posición que podrían tener los jóvenes en la investigación, nos señaló aspectos que podrían favorecer un clima positivo de relación.
2. En la mayoría de los centros, el proyecto de investigación se relacionó con una tarea que los estudiantes tenían que realizar al final de la educación obligatoria: un proyecto de investigación. Esto supuso un valor añadido, pues hizo que participar en el proyecto tuviera una utilidad efectiva. De esta manera el vínculo con la universidad les ayudó a hacer un proyecto de investigación que el instituto les reconociera.
3. Disponer de un largo período de tiempo para desarrollar la investigación les permitió transitar de una relación borrosa al principio a un final en el que los diferentes momentos y acciones tuvieron sentido.
4. Ir construyendo poco a poco un ambiente de confianza, basado en la idea de que era una tarea compartida, que hacíamos juntos, contribuyó a ir resolviendo las dificultades que iban surgiendo.
5. Desescolarizar, en la medida de lo posible, el espacio físico en el que nos encontrábamos, gestionándolo de manera conjunta, facilitó la propuesta de trabajo en grupo y los modos de relación que se generaron al realizar la investigación.
6. Aunque la tarea a realizar era exigente, en muchos momentos difícil (por su novedad), y requería una implicación continuada, el saber que lo hacíamos juntos, que si surgían dudas o tensiones, nuestro papel como adultos iba a ser ayudarles a encontrar alternativas, fue algo que facilitó la relación positiva que se fue construyendo en la investigación.
7. Saber que el proyecto estaba vinculado a una red, que otros grupos de jóvenes, en diferentes lugares también estaban implicados en un proceso similar, actuó como incentivo, en la medida que garantizaba la promesa de conocer a otros compañeros en el futuro.
8. El hecho de que el proyecto generase un resultado material (un informe, una presentación pública) que otros iban a recibir y escuchar, hizo que su compromiso y dedicación se plasmara en una asistencia continuada y en un responsabilizarse de las decisiones que se tomaban.
9. Explicitar desde el principio que quienes veníamos de la universidad también realizábamos una investigación -que compartiríamos con ellos- hizo que se rompiera la barrera de quienes dicen lo que se ha de hacer, pero no se muestran en el proceso. Lo que facilitó trazar puentes entre el ellos y el nosotros.
10. Desde el principio compartimos la incertidumbre del proceso: no estábamos en un viaje predecible y controlado. A veces mostrábamos dudas sobre lo que podía pasar en el siguiente encuentro. Pero fueron/fuimos aprendiendo, que juntos podíamos resolverlas.
11. Percibir que en las diferentes fases del proceso realizaban acciones que tenían sentido para ellos, pues les abría puertas a experiencias hasta entonces desconocidas: la formación sobre etnografía, el trabajo de campo, los relatos etnográficos que escribían, los informes públicos que realizaron, el conocer a otros jóvenes, favoreció su implicación en proyecto.
12. Abordar de manera conjunta las tensiones que aparecían en su relación con sus centros, les hizo sentirse acompañados y les permitió compartir situaciones que no siempre afloran en los encuentros con sus tutores.
13. Tener en cuenta lo que se sabe sobre las condiciones que permiten a los jóvenes aprender mejor y de manera significativa (Stoll, Fink y Earl, 2003) nos ayudó a favorecer un clima en el que una intensa actividad de indagación permitiera experimentar otros modos de aprender con sentido.
14. Si algo se manifestó en esta aventura es que hacer etnografía con los jóvenes exige al investigador (al docente) moverse más allá de un modo centrado en el adulto de entender la relación con la vida de un grupo de estudiantes y las formas en que sus mundos sociales se moldean e influyen. Esta posición nos llevó a construir un proyecto de investigación basado en la participación y la colaboración con los jóvenes (Heath, Brooks, Cleaver e Irlanda, 2009).

Todo lo anterior hizo resonar una frase que nos ha regalado Fielding (2004), y que puede servir como invitación y desafío para pensar las condiciones en que puede replantearse el relato y sentido de la Educación Secundaria: "La transformación requiere una ruptura de lo normalizado y esto exige tanto de los docentes como de los estudiantes. De hecho, se requiere una transformación de lo que significa ser un estudiante; de lo que significa ser un maestro. En efecto, se requiere del mestizaje y

la interdependencia de los dos".

Ofrecer pistas de lo que se podría tener en cuenta para llevar a cabo este mestizaje es a lo que hemos pretendido contribuir con este Tema del Mes.

### Para saber más

**Smyth, John; McInerney, Peter (2012).** *From Silent Witnesses to Active Agents: Student Voice in Re-engaging with Learning (Adolescent Cultures, School & Society)*. Nueva York: Peter Lang Publishing Inc.

**Fielding, Michael (2004).** "Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities", en *British Educational Research Journal*, vol. 30, nº 2, pp. 295-311.

**Heath, Sue; Brooks, Rachel; Cleaver, Elizabeth; Ireland, Eleanor (2009).** *Researching Young People's Lives*. Londres: Sage.

**Fielding, Michael; Rudduck, Jean (2002).** "The transformative potential of student voice: confronting the power issues", ponencia presentada en la *Annual Conference of the British Educational Research Association*, University of Exeter, England, 12-14 September. Disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002544.htm>

"Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes." MINECO. EDU2011-24122. Grupo de investigación ESBIRNA - Subjetividades, visibilidades y entornos educativos contemporáneos (2014SGR 632). REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación educativa. MINECO. EDU2010-12194.