

## Introducción

### Progreso educativo y orden social

*Colin Lankshear*

**E**ste libro reúne a un grupo diverso de autores de México y Estados Unidos, en su mayor parte de los estados vecinos de California y Baja California. Esto crea posibilidades muy interesantes para abordar el tema de discursos e identidades dentro de contextos de cambio educativo en la coyuntura actual, en vista de consideraciones como la demografía de la población y de la lengua en los Estados Unidos, las políticas de inmigración y su dinámica, las tendencias económicas y culturales más amplias, asociadas con el TLCAN (Tratado de Libre Comercio de América del Norte). Las historias de colaboración académica —por no mencionar la historia en sí—, y los relativamente altos niveles de penetración de nuevas —y no tan nuevas— tecnologías y su extensión en la cultura popular cotidiana en ambos lados de la frontera. Estas posibilidades son amplificadas por la organización del libro alrededor de tres grandes temas que explotan su interés en el cambio educativo: prácticas educativas e identidades; literacidad, culturas juveniles y espacios virtuales; y políticas educativas e identidades profesionales. Cada tema es atendido por los participantes estadounidenses y mexicanos, lo cual genera múltiples perspectivas en el debate. El resultado es una discusión coherente de amplio alcance sobre aspectos del discurso y la identidad en relación con la participación en la educación formal y en el aprendizaje no formal en las condiciones contemporáneas.

En los capítulos que siguen encontramos narraciones de primera mano de las experiencias de los adolescentes mexicanos que hacen “trabajo en equipo” en el bachillerato y de los que utilizan las nuevas tecnologías en condiciones de escasez económica; de estudiantes minoritarios de alto rendimiento académico y bajo nivel socioeconómico, que negocian los desafíos planteados por la distancia geográfica y

cultural entre su hogar y la escuela; de educadores indígenas inmersos en el discurso oficial de la educación bilingüe intercultural en una comunidad en Baja California, alejados de sus propias raíces culturales, y de las de los grupos indígenas para los que han sido reclutados para servir. Rastreamos los pasos de un académico mexicano que desarrolla una nueva identidad discursiva —y las implicaciones para su identidad autobiográfica— como el precio para ser aceptado en una comunidad discursiva de élite que publica en revistas científicas de “alto impacto” en inglés; exploramos el impacto de los cambios en las políticas educativas de California sobre el medio de instrucción y su relación con las oportunidades de aprendizaje y potencial construcción de identidades dentro de un aula de quinto grado durante 1993-2000; y obtenemos una perspectiva sobre la relación entre las identidades de los docentes como miembros del SNTE, el sindicato nacional de docentes en México, y sus identidades y desempeño como practicantes de la pedagogía. Encontramos, además, dos perspectivas complementarias sobre las relaciones entre los discursos, las identidades y el aprendizaje, que se centran, respectivamente, en el papel que juega el conocimiento-en-acción en el desarrollo de “identidades disciplinares y habilidades de literacidad disciplinares y discursivas,” y sobre el potencial del “aprendizaje similar al juego” para el desarrollo de las formas de leer, escribir, hablar y pensar asociadas con el aprendizaje profundo.

Este libro se puede leer de muchas maneras. Mi manera de leerlo es como un texto que se mueve entre las formas de investigación social que tratan sobre cuestiones de significado, acción y el orden social, por un lado; y las formas de investigación educativa emprendida con miras a contribuir a la promoción de aprendizajes de mejor calidad y de logro académico más equitativo, por el otro. En definitiva, el libro plantea preguntas difíciles sobre la relación entre la manera en que el aprendizaje formal se ciñe al orden social establecido y el ideal de mejorar el aprendizaje bajo principios de equidad.

## **Significado, acción y orden social**

En un interesante y útil artículo que aborda el desarrollo de una teoría integrada de las prácticas sociales, Andreas Reckwitz (2002) distingue, para comprender la acción y el orden social, tres grandes enfoques —idealizados— dentro de la teoría social moderna. Reckwitz se refiere a ellos como teorías orientadas a los propósitos, orientadas a las normas y culturales.

Las teorías orientadas a los propósitos explican la acción en términos de intereses individuales, propósitos e intenciones, y consideran el orden social como el resultado

colectivo de “intereses individuales” (Reckwitz, 2002: 245). Las teorías sociales orientadas a las normas identifican a éstas y valores colectivos —“reglas compartidas [que] expresan un ‘deber’ social”— como los medios para explicar la acción humana, y el orden social se basa en el consenso normativo. Por el contrario, las teorías culturales de la acción y el orden social —de las que las teorías de las prácticas sociales son una variante— entienden y explican los fenómenos sociales con referencia a las estructuras simbólicas compartidas del conocimiento y el significado.

Las teorías culturales explican y entienden las acciones sociales “a través de la reconstrucción de [...] las estructuras simbólicas del conocimiento [que] permiten y restringen a los agentes [humanos] la interpretación del mundo de acuerdo con determinadas formas, y a actuar de formas correspondientes” (Reckwitz, 2002: 245-246). De manera similar, el orden social se considera como anidado en un “conocimiento compartido” —es decir “estructuras cognitivas y simbólicas colectivas”— que permite una manera socialmente compartida de dotar de sentido o atribuir significados al mundo y vivir la vida de acuerdo con esta base.

Reckwitz distingue la teoría de la práctica social de otras tres líneas de teorías culturales, a las que se refiere como mentalismo culturalista, textualismo culturalista e intersubjetivismo culturalista. El mentalismo cultural se basa en la idea de que “la mente es una sustancia, lugar o dominio que alberga una determinada gama de actividades y atributos”, o estructuras mentales simbólicas (Schatzki, 1996, citado en Reckwitz, 2002: 247). Las acciones humanas son “efectos” de estas estructuras, que son posesiones cognitivas compartidas y, por esa razón, apuntalan el orden social. Reckwitz distingue una corriente de mentalismo “objetivista”, ejemplificada por el estructuralismo temprano de Saussure y la posterior tradición antropológica derivada de Lévi-Strauss, desde una línea “subjetivista” de la fenomenología social siguiendo a Alfred Schütz.

El textualismo culturalista localiza lo social y el orden(amiento) de la vida social en el dominio externo, público y material de los textos: “en cadenas de signos, en símbolos, discurso, comunicación...” (Reckwitz, 2002: 248). Reckwitz distingue tres frentes primordiales en los cuales el textualismo cultural se ha desarrollado, principalmente, en las últimas décadas: el postestructuralismo y la semiótica, la hermenéutica radical y la teoría constructivista de la acción social (a partir de Niklas Luhmann). De diversas maneras, estas líneas teóricas interpretan los atributos mentales como “adscripciones conceptuales en el discurso”, y ubican el conocimiento y lo social “más allá de los actos corporales” (Reckwitz, 2002: 249). Los textos son, paradigmáticamente, a los que recurrimos con el fin de rastrear, investigar, comprender y explicar la acción —el comportamiento humano reconocible— y el orden social.

Tomando la teoría de la acción comunicativa de Habermas como la formulación clásica, Reckwitz sostiene que el intersubjetivismo culturalista busca lo social y su ordenamiento dentro de las interacciones comunicativas simbólicas, donde “los agentes dotados de mentes” interactúan entre sí. Los actos de habla interiorizan reglas objetivas, más o menos a la manera de un giro lingüístico en las teorías sociológicas orientadas a la norma.

En contraste con estas teorías culturalistas de la acción y el orden social, la teoría de la práctica localiza estructuras simbólicas compartidas del conocimiento y el significado en las prácticas sociales cotidianas, e identifica las prácticas como las unidades de la teoría social más pequeñas. Reckwitz (2002) describe una práctica como:

Un tipo de comportamiento rutinizado [que] se compone de varios elementos interconectados entre sí: formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, ‘cosas’ y sus usos, un conocimiento de fondo sobre la forma de entender, saber hacer, los estados emocionales y conocimiento motivacional. Una práctica [conforma] un “bloque” cuya existencia depende necesariamente de la existencia e interconectividad específica de estos elementos, y que no puede ser reducida a cualquiera de ellos por separado [para resumir, una práctica es] una manera rutinizada en la que los cuerpos se mueven, los objetos se manipulan, los temas se tratan, las cosas se describen y el mundo se entiende (Reckwitz, 2002: 249-250).

Las prácticas sociales son rutinas para mover el cuerpo, para comprender y querer, para usar las cosas, interconectadas en una práctica (Reckwitz, 2002: 255).

Los seres humanos son portadores o transportadores de las prácticas, a través de las cuales actúan y existen, entienden y dotan de sentido o significado a sus mundos. Como portadores de prácticas, mediante la participación en las prácticas, los individuos *realizan* sus cuerpos y sus mentes, sus deseos y fines, sus emociones y valores e interactúan con las cosas de manera específicas, con lo cual logran identidad y pertenencia, roles y relaciones, entendimientos y responsabilidades. La teoría de la práctica social, en otras palabras, da un determinado “vuelco” a las actuaciones corporales, las actividades mentales, el uso de las cosas —herramientas, tecnologías, artefactos—, al conocimiento y al lenguaje —oral, escrito, genérico, discursivo—, un “vuelco” que resuena firmemente con la concepción de los Discursos de James Gee (1997, 2001, 2007) como “coordinaciones”, a la cual regresaremos, con mucha frecuencia, en las páginas y capítulos que siguen.

Las prácticas involucran “la ‘actuación’ regular, hábil, de los cuerpos (humanos)”, y cuando aprendemos las prácticas aprendemos a ser cuerpos en formas particulares, no sólo a *usar* nuestros cuerpos de cierta forma. Como el “lugar de lo

social”, la actuación corporal rutinizada “dota al mundo de los seres humanos de su ordenamiento visible” (Reckwitz, 2002: 251). Las prácticas sociales son simultáneamente modeladoras de actividades mentales: “maneras rutinizadas de entender el mundo, de desear algo, de saber cómo hacer algo”; de interpretar, intentar y orientarse a movilizar emociones y deseos, y así sucesivamente. Estos deseos, emociones, intenciones, formas de comprensión y demás, no son estados subjetivos individuales sino, más bien, son patrones “colectivos” no-subjetivos integrales a la práctica, y que las personas adquieren, ocupan, transportan y representan de maneras reconocibles. El “conocimiento” de la práctica, entonces, es mucho más que conocimiento proposicional, ya que incluye también formas de entendimiento, de saber hacer, de desear y sentir que están íntegramente conectadas entre sí. Las “cosas” que son retomadas en las prácticas, mientras que hasta cierto punto son “siempre ya interpretadas”, son “cosas para ser manipuladas” —para ser utilizadas— y “elementos constitutivos” de formas de hacer y de ser: no son sólo las cosas que se producen textualmente o en el habla como entidades significativas, conocidas e interpretadas.

Tres puntos más señalados por Reckwitz son especialmente pertinentes para los propósitos de este trabajo. El primero es que en la teoría de la práctica el lenguaje pierde el predominio que asume dentro del textualismo y del intersubjetivismo, aunque sigue siendo de crucial importancia. Las prácticas discursivas, que construyen el mundo significativamente en el lenguaje y en otros sistemas de signos, se reconocen únicamente como uno de los diversos tipos de prácticas. Al mismo tiempo, sin embargo, las prácticas discursivas son estructuralmente del mismo tipo que las sociales en general: comprenden “patrones corporales, actividades mentales rutinizadas — formas de comprender, saber hacer (incluyendo... las reglas pragmáticas de uso y de la gramática) y la motivación— y objetos (desde sonidos hasta computadoras) que están vinculados entre sí” (Reckwitz, 2002: 255).

El segundo punto es que la teoría de la práctica toma una línea distintiva sobre la cuestión de la agencia humana y la “individualidad”. Reckwitz no aborda la “identidad” *per se*, puesto que tiene un interés más grande y amplio en la teoría social. La teoría de la práctica sitúa la agencia humana en la realización de las prácticas: la agencia es ejercida y expresada en y a través de “ejecutar una práctica”, y en ejecutarla de manera que sea reconocible, pero hasta cierto punto distintiva. La individualidad, en contraste, consiste en las trayectorias únicas de las personas a través de la multitud de prácticas que realizan y a su manera de ejecutarlas. Esto, por supuesto, no es lo mismo que “identidad” en el sentido en que se ha convertido en una preocupación cada vez más visible dentro de grupos de investigación social, psicológica y educativa en las últimas décadas. Lo que aporta, sin embargo, es localizar el espacio general de las preocupaciones sobre la identidad en el marco de la teoría de la práctica.

Por último, en la teoría de la práctica, la estructura social y el orden social —la reproducción de la estructura social para establecer un *orden* (y ordenamiento) sustantivo(s) en la vida social cotidiana— se consideran como la repetición de las prácticas sociales rutinizadas en la secuencia del tiempo (Reckwitz, 2002: 255). Esto, sin embargo, no implica que sean estáticas. Este es un punto que se vuelve especialmente significativo en el contexto del cambio educativo contemporáneo y en las orientaciones de las políticas. De acuerdo con Reckwitz (2002: 255), desde el punto de vista de la teoría de la práctica: “La ‘ruptura’ y el ‘cambio’ de las estructuras se llevan a cabo en las crisis diarias de rutinas, en las constelaciones de indeterminación interpretativa y en lo inadecuado de los conocimientos con los que el agente, al realizar una práctica, se enfrenta en una ‘situación’”.

Tales crisis podrían ser aparentemente tan sencillas como utilizar una herramienta de forma diferente para intentar hacer algo, hasta beneficiarse de la “indeterminación” dentro de la interpretación de las políticas educativas para desarrollar formas más abiertas de evaluar e informar los resultados del aprendizaje.

Un punto adicional, no discutido por Reckwitz pero crucial para las formas de discusión sobre discursos e identidades que a menudo se retoman dentro de la investigación educativa y, concretamente en este libro, concierne a las “dos capas” de significado de orden social, a saber: “ordenamiento” y “jerarquía.” En una formulación esencial para el amplio marco teórico que fundamenta este libro —como veremos con detalle más adelante— Gee (1996: 132) sostiene que los Discursos:

Están íntimamente relacionados con la distribución del poder social y la estructura jerárquica de la sociedad, razón por la cual son siempre y en todas partes ideológicos. El control sobre determinados Discursos puede conducir a la adquisición de bienes sociales (dinero, poder, estatus) en una sociedad. Esos Discursos empoderan a aquellos grupos que tienen menos conflicto con sus otros Discursos... Vamos a nombrar *Discursos dominantes* a los discursos que conducen a los bienes sociales en una sociedad, y vamos a referirnos a esos grupos que tienen menos conflictos como *grupos dominantes*...

## Discursos e identidades

Es momento ahora, después de esta breve reseña sobre la teoría de la práctica, de centrarnos en el terreno conceptual de los discursos e identidades, tal como son retomados en los capítulos de este libro. Aunque encontramos referencias ocasionales sobre las teorías de la acción y del orden social orientadas a la norma (por ejemplo, sociología institucionalista en el capítulo 7), y al textualismo culturalista

(por ejemplo, Foucault en el capítulo 3), las bases teóricas y metodológicas del libro se centran en algunos principios de la teoría de la práctica.

Particularmente, el libro se basa especialmente en la conocida e influyente teoría del D/discurso de James Gee y su postura sobre la identidad como marco analítico para la investigación educativa (Gee 1996/2007, 1997, 2001, 2004, 2008). En varios textos, Gee señala que su concepto de Discurso (con “D” mayúscula) se refiere a aspectos importantes de lo que otros autores definen a través de constructos tales como “comunidades de práctica” (Wenger, 1998), “redes de actor-actante” (Latour, 1987), “sistemas de actividad” (Engestrom, 1990), “prácticas” (Bourdieu, 1998) y “formas de vida” (Wittgenstein, 1953). Estos términos no son sinónimos (Gee, 2004: 110), en realidad ponen énfasis en diferentes aspectos de los seres humanos cuando hacen ciertas cosas de ciertas maneras para lograr determinados propósitos. En estos procesos utilizan las cosas y símbolos de cierta forma y, al hacerlo, devienen ciertos tipos de personas —reconocibles para los otros e “interactuables” con esos otros— dentro de determinados contextos; logrando así colectivamente formas de vida sociocultural significativas, duraderas, reconocibles y ordenadas.

En *Reading as situated practice: A sociocognitive perspective* (Gee, 2001: 721), Gee presenta un conjunto de herramientas conceptuales para comprender el lenguaje y la literacidad en términos socioculturales: Discursos (y discursos), lenguajes sociales, géneros y modelos culturales, de la siguiente manera:

Discursos: [Son] maneras de combinar y coordinar palabras, hechos, pensamientos, valores, cuerpos, objetos, herramientas, tecnologías y otras personas (en los momentos y lugares apropiados) para representar y reconocer identidades y actividades específicas socialmente situadas.

Lenguajes sociales: [Son] maneras (verbales y escritas) de expresarse dentro de los Discursos que relacionan la forma y el significado para expresar identidades y actividades específicas socialmente situadas.

Géneros: [Son] combinaciones de las maneras de expresarse (verbales y escritas) y las acciones que se han convertido en rutinas dentro de un Discurso para representar y reconocer identidades y actividades específicas socialmente situadas de manera relativamente estable y uniforme (y, al hacerlo, nosotros los humanos reproducimos nuestros Discursos e instituciones a través de la historia).

Modelos culturales: [Son] con frecuencia esquemas, historias, teorías, imágenes o representaciones tácitas y asumidas sin cuestionar (parcialmente representadas dentro de las mentes de las personas y parcialmente representadas dentro de los materiales y prácticas) que indican a un grupo de personas dentro de un Discurso lo que es típico o normal desde el punto de vista de ese discurso.

En *Reading as situated practice* Gee utiliza estas herramientas conceptuales concienzudamente al analizar un ejemplo del tipo de interacción distintiva entre un niño, su madre y un libro. Muestra cómo colectivamente representan un “momento” de la práctica social situada que puede ser vista como la “co-construcción del niño como un lector (y, por supuesto, una persona) de un tipo especial” (Gee, 2001: 723). El tipo particular de lector que esta interacción-evento-situación contribuye a “dar forma” —en conjunto con muchas otras situaciones similares— es, entre otras cosas, una que es óptimamente compatible con “ir bien en la escuela” y “crecer para ser un tipo de persona educada, profesional”.

Brevemente, y en particular, Gee demuestra como este “momento” puede ser visto en términos de los participantes que interactúan —de hecho, trabajan juntos, en un sentido de trabajo no formal sino lúdico, mutuamente atractivo— alrededor del libro desde el punto de vista de un muy particular y distintivo modelo cultural de la lectura que es altamente eficaz para el aprendizaje académico y escolar. La madre sabe exactamente lo que hace y el niño está en el proceso de “captar”, cada vez más, de lo que se trata este modelo cultural de lectura, a la vez que “desarrolla” competencias en ese lenguaje social específico —el dominio de las preguntas clasificatorias— que es parte de una batería más grande de lenguajes sociales integrales para el Discurso que los tres (el niño, la madre y el libro) están representando. Este es el Discurso de formas de ser un tipo particular de lector emergente; uno que incorpora las formas de leer en la escuela a las formas de leer en el hogar mucho antes de que el niño esté en edad escolar. El proceso de “rutinizar” la práctica —de hecho, de “institucionalizarla” dentro del hogar para minimizar la posibilidad de conflicto entre los Discursos primarios del niño y los Discursos que ventajosamente le conferirán bienes sociales dentro de la institución formal de la escuela (y más allá)— involucra múltiples muestras de interacción con el libro de una manera específica, que los actores, en este caso, han “personalizado” en un grado pequeño pero muy significativo. En su representación de la rutina, el niño descubre una pieza de una imagen de un libro de actividades, plantea una pregunta clasificatoria (para la que la imagen completa, una vez revelada, proporciona la respuesta), y entonces el niño da la respuesta. Estos son los engranajes conceptuales y analíticos de la participación en un Discurso que está activamente induciendo al niño a ser un tipo particular de lector emergente. El niño, en otras palabras, está “tomando” la identidad de ser un tipo particular de lector emergente a través de esta práctica situada. Esta es una identidad en el sentido de “ser reconocido como un cierto ‘tipo de persona’ en un contexto dado” (Gee, 2004: 99), y sustenta la idea de Gee de que los Discursos pueden ser vistos como “dispositivos (*kits*) de identidad”.



## INTRODUCCIÓN

Este “momento” puede ser visto como un momento de inducción de un niño en un micro elemento del orden social, lo cual, probablemente lo haga ser reconocido por otras personas (por ejemplo maestros) en otros contextos (salones de clase), como el tipo de persona que se desempeña de forma tal que es reconocible por la institución, y en este sentido, es merecedor de —o amerita— obtener una mayor parte de los bienes sociales que los que obtienen los estudiantes que no pueden o no se desempeñan de esa forma.

En otros textos, Gee sostiene que “ser seres situados” dentro de determinados contextos —cómo somos reconocidos y cómo nos respondemos, cómo reconocemos a otros y cómo les respondemos, cómo nuestras actuaciones en la sociedad son interpretadas y respondidas por los otros— es complejo, ya que “las identidades están ligadas al funcionamiento de las fuerzas históricas institucionales y socioculturales” (Gee, 2004: 100). Este autor distingue cuatro perspectivas de lo que significa ser reconocido como un determinado tipo de persona y, por lo tanto, de la manera en la que las identidades “se forman y sostienen”; todas o algunas de las cuales pueden aplicarse dentro de un determinado contexto. Cuando la forma en la que a alguien se le reconoce y se le responde es, hasta cierto punto, una función de las fuerzas naturales —el sexo de la persona, raza, origen étnico, fisiología, psicología, etc.—, su identidad Natural (identidad-N) proporciona un “enfoque analítico” para comprender y explicar lo que está sucediendo en esa situación en términos de identidad. Cuando el reconocimiento opera en función de la posición institucional de la persona, su identidad Institucional (identidad-I) provee el foco analítico. Cuando se da en función de que las otras personas reconozcan un rasgo dentro del proceso de la interacción social en el diálogo o discurso —como el reconocimiento de alguien como un individuo agradable o brusco porque existen razones para hacerlo— su identidad Discursiva (identidad-D) proporciona un enfoque analítico. Cuando se da en función de que otras personas reconozcan a alguien como miembro de un grupo de afinidad o afiliación, por el hecho de mostrar lealtad, tener acceso, y participar en una gama de prácticas que integran esa afinidad, sus identidades por Afinidad (identidad-A) proporcionan un enfoque analítico.

Entre otras cosas, esta perspectiva señala los tipos de “trabajo” involucrados en la construcción y mantenimiento de una identidad. Confrontar la manera en la que una persona es etiquetada institucionalmente (por ejemplo, como estudiante en riesgo) puede implicar que esa persona desarrolle ciertos tipos de afinidades (por ejemplo, ingresar a un club dedicado a la apreciación literaria después de la escuela, o trabajar en su manera de hablar y escribir sobre los novelistas del programa de estudios en las interacciones en el salón de clase y en los textos escritos). También proporciona una base para examinar las tensiones o conflictos dentro o entre diferentes “fuerzas”

(Gee, 2004: 100) de identificación: identidades familiares y escolares; etnicidad y aspiraciones de los compañeros de grupo, etcétera.

## **Discursos, identidades y orden social en el contexto de cambio educativo**

Los capítulos en este libro abordan colectivamente una interesante gama de propuestas e instrumentaciones de cambio educativo tanto a nivel local como global, y con diferentes zonas de impacto dentro de todo el quehacer educativo. Algunos refieren los cambios en las políticas estatales y federales, tales como los cambios en el medio de instrucción asociado con la legislación tras la aceptación de la Proposición 227 en California en 1998; las propuestas sucesivas de políticas diseñadas para alinear el currículo con las tendencias de la política internacional y las iniciativas curriculares en México que destacan el “trabajo en equipo”, de acuerdo con un supuesto enfoque “constructivista”. El cambio global está representado por la “obligación” de los académicos de todas partes del mundo para buscar la publicación de sus trabajos en revistas de alto impacto indizadas a la *Web of Science*, e índices similares, así como por los profundos cambios en los aprendizajes formales e informales asociados con el cambio tecnológico contemporáneo. Quizá el nivel de cambio más local y concreto reportado en este libro refiere las intervenciones para establecer escuelas *charter*<sup>1</sup> con misiones especiales, como la preparación de estudiantes minoritarios de alto rendimiento y bajos ingresos para su ingreso a la universidad.

A lo largo de esta gama de trabajos encontramos perspectivas y reflexiones diversas e interesantes sobre las formas en las que el orden social y la jerarquía son constituidos y refinados en los procesos cotidianos, mediante los cuales las personas son reconocidas como un tipo particular de persona dentro de un contexto determinado. Las siguientes son selecciones típicas del libro en su conjunto.

En el recuento que hace Carmen Pérez Frago de la presencia en línea de Martha, y sus interacciones en y fuera de línea con sus pares sobre sus intereses en la producción multimedia, señala la forma en la que las prácticas de afinidad de los participantes establecen y refinan los criterios y estándares de calidad a través de la retroalimen-

<sup>1</sup> Las escuelas *charter* son escuelas públicas con misiones especiales que tienen más autonomía que las escuelas públicas tradicionales. El contrato o “carta” (*charter*) mediante la cual se establecen se otorga por un período de tiempo determinado y está sujeto a renovación con base en los resultados obtenidos. Estas escuelas rinden cuentas de los resultados académicos y prácticas fiscales al patrocinador (estatal o distrital) y a los padres de familia de los estudiantes.

tación, la identificación de modelos apropiados para emular, o como puntos de referencia para desarrollar un estilo personal, y así sucesivamente; de hecho, muestran los esfuerzos para convertirse en cierto tipo de exponentes multimedia, que manifiestan ciertos tipos de excelencia o *de estar en onda* dentro de los dominios de la práctica, donde los flujos de reconocimiento y apreciación son claramente desiguales. La información de las entrevistas de Martha documenta las formas en las cuales los jóvenes reconocen y responden al orden en el mundo en línea, identificando amigos del alma, personas compatibles, expertos de quienes aprender y metas y niveles más altos que perseguir.

Desde una orientación y perspectiva muy diferente, el recuento de Mehan y sus colaboradores sobre los estudiantes de bachillerato de bajo nivel socioeconómico los muestra luchando con las demandas en conflicto de órdenes en competencia —el hogar, la escuela, el barrio— que asignan parámetros intersecados de su universo cultural. Informa sobre la comprensión creciente de los estudiantes sobre lo que conforman esos órdenes en competencia, lo que significa pertenecer a ellos, simultáneamente, y lo que involucra tratar de *ordenarlos* de manera que tengan algún tipo de coherencia existencial y emocional. Los valiosos recuentos derivados de los extractos de las entrevistas ejemplifican:

Los dolorosos conflictos asociados a la negociación de las identidades del hogar y de la escuela. Por un lado, sus recientemente cristalizadas identidades académicas les animan a aventurarse más allá de los caminos culturales tradicionales seguidos por sus pares y miembros de su familia. Por otro lado, los estudiantes lucharon contra las reacciones negativas de los miembros de la familia que esperaban que se sometieran a las normas culturales al considerar sus oportunidades futuras. Estos conflictos a menudo dejaron a los estudiantes debatiéndose entre quiénes eran y en quiénes se habían convertido. La situación era más difícil para estos estudiantes por el tiempo y energía invertidos para tener éxito en Preuss, mientras sus padres, sin el conocimiento indispensable para enfrentar el enredado proceso para lograr entrar a la universidad, parecían no entender sus esfuerzos (páginas 55-56).

El capítulo de Karen Englander sobre el mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés habla contundentemente del orden jerárquico de las lenguas “nacionales” —como el español, inglés, francés— y los lenguajes sociales en el escenario científico global. En relación con las políticas institucionales que aceptan la perspectiva de que ser investigador de alto nivel presupone que éste publique en revistas de alto impacto en inglés, las “subjetividades científicas” de los investigadores y académicos como Víctor se posicionan por debajo de sus (pretendidas) subjetividades científicas en inglés. Desde el punto de vista de carreras exitosas

institucionalmente, es cada vez menos sostenible para los académicos identificarse con comunidades de investigación no angloparlantes y continuar desarrollando sus propias identidades académicas, sus grupos de referencia y carreras dentro de esos parámetros. Esto se debe, en parte, a que los sistemas de investigación nacionales en todo el mundo están cambiando a “sistemas de mérito” que privilegian las publicaciones referenciadas en el ISI (*Institute for Scientific Informative*) —las cuales en una mayoría abrumadora se publican en inglés—. Esta situación se debe a que en muchos campos académicos:

Las perspectivas teóricas y metodológicas proporcionadas en las teorías centrales de una disciplina son propuestas principalmente por teóricos e investigadores en los centros anglo-europeos (por ejemplo, EU y el Reino Unido) (Lin, 2005, citado en Oda, 2007: 125). Los académicos, dentro o fuera de los centros de habla inglesa, aplican estas “teorías mundiales” (Oda, 2007: 125) a las cuestiones y lugares locales (página 261).

Como señala Englander, estas son las teorías globales que los investigadores aplican a lugares y cuestiones locales, independientemente de que éstas provengan de centros de investigación de países de habla inglesa. Para ser reconocido como un determinado tipo de persona —investigador o científico de alto nivel— presupone cada vez más ser el tipo de persona que domina los lenguajes sociales que integran los Discursos de investigación constituidos por las comunidades científicas de habla inglesa. Esto indica un orden social hegemónico que es reforzado y después consolidado por las instituciones de todo el mundo que compran la ideología de “las publicaciones en inglés de alto impacto, referenciadas en el ISI”.

La discusión de Guadalupe López Bonilla sobre los diferentes significados situados que evoca “trabajar en equipo” para los estudiantes de alto y bajo rendimiento en diferentes culturas escolares proporciona una perspectiva iluminadora sobre la intersección de los discursos, las identidades y el orden social. Esta mirada forma parte de un propósito de investigación más amplio relacionado con los tipos de participación social y académica permitidos a los estudiantes de bajo y alto rendimiento académico dentro de las culturas del bachillerato tecnológico y el bachillerato general en Baja California. El contexto de las políticas educativas en el que se sitúa esta investigación involucra el cambio reciente a un enfoque constructivista de enseñanza y aprendizaje. Para muchos maestros, esto se tradujo en colocar el peso del aprendizaje del contenido curricular en los estudiantes por medio de la investigación y colaboración en equipo. El análisis de los datos revela tres patrones generales en los significados situados de los estudiantes para el trabajo en equipo: los otorgados por los estudiantes de clase media en el Bachillerato Internacional (BI), una vertiente

especial, de elite, del bachillerato general; los asignados por los estudiantes de bajo rendimiento en la cultura escolar del bachillerato tecnológico y la del bachillerato general; y los conferidos por los estudiantes de alto rendimiento en todas estas culturas escolares.

Los estudiantes del BI —2 % de la población de la escuela— se respetaban entre sí como miembros de un grupo selecto. Valoraban entre ellos su destreza académica, sus opiniones y contribuciones para estimular su aprendizaje individual y compartido. Para este grupo, el trabajo y la colaboración en equipo significó “una actividad natural y muy valorada por todos los miembros del grupo” (página 114). En contraste y, en apariencia independiente de la clase social, los estudiantes de alto rendimiento académico en ambas culturas escolares resintieron tener que trabajar en equipo y rechazaron la identidad de “miembro del equipo de colaboración”, en gran parte debido a que aceptaron una dicotomía entre “buenos” y “malos” estudiantes, lo que justificaba las percepciones de que *ellos* estaban haciendo todo el trabajo en los equipos, mientras que los “malos” (“flojos, desmotivados, irresponsables”) se estaban aprovechando de su trabajo. Por el contrario, los estudiantes de bajo rendimiento académico valoraron el trabajo en equipo y consideraron que creaba oportunidades para representar roles sociales y posiciones —líder, experto, colaborador proactivo— que de otra manera no estaban abiertas para ellos en la clase.

Estos son, en efecto, Discursos en competencia sobre el trabajo en equipo, definidos por patrones sobre rendimiento académico, clase social y, en el caso de los estudiantes del BI, por las circunstancias de la composición de los equipos. Los estudiantes de alto y bajo rendimiento son posicionados de forma diferente en esos Discursos, *ordenando* sus experiencias y percepciones de trabajo en equipo. Estas diferencias son a su vez asociadas con resultados del aprendizaje y trayectorias académicas muy diferentes —jerárquicos—. Aquí, el orden social genera la jerarquía.

## **Discursos, identidades y aprendizaje en contextos de cambio educativo**

Un enfoque para la enseñanza de corte sociocultural y de la teoría de la práctica necesariamente otorga un lugar central a los D/discursos e identidades, ya que cambia el énfasis del aprendizaje de “aprender sobre” hacia “aprender a ser”; del “aprendizaje basado en los contenidos de las asignaturas” hacia lo que John Seely Brown y Richard Adler (2008) denominan “aprendizaje social”; y, sobre todo, a lo que comúnmente se refiere como “aprendizaje situado”. Este enfoque sobre el aprendizaje

se basa en el supuesto de que nuestra comprensión de los conceptos, y procesos se construye socialmente en las conversaciones sobre los asuntos en cuestión y “a través de interacciones ancladas [y situadas] especialmente con los otros, alrededor de los problemas o acciones” (Brown y Adler, 2008: 18). Cambia el énfasis de “los contenidos de una materia de estudio hacia las actividades de aprendizaje y las interacciones humanas alrededor de las cuales está situado ese contenido” (Brown y Adler, 2008: 18), poniendo el énfasis directamente en “aprender a ser” (Brown y Adler, 2008: 19; Gee, 2007: 172), en términos de lo que Gee a veces refiere como convertirse en “profesionales auténticos” (Gee, 2007: 67-68). De acuerdo con Seely Brown y Adler (2008: 19): “Dominar un campo de conocimiento involucra no sólo “aprender sobre” la materia de estudio sino también “aprender a ser” un participante completo en ese campo. Esto involucra adquirir las prácticas y las normas de los practicantes establecidas en ese campo o la aculturación en una comunidad de práctica”.

Vemos esto aún más claro en la explicación de Gee sobre el “aprendizaje profundo”, que es uno de los tres conceptos que considero esenciales para el ideal de promover mejor calidad de aprendizaje y más logros académicos equitativos, un ideal central en este libro.

Gee (2007: 172) habla sobre el aprendizaje *educativo* como “aprendizaje profundo” al cual define en relación con aprender a ser, y adquirir (nuevas) identidades y desarrollar lo que Donald Schon denomina “sistemas apreciativos”. De acuerdo con Gee, el aprendizaje profundo es aprendizaje que puede conducir a la comprensión real y a la habilidad de aplicar el propio conocimiento y ponerlo en práctica en la innovación. Al aprender a ser, nuestro aprendizaje es sólo parcialmente sobre las creencias, ya que consiste principalmente en relacionar el conocimiento con los propósitos y metas. De manera más general, el aprendizaje profundo:

Requiere que el aprendiz esté dispuesto y sea capaz de adoptar una nueva identidad en el mundo, y de ver el mundo y actuar en él de nuevas formas. Aprender un nuevo dominio, sea la física o la ebanistería, requiere que los aprendices vean y valoren el trabajo y el mundo de formas nuevas, de las formas en las que los físicos y los ebanistas lo hacen. Una [...] razón por la cual esto es así es porque, en cualquier dominio, si se va a utilizar el conocimiento, el aprendiz debe explorar el mundo (actuar en él con un propósito) y después evaluar el resultado. ¿Es “bueno” o “malo”, “adecuado” o “inadecuado”, “útil” o “no”, “mejorable” o “no”? (Gee, 2007: 172).

Esto significa desarrollar sistemas de valores de los tipos que están “anidados en las identidades, herramientas, tecnologías y visiones del mundo de grupos distintivos de personas —quienes los comparten, mantienen y transforman—, grupos como

doctores, carpinteros, físicos, etc.” (Gee, 2007: 172). El aprendizaje profundo, en otras palabras, presupone la inmersión en “versiones maduras de la práctica social” (Gee, Hull y Lankshear, 2006: cap. 1), con lo cual las personas ganan acceso a sus D/discursos y lenguajes sociales constitutivos y asumen sus identidades distintivas.

Además del concepto de aprendizaje profundo, para los fines de este trabajo es útil reconocer dos conceptos más, centrales en la discusión general del aprendizaje en este libro: aprendizaje escolar efectivo y aprendizaje eficaz.

Con aprendizaje escolar efectivo me refiero, simplemente, al aprendizaje que obtiene el tipo de resultados escolares que acumula bienes sociales —buenas calificaciones, certificación, becas— y que resulta de ser identificado como un “buen estudiante” y un “estudiante de alto rendimiento.” Esto involucra competencias tales como aprender a leer de maneras más sofisticadas que la mera decodificación de un texto, como lo que uno obtiene al pasar el “estancamiento” del cuarto grado (ver Gee, página 129) y tiene éxito con los tipos de lectura y escritura especializadas integrales en el dominio de las materias de estudio de la escuela y el “aprendizaje disciplinar” (ver Moje, página 85).

Para que el aprendizaje sea eficaz es necesario que lo que alguien aprenda ahora esté conectado de manera significativa y motivacional con las versiones maduras o de los miembros de los Discursos. Esto involucra pensar la educación y el aprendizaje en términos de pensar las vidas humanas como trayectorias a través de las diversas prácticas sociales y de las instituciones (Gee, Hull y Lankshear, 2006: 4). Aprender algo significa progresar hacia una comprensión y fluidez más completas para hacer y ser, en maneras que sean reconocidas como “competentes” con relación a las maneras reconocidas de “ser en el mundo”. En este sentido, para que el aprendizaje sea eficaz en diferentes momentos a lo largo del tiempo debe involucrar hacer algo, y hacerlo de manera tal que coloque al aprendiz en el camino correcto para devenir en un participante competente en la vida real —cualquiera que sea el Discurso, el dominio o la práctica en cuestión—.

A la luz de la discusión general de este libro es útil distinguir lo que podemos llamar concepciones de la eficacia internas y externas, y específicas y generales. El aprendizaje interno eficaz puede ser entendido en términos de la participación exitosa en los discursos de aprendizaje de la escuela. Por lo tanto, las lecciones de lenguaje en los primeros años que ponen a un niño en el camino para, digamos, escribir buenos ensayos de geografía en el bachillerato, sería internamente eficaz. Sin embargo, como se arguye con frecuencia, las formas escolares de saber a menudo comportan versiones pobres o inmaduras de las prácticas sociales fuera de la escuela, donde saber algo significa más que saber cómo producir representaciones verbales; más bien, implica ser capaz de aplicar el conocimiento en la práctica, resolver pro-

blemas, etc. En este sentido, el aprendizaje externamente eficaz es aprender algo *ahora* que en su debido tiempo conduce al aprendizaje profundo y que, además, asegura relaciones productivas con los tipos de situaciones que Moje describe más adelante en términos de que los aprendizajes y prácticas disciplinares son aspectos de la vida cotidiana.

Las concepciones específicas y generales del aprendizaje eficaz pueden distinguirse al comparar lo que Moje dice sobre el aprendizaje disciplinar y las identidades, y los temas abordados por Ana Heras y Judith Green, y por Guadalupe Tinajero Villavicencio, respectivamente. Por un concepto más específico me refiero a cuando algo que es aprendido ahora puede verse en relación a un tipo de involucramiento relativamente específico dentro de una trayectoria de vida, como lo que señala Moje de “los discursos y prácticas con las que se involucrarían un historiador o un químico o un matemático al producir, representar o criticar el conocimiento en su trabajo diario” (página 73). Por un concepto más general me refiero a cuando algo que es aprendido ahora conduce a formas más amplias de involucramiento dentro de una trayectoria de vida, como ser capaz de vivir como una persona bilingüe o multilingüe (Heras y Green, más adelante), y vivir bicultural o interculturalmente (Tinajero Villavicencio, más adelante).

Desde la postura de los capítulos de este libro, idealmente el aprendizaje sería más profundo, más académicamente efectivo, más eficaz, y el acceso a un aprendizaje profundo, académicamente efectivo y eficaz, sería mucho más equitativo de lo que es en la actualidad.

Elizabeth Moje aborda la preocupación permanente sobre cómo promover mejor la competencia disciplinar dentro de los ambientes escolares desde el punto de vista del desarrollo de las identidades disciplinares de los estudiantes. Moje argumenta que asumir una identidad disciplinar antes que nada presupone contar con tipos y niveles de conocimiento que con frecuencia los estudiantes no poseen, con lo cual surge la pregunta sobre cómo diseñar experiencias de aprendizaje que partan de los conocimientos y experiencias de los estudiantes —residuo de su participación previa— “y a la vez construir conocimiento nuevo” que haga posible una mayor y más efectiva participación en el aprendizaje disciplinar al asumir (nuevas) identidades disciplinares. Al reconocer los muchos retos presentados en las realidades empíricas de las rutinas escolares y las historias de los aprendices, y ante la necesidad de realizar regularmente un profundo trabajo de “reparación,” Moje propone una agenda de investigación que involucre más intensamente la teoría sociocultural y el trabajo de los Nuevos Estudios de Literacidad con los ambientes áulicos, con miras a teorizar “prácticas específicas que puedan ser útiles bajo las condiciones reales de las es-



cuelas”, y que a la vez “se siga manteniendo la necesidad de cambios estructurales” (página 89).

El capítulo de James Gee discute la importancia de adoptar una perspectiva de trayectoria para el desarrollo del lenguaje y la lectura temprana como una condición *sine qua non* para el aprendizaje escolar efectivo y el aprendizaje profundo. Argumenta que las lecciones de lenguaje especializado informales (y formales), las prácticas construidas alrededor del lenguaje lúcidamente funcional, y un énfasis en la comprensión *situada* más que en la mera comprensión verbal de los términos y conceptos, son los cimientos necesarios para una perspectiva de trayectoria. Primordialmente, argumenta a favor de la eficacia del aprendizaje similar al juego, ya que “conduce a los significados *situados* y no sólo a los significados verbales”, lo cual a su vez “hace el lenguaje especializado [del tipo inherente en el aprendizaje académico] lúcido, fácil, y útil” (página 143). Los ejemplos que presenta del aprendizaje similar al juego y su incorporación en los salones de clase conforman una contribución relevante para la agenda de investigación propuesta por Moje, al tiempo que señalan los puntos importantes para el cambio estructural.

Alma Carrasco y Rollin Kent se basan en la tradición sociológica del “nuevo institucionalismo” para presentar un interesante recuento de los impedimentos para el cambio curricular de acuerdo con el discurso de la política oficial. Estos impedimentos se atribuyen a contingencias en las relaciones institucionales entre el gobierno mexicano, el sindicato nacional de maestros y las formas en las que el ambiente institucional mexicano, tan particular, inciden en la identidad de los maestros. Estos autores presentan un caso ilustrativo sobre cómo y por qué la formulación de las políticas no es una garantía de su instrumentación ni del cambio curricular. Aunque el caso está basado en detalles más o menos peculiares al caso de México, los lectores de otros países fácilmente detectarán traslapes y similitudes que les serán familiares. Carrasco y Kent se centran particularmente en las formas en las que los arreglos institucionales generan el potencial para una seria disonancia cognitiva de los maestros entre la política formal y el discurso educativo, por un lado, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje empíricas en el aula, por el otro. Los maestros, sin embargo, resuelven la disonancia y justifican las contradicciones de forma tal que mantienen los enfoques y arreglos tradicionales. Este caso provee un ejemplo clásico del orden social que triunfa sobre el potencial para mejorar el aprendizaje.

El recuento de Guadalupe Tinajero Villavicencio sobre la apropiación de las políticas oficiales del subsistema de educación indígena en México se centra en las cuestiones del acceso de las minorías étnicas y lingüísticas a los resultados de aprendizaje académico. Al reportar un estudio realizado en el valle de San Quintín en Baja California, Tinajero Villavicencio analiza dos momentos recientes en el discurso de

la política educativa para grupos indígenas en México: una propuesta política bilingüe-bicultural enfrentada por los maestros en 1994, y una política bilingüe-intercultural instituida a partir de 1999. Las profundas complejidades y contradicciones inherentes a ambas políticas —incluyendo conflictos entre la identidad natural, institucional, y por afinidad de los maestros, la enorme diversidad lingüística, la carencia de recursos didácticos, y el escaso o invisible cambio en las condiciones estructurales de marginalidad de los pueblos indígenas— se discuten en el marco de la brecha cada vez mayor entre los resultados del logro académico de las poblaciones de escuelas indígenas y no indígenas. Sin embargo, la orientación *intercultural* de la política actual se considera progresista en aspectos importantes que no son académicos, ganando la lealtad de los maestros al tiempo que éstos consideran la política inadecuada en términos de sus objetivos centrales, como la promoción de la literacidad en las lenguas indígenas y en español. Los maestros creen que esta política ha ayudado a crear un clima de mayor respeto a las lenguas indígenas y a sus formas culturales, lo que apoya el desarrollo de trayectorias de vida intercultural, pero no la consideran ni siquiera potencialmente viable para el logro de sus objetivos de aprendizaje específicos.

De manera similar, Ana Heras y Judith Green reportan algunas de las formas en las que la transición de la política de California, de una instrucción bilingüe a una instrucción sólo en inglés, se llevó a cabo en un periodo de ocho años en un aula de quinto grado a cargo de un mismo maestro bilingüe. Los hallazgos de su estudio son significativos para las trayectorias de vida de los estudiantes con relación a las dimensiones generales y externas para el aprendizaje eficaz descrito arriba. Estas autoras también señalan cuestiones de acceso al aprendizaje escolar efectivo por parte de estudiantes que tienen que aprender inglés mientras llevan sus materias en inglés. Heras y Green documentan con minucioso detalle las formas en las que el cambio a la política de instrucción sólo en inglés les negó a todos los estudiantes —independientemente de que fueran angloparlantes o no— oportunidades para la construcción de ciertos tipos de aprendizaje y de identidades. Específicamente, los estudiantes perdieron oportunidades de aprender otra lengua además del inglés, de desarrollar tipos de relaciones sociales particulares, de construir una comunidad de aprendizaje multilingüe y verse a sí mismos convertidos en personas multilingües, y de experimentar lo que es un ambiente de aprendizaje multilingüe y cómo, dentro de ese ambiente, las diferencias en la lengua pueden convertirse en un recurso para la construcción de la comunidad y el éxito académico. Asimismo, al perder la oportunidad de “escribir para pensar”, los estudiantes cuya lengua materna no era el inglés finalizaron con registros incompletos de su trabajo. Por supuesto, discutir los aspectos del libro sobre investigación social-orden social e investigación educativa-

aprendizaje de una manera lineal, como lo hice arriba, solamente cuenta una parte de la historia. Las cosas se vuelven más interesantes y complejas cuando vemos lo que los capítulos tienen que decir sobre esos puntos, donde el orden social y las propuestas para mejorar el aprendizaje se cruzan. No hay suficiente espacio como para abordarlos en detalle aquí, pero los lectores encontrarán mucho sobre ello en las páginas siguientes.

Por ejemplo, en muchas instancias y en diferentes y a menudo intrincadas formas, encontramos que el orden social establecido triunfa sobre los ideales de aprendizaje equitativo y de mejor calidad de aprendizaje. El recuento de López Bonilla sobre el trabajo en equipo provee un caso interesante sobre este punto. Los estudiantes de alto rendimiento, que desenmascaran de lleno el trabajo en equipo o que se involucran a regañadientes, mantuvieron su éxito académico, mientras que los estudiantes de bajo rendimiento que aceptan con gusto la colaboración y el trabajo en equipo, reprobaron. Además, dentro de los contextos más amplios de trabajo en equipo, entre los estudiantes de clase media del BI, los avances en el aprendizaje realizados a través del trabajo en equipo confirmaron y consolidaron aún más las jerarquías sociales. Esos estudiantes pudieron apropiarse del aprendizaje en equipo en formas que aumentaron y consolidaron aún más las ventajas sociales que ya tenían. En un segundo e interesante giro, el recuento de Englander sobre el trabajo de Víctor para alinear su lenguaje social con los del Discurso de publicación en inglés resultó en el éxito personal. Al mismo tiempo, sin embargo, el proceso puede ser visto como la ampliación de las mismas facetas de la jerarquía y el orden social que crearon la inequidad y la desventaja en primera instancia. En otro caso, los arreglos institucionales y los significados vividos en la intersección de membresía en el sindicato y la identidad de maestro se concatenan para negar cualquier potencial para mejorar la calidad del aprendizaje en el salón de clases que las orientaciones de una política progresista y los avances en la investigación educativa pudieran tener. Y, curiosamente, direcciones precisamente opuestas de las políticas sobre el lenguaje de instrucción obtuvieron resultados generales similares en los dos contextos analizados por Heras y Green y Tinajero Villavicencio, respectivamente.

## Reflexiones finales

Este libro nos recuerda oportunamente que en el juego del cambio educativo, las probabilidades se inclinan fuertemente a favor del orden establecido, la estructura y la jerarquía. La creación de condiciones que resulten en oportunidades y resultados de aprendizaje más inclusivo y equitativo en las aulas presupone no escatimar esfuerzos para abordar significados, relaciones y prácticas en el mundo *más allá* de la escuela

que ya están ordenadas socialmente, al tiempo que se aborda la investigación, la dirección de las políticas, el debate y la experimentación pedagógicos, y otros puntos de impacto más directos e inmediatos sobre el aprendizaje y la enseñanza formal.

Vale la pena recordar que el cambio en la política detrás de la Proposición 227 empezó con la acción de los ciudadanos votantes: movilizándolo la opinión y la acción pública. Seguramente este activismo contaba con mucho material y poder simbólico al que recurrir. Al mismo tiempo, sin embargo, no todas las batallas para el avance educativo progresista tienen que ser libradas al nivel estatal o federal para ser efectivas. La mayoría no lo hace. Este libro contiene ejemplos de movilizaciones más locales y específicas que han hecho una diferencia y que pueden ser replicadas, modificadas o extendidas. El libro, de hecho, comienza y termina con tales ejemplos. Como concluyen Mehan, Khalil y Morales: para que la jerarquía del acceso sea desmantelada “debemos ser testigos de más esfuerzos sostenidos —que sean institucionalizados, perduren a través del tiempo, y se establezcan en muchos lugares diferentes” (página 64). Este es un trabajo político informado que puede tomar forma en el establecimiento de escuelas *charter* (o incluso en arreglos educativos alternativos diferentes a los de la escuela pública obligatoria). No obstante, puede tomar otras formas diferentes, tales como la construcción de apoyos y dirigir la opinión pública hacia el cambio educativo a través de la movilización y el diálogo en la comunidad. Los significados dominantes, los Discursos dominantes, y muchas de las identidades a las que las instituciones nos reclutan necesitan ser desenmascaradas y, cuando sea necesario, impugnadas en formas similares. La batalla a favor de políticas y prácticas educativas progresistas no puede librarse únicamente, o inclusive principalmente, en el ámbito educativo. Deben librarse en la comunidad y entre los cuerpos de gobierno, en línea, fuera de línea y en el trabajo.

Más cercano al frente magisterial, se me ocurrieron una serie de puntos mientras leía el manuscrito que pienso que proporcionan una especie de prueba de fuego para las perspectivas de progreso hacia los ideales y aspiraciones promovidos en este libro. En la medida en que podamos progresar en estos frentes podríamos razonablemente albergar esperanzas para el logro de estos ideales. En la medida en que no podamos, las perspectivas disminuyen. Voy a terminar con una mención breve de sólo tres de ellos.

Primero, los capítulos apuntan consistentemente hacia la importancia de una fuerte formación *intelectual* de los maestros: conceptual, teórica, analítica, interpretativa, etc. Mientras tanto, somos testigos cada vez más de que los programas de formación de maestros están siendo despojados de su componente intelectual y, en su lugar, se están llenando de “recetas” para la administración de la conducta y del salón de clases, plantillas para la programación y la evaluación, versiones poco serias de “constructivismo”, y cosas por el estilo. Si la formación de los maestros —

esto es, *nosotros*— no puede salirse —esto es, *salirnos*— de la espiral que desciende rápidamente hacia las profundidades de la esclavitud para el desempeño burocrático, ¿cómo podemos esperar que las escuelas pongan en práctica los ideales de un aprendizaje de largo alcance?

Segundo, el concepto de aprendizaje profundo, como el involucrado en “aprender a ser”, plantea algunas cuestiones significativas para las identidades de los maestros, algunas de las cuales se pueden encapsular crudamente en observaciones como “en general, los maestros de ciencias no son científicos”. La creación de contextos para el aprendizaje profundo en los dominios de las disciplinas presupone el acceso a identidades profesionales auténticas, a propósitos y situaciones que vayan más allá de las asociadas con ser un “maestro especialista en la materia”. Saber cómo ganar o movilizar el acceso necesario —a través de las simulaciones, ambientes y espacios en línea, recursos en la comunidad, etc.— y basar el aprendizaje en los tipos de propósitos que los profesionales auténticos adoptan, dentro de los límites que uno pueda negociar para asegurar “el deber de diligencia” y cosas por el estilo, se convierte en el ingrediente clave de la formación de maestros para el aprendizaje situado.

Finalmente, existen cuestiones importantes alrededor del “tiempo para el currículo” y “la agenda que cumplir”. Los profesionales auténticos no viven bajo las limitaciones irracionales de tiempo —y espacio— como bajo las que esperamos que vivan los maestros y estudiantes escolares. Los propósitos significativos se persiguen a través de algo parecido a lo que muchos estudiantes conocen como *geek project time* (dedicarle tiempo absoluto a un proyecto). Cuando a veces algo es valioso como para “hacerle al *geek*”<sup>2</sup> —incluso en la redacción y la investigación académicas— encontramos, nos hacemos, o de cualquier forma usurpamos el tiempo necesario. Si los profesionales educativos no pueden hacerlo, y por lo tanto, no pueden organizar sus “horarios” y “programaciones” en correspondencia, este hecho plantea serias dudas sobre la “autenticidad”.

Ubicar las discusiones académicas sobre los discursos y las identidades en contextos de cambio educativo dentro del ámbito de la teoría de la práctica social, siguiendo las líneas articuladas por Reckwitz, nos recuerda dónde y cómo se originan los patrones sociales, y que los espacios para la acción “con empoderamiento” siguen tan abiertos y “disponibles” como siempre lo han estado.

<sup>2</sup>Un *geek*, a diferencia de un *nerd*, es una persona con mucho entusiasmo y dedicación por la tecnología.

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1998), *Practical reason*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Brown, J. S. y Adler, R. (2008), Minds on fire: Open education, the long tail and Learning 2.0, *Educause review*, vol. 43, núm. 1, pp. 16-32.
- Engeström, Y. (1990), *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*, Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Gee, J. (1996), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, 2a. ed., London, Taylor & Francis.
- Gee, J. (1997), “Foreword: A discourse approach to language and literacy”, en C. Lankshear, 1997, *Changing literacies*, pp. xiii-xxv, Buckingham, Open University Press.
- Gee, J. (2001), “Reading as situated language: A sociocognitive perspective”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, t. 8, pp. 714-725.
- Gee, J. P. (2004), “Identity as an analytic lens for research in education”, *Review of Research in Education*, 25, pp. 99-125.
- Gee, J. P. (2007), *What video games have to teach us about learning and literacy*, New York, Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2008), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, 3a. ed., London, Taylor & Francis.
- Gee, J.P., Hull, G. y Lankshear, C. (1996), *The New Work Order: Behind the language of the new capitalism*, Boulder, CO, Westview Press.
- Latour, B. (1987), *Science in action*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Reckwitz, A. (2002), “Toward a theory of social practices: A development in social theorizing”, *European Journal of Social Theory*, 5, t. 2, pp. 245-265.
- Schatzki, T. (1996), *Social practices. A wittgensteinian approach to human activity and the social*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1953), *Philosophical investigations*, Oxford, Blackwell.