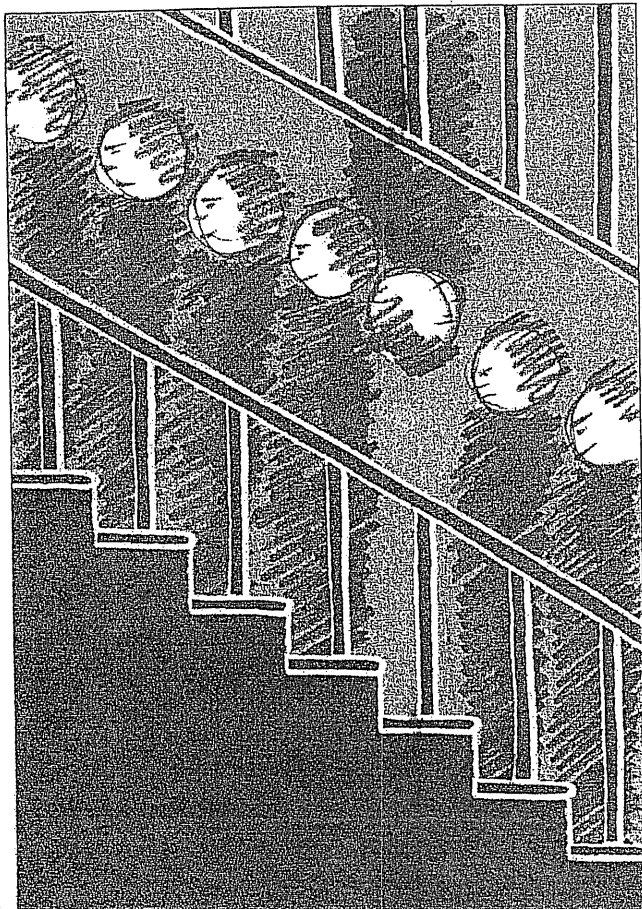


La escuela como un performance ritual

Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos

Peter McLaren

XXI siglo
veintiuno
editores



3. LA ESTRUCTURA DEL CONFORMISMO

EL SISTEMA RITUAL

El espacio cultural de St. Ryan era un intrincado sistema ritual que consistía en varios símbolos, visiones del mundo, ethos, paradigmas-raíces y formas de resistencia. Una de las características clave del espacio cultural era la forma en la cual organizaba e impartía la instrucción el personal docente. He analizado la enseñanza en el aula como un sistema ritual, y al hacerlo, he construido la siguiente tipología.

RITUALES DE INSTRUCCIÓN

1. El microrritual

Consiste en las clases individuales que tienen lugar a diario en el aula.

2. El macrorritual

Consiste en el conjunto de las clases en un solo día escolar (incluyendo los períodos entre lecciones, e inmediatamente antes y después de las clases).

Los micro y macrorrituales pueden ser entendidos fundamentalmente como variaciones del esquema del rito de transición (cf. Van Gennep, 1960). Si bien el rito derivado de este modelo puede escasamente ser aplicable a los micro o macrorrituales, es más fácilmente adjudicable a la transición completa de los estudiantes en el sistema escolar. Por ejemplo, en St. Ryan los estudiantes pasan del estatus de alumnos de séptimo grado en septiembre al de estudiantes de octavo en junio, siempre que, por supuesto, no hayan reprobado el año. El fracaso académico es un riesgo que enfrentan todos los "neófitos", tanto en los azares diarios (por ejemplo, tareas para la casa, preguntas "capciosas" y evaluaciones "sorpresa") como en los períodos más formalmente definidos durante el año escolar (por ejemplo, los exámenes parciales y las evaluaciones finales).

3. LA ESTRUCTURA DEL CONFORMISMO

EL SISTEMA RITUAL

El espacio cultural de St. Ryan era un intrincado sistema ritual que consistía en varios símbolos, visiones del mundo, ethos, paradigmas-raíces y formas de resistencia. Una de las características clave del espacio cultural era la forma en la cual organizaba e impartía la instrucción el personal docente. He analizado la enseñanza en el aula como un sistema ritual, y al hacerlo, he construido la siguiente tipología.

RITUALES DE INSTRUCCIÓN

1. *El microrritual*

Consiste en las clases individuales que tienen lugar a diario en el aula.

2. *El macrorritual*

Consiste en el conjunto de las clases en un solo día escolar (incluyendo los períodos entre lecciones, e inmediatamente antes y después de las clases).

Los micro y macrorrituales pueden ser entendidos fundamentalmente como variaciones del esquema del rito de transición (cf. Van Gennep, 1960). Si bien el rito derivado de este modelo puede escasamente ser aplicable a los micro o macrorrituales, es más fácilmente adjudicable a la transición completa de los estudiantes en el sistema escolar. Por ejemplo, en St. Ryan los estudiantes pasan del estatus de alumnos de séptimo grado en septiembre al de estudiantes de octavo en junio, siempre que, por supuesto, no hayan reprobado el año. El fracaso académico es un riesgo que enfrentan todos los "neófitos", tanto en los azares diarios (por ejemplo, tareas para la casa, preguntas "capciosas" y evaluaciones "sorpresa") como en los períodos más formalmente definidos durante el año escolar (por ejemplo, los exámenes parciales y las evaluaciones finales).

3. *Rituales de revitalización*

Un ritual de revitalización puede ser descrito como un acontecimiento procesual que tiene la función de renovar el compromiso con las motivaciones y los valores de los participantes del ritual (cf. Wallace, 1966). Las reuniones de personal frecuentemente hicieron las veces de ritos de revitalización, durante los cuales las figuras de autoridad tales como el director o el subdirector intentaban reforzar la moral de los docentes y fortalecer el compromiso con los valores de la educación católica. Los rituales de revitalización del salón de clase generalmente adoptaban la forma de discusiones emotivas entre profesores y estudiantes, que giraban en torno a la importancia de dominar el trabajo del curso y los objetivos escolares. Para algunos estudiantes, las misas y confesiones en la escuela operaron como rituales de revitalización que vinculaban formalmente los valores de la iglesia con los de la escuela.

4. *Rituales de intensificación*

Comprenden un subtipo de rituales de revitalización que sirven sobre todo para reforzar emocionalmente a estudiantes o maestros —para unificar al grupo sin reforzar necesariamente los valores o las metas de los participantes en el ritual (cf. Wallace, 1966). Los rituales de revitalización e intensificación pueden adoptar la forma de micro o macrorrituales.

5. *Rituales de resistencia*

Surgen como una serie de formas culturales tanto sutiles como dramáticas, que comparten muchas características de "inversión simbólica" y que invariablemente se muestran refractarias a las acciones autoritarias dominantes y códigos de conducta preestablecidos por el maestro. Los rituales de resistencia pueden ser descritos correctamente como un tipo de "desestructuración" del ceremonial (cf. Grimes, 1982b). Es decir, son rituales que cambian nuestra mirada hacia el lado oscuro del panorama cultural. Los rituales de resistencia son "agonísticos" —es decir, son rituales de conflicto. Dentro de ellos encontramos las semillas de la tercera fase del drama social de Turner: un ritual propiciatorio y una acción simbólica. Como no deseo abarcar aquí todas las clases de la teoría del drama social de Turner, baste decir que los estudiantes son transformados en combatientes y antagonistas: resentimientos y tensiones ocultas se movilizan, con el propósito de romper las reglas culturalmente axiomáticas de la escuela y subvertir la gramática del discurso dominante del salón de clase. Los rituales de resistencia son intentos por "purificar" el mundo contaminado y fragmentado de la estructura social institucionalizada.

Los rituales de resistencia adoptan dos formas distintas: activas y pasivas. Los rituales de resistencia activa son intentos deliberados o conscientes de los estudiantes por subvertir o sabotear la instrucción del maestro o las reglas y normas establecidas por las autoridades escolares. Los rituales de resistencia pasiva sabotean o subvierten inconsciente o tácitamente los códigos normativos del orden escolar dominante. Estos rituales son menos abiertos y menos demostrativos que los de resistencia activa. Si bien los rituales de resistencia se incluyen como parte del sistema total de instrucción (como una forma de retroalimentación ritualizada), el término "ritos de instrucción," generalmente se refiere a los macro y microrrituales. El término "ritual" servirá como un término genérico para todas las variantes de ritos instruccionales.

CRITERIOS PARA EVALUAR EL SISTEMA RITUAL

Los rituales instruccionales no existen en estado prístino, libres de la contaminación de los contextos y yuxtaposiciones de los cuales son necesariamente parte. De forma análoga, ningún intérprete del ritual se encuentra desnudo de ideología ni está inmune a las ramificaciones políticas de sus observaciones. La perspectiva política ingresa en cualquier estudio tan pronto como el investigador comienza a delimitar el asunto que investiga. Estamos, por supuesto, envueltos en nuestras predilecciones e inclinaciones personales y nuestros criterios sufren sus límites —cuando no una distorsión defensiva, una coraza de racionalizaciones.

Cualquier afirmación de que el performance del ritual es un hecho político o ideológicamente neutro, libre de consideraciones de esta naturaleza, es una simple pretensión que se reduce a una quimera espuria y fantasiosa. Lo que constituye un hecho aparentemente objetivo alcanzado mediante la observación de o la participación en un rito particular, puede en realidad ser una mistificación sugestiva o una proyección: en suma, una definición hegemónica de la realidad, diseñada para prevalecer sobre otros.

Resulta exageradamente difícil —si no imposible— intentar cualquier interpretación del ritual sin entender primero los aspectos relacionados, es decir, sin examinar los contextos (histórico y situacional) dentro de los cuales se representa el ritual. Además, realizar una evaluación sustantiva del sistema ritual de una escuela es algo más que emprender la caza de un signo o un símbolo; es más bien ubicar los parámetros del propio objeto en el medio sociopolítico de una sociedad —aquella en la que las ideas de poder y la distribución cultural son tomadas con seriedad.

Con estas consideraciones presentes, he creado un índice mediante el cual determinar las características simbólicas y performativas de la instrucción —aparte, claro está, de su eficacia y refinamiento. Lo importante es ser capaz

de evaluar si las exigencias ritualizadas de la instrucción median en favor o en contra de la prosperidad intelectual de los estudiantes portugueses y si fortalecen o no su individualidad, su vigor social y el desarrollo de una conciencia crítica de clase.

Puesto que, hablando con propiedad, los rituales instruccionales sólo pueden ser evaluados relacionamente, es decir, en el contexto de la ejecución, he esquematizado un conjunto rígido y estrecho de principios para estimar las características que debe poseer un buen ritual de instrucción. Mis criterios de evaluación, mediante los cuales un performance ritual dado puede ser descartado o acreditado, consisten en una serie de preguntas generales que reflejan el grado en que esos performances devienen hegemonías culturales.

La hegemonía de los ritos instruccionales no se refiere solamente a cómo refuerzan o reproducen la dominación política y económica de una clase social sobre otra, sino que también considera el éxito con el cual la clase dominante es capaz de proyectar, mediante significados simbólicos y prácticas que estructuran las experiencias diarias, su propia forma de interpretar al mundo hasta que sea considerada natural, universal y totalmente inclusiva. La hegemonía se refiere al sistema dominante de significados "vividos" que se convierte en un factor importante en la movilización del consenso espontáneo del grupo dentro de las instituciones sociales; es un proceso que crea una ideología penetrante y suficientemente poderosa como para permear el nivel del sentido común y fluir hacia la sociedad mediante reglas del discurso que se dan por hechas (cf. Apple, 1979, pp. 1-25).

Así, los rituales pueden ser considerados "malos" si restringen la subjetividad de los estudiantes al establecer límites al discurso de oposición, al diálogo y la crítica reflexivos. Pueden considerarse "buenos" si crean una alternativa a la hegemonía (contrahegemonía) que habilite a los participantes para reflexionar críticamente sobre la forma en que la realidad es percibida y entendida. Consideraciones como éstas se reflejan en las siguientes preguntas que pueden formularse a propósito de los ritos instruccionales del aula en general: ¿A qué intereses (desde la perspectiva de clase, cultura, sexo y poder) sirven finalmente los rituales? ¿Mantienen a ciertos grupos de estudiantes en cursos de nivel básico o les proporcionan las oportunidades necesarias para ingresar a los cursos de la universidad? ¿Quién se beneficia más si las estructuras rituales permanecen como están? ¿Quién resulta marginado? ¿Qué virtudes o vicios están incorporados a los medios y a la forma de los propios ritos? ¿Cómo están investidos el poder y el control y cómo son mediados por los símbolos rituales, los paradigmas y los códigos rituales? ¿Cómo es "encerrada" la conciencia en los mensajes de los ritos? ¿Cómo modelan los ritos instruccionales los valores y la conducta de los estudiantes? ¿De qué formas los rituales escolares transmiten acríticamente la ideología dominante? La palabra clave es "acríticamente". Los ritos instruccionales son cuestionados en general en este estudio, puesto que al nivel del sentido común han propor-

cionado escasas oportunidades para la crítica de la ideología o para alguna forma de diálogo contrahegemónico o liberador. De esta forma, se les critica si fallan en su intento por permitir a los estudiantes afirmar sus propias identidades de clase y culturales, reconocer sus propias experiencias y evaluarlas con una escala de méritos surgida dialécticamente de la reflexión colectiva y del diálogo constructivo.

ESTADOS DE INTERACCIÓN

El repertorio ritual del salón de clase en St. Ryan no se ajustaba, a diferencia de tanto ambientes educativos, a patrones de enseñanza ridículamente forzados ni a los improvisados al aire. Existía la tendencia a sostener el ordenamiento anterior que, en St. Ryan, sancionaba el enfoque positivista a la escuela. Los maestros trabajaban predominantemente con el modelo pedagógico ultraconservador de la "vieja escuela". La mayoría de las formas instruccionales hubiera podido vincularse con una "mentalidad de museo"; existía una notable falta de procedimientos y estilos de enseñanza más modernos e innovadores, a pesar de que los salones pertenecían al tipo de "área abierta", generalmente considerado como el medio ideal para los profesores progresistas e innovadores.

Los ejes tipológicos de los ritos de instrucción estaban compuestos por cuatro estados interactivos: el de la esquina de la calle, el del estudiante, el de santidad y el del hogar. Cuando empleo la palabra "estado", no intento sugerir algún tipo de trance o estado de conciencia en el sentido clínico o psicológico del término. Más bien, quiero implicar estilos de interacción con el ambiente y con otros, los cuales podrían quizá ser apropiadamente rotulados como asociaciones o complejos conductuales. Los estados de interacción no son simplemente cúmulos de hechos abstractos. Consisten en ensambles organizados de conductas, de los cuales surge un sistema central o dominante de prácticas vividas. Los cuatro estados de interacción se implantan mutuamente en un sistema ritual dominante, en tanto que constituyen los modos principales de la sensibilidad ritual.

El estado de la esquina

Antes de las nueve de la mañana, los estudiantes adoptan sus papeles y estatus y se involucran en ciertos comportamientos distintivos que yo he denominado el "estado de la esquina". Anunciado por el medio físico en donde se encuentran, el estado de la esquina, como su nombre lo sugiere, evoca los comportamientos que los estudiantes exhiben en la calle (por ejemplo, deambular por

el vecindario). Pero este comportamiento no se reduce a las calles, sino que se extiende hacia las áreas circundantes, tales como el patio escolar, el parque cercano, los lotes baldíos, las máquinas de video juegos, la plaza comercial y los edificios abandonados. El estado del estudiante, en contraste, caracteriza la mayoría del comportamiento de los alumnos dentro del edificio escolar (escuchar una clase, tomar notas, resolver un examen, etcétera).

El estado de la esquina se compone de una serie de atributos que, cuando se agrupan, constituyen una *manera* de relacionarse con los ambientes, los acontecimientos y las personas. Rara vez las acciones en el estado de la esquina siguen un esquema predecible. Cuando se encuentran dominados por él, los estudiantes "se adueñan de su tiempo", como colectividad. Actúan los papeles y el estatus que predominantemente reflejan la dinámica de las relaciones e identidades de sus compañeros, las que han forjado en la calle o en el patio de juego. El patio o la calle, por lo tanto, constituyen el escenario donde el individuo actúa su drama de apoteosis, venganza, resistencia o revitalización. En este estado, los alumnos frecuente y característicamente desatan y dan rienda suelta a las frustraciones contenidas. El estado de la esquina es, pues, catártico, y las formas rituales con frecuencia se hallan subdistanciadas (cf. Scheff, 1977).

Estudiante 1: Sí, si vas a agarrar a alguien, debe ser antes de la escuela o en el momento de la comida. Yo espero hasta antes de que empiecen las clases y lleguen los maestros, para golpear a alguien. No puedes hacerlo en clase o te metes en problemas.

Estudiante 2: O puedes esperar hasta que terminen las clases, si el tipo no corre a casa.

Estudiante 1: Sí, pero generalmente puedes pescarlo, si no se va antes que los otros. [Risas. El estudiante 1 saca la lengua y hace un ruido simulando una flatulencia.]

Mientras se encuentran en el estado de la esquina, los estudiantes son indulgentemente físicos y exhiben una exuberancia desbordada. Algunas veces, la actividad durante este estado se aproxima a una experiencia primaria: suele verse a los cuerpos girar, torcerse y agitarse en un oasis de libre abandono, como atrapados en alguna experiencia primigenia o en un estado original de indiferenciación. A menudo hay una gran cantidad de contacto físico. La conducta tiene una característica episódica y *ad hoc*, y a menudo parece desmedida e indomable. Pero sería un error pensar que su falta de formalidad la hace inocua como modo ritual. Por el contrario, el estado de la esquina se acerca mucho a la ritualización (asociada con los biorritmos y los patrones psicósomáticos) y sus elementos rituales tácitos—hábitos personales o rituales de interacción (cf. Grimes, 1982a).

Los movimientos corporales, algunos de los cuales generan sobretonos de jovialidad, algazara y diversión, generalmente no poseen las delimitaciones del gesto preciso (cf. Brenneman *et al.*, 1982). El límite entre los espacios, los

papeles y los objetos es más plástico, adaptable y maleable que en el estado del estudiante. Los alumnos también se muestran más impredecibles, ruidosos y vociferantes en el estado de la esquina que en el del estudiante.

Frecuentemente exhiben ejemplos exagerados de actividad quinestésica; hay más secuencias no periódicas de acción, en tanto que las configuraciones de postura son más pronunciadas. Además, hay más situaciones de habla irregular y de ritmos corporales (por ejemplo, expresiones espontáneas y de descarga de sentimientos y emociones). Generalmente existe la estimulación de una abundancia de placeres sensoriales furtivos. Las relaciones entre individuos frecuentemente invitan a la intimidad.

El tiempo en el estado de la esquina es relativamente inestructurado o policromático (cf. Hall, 1973). Esto es, distintas actividades se traslapan simultánea y constantemente. Con frecuencia, los individuos son capaces de "crear" sus propios programas.

Estudiante: Aquí [el patio de juego] puedes hacer lo que quieras en tanto no te pesquen los duros. Puedes jugar balompié o americano. O simplemente haraganear. Nadie trabaja, ni siquiera los morenos.

Los correlatos conductuales del estado de la esquina enfatizan las funciones personales que usualmente son controladas en el estado del estudiante, pero que no son consideradas tabú en el estado de la esquina (por ejemplo, las descargas corporales, idiosincrasias y excentricidades). Generalmente los estudiantes están motivados por símbolos arquetípicos tales como los del fanfarrón, el payaso, el apocado y la meretriz. Estos símbolos frecuentemente se funden entre sí.

Estudiante: A los duros les gusta pelear. Pescan a los que piensan que son chistosos o a los raros, los mariquitas. Les gusta salir con chicas, pero son generalmente putas que cargan condones.

Peter: ¿Qué otro tipo de chicas existe que no sean las de los condones?

Estudiantes: Las decentes. Están las putas pero también las decentes. A los duros les gustan las putas.

La cultura tiene sus distintos "humores". El del estado de la esquina es "subjuntivo" (en el sentido descrito por Turner); es el que integra fantasía, experimento, hipótesis y conjetura. En este humor del puede-ser, florecen las metáforas y se promueven formas culturales novedosas (cf. Paine, 1981, pp. 187-200). Se puede ser más "fluido" (en palabras de Csikszentmihalyi) en la igualación de destrezas y habilidades, dado que los estudiantes hacen las cosas a su propio paso. Pasan el tiempo experimentando diferentes papeles, actuando "como si" fueran otros. Los estudiantes decididamente son más ellos mismos en este estado.

Estudiante: Algunas veces, Néstor hace como que es Gretsky [...] A mí me gusta imaginar que juego en el Benfica y Néstor en el Juventus y que anoto cinco goles. Otras veces soy Mike Palmateer.

Si los estudiantes están en una situación de turbulencia o bajo una tensión emocional intensa (por ejemplo, debido a la muerte de un miembro de la familia, una discusión con un progenitor o amigo, o a problemas familiares en casa), mientras se encuentran en el estado de la esquina son más hábiles para enfrentar sus emociones directamente y tienen una mayor oportunidad de compartirlas con amigos selectos y compañeros. El consumismo constituye el tema principal. Por ejemplo, los estudiantes hablaban a menudo de comprar carros, televisiones a color, motocicletas, ropa de piel y rompevientos.

Los individuos en el estado de la esquina nadan en el ambiente de la clase trabajadora y de formas culturales distintivamente étnicas y no les incumben las obligaciones y los valores loados de manera oficial en el estado del estudiante. Por ejemplo, los estudiantes ocasionalmente hablaban en portugués y escuchaban música de rock y se involucraban en actividades recreativas. La *communitas* espontánea se presenta con frecuencia y puede decirse que este estado posee dimensiones liminales o liminoides. El *ethos* de este estado es lúdico.

Jueves, 17 de diciembre

Hoy llegué temprano, cerca de quince minutos antes de que sonara la campana. Al entrar al patio, advertí que un hombre de edad media, de vientre abundante y barba desaliñada, estaba parado en la acera de enfrente mirando de reojo a los estudiantes. Resultaba sorprendente ver tanta actividad entre los alumnos, tan temprano por la mañana. El movimiento era notorio, incluso exagerado. Después de buscar en vano un pañuelo, un niño de unos 12 años —que lucía el bigote de uno de 18— sacudió la nariz directamente sobre el pavimento. Me preocupó que alguien pudiese resbalar sobre su creación. Algunos estudiantes jugaban balompié en un extremo del patio. Grupos de pequeñas saltaban y cantaban en el área central. Los grupos más ruidosos jugaban "pelota asesina" sobre un promontorio en el patio. La rápida pelota volaba hacia las cabezas de los estudiantes. Unos cuantos de los jugadores apenas evitaban el golpe y alguno salía lastimado por el proyectil. Tuve la sensación de que, dado que los chicos eran conscientes de que no usarían mucho su cuerpo dentro de la escuela, estaban compensándose vigorosamente antes de que sonara la campana. Dos maestros en el patio murmuraban los buenos días.

Hacía frío, así que decidí encaminarme a la escuela después de sólo unos minutos de observación. Intenté abrir la puerta central pero estaba cerrada.

Lo intenté con otra. Cerrada. Algunas más. Todas estaban cerradas, sin que hubiera nadie en el vestíbulo para abrirlas. Decidí que, como los chicos, tenía que esperar la campanada. Finalmente sonó su estridente tañido metálico y opresivo y en cuestión de segundos dos maestros aparecieron en el vestíbulo para abrir las puertas. Los estudiantes permanecieron arremolinados cerca de la entrada y, de manera lenta y desmañada, formaron hileras desiguales y esperaron a ser admitidos. Los maestros se apostaron en silencio junto a las puertas, mirando con severidad a los estudiantes. Luego los guiaron lentamente hacia sus casilleros. Una vez dentro, los ritmos corporales de los estudiantes cambiaron sustancialmente. Desaparecieron los gestos desgarrados, las bufonadas, los brazos agitando complejos arabescos. Se fueron también los gritos y los alaridos. Ahora vendrían los gruñidos, los suspiros y la risa cínica.

Viernes, 18 de diciembre

La clase de hoy versó sobre el pintor Lawren Harris, integrante del famoso grupo canadiense de los Siete. Los estudiantes se sentaron inmóviles, en una especie de estupor mecánico. Algunos parecían interesados, otros aburridos e inquietos. Brock pescó a un estudiante que no estaba prestando atención y le dijo: ¿"tienes algún problema"? Brock parece un Rasputín benigno, o un jesuita místico. Lleva una barba que impone y refulgentes ojos claros.

Observo a tres grupos simultáneamente. Barbie está impartiendo una clase sobre verbos. Penélope está enseñando acerca de los antropoides. Un estudiante con un suéter de los Yankees de Nueva York, eructa. Otro se reclina demasiado en la silla y se va de espaldas.

El estado del estudiante

Después de entrar en el edificio, los alumnos se reagrupan y reajustan su comportamiento, cambiando el flujo natural del estado de la esquina por la atmósfera más formal y rígida del "estado del estudiante". Es aquí donde se someten a los poderosos controles y medios de coacción de que disponen los maestros y que les permiten dominarlos sin el recurso de la fuerza bruta. Los estudiantes se mueven "tras bambalinas", desde donde son más naturalmente ellos mismos hasta el proscenio de su salón, en donde deben actuar sus papeles y escenas de discípulos siguiendo el libreto general del profesor; se desplazan del estado "crudo" de la vida de la esquina al más "cocinado" o socializado de la existencia escolar. Pero, de hecho, en ambos estados ya están "cocinados" (es decir, sus papeles están conformados por su experiencia social, en el sentido de que sostienen un conjunto de normas sociales que esperan de ellos tanto sus compañeros como las autoridades). Si bien es seguro decir

que el estado de la esquina es mucho más "crudo" si se compara con el del estudiante, no se desprende de ahí que los individuos existan como *tabulae rasae*, sino que ingresan a un estado de interacción más "visceral" e informal, como el que coloquialmente se llama *au naturel*.

El estado del estudiante lleva a la adopción de gestos, disposiciones, actitudes y hábitos de trabajo esperados por "ser alumno". El despliegue emocional del estudiante es visto por los maestros como "antisocial". El lema central en el estado del estudiante es "¡trabaja duro!". Los mecanismos de control del maestro constituyen los límites entre el estado de la esquina y el del estudiante. Estos límites rara vez son permeables, y sólo durante tiempos prescritos (tales como el período entre clases o al final de la jornada escolar). Más a menudo, los alumnos son obligados a ingresar en el estado del estudiante mediante un sistema de premios y castigos altamente ritualizado e institucionalizado, que sirve para desbaratar gritos, insultos, comentarios, obscenidades, indecencias y la efervescencia general del estado de la esquina.

Maestro: Bueno, cálmense. Ya escucharon la campana. A sus lugares y prepárense para la primera clase. ¡Vinniel, ¿me oíste?

Los más jóvenes, en el estado del estudiante generalmente son callados, bien portados, predecibles y obedientes. Hay una sistematicidad pronunciada del gesto. El estado de ánimo es "indicativo", lo cual implica que prevalece el mundo de lo factual (del modo empleado por Turner). La metonimia predomina y ayuda a producir formas predecibles y restrictivas (cf. Paine, 1981). La simbolización ocurre fundamentalmente mediante el uso de signos y símbolos religiosos (según la terminología de Courtney). El tiempo es segmentado y monocromático (cf. Hall, 1973). Los movimientos a menudo son resueltamente rutinarios y congelados en gestos (véase Brennehan *et al.*, 1982). Hay poco movimiento físico, a menos que lo indique el maestro.

Maestro: Vamos Néstor, despierta. Siéntate bien. Tony, ¿dónde está tu libro de ejercicios?

[Tony se sienta y saca el libro de su pupitre.]

Adicionalmente, existe una clara separación entre la mente y el cuerpo, con énfasis en la ética del trabajo.

Maestro: Bien pueden esperar a la hora del almuerzo para hacer eso [hojear una revista automovilística], ¿estamos? Ahora lo que quiero es que hagan sus trabajos, ¿me oyeron? ¡Aléjate de él, por favor! Y baja los pies del pupitre. [El estudiante frunce el ceño, pasea la vista por el salón, mueve su pupitre y pone los pies bajo el mueble.]

Las formas rituales son, en su mayoría, invariables y convencionales. La

communitas es rara —como cualquier elemento que toma parte de géneros rituales liminal o liminoide. Las clases a menudo están sobredistanciadas (Scheff, 1977).

El estado de santidad

La jornada está además salpicada de visitas de los sacerdotes, quienes llevan a un tercer estado al cual me refiero como el "de santidad". Idealmente, los estudiantes en el estado de santidad se ven colmado por la conciencia de algo inconmensurable que los trasciende y no puede ser explicado en términos racionales. Este estado evoca de manera ocasional un sentido de espiritualidad, aunque rara vez se trata de una experiencia directa e inmediata de las últimas causas —como en alguna epifanía mística. El estado es evocado cuando los estudiantes asumen un significado que excede el sentido común y los límites conocidos —algo que trasciende el sentido de finitud usual de los estudiantes. Hay un reconocimiento de entidades supraexistentes e incognoscibles o de fuerzas de otra dimensión, discontinua con ésta. El carácter durante este estado es de reverencia y *subordinación*, aunque las acciones y gestos asociados con él (por ejemplo, el signo de la cruz, entrelazar las manos al elevar una plegaria) se realicen a menudo de modo rápido y superficial. El lema central del estado es "nosotros somos católicos". El estado se inicia cuando los estudiantes se reúnen por las mañanas en la sala general y repiten el siguiente ofrecimiento:

Maestro: [De pie y con los brazos cruzados, las piernas firmemente plantadas en el suelo.] ¡Juliana, todavía estoy esperandol

Maestro y estudiantes: [Juntos, con las cabezas reverentemente inclinadas] Oh, Jesús, por el inmaculado corazón de María, te ofrezco mis plegarias, faenas y sufrimientos de este día. Por todas las intenciones de Tu Sagrado Corazón. En unión con el Santo Sacrificio de la Misa en todo el mundo. En reparación por todos mis pecados. Por los propósitos de todos nuestros hermanos y en particular por la intención general recomendada para este mes.

[Los estudiantes rompen a reír y conversan, esperando que el maestro los calle para dirigirse a los salones asignados.]

El estado del hogar

Aunque no podemos hablar de este estado a partir de observación directa, puede, no obstante, inferirse de conversaciones y entrevistas con los estudiantes. El estado del hogar se refiere a tipos particulares de interacciones entre los alumnos y los miembros de su familia (madre, padre, abuelos, hermanos).

En este estado, los padres ejercen papeles de autoridad semejantes a los de los maestros, sacerdotes, etc. Sin embargo, los estudiantes tienen fácil acceso al estado de la esquina (por ejemplo, cuando se encuentran en la privacidad de sus habitaciones o cuando juegan con sus amigos en los parques cercanos o en los lotes baldíos). Los principios normativos que gobiernan el estado del hogar resultan, en muchos casos, semejantes a los de la escuela (por ejemplo, respeto hacia la autoridad del sacerdote, del maestro o del director, creencia en Dios y adoración de los sacramentos). No obstante, es posible suponer que los principios normativos en algunos hogares, y en muchos casos, son muy diferentes de aquellos de la escuela.

En realidad, estos cuatro estados no se dividen limpiamente categorías analíticas, sino que se incluyen de manera recíproca. Es decir, se traslapan y entrelazan. Sin embargo, estableceré un contraste marcado entre ellos, con el fin de presentarlos como estados ideales típicos. Aun cuando no existe una antítesis verdaderamente infranqueable entre el robusto y carnavalesco ethos del estado de la esquina y el reprimido y "tenso" del estado del estudiante, se debe efectuar una disyunción radical entre ellos con el propósito de un estudio posterior; en la práctica, los extremos de estas categorías se encuentran confundidos en algún grado. Si bien pueden existir brechas culturales entre los estados, no las hay de tipo existencial. Los cuatro estados se encuentran arraigados en la necesidad que los estudiantes experimentan de relacionarse rítmica, gestual y significativamente con sus entornos inmediatos. Sospecho que estos estados son sólo vaga y ocasionalmente percibidos por los estudiantes como conducta autoconsciente.

CUADRO 3.1. FORMAS DE INTERACCIÓN DEL ESTUDIANTE

<i>Estado de la esquina</i>	<i>Estado del estudiante</i>
tribal	institucional
emocional, no racional	cognoscitivo, racional
azaroso, gestos imprecisos	no azaroso, gestos precisos
lúdico	serio
formas de simbolización (iconos, símbolos)	formas de simbolización (signos)
juego (marco ritual)	trabajo (marco ritual)
acción espontánea	teleológica
aprovechamiento de recursos internos (énfasis en el lóbulo derecho)	imitación de los maestros (énfasis en el lóbulo izquierdo)
alejado de la formalidad sensorial	formal, técnico mecánico
significantes múltiples (hiperintensidad)	significados múltiples (baja intensidad)

CUADRO 1. (continuación)

<i>Estado de la esquina</i>	<i>Estado del estudiante</i>
catártico	frustrante, generador de tensión
caprichoso, frívolo	orientado al trabajo
estatus determinado por los compañeros	estatus determinado por la institución
liminal/liminoide	jerárquico
communitas (agudeza verbal) humor subjuntivo	anomía, ansiedad, humor indicativo
fluidez	resistencia a la fluidez
formas rituales (elásticas, flexibles, casuales, improvisadas)	formas rituales (conventualizadas, estereotipadas, formales)
movimiento	gesto
tiempo policromático	tiempo monocromático
espacio informal	espacio de características fijas
pediárguico	pedagógico
análogo	digital

RITUALES DE INSTRUCCIÓN

Los macro y microrrituales son más invariables y formales que los de intensificación y resistencia y son por tanto los más susceptibles de análisis sistemático. Macro y microrrituales incorporan un formato regular, repetitivo y prescrito que sigue con muy escasas excepciones, mandato rúbrico que el Consejo Metropolitano de Escuelas Privadas ha establecido en sus programas guía.

El macrorritual

Está compuesto por una variedad de microrrituales y segmentos de ritual que abarcan la totalidad del día escolar.

Segmento 1

Entre las nueve y nueve con diez minutos, los estudiantes emprenden la transformación del estado de la esquina (el que manifiestan en el patio antes de que suene la campana de inicio de clases) al estado del estudiante. Este

último dura casi todo el día. En este segmento, los alumnos pierden el dominio del tiempo, el espacio y los papeles de la calle, transfiriéndolos a la jerarquía y control de las autoridades escolares. Sin embargo, dentro de este segmento existe todavía la oportunidad de transitar entre ambos estados. Gradualmente, a medida que el reloj se acerca a las nueve con diez minutos, los estudiantes comienzan a suspender —aun cuando ligeramente— algunos de sus movimientos corporales y charlas. A medida que el maestro busca que el grupo se prepare para el ofrecimiento matinal, los estudiantes se preparan para otra transición.

Segmento 2

A las nueve con diez minutos los estudiantes realizan el ofrecimiento matinal. Con las cabezas ligeramente inclinadas hacia el crucifijo de la pared del lado oeste, los estudiantes ingresan en el estado de santidad al repetir la plegaria del ofrecimiento matinal.

Segmento 3

El estado de santidad cesa una vez que han sido dichas las oraciones. Los estudiantes permanecen en la sala general o se dirigen hacia otro grupo y maestro, dependiendo de su horario. Tienen cerca de dos minutos para efectuar la transición del estado de santidad al del estudiante. Durante este tiempo, pueden entrar al estado de la esquina y al de estudiante. En tanto se encuentran en el de la esquina pueden, a veces, experimentar sentimientos liminales como el de communitas y el bienestar, de acuerdo con las circunstancias. (Sólo ocasionalmente experimentan el surgimiento de communitas durante el estado del estudiante, y si llega a ocurrir, sucede entre aquellos que se encuentran más a gusto con este papel, por ejemplo, los estudiantes bien adaptados). Generalmente nos referiremos a los estados de transición como de la esquina, puesto que nuestras observaciones confirman que es el que prevalece en tales lapsos. Mientras se encuentran en el estado de la esquina, los alumnos son más una amenaza para los maestros. A menudo reconocen su fuerza colectiva durante esta fase y se resisten adrede a efectuar una transición rápida hacia el estado del estudiante o el de santidad. Yo llamo a estos casos "evasión simbólica".

Segmento 4

Los alumnos pasan del estado de la esquina al del estudiante a medida que se preparan para la primera clase del día. Permanecen sentados desde las nueve con trece minutos hasta las nueve y cincuenta. (Algunos solicitan salir a tomar agua o al baño, pero se les pide que este tipo de comportamiento sólo tenga lugar durante los períodos en la sala general). Durante este segmento escuchan

al maestro exponer algún tema, contestan preguntas o trabajan en distintas tareas.

Segmento 5

Los alumnos transitan del estado del estudiante al de la esquina por aproximadamente dos minutos, mientras cambian de grupo o se preparan para cambiar de área temática.

Segmento 6

Se instruye sobre un aspecto particular a los alumnos, que permanecen en el estado del estudiante hasta las diez horas con cuarenta y cinco minutos (esto incluye un lapso para trabajo de seguimiento).

Segmento 7

Los alumnos cambian del estado del estudiante al de la esquina por dos minutos, mientras se efectúa un cambio de área temática.

Segmento 8

Permanecen en el estado del estudiante por cierto período. Su duración varía, dado que este segmento en ocasiones es uno largo en un área temática o dos de corta duración en dos áreas temáticas.

Segmento 9

Los alumnos pasan del estado del estudiante al de la esquina; en tanto permanecen o se encaminan a la sala general y se preparan para el cambio hacia el estado de santidad.

Segmento 10

Se efectúa la transición del estado de la esquina al de santidad, justo antes de la hora de la comida. Esto ocurre durante una oración, normalmente llamada "de dar gracias". Los estudiantes vuelven a sus salones y repiten al unísono con su maestro: "Bendícenos, oh Señor, y bendice estos tus dones, los cuales vamos a recibir por tu bondad mediante Cristo Nuestro Señor. Amén."

Segmento 11

Los alumnos transitan del estado de santidad al de la esquina a medida que se dirigen a sus casas, a la cafetería o a un restaurante cercano.

Segmento 12

De las once horas con cuarenta y cinco minutos hasta las doce con treinta, los estudiantes almuerzan. Aquellos que no lo hacen en el escuela, pueden efectuar una transición completa al estado de la esquina. Su lugar de reunión favorito es el restaurante chino, distante sólo unas cuadras. Quienes comen en casa, deben pasar por otra transición: la de ser "hijo" o "hija" (durante el estado del hogar). Quienes permanecen en la escuela son estrechamente supervisados por maestros que deambulan por la cafetería. Estos alumnos permanecen en un estado de limbo —ni totalmente en el de la esquina ni en el del estudiante. Después de veinte minutos, son conducidos por la puerta, de manera que pasen el resto de la hora fuera del edificio. Deben permanecer en un patio, bajo la supervisión de los maestros. No obstante, una vez fuera del edificio escolar los estudiantes pueden ingresar más fácilmente en el estado de la esquina.

Segmento 13

Una vez más, los alumnos efectúan la transición del estado de la esquina al del estudiante, no bien son recibidos en la puerta y llevados hacia el interior del salón por los maestros. Sin embargo, el estado del estudiante no se alcanza del todo sino hasta después del próximo estado de santidad.

Segmento 14

El estado de santidad es alcanzado mediante una oración de agradecimiento posterior a la comida. Los estudiantes se reúnen en la sala general y repiten en coro: "Te agradecemos por todos tus beneficios, los cuales hemos recibido mediante Cristo Nuestro Señor. Amén."

Segmento 15

Los alumnos permanecen en la sala general o se dirigen hacia otros salones. En cualquier caso, mientras se preparan para entrar en otra área temática, realizan una breve transición del estado de santidad al de la esquina, de aproximadamente dos minutos.

Segmento 16

Los alumnos cambian de áreas, pero en cada clase permanecen en el estado del estudiante durante el período de instrucción.

Segmento 17

Ocurre una transición del estado del estudiante hacia el de la esquina mientras cambian de grupo una vez más. El estado de la esquina dura aproximadamente dos minutos.

Segmento 18

Los alumnos pasan este segmento en el estado del estudiante, recibiendo instrucción sobre un tema académico.

Segmento 19

Los estudiantes realizan una transición hacia el estado de la esquina y se preparan para el siguiente período de instrucción.

Segmento 20

Pasan el último período de instrucción en el estado del estudiante.

Segmento 21

Los alumnos se mueven del estado del estudiante casi directamente al de santidad, olvidando mucho del de la esquina, que suele operar como prelude al de santidad. La razón es que ya casi se van y están ansiosos por dejar el edificio. Ingresan en el estado de santidad final cuando recitan la plegaria de clausura de la jornada, en sus respectivos salones de actividades: "Oh, Señor mío, me arrepiento de todo corazón por haberte ofendido y detesto mis pecados pues son la causa de tus justos castigos, pero sobre todo porque te ofenden, Señor mío, a Ti que eres infinitamente bueno."

Segmento 22

Los estudiantes realizan la transición final del estado de santidad al de la esquina, mientras son rápidamente escoltados hacia afuera del edificio por sus maestros de la sala general. Una vez fuera, los alumnos se expresan de manera azarosa y descuidada, liberados del anterior estancamiento del estado del estudiante.

CUADRO 2. EL MACRORRITUAL

<i>Segmento ritual</i>	<i>Transición</i>	<i>Actividad</i>	<i>Hora</i>
Segmento 1	Estado de la esquina al de estudiante	Del patio a la sala general	9:00 -9:10
Segmento 2	Del estado de estudiante al de santidad	Oración de ofrecimiento matinal	9:10 -9:11
Segmento 3	Estado de santidad al de la esquina	Se desplazan o preparan para clases	9:11 -9:13
Segmento 4	Estado de la esquina al de estudiante	Instrucción en clase	9:13 -9:50
Segmento 5	Estado del estudiante al de la esquina	Se desplazan o preparan para clase	9:50 -9:52
Segmento 6	Estado de la esquina al de estudiante	Instrucción en clase	9:52 -10:45
Segmento 7	Estado del estudiante al de la esquina	Se desplazan o preparan para clase	10:45 -10:47
Segmento 8	Estado de la esquina al de estudiante	Instrucción en clase	10:47 -11:45
Segmento 9	Estado del estudiante al de la esquina	Preparación para la acción de gracias	11:45 -11:46
Segmento 10	Estado de la esquina al de santidad	Acción de gracias antes de comer	11:46 -11:47
Segmento 11	Estado de santidad al de la esquina	Se desplazan al lugar donde almorzarán	11:47 -11:50
Segmento 12	Continúa el estado de la esquina	Almuerzo	11:50 -12:30
Segmento 13	Estado de la esquina al de estudiante	Se forman para entrar a la escuela	12:30 -12:38

CUADRO 2. (continuación)

Segmento ritual	Transición	Actividad	Hora
Segmento 14	Estado de estudiante al de santidad	Acción de gracias después del refrigerio	12:38 -12:39
Segmento 15	Estado de santidad al de la esquina	Se desplazan o preparan para clase	12:39 -12:41
Segmento 16	Estado de la esquina al de estudiante	Instrucción en clase	12:41 -1:30
Segmento 17	Estado del estudiante al de la esquina	Se desplazan o preparan para clases	1:30 -1:32
Segmento 18	Estado de la esquina al de estudiante	Instrucción en clase	1:32 -2:30
Segmento 19	Estado del estudiante al de la esquina	Se desplazan o preparan para clases	2:30 -2:32
Segmento 20	Estado de la esquina al de estudiante	Instrucción en clase	2:32 -3:15
Segmento 21	Estado de la esquina al de santidad	Acto de contrición	3:15 -3:16
Segmento 22	Estado de santidad al de la esquina	Se disgregan y dejan la escuela	3:16 -3:18

Los alumnos pasan aproximadamente setenta y seis minutos de la jornada escolar en el estado de la esquina, cuatro minutos en el de santidad y 298 en el del estudiante.

El macrorritual descrito constituye una versión adulterada de los ritos de transición de Van Gennep —una similitud mutante o una variante refinada de los procesos rituales clásicos. La secuencia performativa de separación (preliminal), ritos de umbral (liminales) y rito de reagregación (posliminal) está, en efecto, modificada tanto estructural como cualitativamente. Como en el caso del esquema tripartito de Van Gennep, la transformación de un estado a otro implica "separación" y cambio de estatus y conducta por parte de los estudiantes. Pero el cambio del estado de la esquina al de estudiante es el de

uno más natural, con características de la *communitas* espontánea, hacia otro institucionalizado, constituido por incomodidad, dolor y opresión, características frecuentemente asociadas con los ritos de iniciación. Se podría, de hecho, argumentar que el estado de la esquina tiene también sus iniciaciones (por ejemplo, ser vigorosamente golpeado por una pandilla callejera como iniciación en el nuevo vecindario); pero, al menos durante ese estado, los estudiantes generalmente saben contra quién están (la ley de la jungla) y poseen muchas opciones para defenderse de sus opresores (si se encuentran en apuros, siempre pueden pelear o huir). En cualquier caso, hay un claro "vivir" asociado con el estado de la esquina. (Posteriormente sostendré que algunos muchachos prefieren este "vivir", conferido mediante el dolor de los castigos escolares, a la lenta muerte institucionalizada de ser estudiantes.)

La transición del estado de la esquina al del estudiante consiste en atravesar un umbral hacia un reino cultural cualitativamente distinto, acompañado por una transición paralela en el espacio (de la calle y el patio hacia el edificio escolar) y también en el tiempo (del policromático al monocromático).

Los "neófitos" liminales (los estudiantes de las Azores) suelen temer a los instructores blancos, de clase media (los de las Azores son de piel oscura, exóticos, apegados a lo físico; son gitanos, forasteros, relegados al estatus de paria). En la escuela deben ser domesticados, despojados de su impredecibilidad y misterio. De inmediato son constreñidos a sillas duras de plástico (detrás de pupitres en los cuales esconden su cuerpo de la cintura hacia abajo). Son obligados a estar quietos durante horas, a escuchar clases aburridas y se les asignan tareas que muchos de ellos consideran intrascendentes. Además, tiene pocos descansos para ir al baño o recesos entre clases (se expondrá más acerca del proceso de nivelación de los estudiantes en una sección posterior, titulada "la cultura del dolor").

El modelo del rito de transición se rompe en la fase final de incorporación, cuando se supone que los iniciados vuelven a una estructura social relativamente estable y bien definida. La incorporación o reagrupamiento jamás se completa en forma alguna (es decir, del estado de la esquina al del estudiante y viceversa) y rara vez ocurre de manera que los lazos prerituales se rompan de modo irremediable. Algunos estudiantes pueden incorporarse temporalmente al estado del estudiante, pero no todos. Además, la tendencia hacia la incorporación ocurre en dos direcciones a la vez: existen dos "tirones" sobre los alumnos —una fuerza tira de los estudiantes hacia el estado de la esquina y la otra hacia el del estudiante. Aquellos alumnos cuyas identidades y estatus respectivos se amplían significativamente en el estado de la esquina, lucharán —a menudo vigorosamente— por extenderlo a la clase. Aun en aquellos que rinden mente y cuerpo al estado del estudiante (lo cual es más que probable en los estudiantes exitosos) aparece todavía la tendencia hacia el estado de la esquina. Una posible excepción aparte de los casos en los cuales los estudiantes tienen la fortuna de un maestro que propicia el aprendizaje empleando formas

culturales del estado de la esquina) es el estudiante que posee un estatus tan extremadamente ambiguo en el estado de la esquina, que prefiere incluso el rígido control del estado del estudiante (en el cual al menos sabe quién es él) al de la esquina (donde literalmente se siente "nada"). De todas formas, el estado de la esquina es preferido en general por los estudiantes, porque el conocimiento se adquiere más orgánicamente y se dan más casos espontáneos de *communitas*.

Estudiante: A la mayoría le gusta más salir a almorzar o a casa. La escuela puede pasar, pero cuando sales sientes que regresas a lo normal. Claro que es un rato más agradable.

El estado de la esquina es más seductor y simbólicamente más irresistible que el del estudiante. Los símbolos encontrados en el estado de la esquina —el pendenciero (el villano), el héroe (el que lo desafia), el campeón (el héroe deportivo, el bailarín de *break*, etc.), la Madonna (generalmente una maestra atractiva), la meretriz (una chica conocida por tener relaciones sexuales con los muchachos), el cobarde y el rebelde— están vivos y son "vividitos" por los estudiantes. Los símbolos informalmente sancionados del estado del estudiante (el moreno, el consentido del profesor, el buen trabajador católico) se reducen a cenizas en la hoguera que forja los símbolos viscerales, y con frecuencia volátiles, en el crisol del estado de la esquina.

El movimiento del estado de la esquina al del estudiante, con frecuencia implica una paradoja distinta. En tanto los discípulos se someten a la instrucción ritual que intenta llevarlos en concordancia simbólica con la inflexibilidad del estado del estudiante —el rótulo de ser "alumno"—, pueden de hecho reconfirmarse en el estado de la esquina, al resistirse a los rituales instruccionales o al obtener el máximo provecho de este estado entre clase y clase o durante la comida —si es que, en efecto, alguna vez lo abandonan. Cuando en un ritual falta el ingrediente más distintivo —la liminalidad— algunas veces se puede intentar simular la transición (por ejemplo, fingir que se está en el estado del estudiante o en el de la esquina). Sin embargo, un rito de transición espurio en el sentido estricto de la palabra, resulta una contradicción de términos. Es más sencillo efectuar la transición del estado del estudiante al de la esquina (porque se es empujado, en ocasiones en contra de la propia voluntad, por los ingredientes liminales del estado de la esquina) pero nunca es fácil fingir la transición en el sentido opuesto (a menos que se dominen los códigos, las claves indicadoras y las simbólicas y las rutinas quíestésicas representativas del estado del estudiante).

Una vez más, un recordatorio: no existen estados "absolutos" del estudiante, de la esquina, de santidad ni del hogar. Las distinciones entre ellos, en el mundo real, no siempre resultan tan puras como las descripciones simplistas presentadas. En realidad, cada estado se encuentra entretelado o teñido con otro en grado variable. No obstante, sostengo que las conductas del estudiante tienden a diferenciarse en las modalidades señaladas.

El microrritual

Cada día escolar consistía de una batería de "microrrituales" institucionales, o lecciones individuales. Los microrrituales, al operar como elementos componentes y constituyentes del macrorritual, nos ofrecen un modelo con el cual se pueden aislar y catalogar diversas características del ritual. Un número fijo de microrrituales (seis en promedio) se anidan dentro de cada macrorritual (por ejemplo, seis lecciones por jornada escolar). He presentado la primera lección del día como paradigma de todos los microrrituales —no en términos de contenido, naturalmente, sino en términos de estructura, secuencia y numerosas características performativas. La siguiente descripción, por lo tanto, será considerada el epítome del ritual de instrucción.

El silencio y el ojo maligno (I)

Inicialmente, los maestros intentan llevar a los estudiantes a un estado de reverencia para la oración de ofrecimiento. En su intento por proyectar una cierta conducta grave, enfatizar su papel de autoridad y fortalecer su temible presencia, los maestros permanecen inmóviles ante el grupo. En ocasiones, un aire de aflicción cruza sus frentes, como si tratasen de aparecer como nobles y desinteresadas víctimas. Con ojos entrecerrados, los brazos en jarras y las piernas ligeramente separadas para causar la impresión de un cuerpo firmemente equilibrado, capaz de repeler y luchar contra los intentos de subversión (el tipo de "posición de caballete" que se observa en las artes marciales), los maestros giran la cabeza de un modo firme muy parecido a las cámaras de vigilancia de las tiendas departamentales. Esta postura autoconsciente y mecánica, tiende a reforzar el aspecto de seriedad de la ocasión y contribuye al engrandecimiento artificial del maestro como mentor o como un ser inabarcable, impenetrable y todopoderoso. La obligada apariencia de "mandamás" de Brock incluía unas barbas al estilo de Rasputín.

El ojo del maestro, como el de Dios, deviene amenazador y temible, y por momentos puede convertirse en el conducto de la ira divina. La habilidad para estructurar y reforzar la ceremonia de la ocasión, está inextricablemente tejida en el estatus del maestro como instrumento o como árbitro del castigo. (Brock admitió ante mí, en privado, que se dejó crecer la barba para crearse una apariencia más intimidatoria e imponente entre sus alumnos; aunque está a discusión si existe o no un paradigma ideal fisonómico y de vestido para este tipo de enseñanza convencional.)

Tan pronto como algunos estudiantes se apaciguan, otros les siguen. Cuando se hace el silencio, el maestro inicia el rezo en tono resuelto.

La plegaria

Antes del inicio de las clases matutinas y vespertinas, se reza la plegaria. La oración sirve como un prólogo simbólico a cada clase, que vincula el cuerpo del estudiante con el de Cristo e identifica lo que debe ser enseñado con la Sagrada Familia y la pléyade de santos, además de cumplir la función más práctica de mantener callados y sosegados a los estudiantes antes que dé inicio la instrucción. En otras palabras, mediante la oración el maestro intenta aislar de la tumultuosa y visceral realidad del estado de la esquina, el yo afectivo de cada estudiante. Durante el rezo, se percibe una ambigüedad entre el maestro como dispensador del conocimiento secular "cotidiano" y como sacerdote.

Estudiante 1: En cierta forma el maestro es como un sacerdote, porque cuando el cura dice algo uno tiene que hacerlo, y lo mismo pasa con el maestro. Se supone que los dos saben qué es lo que hay que hacer.

Estudiante 2: Sí, los maestros son como sacerdotes, pero de todas formas hay una gran diferencia. Uno no va a la escuela a confesar sus pecados; va a aprender.

Estudiante 1: Cuando uno hace algo malo, le confiesa sus pecados al maestro.

Estudiante 3: Mi maestra nunca me saca nada.

Estudiante 4: Algunas veces nos obliga a decir si algo es cierto o no.

Estudiante 3: Te fuerza a hacerlo; el sacerdote, no.

Estudiante 4: Él te dice que trates de hacerlo; es más considerado con nuestros problemas. El maestro sólo te dice qué... el sacerdote da consejos y te ayuda a ordenar las ideas. Como si quieres ser bueno o no —depende de ti.

Estudiante 1: También nos pone penitencia después de la confesión.

Estudiante 3: ¡Bueno, la maestra nos encarga planas! A mí me ha puesto a hacer cincuenta. Hay un cartel en el salón que dice "felicidad es..." Bueno, yo escribí: "felicidad es no tener una maestra como ----". Se enojó tanto conmigo que dijo: "muy bien, señorito, haga cincuenta planas". Las terminé después de tres semanas.

Estudiante 1: Los dos nos ayudan a amar a Dios, pero el maestro nos puede ayudar mejor a obtener un trabajo.

En la mente de los estudiantes, el maestro proyecta características clericales, aquellas cualidades que preparan a los estudiantes para la vida mundana del católico, lo mismo que para la espiritual. (Esto se ve enfatizado por el hecho de que periódicamente los maestros consultan a tres sacerdotes de las parroquias vecinas, con el fin de preparar a los estudiantes para su próxima confirmación. Además, los sacerdotes programan cierto número de visitas anuales a los salones, con el fin de conversar con los alumnos.) Por lo tanto, al presentar "ganchos" en los que los estudiantes engarzan los aspectos sagrados y seculares de su cosmología escolástica, el maestro resulta con mucho un plenipotenciario del sacerdote. El maestro (como representante de Cristo) se convierte en el símbolo normativo del catolicismo y el consenso

moral. Existe una relación metonímica entre el maestro/sacerdote y la adecuación del buen trabajador católico.

Estudiante: El maestro sabe cuáles son las cosas correctas que hay que hacer. Aprendemos sobre Cristo y nos preparamos para la Confirmación. Muchos de nosotros nos sabemos las oraciones de memoria. Y también aprendemos matemáticas y a leer, y todas las otras cosas que nos ayudarán cuando salgamos de la escuela.

Como miembro de la comunidad educativa, el maestro guía a los estudiantes tanto en sus rezos como en el trabajo escolar. En cierta medida la clase inicial —y las subsecuentes— puede ser vista como una extensión del rezo de apertura. Esta oración es, por lo tanto, el punto nodal o eje de toda la secuencia de rituales instruccionales. Es interesante destacar que la oración matinal se reza junto con el himno nacional. Es la fusión y conjunción de ambas actividades simbólicas, lo que hace que comience la forja oficial del paradigma instruccional espiritual y secular.

Después de las ceremonias de inicio de actividades, el maestro traslada el foco de atención de los alumnos de lo "sagrado" a las primeras impresiones de la jornada, y posteriormente al "trabajo" a emprender.

El silencio y el ojo maligno (2)

El maestro inicia cada clase apelando a un gesto característico de autoridad como, por ejemplo, cruzar los brazos (tal es el caso de Barbie), pararse detrás de la cátedra (como lo hace Brock) o permanecer totalmente impasible al lado del escritorio (como en el caso de Penélope), con lo cual señala de modo abrupto la clausura del estado de la esquina. Una vez más, el contacto ocular se hace muy pronunciado. De hecho, por momentos los ojos se entrecierran hasta ser dos ranuras, para indicar desaprobación ante cualquier vestigio del de la esquina. De nueva cuenta, el maestro espera a que se haga el silencio antes de comenzar a hablar —estratagema a la que Goffman se referiría como "ritual de cierre". El silencio, antes y después de la clase, establece que sea lo que sea lo que el maestro tiene que decir, es importante.

El discurso sagrado

Los maestros son actores que emplean los gestos, la entonación verbal y los métodos rítmicos de expresión ritualizada. Mientras una gran parte de la vida escolar es de naturaleza ocular (en el sentido de que los puntos focales de la instrucción giran en torno a la lectura y escritura en silencio), el maestro *habla* mediante muchos de los ritos instruccionales. El discurso (a menudo interminable, al grado de ser un monólogo exasperante) es empleado por el maestro para definir la situación o el contexto de la instrucción. Ocasionalmente, el

contexto es tan ambiguo que debe ser definido en repetidas ocasiones por el docente, de modo que los estudiantes sepan exactamente lo que se espera de ellos. Sin embargo, siempre debe existir algo de ambigüedad si el aura sagrada que rodea al ritual ha de resultar efectivo. Es decir, debe existir una esfera de acción suficientemente amplia cuando se establecen los parámetros para la clase, para que sea viable cierto número de interpretaciones; de otro modo, no hay posibilidad de que evolucione el sistema instruccional (aunque está claro que los maestros no son directamente conscientes de la conexión entre ambigüedad y evolución; cf. Rappaport, 1971b).

El discurso también permite que los maestros establezcan la escala o la frecuencia de las respuestas de los estudiantes. Si se presume que un estudiante no sigue las instrucciones, el maestro puede solicitar que presente alguna evidencia de que entendió los procedimientos. La falta de tal testimonio puede resultar en una reprimenda severa o en una detención.

Maestro: ¿Puedes decirnosla, Frankie?

Estudiante: ¿Qué?

Maestro: Quizá tú puedas darnos la respuesta.

[Silencio]

Maestro: ¡Buena la haces... platicar con Juliana sin saber la respuesta!

La charla inicial del maestro sirve para atraer la atención del estudiante. La sola presencia pedagógica del maestro es un instrumento para organizar la identidad del grupo. Los estudiantes son ubicados de inmediato en el contexto de "todos aquí somos estudiantes bajo el liderazgo y la dirección del maestro".

Maestro: Muy bien, saquen sus cuadernos y lápices y abran sus libros de texto en donde nos quedamos.

El discurso del maestro hace uso de declaraciones y proclamas que algunas veces son denominadas "performativas". Un *performance* (en términos de J. L. Austin) es un acto o discurso que da el ser a un estado convencional de cosas. (Por ejemplo, cuando un funcionario declara "nombro a este barco Queen Elizabeth", no describe el simple acto de nombrar. Más bien, su discurso constituye en sí el acto de nombrar y por lo tanto "hace algo": performa el acto al mismo tiempo que dice algo. Un enunciado performativo o un acto de elocución no se encuentra sujeto a los mismos procedimientos de verificación que las afirmaciones referenciales; no está sujeto a la falseabilidad. Podemos cuestionar las condiciones que rodean a las declaraciones performativas pero no las creencias que subyacen. Una declaración performativa puede ser juzgada inefectiva; pero solo empleando criterios normativos tales como válido o inválido, apropiado o inapropiado. De acuerdo con Rappaport, "lo performativo constituye un criterio en términos de qué estado de cosas es consi-

derado "correcto" y cuál "equivocado". Si es el caso (y en efecto lo es) de que las declaraciones performativas del ritual establezcan criterios sobre qué estados de cosas pueden ser evaluados como "correctos" o "equivocados".

La fuerza performativa del lenguaje instruccional de los maestros desempeñó un papel tan importante como el del contenido informativo real de la instrucción, si no es que más. A menudo, enunciados seudoperformativos "controlaban" la comunicación durante el encuentro pedagógico. Por ejemplo, cuando una maestra decía algo como "demostramos ser católicos cuando nos comportamos de esta manera" y posteriormente describía la conducta de los estudiantes, no sólo mostraba un estado de cosas, sino que realmente daba la vida a ese estado de cosas: ella redactaba la "Carta Magna" que inscribía las actitudes apropiadas que los estudiantes católicos debían exhibir. En esencia, la maestra definía —de hecho *creaba*— un orden moral. De tal forma fueron establecidos los parámetros que definían la conducta católica, y ahora los estudiantes tenían un criterio para juzgar la conducta subsecuente como correcta (católica) o errada (no católica).

Maestro: Nosotros [los estudiantes católicos] no nos comportamos así durante clases. Ustedes tampoco lo harían en sus casas. Tratan de ser amables cuando llegan invitados a sus casas, ¿o no? ¿Entonces por qué no pueden comportarse con propiedad cuando llegan visitas a la escuela? Tratamos de demostrar a nuestros vecinos de otras escuelas que nos respetamos mutuamente, que cuidamos unos de otros. De ahora en adelante, siempre respetaremos a los demás y los trataremos como nos gustaría ser tratados.

En una ocasión, cuando los estudiantes estaban trabajando empeñosamente en una tarea y una maestra señaló: "ahora ésta sí es una escuela católica", no sólo describió algo, sino que *hizo* algo. Se creó un efecto convencional: el de declarar la dedicación a un ejercicio en el aula como "católico". La maestra contribuyó así a "crear" un área espiritual y cargada de valores mediante declaraciones seudoperformativas. En este ejemplo, los estudiantes se volvieron parte de la cosmología católica al comprometerse de manera colectiva en una tarea. Presumiblemente, si ellos, por pereza o desafío, escogieran no trabajar en la actividad prescrita, ya no "estarían" en una escuela católica sino en una institución marginada, quizá incluso pagana.

Además de las performativas, los maestros empleaban formas verbales indirectas como "escucho alharaca", "veo holgazanes", "escucho murmullos" o "alguien no está prestando atención". La expresión indirecta causa la impresión de que la fuente de los enunciados es permanente y sagrada y no debe ser cuestionada (cf. Olson, 1980). El discurso del maestro también revelaba características de formalización (cf. Bloch, 1975) y de persuasión (cf. Paine, 1981). De acuerdo con Clyde Kluckhohn, nuestra forma de discurso de sujeto-predicado crea la ilusión de un mundo inmutable de relaciones fijas entre las sustancias y sus cualidades (Bowers, 1984, p. 61). En los hechos reales,

por supuesto, el mapa (la palabra hablada) sólo puede aproximarse al territorio (la realidad más allá de la palabra), como Korzybski y Whorf han demostrado.

Generalmente Brock dictaba sus clases detrás de un atril colocado al frente del salón. Ya sólo el atril parecía incrementar la importancia de lo que Brock trataba de decir. El escenario era el típico de la "conferencia" tradicional.

Estudiante: ...Yo no sé como se llama [el atril], pero es la misma cosa frente a la que el sacerdote se para y nos habla los domingos.

Barbie y Penélope no lo empleaban cuando se dirigían al grupo; no obstante, daban a sus exposiciones el "estilo de conferencia", generalmente de pie frente al escritorio y dando la clase a todo el grupo —la información que se esperaba que los estudiantes expusieran a su vez, en forma breve, cuando les fuese solicitado. A menudo, la disertación del maestro adoptaba la forma de epítetos redundantes, los cuales habían perdido su poder original a causa de los excesos. Frases manidas como "el trabajo recompensa" y "lo que hagas ahora pesará en tu futuro" —o variaciones sobre el tema— eran repetidas con la frecuencia suficiente para que perdieran su significado, aun cuando adaptaron el poder litúrgico del encantamiento, del canto rítmico.

El discurso constante del maestro era una forma de lograr la sincronización de influencia y cohesión total del grupo. El discurso se convertía, en efecto, en un mecanismo autónomo de sincronización. Es decir, el monótono ritmo del maestro ayudaba a disminuir el espacio personal y a incrementar el comunal (cf. Chapple, 1981). Durante la clase el maestro devenía, en términos de Chapple, un marcapasos fijo para propiciar respuestas de un gran número de "osciladores desacoplados" y encarrilarlos tan rápida e intensamente como fuera posible. El término "encarrilar" (*entrainment*) acuñado por William Condon, se refiere al proceso que tiene lugar cuando los ritmos de dos o más individuos se conjugan y pueden sincronizarse (cf. Chapple, 1981; Hall, 1984, pp. 177-193).

El encarrilamiento del grupo era con frecuencia influido por la distribución del mobiliario, la disposición de los asientos para los estudiantes, las pausas y las respuestas de los estudiantes.

Maestro: Uno tiene que proyectar la voz de forma que cualquiera la distinga. Cuando estoy impartiendo una clase puedo también escuchar a los otros maestros, de modo que me veo obligado a gritar la lección. Debe mantener un cierto ritmo; pero si es muy lento, pone a dormir a los chicos. Y hay que acelerar el paso. Se llega a conocer el ritmo y a los alumnos después de los primeros meses. El gran truco consiste en esperar que se sosieguen primero. Los rezos ayudan.

Los ritos instruccionales, como en la misa, fluctuaban de la repetición a la respuesta. Las clases exitosas parecían poseer un ritmo natural que provocaba

la reacción de los estudiantes. También poseían la característica de *fluir*, en el sentido empleado por Csikszentmihalyi. Es decir, eran "autotélicas" y no requerían recompensas o metas, fuera de ellas mismas. Las clases fracasadas eran principalmente monólogos de los maestros. Cuando tal era el caso, los estudiantes se mostraban cada vez más inquietos o caían en estados de conciencia peligrosamente próximos al del sueño. Generalmente les resultaba difícil sostener el estado del estudiante por más de cuarenta minutos sin "aflojarlo".

Estudiante: las mejores clases son cuando las cosas salen con facilidad. El maestro no habla tanto y da oportunidad al grupo de expresarse. Cuando habla demasiado, es como ir en coche y oír el motor de un auto. Uno se cansa.

Un problema importante asociado con el microrritual era el arreglo especial en el salón, el cual contribuía a un ambiente sónico opresivo. El ruido en el área abierta era, en el mejor de los casos, intolerable. Fluctuaba rutinariamente del que revienta los tímpanos al decreciendo, el silencio, arias de susurros entrecortados y de vuelta a un manicomio de voces. Durante la primera clase del día, las voces de los estudiante entonaban un murmullo susurrante, bajo. Para la hora de la comida se había convertido en una charla a una frecuencia más alta. Dado que era difícil ignorar el ruido, a los maestros les resultaba arduo —si no imposible— establecer una frecuencia adecuada para el encarrilamiento.

El silencio total se hacía presente en la sección sólo durante los rezos. Brock observó alguna vez que la única forma en que podía pensar mientras se encontraba impartiendo una lección, era gritando. De otra manera, no podía hilar sus pensamientos. El encarrilamiento —cuando se daba— raramente duraba demasiado, puesto que la frecuencia competía con las provenientes de otros salones.

Brock poseía la frecuencia más rápida y el mayor "control de rieles" de los tres maestros. Dicha habilidad se encontraba sin duda relacionada con su voz sonora, su carisma y el aire de intensa concentración con el cual impartía sus clases. En consecuencia, los grupos de Barbie y Penélope a menudo escuchaban las lecciones de Brock, aun cuando éste se encontrara en otra parte de la sección. Los estudiantes se distraían con el acento alemán de Penélope y con frecuencia eran descorteses por ello. En los ejercicios escritos, los estudiantes hacían comentarios breves:

"La señorita ----- es una buena maestra, pero habla muy chistoso. No puedo entender lo que dice."

"Habla con acento. Los de atrás no la pueden oír."

"Cuando da clase no puedo entenderle, así que oigo a los otros maestros. Entonces me dejan después de hora por no prestar atención."

Las lecciones eran más rítmicamente "cautivadoras" cuando eran orquestadas por Brock, lo que probablemente tenga que ver con el hecho de que empleé más tiempo observando su clase que ninguna otra.

La palabra escrita

En promedio, el intercambio verbal ocupaba casi tres cuartas partes de cada clase. Se esperaba que los estudiantes realizaran el trabajo de afirmación, que consistía en contestar y leer los libros de texto. Este trabajo adoptaba con frecuencia la forma de tareas, que los estudiantes debían concluir esa tarde.

Los discípulos mostraban un innegable respeto hacia sus libros. Quizá se debiera al hecho de que uno frecuentemente empleado era la Biblia. El que tuviesen escasas oportunidades de cuestionar la información de sus textos, incrementaba la autoridad de la palabra impresa (cf. Olson, 1980, pp. 192-194). ¿Es sorprendente que los estudiantes católicos (contrariamente a lo que algunos protestantes podrían pensar) veneren la palabra escrita? Después de todo, al concluir la segunda lectura durante la misa el sacerdote besa con reverencia la Biblia, el Dios "escrito" o "atesorado".

La palabra impresa también auxiliaba para objetivar reificar y santificar los contenidos de las clases. C.A. Bowers sostiene que

Como el proceso de parcelación de la realidad en los programas depende de la palabra escrita, existe una mayor tendencia a la reificación que si la socialización dependiese por entero de la comunicación interpersonal. Esto no significa que la comunicación se encuentre libre de reificaciones; lo que se enfatiza [...] es que la naturaleza de nuestro lenguaje contribuye a la transformación del proceso de comunicación de las intenciones e interpretaciones subjetivas, en afirmaciones que con frecuencia parecen denotar una realidad objetiva [...] La apariencia de facticidad —que las cosas son lo que su nombre indica— surge de la inadecuación de nuestro lenguaje para comunicar el contexto, la intención y el significado subjetivo (1984, p. 61).

Durante las tareas de afirmación, los estudiantes determinaban sus propios ritmos para la duración del período. Los maestros intentaban asegurar una sincronización suave de esta última actividad amonestando a quienes no escribían.

Jueves, 12 de febrero

Le dije a Brock que parecía un religioso y que me recordaba el óleo de un antiguo misionero jesuita —uno de los "Guardianes de Dios". Me contestó que no importa quién sea uno, las barbas le dan apariencia de "intelectual". Él pensaba acerca de su actividad de enseñanza en dos formas contradictorias:

como dictador y como animador. Decía que podía adoptar cualquiera de los dos papeles, dependiendo del grupo al cual estuviera instruyendo. Con los más listos, se convertía en animador; con los más "lentos", en dictador. Me dijo que se sentía más un "protector" con sus alumnos en la sala general y que se relacionaba con ellos a un nivel más personal. Con sus otros grupos, se sentía más como "profesional".

Charlé con él acerca del increíble contacto ocular que los maestros emplean con los estudiantes en la sección. Me dijo que la barba le servía para "acentuar la mirada". Le conté que estaba pensando llamar a una sección de mi estudio "el Ojo Maligno". El rió, pensando que no era en serio. Sí que lo era.

Brock estaba absolutamente convencido de que había más barbas entre los maestros que entre la población en general: "¡Lo hacen por el control!" Para él, las barbas eran dispositivos para crear un personaje, una "máscara" simbólica.

Viernes, 20 de febrero

La clase de geografía de Brock fue interrumpida por una voz proveniente del sistema de sonido. El grupo miró cómo Brock se dirigía a la voz que salía de una rejilla cuadrada de color gris. La escena me impactó por lo extravagante.

Comencé a explorar la idea de que cada maestro tenía un "foco de poder" propio. Es decir, un lugar desde donde mejor impartía su instrucción y más a menudo amenazaba cuando se sentía inseguro o agredido.

El foco de poder de Brock ocupaba algo menos de dos metros cuadrados atrás de su escritorio. El de Barbie era de aproximadamente un metro cuadrado al frente. El de Penélope estaba a la izquierda de su escritorio; pero también daba clases desde distintos lugares, generalmente mientras permanecía sentada.

Cuando Brock y Barbie cambiaron de grupos, advertí que cada uno se dirigía casi por instinto hacia el espacio de poder del otro. Más tarde ese mismo día, Brock me pidió que me encargara de su grupo (en el salón de informes de Barbie) mientras él colocaba una película en un proyector en el otro salón. Deambulé por el aula, viendo a los chicos hacer su tarea. Tan pronto me aproximé al foco de poder de Barbie, el ruido comenzó a disminuir. Pero cuando de hecho entré ahí, uno de los chicos levantó la mano:

—¿Ahora eres el maestro?

—Bueno, no exactamente— dije.

—Porque quiero saber si puedo ir a tomar agua.

—Claro, ve.

Martes, 14 de abril

Me sorprendió cuán similares podían ser los días, aun cuando el contenido de las clases cambiase. Supongo que producía una cierta seguridad conocer el transcurso de cada día casi al minuto exacto, pero también existía el gran riesgo del aburrimiento. Descubrí que después de aproximadamente una hora me encontraba casi en trance, incapaz de concentrarme en mis notas de campo. Las voces de los maestros casi no variaban mucho y eran casi un zumbido continuo, una verdadera monodia, rota solo por el silencio de muerte previo a la plegaria.

En promedio, los maestros hacían una pausa en sus lecciones unas tres veces por período, para dirigir a los estudiantes observaciones variadas:

—Cris, ¿por qué puedo escucharte hasta aquí?

—Hay una voz que viene del fondo del salón.

—No me importa de quién sea este lápiz. El propósito del ejercicio no es averiguar de quién es. El propósito es hacer el ejercicio.

TIPOS DE EJECUCIÓN

Como en el caso de los macrorrituales, los microrrituales eran exitosos cuando los tirones liminales de la secuencia instruccional competían con los del estado de la esquina. Esto ocurrió muy rara vez durante mis observaciones, dado que los maestros generalmente ser reducían a ser moderadores, simples funcionarios. Rara vez los maestros —como “emisores” de significado— ajustan sus frecuencias a las de los estudiantes. Como “receptores” pasivos, se esperaba que los estudiantes adecuaran sus frecuencias a las de los maestros. Pero el término “frecuencia” no sólo se refiere al tono y la experiencia rítmica al hablar o presentar información: también se relaciona con la comunicación de cierta información en particular. Esto requiere que el maestro se percate de los símbolos y áreas temáticas que los estudiantes encuentran interesantes y significativas. Los maestros deben saber lo que los estudiantes necesitan saber.

Tres tipos variables de maestro fueron identificados dentro del microrritual: el maestro como servidor liminal; el maestro como actor y el maestro como jefe absoluto. Cuando los estudiantes respondían al performance del maestro con un sentido de inmediatez o propósito, bien verbal o gestualmente —cuando, por ejemplo, se volvían los “actores principales”—, se involucraban en un ritual auténtico de instrucción: los alrededores se santificaban, los estudiantes se volvían concelebrantes del conocimiento junto al maestro (que había adoptado el papel de sirviente liminal) y el grupo se transformaba en una congregación. Como en el ritual religioso donde la metacongregación es Dios,

la de un ritual instruccional es el logos (en la teología cristiana el logos equivale a la segunda persona de la Trinidad y sus funciones se encuentran asociadas con la actividad creativa de Cristo). En este “momento” santificado del programa durante el cual los estudiantes se convierten en testigos de la sabiduría universal implícita en los ritos de instrucción, el papel del docente adquiriría dimensiones chamánicas.

Cuando los estudiantes eran involucrados activamente por el instructor pero, debido a diversos obstáculos inherentes a la estructura y performance del ritual, permanecían como observadores aislados de la acción, entonces eran entretenidos. El aula se transformaba en teatro y los estudiantes en audiencia. En este caso, el maestro perdía su función chamánica y se enfrentaba a los estudiantes en distintos papeles: pedagogo o propagandista pastoral o, peor aún, evangelista de la cultura dominante.

Cuando, sin embargo, los discípulos no eran motivados para responder a las instrucciones del maestro sea de forma verbal, gestual o mental (por ejemplo, cuando cesan de pensar en absoluto acerca de lo que pasa) —entonces ya no se encontraban imaginariamente sentados en la iglesia o en el teatro, sino en la jaula de hierro de Max Weber. El maestro se veía reducido a la calidad de jefe absoluto y el conocimiento era transmitido mecánicamente, como si se pasara una escudilla con comida por debajo de la puerta de una celda. En esa situación, tan común en nuestros salones de clase, los escasos metros que rodean al estudiante bien podrían haber sido un lugar de confinamiento solitario: un nebuloso estado de vacío espiritual y emocional.

EL SERVIDOR LIMINAL

La siguiente sección sobre el servidor liminal es una descripción compuesta por lo que considero los mejores atributos del maestro que trabaja dentro de una pedagogía liberadora.¹ Dichas cualidades han sido reunidas a partir de observar a los maestros de modo formal e informal alrededor de un decenio. Algunas de las características del servidor liminal se hicieron evidentes en los performances de los maestros en St. Ryan.

Cuando un maestro posee los atributos de un servidor liminal se agrega vitalidad a los ritos de instrucción: se proporciona significación figurativa al proceso de aprendizaje y el contexto de la clase se transforma de indicativo (el énfasis en los meros hechos) en subjuntivo (énfasis en la calidad del aprendizaje “como si”), de la resistencia a la humanidad indiferenciada y de los confines

¹ Empleo el término servidor liminal de acuerdo con la descripción que del sacerdote hace Urban T. Holmes. Véase Urban T. Holmes, *The priest in community: Exploring the roots of ministry*, Nueva York, Seabury Press, 1978.

de las estructuras sociales a los semilleros de creatividad ubicados en la antiestructura (un modo receptivo de conciencia en el cual existimos en un estado de totalidad humana).

El servidor liminal es tanto un aglutinador de costumbre como un provocador cultural; pero trasciende ambos papeles. No subordina los derechos políticos de los estudiantes a su utilidad como miembros futuros de la fuerza de trabajo. Es un activista social y un director espiritual, además de pedagogo. El servidor liminal, como el nombre sugiere, es capaz de aportar dimensiones de liminalidad al escenario del salón de clases, donde las obligaciones que acompañan al estatus social personal y al papel inmediato, se mantienen temporalmente en suspenso.

El servidor liminal no sólo retrocede ante la ambigüedad y opacidad de la existencia. Es un andrógino que adopta modos de conciencia tanto masculinos como femeninos. Cuenta en mucho con su carisma personal y su poder de observación y diagnóstico, y está consciente de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes, pues los ha identificado al observar y diagnosticar sus necesidades rituales. El servidor liminal ve a los estudiantes de clase trabajadora como miembros de un grupo oprimido. No sólo lucha por la igualdad de los alumnos fuera del aula, sino que también intenta educar a sus colegas contra el peligro de la falsa conciencia.

El servidor liminal ofrece un conjunto ordenado de símbolos que posee una alta densidad de significado para el estudiante; crea un "contexto sentido" al promover las condiciones que permitirán a los estudiantes interiorizar significados tanto exégeticos (normativos) como oréticos (físicos). Al crear así posturas particulares hacia los símbolos, puede asegurarse que éstos posean un poder fecundador y sean asimilados adecuadamente por los estudiantes mediante la cognición y el afecto.

El servidor liminal es el proveedor de cultura y está siempre consciente de sus raíces chamánicas. Es más un mistagogo que un ideólogo. No rechaza la teoría (lo cual sería una forma de pietismo pedagógico) ni evita la intuición que se adquiere con la práctica (si evitarla implica un intelectualismo moribundo o una "mentalidad sitiada"). El *métier* del servidor liminal consiste en limpiar de obstáculos a la incorporación del conocimiento. Rehúsa inventar pretextos por las deficiencias de los estudiantes; más bien, proclama la igualdad académica de todas sus responsabilidades.

El servidor liminal duda del racionalismo en exceso y tiende hacia los mitos, metáforas y ritmos divinos que darán significado y propósito a sus estudiantes no sólo como abstracciones, sino como formas "vivas" de conciencia. Se emplean modos de acción simbólica que no muestren una división entre la recepción pasiva de hechos y el ethos participativo de "aprender haciendo". El servidor liminal estimula en los estudiantes la ejecución de metáforas y la incorporación de ritmos que eludan el dualismo tradicional mente-cuerpo que prevalece en la epistemología y la práctica educativa. El servidor liminal es un

vagabundo, un trampero de lo obvio que se vuelve la trampa del desmitificar la conscientización (Freire, 1984, p. 171). Lo ordinario se hace objeto de análisis y reflexión crítica.

El servidor liminal no asigna una alta prioridad a la estructura y al orden (aun cuando sus clases puedan estar altamente estructuradas y ordenadas), y es capaz de "conjurar" las condiciones adecuadas para que ocurran la *communitas* y el flujo. Sabe que no debe simplemente *presentar* conocimiento a los estudiantes; debe *transformar* su conciencia permitiéndoles incorporarlo o "encarnarlo".

Al igual que en el caso del maestro como actor, el estatus ontológico y las características del servidor liminal son intrínsecamente ambiguos. No obstante, existen diferencias esenciales entre estos dos tipos pedagógicos. En tanto el maestro como actor trata de suprimir la individualidad, el servidor liminal intenta fortalecer el talento individual. El maestro como actor está atento a las condiciones de igualdad; el servidor liminal alimenta a las fuerzas contrahegemónicas mediante la formación de una ideología alternativa. Mediante ésta, el servidor liminal es capaz de educar para la individualidad, la diferencia y la excentricidad. Está más cerca de los estudiantes que de su profesión.

El maestro como actor frecuentemente ignora el valor de la experiencia humana singular, en tanto el servidor liminal jamás se ciega ante la significancia de los valores colectivos y la lucha de clases. El maestro como jefe absoluto desarrolla sus lecciones totalmente a partir del texto. En un nivel más abstracto, funciona como un reflejo condicionado del consenso ideológico de la cultura.

Los tres tipos de maestros son "practicantes de la cultura" que producen, orquestan, integran y distribuyen significados culturales, ofrecen el encantamiento de varias mitologías educativas y difunden en el aula órdenes de experiencias particulares. El servidor liminal, en un grado más amplio que los otros tipos pedagógicos, es capaz de ayudar a los estudiantes a abolir la arrogancia cultural prevaleciente y a descubrir significados alternativos.

El servidor liminal concibe esencialmente la enseñanza como un drama improvisado. Para entender plenamente el subtexto del estudiante, debe convertirse un estudiante en el encuentro dramático. Como parte de tal drama, el servidor liminal sabe que los resultados serán con frecuencia impredecibles; que el entendimiento, como el teatro, tiene un espíritu propio (cf. Courtney, 1982). Para el servidor liminal los sentimientos y actitudes devienen la matriz del aprendizaje; así, los procesos racionales de sus alumnos deben ubicarse en un contexto emotivo.

El servidor liminal suele cuestionar los presupuestos arraigados en el hemisferio izquierdo del cerebro. Más aún, se encuentra agudamente consciente de la distinción entre verdad abstracta y objetiva. La verdad estética es valorada mucho más que la verdad objetiva, pues la verdad sólo se hace "real" cuando el estudiante actúa con ella (cf. Courtney, 1982).

El servidor liminal es un parachamán (cf. Grimes, 1982a); se encuentra

orientado hacia el performance y disfruta del trabajo con grupos pequeños más que con toda la clase. Enseña con el fin de descubrir sus propios significados y no porque desee compartir respuestas disponibles. Enseñar es una forma de "actuación sagrada", más afín al drama de las sociedades cazadoras que al teatro de las sociedades agrícolas (cf. Grimes, 1982a).

El del servidor liminal resulta un papel potencialmente más peligroso de representar. Con facilidad podría "explotar" en la cara del maestro, dejándolo a él y a los estudiantes emocionalmente debilitados. A dicho papel deberían aspirar los maestros sólo cuando los valores que desean que sus estudiantes incorporen sean productivos y benéficos para el crecimiento intelectual, moral y emocional.

Nunca observé en St. Ryan que algún maestro poseyera a la vez todas las características del servidor liminal. Pero cuando éstas se presentaban en algún grado en la orquestación del rito instruccional, era por lo común durante la clase de religión, cuando se estimulaba a los estudiantes a discutir acontecimientos relacionados con sus propias vidas y preocupaciones internas, lo mismo que sus consideraciones respecto de las imágenes sacralizadas.

Durante esta clase, los estudiantes discutían fábulas, parábolas y temas bíblicos, construían iconos para colgar en el árbol de Jesé, confeccionaban coronas de Adviento, encendían veladoras y ponderaban los significados de los símbolos sagrados. Cierta vez, Brock discutió el concepto de Cristo como activista social y sus discípulos relataron historias propias relacionadas con aspectos de pobreza e injusticia.

Estudiante: La clase de religión a veces es aburrida. Pero en otras ocasiones tienes la sensación de que Dios es real, porque el maestro te pide que busques dentro de ti tus propios sentimientos. Y luego los explica usando la Biblia o hablando acerca de la misa. Entonces, cuando las cosas suceden comprendemos por qué nos suceden a nosotros; porque Dios quiere.

Durante una clase "liminal" exitosa, los alumnos abandonaban sus personajes de "estudiantes" y participaban espontáneamente en la lección. Sus "acciones" no fueron tanto "simular" como "hacer". La mayor parte del tiempo, no obstante, los maestros se distanciaban tanto de sus clases que lo que tenían que decir no causaba demasiada impresión entre el alumnado. Había poca estimulación y tensión y por lo tanto poca catarsis. No solía haber una discusión o descripción inmediatas de acontecimientos que los estudiantes pudiesen reconocer como vitalmente importantes. Como cuerpos vividos de prioridad legitimada, los microrrituales servían principalmente como escudos sagrados, tras los cuales los maestros podían esconderse de los incesantes intentos de los discípulos de crear su propia cultura de la esquina entre los muros de la escuela.

Estudiante: La mayoría de las clases son aburridas. La misma cosa todo el tiempo. ¿Por qué los maestros no pueden hacerlas interesantes? Jamás nos preguntan qué pensamos que es importante.

Como parte del proceso instruccional, los maestros de forma consciente —o incluso autoconsciente— manipulaban los símbolos y gestos rituales con el fin de entretener (en el sentido de mantener a los estudiantes interesados y ocupados) y controlar (mantener su conducta dentro de límites predecibles).

Los docentes empleaban generalmente una gran cantidad de tiempo "metiéndose en la cabeza" de los estudiantes mientras "actuaban" en el papel de maestros. Sus gestos eran disimulados, ejecutados por consideración hacia los estudiantes, e incluso se ocultaban tras diversas apariencias y personajes "oficiales".

Maestro: Algunas veces puedo verme a mí mismo representar varios papeles. A veces soy como un padre, otras como un sargento, pero no se puede ser muy amistoso o los chicos se aprovechan de uno, se pierde un tanto el respeto y uno sufre las consecuencias el resto del año.

En contraste, muchos estudiantes consideraban la heteronomía de imitar al "buen estudiante" con cierto desdén. Algunos eran capaces de maquinar gestos y conductas apropiados para ajustarse a los valores y actitudes percibidos como los de los maestros. Por lo tanto, había alumnos que dominaban el arte de "parecer de clase media" y obtenían en recompensa una buena evaluación y la oportunidad de ingresar o permanecer en el programa del nivel quinto a sexto.

Estudiante: Detesto tener que actuar como moreno; pero se puede hacer. Si antes de los exámenes el maestro piensa que estás tratando de portarte como tal, te da mejores calificaciones. Pero podrías perder a tus amigos si te quedas así mucho tiempo.

En términos generales, los microrrituales eran el modelo del maestro como actor o como jefe absoluto más que del servidor liminal. La pretensión de que el aprendizaje es fundamentalmente producto de la voluntad individual del estudiante —a pesar de un performance inefectivo por parte del profesor— habitó a los alumnos a la ausencia de experiencias reales, activas y participativas. Los estudiantes eran reducidos al papel de simples espectadores que asimilaban conocimientos *acerca* de las cosas, más que conocimientos *de unas cosas* en relación con otras o como una experiencia vivida. Ostensiblemente, el paroxismo del microrritual ocurría con la sonriente aceptación del maestro ante la respuesta correcta del discípulo.

Maestro: Buen chico, Danny. ¡Eso es! ¿Podrías decir al grupo de qué tratan las demás fábulas del capítulo?

No obstante, la consumación oculta del microrritual no se llevó a cabo con la recitación exitosa de la respuesta correcta sino por las intervenciones elogiosas de los maestros en respuesta al "silencio activo" de los alumnos durante los ejercicios escritos.

Maestro: Me gusta verlos trabajar a todos. Entendieron perfectamente.

En muchos sentidos, era más importante estar ocupado que en lo correcto. La instrucción se reducía con frecuencia a llenar tiempo y espacio.

Lunes, 16 de febrero

Obtuve autorización para hablar a los estudiantes acerca de mi investigación. No me fue difícil adaptar el papel de docente. Había estado dando conferencias en un cierto número de jornadas profesionales o de desarrollo en los últimos años y sentía la confianza de que podía ganarme a la mayoría de las audiencias, al menos por algún tiempo. Debido a que sentí que la mayoría del trabajo asignado a los estudiantes era diseñado en principio para mantenerlos ocupados, traté de mostrar —mediante gestos y movimientos— que me interesaba tanto en el tema que estaba exponiendo como en mi audiencia. Fruncía el ceño y sacudía la cabeza. Me movía por el salón. La metáfora que estaba tratando de expresar con mi cuerpo era: "el marco temporal en el cual nos encontramos comprometidos ahora, es importante y serio". Me sentía falso y sincero a la vez.

Metí las manos dentro de mis bolsillos para aparecer relajado e informal, pero mantuve una mirada ansiosa para indicar que me sentiría desilusionado si no se manifestaba interés en mi exposición.

Sentí más simpatía por los maestros cuando me puse en el papel de pedagogo. Mis expectativas y obligaciones se encontraban enmarcadas de modo semejante a las del docente. De pronto, tenía que propiciar ciertas respuestas en los discípulos. Tenía que solicitar atención, mantenerlos callados y hacerlos parecer interesados. Tenía que probar mi valor ante alumnos y maestros.

Martes, 24 de febrero

Hoy, mientras me encontraba explicando mi investigación a los estudiantes, un grupo de chicos comenzó a "rondar". Uno de ellos fue golpeado, y cayó al suelo. Los estudiantes se rieron. Los demás maestros me observaban para ver que haría. Inmediatamente experimenté una oleada de viejas sensaciones procedentes de mis días de profesor. La cara se me congestionó y comencé a

sentirme desafiado. Nunca me había visto obligado a "disciplinar" a un alumno desde que llegué a la sección. Primero, esperé a que los chicos pararan por sí solos; pero la situación empeoró, así que finalmente exploté (con horror de mi parte) y dirigí mi ira hacia el estudiante más escandaloso: "¡Oye, qué diablos estás haciendo!"

Mis ojos se volvieron con rapidez hacia Brock mientras soltaba esa expresión. Creo que sonreía, pero no podría asegurarlo. La clase se calló por completo. Comencé a caminar alardeando, para encajar en el papel de "no se metan conmigo o les arranco la cabeza".

Poco después ofrecí disculpas a Barbie por haberme puesto "pesado" con sus alumnos. Me sonrió: ¿Oye, no hay ningún problema! Me gustó. ¡Esto refuerza mi autoridad!"

LAS JUNTAS DE DOCENTES

A lo largo del calendario escolar (aproximadamente una vez por semana) había juntas de maestros. Las reuniones tenían como finalidad discutir problemas éticos, proporcionar información acerca de programas o seminarios próximos y operar como foro colectivo para denotar unidad. Un miembro mayor del personal —un caballero verborreico y muy popular entre los profesores— percibía la moral de los docentes como un problema serio. Se oían rumores de que la escuela iba a convertirse por completo en secundaria para el año siguiente y que 257 apenas una pequeña camarilla de maestros tenían posibilidad de permanecer. El hecho de que muchos de ellos no estuviesen seguros de qué escuela los emplearía el año próximo no contribuía a generar un clima escolar positivo.

Un miembro del personal tachó de "ridículo" el acuerdo actual del consejo, para traer a St. Ryan a los estudiantes de las escuelas "alimentadoras" vecinas, para ubicarlos en los grados 7 y 8. Preguntaba cómo podría generarse un espíritu apropiado entre los estudiantes —o los maestros— trabajando en grupos numerosos que sólo estarían juntos por uno o dos años.

En tal clima de incertidumbre, las juntas ofrecían un espacio donde las frustraciones podían ser expresadas y el apoyo se extendía compasivamente. Los maestros entraban al salón de juntas moviendo la cabeza y quejándose, para ser rescatados por otros docentes que preguntaban qué andaba mal —y luego los invitaban a "ponerse duros" y a "darles". En este sentido, una reunión de personal podría ser vista como una especie de ritual de revitalización, puesto que servía para regular la descarga de ansiedad e incomodidad acumuladas en forma colectiva. La apatía se disolvía temporalmente. Y aunque cada reunión consistía en un intercambio práctico de información (por ejemplo, el simple compartir los sucesos), también simbolizaba y afirmaba la naturaleza "racional"

de la enseñanza en sí (por ejemplo, a lo que los maestros se referían como el estilo "socrático" de enseñar, mediante preguntas y respuestas).

Durante una de las reuniones, un miembro exhortó a los presentes a no esperar demasiados frutos de los estudiantes en este año, alegando que no podían llenarse botellas de litro y medio con tres litros de vino. Con esto quería decir que los estudiantes portugueses —debido presumiblemente a sus diferencias idiomáticas y culturales— no podrían aprender tanto como los anglosajones de clase media. Así, las juntas se volvían ocasiones durante las cuales se credencializaron y legitimaron las categorías tácitas que ubicaban a los estudiantes portugueses como académicamente inferiores. Por lo tanto, el estatus paradigmático de la teoría de la pobreza cultural se fortaleció mediante el consenso implícito de que los alumnos portugueses eran "inferiores" a los estudiantes de clase media en muchos aspectos —las deficiencias más pronunciadas consistían en logros académicos pobres. Con la charla informal de los maestros, el estudiante portugués era vuelto una especie de desvalido de la subcultura, un miembro de una subclase o un *Untermensch*.

Maestro: Cuando hablo con otros maestros acerca de los problemas que enfrentan con los estudiantes inmigrantes, mis dificultades parecen menos graves, porque otros encaran situaciones semejantes. El problema que veo es que los alumnos no reciben el mismo tipo de estimulación en casa que los no inmigrantes de mejores áreas de la ciudad. Para empezar, su vocabulario es débil y no poseen las habilidades sociales para interactuar de manera razonable e independiente. Uno tiene que andar tras ellos todo el tiempo.

Con el lema de "pobreza cultural", el concepto del estudiante portugués como un "extraño" de una clase subalterna se hizo parte del bagaje ideológico o del conjunto de categorías canónicas de pensamiento del maestro, y por lo tanto parte de su corpus de conocimiento del salón de clase. En los diálogos informales con emparedados y café, el estereotipo del portugués "desviado" invadía el léxico del parloteo profesional.

Además de confirmar comunalmente las categorías de desviación respecto de los estudiantes, las reuniones de personal también tenían un efecto determinante en el programa oculto de la escuela. Estas reuniones eran parte del plan pedagógico no declarado para redimir a los estudiantes de las Azores del horror de sus formas "medievales" de cultura, sus actitudes "nómadas" y su rudo ser "primitivo".

Las expectativas acerca de los maestros por parte de las autoridades del consejo y la Iglesia se esclarecían cuando se discutían directivas conciliares, papales, curiales o diocesanas contemporáneas, en relación con sus posibles influencias sobre las decisiones educativas. El poder de la administración escolar se afirmaba y se creaba una sensación de solidaridad social.

LA OBJETIFICACIÓN DE LA CULTURA DEL SALÓN DE CLASE

Los ritos de instrucción constituían uno de los medios principales para objetivar o reificar el mundo cultural de la escuela. La reificación en la sección incidía sobre cómo los rituales capacitaban a maestros y estudiantes para descodificar la realidad mediante estereotipos adquiridos socialmente, predefiniciones e ideologías que moldeaban el sistema explicativo o cosmología de la sección.

La reificación es una forma extrema de aquello a lo que Berger y Luckman se referían como "objetificación" —una parte del proceso de construcción social de la realidad. Ellos definen reificación como

la aprehensión de los productos de la actividad humana *como si* fuesen algo distinto de productos humanos, como hechos de la naturaleza, resultado de leyes cósmicas o manifestaciones de la voluntad divina. La reificación implica que el hombre olvide su propia autoría del mundo humano y, además, que la dialéctica entre el hombre (el productor) y sus productos, se pierda en la conciencia. El mundo reificado es, por definición, deshumanizado (1967, p. 89).

Incuestionablemente, tanto maestros como estudiantes interiorizaban las definiciones culturales operativas en el medio escolar en sus formas reificadas. Mediante las interacciones ritualizadas en la vida del aula, la escuela fue tácitamente capaz de mediar el desarrollo conceptual de los estudiantes. En raras ocasiones enfrentaban directamente la cultura. Se encontraban atrapados en el pueril catecismo del discurso logocéntrico.

Los rituales instruccionales se encontraban vinculados con la reificación en cierto número de contextos. Por ejemplo, desde la perspectiva de los maestros, los estudiantes eran vistos como de "los niveles tres o cuatro". Muchos de ellos eran descritos como "rudos" o "de mal comportamiento". Simplemente eran "los del cerro". Colectivamente eran señalados como grupo "bajo" o "de nivel básico". Algunos de los estudiantes eran incluso reificados como "payasos" y "delincuentes", en el discurso informal del maestro. En una ocasión, un miembro del personal de edad avanzada empleó el término "lobos con piel de oveja" para describir a un grupo de estudiantes. Se tenía un sentimiento definido de que los estudiantes portugueses eran "primitivos" en ciertos aspectos fundamentales. Así, el surgimiento del estereotipo del salvaje:

Docente: Cuando sucede algo violento en el patio de la escuela, por una u otra razón generalmente son los portugueses.

Además, los estudiantes del Hermano Regis (que comparten espacio con los de St. Ryan) ocasionalmente eran descritos como "rufianes" o como "rudos".

Docente: ¡Todos son unos rufianes! Tenemos chicos rudos, problemáticos. Pero [...] se desenvuelven y aun intentan comportarse de manera inteligente, porque usan uniformes elegantes.

Los estudiantes italianos eran vistos, por algunos maestros, como menos honestos pero más sofisticados que los "primitivos" estudiantes portugueses.

Docente 1: Encuentro que los portugueses son más honestos con sus emociones. Pienso que los italianos tienen toda clase de desviaciones.

Docente 2: Los italianos son culturalmente más sofisticados. El estudiante portugués proviene básicamente de un ambiente más primitivo, sobre todo agrícola, y sigue influido por la Iglesia, la cual tiende a cargar muchas supersticiones de Europa.

Una de las consecuencias de esa reificación fue que se crearan los programas de "nivel básico" para seguir el paradigma instruccional del estudiante "por debajo del promedio". Esto reforzó aún más la idea de que los estudiantes inmigrantes eran disfuncionales. En la jerga educativa, esto se llama la mentira de la "pobreza cultural". Se reificó a los estudiantes como faltos de socialización o con deficiencia patológica de los refinamientos culturales. En suma, fueron tratados como culturalmente proclives al retardo académico y a la conducta atávica —el punto de vista de Locke de los niños como adultos en formación necesitados de civilización, llevado a un extremo grotesco (cf. Postman, 1982). Una sonriente maestra trató de resumir "graciosamente" la situación al describir a los estudiantes como productos de un "mal semen".

Este uso particular de la nomenclatura —frecuentemente llamado "etiquetamiento"— que afirma que los estudiantes de las Azores son culturalmente pobres y por lo tanto con deficiencias patológicas, adquiere una legitimidad objetiva en virtud de su asociación con la opinión esotérica o pedagógica. Se convierte en una tipificación peyorativa —incluso persistentemente promovida— que es de lo más poderosa, pues se esconde tras el velo del estatus "profesional".

Los estudiantes eran separados físicamente en grupos distribuidos de modo desigual y trasladados de clase en clase dentro de dichos grupos. Los maestros por lo general disponían los contenidos de las lecciones para solamente un nivel, a pesar de que se suponía que los estudiantes se caracterizaban por poseer una amplia gama de habilidades.

Las prácticas administrativas fueron reforzadas y se hacía un fuerte énfasis en las tácticas disciplinarias. Se enseñó a los estudiantes a considerarse a sí mismos no sólo como tales, sino como alumnos de tipos cualitativamente distintos: literalmente, estudiantes de nivel tres, cuatro o cinco. Los criterios para determinar dichos niveles les parecían ambiguos a la mayoría de los alumnos.

Estudiante: Mi maestro dijo que podía fácilmente estar en el nivel cinco, pero que haraganeo demasiado. Sé que podría pero me costaría trabajo. Pienso que soy de nivel cuatro ahora y quisiera ser de nivel cinco porque quiero ir al Tecnológico Central y tomar algunas materias ahí y son algo pesadas. Le pregunté una vez al maestro: "¿qué nivel soy?, y él contestó: "oh, podrías fácilmente ser un nivel cinco". Yo pensé: "ah, supongo que sí". Él espera más o menos lo que mi maestra de francés. Detesto eso. Como obtener 27 puntos de 100. Ella me dice: "Eso está muy bien, es el principio." Como mi maestra de matemáticas diría: "¡Oh Dios mío, eso es todo!"

En una entrevista con uno de los docentes con mayor antigüedad, éste afirmó que los estudiantes portugueses aprenden mejor cuando la disciplina es estricta y el trabajo es abrumador.

Docente: Ellos [los estudiantes portugueses] básicamente ven la vida como ruda, difícil y no gratificante. Éste es un aspecto de su existencia. Puede verlo en el campo de donde vienen. Tienen que trabajar duro con la tierra. Tienen que hacer surgir la vida desde el cruel mar que les rodea. Y en este ambiente no hay nada que en verdad resulte sencillo.

El mismo docente mencionó también que la escuela debe ser "ardientemente sensible a las diferencias culturales de los estudiantes" mediante el trabajo escolar repetitivo. Sus afirmaciones generales acerca de los estudiantes portugueses denotaban la opinión de que los estudiantes portugueses denotaban la opinión de que los estudiantes de St. Ryan eran futuros delincuentes. También le preocupaba si la educación católica podría sobrevivir a la participación en misa:

Docente: Creo que las escuelas católicas en la ciudad realmente son afortunadas porque son de nivel cinco [...] ésta es la excepción [St. Ryan]. Somos la única con los tres niveles. Las otras son exclusivamente nivel cinco [...] creo que en cierto modo resulta desafortunado que ahora eduquemos niños para los servicios de hospitalización, los servicios penitenciarios. Estamos trayendo muchas otras dimensiones a lo que es esencialmente una institución académica.

Hubo un intento, entonces, por concretar la cultura de la escuela de modo que se ajustara a la cultura putativa de Portugal —al menos en lo que se refería a que los maestros enfatizaran el trabajo duro y esclavizante. En tanto se podría, superficialmente al menos, considerar a los objetivos de los docentes como un intento por poner en práctica una sensibilidad "multicultural" en la programación escolar, se podría, por otra parte, cuestionar si no es una subversión pedagógica reificar el mundo social mediante los rituales del salón de clase en la pueril ficción cultural de que la vida es aburrimiento y esclavitud. De acuerdo con Robin Williams,

existe una ficción cultural ahí donde hay una descripción cultural o una prescripción normativa que *sea generalmente aceptada como norma* lo mismo que *típicamente seguida* como conducta, pero que al mismo tiempo sea enfáticamente diferente de las concepciones subjetivas o inclinaciones de los participantes en el patrón, o con cierto conocimiento científico objetivo (1970, p. 432).

Las ficciones culturales se crean mediante el "enmarcamiento" ritual de hechos, una delimitación, énfasis o entrecomillado de porciones de la vida social. Un marco ritual es esencialmente una ficción; postula que el mundo es como parece, en lugar de ser inventado o moldeado (Myerhoff, 1977, p. 200).

Las propiedades organizativas de los rituales instruccionales facilitan considerar a los estudiantes como un cuerpo concentrado y compuesto lo mismo por "exitosos" que por "no exitosos" (también llamados como "torpes-normales"). Excepto en el caso de matemáticas e inglés, materias en las cuales los sujetos fueron ubicados en tres grupos (niveles 3, 4 o 5) no había agrupación por habilidades (por ejemplo, en geografía, historia, francés, artes industriales, salud, hechos de actualidad, estudios sobre la familia, religión). Se esperaba que cada estudiante realizara la misma cantidad de trabajo y las mismas tareas, dentro del mismo lapso. Esta situación generalizada fue responsable de la aparición de ciertos sentimientos de unidad y homogeneidad en la sección: el mundo operaba sobre todos básicamente del mismo modo. No obstante, se ejercía una presión considerable sobre aquellos que no eran capaces de llevar el paso de los otros (si bien algunos preferían ser puestos en un grupo inferior en matemáticas o en inglés). Por supuesto, siempre existía la posibilidad de que los maestros estructuraran sus rituales de salón de clase de manera individualizada (quizá incluso fortaleciendo más los rituales autogenerados), de modo que los estudiantes con niveles diferentes de habilidad cognoscitiva fuesen atendidos de manera más expedita. Sin embargo, al mantener uniformes y predecibles el patrón y las secuencias de los actos y procedimientos rituales en toda la sección, los maestros eran capaces de tener más poder y control.

Jueves, 9 de abril

Pensando que podría perderme el inicio de la misa con los estudiantes, me dirigí directamente del metro a la iglesia. Las puertas estaban cerradas. Me había equivocado de iglesia, así que regresé a la escuela.

Pasé por la oficina en mi camino hacia la sección y alcancé a escuchar cómo una maestra reprendía a su grupo:

¡Niños, ustedes son nivel tres! ¡Nivel tres! Si no pueden comportarse adecuadamente, van a verse en aprietos. Deberían ser capaces de conducirse correctamente. ¡Perfectamente! ¡Porque todo va sobre ruedas después del grado tres! ¡Sobre ruedas!

LA SANTIFICACIÓN DE LA SECCIÓN

Los rituales no poseen una opacidad neutral; invariablemente se encuentran delimitados por vestigios ideológicos que delatan la existencia de una subestructura ritual que refleja diversas lógicas sociales y culturales. La reificación u objetificación de la cultura del salón de clase apunta a una de las lógicas de la producción ritual; pero los rituales de la instrucción en el aula también alimentan la hegemonía de otra lógica: la santificación de las prácticas pedagógicas.

La siguiente sección intenta describir cómo los rituales del salón de clase pueden santificar y legitimar ciertas configuraciones de tiempo y espacio, lo mismo que diversas relaciones de poder (*pouvoir*). El gran reto de esta descripción consistirá en desarrollar un programa de cultura política que vaya en contra de la lógica del capital y las consideraciones hegemónicas del capitalismo tardío. Lo que resulta imperativo en este caso es la deconstrucción y el desplazamiento, en nuestras aulas, del centralismo de la manipulación simbólica y la violencia moral —tarea necesaria para promover la insurrección de la voz sojuzgada del estudiante y la creación de una pedagogía de la autofacultación. De modo congruente, se solicita a los educadores que adopten una actitud opositora responsable ante las prácticas rituales normativas y sus formas represivas y marginadoras.

Hasta aquí hemos empleado los conceptos de objetificación y reificación para ayudar a discernir cómo se constituyen las prácticas materiales y simbólicas en los rituales de instrucción. Una forma útil para pensar en los ritos instruccionales, en este momento, sería verlos como prácticas discursivas que se constituyen a su vez en discursos. Entender el proceso ritual como un discurso performativo —uno que tiene una lectura preferente dentro del sistema dominante de significados— es confrontar los códigos ocultos e irreconocidos que operan en el mundo cotidiano de las prácticas significantes del aula.

Los rituales del salón de clase representan un campo del discurso o modo dominante de representación que naturaliza, santifica y privilegia ciertas formas de conocimiento y práctica simbólica sobre otras y, al hacerlo, disuelve la fuerza de otros discursos. Una teoría sobre el discurso del ritual constituye un modo de entender cómo unos símbolos se relacionan con otros en un campo dado, y cómo sirven a manera de articulaciones estratégicas para asignar a los estudiantes su lugar en la economía moral de la escuela.

Un discurso es una configuración cultural y política de significadores, mediante la cual se inscriben las ideologías. Un acto ritual conforma un discurso que es tanto constitutivo del poder como su producto (cf. Foucault, 1980). Por ejemplo, el discurso ritualizado de instrucción en la escuela de St. Ryan presenta a los estudiantes una idea realista del mundo, según la cual existe una base de reflexión privilegiada (por ejemplo, la enseñanza religiosa católica) a partir de la cual se motiva a los estudiantes a organizar su existencia

temporal. Dentro de este discurso, conocimiento y poder son entendidos como esencialmente directos y no mediados.

La existencia en el aula es vivida dentro de una multiplicidad y pluralidad de discursos cambiantes, anclados material y simbólicamente en los performances rituales. En los campos discursivos y los espacios culturales en conflicto del salón de clase y de la esquina, diversos discursos luchan por el dominio. En el aula, los rituales cumplen el cometido de privilegiar interpretaciones particulares de cómo debería ser entendida y enfrentada físicamente la vida cotidiana. No obstante, dentro del discurso o racionalidad de los rituales de la esquina, los ritos instruccionales constituyen una falsa epistemología.

El discurso ritual es encarrilado mediante yuxtaposiciones de símbolos, las propiedades conmutativas de los paradigmas-raíces y las diversas características morfológicas de los propios rituales. Puesto que nunca ocurre la relación de uno a uno entre los símbolos rituales y sus referentes, sus interpretaciones son infinitamente ampliables.

Aunque nunca se puede desmantelar o develar totalmente la pluralidad de los discursos del salón de clase y de la esquina, es posible aprender algo de los mecanismos articuladores del ritual examinando sus características simbólicas y morfológicas. Las siguientes líneas intentan bosquejar las "reglas de formación" de la santidad y el poder del ritual.

Una manera en que los ritos instruccionales de la sección podían contribuir a la reificación de la cultura del aula, era crear una envoltura o un halo de santidad en torno a las transacciones rituales de la jornada escolar, lo que Peter Berger (1967) llamaría el dosel sagrado del mundo socialmente construido. La santidad aquí es entendida como "la calidad de incuestionabilidad impuesta por una congregación a proposiciones cuya naturaleza no es ni verificable ni falseable" (Rappaport, 1980, p. 189). Es importante tener presente que la característica de incuestionabilidad no se encuentra necesariamente relacionada con la religión; de hecho, existen convicciones incuestionables en muchas facetas de la sociedad secular. Como Moore y Myerhoff nos recuerdan:

Aquello que es postulado como incuestionable puede no ser religioso. Puede no tener relación con fuerzas místicas y el mundo espiritual. La incuestionabilidad puede de hecho ser generada por un sistema de autoridad, una ideología política o por otros elementos (1977, p. 22).

Dado que el trabajo escolar era con frecuencia aburrido y abrumador el cometido de las tareas asignadas por los maestros debería ser ubicado dentro de un marco metacomunicativo que se traduce así: "Qué se te pide que performs en la sección y cómo es importante para tu beneficio futuro. Considera tu trabajo y tu conducta como parte de una tarea *sagrada* que no debe ser cuestionada."

Resulta debatible si es el maestro o el sistema social el verdadero autor de

los ritos instruccionales. Quizá lo más acertado es considerarlos como coautores. No obstante, la mayoría de los estudiantes participaban en los ritos de instrucción apenas haciendo preguntas. Cuando uno de ellos preguntó a Penélope por qué tenía que "hacer el trabajo", ella le contestó con brusquedad: "porque sí, eso es todo". Cuando un estudiante le preguntó a un visitante de alguna de las preparatorias por qué estaban obligados a usar uniformes, éste le contestó: "porque es la tradición". Cuando Barbie les decía a los estudiantes inquietos que su conducta era "inapropiada" no aportaba referentes materiales (es decir, no daba una razón concreta acerca de "por qué" su conducta era inadecuada).

Muchas de las observaciones e instigaciones de rutina empleadas por los maestros durante la instrucción tenían poder performativo o ilocutorio. La cualidad metafáctica de lo performativo permitió establecer convenciones mediante la creación de criterios para juzgar los estados de cosas como católicos o no católicos, como sagrados o profanos.

Los estudiantes comprendieron que había alguna lógica en las reglas escolares y las convenciones. Varios me respondieron que sin tales reglas simplemente habría confusión y caos. No obstante, también estaban conscientes de que muchas de las reglas eran "innecesarias" y aún "estúpidas". Resulta significativo el hecho de que no se haya asignado ningún tiempo en clase para discutir las reglas, los procedimientos o la composición y dinámica del ambiente del salón de clase.

Lo verdaderamente sorprendente de los rituales de instrucción era su eficacia operativa. Las formas instruccionales monótonas, de ineluctable invariación, creaban una sensación de certidumbre. Rappaport ha descrito el poder del ritual en términos de su invariación, definiéndolo como "el performance de secuencias más o menos invariables de actos y expresiones formales no codificadas por los ejecutantes" (1979, p. 175).

Las clases eran articuladas ritualmente mediante una serie de postulados y directrices que parecían incuestionables. La mayor parte se enseñaba verbalmente durante las clases (casi siempre lecturas) o con los textos habituales. Gran parte del contenido difundido por los maestros no era susceptible de verificación; pero tampoco era vulnerable a la falsificación. Las proposiciones, hemos dicho, no necesariamente tienen que ser religiosas para verse rodeadas por esa sensación de santidad. El conocimiento secular adquirido por los estudiantes al participar en los rituales instruccionales era considerado tan sagrado como los postulados enseñados en la iglesia. Había una sensación de incuestionabilidad en la cadencia de la voz del maestro, la invariación del procedimiento instruccional y las dimensiones ideológicas implícitas en los paradigmas-raíces.

A pesar de la monótona repetición, la invariación y la formalidad de la instrucción en el aula, casi todos los estudiantes se adaptaban a lo que se requería de ellos, si bien su conformismo no implicaba, en la mayoría de los

casos, el convencimiento. En tanto que el conformismo no necesariamente entrañaba la creencia de los estudiantes en los valores de la escuela, servía como "índice" de la aceptación de dichos valores. Marchar acorde con los movimientos de los rituales escolares, no importaba cuán obligadamente, daba lugar al conformismo. El simple conformismo ante la "forma" del ritual (es decir, ir con el movimiento) llevaba por fuerza a ajustarse a los códigos, convenciones y valores culturalmente postulados en la escuela (cf. Rappaport, 1979).

Estudiante: Las reglas de la escuela son malas; pero hay que tenerlas. Sin embargo, lo que no sé es por qué tienen que ver con el trabajo aburrido. De todas formas, no hay opción.

Estudiante: Yo no creo todo lo que el maestro dice, pero se le debe respetar. Si no lo respetas te pueden expulsar [...] Así que comportate como los demás compañeros.

Maestro: No puedo reprobar a un alumno por no creer. Pero trato de ayudarlo a resolver sus dudas acerca de su fe.

Maestro: Todo lo que pedimos es que el estudiante adquiera habilidades sociales suficientes como para llevarse bien con los demás en su grupo.

Parece que lo que se requiere de los estudiantes de St. Ryan es la sumisión ante los rituales, no necesariamente la creencia en la información o en los valores transmitidos por ellos. Esto repite la idea del antropólogo Roy Rappaport de que conformarse no implica necesariamente creer, pero es en cambio un metasignificado que intenta borrar la distinción entre mapa y territorio. En este punto, puede ser valioso sacar a relucir algo de la literatura acerca de cómo logran los rituales comunicar mensajes "santificados" mediante sus características morfológicas.

Ahora un número creciente de ritólogos acepta que los mensajes principales del ritual son transmitidos recurrentemente por su forma. Se ha citado la expresión de Victor Turner de que los rituales son a los símbolos lo que el contenedor de metal al isótopo radiactivo (Myerhoff, 1977, pp. 199 y 200). Además, Turner señala que

la obra del ritual (y el ritual "obra", según indican muchas etimologías tribales y postribales) es parcialmente atribuible a sus características morfológicas. Su medio es parte de su mensaje. Puede "contener" casi cualquier cosa, pues cada aspecto de la vida social, cada aspecto de la conducta o la ideología, puede inclinarse a la ritualización (Turner, 1979b, p. 87).

Rappaport nos ha legado las bases de una teoría que considera la santidad del ritual como inherente a la morfología del propio ritual ("la cibernética de lo sagrado"). Él señala que si el orden de los actos performados y expresados por el actor no es codificado por él mismo, su performance forzosamente se adecua a dicho orden. En otras palabras, al simplemente performar un ritual el

participante se subordina a ese orden. Porque el que un performante rechace lo que se codifica en el ritual que performa es una contradicción de términos y, por lo tanto, resulta imposible. Si bien el performance de un ritual no siempre implica *creer* (el acto del "yo" privado y subjetivo) o la *fe* (la dialéctica entre "yo" y "a mí"), sí implica *aceptación* (un acto visible hacia el exterior del "a mí" constituido socialmente) y por lo tanto *obligación*. De acuerdo con Rappaport, la aceptación por los participantes de la invariación de un ritual es lo que da forma a lo sagrado. En el ritual, el transmisor-receptor (el participante) se hace uno con el mensaje que transmite y recibe. Rappaport escribe:

Por lo tanto, *al performar un orden litúrgico el performante acepta y se indica a sí mismo y a los otros que acepta lo que está codificado en los cánones del orden litúrgico en el cual participa, es decir, del cual se hace parte*. Este mensaje de aceptación es el mensaje indiciado —o metamensaje— intrínseco en todo ritual, el mensaje autorreferencial sin el cual los mensajes canónicos son, despojados de fuerza, meras especulaciones u opiniones teológicas o metafísicas. El de aceptación no es un mensaje trivial, porque los hombres no están obligados por su genotipo a admitir ningún orden en particular y tienen la opción, al menos lógicamente, de participar o no (1978, p. 84).

Por tanto, la *aceptación es intrínseca al performance*. Una vez más, Rappaport distingue con claridad entre "aceptación" y "creencia". Creer es "un estado interno cognoscible, si acaso, subjetivamente", mientras la aceptación, en contraste, no es un estado interno sino un "acto público visible tanto por el testigo como por el propio performante". Rappaport detalla:

La aceptación es [...] un acto social fundamental que sienta las bases para el orden público social, de un modo que no puede hacerlo la creencia incognoscible y volátil. La aceptación no sólo no es creencia, sino que ni siquiera la implica. Aunque los procesos privados de los individuos pueden ser persuadidos por su participación a conformarse con sus actos públicos, éste no es siempre el caso. Los hombres tienen sus dudas. Pero éstas no afectan a la aceptación. De hecho, muchos teólogos nos han dicho que la aceptación puede ser más profunda que la creencia acrítica, pues en su participación, el performante puede trascender sus propias dudas al aceptar a pesar de tenerlas (1978, p. 85).

De modo consecuente con el principal teórico de la filosofía lingüística, J. R. Searle (1969), Rappaport sostiene que "incluso en ausencia de creencia y fe, el acto de aceptación en un ritual no es falso porque [...] la aceptación implica obligación" (1980, p. 188). La moralidad es por tanto *inherente* en el ritual, argumenta Rappaport, si la obligación está implícita en la aceptación y ésta en la participación.

Searle mismo señala que "cuando se ingresa en una actividad institucional, al invocar las reglas de la institución necesariamente la persona se compromete

en una u otra forma, al margen de que apruebe o desapruebe la institución" (1969, p. 189). Myerhoff comenta que

los rituales son retóricos de modo innato. Ejecutarlos es creer en ellos y, como Mircea Eliade señaló de manera tan correcta, se puede llegar a ser lo que se performe. Los rituales llevan a la creencia, pero no mediante el mecanismo cognoscitivo que permite al pensamiento crítico interferir con la convicción (1982a, p. 28).

Rappaport llega más lejos al argumentar que la santidad es parte del propio discurso. La santidad o la incuestionabilidad se relacionan tanto con la *aceptación* implícita en el performance como con las *características invariantes* del ritual. De manera interesante, Rappaport sugiere (en concordancia con Anthony Wallace) que si el ritual es un modo de comunicación, es uno que *carece de información* (si por información queremos referirnos a aquello que reduce la incertidumbre). Él señala que "lo no informativo de la invariación del ritual enfatiza que aquello que se codifica es cierto, lo cual se acerca mucho a decir que es incuestionable" (1980, p. 189). También se muestra de acuerdo con Bloch (1974) en que la *meticulosidad* que inspira las expresiones del ritual es virtualmente una concomitante de la invariación y por lo tanto evoca la idea de santidad (p. 190). El trabajo de Rappaport esclarece, pues, la bidireccionalidad del ritual: en el acto idéntico del ritual el performante es: 1] incorporado en un orden y 2] a su vez establece este orden (187). Mientras que la santificación no necesariamente implica la fe, los individuos se encuentran más proclives a aceptar como verdades los mensajes santificados que los que no lo están (1971b, p. 30).

La teoría de Rappaport tiene un potencial profundo para descubrir el poder de los rituales instruccionales en los ambientes escolares (al extremo de que exhiben invariación, participación y fuerza performativa). Según Rappaport, podemos ver cómo los estudiantes que se pasan por los artificiales movimientos del "buen educando", *incorporan* los procedimientos de la cultura dominante, más que meramente exhibirlos.

Como el anglicanismo afirma que *lex credendi lex orandi* (se cree lo que se reza), podría decirse respecto del ritual de la escuela que uno se ajusta a cualquier símbolo o paradigma que se ejecuta o incorpora. Involucrarse en el ritual, por tanto, no afecta necesariamente los valores últimos de los participantes pero es más que una función de poder político. Las subjetividades de los estudiantes se moldean mediante la adaptación a la liturgia del aula. A los catorce años de edad, después de todo, no se tiene opción sino de asistir a la escuela. Han decretado la asistencia obligatoria aquellos que ni saben ni entienden a los estudiantes, pero que no obstante tienen la investidura de su conformismo. Los rituales de instrucción finalmente establecen convenciones en el salón de clase (G.K. Chesterton se refirió alguna vez a las convenciones como "la democracia de lo muerto"). En sus cuestionarios, los estudiantes

declararon que aceptaban la mayor parte de las convenciones del salón de clase. Y en sus comportamientos cotidianos exhibieron (con algunas excepciones que serán discutidas en el siguiente capítulo) un conformismo relativo con esos lineamientos a pesar del hecho de que, al crearlos, los maestros revelaban una dedicación casi esclavista a lo trivial. En realidad, por supuesto, las convenciones para establecer procedimientos, ambientes instruccionales y estilos de enseñanza eran enteramente arbitrarios (cf. Rappaport, 1971b, p. 32).

Las entrevistas con algunos administradores escolares revelaron que había una considerable libertad para el establecimiento de convenciones en el aula, dado que la disciplina se mantenía y el contenido requerido se enseñaba. No obstante, había presión sobre los maestros para que conservaran uniformes esas convenciones en la sección. Filosofías de enseñanza semejantes y estilos de enseñanza compatibles fueron citados por Brock, Penélope y Barbie como las principales razones por las que trabajaban tan bien en conjunto. Trabajar en equipo significaba un manejo conductual efectivo y una capacidad de vigilancia bien desarrollada. La ventaja de un enfoque pedagógico homogéneo radicaba en que evitaba la aparición de hechos fortuitos e impredecibles. Los rituales eran cuidadosamente —aun cuando quizá inconscientemente— orquestados de modo que enmascararan la naturaleza arbitraria de las convenciones del aula, incluso si demostraban ser objetables por los estudiantes. Dos convenciones frecuentemente citadas como cuestionables por los alumnos, se referían al escaso tiempo permitido para almorzar y al hecho de que no siempre se les concediera autorización para ir al baño.

La santificación de la experiencia del aula reforzó los epistemas dominantes de trabajo como buenos y al juego como malo. Enfrascarse en el trabajo era, en efecto, encontrarse en estado de gracia. Por otra parte, cuando los estudiantes se involucraban en algún juego eran amonestados y castigados. Los infractores y transgresores se volvían "contaminadores" del sagrado lugar de trabajo. Algunas veces eran "excomulgados" y transferidos por completo a una escuela diferente. Un alumno de grado ocho fue ubicado en un grupo de grado seis porque, como un maestro me dijo, "se comportaba como de sexto grado, así que ahí lo colocamos". "Además, es muy bajo para su edad."

Lo que parecía transpirar frecuentemente del comportamiento en los rituales de instrucción era la manipulación del poder por el poder mismo. Éste —fuerza moral ritualmente legitimada por decreto organizacional— era con frecuencia antagónico a la distribución de la santidad, durante las transacciones cotidianas del aula. El ejercicio conspicuo del poder destacaba con frecuencia el dosel de santidad que rodeaba las negociaciones entre estudiantes y maestro. Esto ocurría generalmente cuando los estudiantes sentían que sus mayores intereses no siempre se encontraban entre las primeras y fundamentales prioridades en los planes de los maestros. Por ejemplo, si un estudiante tenía que ir al baño, los maestros respondían generalmente "no",

cuando claramente no existía razón para negar el permiso, excepto por un inapropiado y gratuito ejercicio del poder por parte del docente.

Estudiante 1: Las reglas son necesarias para tener bajo control a la escuela, pero no a nuestras vidas [...] No deberían ser como las de las cárceles.

Estudiante 2: Creo que algunas de las rutinas y normas de la escuela son demasiado como para que las aceptemos [...] la hora del almuerzo es tan breve que con dificultad hacemos cualquier cosa. Ni siquiera nos permiten ir al baño después que hemos terminado de comer. Ni nos permiten ir a nuestros casilleros si olvidamos algo. Detesto estas normas.

La forma en que el poder era manejado en la sección se ajustaba de manera significativa a la idea de Rappaport de que la santidad podía verse deteriorada por el ejercicio desordenado del poder. Atento ante una posible degradación de la santidad por el poder, Rappaport señala que cuando se ejerce coerción en favor de la aceptación de un ritual, éste se transforma en falacia: "la falacia del extorsionador". Colectivamente, estas mentiras se vuelven "las falacias de la opresión". Rappaport añade que

en las falacias de opresión, aquel que coacciona no sólo es el mentiroso, sino también la víctima final de su propia mentira, porque si, como he argumentado, tanto la aceptación como su languidecimiento informan las operaciones normativas de la sociedad, entonces que una autoridad coaccione la aceptación, es en sí mismo distorsionar la información que la guía (1976, p. 99).

Por lo tanto, el poder no sólo deshumaniza y amenaza a la verdad, sino también se hace *desadaptativo*. La santidad, "base de verdad y corrección", se vuelve un truco en manos de los interesados en manipular a otros con el interés del poder y de lo material. Una vez que esto ocurre, el "acto de aceptación ritual, por una vez más profundo que la creencia, se hace un paradigma de hipocresía" (p. 99). Esto con frecuencia resulta en la falsificación de la conciencia, neurosis y enajenación entre los participantes del ritual.

Los análisis de los rituales instruccionales de la sección proporcionaron cierta corroboración del concepto de "sobresantificación" de Rappaport (1976, pp. 96-97). La sobresantificación existía a tal grado en la sección que reglas insignificantes tales como el tiempo disponible para efectuar un trabajo y el destinado para el refrigerio no eran negociables y, por lo mismo, resultaban absolutas. La sobresantificación ocurría cuando los mensajes incorporados en las normas escolares se transformaban en *verdades en sí mismas* (es decir, específicas respecto de los mecanismos normativos, más que percibidas como santificadas en virtud de las proporciones sagradas, las cuales no son específicas y por lo mismo están abiertas a la interpretación). Cuando era el caso —como a menudo lo era—, la jerarquía central de la sección se hacía más resistente al ajuste mediante la reinterpretación. Esta forma de sobresantifica-

ción tenía efectos nocivos que provocaban conatos de hostilidad abierta hacia los maestros. Por ejemplo, cuando los estudiantes eran incesantemente exhortados a "mantenerse ocupados" en alguna tarea específica, la exhortación adoptaba por lo general la forma de una proposición sagrada, más que la de una técnica reconocida de manejo, diseñada para ayudar al maestro a sobrevivir. Había pocas oportunidades para que los estudiantes interpretaran el significado de estar ocupados o el valor de las tareas asignadas.

Como Rappaport ha señalado, la sobresantificación puede encontrarse en la resistencia del Vaticano a aceptar el control de la natalidad y la insistencia en el celibato clerical. Es posible que, sin sobresantificación, pudieran ser aceptables, mediante reinterpretación, ambas situaciones sin desafiar los dogmas sagrados (1971b, pp. 71-72).

LOS PARADIGMAS-RAÍCES DE LA INSTRUCCIÓN

Ora et labora ("reza y trabaja") —antiguo lema benedictino

Dos paradigmas-raíces guías surgieron del multifacético entramado de la vida en el salón de clase: "volverse trabajador" y "volverse católico". Ambos paradigmas (parientes cercanos de las "metáforas raíces" de Stephen Pepper y las metáforas rituales de James Fernández) formaban el programa de gobierno y los nódulos rituales principales de la sección, y constituían las formas germinales de visiones del mundo. Los paradigmas-raíces sirven como guiones culturalmente inducidos que existen en la cabeza de maestros y estudiantes. Adicionalmente, pueden ser concebidos como compases maestros que guían la cognición o como pilotos automáticos que programan —o por lo menos delimitan— la conducta. "Volverse trabajador" y "volverse católico" representaban dos de los patrones más prevaletentes que surgieron de la Gestalt de la vida cotidiana del aula y del atesoramiento colectivo de los significados del salón de clase.

Aun cuando los paradigmas-raíces son considerados aquí como formas metodológicas aislables que caracterizan los temas generadores que ocurren a lo largo del mundo cognoscible de maestros y estudiantes, debe reconocerse que, en realidad, estos paradigmas representan sólo una pequeña parcela de sus creencias y valores sistematizados. No encapsulan el todo del "guión de la vida" de un individuo. Para todavía caracterizar sus funciones en otra forma, debe decirse que los paradigmas-raíces comprenden *los descubrimientos primordiales de los temas pedagógicos dominantes, las ejemplificaciones centrales de los escenarios rituales de la vida escolar*. Admitamos, no obstante, que no toda la vida del aula puede ser reducida a las ramificaciones polisémicas de los paradigmas-raíces.

Los paradigmas-raíces estaban frecuentemente rodeados por una red de símbolos de apoyo —los primeros delimitan los principales temas educativos, los últimos refuerzan y propician la ambigüedad o bien revocan los paradigmas-raíces.

CONVERTIRSE EN TRABAJADOR

Las observaciones y adelantos teóricos que siguen apoyan la investigación existente sobre el "programa oculto", la cual sugiere que la escuela sirve como una forma de "lugar de trabajo", donde los estudiantes ensayan conductas preestablecidas y desarrollan habilidades esenciales para su participación en ambientes burocráticos de trabajo (Bowles y Gintis, 1976; Dreeben, 1968). También tienden a apoyar la idea de que la escuela sirve para ubicar a los estudiantes en el sistema sociocultural desde la perspectiva de peculiaridades asignadas (Carnoy, 1974; Katz, 1975). La opinión de que las escuelas fueron diseñadas para procesar buenos trabajadores difícilmente es una idea fundamental y ni siquiera es novedosa. Aunque no busca la originalidad, se presenta aquí, tan patentemente —aun flagrantemente— obvia, porque el concepto de que las escuelas fueron fundadas para crear trabajadores competentes y obedientes conlleva un cierto número de implicaciones no explicadas cuando introducimos un enfoque cultural y comenzamos a cuestionar la manipulación de los estudiantes mediante actos simbólicos y ritualistas. En la exégesis de rituales y paradigmas-raíces en particular, se disemina el proceso de reproducción cultural y permite un escrutinio cuidadoso y detallado.

Un paradigma-raíz predominante —el que guía y orienta mucha de la actividad en la sección— se ha denominado "convertirse en trabajador". Este tema dominante se revela más a menudo en los rituales de instrucción. Mientras que es casi obvio afirmar que la escuela está equipada para programar estudiantes que produzcan "trabajo", en forma de tareas, evaluaciones, proyectos, reportes, etc., no suele ser tan obvio cómo el proceso de escolarización se las arregla tanto para inculcar ciertas disposiciones, como para constituir ideológicamente las subjetividades de los estudiantes en favor del "buen trabajador", proceso que resulta necesario para mantener la sucesión diaria de acontecimientos. A este proceso se dirigirá el análisis.

Los maestros consideraban la determinación de trabajar intensamente y concluir todas las tareas, a pesar de cualesquiera obstáculos, como una virtud cardinal —que resultaba instrumental para el éxito futuro en el mundo adulto del trabajo. Enfrascarse en el trabajo era uno de los temas dominantes del día. De hecho, la naturaleza de la escuela concordaba bien con la descripción básica del ethos calvinista, es decir, la salvación espiritual mediante el esfuerzo y el

trabajo. En este sentido, laborar era experimentado por los maestros como algo sagrado.

El ethos (los valores profundos de la escuela, según han sido ejemplificados en los símbolos y en las relaciones maestro-alumno) del estado del estudiante generado por la escuela, enfatizaba valores asociados con los buenos trabajadores; por ejemplo, dedicación, puntualidad, docilidad y confiabilidad. El ethos podría, por lo tanto, denominarse *érgico*, "de la naturaleza del trabajo", en tanto el ethos del estado de la esquina podría ser descrito como *lúdico*, "de la naturaleza del juego". El "acto" ritual de instrucción o "momento del programa" que tuvo lugar durante el estado del estudiante, se convirtió en una representación dramática y reconfirmación de la visión del mundo que establece: "La vida es trabajo duro y la única forma de aliviar la agonía del trabajo es ser un buen trabajador."

El ethos del estado del estudiante podría ser adicionalmente descrito como industrial y de sacrificio. Innegablemente, existe un halo de soterialidad en torno al trabajo, como si el infierno de Dante acechase en busca de un desliz o una tarea no concluida. Mientras el ethos ayudaba a sostener la visión multirreglada del mundo que era transmitida a los estudiantes por los rituales instruccionales, su mensaje tácito comunicaba el hecho de que el futuro y el estatus de un buen trabajador católico, una vez que había dejado la escuela, dependían de tener un buen porte, de la adquisición de habilidades académicas básicas y de la apropiación del capital cultural de los maestros. Se enseñaba implícitamente a los estudiantes que el no estar siempre atareados, o parecer estarlo, era equivalente a ser anticatólico. El estado de ánimo era frecuentemente —si no de modo predominante— adusto. Las advertencias eran "siéntense tranquilos, copien su trabajo y permanezcan callados".

La observación de los rituales instruccionales puede parecer consistente con la afirmación de Geertz (1957) de que el ritual posee la capacidad de fusionar ethos y visiones del mundo. Es decir, el concepto de que "el modo en que son las cosas" (la visión del mundo) se incorpora en los ritos instruccionales (por ejemplo, la vida es difícil; el trabajo es agobiante pero necesario; muéstrate siempre atareado) era hecho emocionalmente aceptable reflejando una expresión auténtica de la vida como vivida en lo cotidiano por estudiantes y maestros mediante su interacción en la engorrosa instrucción (ethos). De modo semejante, el tono, el carácter y el estilo (ethos) de la instrucción era hecho intelectualmente razonable presentando una forma de vida implícita en el estado de cosas que la visión del mundo articulaba. El trabajo abrumador era emocionalmente aceptado por la mayoría de los estudiantes por el hecho de que todos —maestros y alumnos— se involucraban en la realización de trabajo aburrido. Los maestros entendían la difícil vida del estudiante como homóloga del mundo real del trabajo que les aguardaba cuando dejaran la escuela. Esto parecería explicar por qué muchos estudiantes aceptaban el estado de cosas que existía en la sección

y por qué proyectaban ese futuro desastroso al egresar de la escuela.

Estudiante: Mi tío y mi hermano dicen que no puedo esperar que el trabajo sea divertido, pero que puedo hacerlo más grato si empleo el dinero en ayudar a la familia.

Peter: ¿Qué te parece el trabajo que haces en la escuela?

Estudiante: Está bien. Pero no es trabajo de veras porque no le pagan a uno por hacerlo. Pero es como el real porque [...] es aburrido.

En las respuestas de cien estudiantes a la pregunta "¿qué tipo de trabajo crees que tendrás cuando salgas de la escuela?", el 38% de los muchachos contestó que probablemente serán mecánicos automotrices, 58% que se emplearían en alguna forma de trabajo manual (como mecánicos, obreros o carpinteros) y el resto señaló que elegiría la programación de computadoras u otras profesiones (por ejemplo, maestro, médico, abogado). Las respuestas de las muchachas indicaron que el 30% suponía que serían peinadoras, en tanto el resto predijo que se desenvolverían en alguna profesión o realizarían trabajo en computadoras.

Pocos maestros parecían preocupados por presentar a los estudiantes valores alternativos a la ética del trabajo puesto que apearse a sus valores inherentes se consideraba un camino de supervivencia más inmediato.

Maestro: Los chicos deben salir al mercado de trabajo y aprender a competir. Así que les enseñamos buenos hábitos de trabajo.

Presumiblemente, los valores de la educación asociados con la autoactualización, la individuación (en el sentido de Maslow o de Kohlberg) o enfoques holísticos hacia el aprendizaje, parecían demasiado frívolos. ¿Quién, después de todo, tendría tiempo para enseñar el crecimiento personal o generar experiencias cumbre de aprendizaje, cuando se está tratando de dotar al estudiante con las habilidades necesarias para que obtenga trabajo suficiente al menos para llevar carne y papas a la mesa? No obstante, existía un peligro inherente en el hecho de ignorar por completo el autodesarrollo como objetivo de enseñanza, dilema que resultó en la reificación continuada del orden cultural (mediante la falta de perspectivas alternativas) y la división entre lo mental y lo físico. También subsistía una gran disyunción entre los estados de la esquina y del estudiante, que se manifestaba en diferentes grados durante los casos de resistencia, subversión y rebelión de los estudiantes.

Orquestar los ritos instruccionales de modo que generen un estado liminal (semejante a ciertos aspectos del estado de la esquina) no carece de riesgos. Y quizá una conciencia intuitiva, por parte de los maestros, de esos riesgos sea lo que explique por qué las clases transcurrían casi siempre de modo lineal, indicativo y aburrido.

Maestro: Si los niños se sienten demasiado felices o con mucha confianza, querrán controlar el lugar. Hagámoslos sentir bien, sí. Pero dentro de lo razonable.

Para los estudiantes portugueses el concepto de trabajo era, antes de la inmigración, una forma de "juego sagrado" indispensable para el bienestar de la familia y la comunidad. El trabajo poseía una abundante cosmología religiosa y ubicaba al individuo en un orden mayor que él mismo que era representado por la Iglesia. Desplazarse hacia el contexto industrial de Toronto cambió substancialmente valores y actitudes en relación con el trabajo.

Estudiante: Ya trabajaste [en las Azores] con tu padre y hermano. Ayudaste y te sientes bien por eso. Aquí [en Canadá] no es lo mismo, porque tienes que esperar a aprender un oficio, como en [la escuela de] el Tecnológico Central o algo así.

En tanto que el trabajo escolar fuera visto como intrínseco al grado de empleabilidad posterior, parecía opresor e irrelevante a los alumnos, quienes vivían en el "ahora". En consecuencia, los discípulos portugueses se rehusaban a conformarse "ahora" con la esperanza de que sus esfuerzos repercutirían en poder y capacidad adquisitiva "posteriormente". La razón por la que el trabajo era respetado en las Azores era que resultaba honorable y dignificante. Allá no siempre era "trabajo asalariado": trabajo era hacer marchar la granja, vender hortalizas y artesanía. La presión económica sin duda era fuerte y las recompensas económicas lamentablemente —y a menudo dolorosamente— precarias, si bien el trabajador de las Azores podía al menos afirmarse como autor de su comunidad. Y aun cuando muchos resentían su pobreza, eran capaces de dar a sus carencias una cierta sensación de dignidad y resolución moral —la que se veía erosionada una vez que comenzaban una forma de vida basada en la certificación, la producción y la acumulación de bienes mediante el trabajo. El empleo en el centro de Toronto consistía únicamente en trabajo asalariado y dependía de la capacidad de perder la autosuficiencia y la dignidad —para no hablar del sentimiento de formar parte de la comunidad. Resultaba difícil, tanto para los estudiantes como para los padres, dignificar el trabajo escolar —que no redituaba inmediatamente en el hogar— a pesar de las promesas casi calvinistas de una salvación financiera luego de largas horas de fatiga mental y obediencia al maestro. Y no hay modo de que el estudiante de las Azores respete la labor escolar sólo porque es difícil, práctica y abrumadora.

Los estudiantes se sentían jalonados entre la irrelevancia del quehacer escolar y la necesidad de obtener educación suficiente para ingresar a la fuerza de trabajo con una probabilidad razonable de asegurarse un empleo. Consideraban la titulación en las escuelas como una herramienta útil —pero cara.

Estudiante: Ellos [los maestros] dicen que debemos trabajar duro porque eso nos ayudará a obtener empleo. Es una broma. Mi papá dice que en este país ni siquiera los

egresados de la secundaria encuentran ocupación. Así que se supone que trabajamos para nada. Es peor que en nuestro país. Excepto porque aquí hay televisión y más tiendas.

En el espacio de trabajo de la escuela, las tareas de los estudiantes eran evaluadas a partir de una interpretación abstracta en forma de un reporte escrito de lo que constituye excelencia académica. Pero aun los maestros admitieron que se sentían inclinados a asignar una calificación alta a un estudiante si les era simpático y pensaban que se había comportado bien:

Maestro: Bueno... el hecho de que me hubiese llevado bien con el chico, probablemente influyó en mi decisión. También si en general era sincero en su deseo de aprobar el año [...] si no ocasionaba problemas ni se entrometía.

La naturaleza arbitraria de las calificaciones aprobatorias por un buen trabajo nunca fue explicada a los estudiantes. Para ellos, lo que constituía las buenas calificaciones era decidido de acuerdo con algún código incuestionable grabado en piedra por maestros y directores, tablas sagradas traídas de la cumbre de la montaña católica (las oficinas superiores del Consejo de Escuelas Privadas). La evaluación era un hecho de la vida tanto en la escuela como en el mundo exterior.

Estudiante: Cuando estás en la escuela tienes que ser bueno, si no, fracasas. Más tarde en el empleo, te despiden si no puedes hacer el trabajo.

La única excepción notable a la divinización de la conciencia del trabajo se encontraba en la clase de religión, donde a menudo eran cuestionadas las normas sociales prevalecientes y se relativizaban los valores individuales en términos de lo que podría beneficiar a toda la humanidad. Las clases de religión constituían las únicas ocasiones durante las cuales se impulsaba a los estudiantes a adoptar una posición crítica hacia la cultura dominante. Por ejemplo, en algunos casos Brock discutió con su grupo las implicaciones éticas de poseer mucha tierra y dinero y explotar la fuerza de trabajo del pobre. Además, los comprometió en una extensa discusión acerca de los peligros morales inherentes al capitalismo.

Miércoles, 4 de marzo

Observé a Brock mientras impartía una clase de religión. El tema del día era el Sermón de la Montaña. Fue una de las clases más enérgicas a las que haya asistido en mucho tiempo. Habló de la exhortación del papa acerca de los derechos del hombre a recibir vestido, sustento y abrigo. Más aún, enfatizó

que este derecho era más imperioso que el de tener una propiedad. Criticó a la sociedad de consumo en que vivimos y me sorprendió cuán políticamente aguda me sonaba la lección. Los niños hacían ruido, pero muchos de ellos mostraban un interés creciente en lo que se decía.

¿Qué ocurre cuando un estudiante descubre que su religión habla de igualdad y justicia pero es tan afín a las virtudes capitalistas que se vuelve un mecanismo represor para explotar al pobre? ¿Qué significan los ritos instruccionales de la clase de religión? Quizá Rappaport proporciona parte de la respuesta cuando declara que

el grado en el que la participación en el ritual disminuye las angustias de la fe sin aliviar las causas de esas ansiedades, guarda una semejanza formal con la neurosis, como Freud [...] señaló, y con el opio, como Marx [...] decía; y los rituales son parte del engaño si llevan la fe al servilismo cuando prometen la salvación. La santidad [...] y lo numérico [...] subordinados a lo poderoso y lo material se vuelven espurios, puesto que falsifican la conciencia (1976, p. 99).

4. LA ANTIESTRUCTURA DE LA RESISTENCIA

Si recte calculum ponas, ubique naufragium est
PETRONIO

Lunes, 23 de marzo

Un número reducido de estudiantes y maestros se unió a cientos de protestantes de todas las clases sociales, con el fin de converger en masa en la fábrica Litton en Rexdale, un complejo industrial que fabricaba —y aún lo hace— partes de los misiles nucleares de Estados Unidos, eufemísticamente conocidos como “cruceros”. La marcha, organizada por diversos grupos antinucleares de Canadá, constituyó un rito de revitalización al reforzar las crecientes posiciones católicas (según ejemplificaban muchas afirmaciones recientes de los obispos católicos, en contra del armamento nuclear. Durante la marcha, los estudiantes caminaron por la parte exterior de la planta armados con una inmensa bandera de la Virgen María. En la insignia se observaban también imágenes de misiles crucero miniatura tachados con equis. Las palabras Ave María estaban escritas en letras mayúsculas a un lado de la bandera.

Había un tremendo brote espontáneo de *communitas* en esta poderosa protesta simbólica. Una sensación inconfundible de solidaridad entre los manifestantes les hacía parecer invulnerables. Liberados temporalmente de restricciones estructurales y de obstáculos legitimados de función, clase, reputación, sexo y estatus, los alumnos derribaron el corsé institucional del estado del estudiante y hablaban abierta y animadamente con otros grupos que se habían unido a la protesta. Algunos incluso desafiaban a la policía, que se hacía presente con un intimidatorio despliegue de fuerza. Observé que algunos estudiantes, brazos en jarras, permanecían ante la policía e insistían en saber por qué apoyaban el armamento nuclear. Caminaban del brazo, desplegando su solidaridad por una causa común; maestros y discípulos cantaban consignas antinucleares y sus voces se elevaban cada vez más confiadas a medida que avanzaba la marcha.

La manifestación ante la fábrica Litton era también un rito de intensificación, dado que la confrontación directa con la policía servía para estimular y motivar a los estudiantes, como los sentimientos antinucleares que estaban abrazando.

Estudiante: Realmente me puse nervioso cuando les gritamos a los policías. Mi corazón

empezó a latir apresuradamente. Era curioso. Me hubiera gustado ver a más estudiantes de St. Ryan.

Después de algunas horas, los alumnos tomaron un autobús de regreso a la escuela. Durante el viaje a casa observé a maestros del Hermano Regis d'scutir animadamente cómo habían planeado hacer un seguimiento de la marcha de protesta en sus próximas clases.

La hegemonía ideológica de la vida escolar no resultaba monolíticamente invulnerable, cual sistema blindado que mantuviese cautivas las subjetividades estudiantiles y sus recursos. Había resistencias considerables por parte de los discípulos para involucrarse en los macro y microrritos. La misma existencia de las reglas escolares y los símbolos compartidos sugería su profanación o violación. El salón de clase, con sus dimensiones simbólicas como de hidra, devino un territorio altamente cuestionado y un campo homérico de batalla, donde se libraban continuamente luchas en torno a las relaciones existentes de poder y a los significados simbólicos. La aparente armonía que inundaba la vida en el salón de clase existía solamente en el nivel imaginario; cuando uno comenzaba a excavar la superficie de su aparente unicidad, comprendía con rapidez con qué frecuencia el significado ritual esconde una negación sutil, oposición y resistencia, al igual que la afirmación del *statu quo*: es conflictivo lo mismo que consensual.

A pesar del hecho de que, en conjunto, los estudiantes se mostraban sumisos y aceptaban las reglas promovidas por el maestro y presentadas como importantes, reales y naturales, los docentes enfrentaban cada día un espectro de resistencias y réplicas a su instrucción, una serie de actos ineluctables de disgregación ritualizada y de ritualización (un término de Erikson) diseñados para provocar la ruptura y la erosión de la autoridad del maestro. De hecho, la resistencia de los estudiantes en las escuelas del centro de la ciudad ha sido una de las más grandes campañas de guerra de guerrillas sostenidas desde el advenimiento del alfabetismo en masa.

Con el término “resistencia” me refiero a un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico y “vivido” y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la instrucción en particular (por ejemplo, el programa explícito y el oculto).

La resistencia organizada a la política escolar en forma de uniones de estudiantes o de comités de lucha, es en gran medida para protección de los muchachos de la clase dominante, no para los hijos de los desposeídos. La resistencia entre los estudiantes de la clase trabajadora rara vez se manifiesta por los canales legítimos de equiparación y verificación de la organización educativa. La resistencia entre los descontentos y los reprobados, es más bien a menudo tácita, informal, torpe e inconsciente. Esto se debe a que enfrentan

algo más que un corpus de reglas y preceptos formales: se resisten a la distinción entre la cultura informal "vívida" de las calles y la cultura dominante formal del salón de clase.

Las resistencias son, en el lenguaje de Turner, experiencias "liminales"; ocurren entre estudiantes que habían comenzado a tener contacto con símbolos ilegítimos y que intentaban disminuir la autoridad flexionando tanto como fuese posible sus músculos contraculturales. El origen de las resistencias se ubicaba en la antiestructura, donde la contradicción y el conflicto competían con la continuidad de los símbolos rituales y los metafóricos y donde los alumnos intentaban perturbar, obstruir y evadir las exigencias morales que incumbían a los ritos instruccionales. El terreno de la resistencia era el mundo de Burroughs y Genet. Era un mundo desprovisto de arreglos simbólicos aprobados, un mundo libre de significados y sensaciones tradicionales. Aquí, los estudiantes ridiculizaban y se burlaban de la sintaxis comunicativa aceptada. La antiestructura de la resistencia era un teatro dialéctico en donde los significados eran afirmados y negados simultáneamente. Cualquiera que fuera el sentido de identidad arrebatado al estudiante durante las clases, le era devuelto por los tirones, fisuras y erupciones del cinismo resistente y liminal. Tanto de forma abierta como sutil, los alumnos recusantes exhibían acciones que minaban las normas consensualmente validadas y los códigos autorizados de la escuela, normas y códigos que componían las reliquias de la vida institucional. El performance de resistencia en la sección consistía en actos ritualizados de *sparagmos*, o desmembramiento, que comprendía todo un espectro de modos: desde la dramática ferocidad de una clase "que se volvía loca", el descuidado abandonarse de los estudiantes al juego (que generalmente se daba dentro de límites prescritos), el lúgubre alarido de los estudiantes que se sentían "timados" o "maltratados", hasta la resistencia ordenada de lucha colectiva. Agregados a tales formas de oposición, se encontraban varios modos ritualizados de conflicto, performances dramáticos y confrontativos y la liberación de la conducta anárquica —todas acometidas contra el orden establecido. En épocas de tensión aguda, los maestros suprimían ocasionalmente las reglas (por ejemplo, se daba a la clase un período de "distracción", se iniciaba un juego o se leía un libro). Este tipo de estratagema del maestro servía para generar un efecto de válvula de escape que difuminaba la creciente frustración en el grupo.

No era difícil entender por qué los estudiantes se resistían a la escuela durante el estado del estudiante mediante ritos de transgresión, dado que ese estado era la ruta hacia la apatía, la falta de pasión y el vacío emocional y espiritual. Era además una degradación de su identidad como clase social. Las normas con las que uno se relaciona con la vida en el estado del estudiante eran arrancadas de las exigencias de la cultura para mantener el *statu quo*, una situación identificada por los estudiantes como abrumadoramente opresora. Quebrantar las reglas era una respuesta lógica a las agraviantes condiciones

del estado del estudiante, y ocurría más a menudo cuando el visible autoritarismo del maestro se hacía difícil de soportar.

Pero la resistencia iba más allá de las reacciones ante los burócratas trastornados por lo afrodisiaco del poder: era una reacción ante la separación entre el significado cultural vivido del estado de la esquina de la calle y el enfoque materialista y segmentado del aprendizaje del estado del estudiante, un enfoque en el que se enfatizaban las habilidades del pensamiento sobre los valores políticos y morales y los sentimientos individuales.

Es importante entender la resistencia escolar como una forma de lo que Turner llama "el drama social". Sus cuatro indicadores culturales son: ruptura, crisis, corrección y reintegración o reconocimiento del cisma. Los rituales tradicionalmente asociados con la ruptura son los que se refieren a las crisis de la vida, el matrimonio y la muerte. Los rituales de corrección incluyen la adivinación, los rituales curativos y los ritos de iniciación.

La ruptura en el drama social del salón de clase se manifestaba mediante actos subversivos sutiles y otros no tanto, emprendidos por un grupo de estudiantes conocidos como los "pendencieros" y los "payasos de la clase". Me referiré a sus actos como "trabajar al sistema".

Estudiante: Los pendencieros usan chaquetas de piel y se comportan rudamente, les gusta replicar al maestro, a los tipos a quienes les gusta trabajar es a los morenos, muchos de ellos son maricones.

Peter: ¿Qué quiere decir eso?

Estudiante: Tú sabes, los raros, los putos.

Las rupturas de los estudiantes eran reacciones típicas a las características de antiencarnación de la instrucción escolar. Las resistencias, que consistían en una variedad de conductas que se alineaban en oposición a las declaraciones curriculares *pro forma* de la sección, a menudo adoptaban la forma de la bufonería, la obscenidad, la tomadura de pelo, el alboroto, la disputa abierta, la pelea ocasional, una plétora de murmuraciones antim maestro (generalmente silenciosas o susurradas), la interrupción de una lección con observaciones bruscas, la censura constante a las reglas del salón de clase, las demandas no negociables, sabotear las lecciones mofándose de los maestros, las peleas incesantes, el sarcasmo indiferente, el involucrarse en conversaciones con los compañeros ignorando a los maestros, las obscenidades con una inventiva impresionante y la intransigencia general, características "de la esquina" que amenazan con hacer polvo a los códigos de urbanidad establecidos en el salón de clase.

Martes, 20 de enero

Hacia el final del día me encontraba fatigado. A medida que me acercaba bostezando a la entrada del metro, vi a Rocko apostado cerca de la puerta con un grupo de chicos. Advirtió mi presencia y se me acercó, chasqueando la lengua como una iguana.

- Hey, señor ¿quiere ver algo de esto? —me mostró un juego de cartas en su mano.
- ¿Qué tienes ahí, Rocko?
- ¿Bonitas, eh?
- Comenzó a abrir el mazo, carta por carta. Había varias tomas de mujeres desnudas y sonrientes que rozaban los labios contra sus piernas.
- ¿No quiere ver algunas más? —preguntó, divertido.
- Lo siento Rocko —dije.
- Se encogió de hombros.
- Lo veo en misa el viernes, señor.

Perturbar la instrucción en el salón de clase era romper una obligación o un contrato no escrito con Cristo y constituía un grave acto inmoral. Ocurrían resistencias más pasivas, de manera oblicua y figurativa, mediante la jerga de la esquina (por ejemplo, cualquier jerigonza era *de rigueur* con el fin de aparecer como un "tipo pesado"). Los gestos de resistencia incluían apretar los puños, fruncir los labios y cruzar los brazos de manera desafiante frente al pecho. Esos gestos no simbolizaban la "interioridad" del estudiante (como si los pensamientos de alguna forma precedieran al gesto). Éstos no son (de acuerdo con Merleau-Ponty) traducciones débiles de los pensamientos. Los gestos de resistencia *son* el coraje, el miedo y el rechazo del estudiante, expresados de forma personificada o corpórea. *El propósito de la ruptura era luchar para establecer el estado de la esquina dentro de la sección* (cuya jurisdicción es el estado del estudiante). Las instancias más comunes de resistencia eran: recostarse en las sillas de forma que los estudiantes casi se caían (y a menudo ocurría); golpear a alguien en la parte posterior de las rodillas y otras formas de hostigamiento "masculino"; recargarse sobre el escritorio y hablar a otros estudiantes; sentarse lánguidamente en el pupitre y ver en torno del salón con cara de aburrimiento; adoptar poses subversivas tales como levantar la barbilla y fruncir el ceño ante el maestro, ubicarse en un área restringida sin autorización (como en un pasillo o en el lavamanos) durante una lección o durante una actividad en el salón; obedecer el mandato de un maestro, pero ejecutar la tarea requerida en cámara lenta (desafío simbólico); "corretear" o pelear en clase y usar ropa "amenazante". Ocasionalmente, los estudiantes usaban playeras viejas con las mangas rotas sobre los hombros, como muestra de estigma o símbolo de autoexilio. Ellos podrían imitar la autoconciencia bravía e histriónica del "macho" agresivo.

Maestro: Realmente no hay nada malo en que se sienten y no hagan nada; la cosa es que se sientan y no hacen nada por demasiado tiempo. ¿Y hasta qué punto es una conducta inapropiada? Es lo mismo que ir al baño. ¿Qué tanto se puede permitir? ¿Qué tanto una persona puede estar sentada sin hacer nada?

Peter: ¿Puede pensar en otros [actos de resistencia]?

Maestro: Cambian constantemente. Lo que usted encuentra en un grupo y lo que el grupo se imagina que puede realizar, es diferente en otro. Por ejemplo, este año se usa mucho patear a los demás en la parte posterior de las piernas. Nunca había ocurrido antes, y es algo que he tenido dificultad para manejar, porque no hay nada que soliera hacer al respecto. Todos lo están haciendo y por eso es difícil detenerlo. Son tonterías pero a veces es algo serio. ¿Cuándo se vuelve inapropiado? Hay una gran área, francamente. Siento que me las he arreglado para manejarlo. Le dije a uno de los chicos: "Franco, quiero que cuides tus manos el resto del día o voy a pedir que te detengan." Esto funcionó durante la jornada.

Peter: ¿Puede ver diferentes formas de resistencia?

Maestro: Pues, sí, a decir verdad. En algunos grupos gritan mucho. Otros grupos son indecisos. Esto podría, en algunos casos, ser una forma de resistencia. Rehusarse a levantar las manos demuestra resistencia. O acostarse en las sillas y gritar las respuestas. Una vez más, resulta difícil condenarlos porque demuestran entusiasmo. Otras cosas, reclinarse en las sillas, masticar chicle, son todas formas de resistencia...

Existen límites a la resistencia que [se les debería] permitir demostrar. Si estoy incómodo en mi silla, me reclino pero pronto vuelvo a sentarme bien, esto es totalmente aceptable. No voy a hacer ningún comentario acerca de esto. Pero a quien se reclina en su silla y permanece así, bueno, supongo que debería censurarlo.

Rara vez la violencia física aparecía durante los frecuentes y abiertos despliegues de odio e insolencia entre los estudiantes, aunque los berrinches fuesen rutinaria e incómodamente ostentosos. Funciones corporales naturales como canalizar flatulencias ("echar trompetilla") o eructar, se hicieron un método popular de extender el estado de la esquina a los confines opresores del estado del estudiante.

Otros ejemplos de rebeldía reportados por los estudiantes incluían: robar las llaves de la bodega cuando el maestro estaba ausente; llenar los retretes con toallas de papel o con ropa robada y rayar las paredes y el techo del baño. El truco por excelencia consistía en poner un bote de basura lleno en la palanca que libera el agua del retrete. Una vez que estaba circulando el agua, los estudiantes lo tapaban con toallas de papel y huían del baño. Quince minutos más tarde había una inundación.

Estudiante: Señor, ¿ya escuchó lo que pasó en el baño? Alguien rompió el tanque. Hay como tres centímetros de agua. Los maestros piensan que alguien de mi grupo lo hizo.

Peter: No he sabido de eso. ¿Qué otras cosas hacen?

Estudiante: En donde nos lavamos las manos alguien pone un bote de basura y luego se llena con agua.

Peter: ¿Cómo ocurre eso?

Estudiante: Toman papel y tapan el caño.

Ocurrió una pequeña crisis cuando al término de las clases intervine en una pelea: una pandilla de "pendencieros" estaba golpeando a un estudiante en la cabeza y las rodillas, ya que reveló a la administración el nombre de quién había estropeado el baño. Me vi rodeado por un grupo de "pendencieros" bastante grandes, quienes me preguntaron qué tan bien podía defenderme. Cuando les dije que había estudiado artes marciales y les proporcioné el nombre de un club bien conocido que practica este deporte, su provocación cesó tan súbitamente como había comenzado y abandoné la escena sin ser desafiado.

Lunes, 26 de enero

Cuando me encontraba concluyendo el trabajo de campo del día, Eddie entró al salón llorando. Un maestro le dijo que fuera a la oficina. Lo seguí hasta allá y él le dijo a la secretaria que había sido golpeado por algunos estudiantes, pues le dijo al subdirector quién había roto el tanque del baño. El subdirector lo llamó a su oficina. Regresé al salón a recoger mi grabadora y mis notas. Diez minutos más tarde, aproximadamente, abandoné el edificio. Advertí que el subdirector había ido a la verja del patio y miraba hacia la calle. Me despedí de él.

Minutos más tarde, cuando me dirigía hacia el metro, noté que unos muchachos habían rodeado a Eddie, a unos cincuenta metros de donde estaba. Aceleré el paso y rápidamente identifiqué lo que estaba sucediendo. Eddie estaba siendo pateado y golpeado por un grupo de cerca de diez estudiantes. Intervine tan pronto como me fue posible. El chico estaba recargado sobre un carro, llorando.

—¿Estás bien? —le pregunté. Eddie se encogió de hombros.

—¿Le dijiste al subdirector que te habían golpeado antes? —le pregunté.

—Sí —contestó. —Él dijo que iba a llevarme a casa pero no lo hizo. Le pregunté si deseaba que lo encaminara yo. Él movió la cabeza. Repentinamente, cerca de seis chicos —reconocí a dos de la sección— se me acercaron. Sus brazos descansaban de manera desafiante sobre sus caderas. Se burlaban beligerantemente de Eddie.

—Caray, señor. ¿Qué le pasó?

—Tú dímelo —contesté.

—Se cayó sobre el carro —se burló uno de ellos.

—Sí —terció otro—, se cayó sobre el carro.

Estallé en cólera: —Sé lo que sucedió. Los vi golpeándolo.

—¿Yo te golpeé? —preguntó uno de los chicos a Eddie, quien negó con la cabeza.

—¿Yo te golpeé? —preguntó otro chico. Una vez más, Eddie movió la cabeza. Los otros repitieron la misma rutina, uno a uno.

—Ven conmigo Eddie —dije—. Vamos a casa. Eddie miró a los burlones chicos y nuevamente negó con la cabeza.

Súbitamente, uno de ellos (que probablemente era más alto que yo) me dijo:

—¿Sabes karate?

Respondí pausadamente: —Kung-fu.

—Hey, ¿es cierto?

—Es cierto —dije. No estaba mintiendo, porque estudié artes marciales hace algunos años, pero no pensé que me serviría de mucho en esta situación. Sin embargo, continué mi fanfarronada. Me refugié en una línea que Robert de Niro empleó en *Taxi Driver*, cuando se dirigía a su imagen en un espejo: —¿Es conmigo el asunto?

—No —contestó uno de los chicos. Me volví hacia otro.

—¿Es conmigo el asunto?

—No —siguió la réplica.

—¿Están tratando de meterse conmigo, muchachitos? —dije tratando de aparecer más alto en mi chaqueta de piel de lo que realmente era.

—¿Qué cinta eres? —dijo uno de los chicos.

—Negra —contesté. Esta vez sí estaba mintiendo.

Me dirigí una vez más a Eddie: —¿Vamos a casa? —Nuevamente movió su cabeza.

—Nosotros lo llevaremos —dijo el más alto del grupo. De inmediato algunos de ellos pusieron los brazos alrededor de Eddie y comenzaron a caminar por la banqueta. Uno de los chicos se volvió hacia mí y me desafió con una mirada como de cristal afilado: —Sí, nosotros lo llevaremos y lo pondremos a salvo.

—¿Estás seguro de que no quieres que vaya contigo, Eddie? —pregunté.

—No —gimoteó él.

Observé impotente cómo era alejado por sus captores.

Poseer un estatus mayor que el de los estudiantes permitía al maestro emplear su excedente de significado (como chamán, actor o jefe absoluto) para llenar el vacío simbólico en la vida de los discípulos. Por el lado más positivo, les proporcionaba las habilidades simbólicas necesarias para leer y escribir (que capacitan a los estudiantes para decodificar "mágicamente" los significados culturales) y les ayudaba a crear una especie de orden racional fuera del curso de la existencia. Lo que los "resistentes" trataban de hacer era desensamblar, desmembrar y remodelar los símbolos pedagógicos: convertir los símbolos sagrados de los maestros en desechables. La resistencia es una incursión simbólica contra el consenso. Quienes se resisten, desafían la legitimidad de la presión social que dice "debes hacer esto" o "debes hacer aquello". Las resistencias provocan con frecuencia arrebatos de cólera en los maestros, que

lo fuerzan a abandonar sus funciones de predicador o de chamán y a adoptar el semblante opresor del policía. Si un maestro quería mantener el control (y en última instancia su trabajo) se veía forzado a obligar a los estudiantes rebeldes a desistir, pagar la multa y el castigo o a remediar sus actos profanos. Las medidas correctivas dentro del drama social implicaban la expulsión del infractor ocasional, tratar de encontrar un programa más "apropiado" para el estudiante en otra escuela y las suspensiones administrativas. Estas medidas generalmente terminaban con las crisis, pero no con las rupturas. Usualmente había un límite de tolerancia (al cual los maestros se referían como "pintar la raya") después del cual se adoptaban las acciones coercitivas. Los casos de resistencia eran a menudo ignorados por los maestros; pero cuando se admitían oficialmente, constituían lo que Goffman (1974) llama una "ruptura del marco".

Cuando se rompía el marco del ritual instruccional por la penetración de la resistencia, los maestros encontraban intolerable la disonancia entre su función como docentes y sus expectativas acerca del comportamiento de los estudiantes. Eran desafiadas sus posiciones. En la mayoría de los casos graves de violación de normas, la lección era suspendida y los infractores eran ceremoniosamente marginados, ridiculizados y castigados, con el fin de que sirvieran como ejemplo para el resto del grupo. Frecuentemente, los casos de ruptura eran resueltos ahí mismo, mediante una áspera represión verbal por parte del maestro. Por lo común, los estudiantes se percataban de cuándo había sido alcanzado el nivel de saturación o tolerancia del maestro (que variaba según los docentes) e intentaban mantenerlo justo por debajo del punto de desbordamiento.

Estudiante: Puedes hacer que un maestro en verdad [...] se salga de sus casillas. A veces puedes ver cómo le resaltan las venas de la frente.

La etapa de reintegración del drama social nunca se cumplía. Los estudiantes continuaban presentando una resistencia cotidiana.

De manera sorprendente, muchos de los maestros manifestaban perplejidad ante el hecho de que los rituales instruccionales, cuidadosamente contruidos, generaran abundantes casos de conducta estudiantil opuesta a las expectativas. Continuaban sin percatarse de la naturaleza opresora de esos rituales, debido en parte a su confusión conceptual respecto de la cultura juvenil en general y de la portuguesa en particular. Consecuentemente, el salón de clase se volvió un escenario que puede ser descrito como una cultura de truncamiento, fragmentación y desplazamiento: en resumen, una cultura verdaderamente empobrecedora desde el punto de vista de los alumnos.

Martes, 22 de diciembre

Acontecimiento festivo y de expansión, la misa se ubica en el corazón de la vida de la Iglesia, el punto de apoyo de sus ministros y apóstoles. La Eucaristía, que contiene el poder y la significación nacidos de siglos de adoración reverencial —como en la última cena— resulta a la vez sacrificio y alimento sagrado. Sirve para reducir el límite del mundo propio, con el fin de mantener la mente ocupada en los símbolos sagrados o trascendentales particulares. La misa, por el modo en que "entrecomilla" o elige un segmento particular del universo simbólico, semeja en algún sentido el "impulso" hacia la consistencia de Husserl.

La misa navideña para la colectividad escolar no pareció ciertamente captar la atención —por no hablar del compromiso— de un gran número de estudiantes. De hecho, fue una de las más triviales a las que haya asistido; fracasó totalmente en su intento de engendrar sentimientos muy distintos de los del rito instruccional más rutinario.

Estudiante: Qué aburrido, hombre. Igual podríamos haber estudiado matemáticas.

La misa, una ocasión altamente estructurada y sombría, con los maestros "peinando" las naves laterales, en busca de estudiantes que se estuviesen moviendo o hablando, se convirtió en un foro de resistencia estudiantil. Rieron, bromearon, comentaron acerca de lo más reciente del tráfico de drogas y se empujaron unos contra otros. Durante el momento de la paz, se estrecharon las manos fuertemente; algunos trataron incluso de arrojar a otros por encima de las bancas, todo a pesar de las estrictas medidas de control de los maestros. Las resistencias eran "variaciones" dentro de la liturgia, indicadores del compromiso presente de los estudiantes con esta particular orquestación de significados religiosos.

Los villancicos eran conducidos por una monja que indicaba a los estudiantes cuándo bajar la entonación y cuándo elevarla. Mediante un proyector, los versos se leían en una pantalla. Durante el sermón, el sacerdote hablaba de manera condescendiente a los estudiantes, empleando una retórica vituperante. Les recriminaba que no asistieran a misa con una mayor regularidad. Se dirigía a los alumnos como si fuesen niños que dieran sus primeros pasos; el mensaje del sermón se presentó mediante la patética analogía de un viaje por tierra hacia la salvación y el conducir un auto hacia Lisboa: si uno se detiene y abandona el coche en alguna parte, mientras da un paseo a pie para disfrutar del paisaje, los ladrones indudablemente advertirán la ausencia del conductor y robarán las llantas del auto. El mensaje era: quédate en el auto, sigue en el camino y evita las distracciones a toda costa, para que llegues al paraíso. El sermón volvió sobre los mismos puntos una y otra vez, hasta que la voz se volvió, en palabras de T.S. Eliot como "el traqueteo de huesos secos". No es

sorprendente que los estudiantes no asistan a la misa dominical. Algunos sentían, sin embargo, que era aún más importante que las clases: "ahí es donde podemos hablar en silencio con Dios, no como en la escuela". No obstante, muchos de los estudiantes veían la misa sólo como "otra aburrida lección".

Ocurría que, para muchos alumnos, existía escasa respuesta a lo que generalmente era un despliegue evocador de lenguaje, gesto y simbolismo. Casi no se daba un compromiso por parte del alumno en el nivel del significado sentido e intuido, a pesar de la presencia del sacerdote portugués que oficiaba. En esta ocasión, el símbolo dominante no era el sacrificio de Cristo en la cruz, sino el púlpito desde el cual el sacerdote "aleccionó" a los estudiantes acerca de sus propias deficiencias. (Resulta más bien irónico que hubiera cuatro pulpitos en la iglesia el día de la confesión colectiva). Las respuestas de los estudiantes parecerían confirmar la idea de Scheff del sobredistanciamiento ritual.

Estudiante: Creo en Jesús y todo eso pero en la iglesia no puedo concentrarme. Como que distrae todo el tiempo.

Difícilmente podría culparse a los estudiantes por su apatía. Innegablemente, la mayoría había sido sometida incluso a la confirmación. Además, el performance total de la misa se hacía opresivo por la estructura de coerción inconsciente, manifiesta en las funciones de control tanto de sacerdotes como de maestros.

Uno de los momentos más reveladores para mí fue aquel cuando un maestro, de pie, con las piernas separadas y las manos sobre las caderas, "custodiaba" la entrada hacia las naves laterales donde los alumnos se arrodillaban frente al altar, conforme se dirigían a las bancas. De hecho, los estudiantes literalmente se arrodillaban de manera sumisa a los pies del maestro, quien mostraba una expresión de inconfundible autosatisfacción. ¿Ante quién en realidad se postraban los estudiantes en aquel preciso instante? ¿Ante qué Dios(es) pagaban el mayor tributo? ¿Era a la burocracia del Consejo de Escuelas Privadas, a Cristo o a ambos? En vez de convertirse en una celebración en el templo de Dios, la misa se volvió sólo otra "materia" en el repertorio pedagógico del proceso de escolarización (*¿proceso*, en el sentido de ser "procesado?"). Las patrullas de maestros a los lados de las bancas generaban una sensación de restricción y confinamiento; era como encontrarse en prisión y no en la casa de Dios. Construir tal ambiente constituía una especie de "alimentación forzada" de símbolos sagrados.

No obstante, los maestros pensaban que era más beneficioso para los estudiantes asistir a misa que no hacerlo en absoluto.

Maestro: Es importante que los estudiantes asistan a misa. Así aprenden las respuestas apropiadas y también cómo conducirse de manera adecuada. Pero también necesitan

comunicarse con lo eterno. Necesitan del perdón que la misa otorga.

Era como suponer que la misa lavara espiritualmente los pecados ante su solo contacto —y con la capacidad de absorción de alguna esponja trascendental.

La usual sensación de unión, intimidad y afirmación de la fe se encontraba ausente de la celebración particular de la misa. De hecho, el performance en su totalidad se encontraba inmerso en una sensación de descenso de lo sublime a lo ridículo. La riqueza, profundidad y el misterio de un acontecimiento potencialmente magnífico —quizá uno de los sucesos más sagrados conocidos por el hombre— era reducido a no más que una lectura trivial. A estas alturas, la misa semejaba un elogio ditirámico más que un acto inspirador. Lo que potencialmente constituía un momento privilegiado, se convirtió en uno infructuoso.

Los rituales del salón de clase poseían una función colectiva además de la de simplemente fortalecer el sentido de solidaridad orgánica. Los rituales de resistencia, como oposición organizada y a la vez espontánea a la instrucción, servían tanto para desalojar los símbolos muertos de los ocluidos conductos culturales del sistema ritual —aquellos que se habían osificado y retardado y no ofrecían ya canales para orientar las necesidades de los estudiantes— como para remplazarlos por símbolos más significativos, los que establecen una "sujeción fiduciaria" (en palabras de Turner) sobre los estudiantes. Por ejemplo, los símbolos de políticos, santos y figuras históricas eran ignorados durante el estado de la esquina, en favor de los del motociclista, el héroe del hockey, "el Sr. T", el pendenciero y el "bailarín de break".

Jueves, 19 de febrero

Hoy se celebró el primer baile del año. Fue un acontecimiento espontáneo, festivo y carnavalesco, un despliegue salvajemente hermoso del estado de la esquina, con una sobrecarga de símbolos y pletórico de significadores. En oposición a los episodios esporádicos de *communitas* institucionalizada, experimentados ocasionalmente durante una excepcional lección cautivante, ésta fue una ocasión paradigmática de *communitas* espontánea. La paradoja de la coexistencia entre la libertad y la estructura fue resuelta temporalmente por un grupo de estudiantes:

Estudiante: las escuelas no son tan malas cuando te dejan divertirse. El trabajo duro tiene más sentido cuando tienes tiempo para reír y divertirse. Es de lo que se trata, supongo.

Como el baile se estructuró con la orquestación y la secuenciación de melodías

de un tornamesista antillano, resultó más novedoso que convencional; tanto estudiantes como maestros marcaban desenfadadamente el ritmo vital del estado de la esquina. El baile permitió el contagio emocional y la inversión del estatus; fue una de las escasas ocasiones durante las cuales los estudiantes pudieron mostrar su superioridad: el movimiento. Aunque los cuerpos obviarán su sexualidad durante las piezas rápidas, se mantuvo una sensación de lascivia santificada. Algunos maestros admitieron que se sintieron amenazados por la fluidez, la euritmia placentera y la irrestricta indulgencia de los performances de los estudiantes. La risa era explosiva y los pies llevaban el ritmo con un delicado frenesí. Algunos estudiantes comenzaron a emitir guturalizaciones salvajes y no tardó el gimnasio en convertirse por completo en una orgía de vocalizaciones preverbales. Los alumnos formaron pequeños círculos y bailaron alrededor del gimnasio. Algunos cuerpos se unieron en una histeria contagiosa: contorsiones, giros y desplazamientos por el piso, como una serpiente humana. Los muchachos bailaron con ternura las piezas lentas con las chicas, si bien éstas frecuentemente bailaban con otras compañeras. Un maestro dijo que se sentía "impactado" y "horrorizado" de atestiguar como algunos chicos bailaban con otros de su mismo sexo.

Otros profesores se sintieron abrumados por los gritos, el sudor, los alaridos y gruñidos guturales que brotaban de la pista de baile. Un maestro de porte atlético bailó una pieza lenta con una atractiva estudiante, para beneplácito de los estudiantes, quienes les lanzaron porras y les silbaron. El tiempo se derrumbó entre los acordes de la música: "Cuando te conectas con la música, olvidas que estás en la escuela o qué hora es." Un estudiante exclamó: "El baile me hace sentir parte de todo." Era bueno "no pensar todo el tiempo con la cabeza". Otro señaló: "No me importaría aprender tanto, si tan sólo pudiera sentirme a gusto por estar vivo. Se necesita algo de diversión." Los alumnos lamentaban que hubiera tan pocos bailes. Y éste llegó a su fin con los maestros brazo con brazo bailando un minueto, mientras sus discípulos giraban en torno de ellos con libre alegría.

El baile confirmó la afirmación de Worgul de que una estructura social alta en *communitas* sobrevivirá, en tanto que aquéllas con una *communitas* disminuida serán vulnerables al desafío y la disolución (1980, p. 216). Parecería que acontecimientos como un baile escolar son más importantes para mantener el sistema educacional que lo que de otra manera pudiera pensarse, sin la guía de una teoría adecuada sobre el ritual.

Jueves, 26 de febrero

Camino al metro me detuve para interrumpir una pelea entre dos jóvenes. Agitaban los puños furiosamente, mientras la sangre salpicaba la banqueta. Traté de separar a los antagonistas; el que llevaba la peor parte se zafó y corrió

hacia la entrada del metro. Súbitamente, fui hecho a un lado por el otro, que se lanzó en persecución de su víctima.

Un grupo de adolescentes que se habían detenido a mirar, se rió y mofó de mis débiles intentos por controlar la situación.

—¡Já! —gritó uno de ellos—. Vean al maestro tratando de parar una pelea. ¡Se va a golpear solo!

EL OJO INDÓMITO

Estudiante: Me gusta fingir que estoy trabajando. Como mover el lápiz y esa clase de cosas. Pero realmente estoy fuera [de la clase] en mi cabeza [...] tú sabes [...] hago movimientos pero no me muevo, aun cuando mi cuerpo puede sentir que mis músculos trabajan [...] Algunas veces la maestra te pesca porque te ve mirando hacia la pared. Entonces te grita: "¡Los ojos en tu trabajo!"

Rehusarse a trabajar era uno de los métodos más formidables de resistencia: era un escándalo de ausencia, una insurrección callada, una retirada hacia la oscura interioridad y las lúdicas cavernas de la imaginación. Sentarse inmóvil y fingir estar pensando en una tarea, más que una política de provocación clandestina, era fundamentalmente una rebelión ontológica, una ruptura liberadora del perfeccionismo moral y restrictivo; carente de los atributos liminales del estado de la esquina. Estar "sobre la tarea", como los maestros lo llamaban, era preocuparse por lo conocido, lo tangible, lo seguro.

El silencio y la quietud que eran parte del rechazo a trabajar, constituían una pausa en busca de retroalimentación que actuaba como una forma de "signo cero" significada por la ausencia de movimiento (cf. Poyatos, 1981, p. 153). Rehusarse a trabajar era existir más allá de las fronteras de la subordinación, al ubicar el albedrío humano y la voluntad individual en la antiestructura nocturna y etónica de la muerte, donde lo racional da pauta a lo surreal, lo indicativo a lo subjuntivo, lo metonímico a lo metafórico. Mirar hacia el frente con la mirada vacía no era una actitud vegetativa sino una insurrección mental, una agitación inerte, un callado espasmo contra la exterminación del ser corpóreo: era gritar sin sonidos contra la división de la mente y la carne.

El ojo, espejo de la mente, era el órgano más fenomenológicamente subversivo de la resistencia del estudiante. Enfrentarse al ojo "indómito" era, en términos mitológicos, enfrentar al horror a la Medusa de este ser desnudo.

El ojo vagabundo significaba una mente desincorporada del discurso racional del trabajo: una mente libre y crítica y por lo tanto desafiante. El ojo vagabundo propiciaba el conjuro de la eterna réplica del maestro: "¡mantén los ojos en tu trabajo!"

Rehusarse a trabajar era subversivo porque alteraba el ritmo del rito instruccional, llevándolo de hecho hacia su postración. Era lo incoado, lo sin forma, lo potencial que rodeaba al rechazo al trabajo, lo que competía con la redundancia y la certidumbre del rito instruccional.

Y era una cruel paradoja que cuando los estudiantes no trabajaban se hacían participantes activos en la resistencia, y cuando se encontraban a merced de la descorazonante autonulificación de la enseñanza, fueran, en su mayor parte, observadores fríos y recipientes pasivos de información sobreempacada (y sobrecocinada).

EL PAYASO DE LA CLASE: ÁRBITRO DE LA RESISTENCIA PASIVA, LA INVERSIÓN Y EL METADISCURSO

Ubicado en el contexto de la resistencia ritual más pasiva al orden normativo de la escuela, se encontraba el bufón del grupo.

Peter: Hemos hablado acerca de diferentes tipos de estudiantes. Barbie hablaba del "payaso" de la clase. ¿Cómo lo describirías, Brock? ¿existe tal tipo?

Brock: Sería un payaso verbal, alguien con mucho ingenio que puede ver con humor ciertas cosas que dices o haces o su lado diferente, y puede burlarse de ti, por un lado, y por el otro puede de veras agregar algo a la clase. Depende de la situación y de tu actitud, pero no creo que tengamos demasiados de estos chicos; no tenemos tantos con un ingenio aguzado. Lo que hay son más payasos del tipo de los que actúan, que actúan esa parte de su carácter y quizá Vinnie podría ser un ejemplo, pero no considero que sea un bufón ingenioso. Es interesante lo que me platicó el viernes, más bien el jueves, un maestro del año pasado, acerca de lo agradable que podía ser, y resulta interesante porque al parecer se metía constantemente en aprietos el año pasado. Y sin embargo, la opinión del profesor acerca de él era buena en realidad a pesar de que solía ser suspendido, y el maestro debería sentirse frustrado, pues supongo que Vinnie trastornaba al grupo, perturbaba las clases; así que al mismo tiempo, a pesar de todo, la opinión del maestro era: "Es un chico simpático."

A lo largo de mi trabajo de campo, identifiqué a algunos payasos de la clase (a uno de los cuales llamaré Vinnie, un estudiante del grupo de Brock). Vinnie era caprichoso, titubeante y con frecuencia molesto. Su conducta podría ser descrita en términos de la forma en que cambiaba el contexto del escenario del aula, moldeado por los rituales instruccionales. Sin el beneficio de las caídas de trasero, los pastelazos o las máscaras de la *commedia dell'arte*, los payasos de la clase se arrogaban —a menudo de forma inconsciente— la función de desconstruir lo familiar. Lo conseguían mediante comentarios sarcásticos, el carácter juguetón del embustero, las mofas hacia los maestros, la parodia y lo burlesco.

Retorcido, jocoso e irreverente, Vinnie cambiaba veleidosamente de la farsa a la sátira, e incluso a lo repugnante. Cual personaje de una obre de Genet, era el epítome de la acción pura y estilizada, un ejecutante de habilidades silentes, en la tradición del *mimus*.

Observar a Vinnie actuar en desacuerdo con las normas escolares, me hizo consciente de cuán aburrida era la escuela en realidad. También revelaba lo tenue y arbitrario de los códigos que protegían de un eventual caos a la sección. Así, la tarea de Vinnie no era solamente payasear sino enseñar.

Casi siempre sonreía, a pesar de los distintos grados de seriedad de cada ocasión y de las continuas amonestaciones del maestro. Aunque era ignorado con frecuencia por sus condiscípulos, un gran número de ellos seguía de corazón sus bromas o se distraía con él.

Vinnie hacía tonterías cuando la atención del maestro se concentraba en otra parte: movía los ojos en actitud sarcástica, arrojaba un bolígrafo al aire o bromeaba con sus amigos. Frecuentemente ponía caras extravagantes, siempre con alguna especie de sonrisa torcida. En numerosas ocasiones lo vi rodar concienzudamente una pelota de béisbol por el piso, entre los pupitres, mientras los otros trabajaban duro o rezaban.

Su performance como el payaso de la clase parecía ser consistente con las observaciones de Bouissac (1982) de que las acciones del bufón constituyen un "metadiscurso actuado" de las reglas tácitas del orden social. En otras palabras, reflejaban o expresaban "las reglas básicas pero no escritas" de las cuales depende nuestra construcción de un universo significativo y culturalmente limitado. Al margen de estas líneas, podría decirse que el payaso del salón de clase trivializaba las transacciones instruccionales y demostraba lo arbitrario de los axiomas culturales "sagrados" y los ceremoniales santificados que amalgamaban el universo simbólico de la sección. Esta profanación que el payaso hacía de las reglas sagradas, era más simplemente afectar la urbanidad del aula; era la impúdica exposición, frente a todos, del código cultural del salón de clase —la piedra de Rosetta que revelaba las reglas divinas y reverenciadas, los "axiomas tácitos o dogmas silentes" a partir de los cuales derivaban las otras normas. El axioma sagrado medular de la sección podría ser enunciado así: "Cualesquiera que sean tus creencias internas individuales y/o la calidad de tu fe, nunca muestres falta de respeto hacia aquello que tus maestros consideren útil o sagrado." No era la mera ruptura del código lo importante (todos, al menos instintivamente, sabían lo que eran las reglas sagradas), sino el conocimiento de lo que eran las reglas que el payaso tenía y podía comunicar con la sátira y el humor —y que él sabía el secreto de su arbitrariedad y que no eran manejadas desde los cielos.

Al igual que los dadaístas y los surrealistas, sus contrapartes en el mundo del arte, el payaso alteraba el significado de los axiomas convencionales al cambiar dramáticamente el contexto. Sus bromas se convirtieron en una espada de Damocles siempre puesta sobre la cabeza del maestro; amenazaba

con caer en cualquier momento y cortar hasta la "mierda" del maestro, obligándolo a ser "honesto".

Uno de los métodos de Vinnie para abatir los convencionalismos era ridiculizar en silencio las oraciones. Con la pericia de Tespis, primero parecía espléndidamente indiferente, pero de súbito sonreía y se persignaba con desidia. A veces prefería jugar con una pluma o revisar la solapa de su chaqueta, mientras el resto del grupo permanecía con la cabeza inclinada. En ocasiones, unía las manos frente a la cara como si rezara, y luego exploraba vigorosamente sus orificios nasales con el índice mientras se lamía los labios.

Esto señalaba a los otros estudiantes que el podía deslizarse de entre los límites sagrados del "estado de santidad" cuando sentía deseos de hacerlo; para Vinnie, su performance era invariablemente "un viaje" —una semiapoteosis. Otro de sus trucos era arrojar al suelo las sillas que habían sido colocadas sobre los pupitres al final del día. Una vez, durante misa, observé cómo varios payasos de la clase (incluyendo a Vinnie) se arrojaban unos a otros por encima de las bancas, durante el saludo de la paz.

Con las mofas, el ridículo, las imitaciones y las parodias de los fracasos de maestros y condiscípulos por igual, podría decirse que el payaso de la clase "juega" con la inconsistencia y la ambigüedad internas de los símbolos rituales y las metáforas. Él cubre divertido el abismo entre el mundo de la vida del aula y la inversión de dicho orden. Por poseer un entusiasmo desproporcionado como "para ser un asno", el payaso de la clase deshace o rechaza simbólicamente lo que los rituales instruccionales se esfuerzan en construir: el estado del estudiante y su reificación concomitante al orden cultural; de hecho, él tácitamente desreifica el orden cultural. El payaso sirve para atenuar la raigambre de la realidad del aula; disminuye el control autoritario que los símbolos maestros ejercen sobre los estudiantes. Incapaz de mantener la ecuanimidad en la cultura del estado del estudiante, invierte el *Lebensraum* de aula. Lo que distingue sus acciones de formas más típicas de resistencia son sus divertidos métodos de violación de reglas, su personalidad ingeniosa y su a menudo impresionante despreocupación por los canones ordinarios de conducta moral. El payaso es una ruptura en el sistema social del salón de clase, la *aporía* metafóricamente somatizada de Derrida. Es un signo negativo colocado antes del ceremonial esperado del aula.

Como el payaso manipula el contexto de la vida del salón de clase, nunca se encuentra totalmente reificado por encima del contexto, al grado de convertirse, en términos de Grathoff, en un "tipo simbólico". Aunque Vinnie se resiste a metamorfosearse en un tipo simbólico, sus bromas parecerían apoyar la idea propuesta por Handleman y Kapferer (1980) de que los payasos del ritual son figuras liminales y pueden ser por lo tanto transformadores y retransformadores del contexto.

Los estudiantes no tenían que ser informados de antemano de las reglas incuestionables santificadas de la sección con el fin de que supieran cuáles

eran. Por ejemplo, ningún estudiante puso de cabeza un crucifijo a la manera de las misas negras ni le pintó bigotes al retrato del papa. Los estudiantes no vestían a la manera sacrílega de los rockeros punk de las escuelas públicas (quienes ocasionalmente usaban los collarines de los sacerdotes, con svásticas o crucifijos invertidos). No recalaban en los baños para fumar mariguana o maldecir a la Trinidad. Desafiar a las imágenes sagradas era con mucho un acto de profanación. El respeto por lo sagrado era demasiado fuerte entre los estudiantes (incluso entre los payasos) —o el temor al castigo tan grande— como para probar lo obvio. Y así, el poder de lo sagrado implícito en las oraciones, los símbolos y el programa de estudios religiosos continuaba forzando la consistencia en el contexto de los sucesos del salón de clase. Lo más que los payasos lograban era reducir la consistencia y revestir adicionalmente los símbolos y temas sagrados de ambigüedad. En resumen: "aligeraban" simbólicamente el peso muerto y los temas opresores de las relaciones dominantes del ritual. Aflojaban la "certidumbre" del orden moral y abrían la sección a significados de oposición. La mayoría de las profanaciones de los payasos era tan discreta y sutil que el maestro solía ignorarlas antes que actuar en su contra.

En términos de la actividad instruccional en la sección, el payaso ofrecía algo más que un simple paréntesis cómico. Era desafiante la forma en que simbólicamente desnudaba a los maestros y desmitificaba las estructuras de poder del aula. Cada mañana, el payaso de la clase se sentaba simbólicamente en el despacho del ministro de Educación y le mostraba la lengua (a riesgo quizá de ser colocado en un curso de nivel básico). Dado que con frecuencia resultaba divertido, el payaso no era percibido como una amenaza directa, si bien sus comentarios no podían quedar totalmente impunes. En ocasiones era descrito por los maestros como "un poco loco", etiqueta que les permitía apartarlo convenientemente del contexto del "estudiante normal", de modo que el castigo aplicable al bufón no pareciera tan severo como el que se infligía al desviado contumaz. El payaso pedía que los maestros se rieran de ellos mismos y de todo lo que representaban. En cierta forma, éstos satisfacían sus demandas (se involucraban a menudo en un tipo de humor autocomplaciente) por temor a mayores bufonadas por parte del payaso o réplicas de otros estudiantes, más peligrosos. La única forma por la que un payaso podía ser severamente castigado, era que el maestro no fuese capaz de reír de él mismo. Si el maestro creía con toda su indomeñable alma que el payaso era realmente peligroso, que realmente estaba minando las ordenanzas de la escuela, entonces se veía obligado a adoptar cualquier medida que fuese necesaria para acabar con las payasadas.

LA RISA DE LA RESISTENCIA

La risa de la resistencia es diferente de cualquier otra. Ocurre cuando el grupo en su conjunto, o un número significativo de estudiantes, se vuelve espontáneamente contra el maestro. En general, los estudiantes esperan paciente-mente por un resquicio —un “desliz” (incluso ligero) por parte del maestro— y cuando llega el momento oportuno, rompen a reír. Aunque la risa se dirige contra el maestro, es cualitativamente distinta de otras formas. Por ejemplo, es diferente de la risa que sigue a las bromas del payaso: una risa comunal que denota aprobación, un signo de solidaridad social que expresa que el grupo está “de parte” del payaso. Y, a diferencia de la risa a carcajadas, la cual lleva al cuerpo a un estado de euforia desbordante, o la del santo, la cual llena el universo, puesto que celebra la sensación de certidumbre oculta tras lo azaroso y tenue de los hechos mundanos, la risa de la resistencia sirve para burlarse y denunciar. Es un acto hostil, un símbolo insurgente que se inscribe en la *via rupta*. Hay una inocencia viciada en ello. Comienza en el pecho, sube por la garganta como las chispas de una máquina y se enreda en su víctima como bocanadas de humo espeso. Envuelve al poder del maestro y lo neutraliza. Lo obliga a cuestionar — y a revocar— su autotipificación como líder. Nada puede erosionar más profundamente la autoconfianza que la risa de la resistencia, que penetra escalofriante el sentido del yo sacro del maestro.

La risa de la resistencia refleja la observación de Mish'alani de que “la materia demostrativa de la risa, la boca abierta, la dentadura expuesta, las contracciones espasmódicas, el estruendo de las carcajadas, siempre reproduce un aspecto o fase de la depredación, la conquista e incluso la ingestión [...]” (1984, p. 151). Repite además su descripción de que reír y carcajearse es “condescendiente, puesto que renuncia a la posibilidad de causar daño real a su víctima, por la alusión a su insuficiencia para merecer el empleo de la fuerza, como si el texto de su comentario autorreferencial fuese ‘no se usará la fuerza requerida, porque eres demasiado insignificante para emplearla’ ” (p. 152). Para el maestro que está a merced de la risa de la resistencia “la carcajada, el regocijo del ridículo, no pierde fuerza en función de la distancia, sino que persiste en la imaginación de la víctima dondequiera que vaya, acechándole, insinuándose, erosionando su autocomplacencia” (p. 153).

Pero, es importante entender la risa de la resistencia como algo más que una crueldad inocente por parte de los estudiantes. No es una forma de burla sangrienta. Es, en esencia, una forma de redefinir la estructura de poder del grupo. Es la manera con la cual los estudiantes intentan recuperar su sentido de identidad colectiva. La risa de la resistencia adopta la fuerza de la exhortación grupal. Es un “argumento” que cruza los límites de clase y género, aunque permanece culturalmente vinculado con cualesquiera grupos que lo empleen. Las víctimas de la risa de la resistencia quedan en la condición de perdedores. Si el maestro reacciona en contra o trata de negarlo, entonces los

estudiantes pueden prolongar su efecto. Si el maestro la admite, confirma o refuerza el poder colectivo que se encuentra tras ella.

La risa de la resistencia puede flagelar e intimidar al espíritu, y sólo puede ser desviada cuando el maestro “se deja llevar” por ella. Brock era capaz de sobrevivir a la risa de la resistencia riéndose de él mismo o incluso respondiendo de un modo que el grupo encontraba divertido. Penélope, sin embargo, tenía dificultad para protegerse de ella y únicamente prolongaba su agonía con sus intentos por callar al grupo.

RESISTENCIA Y CULTURA DEL DOLOR

Un concepto muy significativo que rodeaba a los rituales instruccionales de la sección era el empleo cultural del dolor. El uso que hago del término “dolor” en este contexto no se refiere a la abnegación, la mortificación o el grotesco envilecimiento de la carne que alguna vez fue —y en cierto grado aún es— parte del viaje liminal de algunos peregrinos religiosos. El dolor al cual me refiero es con mucho más sutil y, paradójicamente, puede resultar más debilitante. En algunos aspectos, el dolor experimentado por los estudiantes en St. Ryan no se encontraba tan lejos de la idea del sufrimiento voluntario.

El dolor se encontraba presente en la sección en diversas permutaciones y niveles. Dado que en un sentido los estudiantes se encontraban cruelmente agobiados por una sobrecarga de trabajo a lo Sísifo, describir el dolor de ser discípulo como si fuese simplemente una incomodidad o agravio ligero sería un eufemismo sociológico o un caso de pusilanimidad analítica. Todos sufrimos heridas simbólicas, infligidas cuando alguna forma del proceso ritual en el cual nos encontrábamos pedagógicamente involucrados rompió nuestros puntos de referencia normales o usuales, aquellos en los cuales anclábamos nuestra identidad.

La sección era espaciosa y limpia. Sin embargo, estaban las superficies plásticas, los colores blandos, el funcionalismo opresor del mobiliario, las paredes de tabique y mampostería, las hileras de pupitres y, con excepción de unas cuantas ventanas estrechas, la iluminación fluorescente indirecta. El entorno no sólo era un juicio estético, sino uno moral también. Los estudiantes no residían simplemente en esta matriz de concreto y formaica: eran “procesados” en ella.

El dolor de ser estudiante frecuentemente era considerable, y se manifestaba en la insulsa y deprimente impotencia de los rituales y las rutinas instruccionales, la machacona familiaridad esclavizante, las aplicaciones mecánicas, mortales, de los ritos instruccionales, la trivialidad irreversible de las materias de estudio, el flujo falto de emotividad y constante de sucesos aburridos, la desoladora inevitabilidad de la repetición y la invariación, la

tediosa sucesión de episodios inconexos y la fastidiosa espera de que la instrucción llegara a su fin. Los estudiantes "gastaban" la cultura hegemónica de la escuela en sus propios seres: en sus ceños fruncidos, su musculatura tensa, el modo impulsivo en que reaccionaban frente a sus discípulos y en la forma estoica en que respondían frente al castigo. Estaba el dolor de permanecer por horas encorvados sobre el pupitre y el dolor de las reconveniones, si se solicitaba permiso para atender a las funciones corporales en un momento inadecuado (por ejemplo, en medio de la lección). De hecho, pasar en una silla todo un macrorritual podría ser descrito como un tipo de cicatrización o escarificación simbólico de mente y cuerpo. Para los estudiantes atrapados en el ritual del aula, existía la manifestación de un dolor más "abstracto" y "existencial", resultante de la tematización y simplificación de emociones abstraídas de la conducta física y de la experiencia (por ejemplo, "la clase de hoy trata sobre la amabilidad; la de mañana, sobre vandalismo"). Además, se padecía el dolor de "guardarse las cosas para uno". No se autorizaba ninguna crítica oficial a las reglas del aula. El dolor, por lo tanto, era endémico al estado del estudiante. La esclavitud implicaba la invariación en un adagio sin vida:

Debería puntualizarse que el que los maestros no castigasen a los estudiantes mediante golpes alevosos o mutilaciones físicas, o el que les fuese ostensiblemente permitido ejercer su libre albedrío en ciertas circunstancias, no obvia el hecho de que los alumnos experimentaran fuertes sentimientos debilitantes de rujección. Los estudiantes parecían con frecuencia figuras atormentadas, recortadas contra el paisaje estéril de formaica y cemento. Eran transformados en cuerpos sojuzgados y fragmentados, destilados en sombras espectrales y empujados hasta los límites de lo aceptable. El dolor era legible en sus posturas corporales y en sus expresiones faciales; se inscribía en los mohines, las mandíbulas apretadas, los hombros encorvados y las miradas airadas: gestos típicos del estado del estudiante. Sus expresiones se habían vuelto tan reflexivas que ellos mismos se habían vuelto introvertidos y comenzaban a languidecer. Breneman y sus coautores denominan a tales gestos "industriales" o "científicos" (por ejemplo, los de un obrero, un maquilador o un técnico de laboratorio). Se habían vuelto rápidos e impulsivos.

Dichos autores, al comentar las cualidades de los gestos, escriben:

En algún momento de nuestras carreras académicas, hemos levantado las manos en un esfuerzo por ser reconocidos o indicar una decisión afirmativa o negativa. Quizá hayamos agitado los puños para ampliar un punto de vista o nos hayamos rascado la cabeza en reflexión profunda o en confusión. Todas estas acciones están próximas a nosotros, pero deben ser apropiadamente entendidas como gestos que se encuentran en el mismo continuo de poder que el de los más profundos rituales religiosos (1982, p. 114).

Los gestos de los estudiantes se habían reificado en manifestaciones intercorpóreas de hegemonía y podrían ser descritos, con palabras de David Michael Lewin (1982),

como una "representación del cuerpo hostil, calculadora, mecanicista y reduccionista" (p. 287).

Al observar la postura crispada y defensiva de los estudiantes y los gestos bruscos y autoritarios de los maestros, podía apreciarse cómo eran injertadas las relaciones de poder en la carne y la médula vivas. Poder y privilegio se "somatizaban". El cuerpo servía como espejo del estado de opresión y como instrumento de la resistencia ante la dominación. También era un lugar para la transformación moral y política.

Feldstein escribe que todo el pasado está impreso en el cuerpo:

Testigo silencioso de innumerables influencias, el cuerpo registra cada experiencia como un tono, grueso o sutil, sobre los ritmos idiosincrásicos del físico de cada persona. Manifiesta su historia como agrupamientos fisionómicos de dichos ritmos. Estos agrupamientos se presentan como representaciones simbólicas de secretos corporales codificados [...] Como un cuerpo vivido, el humano —el físico— es el lugar de la actividad refleja. Como tal, el cuerpo refleja su propio proceso; refleja una "imago" de sus contornos en él mismo (1976, pp. 136-137).

Cada cuerpo carga una historia de opresión, un residuo de dominación preservado en cada capa de tejido animado. Los cuerpos de los estudiantes se encontraban saturados de símbolos inflados de significado e injertados en los músculos capturados en los tendones y encajados en la trama de los huesos y los nervios. Los símbolos, señala Dixon (1976), son parte de la fisiología humana. La hegemonía, inscrita en los símbolos fisionómicos de los cuerpos de los estudiantes y comprimida en gestos, es un acto de corporeidad. Está laminada sobre el esqueleto y la estructura muscular de los estudiantes. La resistencia entre ellos es una resolución que no puede disimularse frente a la opresión. Es la lucha por evitar que sean borrados los gestos y ritmos del estado de la esquina; es construir ritualmente un mundo de transición que pueda difuminar el pasado y desconstruir las adaptaciones psicosociales presentes, con la finalidad de forjar nuevas autopresentaciones de mayor poder.

La resistencia en los actos de la escuela se volvió la disciplina de "usar" el dolor, que de otra forma era insufrible e irremediable. La resistencia se encontraba inextricablemente vinculada con la cualidad de la paciencia de los estudiantes en medio de lo que consideraban circunstancias opresoras. Ellos se adherían a la regla no escrita que enfatizaba la admirable —incluso heroica— naturaleza de mantener la compostura bajo la tensión y la incomodidad del maestro. Igualmente admirable, desde la perspectiva de los estudiantes, era reaccionar o "devolver el golpe" a un opresor. El factor determinante de cómo los estudiantes elegían resolver este conflicto radicaba en el estatus de quien lo infligía. Por ejemplo, si sentían que el maestro era "uno de ellos" o que al menos simpatizaba con sus formas culturales vividas (por ejemplo, la música

popular o los códigos de la esquina), era menos probable que resistieran. Esto era más evidente en el caso de Brock, con mucho, el más popular de los maestros. Las resistencias se hacían menos evidentes en su grupo y, cuando de vez en vez brotaban a la superficie eran mucho más sutiles y menos desafiantes. Las observaciones en los grupos de Barbie y Penélope revelaron resistencias más abiertas y mucho más perturbadoras.

La liminalidad es más que un santuario marginal para la creación de sentimientos cálidos y reflexiones creativas; puede también provocar ira y engendrar resistencia. La de los estudiantes parece apoyar la idea de Bilmes y Howard (1980) de que el dolor es una forma de "drama cultural" asociado con una liminalidad creciente y con cambios en el estatus de la víctima o receptora del dolor.

Quien lo inflige (el maestro) aparece como representante de la categoría social a la cual la víctima va a ser asimilada (en el caso de la elevación) o contrastada (en el caso de la degradación). Lo importante es que el mismo estatus de quien provoca el dolor se encuentra en correspondencia con el de la víctima.

Maestro: Si decides castigar a un estudiante es mejor que sepas lo que estás haciendo. Si no resulta efectivo, sólo empeorará tu situación.

Peter: ¿Por qué?

Maestro: Por lo siguiente, adquieres la fama de ser demasiado blando y los chicos te toman el pelo.

Puesto que el dolor promueve la percepción de la liminalidad de la víctima, y por lo tanto su estatus marginal —e incluso "heroico"—, el dolor era a veces autoinfligido. Los estudiantes se involucran frecuentemente en conductas subversivas que con seguridad los llevarían a un castigo inmediato y a veces severo. Dolor y castigo adoptaban formas diversas, según el grado de rigor empleado. Éstas iban desde recibir una tarjeta de reporte, ser retenido, tener que escribir planas o recibir amonestaciones por parte del maestro hasta que el maestro o algún directivo llamase a los padres del infractor para que acudiesen a una reunión en las oficinas (el consejo proporcionaba los servicios de un intérprete, en el caso de padres que no hablaran inglés). Al soportar el castigo, al experimentar el "sagrado" dolor de resistir, la víctima adopta un estatus liminal y cuasisacerdotal. La resistencia se volvía, así, una forma de criptorreligión. Es quizá significativo que Turner compare la liminalidad con la noción experiencial de la "gracia" cristiana (1982a, p. 45).

Los estudiantes que guardaban la compostura ante el vituperio y los procedimientos acusatorios de los maestros, ejercían un poder espiritual o moral raramente reconocido como tal en los análisis tradicionales de la conducta escolar "desviada". Cuando una víctima degradada soportaba tal humillación estoicamente y contra toda expectativa, ponía en entredicho la

interpretación que el maestro había hecho de su falta.

Mediante la resistencia, el transgresor se excluye a sí mismo de su identidad corpórea como estudiante y se reemplaza como unidad moral determinante. Impregnado de significancia simbólica, su sufrimiento y su humillación se vuelven los de su raza. Se encuentra vinculado con su gente y se identifica con su marginalidad, con su estatus de extraño fuera de su enclave étnico. Cuando el castigo de un infractor del salón de clase era percibido como justo, tanto por maestros como por estudiantes, la imagen de Cristo como el Divino Juez, desconstruida y mancillada debido a la conducta del transgresor, se veía entonces reconstruida y reparada. Cuando los maestros parecían crueles o injustos, el estatus liminal de la víctima se fortalecía. Así como la liminalidad es una amenaza en la línea de ensamblaje de la fábrica (por ejemplo, los trabajadores podrían decidir afiliarse a un sindicato para luchar en contra de la explotación), así también lo es para los maestros que intentan legitimar y regularizar el estatus inferior del estudiante. Una función de la liminalidad, hasta donde sé no mencionada en la literatura, es la creación de lo que ha dado en llamarse "la valentía del borracho" (es decir, cuando un estimulante como el alcohol hace que los individuos realicen cosas a las que normalmente se resistirían). El estatus liminal de los maestros resistentes parecía sugerir alguna especie de estímulo o poder dentro de esta línea.

Estudiante: Algunas veces te animas —es como algo muy intenso, cuando fastidias al maestro. Es como si el grupo te reanimara por lo que estás haciendo.

En este contexto, es significativo que soportar la degradación a la manera del "macho" podría significar, para los estudiantes, encontrarse en estado de gracia. Resistir "como un hombre" era encontrarse en estado sagrado, era redimirse del rótulo de "inferior". Perseverar en rituales sin sentido era ser débil y "femenino". La única forma de pesar por las rutinas cotidianas como estudiante, era soportar el castigo "como un hombre". De acuerdo con esta clase de lógica, solamente se podría lograr el estatus final de compañero —el cual en ocasiones parecía compartir un aura de veneración cuasirreligiosa— cuando se era castigado. La misma ideología era compartida por algunas de las alumnas. Los rasgos masculinos eran con frecuencia adoptados por ellas como método de resistencia a las normas prevalecientes de la escuela (cf. McLaren, 1982b).

Un estudiante del grupo de Brock —Carlos— solía quedarse después de clase por diversas transgresiones. Yo charlé algunas veces con él durante esos períodos de retención. En tales ocasiones, hablaba de su pasión por los autos. El período de retención le permitía la única ocasión de la jornada escolar en la cual podía lograr alguna clase de relación positiva con un adulto. Durante el castigo había tiempo para una relación personal, algo imposible durante las clases. En el caso específico de Carlos, el castigo servía a una función dual: le

confería el estatus masculino de ser retenido (una golpiza simbólica) y le permitía un acercamiento más estrecho e íntimo con Brock. En una extraña ocasión, un estudiante llamado Eddie expresó el deseo de que yo fuese su maestro para que pudiese "medir el físico" con él. Descubrió que alguna vez había estudiado artes marciales y le agradaba la posibilidad de que yo les diera una paliza a él y a otros estudiantes, en lugar de retenerlos.

Estudiante: ¡Hey, deberíamos tener a ese tipo de maestro! Nos caería mejor. Si nos portamos mal, nos daría unos golpes y no nos mandaría a una estúpida retención como el maestro —!

Eddie (quien ni de lejos hablaba tanto como Carlos) consideraba el castigo físico como una especie de recompensa, un castigo más alto en estatus (más masculino) que una retención. Puesto que los "líderes de la resistencia" en su mayoría eran incapaces de cuestionar de manera efectiva los códigos autoritarios de la sección mediante el diálogo, el debate o las nimiedades del payaso de la clase, les quedaba únicamente la base del poder simbólico del macho para diseñar su fortaleza.

Los efectos de la disciplina y el castigo en el aula correspondían con el concepto de castigo corporal de Mercurico (1974), como un proceso capaz de establecer un nexo semimístico y ritualista entre los estudiantes y sus maestros. Lo que Mercurico dice acerca de la expulsión podría aplicarse a las formas menos severas o abiertas de castigo que hemos estado considerando.

Estudiante: Detesto que me llamen a la oficina [...] pero supongo que si los maestros no se preocuparan por el grupo, no nos castigarían [...] Muchos chicos haraganean porque es la única manera de llamar la atención del maestro y del resto del grupo.

¿Podría ocurrir que los estudiantes lograran el estatus y la fuerza para superar la enajenación del estado del estudiante mediante experiencias negativas en público? ¿Podría encontrarse el drama cultural prototípico en las escuelas católicas (o públicas, para el caso) arraigado en la forma en que los estudiantes toleran el dolor? ¿Podría el drama cultural estar disfrazado en formas distintas, incluso indescifrables? Ciertamente, los crucifijos del "Cristo doliente" emplazados en la sección, el énfasis en la moral del trabajo y las clases de religión que encomian la autonegación, contribuyen en no escasa forma al vínculo con esos dramas culturales. Quizá esto había sido reconocido inconscientemente por algunos católicos, quienes deseaban que la imagen tradicional (el Viernes Santo) que representa a Cristo parcialmente vestido, coronado de espinas y clavado en la cruz, fuese remplazada por la del Domingo de Resurrección,

¹ Algunos de los mejores trabajos sobre la relación entre el cuerpo y el conocimiento se encuentran en la obra de Merleau-Ponty. Y pocos comentaristas están más versados en la correspondencia entre el cuerpo y el poder que Michael Foucault.

totalmente vestido y surgiendo de entre los muertos. Este último tipo se encuentra solamente en la oficina del director. Ciertamente, la cruz del sufrimiento de Cristo desempeña un papel importante en el catolicismo de los habitantes de las Azores. De hecho, un docente afirmaba que su figura sanguinolenta, demacrada y exhausta representaba la visión del mundo de dichas personas.

En términos generales, parecería que cuando la conducta de la víctima es consistente con el objetivo cultural de la instrucción, prevalecen la paz y el orden. Los objetivos culturales de las formas de instrucción en la sección son, como ya lo he señalado, calvinistas por el tono e instrumentales por el diseño: "trabaja duro porque es de lo que se trata el mundo real. Entre menos problemas tengas dentro de la escuela, menos enfrentarás una vez fuera". Los maestros creían fielmente en esto, que se expresa en la filosofía de "tienes que ser cruel para ser benévolo":

Maestro: Bueno... esos chicos tienen que aprender que cuando vayan al trabajo no pueden andar corriendo y haciendo tanto ruido. Tienen que aprender qué clase de conducta es apropiada en el trabajo [...] y cuál no. Quiero decir, si no pueden aprender a distinguir esto, los despedirán y es todo lo que conseguirán.

Los objetivos culturales de los ritos instruccionales a menudo entraban en conflicto con el comportamiento de la esquina de los inmigrantes de las Azores. Por ejemplo, la cortesía y la obsequiosidad al contestar a la autoridad no son peculiaridades bien vistas en el estado de la esquina, aunque son los rasgos que los maestros consideran deseables en sus estudiantes. Los maestros rara vez resolvían el dilema:

Maestro: Tal vez no son genios, pero al menos pueden intentar salir de aquí con buenos modales y un saludable respeto por la Iglesia y lo que representan sus enseñanzas.

El castigo escolar funcionaba a menudo a nivel simbólico, para dar al estudiante un adelanto de lo que les espera a aquellos lo suficientemente imprudentes como para transgredir las normas de la fábrica, la oficina o cualquier otro espacio de trabajo. Incluso desde otra perspectiva, los métodos para infligir castigos podrían verse como una externalización no discursiva o un despliegue teatral de ethos de la escuela. El castigo, no obstante, no siempre era obvio. Los métodos tácitos para causar dolor pueden provenir de otras esferas de diversas estructuras, por ejemplo insultos o comentarios cáusticos de los maestros, ignorar a los estudiantes que levantan su mano o mostrar gestos sombríos o inexpresivos cuando se dirigen a un discípulo en particular. La táctica más empleada en la sección, sin lugar a dudas, era la de abochornar a los estudiantes (cf. Woods, 1975). Los intentos concertados para hacerlo, tomaban la forma de reprimendas cuyo propósito era desinflarlos, disminuir

su sensación de seguridad o identidad. Por ejemplo, en una ocasión durante una clase, escuché a un maestro decir a un estudiante que parecía preocupado: "¡Siempre piensas con la boca abierta!" Otro ejemplo de tiranía verbal ocurrió cuando un maestro exclamó ante su grupo, después de que se habían portado mal frente a un grupo de visitantes: "¡Son unos ignorantes!" Personalmente, incurrí en una variante sobre el tema del castigo por vergüenza cuando me habían pedido que "les echara un ojo a los chicos" en tanto el maestro efectuaba una diligencia. Comencé a aterrorizarme cuando, en ausencia del maestro uno de los estudiantes comenzó a actuar de modo más bien escandaloso (lo cual interpreté como en desafío a mi autoridad). Como respuesta, llamé al estudiante "cretino". Al instante, su cara enrojeció, se dejó caer en la silla y me miró con insolencia. Finalmente hundió la cabeza en un libro, humillado, despersonificado. Me sentí muy mal por mi arranque y después de clase le manifesté mi aflicción al estudiante.

He hablado de la "cultura del dolor" no por simple cinismo ni por soltar frases, sino con el fin de lograr algún entendimiento de las motivaciones tanto de maestros como de estudiantes. Las resistencias de los alumnos indicaban que en los rituales instruccionales había una ruptura entre significado e intención entre lenguaje y metalenguaje, entre comunicación y metacomunicación en general. Los rebeldes que desafiaban la moral legítima y credencializada y los códigos conductuales de la escuela, reconocían tácitamente las contradicciones e incoherencias de la perspectiva pedagógica que se había construido de manera sistemática a partir de las abigarradas dimensiones y los complejos esquemas de los símbolos y las metáforas sagradas y seculares. Ellos reconocían —aunque no siempre de modo consciente— la acusada asimetría y la desconexión entre los mensajes instruccionales. En consecuencia, el trabajo no siempre era tolerado como sagrado. Las plegarias y los ritos religiosos ya no parecían absolutamente necesarios para lograr éxito en el mundo del trabajo. Aquello que los maestros percibían como una misión de sensatez y amor (sus sagrados deberes como maestros) era captado por algunos estudiantes como patología ritual. Los discípulos atestiguaban la incongruencia entre los objetivos educativos que normaban la práctica educativa vigente y la "experiencia vivida" encarnada en el estado de la esquina. Éste era el meollo del problema del programa escolar. Para los estudiantes de las Azores, la sección no era una comunidad colegial compuesta por sacerdotes y pedagogos benévolos, sino un terreno simbólico donde tenían que afirmar ritualmente sus identidades contraculturales. Los estudiantes no deseaban recitar a fuerza los "textos": deseaban crearlos.

En las ideas contradictorias sobre qué tipo de ceremonia constituía los rituales de instrucción se manifestaba el mismo conflicto de modo más frecuente en la sección. ¿Eran ceremonias de elevación o de degradación?

Estudiante: Supongo que estoy callado en clase porque no quiero que me regañen

enfrente de todos. Algunos de los más duros pueden tolerarlo, pues son bastante rudos. Yo no.

TUA, VITA MEA

Desde la perspectiva de los maestros, muchos de los cuales estaban convencidos de la desviación intelectual de los estudiantes de las Azores, las ceremonias instruccionales intentaban elevar a los alumnos portugueses del estatus de emigrantes iletrados y beligerantes al de canadienses de clase media, de buenas maneras y cultos. Los residuos no transformados ni educados del conocimiento de la esquina de los no instruidos serían remplazados por el conocimiento académico. Las mentes empecinadas en la superstición y la ignorancia seculares iban a ser abiertas. Las actitudes hacia el aprendizaje, que presumiblemente fueron construidas sobre presuposiciones arcaicas, iban a ser remoldeadas radicalmente. La instrucción se hizo el correlato secular de la fórmula teológica de victimación y redención de Kenneth Burke: los desafortunados portugueses eran degradados (humillados o castigados) como parte de su transformación en ciudadanos dóciles y de buenas maneras.

Maestro: Tratamos de ayudarlos a superarse. Aunque sólo unos cuantos de ellos se hagan médicos y abogados. Cuando menos es el inicio.

Mediante los fríos, eficientes e hiperracionales ritos de instrucción, los maestros intentaban transformar la conducta de sus estudiantes, de aquello que percibían como comportamiento obstinado, imprudente y resistente, en dócil, manejable, aséptico, obediente y caritativo, lo que permitía que los estudiantes fueran fácilmente condicionados a las normas enajenadoras y doblegadas del espíritu de la fábrica o el taller.

Los estudiantes eran como Cristo, convertidos en reos sometidos. Y luego, una vez vilipendiadas, estas "víctimas primordiales" iban a ser levantadas de su pobreza material y cultural y redimidas en el mundo santificado de los educados. El fracaso persistente de muchos desdichados estudiantes de las Azores operaba a manera de sacrificio que purgaba a la comunidad escolar de sus males académicos y ayudaba a asegurar que los estudiantes de estratos culturales y de la clase no trabajadora evitaran el contagio. Hacer fracasar al estudiante era una vacuna ritual contra un brote potencialmente mayor de enfermedad social. El aspecto inmolador de los ritos de instrucción está resumido lúcidamente en la afirmación de un maestro:

Maestro: Sería ridículo imaginar que todos los estudiantes pudiesen volverse ejecutivos

de una corporación. ¿Cuántos maestros podrían llegar a directores o subdirectores? Alguien tiene que hacer el trabajo sucio.

A otro maestro le pareció sencillamente "natural" que los estudiantes de las Azores fueran sacrificados por al menos otra generación:

Maestro: Probablemente pasarán unas cuantas generaciones antes de que veamos más abogados y médicos de las Azores y lo que usted... es la misma situación con cualquier grupo inmigrante. No se puede esperar que pisen fuerte y destaquen.

Los estudiantes de las Azores no sólo eran victimizados sino también culpados de su propia situación de víctimas —un escenario clave en la apologética del capitalismo (cf. Ryan, 1976). La constante suposición de que los estudiantes de clase trabajadora sólo de forma intermitente eran criaturas racionales se había trasmutado en ideología educativa con la instauración de programas de nivel básico para ubicar a tales inferiores. Al atribuir el fracaso académico del estudiante de las Azores a sus deficiencias individuales, los maestros dieron además un sesgo desfavorable hacia aquellos que sufrían debido a su origen étnico y su clase social, al implicar que ellos eran la causa de su propio infortunio. La postura de culpar a la víctima percibe la insolencia y las provocaciones de los estudiantes como gratuitas, no como acciones mediadas por relaciones más amplias de clase, autoridad y poder. Ésta es una continuación de la tradición renacentista del logro individual, que está ciego al contexto sociocultural más amplio en el que vive el individuo.

La observación de que los estudiantes de las Azores eran sacrificados ante el sistema, repite extrañamente el argumento de Girard de que todas las instituciones (incluso las modernas) surgen del cuerpo de la víctima y que su sustituto es el "educador ideal de la humanidad..." (1977, p. 306).

La dimensión sacrificial de la escolarización funciona como una especie de rito de purificación: un mecanismo social que protege al sistema educativo al proyectar sus heces sobre su adversario o sobre aquellos que en algún sentido son percibidos como desafiantes o amenazantes del sistema. El sacrificio permite que la agresión sea desviada de los grupos sociales dominantes, además de permitirles conservar su esfera privilegiada de dominación. El fracaso académico del estudiante portugués deviene una forma de expiación por el "bien del sistema" (lo que beneficie a la población blanca anglosajona). Pero, ¿por qué es así? ¿Por qué las víctimas deben pagar por tal injusticia?

Creo que las respuestas se encuentran en la profunda convicción de muchos miembros de la clase dominante de que el sistema social de alguna forma funcionaría mal si todos tuviesen igual oportunidad de lograr el éxito académico. No sólo el potentado podría perder la fuerza para dominar al pobre, sino que la sociedad en algún sentido se detendría. Las normas de calidad de nuestras escuelas (y, por implicación, de nuestra sociedad) declinarían de

manera apreciable —argumentaría alguien drásticamente— en su intento por ubicar a las razas "inferiores". El fracaso del desamparado se hace de este modo, para la clase dominante, un factor crucial en el mantenimiento y la evolución del orden social. Esta perspectiva proporciona la base ideológica que permite que la inferioridad del inmigrante de las Azores se haga parte de la heredad social de la cultura dominante.

La expiación por la víctima es parte del ritual de la instrucción escolar, y en una sociedad multicultural existe abundancia de víctimas que ayudan a depurar al sistema de sus impurezas exteriores. No es sorprendente que estas víctimas suelen ser los hijos de los pobres, generalmente de las minorías. Dicho de modo menos funcional, el sacrificio forma parte de la lógica social de la escuela que se inscribe no sólo en los resabios del darwinismo social, sino también, lo que alarma más, en el actual resurgimiento del discurso neoconservador. La lógica social del sacrificio opera mediante rituales educativos cuando intenta manifestarse materialmente en el fracaso de las minorías estudiantiles. En tanto que los educadores se rehúsen a analizar esta lógica y las formas en que contribuye al fracaso de los grupos minoritarios, la población puede descansar cómodamente en la suposición de que el sistema debe continuar excluyendo al indigente y al descontento si nuestros criterios educativos y forma de vida han de persistir y evolucionar productivamente.

El macrorritual construido en torno al sacrificio del estudiante inmigrante de clase trabajadora puede ser descrito como sigue: "El conocimiento adquirido mediante los rituales instruccionales (lo "sagrado" cultural) implica poder —la clave para volverse un trabajador católico exitoso. Nosotros, los maestros, somos los administradores de tal conocimiento. Así como 'muchos son los llamados, pero pocos los elegidos', no cualquiera es merecedor de la sabiduría sagrada impartida por los docentes. Si aligeramos el programa para que todos los grupos puedan tener éxito, la escuela perdería su actual estatus y su poder."

Dada la actitud de algún modo cínica de los maestros en la sección hacia las capacidades del estudiante portugués, y dado el trabajo más bien obtuso y pesado que con frecuencia imponían a sus alumnos, se podría argumentar que simplemente reforzaban la competencia académica que ya poseían sus discípulos y que los maestros consideraban como la adecuada al tipo de trabajo que más buscarían. Esto explicaría el pronunciado isomorfismo entre la sección y la fábrica.

Enseñar en el más bajo común denominador del programa académico reforzaba además la apatía del estudiante, puesto que no pueden menos que preguntarse por qué no se mueven "hacia arriba" en lugar de flotar en la corriente en la que los pusieron los maestros al inicio del año, una corriente que serpentea por los grupos y los cursos de nivel básico y concluye por fin en la cloaca de desesperación conocida como la fábrica.

Lamentablemente, la mayoría de los padres aceptaba el destino de los hijos que habían confiado totalmente a los maestros.

Padre de familia: Mire, los maestros saben lo que es mejor para los estudiantes. Van a trabajar en la sociedad canadiense, así que deben hacer lo que los maestros canadienses digan. Pero no son tan estrictos como lo eran los de nuestro país, y ése es el problema.

Los padres de familia, generalmente de mentalidad conformista, demandaban un programa "sin elegancias", que enfatizara la enseñanza de las matemáticas y la lectura. Querían que sus hijos lograran un alto desempeño pero su deseo se enturbiaba en un sistema de valores que enfatizaba un fuerte control por parte del maestro.

Padre de familia: Los estudiantes portugueses están acostumbrados a ser presionados. Si los maestros no los castigan, tienden a ser flojos. Vagabundean por las plazuelas con unas radios enormes y no piensan en las responsabilidades [que tienen] hacia sus familias.

La reacción de la mayoría de los padres hacia el prospecto de mejoría económica era de una aceptación pasiva de su suerte en la vida.

Padre de familia: No muchos portugueses pueden hacerse ricos aquí en Canadá, al menos hasta que hayan transcurrido tres o cuatro generaciones. Toma todo ese tiempo ser aceptado por los canadienses.

Algunos meses después de haber concluido mis observaciones en St. Ryan, ciertos grupos de campesinos portugueses comenzaron una protesta pública contra el hecho de que sus hijos eran descalificados de la competencia por los reconocimientos académicos. Para estos críticos novatos del sistema, la escuela adquiría el carácter de antagonista del éxito futuro de sus hijos en el mercado de trabajo.

Padre de familia: Nuestros hijos no tienen las mismas oportunidades que los muchachos canadienses. A nuestros hijos los ubican en programas de bajo nivel que no conducen a la universidad. Nos ven como menos inteligentes sólo porque no provenimos de un país industrializado. Así que nuestros hijos pagan por ello.

5. FORJAR CATÓLICOS

La dirección del sentido de la instrucción diaria era el paradigma raíz que yo he denominado "volverse católico". Puede no sorprender a muchos lectores el que existan un paradigma-raíz y un modelo cultural para la conducta conocido como "volverse católico", especialmente dado el hecho de que el campo de estudio es una escuela católica. Y aun podría decirse que, como en el caso del prevaleciente y secular paradigma de "volverse trabajador", simplemente estoy teorizando un lugar común. Sea como fuera, resulta evidente que ambos paradigmas se encuentran inextricablemente ligados, y es este vínculo el que rige el curso de este capítulo. En las páginas subsecuentes, argumentaré que los dos paradigmas coinciden entre sí. Sus referentes son más que parcialmente sinónimos; de hecho, se compenetran libremente.

El paradigma de "volverse católico" está amplificado por la refracción de la realidad educativa de las lentes de las imágenes y artefactos religiosos colocados estratégicamente, y que envuelven a los estudiantes en un miasma muy impregnado de significación y significado católicos.

LA MANIPULACIÓN DEL SÍMBOLO

Uno de los recursos más poderosos tanto para simbolizar como para sostener el orden en el aula, era la profusión de iconos y símbolos religiosos —un ensamble de mensajes repleto de significados. Los símbolos religiosos son poderosos precisamente porque, a causa de su naturaleza inherentemente ambigua, resultan susceptibles de adoptar múltiples significados (cf. Murphy, 1979, p. 319; Cohen, 1979, p. 103; Duncan, 1968, pp. 7-8; Lukes, 1982, p. 279; Eco, 1982, pp. 28-29; Lewis, 1976, p. 145). Los significados atribuibles a los símbolos no pueden ser entendidos como elecciones aleatorias de los individuos. No han sido cosechados por accidente: hay una tendencia cultural operando. Aun los pensamientos y gestos más idiosincrásicos raramente son hechura de uno mismo, pues más bien pertenecen a la cultura. Los símbolos derivados culturalmente son utilizados por los individuos en la articulación de sus pensamientos y acciones más privados.

La dispersión de símbolos religiosos por la sección y la escuela funcionaba como traducciones visuales de poderes o entidades externas, de las que se pensaba colectivamente que existían más allá de las dimensiones ordinarias de