

la vida en las escuelas

*una introducción a la pedagogía crítica
en los fundamentos de la educación*

peter mclaren


siglo
veintiuno
editores



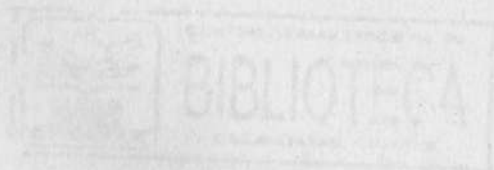
2a. edición



educación

ZAMORA Y LAZARO A TORRALBA
MARIARCELA GONZALEZ ARENAS
LA VIDA EN LAS ESCUELAS
con un comentario sobre el libro
y una respuesta del autor más un
comentario a la edición revisada

PÉTER M. LAJÓN



traducción de

MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS

LA VIDA EN LAS ESCUELAS
con un comentario sobre el libro
y una respuesta del autor más un
comentario a la edición revisada

por
PETER McLAREN



<http://www.scribd.com/eltomstask>



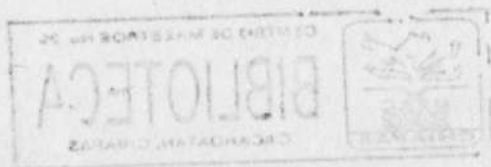


siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310 MÉXICO, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, s.a.

PRINCIPE DE VERGARA, 78 2ª DCHA., MADRID, ESPAÑA



portada de maría luisa martinez passarge

primera edición en español, 1984

segunda edición en español, 1998

© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

isbn 968-23-1933-1

en coedición con el

centro de estudios sobre la universidad, unam

primera edición en inglés, 1989

© longman, nueva york y londres

título original: *life in schools. an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*

derechos reservados conforme a la ley

impreso y hecho en México/printed and made in Mexico

ÍNDICE

COMENTARIO A LA EDICIÓN REVISADA	IX
DEL TEXTO A LA TEXTUALIDAD: UNA LECTURA DE <i>LA VIDA EN LAS ESCUELAS</i> DE McLAREN, <i>por</i> URSULA A. KELLY	XI
DEL TEXTO A LA TEXTUALIDAD: LA UTILIZACIÓN DE <i>LA VIDA EN LAS ESCUELAS</i> DE McLAREN, <i>por</i> JOHN P. PORTELLI	XVIII
PEDAGOGÍA CRÍTICA, MULTICULTURALISMO Y LA POLÍTICA DEL RIESGO Y LA RESISTENCIA: UNA RESPUESTA A KELLY Y PORTELLI, <i>por</i> PETER McLAREN	XXXIII
LA VIDA EN LAS ESCUELAS	
Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación	
PRÓLOGO	3
PREFACIO	5
RECONOCIMIENTOS	11
PRIMERA PARTE: SUEÑOS ROTOS, PROMESAS FALSAS Y EL OCASO DE LA ESCUELA PÚBLICA	
Introducción, 15; La ilusión de la educación en una era en ocaso, 16	
SEGUNDA PARTE: GRITOS DESDE EL CORREDOR: LA ENSEÑANZA EN EL GUETO SUBURBANO	
Introducción, 45; Los niños del corredor, 46	
1. LAS FRONTERAS DE LA DESESPERACIÓN	54
2. LA EPIDEMIA INVISIBLE	97
3. "SE SUPONÍA QUE LOS SUBURBIOS ERAN UN LUGAR AGRADABLE..."	141

TERCERA PARTE: PEDAGOGÍA CRÍTICA: UN PANORAMA GENERAL

4. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL SUEÑO IGUALITARIO 193
5. EL SURGIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA 195
Principios fundamentales, 196
6. PEDAGOGÍA CRÍTICA: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES CONCEPTOS 203
La importancia de la teoría, 203; La pedagogía crítica y la construcción social del conocimiento, 206; La pedagogía crítica y las relaciones entre el poder y el conocimiento, 219; La pedagogía crítica y el currículum, 223; La pedagogía crítica y la reproducción social, 228
7. EDUCADORES CRÍTICOS: ALGUNOS EJEMPLOS 235
Jonathan Kozol, 235; Paulo Freire, 237; John Dewey, 241; Michael Apple, 243; Henry Giroux, 244; Preguntas para discutir, 245

CUARTA PARTE: ANÁLISIS

Introducción, 251

8. RAZA, CLASE Y GÉNERO: POR QUÉ FALLAN LOS ESTUDIANTES 252
La subclase negra: la estratificación racial y la política cultural, 252; La resistencia y la reproducción de las relaciones de clase, 254; Ser ruda: ser hembra, 257; La psicologización del fracaso estudiantil, 263
9. NUEVOS Y VIEJOS MITOS EN LA EDUCACIÓN 265
La tecnologización del aprendizaje, 265; El neoconservadurismo y el mito de la escuela democrática, 266
10. MAESTROS Y ESTUDIANTES 269
La primacía de la experiencia estudiantil, 269; La primacía de la voz, 272; Más allá de las conversaciones con el "otro", 275
11. CONCLUSIÓN 282
El maestro como agente social y moral, 284
- BIBLIOGRAFÍA 287
- ÍNDICE ANALÍTICO 295

He elegido comenzar el nuevo comentario a *La vida en las escuelas* con dos análisis del libro hechos por profesores universitarios que han utilizado el original en inglés como libro de texto en el salón de clase. John Portelli lo ha empleado en cursos para estudiantes (futuros maestros) aún no graduados. Ursula Kelly lo ha llevado con estudiantes de posgrado en educación.

Puede parecer muy poco usual que un autor incluya críticas a su libro en un prólogo, pero pensé que sería apropiado no sólo por continuar con el enfoque experimental del libro mismo, sino porque los cuestionamientos planteados en ambos análisis son los que han señalado en numerosas ocasiones mis propios estudiantes y mis colegas, así como otros analistas. Me gusta en especial la forma en que Kelly y Portelli han tejido en sus propios análisis las respuestas de sus estudiantes; desde mi punto de vista, esto es lo que hace a estos análisis ejemplares y particularmente adecuados para este comentario. En breve, ambos comentarios me proporcionan la ocasión de responder a cuestionamientos importantes, clarificar los temas centrales del libro y, sobre todo, adelantar algunas nuevas ideas relacionadas con el proyecto total del libro, desarrollar una pedagogía liberadora en estos tiempos problemáticos.

PETER McLAREN

DEL TEXTO A LA TEXTUALIDAD: UNA LECTURA DE *LA VIDA EN LAS ESCUELAS*, DE McLAREN

URSULA A. KELLY

Universidad de Santa María, Halifax, Nueva Escocia

Que la publicación de *La vida en las escuelas* y la primera impartición de mi curso introductorio para diplomados en pedagogía crítica coincidieran, lo creí inicialmente fortuito. McLaren presenta, en el subtítulo, el argumento de que *La vida en las escuelas* es “Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación” y, en su prefacio, la esperanza de que “pudiera probar que no es sólo un libro acerca de la educación, sino un libro educacional que promueva una comprensión de la docencia en términos culturales, políticos y éticos” (p. 9).

Después de analizar *Life in schools* para adoptarlo en mi curso, encontré muchas cosas que me agradaron. También experimenté verdaderas dificultades emocionales y teóricas, tanto con la presentación del material como con el propio material. No obstante, ya que veo los textos como sitios de lucha, sentí que lo que había encontrado en *La vida en las escuelas* podía ser valioso. Sentí que podía hacer el proyecto de la pedagogía crítica, en sí mismo un espacio de lucha, más explícito, más profundamente vivido. Más aún, dadas mis propias y fuertes respuestas al libro, me interesó saber cómo se enfrentarían con él los estudiantes del curso, la mayor parte de los cuales estaban practicando la docencia en escuelas públicas en Nueva Escocia. Me pregunté cómo podían convergir y divergir sus lecturas y mi lectura.

Intenté estructurar el curso al cual me refiero como seminario, en forma coherente con la filosofía freiriana—el “método dialógico” (Shor y Freire, 1987) en particular. Así comenzamos con las formulaciones mutuas de nuestras historias y experiencias vividas, enfocándonos en nuestro trabajo como educadores. Los estudiantes combaten sus perspectivas conforme las desafían, niegan y/o afirman por medio de comentarios y críticas de sus colegas y de las lecturas asignadas. También se espera que los estudiantes dirijan críticas a las lecturas asignadas y alienen su propia atmósfera de cuestionamiento y crítica en el contexto del seminario.

Mi responsabilidad es plantear las cuestiones y perspectivas críticas que representan, afirman o se oponen a los principios de las discusiones hechas por los estudiantes o por el autor. En esta atmósfera, se producen simultáneamente muchas lecturas: de los textos impresos, del contexto y de algún otro hecho. Respecto a esto último, como “autoridad” actual y percibida en el salón de clases

intento permanecer tan consciente como sea posible de las formas en que esta relación particular de poder afecta las lecturas hechas. Trabajo este punto para advertir de inmediato las formas en las que mi propia política puede ser reinscrita en la de los estudiantes en el salón de clases. Así, los aspectos de nuestras lecturas, la mía y la de los estudiantes, reflejan ciertas configuraciones históricas compartidas que trabajan concretamente en la producción de significados comunes.

Como yo, los estudiantes encontraron *La vida en las escuelas* provocativo, contencioso, inspirador, regocijante y frustrante, y en el análisis final se concluyó por consenso que "debe ser leído" por los trabajadores docentes de las escuelas públicas de Norteamérica. No obstante, en ningún caso alguna de estas emociones fue exclusiva. Los estudiantes, a pesar de su respuesta predominante a *La vida en las escuelas*, experimentaron el texto como problemático. La articulación de sus luchas con *La vida en las escuelas*, tan parciales y contradictorias como necesariamente debían ser, son datos ricos para el proyecto de crítica tan promovido por los pedagogos críticos.

Para los propósitos de este trabajo, he elegido enfocarme específicamente en los "lectores resistentes" (Fetterly, 1978), en particular aquéllos cuya lectura rechaza la interpelación que McLaren hace a sus subjetividades por la nación y el género. Yo, como mis estudiantes, creo que estas lecturas representan contradicciones fundamentales entre el proyecto de *La vida en las escuelas* y los proyectos (o al menos dos de ellos) de la pedagogía crítica; contextualizar, situar la experiencia en la política de su historia y resistir la reproducción de las desigualdades sociales; en este caso, las que se dan en torno al género. En cada uno de estos sentidos, argumentaré, como lo hicieron muchos de los estudiantes, que el libro de McLaren en algunas formas contradice su proyecto dejando tanto al libro como al proyecto de la pedagogía crítica en la necesidad de una crítica transformadora.

Estas lecturas resistentes de *La vida en las escuelas* se ofrecen aquí con ese espíritu de crítica transformadora y con la esperanza que el mismo McLaren expresa. Estas lecturas también se ofrecen como momentos políticos en los "circuitos de la cultura" (Johnson, 1983, p. 26), momentos que son, al mismo tiempo, de afirmación y de ruptura. Finalmente, las lecturas tienen el propósito de promover "la posibilidad de la tradición transformadora", la tradición intelectual en la cual trabajamos mi curso y el libro de McLaren.

La lucha con el "lugar"

El educador crítico aprueba teorías que son, ante todo, dialécticas [...] La teoría dialéctica intenta desechar las historias y las relaciones de los significados y apariencias aceptados, trazan-

do interacciones desde el contexto a la parte, desde el sistema interno al hecho.

La vida en las escuelas, p. 203

Aunque el libro de McLaren es utilizado como texto introductorio en mi curso de pedagogía crítica, no constituye la lectura introductoria del curso. En lugar de ello, después de detalladas discusiones con los estudiantes acerca de qué problemas veían como cruciales en la escuela y la pedagogía, usualmente he procedido con breves artículos introductorios que plantean cuestiones similares en el contexto de la tradición de la pedagogía crítica. En esta sección inicial del curso, a menudo leemos y discutimos escritos de Maxine Greene (1986), Ira Shor (1987), Roger Simons (1983, 1987), William Bigelow (1990), Jane Gaskell y sus colegas (1988), Linda Briskin (1990), yo misma (Kelly, 1990) y otros. Señalo esto para destacar que cuando los estudiantes se encuentran con el libro de McLaren, ya han elaborado un conjunto parcial de supuestos acerca de lo que es la pedagogía crítica y de lo que debería ser, supuestos que retoman en sus lecturas de *La vida en las escuelas*.

Creo que es muy probable que sin las experiencias ni los conocimientos previos que proporcionan estas lecturas sobre los fundamentos de la pedagogía crítica, estos estudiantes principalmente de Nueva Escocia aún tendrían dificultades para aceptar dos aspectos del libro de McLaren: la relevancia y aplicabilidad a su vida laboral, de las consideraciones del diario en una escuela de barrio pobre y la mezcla de datos obtenidos en el centro de Canadá en el contexto sociohistórico de los Estados Unidos.

La resistencia a aceptar la relevancia y aplicabilidad de las anotaciones y apuntes recogidos de la docencia en un barrio pobre, muy fuerte en las respuestas iniciales al libro, a menudo es fácilmente superada como negación y se vuelve un reconocimiento y luego un esfuerzo por el cambio. Este comentario de un maestro es representativo:

Conforme comencé a leer los apuntes del diario de McLaren, primero experimenté un sentimiento general de que lo que decía era increíble. Para mí, estaban muy alejadas de mis propias experiencias en grado superior en la Nueva Escocia rural. Nunca había experimentado la docencia en una escuela de barrio pobre urbano como él la describe; estaba completamente sorprendido con sus anotaciones diarias. No obstante, mientras más lo leía más podía ver que aunque su situación es un grito lejano a mis propias experiencias, hay muchas cosas que son comunes, aunque más descaradas en su caso [...] Los incidentes de violencia, sexismo y racismo que él escribe acerca de nuestras escuelas, también (Karen O'Toole, 1990).

Esta respuesta también indica el grado hasta el cual el texto de McLaren trastorna o desequilibra las comprensiones de los maestros de sus propios contextos de trabajo y las realidades sociales de sus propias vidas y las de sus estudiantes. Sin embargo, la resistencia a combinar los datos canadienses con

el contexto estadounidense, cuando la hay, se intensifica conforme los estudiantes continúan reflexionando en sus lecturas de *La vida en las escuelas*.

A donde quiera que volteemos, en los periódicos, la televisión, el cine, las revistas, los libros de texto, se espera de nosotros los canadienses que encontremos el significado de nuestras experiencias por medio de las interpretaciones estadounidenses. Como un antiguo (?) canadiense, hubiera esperado que Peter McLaren comprendiera esto, en especial por lo que dice acerca de la cultura y la historia. Hay una verdadera hipocresía aquí. Me irrita y me decepciona (anónimo).

No me gustó el hecho de que McLaren asumiera que esas estadísticas acerca de la sociedad estadounidense y su historia pudieran trasladarse directamente a la cultura canadiense [...] La pregunta en el fondo de mi mente acerca de este libro es "¿Escribió McLaren este híbrido estadounidense/canadiense para vender más copias o para conseguir que fuera publicado?" McLaren establece que "lo adecuado de incorporar mi diario canadiense en este volumen ha sido favorablemente medido por las reacciones que he recibido de lectores en los Estados Unidos" (p. 26). Uno se pregunta por qué McLaren no confrontó esta "adecuación" con los lectores de la frontera norte. O quizá no seamos la audiencia apropiada a la que él se dirigía. Reconozco verdaderamente de McLaren que muchos problemas sociales son endémicos en ambas culturas, especialmente en las escuelas de barrios deprimidos, pero encuentro curioso que la experiencia docente del corredor Jane-Finch canadiense sea validada sólo por medio de una perspectiva estadounidense, en un libro acerca de cómo dar poder a los miembros de la sociedad y de cómo reconocer los ambientes, conocimientos previos y realidades (Maxine Evans, 1990).

En otras partes he discutido la importancia del "lugar" como una dimensión de las relaciones sociales como las que son vividas en Canadá. He sostenido que: "Si en el salón de clases tomamos seriamente las experiencias de la gente, las historias sociales y personales de las cuales vienen estas experiencias debe ser donde comencemos [...] (con) lo que significa, social, histórica, culturalmente, el estar 'aquí'" (Kelly, 1990, p. 40). Cuando estos estudiantes resisten el uso que hace McLaren de datos recogidos en una escuela de barrio pobre del centro de Toronto y ubicados en el contexto sociohistórico de los Estados Unidos, veo esto no como un proteccionismo mal dirigido sino, más bien, como un rechazo a aceptar lo que ellos consideran como etnografía inapropiada e historicismo desplazado.

Aunque parte de esta resistencia viene de aspectos subjetivos formados por discursos dominantes de nacionalismo y regionalismo canadienses, más que de eso, creo, viene de un radicalismo creciente fruto de la exposición a los objetivos de la pedagogía crítica. No es una negación al "peligroso curso de la historia" (p. 3) que ve McLaren en la vida contemporánea, ni a las "fronteras de la desesperación" (p. 33) como él llama al corredor canadiense Jane-Finch. Ni siquiera es una negación de la interconexión de ambas. Es, no obstante, un desafío serio al hecho de ser fiel a lo dado; la pedagogía crítica, declara, es desesperadamente necesaria en ambos contextos.

La lucha con el género

Dentro de tales espacios críticos, [el maestro crítico] debe rescatar los "conocimientos sujuizados" de los que han sido marginados y privados de derechos, cuyas historias de sufrimiento y esperanza raramente se han hecho públicos.

La vida en las escuelas, p. 285

La tradición de la pedagogía crítica ha sido criticada en muchas partes por su insuficiente atención a las críticas feministas del conocimiento, el poder y la escuela (Brookes y Kelly, 1989; Ellsworth, 1989; Lewis y Simon, 1986; Maher, 1987). De hecho, los más recientes escritos intentan reparar el prejuicio masculino de esta tradición (Giroux, 1991; McLaren, 1989, 1991; Shor, 1990; Simon, en prensa; Weiler, 1988). Desde el principio de mi curso, los estudiantes cuestionan las diferencias entre una pedagogía crítica y una pedagogía feminista. Por medio de lecturas que los sensibilizan para cuestionar la raza, la clase y el género, comienzan a reconocer los prejuicios tanto en ellos mismos como en los textos. *La vida en las escuelas* no es la excepción.

Cuando leí el prefacio del libro de McLaren, noté que mencionaba a muchas de las escritoras que previamente había leído en artículos, etc. Habiendo disfrutado especialmente de artículos hechos por mujeres, estaba muy contento de ver que sus nombres aparecían aquí. ¡Mujeres como Maxine Green y Jane Gaskell han sido importantes para McLaren, también! Cuando llegué al capítulo siete y vi que sólo mencionaba a educadores críticos hombres me pregunté qué había pasado. ¿Sus trabajos no eran importantes después de todo? ¿O los propios prejuicios masculinos de McLaren estaban apareciendo? (anónimo.).

Tal vez McLaren siente que él y los hombres como él deben ser líderes. De hecho, en el capítulo siete, "Educadores críticos: algunos ejemplos", hace referencia sólo a hombres. El trabajo hecho por mujeres como Michelle Fine y Maxine Green, es mencionado brevemente en varias partes pero no tienen el estatus especial de los hombres ni su trabajo es enlistado en las lecturas recomendadas (Shirley Hambrick, 1991.).

En muchas formas, reviví mi propia vida de estudiante de la clase trabajadora, tanto en la experiencia de McLaren "en el frente" como en su teoría y su análisis. Es difícil imaginar que este hombre sea de la clase media por la sensibilidad con que aborda la experiencia de la clase trabajadora. Mi mejor indicador de esto no es violentando por nada que diga acerca de nosotros [...] En dos ocasiones se refiere a las mujeres según qué tan atractivas eran; pero nadie es perfecto, y él puede haber tenido tiempo para reflexionar sobre su conducta sexista desde que escribió el libro (Muriel Houston, 1991).

Otros estudiantes se sintieron molestos con el efecto de objetivación hecho por una voz masculina en el análisis de McLaren de las chicas de la clase

trabajadora en sus clases del corredor Jane-Finch. Muchos estudiantes insistieron en que aunque el análisis de género está claramente presente en ciertas partes de *La vida en las escuelas*, la perspectiva de género del investigador es evidente en el trabajo. Esta crítica, yo estoy de acuerdo, señala en particular una laguna en el ensayo "Ser dura: ser mujer" en el capítulo ocho del libro.

La celebración de la lucha

No hay mediación de texto, está claro, lo cual es una mediación del texto, *per se*, por el texto, como tal. En la lectura de *La vida en las escuelas* de McLaren, los estudiantes están, al mismo tiempo, leyendo las estructuras sociales, sus relaciones con la escuela y (al reflexionar en sus propias experiencias vividas) su propio papel en la reproducción de estas estructuras. Están también reflexionando sobre las formas en las que estas estructuras son reproducidas en ellos. En estos sentidos, quisiera sostener que el libro de McLaren es el texto más positivamente perturbador y resquebrajador que he usado en pedagogía crítica. Invariablemente, comentarios de este tipo son hechos por los estudiantes:

He estado consciente de algún tiempo acá de que uno no "se jala a sí mismo por las propias orejas", pero ése es justamente el comienzo de lo que ahora considero una tarea de toda una vida: investigar mi conciencia blanca, de clase media, encarnada en supuestos humanistas liberales [...] Personalmente, encuentro difícil mirar hacia uno mismo. McLaren, creo, ha hecho un admirable trabajo al respecto. Creo que debo tener muy claro lo que significa para mí una visión transformadora, en términos de poder (que no siempre he experimentado), en relación con muchas ideas, a las que he tenido que renunciar. Me siento muy sola y agitada con lo que estoy aprendiendo en el área de las teorías feministas y de la pedagogía crítica, y sé que será necesario investigar otras para vivir con algunas de las ambigüedades y tensiones resultantes (Diane Furnell, 1991).

Ya dije que al principio pensé que era fortuito que el libro de McLaren hubiera sido publicado el mismo año en que impartí por primera vez mi curso de pedagogía crítica; aún pienso lo mismo. A pesar de los problemas que mis estudiantes y yo encontramos en nuestras mediciones del libro, estamos de acuerdo en que es, como McLaren lo deseó, un libro educacional. Mediante la provocación, mediante la identificación, mediante la omisión y mediante la teoría bien escrita y claramente articulada, *La vida en las escuelas* hace posible que la propia crítica que sugiere sea un ingrediente saludable y vital para la buena enseñanza. Parte de este proyecto es alcanzado, irónicamente, por la socavación parcial del libro de su propio proyecto. El que los estudiantes puedan ver esto, nombrarlo y exigir más, es un emocionante testimonio de lo que Simon (1987) llama una "pedagogía de la posibilidad".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigelow, W. (1990), *Inside the classroom: Social vision and critical pedagogy*, Teachers College Record, 91, núm. 3, pp. 437-446.
- Briskin, L. (1990), *Feminist pedagogy: Teaching and learning liberation*, Ottawa; CRIAW/ICREF.
- Brookes, A. L. y Kelly, U. A. (1989), "Writing pedagogy: A dialogue of hope", en *Journal of Education*, 171, núm. 2, pp. 117-131.
- Ellsworth, E. (1989), "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", *Harvard Educational Review*, 59, núm. 3, pp. 297-324.
- Fetterley, J. (1978), *The resisting reader: A feminist approach to american fiction*, Bloomington, Indiana University Press.
- Gaskell, J. Novogrosky, M y McLaren, A. (1988), *Claiming an education: Deminism and canadian schools*, Toronto, Garamond Press.
- Giroux, H. A. "Modernism, postmodernism and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse", en H. A. Giroux (ed.), *Postmodernism, feminism and cultural politics: Redrawing educational boundaries*, Albany, Suny Press, pp. 1-59.
- Greene, M. (1986), "In search of acritical pedagogy", en *Harvard Educational Review*, 56, núm. 4, pp. 427-441.
- Johnson, R. (1983), "What is cultural studies anyway?", en *Anglistica*, 26, núm. 1-2, pp. 7-81.
- Kelly, U. A. (1990), "On the edge of the eastern ocean. Teaching, marginality and voice", en D. Henley y J. Young (eds.), *Canadian perspectives on critical pedagogy*, Canadian Critical Pedagogy Network Occasional Monograph núm. 1, Winnipeg, University of Manitoba.
- Lewis, M. y Simon, R. I. (1986), "A discourse not intended for her: Learning and teaching within patriarchy", *Harvard Educational Review*, 56, núm. 4, pp.457-472.
- Maher, F. (1987), "Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of 'liberation' and 'gender' models for teaching and learning", en *Journal of Education*, 169, núm. 3, pp. 91-100.
- McLaren, P., *Life In Schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Toronto, Irwin, 1989.
- comp. (1991), "Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment", en H. A. Giroux (ed.), *op.cit.*, pp. 144-173.
- Shor, I. (comp.). (1987), *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*, Portsmouth, Boynton/Cook.
- comp. (1990), "Liberation education: Interview with Ira Shor", en *Language Arts*, 67, núm. 4, pp. 342-352.
- Simon, R. I. (1983), "Critical pedagogy", *International Encyclopedia of Education*, v. 2, pp. 1119-1120.
- comp. (1987), "empowerment as a pedagogy of possibility", en *Language Arts*, 64, núm. 4, pp. 370-382.
- comp. (en prensa), *Teaching against the grain*, South Hadley, Bergin y Garvey.
- Smyth, J. (1989), "A critical pedagogy of classroom practice", en *Journal of Curriculum Studies*, 21, núm. 6, pp. 483-502.
- Weiler, K. (1988), *Women teaching for change: Gender, class and power*, South Hadley, Bergin y Garvey.

DEL TEXTO A LA TEXTUALIDAD: LA UTILIZACIÓN DE *LA VIDA EN LAS ESCUELAS* DE McLAREN

JOHN P. PORTELLI

Mount Sant Vincent University, Halifax, Nueva Escocia

En un sentido muy general este trabajo es una reflexión analítica sobre algunos aspectos de un seminario para diplomados llamado "Conocimiento y currículo", que he conducido cada año durante los últimos cuatro. Es un curso fundamental y obligatorio para maestros en el programa de diplomado en educación elemental. Este texto está comprometido con algunas de las contradicciones y tensiones que los maestros y yo hemos encontrado y experimentado, así como con las posibilidades y esperanzas que han surgido. Esto se refiere a la "exquisita y horrorosa tensión" (Farber, 1991, p. 78) que los maestros enfrentan y al doloroso aunque recompensante proceso de resolverla. En un sentido más específico, el trabajo se enfoca en por qué incluí el libro *La vida en las escuelas* de McLaren (1989) como lectura obligatoria, y cómo han reaccionado los maestros al libro. Mi argumento es que, a pesar de las limitaciones del libro (Karp, 1991; Kelly, 1991; Novack, 1989; Portelli, 1991; Werner, 1989), ha ayudado a una ejecución más justa de los propósitos del seminario. Esto es, ha ayudado a proporcionar un fundamento para las cuestiones de investigación del currículo que aparece en el contexto escolar discutiendo críticamente cuestiones curriculares seleccionadas desde un punto de vista filosófico y sociopolítico. Mi propósito general, como lo establezco en el resumen del seminario, es alentar a los maestros a formular o al menos comenzar a formular sus puntos de vista acerca de estas cuestiones, con la esperanza de que esto les ayude a reexaminar su práctica en el salón de clase y en el contexto escolar, y a actuar en consecuencia.

Antes de detallar las razones por las que seleccioné *La vida en las escuelas* como texto obligatorio y las reacciones de los maestros, identificaré algunos puntos y compromisos con los que he tenido que luchar tanto antes como mientras conducía este seminario. Espero que esto proporcione un mejor contexto al resto de este trabajo.

El contexto: las raíces de la lucha

Me interesé en el currículo por azar. O tal vez no, porque fui maestro de escuela elemental por mucho tiempo. De cualquier manera, en algún momento de octu-

bre de 1977, mientras estaba haciendo un diplomado en filosofía en la Universidad de McGill, en Montreal, leí en un periódico sobre los rápidos cambios educacionales en el nivel terciario que exigía el gobernador de Malta (yo había nacido y vivido en Malta hasta agosto de 1977). Se trataba de "cambios curriculares radicales". Casi de la noche a la mañana se esperaba que la Universidad de Malta funcionara sobre nuevos principios: los estudiantes convertidos en "estudiantes-trabajadores", mientras "utilidad" debería ser la palabra clave. Como resultado, las facultades de Artes y Ciencias y la facultad de Teología fueron cerradas sin importar la oposición de los estudiantes y de la facultad. Este hecho me hizo inquirir en la naturaleza del concepto "currículum" así como en las justificaciones éticas de las perspectivas curriculares plausibles. Esto se volvió mi proyecto para los siguientes cinco años, más o menos. Dado que mis conocimientos previos se encontraban en la filosofía analítica de la corriente dominante, me dispuse a leer sobre el tema del currículum. Mi primera sorpresa fue descubrir que la cuestión de la justificación, finalmente una cuestión ética crucial, estaba casi por completo desatendida. En otras palabras, descubrí que la mayoría de los trabajos sobre el currículum se enfocaban casi exclusivamente hacia cuestiones de construcción e implementación del currículum, esto es, en cuestiones de *cómo* más que en cuestiones de *por qué*. Y por tanto pregunté: ¿Pero estamos interesados en una perspectiva plausible del currículum o estamos "sumergidos en la realidad social que prevalece" (Greene, 1973), una realidad tecnocrática que nos hace no pensar? Sin embargo, persistí en mi investigación filosófica de la naturaleza de los enfoques y aproximaciones curriculares y filosóficas a la cuestión de la justificación.

Al conducir "Conocimiento y currículum" me he esforzado por intentar combinar temas de filosofía de la educación con temas de sociología de la educación, no obstante que por mucho tiempo las dos áreas han sido mantenidas separadas, aunque ambas se enfoquen sobre el currículum. Aun cuando al aventurarme en esta ruta estaba al principio atemorizado, ahora creo que los dos aspectos están necesariamente en oposición. Las cuestiones de significado y justificación finalmente no están aisladas de las cuestiones acerca de las relaciones de poder. ¿No estaba Aristóteles tratando un punto similar al incluir su mejor pensamiento sobre la educación en *La política*? Y ¿no está el mismo punto reflejado en el trabajo de Platón dado que algunas de sus mayores preocupaciones sobre educación son analizadas en *La república*? ¿Podemos entonces separar a la educación de las relaciones de poder? Philip Steedman (1988) argumenta:

Aristóteles sabía que "¿qué debería ser enseñado?" es una pregunta que la epistemología no puede contestar sino más bien buscar su respuesta en la política. La teoría curricular contemporánea ha retomado esta verdad. Es una verdad a la que no debería temerse. Las escuelas son espacios de creación y desarrollo personal, por un lado, y de reproducción social por el otro. Es oportuno que la gente democrática entienda que lo que los niños aprenden al igual que el cómo lo aprenden debe implicar las más agudas y

poderosas cuestiones de legitimación. Debatir tales cuestiones no es una traición a la herencia, sino más bien un acto democrático (p. 135).

Un alegato similar fue hecho por Jane R. Martin hace un decenio cuando sostuvo que se necesita un nuevo paradigma de educación liberal, uno que vaya más allá de las limitaciones que resultan de basar al currículum solamente en una teoría epistemológica. Martin se refiere al antiguo enfoque como un punto de vista de torre de marfil.

Pero los maestros, ¿no se referirán a todo esto como a un hablar de la torre de marfil? ¿Estarán interesados en discutir diferentes concepciones de currículum y conocimiento? ¿Y los enfoques conflictivos para la justificación del currículum? ¿Y qué hay de las cuestiones sociales de clase, raza y género en el currículum? ¿Y el control curricular? ¿Podemos argumentar que la relevancia de estas cuestiones se hará obvia si realmente comprenden lo que estas cuestiones implican? ¿O debo ahora, habiendo seleccionado la materia, simplemente hacerla interesante? Y la réplica de Dewey de que no conoce "doctrina más desmoralizante" que ésta (Dewey, 1913, p. 23) me persigue.

Como el significado no suena adecuado a las necesidades de los maestros, tengo que admitir que uno de los problemas que enfrento en las primeras etapas de un curso fundamental es el de cómo reducir o disminuir algunas de las ansiedades e impresiones negativas que los maestros tienen acerca de los cursos de este tipo. Al principio la mayor parte de los maestros vienen con lo que Susan Ohanian (1985) llama una actitud de "agite y sirva" hacia la enseñanza. Esperan que los profesores les den soluciones a sus preocupaciones diarias y prácticas. Cuando el grupo llega por primera vez parece reclamar casi enojado: ¿Cómo me va a ayudar esto en mi práctica? ¿Qué tiene que hacer esto en mi salón de clases? ¿Seré un mejor maestro después de tomar este curso obligatorio? ¿No será mejor tomar otro curso sobre alguna otra materia? La preocupación de los maestros acerca de la teoría y la dicotomía práctica se vuelve una preocupación mía: ¿Seré capaz de mostrar la diferencia entre una relación imposible de uno a uno entre la teoría y la práctica y el papel saludable de la teoría, por ejemplo, "cuestionar conscientemente (lo práctico) interrumpiendo lo predecible con análisis que señalen otras posibilidades" y "restaurar el momento contemplativo en el cual interrumpimos nuestros supuestos previos [...] y preguntamos otra vez por las cuestiones básicas que la actividad práctica silencia"? (Pinar y Grumet, 1988.). Al menos de entrada, la mayor parte de los maestros espera un "enfoque de habilidades relacionadas" aun cuando se haya "demostrado una y otra vez que no es educacionalmente solvente" (Smyth, 1989, p. 484). Mi intención no es criticar a los maestros. Hacerlo en esta instancia sería injusto, porque nuestra cultura promueve "el mito de que la enseñanza es o debería ser una actividad independiente, neutral, objetiva y libre de valores" (Smyth, 1989, p. 484). Los maestros están aún influidos o puestos en situaciones donde se les hacen (usualmente por personal administrativo) sentir inadecuados a menos que destaquen "lo técnico como

una forma distinta de la naturaleza intelectual de la empresa pedagógica" (Smyth 1989, p. 499). Por supuesto, me siento moralmente obligado a considerar seriamente el contexto cotidiano en el cual los maestros sobreviven. Y, ¿no debería poner atención a la advertencia de Kierkegaard de que la "instrucción comienza cuando usted, el maestro, aprende del alumno poniéndose en su lugar para que pueda comprender lo que él comprende y la forma en que lo hace" (citado en Greene, 1967)? Al mismo tiempo, me siento igualmente obligado a resistir el hincapié que se ha hecho en "la racionalidad económica de los sistemas educacionales, con la exigencia de que los maestros atiendan los cánones empresariales de "estandarización", "eficiencia" y "efectividad", cánones que proporcionan "una forma de control ideológico" (Smyth, 1987 b, p. 161) y alentar, aunque implícitamente, un deshabilitamiento de los maestros y un silenciamiento de su voz. Resistir esta posición implica "rechazar el punto de vista de la educación de la transmisión instrumentalista en la cual los expertos determinan el contenido que es entonces retransmitido a estudiantes pasivos" (Smyth, 1987b, p. 164). Por tanto, cómo los alentaremos a mirar a las cuestiones teóricas sin silenciarlos, dado que "una educación que crea silencio no es una educación" (Simon, 1987, p. 375)? ¿O son meramente "abstracciones riesgosas, ahistóricas y despolitizadas" (Ellsworth, 1989, p. 307)? Y para tomar el control de nuestra práctica docente, ¿no necesitamos ir más allá de lo que hemos dado por hecho?

Intermezzo: un análisis

¿Por qué seleccioné este libro como lectura requerida? Ofreceré tres razones.

1] Los maestros necesitan estar conscientes y discutir las instancias ideológicas que reflejan la ideología dominante en el campo de la educación, a saber, una perspectiva predominantemente conservadora que, entre otras cosas, asume lo siguiente:

- que la escuela formal es la mejor manera de alcanzar los propósitos educacionales;
- que si introducimos nuevos programas y aseguramos menos cosas aquí y allá, las escuelas serán capaces de alcanzar sus propósitos educacionales en una democracia;
- que si los estudiantes no tienen éxito, es normalmente su culpa —están o no están capacitados para ello o son flojos;
- que la escuela ofrece iguales oportunidades a todos;
- que los maestros deben presentarse a sí mismos como omniscientes, y si no lo hacen, no deberían dar clases;
- que los maestros no deben introducir cuestiones controversiales como las que tratan las relaciones de poder, y en cambio deben tomar una posición natural si tales cuestiones surgen;

- que hay y debe haber una correspondencia real entre el currículum formalmente prescrito y el currículum en práctica.

La vida en las escuelas proporciona un contraste saludable al perfilar los supuestos de la pedagogía crítica, subrayando las cuestiotanes de las relaciones de poder en la educación (por ejemplo, la raza, el género y la clase) e invitándonos a discutir las abiertamente.

2] La combinación del diario acerca de la vida real en las escuelas en conjunción con una clara explicación de un marco teórico hace fácil mostrar la necesidad de bases para nuestra práctica educacional en la teoría. También alienta el desarrollo de "teorías fundamentadas". En otras palabras, *Vida en las escuelas* proporciona una oportunidad para comprender y ver la relevancia práctica de comprometerse con la clase de inquisiciones que surgen en los fundamentos de la educación.

3] McLaren, en el análisis de sus experiencias de enseñanza, proporciona un muy buen ejemplo de alguien que ha formado un marco teórico basado en la pedagogía crítica y que se ha comprometido en la autocrítica —que, desde mi punto de vista, es crucial si uno se propone mejorar la práctica propia. McLaren no tiene miedo de reflejar crítica y públicamente su ingenuidad inicial. Y esto contrasta con las implicaciones de seguir cualquiera de dos extremos: a] un extremo pero popular punto de vista subjetivista en educación que aliente o implique una actitud de *laissez faire* en la docencia; a esto es a lo que Henry Giroux se refiere (1988b) como "el flotar libremente sin fundamentos" y Rachel Sharp y Anthony Greene etiquetan como "una forma extrema de idealismo subjetivo donde el objetivo externo es meramente una constitución de la conciencia creativa, el dualismo sujeto-objeto desaparece ante el triunfo de la constitución del sujeto" (citado por Giroux 1988c, p. 26); y b] una actitud conservadora hacia el "profesionalismo" en la educación que implica que el maestro está siempre en lo correcto y no obstante es impropio levantar cuestionamientos críticos acerca de la docencia porque esta clase de cuestiones generan problemas, identifican contradicciones, posibles motivos ocultos y son divisionistas.

"LASCIA TE OGNI SPERANZA VOI CH'ENTRATE"

Al concluir el capítulo "Cultura popular, educación y vida diaria", Giroux y Roger Simon (1989) nos ponen en guardia en contra de la desesperanza:

Algunas veces cuando los estudiantes y los maestros se involucran en una crítica de las prácticas sociales existentes o de las formas de conocimiento, sobreviene un sentimiento de falta de poder sobre el grupo. Hacer pedagogía crítica puede convertir un ambiente educacional en una junta de desesperación. ¿Cómo podemos estar en guardia en contra

de la producción de las esperanzas cuando adoptamos una herramienta de crítica y análisis social? Dadas todas las limitaciones de la docencia y de la escuela, ¿cómo podemos habilitar efectivamente a la gente?

Trabajar con los estudiantes para hacer claras las contradicciones que vivimos es un aspecto importante de la práctica de la pedagogía crítica. No obstante, ¿no presentará contradicciones en las vidas de los estudiantes que sólo los amedrenten? El señalar las contradicciones sociales, ¿no conducirá al cinismo y la desesperación? Más aún, si el valor de comprender la ideología es enfatizar lo que a menudo es tomado como natural e inevitable, es históricamente construido y moralmente regulado, la crítica a la ideología, ¿no desestabilizará la identidad y paralizará la acción? Si comenzamos a problematizar lo dado en la vida diaria, ¿lograremos superarlo? (1989, p. 232).

Y Giroux insiste (1988a) en que “la esperanza es muy importante [...] tenemos que ser capaces de soñar [...] no podemos siempre operar en la lógica de la resistencia. Debemos ser capaces de hablar también el lenguaje de la posibilidad” (p. 100). Aunque *La vida en las escuelas* ha capacitado a muchos de los maestros para examinar seriamente los supuestos que subyacen su propia práctica docente —un propósito principal del libro— ¿realmente ha inspirado esperanza? Seguramente evocó sentimientos mezclados: angustia (por McLaren, por los niños y por el sistema), tristeza, admiración por McLaren, desesperación, culpa, asombro, depresión, choque, falta de ayuda, frustración, desconfianza y esperanza. Por un poco más el libro no hubiera inspirado esperanza. Seguramente el maestro que encontró a McLaren en un momento en que de algún modo estaba yendo directo a una reacción en el análisis del libro como de *lasciate ogni speranza voi ch'entrare*, esto es, “abandonad toda esperanza vos que entráis” (una cita del *Infierno* de Dante, canto 3), no encontró esperanza alguna. Yo me encontré repitiéndome la propia réplica de Dante al narrador: “Maestro, para mí su significado (esto es, el de las palabras citadas) es muy difícil.” No obstante, la mayoría de las reacciones de los maestros progresaron de la angustia y la desesperación a la esperanza y las posibilidades. Y en este momento recuerdo los versos con que termina el *Infierno* de Dante:

Mi guía y yo tomamos ese camino oscuro para regresar al mundo de la luz, y sin pensar en descansar escalamos, él el primero y yo el segundo, hasta que, a través de una grieta circular, vi las cosas maravillosas que tiene el cielo; y salimos de ahí para mirar otra vez las estrellas.

Así, nuestro proceso, como el de Dante, no fue fácil. Los siguientes son algunos de los puntos de vista que los maestros expresaron en la discusión de sus reacciones al libro.¹

¹ Estas selecciones representan una muestra representativa, aunque no muy amplia, de las preocupaciones que surgieron de los maestros en nuestras discusiones. Tengo registradas estas cuestiones conforme fueron apareciendo en el cuestionario pero prefiero citarlas directamente de los escritos de los maestros pues esos textos están más articulados que mis notas. Para dar un mejor

¿Verdad? ¿Fabricación?

Shirley: La pregunta es hasta qué punto las situaciones que él describe son un apunte exacto de hechos reales. Estoy confundida con su habilidad para recordar detalles. La elección de McLaren de palabras a lo largo del libro es muy sólida y sus recursos no deberían continuar sin cuestionamiento de mi parte.

Carolyn: Hay un rumor de que el diario no es verídico; para quien los apuntes pudieran parecer falsos no está claro, pero Harold Entwistle señala en una sala del personal de una escuela que "no son extraños los racistas maleducados, sexistas y chovinistas, ni los profesionistas que no esperan nada de los niños..." Por tanto, hay aún maestros miopes, si es que alguien considera el diario como una fabricación.

Jill: Nos hemos preguntado cómo es que McLaren pudo recordar sus datos con tal detalle. Cada anécdota captura el sentimiento (de humor, falta de esperanza, frustración, angustia y desesperación) que desea comunicar. Cuando captó un momento durante el día o me siento al final de un día de una jornada escolar encuentro difícil registrar un incidente, una descripción o un sentimiento. McLaren no es simplemente un maestro, es un escritor.

Wendy: Trato de verme a mí misma en el mundo de McLaren. No era un mundo donde él pudiera escribir acerca de sí mismo como de un héroe. ¡Encuentro muchos artículos educacionales sobre las actividades de un salón de clases escritos siempre con el maestro representando, en ocasiones como un "superhéroe"! McLaren parece escribir los hechos y la verdad de los acontecimientos en su salón de clases sin añadir azúcar ni especias. Sus apuntes diarios aclaran el punto de que este tipo de vida existe. McLaren reconoce que las vidas de sus estudiantes se encuentran lejos del currículum formal que él pensó que se podía enseñar. Aprecio su honestidad para escribir la historia verdadera.

Connie: Encontré que el libro de McLaren era un fuerte señalamiento acerca de las desigualdades inherentes a la sociedad, especialmente en las escuelas. El diario de sus experiencias no hace placentera la lectura, lo hacen a uno sentirse muy incómodo. Me parece que ha hecho uso del sensacionalismo para promover su libro o su punto de vista... Él siente muy fuertemente que este dilema social y sus efectos sobre los niños y sus vidas futuras es tan debilitante que toma imágenes poderosas pero reales para convencer o informar a la gente que puede hacer algo. Este problema requiere acción por parte de todos los

sentido del desarrollo de las discusiones, las selecciones están agrupadas bajo subtítulos y las cuestiones son presentadas, más o menos, en el orden en el que fueron surgiendo. En cierto modo, por supuesto, los subtítulos pueden parecer arbitrarios o artificiales. Quise usar los subtítulos, no obstante, para indicar cómo he interpretado las reacciones. Aunque al mismo tiempo puedo no saber todavía dónde estoy parado, en otros casos, creo, mi posición aparece con claridad. Más aún, las selecciones están arregladas para proporcionar al lector las voces alternativas, aunque recurrentes, de los maestros sobre las cuestiones en la forma en que los oyó en el seminario.

También señalo que *La vida en las escuelas* es usualmente discutido junto con otros libros.

participantes si es que el círculo vicioso e interminable va a ser interrumpido o redireccionado.

¿Muy negativo?

Carole: El método de McLaren de descripción de sus experiencias en su diario ha servido para hacer tomar al lector conciencia del problema. Parte de su propósito al escribir el diario fue hacer conscientes a otros de la gravedad del problema. También establece que tiene esperanzas de promover un cambio alentando a la gente a "confrontar las estructuras de opresión". Creo que puede haber ido muy lejos en sus intentos de señalar las dificultades que encontró; el resultado pudo ser que sus lectores sintieran desesperación y no vieran esperanzas de cambio. Es difícil ver incluso un atisbo de esperanza para estos niños y sus familias. Uno puede imaginar a la gente leyendo el diario y asumiendo que estos niños son incorregibles, dado que trató todo y los niños no parecieron responder. Si hubiera incluido alguno de sus éxitos (que estoy seguro que los tuvo a juzgar por el apego que algunos de los niños y padres le tenían), los lectores de su diario podían haber visto a estos niños con una luz más positiva.

Marie: Creo que él tuvo que registrar estos incidentes tal como lo hizo para causar impacto en los lectores, las autoridades y la sociedad. Si hubiera dicho mucho, su diario hubiera perdido enfoque. Por "mucho" me refiero a que si él hubiera relacionado sus metodologías de enseñanza, reacciones a las reacciones y seguimiento de procedimientos, hubiéramos estado tentados de evaluar las circunstancias extendidas y perder el enfoque sobre los hechos de partida. Cuando las experiencias son escritas, fechadas y registradas día tras día, un mensaje claro, definido, es enviado. Un patrón emerge. Las relaciones pueden verse, las conexiones pueden hacerse.

Bev: En particular disfruté cuando escribió acerca de las actividades reales de aprendizaje y la respuesta de los estudiantes. Encontré que no hubo suficiente de este tipo de apuntes.

Carolyn: Un informe "más seguro" no podía pintar tan vívidamente la situación de estos estudiantes.

¿No aquí en Nueva Escocia o Canadá? ¡Esto es para yanquis!

Joanne: Estas experiencias están situadas muy lejos de las mías tanto como estudiante como en mi papel de maestra en la Nueva Escocia rural, relativamente sin problemas de prejuicios raciales o pobreza extrema.

Carol: Creo que las preocupaciones de McLaren son más pertinentes para la

situación de los Estados Unidos. Siento que en Canadá, especialmente en Nueva Escocia, hemos recorrido un largo camino hacia el enfrentamiento de algunos de los principales problemas en la filosofía (¿estaré siendo ingenua?) El movimiento del *whole language* y aquellos que lo han promovido merecen buena parte del crédito. Siento que nosotros, como maestros, estamos retomando el poder y pasándolo a los estudiantes. Creo que esto es parte de la feminización de nuestra sociedad. Desafortunadamente, el éxito de la operación *Tormenta del Desierto* y el amanecer del nuevo orden mundial del presidente Bush están desacelerando este proceso en los Estados Unidos y dando combustible al paradigma tecnocrático prevaeciente para mantenerlo. Creo que vamos a ver crecer la brecha entre lo que está ocurriendo en los Estados Unidos y lo que está ocurriendo en Canadá.

Carolyn: Fue un alivio desde el principio poder indicar que el contenido y el contexto del diario no son exclusivos de una localidad o país particular. Aunque tú señalas que hay diferencias en la enseñanza en los Estados Unidos y Canadá, sin duda piensas que los canadienses en general prefieren creer que los informes de los hechos que ocurren en las escuelas y la sociedad estadounidenses no podrían o no habrían de ocurrir en Canadá, y por tanto están con frecuencia inclinados a la presunción autocongratulatoria. Desafortunadamente, los hechos y estudios en nuestra propia ciudad, los suburbios y la provincia indican lo opuesto. Gracias a la lectura de tu diario da un pie para ponderar y reflexionar sobre las similitudes entre los dos países más que para hacer que una palmadita se vuelva básica en el divino Currículum del Pellejo de Castor.

(De una respuesta escrita en forma de carta a McLaren)

¿Qué hay acerca del sexismo y el patriarcado?

Julie: Creo que permitió que hubiera un buen tanto de sexismo en su salón de clases. Gran parte de su texto está relacionado con los varones y sus problemas. Él no tiene en cuenta ninguna diferencia relacionada con el género. Es muy probable que las mujeres en su salón estuvieran recibiendo mensajes muy diferentes del currículum. En más de una ocasión su opresión parece estar vinculada tanto al género como a otra cosa. ¿Con qué frecuencia permitió inadvertidamente que las mujeres fueran puestas en segundo término por sus compañeros hombres? No comprendió que ser pobre y ser mujer no es fácil. No recuerdo una instancia en la que por voluntad buscara experiencias relacionadas con mujeres. Tal vez como padre de una hija joven no sea capaz de mirar más allá de como pensaba que deberían haber actuado y ser tratadas las mujeres. ¡Tal vez ser pobre y ser femenina no son compatibles!

Linda: Me pregunto si una investigadora feminista nombraría al patriarcado en la forma en que él nombra a la cultura y la clase. ¿Hay una diferencia? Su

investigación del sistema educacional alienta a pensar que debe haber una diferencia. Es el lector quien tiene que decidir, no obstante, hacer esa reflexión.

¿Deserción? ¿Se raja? ¿Traición?

Jill: McLaren termina su diario diciendo "La batalla para salvar a nuestros niños no será ganada mientras nos sentemos confortablemente y dejemos a la historia tomar su curso en lugar de tomar parte activamente en crear la historia". Me pregunto si se puede considerar que McLaren está tomando un papel activo o si simplemente está pidiendo a otros que lo hagan. Él abandonó el sistema y se convirtió en un registrador de hechos, señaló problemas pero ya no participó en probar soluciones. Estaba agotado y frustrado *pero* estaba ayudando en una forma muy pequeña en su propia práctica. ¿No es eso importante? Es mejor estar involucrado y trabajar para el cambio en la situación que señalar y culpar a los demás. Si todos tomáramos la responsabilidad de hacer cambios pequeños seríamos capaces de cambiar el sistema lentamente desde adentro más que buscar una intervención exterior y cambiar de arriba a abajo. Los padres en el corredor Jane-Finch estaban comenzando a organizarse y luchar por los derechos de sus hijos. ¿No podía McLaren haberlos ayudado ofreciéndoles su fuerza y sus conocimientos? Estamos leyendo lo que escribió, pero ¿qué impacto tendrá en nuestras prácticas? Tenemos que tomar la decisión de hacer personalmente los cambios.

En una forma siento que McLaren le ha fallado a sus niños. Los dejó, dejó la lucha diaria y aunque se volvió activo en otro nivel, escribiendo libros, ya no es un activo participante de su propia causa. En lugar de ser parte importante de una lucha menor se ha convertido en parte pequeña de una enorme lucha. ¿Qué es más efectivo?

Bev: Puedo ver cómo tomó McLaren la decisión de regresar al posgrado. No fueron sus frustraciones diarias con el sistema, sino su preocupación por tener un "enfoque de curita" para el problema, en vez de ser más bien un completo tratamiento de primeros auxilios. Creo que sintió que debía haber una mejor forma para educar a sus niños. Quiso ser parte de la cura, más que sólo cubrirla.

Norma: Al considerar lo que él comenzó a hacer con sus estudiantes y la comunidad, y al reflexionar sobre sus propios valores y supuestos en educación, me sorprende que haya elegido abandonar la escuela y embarcarse en estudios de posgrado para hacer investigación y posiblemente efectuar cambios desde "afuera del sistema". Me pregunto si McLaren en realidad alguna vez abandonó sus valores de clase media tal como emergieron en su experiencia docente en las escuelas de barrios deprimidos (si esto es posible). También me pregunto si McLaren sufrió por consumirse, quemarse, apagarse y tomó la oportunidad de escapar. Sin reparar en sus motivos, sus escritos me hicieron meditar en muchas cuestiones de mi propia experiencia docente y mi propia educación.

¿Dónde están las sugerencias prácticas?

No, no reproduzca su superioridad moral

Jill: Me siento un poco frustrada. Parece que los abogados de la educación radical son muy buenos señalando dónde está fallando nuestro sistema educacional y qué cambios necesitan hacerse; pero no parece haber ninguna sugerencia práctica de cómo estos cambios serán implementados. Suena muy sencillo decir: "Comience con su propia práctica". Pero eso no es fácil.

Carol: Empleamos mucho tiempo durante nuestros dos cursos anteriores discutiendo la idea de "voz". Cada uno escribe con su propia voz. No me gusta la de McLaren: suena como si se estuviera dirigiendo a nosotros desde las alturas de la superioridad moral. Tomemos este planteamiento, por ejemplo: "[...] es razonable sostener que los programas educacionales están diseñados para crear individuos que operen en interés del Estado, cuya función social sea principalmente sostener y legitimar el *status quo*." Yo, como educador, me retraigo ante ese planteamiento. No siento que los programas en mi escuela reflejen nada de eso. No estoy en desacuerdo con McLaren, pero definitivamente no me gusta su tono.

¿Dar poder? ¿Esperanza?

Jill: Creo que *Vida en las escuelas* es un libro importante que ha hecho que yo piense y examine cuestiones que son relevantes en la educación de hoy en día... Estoy comenzando a creer que la formación de docentes es crucial y que se necesita acción. Estaba felizmente encapullada en mi salón de clases, segura en la idea de que era "buena" maestra y que amaba mi trabajo. Cuando la política escolar sacudió mi mundo, mi idea fue "esto pasará", o "no es asunto mío" o "¿en realidad, qué puedo yo hacer?" Estoy siendo forzada a ver que puedo hacer algo; de hecho estoy haciendo algo: me estoy volviendo consciente, estoy planteándome cuestionamientos y estoy cambiando la forma de ver mi práctica. Mediante las lecturas y las discusiones de clase estoy siendo desafiada y apoyada en mis creencias. Me siento abrumada, pero al mismo tiempo viva e importante. Puedo hacer una diferencia. Este es el impacto que el libro de McLaren ha hecho en mí.

Marie: Después de leer los capítulos 1, 4, 5 y 6 me sentí un poco deprimida y me pregunté: ¿podemos nosotros como maestros hacer algo correcto? Impone-mos el currículum, imponemos nuestros puntos de vista, tanto ocultos como explícitos, no respetamos la cultura individual y los sentimientos profundos de los demás. Entonces leí a Giroux. Me siento contenta de haberlo hecho. Nosotros hacemos *algunas* cosas correctas.

Bev: El diario me hizo más consciente de las terribles desigualdades de los

sistemas educacionales y de cómo se perpetúa el círculo de la pobreza. También puso de manifiesto la parte que la política y la economía desempeñan en este círculo. Más importante que eso, me hizo darme cuenta de que el círculo no sería roto hasta que una acción mucho más afirmativa fuera emprendida por parte de los maestros con respecto a los estudiantes en desventaja como individuos con valores potenciales y diferentes, mayor planeamiento social y menor tamaño de los grupos.

Mabel: El diario de McLaren ha abierto otra vía en mi carrera docente. Ha hecho que me dé cuenta de qué destructiva puede ser en ocasiones nuestra cultura para con los niños.

Beth: ¿Por qué me ha tomado veinte años de práctica descubrir que las escuelas meramente perpetúan el mito de que la educación y el trabajo duro crearán la igualdad de oportunidades?

Julie: Desde la primera lectura del diario en las vacaciones de Navidad, no pude sino pensar que era un sensacionalista tratando de justificar sus propios errores en el salón de clase. También lo acusé de tratar de hacer un rápido encuadre para sólo descubrir cada experiencia y comportamiento negativo que hubiera tenido en su carrera docente en el sistema público escolar. De hecho estaba enojada. Creía que estaba explotando a los estudiantes a quienes les había dado clases. Lo que supongo que me afectó más fue admitir al final que lo que decía era verdad y que lo que realmente quiso fue hacerme enojar lo suficiente como para que yo pensara acerca de lo que la escuela hace y lo que no hace por los no privilegiados y los empobrecidos de nuestro país. No fui suficientemente ingenua para negar la existencia de esas escuelas. Sólo que no había pensado acerca de ellas en términos de una pedagogía crítica. ¿Cómo pude ser tan clasemediera?

¿Así que ocultaremos y olvidaremos?

Lorna: Cuando comprendí cuál era su verdadero propósito me di cuenta de que estaba intentando confrontar a sus lectores con las duras realidades que nuestra sociedad está ocultando tan bien. Muchos estudiantes están en desventaja en las formas más variadas. Podemos echar una rigurosa mirada a esto y esforzarnos por cambiar o verlo como sensacionalismo y barrerlo debajo de la alfombra junto con los aspectos no placenteros de la moderna sociedad diaria.

¿HEMOS VISTO REALMENTE "LAS HERMOSAS COSAS QUE EL CIELO TIENE"?

La respuesta a esta pregunta depende inevitablemente de la concepción que uno tenga de "las cosas hermosas". Dado que, como Ursula Kelly (1991) nos recuerda claramente, la noción de lucha es crucial en la pedagogía crítica, ésta

“en sí misma es un espacio de lucha”, y las voces de los maestros deben indicar algún progreso hacia la realización de este proyecto. Amy Gutmann (1990) ha observado que las filosofías en competencia tratan de “disolver” los conflictos entre la libertad individual y la virtud cívica, ofreciéndonos fuertes soluciones filosóficas y como resultado no hacemos caso de “los problemas políticos” que surgen de esas tensiones. Y se pregunta si “el rasgo más distintivo de una teoría democrática de la educación no es un rechazo simultáneo a resolver estas tensiones filosóficamente y su insistencia para encontrar un fundamentado, más que simplemente pragmático, modo de vivir con las tensiones” (p. 8). En cierto modo, la posición de Gutmann me recuerda el “sentimiento trágico de la educación” que Nicholas Burbules (1990) nos ofrece para “continuar nuestros esfuerzos sin engañarnos a nosotros mismos acerca de las complicaciones y contradicciones inherentes al esfuerzo” (p. 478), un esfuerzo que por su propia naturaleza refleja “la inseparabilidad del éxito y el fracaso” (p. 469). De frente a tales tensiones y a la conciencia de ellas, algunos de los maestros, tal vez incluso más de lo que yo soy capaz de reconocer, se han preocupado por emplear el marco de trabajo de Smyth (1987a), para ir, de describir e informar, a confrontar y reconstruir:

Lynn: Aunque tenía lo que yo consideraba que eran buenos conocimientos y experiencias previos en el “aprendizaje holístico” y me consideraba una maestra centrada en el alumno e interesada en “dar poder” a mis estudiantes, tengo que admitir que tenía lo que ahora considero que es un limitado sentido de la naturaleza política de la educación. Tenía un sentido personal de la importancia de “dar poder” a los estudiantes para negociar un currículum en una forma personalmente significativa. Lo que Kathleen Weiler, Freire y McLaren, en particular, están haciéndome examinar son los nuevos significados del término “dar poder”. Como sigo leyendo, siento como si hubiera estado viviendo sin conciencia crítica de la política de la escuela. Esta es una visión aterradora... Me hace preguntarme ¿por qué nunca estuve consciente de estos autores y de sus ideas? Sus trabajos, es cierto, no eran lecturas obligadas en ningún curso previo, ni estaban disponibles entre los materiales de lectura de alguna sala de personal que yo conociera... La parte más penosa de toda esta exploración es saber que no puedo dar marcha atrás para enseñar con estas nuevas creencias y de manera diferente. Así, sólo puedo encontrar mi propia forma de interpretar cómo pudo ocurrir esto. Estoy excitada por las posibilidades, pero también abrumada por las realidades que tengo enfrente.

¿No es esto parte de las posibilidades sin límites que el cielo puede ofrecer?²

² Quisiera agradecer a Ursula Kelly por sugerirme el título de este trabajo, a los maestros por permitirme citar sus reacciones y a Blye Zuk por encontrar tiempo para discutir pacientemente partes de este texto. Una versión de este ensayo fue presentada en la reunión anual de la CSSE (SERC), en la Universidad de Queen, Kingston, Ontario, en junio de 1991.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burbules, N. C. (1990), "The tragic sense of education", en *Teachers College Record*, 91, núm. 4, pp. 469-480.
- Dewey, J. (1913), *Interest and effort in education*, Nueva York, Augustus M. Kelly.
- Ellsworth, E. (1989), "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", en *Harvard Educational Review*, 59, núm. 3, pp. 297-324.
- Farber, P. O. (1991), "The politics of teacher authority", en *Educational Foundations*, 5, núm. 1, pp. 75-88.
- Giroux, H. (1988a), "The hope of radical education: A conversation with Henry Giroux", en *Journal of Education*, 170, núm. 2, pp. 91-101.
- , comp. (1988b), *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- , comp. *Teachers as intellectuals*, Granby, Bergin y Garvey.
- , comp. y Simon, R. I. (1989), *Popular culture, education and everyday life*, Granby, Bergin y Garvey.
- Green, M. (1967), *Existential encounters for teachers*, Nueva York, Random House.
- , comp. (1973), *Teacher as stranger*, Belmont, Wadsworth.
- Gutmann, A. (1990), "Democratic education in difficult times", en *Teachers College Record*, 92, núm. 1, pp. 7-20.
- Karp, S. (invierno de 1991) Review of *Life in schools*, en *Radical Teacher*, núm. 39, pp. 32-34.
- Kelly, U. (1991), *From text to textuality: "Reading" McLaren's Life in Schools*, reunión anual de la CSSE (SERC), Queen's University, Kingston, Ontario.
- Martin, J. R. (1981), "Needed: A new paradigm for liberal education", en J. F. Soltis (ed.), *Philosophy of Education*, Chicago, National Society for the Study of Education, pp. 37-59.
- McLaren, P. (1989), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, New York, Longman.
- Novack, J. (1989), "Constructing life in schools", en *Journal of Education*, 171, núm. 2, pp. 150-154.
- Ohanian, S. (junio de 1985), "On stir-and-serve recipes for teaching", en K. Ryan y J. M. Cooper (eds.), *Kaleidoscope* (quinta edición).
- Pinar, W. y Grumet, M. (1988), "Socratic caesura and the theory-practice relationship", en *Contemporary curriculum discourses*, Scottsdale, Gorsuch Scarisbrick, pp. 92-100.
- Portelli, J. (1991), "Review of *Life In Schools*", en *Reflections on Canadian Literacy*, 9, núm. 1, pp. 54-57.
- Simon, R. I. (1987), "Empowerment as a pedagogy of possibility", en *Language Arts*, 64, núm. 4, pp. 370-382.
- Smyth, J. (invierno de 1987a), "Teachers theorising their practice as a form of empowerment", en *The educational administrator*, núm. 30, pp. 27-37.
- , comp. (1987b), "Transforming teaching through intellectualizing the work of teachers", en Smyth (ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*, Philadelphia, Falmer Press, pp. 155-168.
- Steedman, P. H. (1988), "Curriculum and knowledge selection", en L. E. Beyer y M. W.

- Apple (eds.), *The curriculum: Problems, politics and possibilities*, Albany, State University of New York Press, pp.119-139.
- Werner, W. (1989), "Review of Life In Schools", *Phenomenology + Pedagogy*, núm. 7, pp. 271-277.

PEDAGOGÍA CRÍTICA, MULTICULTURALISMO Y LA POLÍTICA DEL RIESGO Y LA RESISTENCIA: UNA RESPUESTA A KELLY Y PORTELLI

PETER Mc LAREN

Miami University, Oxford, Ohio

Como lo demuestra la historia de la educación occidental, un currículum puede incorporar los sistemas de aprendizaje de una población subordinada y aun ser instrumento de actividad hegemónica... Mientras el currículum sea menos estudiado como receptáculo de textos que como actividad, esto es, como vehículo para adquirir y ejercitar el poder, las descripciones del contenido curricular en términos de su expresión de valores universales por una parte o de identidades pluralistas y seculares por la otra serán significantes insuficientes de sus realidades históricas.

GAURI VISWANATHAN*

Cuando fui invitado a responder a los ensayos de Ursula Kelly y John Portelli, en ambos casos por los editores del *Journal of Education* y por los autores mismos, estuve de acuerdo en conceder lo solicitado. Muchos de los comentarios incluidos por Kelly y Portelli en sus ensayos albergan severas dudas sobre ciertos aspectos y características de *La vida en las escuelas*. Pero, ante todo, la forma de crítica de ninguna manera se parece a lo que pudiera llamarse "criticismo desesperado", una política malintencionada que muy frecuentemente aparece en revistas por estos días (véase, por ejemplo, Bowers, 1991a). Las cuestiones planteadas por Kelly y Portelli (y por sus estudiantes), aunque cáusticas y exigentes, parecen refrescantemente libres de la búsqueda del autograndecimiento y del ánimo de servir como medio para obtener poder e influencia que tan a menudo enturbian la imaginación crítica y envenenan la integridad de los críticos tanto de la izquierda como de la derecha. Más aún, me pareció que era necesaria una respuesta para ayudar a establecer un diálogo real entre maestros y estudiantes que compartan un interés común por la lucha liberadora y la transformación democrática social, la clase de diálogo al que me he referido en otras partes como "la construcción de un marco de sueño social". En sus ensayos, Kelly y Portelli han creado un espacio para la pedagogía crítica. Es un espacio interpretativo en el que se da la palabra a los educadores para explorar las tensiones dialécticas generadas por textos ideológicos, como parte de las propias prácticas pedagógicas del maestro.

* *Masks of conquest*, p.167

Una vez habiendo dicho esto, estoy autorizado para expresar un sentimiento de discrepancia en lo que parece faltar en ambos documentos. Según mi criterio, el trabajo de Kelly adolece de la falta de discusión por parte de la autora de su propio papel en el establecimiento de fundamentos hermenéuticos desde los cuales fuera posible una lectura crítica de *La vida en las escuelas*. Evidentemente, ella no enseñó *La vida en las escuelas* en el vacío, pero sólo se me ha dado una efímera visión de las propias políticas de situación de Kelly —su propia situacionalidad— como trabajadora cultural presente activa y pedagógicamente en su clase de diplomado. Aunque existe cierta indicación de qué lecturas fueron asignadas en el curso, hay poco indicio de cómo fue enseñado, de cómo fueron tratados en términos de pedagogía los diferentes puntos del libro. No sabemos cómo el acoplamiento de las estudiantes con la pedagogía crítica feminista las habilitó para desafiar las supuestas realidades de los estudiantes —a lo que Kelly se refiere diciendo que “la posición de influencia hace que [los estudiantes] empiecen a reconocer cómo opera en ellos mismos”.

No importan los bollocks

Kelly es, obviamente, simpatizante del proyecto de la pedagogía crítica global y domina los escritos recientes de teóricos sociales que intentan corregir la histórica influencia masculina en la pedagogía crítica. Por lo tanto, ella y sus estudiantes pueden estar interesados en la forma en que mi más reciente trabajo se ha dirigido a algunos de los puntos que ellos piensan que no habían sido orientados adecuadamente en *La vida en las escuelas*, específicamente el del género (véase Hammer y McLaren, 1991; McLaren, 1988; McLaren y Hammer, 1989; McLaren y Lankshear, en prensa). Estos escritos, dirigidos al profesor de posgrado, tratan clara y explícitamente (aunque todavía de manera inadecuada) la colonización de las mujeres, la construcción del cuerpo por el género, la formación política del deseo y los abusos de las economías falocéntricas y eurocéntricas del poder y el privilegio en la construcción de la subjetividad. Llamo la atención sobre este material porque estoy de acuerdo con Kelly y sus estudiantes (y con algunos de los estudiantes de Portelli) en que mi estudio del género en *La vida en las escuelas* careció de profundidad teórica, comparado con otras secciones del libro. Aunque resumí ideas de investigadoras feministas como Angela McRobbie, generalicé muchos de los argumentos e hice pocos intentos por emplear la teoría feminista para criticar mis propias prácticas como maestro.

Cuando mi editor organizó un seminario en la Universidad de Cincinnati con el propósito de analizar *La vida en las escuelas*, para una nueva edición, todos los participantes (incluso yo mismo) concordamos en que debería haber una sección sobre el trabajo de Maxine Greene y otras investigadoras y críticas feministas significativas, tales como Michelle Fine. Los participantes también coincidimos en la opinión de que la educación sexual había sido tratada sólo

superficialmente en el libro y en que el trabajo de Jim Sears en esta área merecía comentario.

Permítaseme decir algo acerca del trabajo de Maxine Greene. Sus libros *Teacher as stranger*, *Existential encounters for teachers*, *The public school and the private vision*, y *Landscapes of learning* son textos asentados en la tradición crítica. Sin embargo, en mi opinión, su reciente libro *The dialectic of freedom* (1988) es el más importante en términos de desarrollo de la visión social que he tratado de construir en *La vida en las escuelas* y en mi trabajo subsecuente. La autora destaca con singular claridad la idea de estar *juntos* en el mundo, como seres sociales en diversas comunidades que discrepan o se solidarizan. Para la gente que está siempre preocupada por la memoria y la historia, parece un intento infructuoso el hecho de buscar sólo la "libertad interior", porque tal búsqueda rechaza la praxis y el espacio público (1988, p.120). Los propósitos necesitan el ejercicio de la imaginación y los individuos deben "continuar tratando consciente y solícitamente con situaciones vividas" (p.125). Según Greene, el ejercicio de la imaginación nunca debe ocurrir sin las condiciones de una práctica capaz de considerar a la comunidad democrática. Lo que resulta de veras sólido en el trabajo de Greene, es la manera en que recurre convincentemente a la fenomenología existencial, la literatura y las artes y las mejores ideas de la sociología del conocimiento para desarrollar una visión de la reforma educativa que siempre va de la mano con la reconstrucción del orden social en el cual se compenetrán y se reproducen las escuelas.

La autorreflexión acerca de cómo elige uno fundamentar su propio proyecto pedagógico está, por supuesto, de acuerdo con uno de los temas centrales de *La vida en las escuelas*, un tema que sugiere que el análisis crítico es un proyecto en curso. La pedagogía crítica, señala el libro, está necesariamente en un estado de afluencia y discontinuidad, las ideas y prácticas iniciales deben ser continuamente colocadas en tensión dialéctica con las más actuales. Los trabajadores de la cultura necesitan restablecer con cuidado las exclusiones estructuradas que conforman sus proyectos de transformación.

Hay otras cuestiones que vienen inmediatamente a la mente con la lectura de los ensayos de Kelly y Portelli que se relacionan con algunas objeciones que tengo sobre su análisis. A pesar de las prevenciones teóricas actuales contra el hecho de reducir los textos sociales a las intenciones del autor, Kelly escoge enfocar mejor las relaciones entre los textos y los autores que entre los textos y los lectores. ¿Por qué no hay intento alguno por explorar las formaciones de lectura que los estudiantes (y el maestro, para el caso) traen al emprender su encuentro con el texto? ¿Ha ella establecido las dinámicas intertextuales del encuentro de sus estudiantes con *La vida en las escuelas*? Yo pienso que debería haber intentado un análisis más convincente. Los textos no son objetos de análisis independientes o discretos.

La misma crítica puede aplicarse al ensayo de Portelli, pese a que logra ser un poco más autorreflexivo acerca de la ubicación de su propia lectura de *La*

vida en las escuelas dentro de una pedagogía de la posibilidad. Portelli además no se dio una oportunidad para reunir críticamente las voces de sus estudiantes y analizar las fuerzas y relaciones que las formaron, esto es, analizar las historias sociales y las dinámicas culturales constitutivas de sus discursos y su significado extratextual en relación con *La vida en las escuelas*. En ambos ensayos, las respuestas (tanto favorables como desfavorables) a *La vida en las escuelas* se presentan como comentarios supuestamente transparentes, articulados y autoautenticantes. Estoy más interesado en saber por qué los estudiantes respondieron de la manera en que lo hicieron: por qué escogieron plantear ciertos puntos acerca del texto y no otros, por qué tomaron en cuenta ciertos contextos ignorando otros. Después de todo, el estado psicológico interno de los estudiantes no está construido en alguna matriz neutral y ajena a las exigencias de los códigos y convenciones generados culturalmente, que impongan represiones en las percepciones de los estudiantes. Lo que resulta extraordinario, es la tensión materializada en las respuestas de los estudiantes, la pasión que con frecuencia habla más que las palabras, lo contradictorio de sus comentarios y las características bipolares de sus puntos de vista.

Determinadas estas reservas acerca de los ensayos, pienso que tanto Kelly como Portelli plantean algunos puntos interesantes y descubren algunas líneas con fallas genuinas en mi intención de introducir la pedagogía crítica en los maestros. Aprecio su preocupación, su interés y su erudición al presentarlos.

A llenar algunas lagunas biográficas

Antes de responder a los cargos específicos hechos en estos ensayos, me gustaría expresar un poco en el contexto que rodea mi decisión de abandonar la enseñanza, estudiar la pedagogía crítica y escribir y enseñar dentro de esta tradición en un marco universitario en los Estados Unidos. Muchas de las cuestiones (en especial las formuladas por los estudiantes en ambos ensayos), implícitamente cuando menos, piden tal explicación. Cuestionamientos similares me son planteados casi invariablemente por mis propios estudiantes con respecto a *La vida en las escuelas*, así como por asistentes a mis conferencias.

Yo no renuncié a mi puesto como maestro en un barrio pobre antes de entrar al curso de posgrado. Lo hice después de leer los comentarios que los oficiales del consejo escolar hicieron a los reporteros de un periódico. Tales comentarios establecían que no me sería permitido trabajar en los barrios pobres urbanos si yo elegía regresar al aula después de completar mi posgrado. Yo había visto cómo los oficiales del consejo habían tratado a otros maestros que habían entrado en crisis con sus estudiantes y supe que lo más probable era que yo estuviera pastoreando en alguna escuela aislada de cualquier barrio rico.

Una vez que obtuve mi posgrado, fui más afortunado que muchos de mis compañeros graduados durante aquellos duros tiempos económicos. Logré

asegurar un contrato especial de un año como profesor conferenciante especial en la universidad canadiense en donde había obtenido mi grado de maestría. En virtud de que encontré colegas maravillosos y trabajé con excelentes estudiantes, planeé permanecer ahí de ser posible —si el decano estimaba conveniente crear una línea de trabajo para mí al terminar mi contrato de un año.

No más exposición al norte

Las circunstancias durante mi primer año de enseñanza en la facultad (como sustitución sabática), no me fueron favorables. Ciertos estudiantes se mostraron ideológicamente renuentes —y en algunas circunstancias maliciosos y hostiles— a la idea de que les fuera enseñada la teoría del lenguaje desde la perspectiva de la pedagogía crítica y trataron de organizar al cuerpo estudiantil para pedir la terminación de mi contrato, con el argumento de que mi planteamiento era “de inspiración marxista”. Otro grupo, que se movilizó en mi defensa (afortunadamente contaba yo con el apoyo de estudiantes en el consejo estudiantil), causó tal agitación entre algunos de los directivos, que no me sorprendió saber que el trabajo en el cual había puesto mis esperanzas en aquella universidad no se materializaría. Mis esfuerzos por asegurarme una posición en otras instituciones canadienses tampoco fueron fructíferos. Para los lectores de *La vida en las escuelas* puede no ser sorprendente que decidiera aceptar la invitación de Henry Giroux, uno de los principales críticos de la educación en Estados Unidos, para establecer un Centro para la Educación y el Estudio de la Cultura como parte del programa del diplomado en educación en la Universidad de Miami, en Ohio.

Así, el público de *La vida en las escuelas* está constituido sobre todo —aunque no de manera exclusiva— por maestros y estudiantes de Estados Unidos. Mi diario del barrio pobre, *Cries from the corridor*, que comprendía más de la tercera parte del contenido de *La vida en las escuelas*, ya había sido publicado en Canadá y aunque despertó un interés considerable durante los ocho años siguientes, las perspectivas para la publicación de una edición revisada eran sombrías. En realidad, el editor canadiense que adquirió los derechos en ese país para *Cries from the corridor* estipuló en el contrato con mi editor en Estados Unidos que *La vida en las escuelas* no podría ser vendida en Canadá (para no disminuir las ventas de *Cries from the corridor*). Posteriormente, después de que el contrato fue adquirido por otro editor canadiense, conseguí un permiso para que *La vida en las escuelas* pudiera comprarse en Canadá.

No es mi intención ocupar más espacio defendiendo las circunstancias históricas que me condujeron a dar clases en la educación superior en Estados Unidos. Preferiría hablar acerca de los asuntos planteados por algunos estudiantes en relación con mi “abandono” de los estudiantes del nivel elemental y el proporcionar una interpretación “estadunidense” —críticas que ejemplifican lo

que yo llamo “esencialismo muerto”. También quiero examinar la culpa que *La vida en las escuelas* tiene de serias diferencias metodológicas como un ejemplo de la etnografía crítica.

El caso de la etnografía faltante

Permítaseme empezar con la última crítica. Por lo que a mí se refiere, el único libro publicado bajo mi nombre que puede ser llamado una etnografía crítica es *Schooling as a ritual performance*, mi estudio sobre estudiantes de las Azores e italianos en una secundaria católica en un barrio pobre de una comunidad portuguesa en Toronto. Si hubiera pretendido que *La vida en las escuelas* incorporara un análisis etnográfico crítico, podría admitir el cargo que hace Kelly acerca de que mi análisis es en ocasiones “inapropiado” y constituye en parte una forma de “historicismo desplazado”. Sin embargo, al principio del libro declaro explícitamente que no trato de presentar un estudio etnográfico crítico. Ciertamente contiene algunos datos empíricos interesantes que podrían servir para realizar varios tipos de análisis cualitativos. De igual manera, no haría objeción alguna a que los investigadores describieran algunas de las anotaciones como “datos etnográficos”. Pero no me atrevería jamás a llamar a *La vida en las escuelas* un estudio etnográfico generalizable. Esto está claramente establecido en la introducción a la cuarta parte. Allí hago esta observación:

Quiero aclarar desde el principio que las únicas experiencias que he tenido en la enseñanza elemental no se ofrecen como evidencia que “prueba” de alguna manera las teorías que se establecen a continuación. La intención de este libro no es la de ser leído ya sea como estudio empírico o como un folleto de conversión de un católico devoto a la tradición crítica. Una conexión con la validez y verificabilidad de la teoría están fuera del alcance de este libro, y aquellos que deseen un estudio empírico están invitados a consultar mi libro *Schooling as a ritual performance* u otro de los muchos libros de la tradición educativa crítica enlistados al final de este volumen (p. 57).

Luego de establecer este punto, quisiera aún sostener que las viñetas que he escrito en un estilo enormemente periodístico pueden servir ciertamente —y su intención es en realidad ésta— como narrativas heurísticas polivalentes que trabajan como una especie de “sistema signifiante”. Estas narrativas pueden o no ser generalizables en ciertos contextos escolares de los Estados Unidos o Canadá —o bien, en Gran Bretaña o Irlanda, para esa finalidad. Por ejemplo, en el contexto de las culturas posmodernas y sus centros y márgenes con frecuencia cambiantes en el presente de Norteamérica. Las escuelas de los barrios pobres del centro de Cleveland y Toronto pueden tener más en común que las de Halifax y Toronto.

He sugerido que las viñetas de la sección del diario de *La vida en las escuelas*

en realidad reflejan algunas condiciones generales de la pobreza y los conflictos que existen en las escuelas de los Estados Unidos. Cuando las escribí, ya había leído a Jonathan Kozol y Herbert Kohl y los informes periodísticos de otros maestros de los barrios pobres urbanos. Posteriormente, durante mi trabajo aquí, en los Estados Unidos, continué con la lectura de estudios etnográficos de las escuelas de este país y visité escuelas de esa clase en varias ciudades. De igual manera, tuve el privilegio de trabajar con algunos de sus maestros en el Centro para la Educación y el Estudio de la Cultura. Yo sabía que teníamos los mismos retos en lo referente a las dinámicas estructurales de nuestras experiencias en el salón de clases y pensé que podría poner mi diario al servicio de un proyecto emancipador que cruzaría las fronteras nacionales, geográficas y geopolíticas así como las disciplinarias. No estaba ensayando criterios explicativos específicos para mis anotaciones (tal como lo hubiera requerido un estudio etnográfico), sino más bien invitando a los lectores a que se introdujeran en las nuevas perspectivas de la teoría social crítica. Esperaba proporcionar un vocabulario más significativo con el cual afrontar las cuestiones por las que algunos estudiantes son sistemáticamente reprimidos dentro de las escuelas capitalistas en una era de imperialismo mercantil y de valoración de la gente de acuerdo con una imagen previa.

La vida en las escuelas intenta describir a los lectores las causas por las cuales encuentro la literatura radical más útil para entender la educación de los que carecen de poder y de afecto. La pregunta que hago al lector es: ¿El vocabulario teórico proporcionado en *La vida en las escuelas* realiza un trabajo ideológico más convincente y emancipador al explicar la crisis actual en nuestras escuelas que aquellos que están disponibles por medio de su consejo local de educación, sus talleres para maestro en servicio, sus seminarios de posgrado o sus clases de educación para la formación de maestros no titulados? Para aquellos maestros que están interesados en el análisis etnográfico como parte de la literatura radical disponible, he sugerido la lectura de *Schooling as a ritual performance. Learning to labor*, de Paul Willis, se ha discutido en las partes tercera y cuarta, y la etnografía feminista de Kathleen Weiler, *Women teaching for change* se enlista como lectura ulterior.

Los maestros educadores: ¿guardianes del status quo o trabajadores de la cultura para el cambio social?

Hablemos un poco del planteamiento de los maestros que abandonan el salón de clases para seguir una vocación en los colegios de educación. Los maestros estudiantes pueden tal vez considerar como traición el hecho de que un maestro decida abandonar el aula para trabajar en alguna área docente de educación superior, aun en el caso de que este nuevo empleo involucre el trabajo con maestros de barrios pobres, el desarrollo de programas y la investigación de

proyectos para fomentar la educación liberadora. Existe cierta creencia de que los profesores de educación son siempre removidos una o dos etapas de la reforma escolar, y uno puede culpar duramente a los estudiantes por albergar semejante idea, dado el estado habitual de los acontecimientos en muchos de los colegios de educación. Pero este punto de vista prevaleciente establece un sistema estratificador odioso basado en la proximidad física con los más oprimidos de nuestro sistema: nuestra juventud. Aunque el salón de clases, para mí, es uno de los proyectos más nobles e importantes de nuestra sociedad, la proximidad con los oprimidos no es ninguna garantía de que el cambio social será llevado a cabo con más eficiencia. Es importante romper con el cautiverio de dualidades tales como "interiores-exteriores" y "arriba-abajo", para comprender que la reforma en la escuela implica cruzar y, en ocasiones, derrumbar las múltiples fronteras que separan "público-privado", "personal-político", "local-global", "enseñanza-política", "poder-conocimiento", y "subjetividad-objetividad". La idea de que ese cambio en la escuela pueda ocurrir sólo mediante una postura de resistencia en el salón de clase —un punto de vista dual que suena tanto a populismo sencillo de ala izquierda como a ciertos hilos de las medidas de reforma escolar conservadora— necesita ser rechazada, ya que podemos imaginar nuevas formas de solidaridad colectiva en una multiplicidad de esferas culturales y sociales de lucha. Según opina Jonathan Rutherford (1990, p. 22).

El dualismo opera del mismo modo que la desintegración y la protección: el centro expone sus ansiedades, contradicciones e irracionalidades hacia el término subordinado, llenándolo con la antítesis de su propia identidad; el otro, en su propia alienación, simplemente refleja y representa lo que es profundamente familiar al centro pero proyectado por fuera de sí mismo. Es en estos procesos y representaciones de marginalidad que la violencia, los antagonismos y las aversiones que están en el núcleo de los discursos e identidades dominantes llegan a ser manifiestas: el desprecio del racismo, la homofobia, la misoginia y las clases son los productos de esta frontera.

Es este tipo de pensamiento dualista el que también *hace otros* a los sujetos por su clase, su raza, su género y su sexo.¹

¹ Se puede ver claramente este pensamiento dual del poder soberano en el llamado a la realidad emprendido por Diane Ravitch y el Arthur Schlesinger's Committee of Scholars in Defense of History. Aquí el conocimiento de la ilustración occidental se opone al conocimiento de las poblaciones irredimidas no occidentales. ¿Qué historia se está defendiendo? ¿Qué historias están siendo desplazadas al punto de desaparecer del presente cultural? La clase de cultura que estos defensores hegemónicos de la tradición desean preservar se dice a sí misma pluralista pero este término es justamente empleado como cubierta ideológica para una política exclusionista de sueños sedimentados de superioridad blanca que se ha incrustado en el terreno de lo social desde los días del viejo imperio. En este enfoque, la objetiva necesidad de la historia privilegiaba a la raza blanca como la vanguardia de la redención moral, social y económica.

Otro tipo de dualismo crudo es el propuesto por algunos educadores que aspiran a etiquetar lo progresivo. Por ejemplo, C.A. Bowers (1991b) ha situado a la pedagogía crítica como una forma

El trabajo fuera del salón de clase (en ambientes universitarios o dentro del campo de lo popular, como la producción artística, el activismo comunitario o una agencia gubernamental) no debería ser necesariamente patologizado. Tales ambientes pueden emplearse como sitios constitutivos para la reforma escolar. La política del rechazo hegemónico y la transformación educativa nos atribuye —como maestros, estudiantes, padres o activistas— una multiplicidad de posiciones subjetivas y papeles potenciales como agentes históricos. La reforma en la escuela puede (y lo hace) ocurrir en múltiples niveles y en una gran variedad de situaciones políticas y sociales que involucran a maestros, administradores, padres, activistas comunitarios y teóricos sociales. Cada uno de nosotros debe tratar de descubrir dónde puede ser más efectivo. La pedagogía crítica no se agota en los salones de clases en los barrios pobres urbanos, ni está restringida al medio escolar público, aunque ciertamente son de extrema importancia en cualquier proyecto amplio de reforma social. Pienso que debería estimularse a los trabajadores culturales de las universidades que se desenvuelven en el área de la pedagogía crítica (y necesitan no ser restringidos a colegios de educación) a fin de que hablen ante audiencias múltiples. En un tiempo en que los grupos guardianes del ala derecha controlan el saber hecho por la “deformación” de los “izquierdistas” y suministran un cúmulo de mentiras de “corrección política”, nos incumbe como especialistas radicales no retirarnos de la política de la teoría a una política particularista de lo personal. Los maestros que son intelectuales críticos, de oposición, no deberían permanecer silenciosos, especialmente en estos tiempos. También debemos levantarnos para proteger a aquellos que están siendo atacados; por ejemplo, el notable erudito Edward Said ha recibido recientemente amenazas de muerte debido a

de racionalidad occidental que es puesta en términos duales contra las culturas no antropocéntricas. Él hace esto mediante la más cruda forma de reduccionismo, al afirmar que una pedagogía que cuestiona los supuestos de las narrativas maestras eurocéntricas, patriarcales y universales está en realidad reforzando tales narrativas a menos que adopte explícitamente un lenguaje batesoniano de comunidades bióticas y ecosistemas. A menos que uno adopte metáforas “planta” y por el estilo para describir el sistema social, se estará cayendo de inmediato en la trampa de la parte mítica del sistema de creencias eurocéntrico. Esto ignora el hecho de que la pedagogía crítica siempre ha reconocido los compromisos multisituados del orden social y ambiental y nunca ha igualado la transformación con meras formas de racionalidad. Aquí sigo la afirmación de Laclau (1990) de que mientras podamos criticar al “fundamentalismo de los proyectos emancipatorios de la modernidad” no necesitamos comprometernos (como lo implica Browsers) en un abandono de los valores humanos y políticos del proyecto de la Ilustración” (p. 188). Más bien, lo que se necesita es “una modulación diferente de sus temas”. En otras palabras, “no son las demandas específicas de los proyectos emancipatorios planteados desde la Ilustración las que han llevado a la crisis, es la idea de que el conjunto de esas demandas constituyó una totalidad unificada que sería realizada en un acto fundacional singular por un agente privilegiado del cambio histórico” (p. 215). Browsers olvida por completo las implicaciones de las formas orgánicas de la pedagogía crítica, y prefiere, en su lugar, reducir sus argumentos de tal forma que sostengan la superioridad de su propio pensamiento reaccionario.

su apoyo a los derechos palestinos, así como ataques verbales de especialistas reaccionarios como Edward Alexander. Deberíamos trabajar solidariamente con personas como Said y no permitir que se queden solos.

Además, quisiera señalar que los trabajadores culturales de la universidad no deberían limitarse a enseñar y a escribir, sino que también deberían establecer lazos políticos con grupos tanto fuera como dentro de la educación con quienes comparten un interés común en la justicia social. En virtud de que la pedagogía crítica es muy marginal en la mayoría de los colegios de educación, hay una extrema necesidad de que se establezcan los lazos con el maestro. Muchos de los maestros con quienes trabajo se resentían por el hecho de que desconocieron la pedagogía crítica hasta muy tarde en sus carreras. En mi propio caso, hasta mi último año como estudiante de doctorado desconocía los textos más notables de la pedagogía crítica. Así pues, existe una gran necesidad de romper el papel estereotipado del profesor de educación e invertirlo con un discurso de posibilidad.

Los encuentros pedagógicos con la alteridad

La vida en las escuelas fue publicado en 1989 y mis opiniones de aquel tiempo se han enfatizado. Tengo un mayor interés en las cuestiones de identidad y raza, género y sexualidad, lenguaje y producción del deseo y política de la cultura y diversiones populares. Permítaseme resumir algunos de los puntos de vista recientes respecto de estos planteamientos como una manera de indicar hacia dónde creo que debería dirigirse el saber educacional crítico.

Antes que todo, deberíamos dejar de buscar un lenguaje que nos pueda proporcionar el acceso, a los investigadores educativos, a la verdad epistemológica o a la moral. Los maestros necesitamos admitir que vivimos en una era de verdades en competencia, contradictorias y manifiestamente diversas. Cada era ha compartido en mayor o menor grado esta característica, pero la diferencia ahora es que no podemos escapar de un mundo desprovisto de interpretación, donde los propósitos pueden ser establecidos monológicamente por una sola autoridad.

Quisiera hablar brevemente de la dirección que mi trabajo ha tomado en relación con las tendencias posmodernistas en las ciencias sociales. Sólo tengo espacio para enunciar sin explicar con más detalles los recientes virajes de mi trabajo. Me gustaría comenzar con la advertencia de mis compañeros educadores de que he abandonado el marxismo como orientación central teórica y política de mi trabajo. Aunque caracterizaría mi trabajo como un proyecto socialista democrático no marxista, de ninguna manera he abandonado el marxismo *in toto*. De hecho, he estado trabajando en los años recientes lo que Cornel West (1991) describe como "el movimiento metafilosófico" de Marx y su "punto de vista historicista radical", el cual, de muchas formas, prefigura el

trabajo de los antifundacionalistas. Quizás Marx, después de todo y en efecto, se anticipó a Derrida y fue realmente el primer deconstruccionista (Rosenau, en prensa). Esto es más que un mero esfuerzo por ser astuto, en especial si se examina el rechazo de Marx a la filosofía como una búsqueda de la certeza (véase West, 1991), que refuta las demandas hechas por Engels, Kautsky y Lukács.

Además, mi interés en el posmodernismo no me condujo a embarcarme en lo que Teresa Ebert (1991, p.115) califica como "posmodernismo lúdico", en el cual la realidad es constituida por medio de "un teatro de simulación marcado por el libre juego de imágenes, significadores incorpóreos y la heterogeneidad de las diferencias". La teoría social posmoderna es ejemplar en revelar cómo el empiricismo (según lo predica la nueva derecha, por ejemplo) busca vanamente trascender las condiciones políticas, ideológicas y económicas que subsumen al mundo en las formaciones culturales y sociales. A lo más, podemos emplear nuevos vocabularios de significación que nos habiliten para descubrir un paisaje semiológico de significadores densamente apretados y ocultos bajo superficies modernistas de significados. Pero el posmodernismo lúdico (por ejemplo Lyotard, Derrida) en realidad constituye sólo un momento de autorreflexión en las metanarrativas occidentales. Aquí la ironía y la broma se ponen al servicio de representaciones emborronadas del mundo que fueron pensadas para ser trazadas con exactitud. Yo pienso que los educadores deberían moverse en una dirección diferente porque, como Ebert observa, esta forma de posmodernismo, aunque cumple con un papel limitado como crítica de la ideología, finalmente reinscribe el *status quo* y "reduce la historia a una huella flotando libremente en la textualidad" (p.115). El posmodernismo lúdico es parecido a lo que Scott Lash (1990) llama "posmodernismo espectral", que trata de la diferenciación y el empañamiento del conocimiento disciplinario y los géneros (por ejemplo, la literatura y la crítica) e implica la conversión de lo real en representación, de lo social en panorama de los medios masivos y del valor de intercambio en valor de signo. Esto es, lo social es absorbido y disuelto en el mundo de los signos y la comunicación electrónica, la profundidad es disuelta en la superficialidad. Pauline Marie Rosenau (en prensa) llama a esto "posmodernismo escéptico", una rama del posmodernismo que refleja no sólo un agnosticismo ontológico que impulsa un abandono de la primacía de la transformación social, sino también un relativismo epistemológico que exige la tolerancia de un rango de significados sin abogar por ninguno de ellos.

El tipo de teoría social posmoderna que estoy impulsando es el que Rhonda Hammer y yo hemos llamado "posmodernismo crítico" (McLaren y Hammer, 1989) y a lo que Ebert denomina "posmodernismo de resistencia". Éste no está basado en una teoría textual de la diferencia, sino más bien en una de tipo social e histórico; de este modo, sirve como una crítica intervencionista y transformativa de la cultura de los Estados Unidos (y de Canadá). Siguiendo a Ebert, se intenta mostrar que las "textualidades son prácticas materiales, formas de

relaciones sociales en conflicto" (p. 115). El signo es siempre una arena de conflicto material y de relaciones sociales en competencia, así como de ideas. Vista desde esta perspectiva, la diferencia está situada en los conflictos sociales.

Esta práctica de la teoría social posmoderna es similar a la que Scott Lash llama "posmodernismo orgánico". El "posmodernismo orgánico" evita el escepticismo epistémico y el nihilismo explicatorio que está implicado en la mercantilización del lenguaje y reintegra lo cultural al ambiente natural. Desde esta perspectiva, la racionalidad siempre está ubicada en comunidades particulares de disertación. Éste también personifica un criticismo ecológico de última hora, donde la realidad es una cobertura para dar validez al universo cartesiano que derrumba la diferencia dentro de la agitada armonía que conocemos como privilegio patriarcal blanco, un privilegio que limita el nacionalismo, el imperialismo y el Estado. Podemos hablar desde una multiplicidad de posiciones, dentro de una gran variedad de campos experienciales, sin llamar a alguno de estos "hogar". Yo siempre he abogado por las identidades descontentas que nunca están contenidas en las categorías y representaciones que generan; en consecuencia, como maestros necesitamos preguntar cómo hemos desarrollado discursos pedagógicos específicos que han satanizado a otros que son diferentes (transformándolos en ausencias o desviaciones) dentro de coyunturas geopolíticas particulares y epistémicas.

Llamo la atención sobre los sistemas dominantes de significado a los que tienen acceso los estudiantes, la mayor parte de los cuales están ligados ideológicamente a la estructura del imperialismo occidental y al patriarcado. En vez de dirigir todos nuestros esfuerzos a la comprensión de la etnicidad como un "otro respecto al blanco" necesitamos interrogar a la cultura por la blanca en sí. Esto es crucial, porque de no hacerlo naturalizaremos a la blanca como un marcador cultural en contra del cual está definida la otredad. Como educador, estoy obligado a plantear las preguntas siguientes: ¿Tenemos instrumentos para tal interrogación dentro de nuestros programas de formación de maestros? ¿Tenemos programas que puedan desestabilizar los patriarcados occidentales y el discurso imperialista sobre las mujeres y las minorías? ¿Tenemos enfoques para comprender la otredad sin hacer experimentar a los emigrantes blancos un marcador excluyente para tal entendimiento? Éstas son preguntas que realmente confunden pero que por desgracia evitamos por cuenta nuestra. Como nos recuerda Richard Kearney (1991, p. 180), ya no buscamos las bases para servir como sujetos trascendentales, pero esto no significa que la imaginación posmoderna carezca de propósitos. Este es un punto clave y poca gente lo ha expresado de la misma forma que Kearney. De esta manera, ¿cuál es el propósito, la tarea, de la imaginación posmoderna? En las propias palabras de Kearney, es "interpretar las imágenes del otro y transfigurar nuestra propia imagen del mundo de acuerdo con esta interpretación" (p. 80).

¿Qué significa esto? Puede interpretarse como "el transformar las necesidades de otros en las que uno siente", esto es, superar la ética "yo-tú" del liberal

Buber; dicho de otra manera, moverse fuera de la esfera de los encuentros cara a cara y en la esfera de lo público, "introduciendo al otro como un *tercero* junto al *tú*" (Kearney, 1991, p. 226). Esto significa comprometerse en una crítica hermenéutica que "avanza un discurso de interacción semántica entre los diferentes tipos de significado: subjetivo y sistemático, superficial y oculto, obvio e indirecto, consciente e inconsciente, literal y figurativo, emancipatorio y distorsionante" (p. 179). Se busca además destronar a la imaginación humana autónoma y al ego humanista sin rendirse "al nihilismo y el anarquismo pero discerniendo una poética alternativa de imaginación capaz de responder a la crisis posmoderna de la cultura" (p.181). Kearney (1988, p.362) escribe que "el otro en necesidad me hace la pregunta ética '¿dónde está usted?' antes de que yo haga al otro la pregunta epistemológica '¿cómo está usted?'". Kearney prosigue con un agudo enunciado: "Somos responsables por el sufrimiento del otro antes de que conozcamos sus credenciales" (p.362) y expresa con profundidad: "Cuando un rostro descubierto exclama '¿dónde está usted?', en realidad no buscamos nuestros documentos de identidad: replicamos, primero y ante todo, 'aquí estoy'." La solidaridad está antes que las cuestiones de la epistemología. Los estudiantes necesitan saber que estamos ahí por ellos y antes de que les pidamos que se identifiquen. No estamos para hablar por ellos, sino para trabajar en solidaridad con ellos en un discurso de mutualidad y respeto. No estamos allí para narrar su realidad sino para comprometernos con su mundo y, al hacerlo, forjar un lenguaje de crítica social y también un lenguaje de sueño social.

La participación en cuerpo y espíritu

Parte de la solución para comprender la política de la reforma educativa, según mi punto de vista, es progresar de una política de representación a una política de transformación. Esto significa una política que trascienda la representación llegar a la participación, mediante el reconocimiento de significados fuera del lenguaje de la significación lingüística sola, esto es, reconociendo al cuerpo como espacio primario de significación y resistencia. Me he referido a esta noción de significado como la "encarnación". Joel Kovel articula una perspectiva similar a la "encarnación" cuando escribe que:

la carne es materia y también sustenta la subjetividad. Es la materia como sujeto-objeto. El sujeto que siente, el objeto que es sentido y, al mismo tiempo, el lugar de este sentimiento. La "encarnación" es más que el organismo describable "físico-lógicamente", aunque es esto también. La carne es aquel cuerpo tal y como en el que entra y se constituye al sujeto (Kovel, 1991, p. 154).

Los maestros a menudo olvidan que la carne es tanto el centro de la subjetividad

—de la identidad individual y colectiva— como lenguaje. De hecho, yo iría tan lejos como Kovel al nombrar a la carne —el cuerpo— como espiritual. Kovel anota que “la carne es inherentemente espiritual y abierta al otro y sólo cesa de ser espiritual por medio de la represión” (p.56). Por eso, la liberación de la mente y el espíritu primero y antes que todo significan la liberación de la carne y de las limitantes materiales y lingüísticas que forman las prácticas de la dominación. Cuando olvidamos cómo se encarnan nuestras identidades, ignoramos el dominio de la cultura popular, los placeres populares y la forma en que los estudiantes adquieren sus identidades en las prácticas sociales de cada día. Y entonces no comprendemos cómo las formas de cultura popular pueden romper las convenciones opresivas del orden social. Puesto que las escuelas son parte de este orden, esto significa que nosotros no comprendemos el deseo de los estudiantes de construir sus identidades fuera o en oposición a la doxa (lo *dejà-dit*, lo ya dicho por las convenciones públicas) a fin de forjar una identidad narrativa que sea más positiva y habilitadora. Necesitamos preguntarnos cómo es posible vivir bajo la mirada concreta de otros. ¿Cómo es posible contraatacar política y éticamente las construcciones indeseables del otro?

Desde mi punto de vista, el proyecto de transformación también requiere de lo que Ramón Saldívar (1990, p.175) llama una “dialéctica de la diferencia”. Él se refiere a la formación de subjetividades de resistencia, esto es, de subjetividades que sean capaces de resistir las “tendencias absolutizantes de un mundo burgués, racista, clasista y patriarcal que se encuentra en la noción de una identidad fija y positiva y en esquemas de género especificados basados en esta fijación positiva”.

Quiero agregar que nosotros recortamos la posibilidad de una transformación en nosotros en la sociedad a causa de que no podemos ver nuestro propio reflejo en los ojos de otros. Esto es, no podemos reconocer que el otro levante el vuelo de nuestro propio ser, de nuestro propio espíritu. Joel Kovel (1991, p. 214) adopta esta cuestión de la autotransformación y de la transformación social reconociendo que la liberación del sujeto también requiere de una liberación del espíritu. Con “espíritu” no me estoy refiriendo a una esencia sin cuerpo o al ansia oceánica de unirse con una fuente trascendental de verdad, sino a lo que Kovel (p. 108) describe como “un compromiso con una filosofía del llegar a ser, en la cual el yo puede convertirse a sí mismo en otro y abandonar aquella posición alienada, trascenderla” esto es “hablar de un deseo práctico de ser libre”. Kovel se extiende en esta idea diciendo:

Yo soy un sujeto, no meramente un objeto; y no soy un sujeto cartesiano, cuya subjetividad es pura espiritualidad, sino más bien un sujeto expresivo, un sujeto transformativo. Soy un sujeto y por eso necesito proyectar mi ser en el mundo y transformar al mundo como una expresión de mi ser y, finalmente, antes me apropiaré de mi ser que permitir que me sea expropiado (p.108).

La pedagogía crítica debe ser restaurativa espiritualmente, así como es políticamente transformadora. El espíritu humano, de acuerdo con Kovel, no es un principio universal abstracto, sino que es expresado como un deseo de ser, es decir, como un "ser espíritu". Este ser espíritu debe entenderse como un deseo de "disolver el yo en el otro, porque ve en el otro una abertura hacia el ser" (p. 133); el espíritu está determinado por la otredad concreta e históricamente determinada, en la cual una persona ha vivido en la especificidad sensual de las relaciones sociales de una "dialéctica histórica concretamente desplegada" (p. 32). En consecuencia, el espíritu "requiere de la emancipación y esto implica no sólo la revolución política y económica, sino una revolución total, en todas las esferas de la dominación" (p. 214). No hay liberación en el espíritu sin liberación material (p.159). De acuerdo con Kovel, reconocemos la presencia del alma en la acción humana por medio de la apropiación del otro según nuestro entendimiento, o sea, mediante la superación de las relaciones del ego del ser (p. 215). Como educadores necesitamos presionar y ensanchar los límites que nos tienen conceptualmente cautivos leyendo el mundo apenas por medio de las palabras; necesitamos leerlo también mediante la situacionalidad en un mar de emociones y deseos y mediante nuestra ubicación como cuerpo-sujeto, al igual que como seres espirituales.

La importancia del lenguaje y la teoría

En el espacio que me resta sólo puedo ofrecer unas líneas muy generales sobre las direcciones que está tomando mi trabajo actual. Mis preocupaciones generales incluyen la forma en la cual son constituidas las identidades en la persistencia tenaz de los regímenes de la brutalidad y de un panopticismo insidioso y frenético. El enemigo ya no puede ser caracterizado por el viejo cliché de "la clase dominante". Los sistemas de influencia y las economías de privilegio y poder no están caracterizados o identificados con tanto esmero en el proceso complejo que hace a la escuela, para los marginados, una inevitable alegoría de derrota. La contemplación posmodernista del derrumbamiento de los miembros del cuerpo del deseo necesita imaginar una nueva guerra de posiciones que rompa con las relaciones sociales capitalistas que reproducen la subalternidad de los grupos por su género y por su raza. Nuevas cuestiones surgen conforme vocabularios nuevos son introducidos en el juego de las ciencias sociales críticas (Giroux, en prensa). Cuando afirmo que debemos ir más allá de la jerga del naturalismo de la barbacoa dominical, no estoy sugiriendo que deberíamos empezar a vestir nuestros vocabularios de términos ostentosos o llamativos, sino más bien reconocer que nuestro lenguaje educativo necesita ser capaz de mirar de reojo a sí mismo, para que pueda meditar acerca de su propia naturaleza constitutiva y social. A fin de que la pedagogía pueda llegar a ser más autorreflexiva necesitamos una capacidad de leer y escribir revisio-

nista que consista en nuevas terminologías, para ayudar a que los educadores vean por debajo de la estructura superficial de nuestras prácticas diarias en el salón de clase. Trinh T. Min-ha (1991, pp. 228 y 229) publica una advertencia muy reveladora contra las demandas de accesibilidad en el lenguaje. Ella afirma que la resistencia al complejo lenguaje de la teoría puede restituir el "sentido común" como una alternativa a la teoría, esto es, puede llevar a una nueva dictadura de nacionalismo preteórico en el cual la experiencia habla supuestamente por sí sola. Ser "accesible", asevera Min-ha, sugiere a menudo que

uno no puede emplear ni el lenguaje simbólico, ni el elíptico, como el de las culturas asiática, africana o de los nativos americanos (porque los oídos occidentales a menudo lo igualan con el oscurantismo); tampoco puede utilizarse el lenguaje poético (porque el pensamiento literario "objetivo" es probable que lo identifique con el aestheticismo "subjetivo"). El uso del lenguaje dialógico es también desalentado (porque el punto de vista mundial dominante difícilmente podrá aceptar que en la política de representar la marginalidad y la resistencia uno puede tener que tratar de hablar de más de dos cosas a la vez) (p. 228).

Adicionalmente, Min-ha hace la observación, siguiendo a Isaac Julien, de que la resistencia a la teoría es materializada por la resistencia de los blancos a la complejidad de la experiencia negra. No sólo esto queda mistificado mediante la ilusión de que existe un lenguaje natural y autoevidente, sino que tal llamado por la accesibilidad puede también conducir a formas de racismo e intolerancia y a la política de exclusión. Las "experiencias diversamente híbridas de las sociedades contemporáneas heterogéneas son negadas" por una forma de pensamiento dual que podría reducir el lenguaje del análisis a formas hegemónicas de claridad blancas (p. 229).

Los maestros como trabajadores de la cultura

Aunque mi trabajo se ha alejado del intento por investigar las formas psicosociales del comportamiento en favor de la comprensión de los rituales constituidos socialmente, esto no significa que no esté interesado en los valores trascendentales. De hecho, opino que tales valores son importantes en la determinación de lo que es digno de cuidado en el orden social y de aquéllo digno de la lucha. Pero los valores no determinan su propia trascendencia: son forjados en el dominio de lo conflictual y lo contingente y son continuamente impugnados. Como trabajadores de la cultura, necesitamos luchar por la destotalización y desteritorialización del corporativismo global y el patriarcado falocéntrico. ¿Cómo empezamos a clasificar los vectores de este nuevo régimen global de la paranoia? ¿La mentalidad del distribuidor automático a lo largo del globo por la profusión del deseo de mercancías o el engrandecimiento de la voluntad social? ¿Cómo somos codificados para desear en formas específicas culturales e históricas los deseos

encapsulados y enquistados en la lógica del fetichismo de la mercancía? ¿Cómo las subjetividades y el deseo llegaron a ser manipulados en formas tales que nos alientan a preferir la homofobia, la supremacía blanca, la heterosexualidad? ¿Por qué las mujeres permanecen subordinadas y subinscritas en los anales de la investigación educativa crítica? ¿Cómo es que en la academia tratamos no sólo con el patriarcado en la academia (bajo la mirada de los grandes padres Marx, Dewey, Foucault, Derrida, Lyotard) sino también con sistemas de referencias que crean oposiciones —hombres contra mujeres, blancos contra negros, subjetivos contra objetivos? Éstas son oposiciones reafirmadas por comentaristas como Allan Bloom, E.D. Hirsch y William Bennett, cuyos trabajos constituyen la nueva conspiración de los blancos evangelistas ilustrados. Necesitamos reestructurar la realidad colonizada pese a correr el riesgo de traer tal realidad a nuestros salones de clase para que podamos ser interrogados y transformados en nuevos paradigmas de rebelión política y ética. Ésa es la razón por la cual aliento a los maestros para que estudien tanto la cultura “superior” como la “popular”: las formas culturales de la ópera, la música clásica, el *rap*, la música casera, los discos compactos, los noticiarios, las telenovelas, los encuentros deportivos y los similares.

La importancia de las narrativas metacríticas

Pero nuestra forma de análisis crítico debe ir más allá del desplazamiento topológico de la familiaridad discursiva o de secuestrar significados de los callejones de la teoría. Necesitamos narrativas de liberación que estén al servicio de la función *metacrítica*, que pueda metaconceptualizar las relaciones sociales de la vida diaria, que realmente no sucumban ante el atractivo de la unidad trascendental del sujeto y el objeto en su fusión transfiguradora (Saldívar 1990, p. 173). Debemos abrir la nueva visión del futuro que está latente en el presente, inmanente en este mismo momento de lectura, en la cuna de lo actual. Las intenciones subjetivas no constituyen el espacio arquetípico de la verdad. Las subjetividades y las identidades de los estudiantes y de los maestros son siempre los artefactos de las formaciones discursivas; esto es, siempre son producto de los contextos históricos y de los juegos del lenguaje. Todos nosotros somos actores de configuraciones narrativas que no desarrollamos, pero que son resultado de luchas históricas y discursivas. Esto es real; la mayoría de nosotros actúa con buena intención y bajo una capa de principios universales que evocan la importancia de la justicia, la claridad y la igualdad. No obstante, lo que más me preocupa no es la reiteración de los principios universales abstractos, sino sus aplicaciones históricas y las contradicciones que emergen. Los maestros necesitan reconocer no sólo los discursos que informan sus prácticas de enseñanza, sino las que organizan su visión del futuro y su política diaria tanto dentro como fuera del ámbito del salón de clases o de la escuela.

Hay un asunto importante en los debates que rodean a la pedagogía crítica que necesita discutirse. Muchos educadores y trabajadores de la cultura en las escuelas y en otros espacios sociales y culturales cuyo enfoque para comprender y transformar las condiciones de la vida diaria cae bajo la rúbrica de "pedagogía crítica", han sido acusados —con frecuencia en forma mal intencionada e insidiosa— de tratar de hablar *por* los oprimidos. Muchos de los ataques dirigidos a menudo, pero no limitados, a los teóricos sociales del sexo masculino en la academia, tienen títulos trillados en los que protestan por la aparente presuntuosidad de la pedagogía crítica como una práctica de liberación. Pueden traducirse en algo como: "¿Quiénes se piensan que son esos intelectuales de la pedagogía crítica cuando asumen que pueden dar poder a los oprimidos?"

Un argumento convencional es que muchos de nosotros, los de la academia, no admitimos nuestra propia posición o ubicación política (como hombres o mujeres anglos, heterosexuales y blancos) al tratar de trabajar por la justicia social. Este argumento tiene el mérito de atraer la atención al hecho de que la ubicación de uno como educador crítico en términos de raza, clase, género y preferencia sexual ciertamente informa la praxis liberatoria propia, con frecuencia en competencia desleal con la buena fe y el esfuerzo emancipador. Pero es muy frecuente que los críticos traten al patriarcado, a la clase o a la ubicación étnica como una generalización universal. Tales críticos por lo general tratan de contraponerse a los teóricos sociales críticos, y toman una o dos citas descontextuadas del *corpus* de sus trabajos y siguen con una serie de afirmaciones sin fundamento que evitan convenientemente las reservas que los autores han hecho al considerar la compleja cuestión de hablar por otros. Esto contribuye a la flagrante suposición de que los educadores críticos no han luchado con el problema de la posición, el lugar y la ubicación política cuando trabajan con grupos oprimidos y sugiere que los críticos de la pedagogía crítica son los únicos que han enfrentado seriamente esta cuestión. Es ésta una crítica tan mal intencionada como insustancial.

En mi trabajo he tratado de recalcar la importancia de narrar la contingencia de nuestra propia autoridad y la situación social en el desarrollo de un enfoque crítico para la enseñanza y el trabajo con los grupos oprimidos. Esto no es sostener que mi propia política y práctica pedagógicas sean siempre transparentes ante mi propio compromiso, o que siempre sea capaz de articular mis mejores intereses propios o los de la gente con quienes trabajo. Pero es muy frecuente que los críticos de la pedagogía crítica retrocedan a la posición problemática de exigir que los maestros puedan y hablen por sí mismos. Esto, según mi punto de vista, mina la praxis política y constituye la anulación de lo que yo he llamado la "herramienta histórica". Nótese que lo que afirmo es que la ubicación social informa la praxis propia; sin embargo, afirmar que la posición y la especificidad de la ubicación social de nuestra propia práctica informan la práctica propia no es lo mismo que decir que la predice. Ésta es una diferencia crucial digna de explicarse. Linda Alcoff (1991-1992, p. 16) recientemente ha enmarcado esta cuestión de modo diferente,

pero con un análisis similar. Argumenta que "decir que la ubicación se refiere al significado y la verdad no es lo mismo que afirmar que la ubicación determina el significado y la verdad". La ubicación no determina el significado ni la verdad. La ubicación o posición no es una "esencia fija". El análisis de Alcoff merece una seria atención. En términos de Alcoff (p. 20), el ataque a los investigadores críticos que abogan por tomar una posición por la justicia social con los grupos minoritarios oprimidos "supone a menudo una configuración ontológica del contexto discursivo que simplemente no existe"; es decir, tal punto de vista supone que en realidad uno puede hablar simplemente y sin problema alguno de nuestra propia posición. Esta perspectiva, como señala Alcoff, cae en la trampa liberal de suponer la existencia de un ego autónomo.

He sostenido, junto con otros teóricos sociales críticos, que uno no puede mantener un deseo o una actitud puramente personal, puesto que las tecnologías de la estructura social y de las formaciones culturales siempre mediatizan nuestro mundo de representaciones. La mediación no existe en el vacío, antes de la representación. Nosotros no podemos escapar nunca de lo social al éter purificado del yo. La realidad siempre está en proceso de negociación por medio de formas de materialización. Incursionamos en la vida social mediante sistemas de inteligibilidad y formas de investidura afectiva que legitiman o imposibilitan ciertas formas de acción. Envueltos en el inconsciente tanto por la represión, como por la identificación, están los sistemas de símbolos colectivos y las prácticas materiales que enmascaran el orden social. Los sistemas sociales opresivos demandan ciertas formas de autonomía (irreflexivas) y los sistemas liberadores y democráticos requieren formas de autonomía que sean capaces de cuestionar los discursos de deseo.

La tan llamada acción autónoma tiene que ser vista en el contexto de cómo se produce la subjetividad mediante formas constitutivas de traducción social y cultural que nunca escapan a la influencia del sistema simbólico y a las configuraciones estructurales del orden social. La mediación pura, autodirigida, es una ilusión burguesa. Pero esto no necesariamente nos hace "juguetes" de los regímenes discursivos dominantes. Lo que en realidad consigue esta ilusión (al menos en el trabajo de muchos críticos de la pedagogía crítica) es permitir que muchos individuos den marcha atrás al hecho de asumir una responsabilidad por la forma en que sus actos afectan a otros. Los que piden que los maestros puedan y hablen por sí mismos —una petición que está cuando menos implícita en muchos críticos de la pedagogía crítica— olvidan que "cuando 'hablo por mí mismo' estoy participando en la creación y reproducción de los discursos con los cuales están constituidos el yo mío y el de los demás" (p. 21).

Más adelante, Alcoff hace notar, citando a Gayatri Chakravorty Spivak, que "al fomentar el 'escuchar a' como opuesto al 'hablar por', se convierte a los oprimidos en sujetos construidos de manera no ideológica" (p. 22). La posición de Spivak afirma que deberíamos adoptar un 'hablar a' en el cual el intelectual no renuncia a su papel discursivo ni presume de una autenticidad ante los

oprimidos, sino que abre la posibilidad de que los oprimidos produzcan un 'contra enunciado' que pueda entonces sugerir una nueva narrativa histórica" (p. 23). Esto, por supuesto, realza más la importancia del diálogo que de un 'hablar por' otros sin problemas. Necesitamos escuchar de veras la voz de los demás, aun en el caso de que esta voz no sea ideológicamente inocente; pero para muchos críticos de la pedagogía crítica esto significa desdecirse de la esencialización y la romantización de la voz del otro como si esa voz hablara automáticamente por sí misma.

Yo siempre me he manifestado en contra de la experiencia concreta privilegiante y he subrayado la importancia de desarrollar un lenguaje crítico para analizar y transformar la experiencia. Este lenguaje no será, por supuesto, necesariamente el lenguaje de la academia; y esto se debe a que los educadores críticos deben tomar en consideración la especificidad contextual de los grupos con los que están trabajando. El trabajo de Freire con campesinos no recurrió al mismo lenguaje que empleó en *Pedagogía del oprimido*, un libro difícil y exigente que utiliza un vocabulario altamente especializado. Tanto el trabajo de Freire con los grupos en desventaja como las publicaciones eruditas en las que intenta trabajar el caso de la filosofía y la pedagogía como formas de liberación son realmente dos momentos importantes en la lucha por la liberación. Los críticos de la pedagogía crítica a menudo confunden estos dos momentos.

Alcoff (p. 26) sugiere que "para evaluar los intentos de hablar por otros en instancias particulares, necesitamos analizar los efectos actuales o probables de las palabras en el contexto discursivo y material". Esto es crucial: necesitamos preguntar cómo nuestro propio discurso cual hecho nos ubica como oradores autorizados y facultados en formas que sin saberlo reinscriben el discurso de la colonización, el patriarcado, el racismo, la conquista: "una reinscripción de jerarquías sexuales, nacionales y de otro tipo" (p. 29).

Repensar el multiculturalismo como "diferencia" y no como "diversidad"

Existen algunos trabajos nuevos importantes en el campo de la educación en relación con el multiculturalismo y las políticas de la diferencia (Giroux, en prensa; McCarthy, 1988; Nieto, en prensa; Sleeter, 1991). Pienso que es importante continuar el diálogo acerca del significado de la diferencia, especialmente a la luz de los ataques conservadores contra el multiculturalismo por parte de los académicos, los políticos y los colegios públicos del "teatro colonial" conocido como "los Estados Unidos". La creciente presencia de negros y latinos en nuestras ciudades —y las consecuentes diferencias y usos subalternos— ha desequilibrado la complacencia protectora y la política de impedimento y exclusión que ha planteado previos acercamientos por parte del estado nacional al "problema" del "ellos". Yo no traté adecuadamente el concepto de multiculturalismo en *La vida en las escuelas* pero ese tema está implícito por todas partes. En

la siguiente sección quiero desarrollar el concepto de multiculturalismo dentro del contexto de las discusiones sobre el colonialismo y el poscolonialismo.

Según mi criterio, la cuestión clave en la que los maestros necesitan tomar la palabra es en la de cómo desarrollar un multiculturalismo atento a la especificidad (histórica, cultural) de las diferencias (en términos de raza, clase, género, preferencia sexual, etc.) y que dirija la comunidad de muchos otros bajo la ley con respecto a los principios universales de igualdad y de justicia. ¿Cómo desarrollar una comprensión de la diferencia que impida esencializar a la otredad? Podemos echar un vistazo a los esfuerzos de las feministas de color, por ejemplo, quienes han soportado por mucho tiempo la definición de femineidad construida por las feministas burguesas blancas y que reclaman que las voces de las mujeres negras, asiáticas y latinas no aparezcan en tal definición.

La visión del multiculturalismo articulada por conservadores críticos como William Bennett y Diane Ravitch sugiere que las minorías que no están dispuestas a adoptar un punto de vista consensual de la vida social son tenazmente separatistas y etnocéntricas. Esta visión del multiculturalismo lleva consigo la suposición de que la sociedad estadounidense constituye fundamentalmente relaciones sociales de armonía ininterrumpida. Este concepto de la sociedad, además, supone que esa sociedad es en gran medida un foro de consenso con diferentes puntos de vista minoritarios acreditadamente adicionados. Éste es, por supuesto, un punto de vista básicamente cartesiano. Presupone un espacio armonioso en el que las diferencias pueden coexistir sin disturbios ni conflictos. En esta visión altamente ideológica, el estado está poblado por ciudadanos transhistóricos, metafísicos y autónomos.

Chandra Talpade Mohanty (1989-1990) advierte que la diferencia no puede estar formulada como negociación entre grupos de culturas diferentes contra un fondo de homogeneidad cultural dada. La diferencia es reconocer que los conocimientos están forjados en historias hendidas por relaciones de poder constituidas de modos diferentes; esto es, los conocimientos, las subjetividades y las prácticas sociales están forjadas dentro de "esferas culturales asimétricas e inconmensuradas" (p. 181).

Aquella visión pretende que la justicia ya existe y que sólo necesita ser repartida equitativamente. Sin embargo, tanto maestros como estudiantes necesitamos percatarnos de que la justicia no existe sólo porque existe la ley. La justicia necesita ser creada continuamente y es preciso luchar constantemente por ella. Esto es urgente en especial en un mundo que ha sido caracterizado, en palabras de Vincent Pecora (1991, p. 130), como "una visión muy ofuscante de armonía global e independencia mantenida por Conan el Norteamericano: —el 'orden' del nuevo mundo', una frase cuya sola resonancia histórica exige la sospecha más aguda acerca de todo lo que intenta nombrar". Contra lo que Donaldo Macedo (en prensa) describe como "un paisaje de violación de las leyes internacionales y de agresión perpetrada por los Estados Unidos o por otros países con el apoyo de los Estados Unidos", ¿cómo podemos desarrollar

“la alfabetización posmoderna” necesaria para educar a los ciudadanos no como guerreros imperialistas falomilitares sino como seres capaces de luchar por la justicia social? En un momento en que los Estados Unidos están adoptando el concepto de “dominación benévola” en vez del internacionalismo colectivo, ¿cómo podemos desarrollar un concepto de ciudadanía global que evite las trampas del fascismo? La interrogante que quiero formular a los maestros es: ¿Tenemos el lenguaje de análisis necesario para crear la democracia o simplemente para preservar el *status quo* en el que la ilusión de la democracia “cubre” la injusticia y la desigualdad —una ilusión que deslumbre la democracia hacia su exterior constitutivo? La democracia, en los términos que empleo para enseñar su significado a mis estudiantes, significa suspender continuamente lo habitual. Significa deshacer las asociaciones que encierran al ciudadano-sujeto dentro del discurso de la segregación racial y otras formas de dominación.

Una de las diferenciaciones cruciales que los maestros necesitan explorar es la hecha por Homi Bhabha (1990) entre “diferencia” y “diversidad”. Esta última es una noción liberal dominante que habla de la importancia de las sociedades plurales, democráticas. Pero con la diversidad viene una “norma transparente” construida y administrada por la “sociedad anfitriona” que crea un consenso. Una red normativa sitúa a la diversidad cultural, que contiene al mismo tiempo una diferencia cultural. La “universalidad que permite paradójicamente la diversidad, enmascara las normas etnocéntricas” (p. 208). Por otro lado, las diferencias realmente no siempre hablan al consenso pero son con frecuencia inconmensurables. La cultura, como sistema de diferencias, como actividad formadora del símbolo, debe ser vista como un “proceso de traducciones” (p. 210). La cultura según este punto de vista en realidad nunca existe formada del todo en el sentido de que posea “un momento totalizador anterior al ser o al significado: una esencia” (p. 210).

La otredad en este sentido está con frecuencia dentro de la actividad formadora del símbolo de aquella cultura y es mejor hablar del carácter híbrido de la cultura. Existe un “tercer espacio” que da lugar a que surjan otras posiciones. Éste abre posibilidades para nuevas estructuras de autoridad y para nuevas perspectivas y visiones políticas. La identidad, así, es siempre una sutura de identificación, de significado arbitrario, contingente y temporal. La distinción de Bhabha me aclara el porqué la gente como Ravitch, Bloom, Hirsch y Bennett son tan peligrosos cuando hablan de la importancia de una cultura común. ¿Quién tiene el poder para ejercitar el significado, para crear la red desde la cual se define la otredad, para crear las identificaciones que inviten a cerrar los significados, las interpretaciones y las traducciones? Una vez que empezamos a pensar en esto, surge invariablemente la cuestión del poder y la democracia.

¿Cómo podemos además conceptualizar las nociones de democracia y diferencia? Quiero evitar la definición de “diferencia” en los términos liberales del significado, que a menudo es traducida simplemente por “volver a allanar” las

políticas de identidad supuestamente irreconciliables y siempre divididas que giran en torno a la raza, el género, la etnicidad, la preferencia sexual y la nacionalidad; todo por el propósito oportunista de construir una cultura común. Esta forma de multiculturalismo liberal es, por supuesto, a lo que se refiere la política de la asimilación, que asume que realmente vivimos en la meritocracia. Tal definición de diferencia implica, como lo hace notar Iris Marion Young (1990) "entrar al juego después de que las reglas y los criterios ya han sido establecidos y tener que probarse a uno mismo de acuerdo con tales reglas y criterios" (p. 164). Estos criterios no son cultural y experiencialmente específicos, como podría esperarse, porque en una democracia pluralista los grupos privilegiados han escondido su propia ventaja recurriendo al ideal de una humanidad en autoformación no localizada, neutral, universal y común de la que todos pueden participar felices sin tener en cuenta diferencias de raza, género, clase, edad o preferencia sexual.

La diferencia necesita ser comprendida, como subraya Teresa Ebert (1991) no como zonas claramente marcadas de experiencia autointeligible ni como una unidad de identidad dentro de un pluralismo cultural. Más bien necesita ser considerada como el producto de una política de significación, esto es, de prácticas significativas que son tanto reflexivas como constitutivas de las relaciones políticas y económicas predominantes. Nuestros modos comunes de ver y actuar, según Ebert, se nos condicionan mediante formas de significación, esto es, a través de estructuras ideológicas de comprensión. Ebert ilustra que así como el término *nigger* se convirtió en un signo inmutable de diferencia y naturalizó las disposiciones políticas del racismo en los sesenta, de igual manera el término *black* está siendo reconsiderado en la cultura blanca dominante como significado de criminalidad, violencia y degeneración social —como en los anuncios de la campaña de Willie Horton y en la postura de George Bush y David Duke de "alquilar cuotas". Carlos Muñoz Jr. (1989) ha mostrado cómo el término "hispanico" a mediados de los setenta se convirtió en una "política de identidad étnica blanca" que restó interés y en algunos casos rechazó la base cultural mexicana de los mexicanoamericanos. Muñoz indica que el término "hispanico" deriva de Hispania, que fue el nombre que los romanos le dieron a la península ibérica e "implícitamente destaca la cultura europea blanca de España a expensas de las culturas no blancas que han conformado profundamente las experiencias de todos los latinoamericanos" (p. 11). Este término no sólo es ajeno a la realidad multirracial de los mexicanoamericanos con su rechazo para reconocer "las culturas indígenas no blancas de América, África y Asia, las cuales históricamente han originado pueblos multiculturales y multirraciales en Latinoamérica y los Estados Unidos", sino que también ignora las complejidades de estos diversos grupos culturales. Aquí hay otro ejemplo de la teoría del crisol de asimilación favorecida por las políticas de significación. Así, deberíamos preguntarnos qué significados serán atribuidos a ciertos términos tales como "madres de beneficencia". Pienso que sabemos lo que los oficiales

de gobierno quieren decir cuando se refieren de manera burlona a las madres subsidiadas por instituciones de beneficencia o *welfare mothers*. Se están refiriendo a las madres negras y latinas, aunque ocurra que la mayoría de las mujeres beneficiadas sean blancas.

Las diferencias, por lo tanto, pueden ser vistas como formas de significación social en las que ciertos grupos y ciertas características son producidos como diferentes mediante la organización económica e ideológica de la significación. Como subrayan Maz'ud Zavarzadeh y Donald Morton (1990, p. 156), "los signos no están eternamente predeterminados ni son panhistóricamente indeterminables; más bien son 'decididos' o representados como 'indeterminables' en el momento de los conflictos sociales". La diferencia no es "evidencia cultural" como blanco contra negro, o latino contra europeo; más bien las diferencias son construcciones históricas y culturales (Ebert, 1991).

Es posible ver trabajar a la política de significación en la educación especial, donde puede advertirse que los estudiantes negros son más a menudo colocados en los "salones de clase conductuales", mientras que los estudiantes blancos son clasificados como "incapacitados para el aprendizaje". El sociólogo francés Pierre Bourdieu captura lo que se conoce como la "política de significación" en la siguiente cita:

Las luchas sobre la identidad étnica o regional —en otras palabras, sobre las propiedades (emblemas) vinculadas con el *origen* por medio del *lugar* de origen y sus marcas durables asociadas, tales como el acento— son un caso particular de las diversas luchas sobre las clasificaciones, sobre el monopolio del poder para hacer que la gente crea y vea, para hacerla reconocer y saber, para imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social y, por consiguiente, *hacer y deshacer grupos*. Lo que está en juego aquí es el poder de imponer una visión del mundo social mediante principios de división que, al ser impuestos sobre un grupo completo, establecen significado y consenso acerca del significado, y en particular, acerca de la identidad y la unidad del grupo, lo cual crea la realidad de la unidad y la identidad del grupo (1991, p. 221).

Los teóricos educativos críticos reconocen que los maestros y los estudiantes están todos sujetos a inscripciones ideológicas y a discursos múltiplemente organizados del deseo por medio de una política de significación. Son sujetos producidos por un discurso ventrílocuo en el que resultan las criaturas de los lenguajes y los conocimientos que han heredado y que inconscientemente ejercen control sobre su pensamiento y su conducta. Y, por supuesto, son prisioneros de un "monopolio masculino en la producción y recepción de conocimientos" y de la "abrumadora masculinidad de los conocimientos dominantes e históricamente dominantes" (Grosz, 1990, p.332). Al mismo tiempo, esos teóricos reconocen que los estudiantes son también agentes activos capaces de ejercer acciones históricas deliberadas dentro y sobre el mundo. La cuestión, por supuesto, es que el conocimiento consciente no es exhaustivo

de la identidad. Necesitamos reconocer lo que no es *tan obvio* acerca de la diferencia.

Por desgracia, los estudiantes con demasiada frecuencia se identifican con aquellas versiones de ellos mismos defendidas por Hollywood y por la industria de la cultura. O también se adhieren a versiones producidas por las prácticas discursivas del poder del Estado. En virtud de que las identidades son producidas en ese nexo polivalente de discursos en competencia y prácticas sociales, es importante que nosotros como maestros ayudemos a que los estudiantes consideren las formas disponibles para formar la personalidad dentro del pensamiento y las estructuras del significado. En otras palabras, ¿cuáles son las estructuras de comprensión, las estructuras de sentimientos, disponibles para la tecnologización del yo?

Por supuesto, la cuestión está en que necesitamos encontrar formas de hablar fuera de los sistemas totalitarios del entendimiento modernista y crear identidades de frontera, que son llamadas "subjetividades descontentas". Necesitamos salir de las mezclas y los remanentes de lenguajes —la multiplicidad de voces que ya pueblan nuestro vocabulario y sofocan todos los espacios lingüísticos disponibles— a fin de encontrar diferentes formas de apropiar o mediar la realidad. Necesitamos escapar de la desesperación terminal acarreada por la lógica de la identidad y las versiones liberales de la ingeniería social que caen bajo la bandera del "pluralismo liberal". Precisamos más cruzar las fronteras entre las zonas de diferencia cultural (Giroux, en prensa), que construir subjetividades que simplemente se reafirmen como formas monádicas de totalidad facilitadas por una ética consumista y una lógica de mercado que saturan la subjetividad en los discursos corporativistas de la regulación.

Lo que es digno de destacar no es definir la diferencia a partir de una norma patriarcal preestablecida, sino como diferencia pura sin ninguna identidad. En el caso de definir la diferencia de género, la diferencia no es vista como una distinción que implique la preevaluación de uno de los términos a partir del cual se formula la diferencia del otro, sino más bien necesita un rechazo de las definiciones existentes con el fin de redefinirse en el mundo de acuerdo con las perspectivas de la mujer (Grosz, 1990, p. 340).

Al hablar de los grupos minoritarios quiero seguir el consejo de Iris Marion Young (1990) y sugerir que necesitamos apoyar la positividad de la diferencia de grupo en una política que "sostenga que los grupos oprimidos tienen distintas culturas, experiencias y perspectivas en la vida social, con significado humanamente positivo" (p. 166). La diferencia, desde este punto de vista, rompe con el estatus sacerdotal de las demandas universalistas por la unidad que satanizan a ciertos grupos como el otro funesto. La diferencia sitúa a los grupos en relación con, y no en oposición dualista *contra* otros grupos y, por ende, evita la traducción de la diferencia como significado de exclusión o dominio. Vale la pena citar a Young con todo detalle en este punto:

Sostener el valor y la especificidad de la cultura y los atributos de los grupos oprimidos, por otro lado, se traduce en una relativización de la cultura dominante. Cuando las feministas sostienen la validez de la sensibilidad femenina y el valor positivo de nutrir la conducta, cuando los homosexuales describen el prejuicio de los heterosexuales como homofóbico y su propia sexualidad como positiva y valiosa, cuando los negros afirman una tradición afroamericana distinta, entonces la cultura dominante es forzada a descubrirse por primera vez como específica: anglo, europeo, cristiano, masculino y correcto. En una lucha política donde los grupos oprimidos insisten en el valor positivo de su cultura y experiencia específicas, va siendo cada vez más difícil para los grupos dominantes hacer ostentación de sus normas como neutrales y universales, y determinar los valores y la conducta de los oprimidos como desviados, pervertidos o inferiores (p. 166).

Esta perspectiva exige una política de rechazo que desafía a la institucionalización de la igualdad basada en los imperativos considerados importantes para el mundo blanco, masculino e inglés. Esto coloca al oprimido en posición de investigar cómo deben ser transformadas las instituciones dominantes con el fin de que no refuercen más las relaciones asimétricas de poder y privilegio.

Lucy R. Lippard (1990) hace la aguda observación de que rechazar lo universal porque descarta la diferencia (lo cual a menudo fomenta una mentalidad provinciana) puede ser tan ideológicamente problemático como el hecho de borrar las diferencias en nombre de la cultura dominante homogénea. Ella hace notar que:

Parte de la desviación paralizante del etnocentrismo en este país proviene de que aprendemos geografía gracias al imperialismo, y descubrimos otras naciones cuando nuestro gobierno decide interferir en su soberanía [...] Parte de nuestra impenetrabilidad nacional puede atribuirse a la pasividad maniaca con la que absorbemos la cultura, a la información inadecuada y distorsionada que recibimos de los medios comerciales y al proceso invisible de hegemonía en sí, que nos hace ciegos a lo desconocido confundiéndonlo con la otredad (p. 156).

Abandonar todos los vestigios de la cultura dominante que está informada por el discurso del modernismo puede conducir a una búsqueda inútil de fundamentos premodernos, lo cual, a su vez, conduce a un nacionalismo restringido como el de la "vieja etnicidad". Por otro lado, abandonar la búsqueda de la identidad en medio de la hegemonía ideológica y cultural prevaeciente puede resultar una capitulación para la asimilación y la pérdida de formas de mediación histórica crítica. Lo que se requiere es un enfoque del multiculturalismo y de la diferencia que vaya más allá de la lógica del "o es esto, o" de la asimilación y la resistencia. Hacer un llamado por el multiculturalismo no es, en palabras de Trinh T. Minh-ha, sugerir la yuxtaposición de varias culturas cuyas fronteras permanezcan intactas ni es suscribirse a un tipo de actitud de "crisol" suave que pudiera nivelar las diferencias. Esto falla, por el contrario, en la aceptación intercultural de riesgos, de desviaciones inesperadas y la compleja relación

entre el romper y el cerrar (1991, p. 232). La pedagogía crítica no se dirige hacia algún grandioso punto final de una historia del mundo percibida ideológicamente. Trabaja con la especificidad de la lucha y después expande los márgenes de la esperanza para incluir a toda la gente. Necesitamos resistir ante la idea de que las formas de representación de los grupos minoritarios son sólo algún tipo de interés especial. Young escribe:

La prueba de si una demanda sobre lo público es justa o si es meramente una expresión de interés propio se lleva a cabo de la mejor manera cuando los que la aplican deben confrontar la opinión de otros que tienen experiencias, prioridades y necesidades explícitamente diferentes, aunque no necesariamente conflictivas [...] Como privilegiado social, es más probable que yo salga de mí mismo y muestre consideración por la justicia social cuando debo escuchar la voz de aquellos a los que, de otro modo, mi privilegio tiende a silenciar (p. 186).

La democracia como paradoja: la resistencia al cierre ideológico

Como maestros, necesitamos reconsiderar el concepto de diferencia en la vida socialdemocrática, pero también necesitamos comprender las paradojas que sostienen a la democracia —por ejemplo, los fundamentos no democráticos de la democracia en sí. Hay un espacio entre lo universal y lo específico que necesita ser aprendido dialécticamente. No queremos aprobar una visión monística o monocultural de la democracia que sea interlocutora de un trascendentalismo paralizante. Tampoco deseamos elevar la contingencia y la provisionalidad al nivel de una necesidad ontológica, fundamental. Por ejemplo, la noción del sujeto particular, específico y concreto a menudo desaparece bajo el tema del sujeto universal. Si estamos involucrados en traer un multiculturalismo crítico a los Estados Unidos, necesitamos tomar en cuenta el contexto de construcción de las prácticas democráticas. La democracia no es sólo un conjunto de prácticas de procedimiento, sino también de prácticas con significación.

La imparcialidad es, en efecto, el enemigo de la democracia, porque tal posición asume un estatus privilegiado de toma de decisiones desde el cual cierto punto de referencia trascendental puede servir mejor a toda la gente, algún lugar central e incandescente como el Sol, y cuya luz exponga valores falsificados y posiciones irreales. Pero no se piense ni por un momento que ésta es la luz de la razón independiente, imparcial; más bien, es la razón más que probable de los privilegiados y los poderosos cuyo sentido del poder está purificado y fortalecido y cuyas ventajas están enmascaradas por el mito del ideal de la imparcialidad. ¿Dónde está ese espacio privilegiado desde el que un observador puede pararse y exigir ser imparcial? Éste definitivamente no es el espacio de la ciencia, de la religión, de la sociología ni, por lo que respecta a

ello, de la pedagogía crítica. El significado siempre es creado dentro de un espacio público heterogéneo de discursos conflictivos, en competencia. El punto de vista de que la sociedad está siempre en un balance benigno de tensiones sociales da pie a la reprivatización de la ética social y de los servicios sociales. Ello da cierto peso al argumento de, digamos, si una planta se cierra definitivamente en una comunidad de la clase trabajadora, se trata sólo de una cuestión de los imperativos del mercado y no de justicia social.

Si se desea saber cómo la democracia "imparcial" del "consentimiento y el consenso" ha intimidado y ahuyentado las identidades de las minorías marginadas y explotadas, pregúntese a los maestros y estudiantes quién trabaja en las escuelas de los guetos afroamericanos. Acúdase a las vecindades de los puertorriqueños y pregúntese a los activistas sociales qué le ocurre a la juventud *independentista*, pregúntese a los maestros y estudiantes de la secundaria Pedro Albizu Campos en Westtown, Chicago, acerca de los ataques en sus aulas por parte del FBI, que sospechó que se estaba "enseñando terrorismo". Pregúntese al gobierno canadiense acerca de sus políticas y prácticas dirigidas a los *mohawks* o pregúntese a las compañías petroleras acerca de su apropiación de tierras de Lubicon Cree. Váyase a una galería de arte y adviértanse los poderosos trabajos de Mel Edwards, Martha Jackson-Jarvis, Elizam Escobar, Joe Lewis III, Luis Jiménez, Juan Sánchez, Ron Noganosh, Guillermo Gómez Peña, Emily Hicks y Superbarrio y se verá una política de rechazo escrita sobre las narrativas imperiales y soberanas de la ciudadanía del Estado.

Los educadores necesitan preguntarse qué significa ser "imparcial" mientras se vive en un complejo de realidades desterritorializadas en metrópolis de pesadilla y pequeños pueblos que han perdido su alma, donde la vida diaria consiste en presenciar narrativas de exilio, víctimas, valor y heroísmo. ¿Cuál es la implicación de hablar como maestro desde las ciudadelas del centro cuando sus estudiantes acaban su vida en los márgenes, en los barrios de desesperanza?

Joan Copjec (1991) recalca que la democracia moderna crea por los medios masivos una "ilusión referencial" (exactamente de la misma manera que la idea de "pluralismo" crea una ilusión referencial de armonía doméstica). La democracia en los Estados Unidos se define por su liderazgo, no necesariamente en términos de crear un significador trascendental al modo de Ronald Reagan o George Bush. Más bien se define en términos de despojar a sus ciudadanos de sus características. Como advierte Copjec:

La democracia es un cuantificador por el cual Estados Unidos —el "crisol", la "nación de inmigrantes"— se constituye como nación. Si puede decirse que todos nuestros habitantes son estadounidenses, no es porque compartamos alguna característica positiva, sino porque se nos ha dado el derecho a deshacernos de estas características, presentarnos como desmaterializados delante de la ley. Yo me despojo de mi identidad positiva. Esta es la lógica peculiar de la democracia (1991, p. 30).

En otras palabras, la democracia te permite que te suicides racialmente y te conviertas en una persona invisible de tanta blancura.

En el estigma peculiar de la democracia de los Estados Unidos, la relación que los ciudadanos tienen con sus líderes no es la basada en la noción cartesiana de la referencialidad transparente de la verdad (por ejemplo, el presidente de los Estados Unidos como padre universal que encarna el poder soberano del nuevo orden mundial). Más bien, con frecuencia requerimos que nuestro líder acredite nuestra singularidad, nuestra diferencia, más que nuestra comunidad. Pero, puesto que cada signo universaliza lo que representa "por medio de hacer la distinción comunicable a otro", nuestra singularidad o diferencia es abolida automáticamente. De este modo, si queremos permanecer leales al pluralismo, necesitamos líderes que no representen verdades trascendentales y que en el fondo no entreguen la acreditación que nosotros solicitamos. Parte de la paradoja de esta situación ha sido descrita por Terry Eagleton. Él afirma:

Cualquier política emancipatoria debe empezar por lo específico, pero en el mismo momento debe dejarlo atrás. En cuanto a la libertad en cuestión, no es la libertad "ser irlandés" o "ser mujer", cualquiera que pueda ser el significado, sino simplemente la libertad disfrutada ahora por algunos otros grupos para determinar su identidad de la manera que la deseen. Irónicamente, entonces, una política de la diferencia o la especificidad está en primer lugar en la causa de la igualdad y de la identidad universal —el derecho de un grupo victimado en su particularidad debe estar en igualdad de términos con otros tanto como esté comprometida su autodeterminación. Éste es el núcleo de la verdad burguesa de la Ilustración: el derecho universal abstracto de todos a ser libres, la esencia compartida o la identidad de todo sujeto humano a ser autónomo. Sin embargo, en una tendencia dialéctica posterior, esta verdad en sí debe ser dejada atrás tan pronto como se capte, porque el único punto en que se puede disfrutar tal igualdad abstracta universal es en el de descubrir y vivir la diferencia particular de uno mismo. El telos del proceso completo no es, como la Ilustración lo creía, una verdad universal, un derecho y una identidad, sino una particularidad concreta. Es simplemente que tal particularidad tiene que atravesar aquella igualdad abstracta y salir a algún lugar del otro lado, a un sitio lo bastante distinto de donde se está deteniendo ahora (1990, p. 30).

Muy poco trabajo sobre multiculturalismo se dirige directamente a la tensión fundamental entre lo universal y lo particular, y a cómo se forman las identidades en las zonas de diferencia. Gran parte de este trabajo ya ha privilegiado la perspectiva del colonizador blanco, masculino, para establecer los términos del debate y las definiciones de los términos a ser usados. Pero en la lucha sobre el significado de la liberación dentro de la vida democrática de los Estados Unidos, me impresiona el perpetuo desamparo de la gente de color marginada, vencida y privada del derecho a la ciudadanía o del derecho al voto de frente a los llamados que el patriarcado anglosajón falocéntrico hace por la transformación. Por esto quiero decir que la visión de liberación que informa tal llamado, que sirve como un invisible (porque es tan visible) telón de fondo contra el cual

las luchas por la liberación son emprendidas, juzgadas y legitimadas no resaltan las particularidades y necesidades ni las diferentes formas de conocimiento que tienen las mujeres, las gentes de color, y otros grupos oprimidos. Los discursos de liberación articulados por los varones necesitan evitar universalizar la experiencia y deben poner mayor atención a las especificidades de la raza y el género. Este señalamiento no es simplemente por invertir las relaciones que se dan entre los opresores y los oprimidos de tal modo que meramente se satanice todo lo que es blanco y varón por medio de un esencialismo crudo que haría al patriarcado blanco el receptáculo universal de la patología social sino por reconocer cómo el género, la raza y la preferencia sexual informan el significado (pero nunca lo agotan) aun cuando uno esté tratando de construir nuevas estrategias para contestar a la opresión.

En nuestra lucha necesitamos acotar la cuestión de la "diferencia" en formas que no repitan el esencialismo monocultural de los "centrismos" —anglocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, androcentrismo y todos los demás. Necesitamos construir una política de alianzas, de soñar juntos, de solidaridad, que vaya más allá de la condescendencia de, por decirlo así, "el entrenamiento para la conciencia de raza" y que en realidad deje las formas del racismo institucionalizado intactas. Necesitamos construir una solidaridad que no esté informada por los imperativos del mercado de trabajo sino que esté construida alrededor de la noción de la ciudadanía crítica.

La noción de ciudadano ha sido pluralizada e hibridizada, como Kobena Mercer lo señala, por la presencia de una diversidad de sujetos sociales. Descubrimos a la gente menos común: la gente común.

Mercer (1990, p. 68) apunta instructivamente que "la solidaridad no significa que cada uno piense de la misma manera, comienza cuando la gente tiene la confianza para estar en desacuerdo sobre ciertas cuestiones porque le importa construir un terreno común". La solidaridad no es algo sólido y depende hasta cierto grado del antagonismo y la incertidumbre. Simmone (1989, p. 191) explica que este tipo de solidaridad multirracial está "adaptada para maximizar los puntos de interacción más que para armonizar, balancear o equilibrar la distribución de los cuerpos, recursos y territorios". Necesitamos sentarnos en la parte de atrás de nuestra búsqueda de políticas de identidad y luchas de la gente común y crear un espacio para preguntarnos: ¿Cuál es nuestra política del espíritu? Necesitamos hacer sonar nuestras voces desde las tumbas de la historia donde los educadores han quedado estacionados en su papel de guardianes del conocimiento muerto y conservadores de los sueños vacíos. Aunque debemos prevenirnos del privilegio de un falso universalismo, también de una falsa unidad que niegue las hendeduras internas del cuerpo del deseo, por lo que necesitamos abrirnos a la posibilidad de la otredad de tal forma que la particularidad del ser individual se pueda volver visible. Necesitamos inventar diferentes armonizaciones del yo, comprender y dismantelar las diferentes clases de segmentaridad discursiva que nos inventan, subvertir las formas

jerarquizadas y estratificadas que codifican nuestra voluntad y desarrollar formas monádicas de acción individual y colectiva y de comunidad democrática que abran a nuevas construcciones del deseo y de formas de ser en el mundo.

A lo que estoy convocando no es a un rechazo absoluto de la modernidad ni a abrazar el relativismo cultural. Más bien busco una historia que no tenga miedo de remover las máscaras de decepción para que podamos ver las ambivalencias, inestabilidades y contingencias que la conforman. Esto nos capacitaría para rastrear su colaboración con los regímenes de inteligibilidad conocidos como patriarcado, imperialismo y racionalismo iluminado. Me uno a Dipesh Chakrabarty (en prensa) al pedir:

Una historia que deliberadamente haga visible, dentro de la propia estructura de sus formas narrativas, sus propias estrategias y prácticas represivas, la parte que participa en la confabulación con las narrativas de las ciudadanías al asimilar a los proyectos del Estado moderno todas las otras posibilidades de la solidaridad humana [...] que [...] deje al descubierto ante sus lectores las razones por las cuales una formulación es necesariamente inescapable. Ésta es una historia que intentará lo imposible: mirar hacia su propia muerte rastreando lo que resiste y escapar al último esfuerzo por traducir mediante los sistemas culturales y semióticos, de tal forma que el mundo pueda otra vez ser imaginado como algo radicalmente heterogéneo.

La arena actual, en la que se lucha por la reforma escolar, está llena de nuevas cuestiones conceptuales y prácticas que no pueden seguir siendo ignoradas por los maestros y los estudiantes. Ha habido una explosión de enfoques teóricos de la vida social en los últimos decenios. Incluso, en mi propio trabajo subyace un tema recurrente que puede ser descrito como algo que está problematizando nuestros encuentros con la diferencia. Creo que nuestra comprensión del significado de la diferencia determinará durante mucho tiempo el futuro de nuestros proyectos educacionales. Nuestro enfoque ante el multiculturalismo y la democracia está inextricablemente atado a la mala interpretación de qué significa *diferencia*, y qué papel desempeña en la política de la representación. Pienso que los temas del multiculturalismo y la democracia necesitan estar en el centro de todos nuestros esfuerzos educacionales presentes y futuros si es que queremos derrotar a la dominación y a la opresión.

Como texto introductorio, *La vida en las escuelas* no aborda adecuadamente todas estas cuestiones; pero al menos algunos de los términos del debate son propuestas de forma que intentan no sólo revertir la relación amo-esclavo entre los opresores y los oprimidos, sino reconstituir el propio significado de la diferencia en una sociedad democrática. Diálogos como los planteados por Kelly y Portelli son de vital importancia. Abren el proyecto de la transformación hacia nuevas críticas, nuevas lecturas y nuevas formas de hacer una diferencia en un mundo de diferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bhabha, H. (1990), "Interview with Homi Bhabha", en Rutherford (ed.), *Identity: Community, culture, difference*, London, Lawrence and Wishart, pp. 207-221.
- Bourdieu, P. (1991a), *Language and symbolic power*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bowers, C. A. (1991a), "Critical pedagogy and the 'arch of social dreaming': A response to the criticism of Peter McLaren", *Curriculum Inquiry*, 21, núm. 4, pp. 479-487.
- , comp. (1991b), "Some questions about the anachronistic elements in the Giroux-McLaren theory of a critical pedagogy", *Curriculum Inquiry*, 21, núm. 2, pp. 239-252.
- Chakrabarty, D. (en prensa), "Postcoloniality and the artifact of history: Who speaks for 'indian' pasts?" en *Representations*.
- Copjec, J. (1991), "The unvermögend other: Hysteria and democracy in America", *New formations*, núm. 14, pp. 27-42.
- Eagleton, T. (1990), *Nationalism, colonialism and literature*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 23-39.
- Ebert, T. L. (1991), "Political semiosis in/of American cultural studies", *American Journal of Semiotics*, 8, núm. 1-2, pp. 113-135.
- Giroux, H. (en prensa), *Border crossings*, Nueva York, Routledge.
- Greene, M. (1988), *The dialectic of freedom*, Nueva York, Teachers College Press.
- Grosz, E. (1990), "Conclusion: A note on essentialism and difference", en S. Gunew (ed.), *Feminist knowledge: Critique and construct*, Londres, Routledge, pp. 332-344.
- Hammer, R. y McLaren, P. (1991), "Rethinking the dialectic", en *Educational Theory*, 41, núm. 1, pp. 23-46.
- Kearney, R. (1988), *The wake of imagination*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- , comp. (1991), *Poetics of imagining*, Londres, Harper Collins Academic.
- Kovel, J. (1991), *History and spirit*, Boston, Beacon Press.
- Laclau, E. (1990), *New reflections on the revolution of our time*, Londres, Verso.
- Lippard, L. (1990), *Mixed blessings*, Nueva York, Pantheon Books.
- Lash, S. (1990), "Learning from Leipzig—or politics in the semiotic society", en *Theory, Culture and Society*, 7, núm. 4, pp. 145-158.
- Macedo, D. (en prensa), "Literacy for studification: The pedagogy of the big lies", en *Journal of Urban and Cultural Studies*.
- McCarthy, C. (1988), "Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for nonsynchrony", *Harvard Educational Review*, 58, núm. 3, pp. 265-279.
- McLaren, P. (1988), "Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enmeshment", *Journal of Education*, 170, núm. 3, pp. 53-83.
- McLaren, P. y Hammer, R. (1989), "Critical pedagogy and the postmodern challenge: towards a critical postmodernist pedagogy of liberation", *Educational Foundations*, 3, núm. 3, pp. 29-62.
- McLaren, P. y Lankshear, C. (eds.) (en prensa), *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern*, Albany State University of New York Press.
- Mercer, K. (1990), "Welcome to the jungle: Identity and diversity in postmodern politics", en J. Rutherford, *op. cit.*, pp. 43-71.
- Min-ha, T. T. (1991), *When the moon waxes red: Representation, gender and cultural politics*, Nueva York, Routledge.

- Mohanty, C. (1989/90), "On race and voice: Challenges for liberal education in the 1990s", *Cultural Critique*, pp. 179-208.
- Muñoz, C. (1989), *Youth, identity, power*, Londres, Verso.
- Nieto, S. (en prensa), *Affirming diversity*, White plains, NY, Longman.
- Pecora, V. P. (1991), "Nietzsche, genealogy, chritical teory", en *New German Critique*, núm. 53, pp. 104-130.
- Rosenau, P. M. (en prensa), *Post-modernism and the social sciences: Insights, inroads, and intrusions*, Princeton, Princeton University Press.
- Rutherford, J. (1990), "A place called home: Identity and the cultural politics of difference", en Rutherford *op. cit.*, pp. 9-27.
- Saldívar, R. (1990), *Chicano narrative: The dialectics of difference*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Simone, T. M. (1989), *About face: Race in postmodern America*, Brooklyn, Autonomedia.
- Sleeter, C. (ed.) (1991), *Empowerment through multicultural education*, Albany, State University of New York Press.
- Viswanathan, G. (1989), *Masks of conquest: Literary study and british rule in India*, New York, Columbia University Press.
- West, C. (1991), *The ethical dimensions of marxist thought*, New York, Monthly Review Press.
- Young, I. M. (1990), *Justice and the politics of difference*, Princeton, Princeton University Press.
- Zavarzadeh, M. y Morton, D. (1990), "Signs of knowledge in the contemporary academy", en *American Journal of Semiotics*, 7, núm. 4, pp. 149-160.

LA VIDA EN LAS ESCUELAS

Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación

por

PETER McLAREN
(Universidad de Miami,
Oxford, Ohio)

LA VIDA EN LAS ESCUELAS
Una introducción a la pedagogía
crítica en los fundamentos de
la educación

por

PETER McLAREN
(Universidad de Miami,
Oxford, Ohio)

PRÓLOGO

La vida en las escuelas combina brillantemente la teoría con la práctica. McLaren integra una descripción dinámica de sus propias experiencias de enseñanza con un análisis de los problemas sociales actuales y una exposición clara, comprensiva, de una teoría que permite analizar y formular soluciones a los problemas educativos modernos.

La pieza central del libro de McLaren es su diario autobiográfico —la narración de un maestro luchando por cambiar las vidas de los hijos de inmigrantes y miembros de las minorías insertados en el submundo de las clases social y económicamente bajas. Estos niños constituyen el mayor problema social para las escuelas públicas estadounidenses en los ochenta y los noventa. La nueva población inmigrante de los ochenta enfrenta a los educadores una vez más, como lo hizo la población de inmigrantes a principios del siglo veinte, con la tarea de enseñar a niños provenientes de gran variedad de ambientes culturales, lingüísticos y socioeconómicos. Al mismo tiempo, otros grupos de estudiantes parecen destinados a engrosar las clases bajas permanentes, los sociólogos incluyen entre ellos a un creciente segmento de la población de los Estados Unidos.¹ McLaren proporciona tanto un retrato poderoso de sus estudiantes y de los esfuerzos que hizo por ayudarlos, como un contexto teórico en el cual se puede comenzar a pensar acerca de los desafíos que representan.

La teoría crítica es uno de los métodos más importantes de que disponemos para comprender los problemas sociales modernos. Aplicada a la educación, la teoría crítica ayuda a los estudiantes y a los maestros a entender las cuestiones políticas, sociales y económicas que subyacen a las prácticas escolares y el mundo social de la escuela, y señala el camino para posibles soluciones. En *La vida en las escuelas* Peter McLaren hace accesible y comprensible al lector la teoría crítica, aplicando sus métodos de análisis a su descripción realista de la vida en una escuela.

La vida en las escuelas es una provocativa introducción al mundo real de las escuelas modernas, a los problemas sociales que confrontan los educadores y a la teoría que proporciona tanto luz como esperanza.

JOEL SPRING
Universidad de Cincinnati

¹ Isabel W. Ikerson, "New studies zeroing in on poorest of the poor", en *New York Times*, núm. 47 359, 20 de diciembre de 1987, p. 26.

PREFACIO

Este libro es un intento por reunir los dos mundos que el poeta William Blake llamó en una ocasión "las canciones de la inocencia" y "las canciones de la experiencia". En el contexto de este escrito, esas palabras representan, respectivamente, el conocimiento práctico e intuitivo del profesor principiante y por otra parte el dominio de la teoría educativa crítica. Las he querido reunir en un libro para proporcionar una perspectiva más crítica sobre la cuestión de por qué los estudiantes en desventaja generalmente no tienen éxito en la escuela, a pesar de los esfuerzos de educadores y maestros bien intencionados y entusiastas. La tradición de la pedagogía crítica, de la cual emerge el desafío de este libro, representa un enfoque de la escuela comprometido con los imperativos que plantean el empobrecimiento de los estudiantes y la transformación del orden social en general, bajo el interés de la justicia y la igualdad. Mi tarea central es desarrollar un lenguaje mediante el cual los educadores puedan desmadejar y comprender la relación entre la escuela, las relaciones sociales más amplias que la conforman y las necesidades y competencias históricamente construidas que los estudiantes traen a las escuelas.

Cada libro constituye para su autor una lucha con el pasado, cada página testifica un sitio en alguna parte de la historia sedimentada propia del escritor. Este libro representa para mí una encrucijada en el tiempo, una coyuntura histórica en la que permanezco situado pedagógicamente entre la inocencia e ingenuidad de un hombre joven súbitamente introducido a la enseñanza, y las reflexiones de un teórico social privilegiado con el poder de la reflexión y la investigación. *La vida en las escuelas* es un intento por reconstruir un conjunto de experiencias vividas a la luz de mis esfuerzos actuales, para dar un poco de esperanza pedagógica a la tensión que encarnan y a la historia que cuentan.

La historia comienza en 1980, con la publicación del diario que documentaba mis experiencias como docente en una escuela elemental de un barrio pobre en el centro de la ciudad de Toronto, en el corredor Jane-Finch. El libro se convirtió en un controvertido *best-seller* en Canadá después de provocar un encendido debate público. Como muchos maestros de escuela pública, sobreviví en el aula recurriendo a una mezcla de conocimiento práctico y de instinto pedagógico relativamente no tutoreado. Así pasé cinco años de enseñanza, y bajo las circunstancias sentí que me había ido muy bien. Pero un sentimiento de malestar, del que yo no había hecho una diferenciación en las opciones que mis estudiantes me dieron, en el sentido de adquirir un futuro cualitativamente mejor, comenzó a ensombrecer mi vida personal e intelectual. Con pocos recursos teóricos para ayudarme a comprender mejor a mis alumnos, sus

familias y la naturaleza del proceso escolar, no vi cómo todos ellos estaban relacionados con el contexto socioeconómico y con las tecnologías de poder de la sociedad más amplia. Estuve ciego ante los efectos más nocivos del ejercicio de mis deberes profesionales entre los hijos de los faltos de afecto, los desaventajados, los desposeídos. Se me escapó una oportunidad importante de aplicar una pedagogía que hubiera sido más efectiva, tanto para habilitar o dar poder a mis estudiantes, como para transformar las condiciones en la comunidad existente.

Mi propósito al publicar mi diario no fue crear un discurso erudito para una audiencia académica ni transformar las escuelas en comunidades de riesgo y resistencia: simplemente quise atraer la atención pública hacia las condiciones sociales de los estudiantes en desventaja que vivían en unidades habitacionales públicas bajo circunstancias terriblemente opresivas; también quise exhibir las necesidades inmediatas de los maestros de los barrios pobres, muchos de los cuales se sienten desesperados en sus salones de clase sobresaturados, y a quienes les faltan tanto los recursos materiales necesarios como un *ethos* propicio para el aprendizaje.

Por desgracia no pude entonces disponer por mí mismo de las herramientas conceptuales que podían haber dado a mi diario la profundidad teórica necesaria. Tenía poca o ninguna familiaridad con la tradición de la pedagogía crítica y con los escritos de Paulo Freire, Henry Giroux, Maxine Greene, Jane Gaskell, Michael Apple, Roger Simon, Joel Spring, Paul Willis, Tom Popkewitz y otros. Pero tenía una importante historia que contar acerca de las vidas y las luchas de los niños. En la forma triunfal de un joven revelador de misterios últimos, di lugar a un debate educativo al publicar mi diario de clase. Mi meta inmediata al hacerlo no fue arrojarme a la desesperación, sino más bien convencer a los miembros de la junta escolar de que disminuyeran la razón alumno-maestro, que desarrollaran nuevos programas más sensibles a las necesidades y experiencias de los estudiantes en desventaja, y que encauzaran más recursos curriculares y equipos para las escuelas de los barrios pobres. Como resultado, la junta se sintió muy presionada y transfirió algunos cientos de dólares a las escuelas de mi área, gracias en parte a los esfuerzos de los medios de comunicación canadienses, que hicieron reportajes sobre el contenido de mi libro a escala nacional, y gracias también a la creciente defensa de los grupos populares y distritos de los colegios populares que aprovecharon la publicidad generada por los esfuerzos de las investigaciones de los periodistas y por la publicación de mi diario. Pero las verdaderas raíces de los problemas permanecían inexorablemente enredadas en las vidas diarias de los estudiantes y en las de sus familias. Una vez que la publicidad cesó, la junta de educación renegó de su plan para la reforma de la escuela.

Desde la publicación del diario me he sentido cada vez más insatisfecho con mi intento por entender y comunicar mis experiencias en el salón de clase. Mi diario fue inicialmente una descripción, sin un marco teórico que pudiera ayudar al lector a entender mejor las condiciones que estaba intentando descri-

bir. Por consejo de un prominente periodista, había removido de mala gana las pocas intuiciones teóricas que había incluido en los primeros bosquejos del manuscrito. Mis formulaciones teóricas, que debo admitir que eran viles palos de ciego en la oscuridad, “disminuyeron”, lo que de otro modo era una buena lectura directa; olvida las teorías, fui advertido, y deja que las viñetas “hablen por sí solas”. En aquellos días, esa sugerencia sonó a mis oídos casi profunda. Después de todo, ¿quién era yo para imponer un análisis o un conjunto de recomendaciones en torno a la cultura vivida por los desaventajados?

Ahora me doy cuenta de que las observaciones sobre los acontecimientos —sean en el salón de clases o en el laboratorio— *nunca* hablan por sí solas. Cada descripción está ideológicamente cargada, codificada e intertextualmente relacionada con contextos interpretativos mayores. Nada que pueda ser observado o nombrado es ideológicamente neutral o inocente. Ningún pensamiento, idea o teoría es transparente, autónomo o libre; decir que lo son es una mistificación de la clase media que busca disfrazar los intereses sociales a los que sirve. Las ideas están siempre y necesariamente ligadas a intereses particulares y cifradas sobre relaciones particulares de poder, y atadas a configuraciones particulares de poder y conocimiento. Absolutamente nada está disponible ante la conciencia humana en forma no mediada. “Conocer” cualquier cosa es siempre un efecto de las relaciones de poder y conocimiento. La pregunta crucial es: ¿Quién tiene el poder para hacer que algunas formas de conocimiento sean más legítimas que otras? Al no dar a mi diario un contexto teórico crítico, no pude revelar adecuadamente cómo trabajan el poder y el conocimiento en favor de los intereses de ciertos grupos sobre otros. En consecuencia, corrí el riesgo de permitir que los lectores reforzaran sus estereotipos sobre cómo era la escuela de la “jungla del pizarrón” y la conducta de los estudiantes sin recursos. Corrí también el peligro de retratar a las comunidades empobrecidas como crisoles de violencia y odio, desprovistas de humanidad y dignidad. Este libro es un intento por proporcionar al lector el marco teórico necesario para iniciar una interpretación crítica de los episodios de clases incluidos en el diario.

En mi diario traté de expresar tanto mi compromiso para con mis estudiantes como su fortaleza y perseverancia para enfrentar su opresión. No obstante, mirando hacia atrás desde mi actual punto de ventaja, veo al autor de aquel diario como un maestro joven y liberal, entre fascinado y temeroso de los marginados, los faltos de afecto, despojados y los indigentes—fascinado porque su pobreza y conducta parecían haber nacido del desafío más que de la deses-peración y temeroso porque su ira, dolor y odio estaban claramente contruidos a raíz del abandono y avaricia de la sociedad democrática. El horror de la situación me golpeó cuando me di cuenta de que mis estudiantes, en esencia, estaban asestando golpes al núcleo de la ideología dominante, y de que en muchas formas yo representaba ese núcleo.

La perspectiva de aquel joven del diario representa un momento en mi comprensión de la enseñanza en los barrios pobres de las ciudades. Aquel

momento ha sido ahora contextualizado con una incursión en la teoría de la "estructura profunda" de la escuela, desde la cual he trazado una nueva configuración teórica. El proyecto que comenzó como *Cries from the corridor* se ha convertido ahora en parte de un trabajo mayor que proporciona un análisis crítico de la escuela y de la cultura del salón de clase.

Poco tiempo después de la publicación del diario dejé la enseñanza para iniciar mis estudios de posgrado. En mi intento por comprender cómo trabaja "realmente" la escuela, pronto quedé impresionado por la gama de teorías sociológicas que explican cómo las escuelas pueden dar y quitar el poder, deslegitimar y descalificar la vida de los estudiantes en desventaja. Descubrí también que las escuelas operan por medio de un "currículum oculto" que encierra a los estudiantes en la "semiótica del poder" y trabaja en contra del éxito de las minorías raciales, las mujeres y los pobres. También tuve conciencia de cómo las escuelas podían trabajar en forma emancipatoria para dar poder a los estudiantes a fin de que pudieran, en palabras de Paulo Freire, "leer la palabra y leer el mundo". Este libro no intenta contestar por completo la pregunta de cómo construir una pedagogía crítica dentro de los límites de un sistema educativo cuyo carácter y estructura están firmemente establecidos por el Estado. Más bien, este libro pregunta: *¿Por qué es tan necesaria una pedagogía crítica?* Parte de la respuesta a esta pregunta es que las principales corrientes pedagógicas en general evitan o intentan oscurecer la interrogante central de la educación: ¿Qué relación existe entre lo que hacemos en el salón de clases y nuestro esfuerzo por construir una mejor sociedad?

Aparte de la obvia necesidad de una introducción teórica a la pedagogía crítica, se me ha ocurrido que los educadores raramente son estimulados para buscar conexiones que enlacen su tipo personal de pedagogía con procesos, estructuras y cuestiones sociales más amplias. Uno de los propósitos al escribir este libro ha sido responder al fracaso de la educación norteamericana para proveer a los futuros maestros de las habilidades críticas, los significados conceptuales y los imperativos morales para analizar acertadamente las metas de la escuela. Este libro intenta presentar formas de comprender a la escuela en términos que generalmente no son familiares a los maestros ni a los futuros maestros. La terminología y los marcos de referencia que empleo están extraídos de una tradición educativa conocida como pedagogía crítica. El libro está organizado con la intención de introducir a los lectores en algunas de las perspectivas generales que construyen esta tradición proporcionándoles al mismo tiempo la oportunidad de tomar decisiones informadas de acuerdo con los propósitos totales y a las realidades diarias de la escuela en los Estados Unidos. Más específicamente, el problema al que este libro intenta dirigirse es al de cómo los educadores críticos pueden crear un lenguaje que capacite a los maestros para examinar el papel que desempeña la escuela para unir conocimiento y poder. La pedagogía crítica está diseñada para servir al propósito tanto de dar poder a los maestros como de enseñar a dar poder. Dentro de esta

perspectiva, la pedagogía y la cultura son vistas como campos de lucha que se intersecan, y el carácter contradictorio de la enseñanza como algo que en realidad define la naturaleza del trabajo del maestro, la vida diaria en el salón de clase y el propósito de la escuela sujeto a formas más críticas de análisis.

La primera parte describe la naturaleza de la actual crisis en la escuela y la sociedad de Estados Unidos. La segunda, que incluye secciones de mi diario de escuela elemental, intenta presentar las luchas cotidianas que enfrentan maestros y estudiantes de una escuela de barrio pobre. En la tercera parte ofrezco un amplio panorama general de la corriente de la pedagogía crítica y una introducción a una serie de términos generales asociados con la tradición educativa crítica. Dado que muchos de los términos y formulaciones teóricas de esta tradición están siendo actualmente debatidos, refinados y ampliados, sólo trabajo las categorías más fundamentales, y en la forma más breve posible. Esto es congruente con el propósito de este libro, que es el de proporcionar a quienes carecen de información sobre la pedagogía crítica o las ciencias sociales críticas, un panorama general de algunas de las formulaciones sociopedagógicas más básicas. Después de leer esta parte, el lector está invitado a regresar al diario de la segunda parte, para reevaluar mis experiencias como maestro principiante. También lo invito a considerar el diario y las nuevas categorías teóricas en términos de sus propias experiencias como maestro y como estudiante. Al final de la tercera parte se presentan algunos cuestionamientos para ayudarlo a comenzar. La cuarta parte presenta categorías adicionales y perspectivas teóricas de la tradición crítica y concluye con un corto ensayo sobre el papel del maestro como agente social.

Deseo que este libro pruebe que no es sólo un libro acerca de la educación sino un *libro educacional* que promueva una comprensión de la enseñanza en términos culturales, políticos y éticos. Este libro habrá fracasado si sólo presenta una alternativa o un punto de vista opuesto y no lo provoca a usted a comenzar a examinar seriamente los supuestos que subyacen bajo su propia enseñanza. No pretendo que este volumen represente un avance erudito sobre las cuestiones fundamentales de la pedagogía crítica. Si mi libro cumple el propósito de ser un texto introductorio, entonces lo dejará a usted con el deseo de moverse más allá de los parámetros teóricos que he construido en estas páginas.

PETER McLAREN

RECONOCIMIENTOS

Mis deudas comienzan con Henry Giroux por permitirme amablemente incluir a lo largo de este libro ideas que provienen de su reciente investigación, así como secciones de trabajos que hemos realizado juntos. Quiero poner en claro desde el comienzo de este trabajo que muchas de las opiniones presentadas aquí fueron inspiradas por sus escritos, sobre todo por *Theory and resistance in education*, *Education under siege* (con Stanley Aronowitz), *Teachers as intellectuals: A critical pedagogy for practical learning* y *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. No sería consecuente si no le diera el crédito de haber desarrollado muchas de las categorías y conceptos utilizados en este trabajo. También me gustaría agradecerle por alentarme, por darme apoyo crítico y por proporcionarme líneas sensibles de cuestionamiento que de otra manera probablemente las hubiera pasado por alto, y en especial quiero agradecerle su camaradería y refugio durante un tiempo de exilio y por ser tan buen amigo y colega. Estoy muy agradecido, también, de Jeanne Giroux, cuyo trabajo como madre y como educadora ofrece la evidencia concreta de que la pedagogía crítica puede habilitar y dar poder a la gente pobre y joven. Estoy profundamente agradecido por la ayuda de Jenny McLaren cuyo apoyo inflexible e inquebrantable para este proyecto fue de verdad una tarea de amor: su inteligencia y fortaleza son una continua fuente de inspiración. Deseo agradecer a Methuen Publications (Canadá) y a PaperJacks (Canadá) por apoyarme para la reimpresión de la segunda parte de este libro, que apareció en Canadá bajo el título de *Cries from the corridor. The new suburban ghettos*. Debo decir que he editado secciones de *Cries from the corridor* por razones de longitud y estilo, y al hacerlo confío en no haber cambiado el contexto original del libro ni alterado el significado de los registros del diario.

Tengo una deuda de agradecimiento con los editores de los siguientes diarios que me permitieron imprimir material de publicaciones previas: *The Harvard Educational Review*, *Metropolitan Education*, *Philosophy and Social Criticism*, *Boston University Journal of Education*, *Educational Policy*, *Insights*, *Canadian Woman Studies*, *Educational Studies*, *The Canadian Journal of Sociology*, *The Ontario Public School Teachers' Federation News*, *Social Education*, *Review of Education*, *The University of Toronto Review* y *Educational Theory*. David Llewellyn y Nikki Raeburn tienen mi reconocimiento por sus sugerencias y consejos editoriales. David Llewellyn me proporcionó excelente asistencia editorial desde el principio de este proyecto y merece mi más sincera gratitud, especialmente por el formato revisado de *Cries from the corridor*. Un agradecimiento también a Richard Smith y Anna Zantiotis, mis buenos amigos de Australia, y a Stanley

Aronowitz. Quiero expresar mi gratitud a Lourdes Lugo López, cuyo trabajo con la comunidad de Puerto Rico, y cuya fortaleza moral e inteligencia, inspiran esperanza y fe en la lucha por la liberación. Richard Quantz y Laurie McDade, amigos y colegas en el Centro para la Educación y los Estudios Culturales, y a Donaldo Macedo, del departamento de inglés, en la Universidad de Massachusetts: todos fueron fuentes de sabiduría a lo largo del proyecto. Fueron muy bien recibidas las inteligentes sugerencias de Rhonda Hammer así como las de Gary McCarron, Patti Sunderland y Tammy Huntsman. Quiero añadir una nota especial de gratitud a Joel Spring y a Naomi Silverman por alentarme a emprender este proyecto y por seguirlo hasta su conclusión. Sus comentarios críticos ayudaron enormemente a mejorar el volumen. También quiero agradecer a Ginny Blanford de Longman por su excelente edición, que ayudó a hacer más claras y accesibles algunas ideas muy complejas. Me gustaría agradecer a Jan Kettlewell y a Nelda Cambron-McCabe por crear una atmósfera de bienvenida en la Escuela de Educación y Profesiones afines para aquellos que desean emprender el trabajo crítico en la educación. Me gustaría agradecer a mis estudiantes de licenciatura, y a los graduados, por sus reacciones a los borradores de este libro y por hacer la sugerencia inicial de tener un texto introductorio sobre pedagogía crítica disponible para el estudio en el salón de clases. Aprecio grandemente los esfuerzos de Berth Eldridge, quien hizo tiempo en su ocupado horario para corregir las pruebas y hacer los cuestionamientos necesarios. Finalmente, quiero reconocer a Tammy Huntsman, una estudiante con mente crítica y corazón de revolucionaria, por leer las pruebas, hacer las sugerencias de último momento y ayudarme a llegar al final de mi trabajo.

CRÉDITOS

Curriculum theorizing: Beyond reproduction theory, por Stephen Kemmis y Lindsay Fitzclarence, Victoria, Deakin University, 1986.

"Sexism in the schoolroom of the '80s", por Myra Sadker y David Sadker, en *Psychology Today*, Marzo 1983, pp. 55-57. Reimpreso con el permiso de la revista *Psychology Today*, copyright 1983 (APA).

"The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion", por Peter McLaren, *Boston University journal of education*, 167, 1985, p. 2. Reimpreso con permiso.

"Jonathan Kozol: Practical rebel", por Peter McLaren, *Orbit*, núm. 63, Octubre 1982, 24-26. Reimpreso con permiso.

"Postmodernity and the death of politics: A Brazilian reprieve", por Peter McLaren, en *Educational Theory*, núm. 36, 1986, pp. 389-401. Reimpreso con permiso.

"Critical pedagogy and the egalitarian dream", por Peter McLaren, en *Social Education*, 51, núm. 2, 1987, pp. 146-150. Reimpreso de Social education con el permiso de National Council for the Social Studies.

"Essay review: Education under siege", por Peter McLaren, en *Educational Studies*, 17, núm. 2, 1986, pp. 277-289. Reimpreso con permiso.

"Education as counter-discourse", por Peter McLaren, en *Review of Education*, 13 núm. 1, Invierno 1987, pp. 58-68. Reimpreso con permiso.

"Silencing and nurturing voice in an improbable context: Urban adolescents in public schools", por Michelle Fine en *Schooling and the politics of culture* por Henry A. Giroux y Peter McLaren (eds.), Nueva York, State University of New York Press, 1987.

"Bein' tough: Rituals of resistance in the culture of working-class school-girls," por Peter McLaren, *Canadian Woman Studies*, 4, núm. 1, otoño 1982, pp. 20-24. Reimpreso con permiso.

"Reproducing reproduction: An essay review of Keeping track by Jeanie Oaks", por Henry A. Giroux y Peter McLaren, en *Metropolitan Education*, 1, primavera 1986. Reimpreso con permiso.

INTRODUCCIÓN

La escuela en general, y la formación de maestros en particular, raramente han ocupado un espacio crítico en la cultura contemporánea. Esos esfuerzos tal como existen actualmente están perniciosamente aislados tanto de la conciencia como del conocimiento social. El espacio político que ocupa la educación hoy día continúa quitando el énfasis en la lucha por facultar al maestro y al estudiante; más aún, sirve generalmente para reproducir las ideologías tecnocráticas y corporativas que caracterizan a las sociedades dominantes. De hecho, es razonable sostener que los programas educativos están diseñados para crear individuos que operen dentro de los intereses del Estado, cuya función social sea primordialmente sostener y legitimar el *status quo*. Con esto no se está sugiriendo que los críticos no hayan hecho propuestas para reformar los programas educativos. El problema ha sido que cuando aparecen tales propuestas, en ellas a menudo se ve a la enseñanza casi como sinónimo de metodologías de "ejecución" premodeladas y como reparto de currículos preempacados. Lo absurdo de esta posición es más evidente en el desarrollo de programas que algunos consejos escolares describen brillantemente como programas "a prueba de maestros". De este modo, la enseñanza es despojada de su potencial como mecanismo para tomar decisiones y de su imperativo ético de analizar y remediar las prácticas sociales e institucionales. Los maestros quedan reducidos a lo que Henry Giroux llama los "dependientes o empleados del imperio", cuyos sueños, deseos y voces a menudo son silenciados para remover cualquier distracción o desviación que pudiera darse con respecto a las demandas que la industria hace a la escuela para que ésta genere un modo de pensar más empresarial entre los futuros trabajadores y una fuerza de trabajo más sumisa, devota y eficiente. Esta imagen del maestro es atterradoramente similar a la que se promueve en nuestros colegios de educación. Ahí, indebidamente se destaca el entrenar a los docentes para que sean los que manejen e implementen contenidos preordenados; asimismo, se subrayan los cursos de metodologías que raramente proporcionan a los estudiantes la oportunidad de analizar los supuestos ideológicos y los intereses subyacentes que estructuran la forma en que se enseña a enseñar.

Al aceptar el papel de técnicos y no desafiar las formas en que los currículos educacionales corresponden a las demandas de la industria o los significados por medio de los cuales la escuela reproduce las relaciones de clase, raza y género existentes en nuestra sociedad, los maestros corren el riesgo de transmitir a los estudiantes en desventaja la idea de que sus papeles subordinados en el orden social están justificados y son inviolables. No somos capaces, entonces,

de ayudar a los estudiantes a determinar como individuos reales por qué su estatus social, de raza, clase o de género queda ubicado de modo favorable o desfavorable dentro de las amplias relaciones sociopolíticas. Para los maestros de los estudiantes que están en posiciones subordinadas dentro de la sociedad y sobre todo para los maestros de estudiantes sin recursos, este enfoque apolítico de la enseñanza refleja una falta de habilidad para tomar posición en las cuestiones o problemas de la igualdad y la justicia social. Tal ausencia pedagógica convierte a muchas escuelas de barrios pobres en prisiones para los estudiantes cuyos padres no pueden comprarles lugares dentro de instituciones de aprendizaje para los más privilegiados. Y convierte a las escuelas más opulentas en enclaves educacionales destinados a los pocos guardianes del *status quo*.

LA ILUSIÓN DE LA EDUCACIÓN EN UNA ERA EN OCASO

Como escribo en el aniversario del asesinato de Martin Luther King, jr., un día festivo estatal cancelado por el gobernador de Arizona,¹ reportes de un creciente levantamiento racial suenan en el aire. Las imágenes de violencia en Howard Beach, Nueva York, y de los encapuchados espectros del Ku Klux Klan encabezando demostraciones de violencia en Forsyth County, Georgia, aparecen ominosamente en las pantallas de televisión de Estados Unidos. Para mí, estas escenas tienen un regusto a *déjà vu*. Estoy asustado por un recorte de periódico que mostraba a seis camuflados guardias de la Armada Nacional de Tennessee irrumpiendo en estilo rebelde desde las entrañas de los helicópteros de la armada de Estados Unidos en el auditorio escolar de una secundaria local durante una asamblea estudiantil, donde montaron una plataforma, para lanzar salvajemente lenguas de fuego con sus M-16. Sorprendidos por la burla del asalto fingido y las casi ensordecedoras armas de fuego (que resultaron tener cartuchos sin balas), los estudiantes respondieron con mucho entusiasmo al fresco discurso del Sargento Mayor:

Esta mañana, poco después del alba, cuando despegamos de la Base Eagle Support en nuestro territorio, recibimos órdenes de dirigimos a esta posición. Parece que una fuerza agresora en el aire tenía planes de atacar este auditorio a las 10:00 de esta mañana. Supongo que ustedes escucharon lo que ocurrió afuera justo hace un momento, muchachos y muchachas, pero era solamente un simulacro; no es real. Las armas eran reales, los uniformes eran reales, el helicóptero era real, los soldados eran reales, pero las balas no eran reales [...] Casi cada continente tiene una guerra. Casi cada continente tiene

¹ Debería señalar que Evan Mecham, gobernador de Arizona, es el mismo gobernador que piensa que "negritos" no es ofensivo y cuyo consejero educativo cree que "si (un) estudiante quiere decir que el mundo es plano, el maestro no tiene el derecho de probarle lo contrario". David Handelman, Lisa Hendrickson y Lynn Hirschberg, "The hot list", *Rolling stone*, 21 de mayo de 1987, p. 85.

gente destruyendo gobiernos [...] Hoy la pelota está en tu pista. Si no estás dispuesto [...] recoge las armas de guerra y defiende [...] esta forma de vida *americana* [...] pues la *América* futura puede ser como otras naciones de América Central, América del Sur, el Oriente, el Medio Oriente, el lejano Oriente. ¡No podemos dejar que esto ocurra en *América!*²

El discurso fue seguido por una concreta orden, estilo "Bravo Compañía", para que todos aquellos que amaran a "América", levantaran sus puños y lanzaran un "¡Hurra!" Tal vez este hecho parezca aislado —si no es que absurdo— como para ser analizado con la misma preocupación con que pueden verse el racismo y la violencia que se dan en las calles; sobre todo si se considera que los guardias han representado esta "lección" de incursión ridícula en el patriotismo con su milenariamente portentosa postura en sólo dieciocho escuelas. Pero yo aún no puedo divorciar esa ideología de guerra fría de otras formas de "entretenimiento" tan dominantes en los teatros de provincia del medio oeste donde ahora vivo y doy clases. Aquí, como en muchas otras universidades de provincia, multitud de estudiantes se envuelven en taparrabos griegos para ver a los semejantes de *Rambo*, *Iron Eagle*, *White Nights*, *Top Gun*, *Born American* o de un Chuck Norris karateca rescatando a Estados Unidos de los monstruos hirsutos o de los infieles del Vietcong. La confluencia del patriotismo con la estrategia de mercado ocurren en tal orgía de autoafirmación que los estudiantes son incapaces de evaluar las implicaciones de su lealtad ideológica. Aquí, los estudiantes viven un mundo de identidades diseñadas y de deseos prerreglamentados tal, que transforma a las comunidades improvisadas y a las distintas formas de diferencia cultural en indicadores de desviación.

Mi conciencia me obliga a contrastar esta situación y el despotismo perentorio, autoritario y cultural que refleja, con un reporte reciente hecho por la Fundación para la Defensa de los Niños, que sostiene que los Estados Unidos es uno de los peores lugares para nacer en el mundo industrializado, con 10.8 muertes infantiles por cada 1 000 nacimientos en 1984.³ Uno no puede ayudar, pero moralmente retrocede al leer que "es más probable que un niño negro nacido dentro de un área de ocho kilómetros alrededor de la Casa Blanca muera en el primer año de su vida, que un infante nacido en países del tercer mundo tales como Trinidad."⁴ ¿Puede ser que los más peligrosos enemigos de Estados Unidos sean los dioses de la expansión, el progreso y la acumulación y no alguna oscura e intrigante superpotencia subrepticamente apostada para atacar desde un hemisferio distante?

Vivimos un curso peligroso de la historia en el que la democracia está en

² Este acontecimiento originalmente vino a mi atención durante un noticiario de una estación televisiva de Cincinnati; "Rambo comes to high school", en *Time* (16 febrero de 1987), p. 31. El texto del discurso del oficial fue tomado de "Operation scare-the-pants-off-'em", en *Harper's*, núm. 274, abril de 1987, pp. 22 y 23.

³ "Born in the U.S.A.", en *Time*, 16 de febrero de 1987, p. 31.

⁴ *Ibid.*

retirada. Muchos de los logros alcanzados en decenios previos con respecto a las reformas sociales y educacionales han sido abandonados o al menos han menguado considerablemente. No sólo hemos atestiguado tristemente la deslegitimación de los esfuerzos igualitarios de los últimos veinte años, sino que hemos visto un desordenado interés en la motivación por la carrera y en la iniciativa escolar en un esfuerzo por vincular a la juventud a los imperativos corporativos del mercado de trabajo internacional.

En esta época de amnesia histórica, de esperanza interminablemente aplazada y de retirada de los derechos civiles, los conceptos de lucha social y valor civil se han congelado frente a formas políticamente acomodaticias de humanismo liberal y a un cambio ideológico hacia la nueva derecha conservadora. Como los pilares de nuestro templo democrático se tambalean con los actuales vientos reaccionarios, sólo podemos vislumbrar, por las grietas de la historia, un futuro incierto.

Las marchas por los derechos civiles en Selma, Alabama, y en otras partes del sur, y la lucha por los programas de guarderías y escuelas comunitarias parecen ahora consignados a un museo de recuerdos, artefactos históricos de un extraño e inquietante pasado.

Poco se ha hecho por fortalecer la democratización en nuestras escuelas y por asegurar el bienestar de nuestra juventud nacional. La libertad y la igualdad se han convertido en reliquias cubiertas de polvo guardadas en el almacén de la historia. Desde la abortada revolución cultural de los sesenta, parecemos conservadores de viejos sueños, archivistas de la historia que hacemos arreglos del pasado en dioramas guardados en cristal. Nos hemos vuelto recipientes incorpóreos de visiones reformistas, aplazados en momentos de desesperación cínica, en vez de ser agentes activos de nuevas comunidades de riesgo y resistencia.

Es sintomático de la crisis presente el que haya aparecido, junto con el resurgimiento de la nueva derecha cristiana, una nueva filosofía pública, una filosofía cuya cartilla moral celebra las virtudes de la familia nuclear, defiende a toda costa la tradición cultural estadounidense del temor a Dios e interpreta los hechos mundiales de acuerdo con una lectura literal de la Biblia; este resurgimiento del cristianismo "vuelto a nacer"—especialmente la variedad *televangelista*— representa un jingoísmo del espíritu cuyos equivalentes laicos incluyen el hiperpatriotismo de "los Estados Unidos resurgentes", la importancia de la familia patriarcal como encarnación prometeica de un estilo de vida derechista, la retórica prevaleciente del consenso acerca de los enemigos como la Unión Soviética y Nicaragua, y el terrorismo moral de la diplomacia de la guerra fría. El conservadurismo ideológico de la nueva derecha cristiana sacraliza una versión enmascarada de la fe cristiana, una parodia de sus fuentes originales, una forma de sucedáneo tiránico cuya intolerancia dogmática respecto a las feministas, los homosexuales, los radicales y los no cristianos ha invadido lo que idealmente pudo ser una considerada, compasiva y amante comunidad religiosa.

El cambio ideológico que caracteriza a la escuela en los últimos diez años

difícilmente ha sido sutil. Sólo necesitamos ser testigos de los recientes intentos de los reformistas de la nueva derecha por construir una visión no problemática de la historia, una visión en la que las escuelas son llamadas a asumir sus papeles como guardianes de la sociedad, pasando sobre la gran tradición de la encarnación de las "virtudes republicanas" pasadas de moda, por ejemplo, en libros como las lecturas de McGuffey y en el currículum de los clásicos latinos. De hecho, la imagen de la escuela pública propuesta por los exponentes de la nueva derecha se aproxima a una combinación de escuela fundamentalista dominical, con una compañía de almacenes y un museo del "viejo oeste".⁵ La lógica dominante de estas instituciones es reforzada por argumentos propuestos por individuos como Gary L. Bauer, subsecretario de Educación, quien culpa al "arroyo juvenil de Estados Unidos pleno de autoindulgencia", que se dio durante los sesenta y los setenta, del actual malestar que sufre la sociedad estadounidense.⁶ Este punto de vista es menos convincente si se tiene en cuenta que es promovido por los representantes de un gobierno que está ejecutando actos terroristas contra los gobiernos de América Central, comerciando armamentos con Irán y minando los llamados por un aliento cívico y una ciudadanía crítica en nuestras escuelas públicas.⁷

Los estudiantes de hoy han heredado una época en la que la libertad y la democracia están en retirada. Irónicamente, las críticas existentes a la escuela y la agenda para una reforma educacional se encuentran asimismo en retirada. Por un lado, los neoconservadores han definido a la escuela como entidad anexa al mercado de trabajo, articulando su análisis en el lenguaje tecnocrático de la teoría del capital humano. Por otra parte, los liberales han proporcionado una crítica más comprensiva de la escuela, pero por lejos que hayan llegado, han sido incapaces de dirigirse a los mayores problemas que enfrentan las escuelas en una sociedad dividida por la raza, la clase y el género. Las recetas en favor de una reforma escolar son severamente restringidas.

En la tendencia actual hacia esquemas o proyectos de responsabilidad, pedagogías para la administración corporativa y currículos diseñados o enviados por el Estado, hay un ominoso silencio con respecto a la forma en que los nuevos intentos de enseñanza racionalizada representan tanto un ataque a las posibilidades democráticas de la escuela como a las propias condiciones que hacen posible la enseñanza crítica.

El actual ataque conservador contra la escuela, encuadrado en el lenguaje del hipernacionalismo y de la economía de suministro lateral, representa en

⁵ Estas ideas son expresadas en "Teacher education and the politics of democratic life: Beyond the Reagan agenda in the era of 'good times'", de Henry A. Giroux y Peter McLaren, en C. C. Yeakey y C. S. Johnston (eds.), *Schools as conduits: educational policymaking during the Reagan years*, Nueva York, Praeger Press (en prensa). Las metáforas pertenecen a Giroux.

⁶ Tom Mirga, "Restore family stability, panel urges", en *Education Week*, (19 de noviembre de 1986) pp. 14 y 17.

⁷ Giroux y McLaren, *op. cit.*

gran parte una ruptura de la visión democrática. Subyacente en los propósitos de la nueva reforma propuestos por la reciente coalición de conservadores y liberales, está un ataque a las escuelas por producir series de crisis nacionales de amplio rango que varían en su ámbito, desde el creciente déficit comercial al colapso de la moralidad familiar. Este ataque no sólo malinterpreta la responsabilidad que tienen las escuelas por los problemas económicos y sociales más amplios, sino que es característico de un peligroso cambio ideológico que ha estado dándose en relación con el papel que las escuelas deberían desempeñar en la sociedad.

En el corazón del cambio ideológico hay un intento por definir el éxito académico en términos casi exclusivamente de acumulación del capital y de la lógica del mercado. Los autores del nuevo comité del "primer premio" reportan haber esparcido sus recomendaciones en un lenguaje que refleja la resurgencia del patriotismo chauvinista y han reformulado sus metas de acuerdo con líneas elitistas.⁸ Al hacerlo, han intentado anular el compromiso social de nutrir una ciudadanía crítica y comprometida. Han entregado pasivamente la reforma educativa a un fetichismo por los procedimientos, en lugar de mostrar un compromiso con las metas sociales. Además, la creciente adopción de pedagogías de tipo administrativo ha dado como resultado propuestas políticas que pugnan por quitar el poder a los maestros y por la creación de una racionalidad tecnocrática en la que la planeación y la concepción son desplazadas de la implementación y el modelo dominante del maestro se convierte en el del técnico o el empleado de cuello blanco. Al mismo tiempo, el modelo de la escuela ha sido transformado, en términos de Giroux, en el del "almacén de la compañía". En general, el nuevo discurso del rendimiento rápido y la mentalidad conservadora alienta a las escuelas a definirse a sí mismas esencialmente como instituciones de servicio que cargan

⁸ Me estoy refiriendo aquí a los reportes que han desempeñado un papel mayor en la conformación de la política educacional tanto en el nivel nacional como local. Estos incluyen: The National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk: The imperative for educational reform*, Washington, D.C., GPO, 1983; Task Force on Education for Economic Growth, Education Commission of the States, *Action for excellence: A comprehensive plan to improve our nation's schools*, Denver, Education Commission of the United States, 1983; The Twentieth Century Fund Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy, *Making the grade*, Nueva York, The Twentieth Century Fund, 1983; Carnegie Corporation, *Education and economic progress: Toward a national education policy*, Nueva York, 1983; y Carnegie Forum of Education and the Economy, *A nation prepared: Teachers for the 21st century*, Hyattsville, MD, 1986. También se han considerado otros reportes recientes sobre la reforma en la formación de maestros: The National Commission for Excellence in Teacher Education, *A call for change in teacher education*, Washington, DC, American Association of Colleges in Teacher Education, 1985; C. Emily Feistritzer, *The making of a teacher*, Washington, DC, National Center for Education Information, 1984; *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes group*, East Lansing, MI, Homes Group, inc., 1986; y Francis A. Maher y Charles H. Rathbone, "Teacher education and feminist theory: Some implications for practice", en *American journal of education*, 101, 1986, pp. 214-235. Para un análisis de muchos de estos reportes véase Catherine Cornbleth, "Ritual and Rationality in Teacher Education Reform", en *Educational Researcher*, 15 (4), abril de 1986, pp. 5-14.

con la tarea de proporcionar a los estudiantes la experiencia técnica requerida que los capacite para encontrar un lugar dentro de la jerarquía corporativa.

Esta ideología de la reforma escolar de la nueva derecha muestra sólo un rango estéril y trunco de los discursos y concepciones que socavan lo que significa ser un ciudadano crítico. Bajo la lógica de las nuevas reformas, a los estudiantes se les enseña a vincular la ciudadanía con los imperativos de la ganancia, las normas de las relaciones de mercado y la política de la bolsa, donde los intereses conferidos al individuo, la corporación o al país propio, son siempre valorados por encima de los intereses colectivos de la humanidad. Raramente el concepto de la maximización de la ganancia es considerado inmoral, incluso cuando se descubre que se da a expensas de los grupos pobres o minoritarios, o más aún, a expensas del desarrollo social o educativo de las poblaciones de Centroamérica y del Tercer Mundo. En este discurso está ausente cualquier reconocimiento de que las escuelas sean sitios para la transformación social y la emancipación, de que sean lugares donde se eduque a los estudiantes no sólo para ser pensadores críticos, sino también para ver al mundo como un lugar donde sus acciones pueden hacer una diferencia.

Algunas estadísticas recientes pueden ayudar a guiar la atención del lector hacia la enorme gravedad de la decadencia de esta época particular. En su libro reciente, *On democracy*, Joshua Cohen y Joel Rogers proporcionan unas cifras sobrecogedoras que al menos llaman a cuestionar —si no es que hacen añicos— la jactancia de tan larga vida de los apologistas proestadunidenses y la aquiescencia que rodea a algunos mitos prevalecientes por tanto tiempo en la vida del país. Por ejemplo, el supuesto común de que el estándar de vida estadounidense es el más alto en el mundo ha sido repetidamente contrariado por la Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación que afirma que en 1980 Estados Unidos figuraron en el decimoprimer lugar, detrás de Suiza, Dinamarca, Suecia, Alemania Occidental, Islandia, Noruega, Bélgica, Luxemburgo, Holanda y Francia. Hay expectativas en decadencia en donde hubo una vez posibilidades sin fin. En 1950 cerca del 70% de todas las familias estadounidenses pudo permitirse comprar una casa. En 1980, por primera vez la compra de un hogar fue imposible para 80% de aquellos que aún no tenían su propio hogar. Esto significa que, a menos que la situación dé marcha atrás, sólo cerca de dos de cada diez estudiantes de nuestros salones de clase pueden esperar poseer sus propios hogares, olvidando el sueño del cuarto de juegos y la cochera para dos carros. Los beneficios de los trabajadores se quedan atrás de los del resto de los industrializados de Occidente. ¿Y la planeación social? Como porcentaje del PNB, el gasto social en Estados Unidos constituye menos de la mitad del de Alemania Occidental y Suecia. Virtualmente todas las naciones avanzadas, incluyendo a Holanda, el Reino Unido, Japón y Francia, gastan más en servicios sociales que los Estados Unidos.⁹

⁹ Joshua Cohen y Joel Rogers, *On democracy: Toward a transformation of American society*, Middlesex, Inglaterra y Nueva York, Penguin Books, 1983, pp. 24-27.

Además de la crisis de la planeación social y de los servicios, hoy existen serias preocupaciones relacionadas con cuestiones tales como la seguridad de nuestros ciudadanos. Los habitantes de las ciudades ahora viven en la espantosa hipertrofia de una frontera poblada por los matones callejeros (frecuentemente gente pobre explotada y de minorías étnicas). De hecho, en algunas de nuestras mayores ciudades estamos en peligro de ser asesinados en un índice ocho o nueve veces más grande que en otras naciones industrializadas avanzadas. En efecto, si uno nació y sigue residiendo en una ciudad importante en los Estados Unidos, las posibilidades de ser asesinado son mayores que la amenaza de muerte en combate para los soldados estadounidenses en la segunda guerra mundial, y puede ser una sorpresa para los grupos minoritarios que la probabilidad de ser asesinados por hombres no blancos en los Estados Unidos sea seis veces más grande que la probabilidad para hombres blancos.¹⁰ Para aquellos de nosotros que hemos crecido creyendo en una nación libre e igualitaria, las sombrías noticias nos hacen vacilar: a excepción de la ex Unión Soviética y Sudáfrica, Estados Unidos tiene un mayor porcentaje de ciudadanos tras las rejas que cualquier otro país. De hecho, una nueva arma de mano es vendida cada trece segundos en este país. El homicidio, junto con el suicidio, constituye la sexta causa de muerte.¹¹ El homicidio cometido por adolescentes ha crecido en 200% desde 1960; los arrestos a jóvenes de dieciocho a veinticuatro años de edad subieron del 18% en 1960 a 34% en 1980, y la gente joven de menos de veintiún años da cuenta de más de la mitad de los arrestos por crímenes serios. Un subcomité del senado ha estimado que el vandalismo escolar cuesta 500 millones de dólares al año.¹² En 1983, aproximadamente 46% de todas las personas enviadas a prisión fueron negras, aun cuando los negros hacen apenas un poco más del 12% de la población. La mayor parte de las víctimas fueron negras.

Hay pocas dudas de que la vida estadounidense continúa produciendo subclases entre muchas comunidades negras, puertorriqueñas, chicanas, caribeñas y de América Central concentradas en los guetos urbanos (el Bronx sur, el Spanish Harlem, Roxbury, Watts y West Town, Chicago, por ejemplo) donde el efecto violento de las condiciones del gueto es más cruelmente sufrido. Aquí es donde prolifera la vida de las pandillas. Por ejemplo, Los Ángeles es hogar de más de 200 pandillas, con 187 homicidios relacionados con éstas en 1986.¹⁴

¹⁰ Cohen y Rogers, *On democracy*, pp. 27-28. Los hombres blancos tienen una probabilidad de uno en 131 de ser asesinados y las mujeres blancas una probabilidad de una en 369; las mujeres negras tienen una probabilidad de una en 104 y los hombres negros de una en 21. Véase Dinesh D'Souza, "Racism in the 1980s", en *The world and I*, marzo de 1987, p. 26.

¹¹ Cohen y Rogers, *op. cit.*, pp. 28 y 29. Además, veintiséis estados permiten ejecuciones de menores de edad. "Children Who Kill", *Newsweek*, 24 de noviembre de 1986, p. 93.

¹² Michael W. Sherridean, "School Dropouts in Perspective", en *The educational forum*, núm. 51, 1, otoño de 1986, p. 18.

¹³ Spenser Rich, "Blacks on the bottom: For an underclass of the poor and alienated, life is only getting worse", en *The Washington Post national weekend edition*, núm. 10, 3 de febrero de 1986.

¹⁴ Jon D. Hull, "Life and death with the gangs", en *Time*, 24 de agosto de 1987, p. 21.

También sabemos que ha habido una explosión de pandillas suburbanas blancas en lugares como California, cuyos miembros, de la clase media, se involucran en peleas, robos y asesinatos. El departamento del alguacil del condado de Los Ángeles estima que hay 1 200 miembros de pandillas callejeras sólo en el condado de esta ciudad.¹⁵

Estamos familiarizados con la crisis ecológica y hemos presenciado cómo crecieron 1000% los niveles de esmog en nuestras ciudades entre la segunda guerra mundial y los inicios de los años setenta. Los riesgos ambientales están, admitámoslo de mala gana, empeorando; los estándares del agua potable son constantemente violados y los basureros de desechos tóxicos continúan filtrando químicos venenosos. Y somos igualmente desatentos e inactivos cuando se estima que de dos a seis millones de estudiantes y de 100 000 a 300 000 maestros aún atienden y trabajan en escuelas con techos de asbesto¹⁶.

Cada vez con mayor frecuencia encontramos reportes acerca de la difusión de la droga y del abuso del alcohol, con un número de alcohólicos y de bebedores problema en los Estados Unidos ahora de aproximadamente 13 millones y con uno de cada cuarenta residentes de la ciudad de Nueva York adicto a la heroína.¹⁷ Los medios masivos tienen su parte en esto. Los periodistas vestidos con colores pastel y acompañados de equipos de televisión se unen a destacamentos policíacos para realizar asaltos secretos a compradores de cocaína en atentados estilo Hollywood, para añadir emoción y *glamour* a la epidemia. El total de arrestos a menores de dieciocho años de edad por violaciones y abuso de droga se duplicó seis veces entre 1960 y 1980.¹⁸

Aunque la pobreza, la desigualdad y la adicción a las drogas arruinen a la nación, no dirigimos nuestra ira hacia las políticas gubernamentales o a las condiciones sociales que manufacturan el sufrimiento humano, sino contra los grandes villanos del comunismo y el socialismo. Olvidamos que el 5% de nuestra población recibe un porcentaje menor del total (después del impuesto) del ingreso que se da en similares circunstancias en Japón, Suecia, Australia, los Países Bajos, Alemania, el Reino Unido, Noruega, Canadá y Francia. De hecho, el abismo en el ingreso real entre la quinta parte más baja de las familias estadounidenses y el 5% más alto casi se ha duplicado en los treinta años pasados. Por un lado, el porcentaje de riqueza manejado por el 1 o 2% superior de la población es mayor en los Estados Unidos que en la mayor parte de las naciones industrializadas y, por otro lado, queda el caso de que uno de cada siete estadounidenses y más de uno de cada cinco niños menores de seis años vive en la pobreza.¹⁹

¹⁵ Judith Cummings, "White California youth gangs", en *New York Times*, 12 de enero de 1986, p. 14.

¹⁶ Cohen y Rogers, *op. cit.*, pp. 24-25, 27.

¹⁷ *Ibid.*, p. 29.

¹⁸ Sherridan, *op. cit.*, p. 18.

¹⁹ Cohen y Rogers, *op. cit.*, 30.

Por otra parte, en fila junto con la desaparición de las unidades habitacionales para la gente de bajos ingresos, el desempleo creciente, la desatención del gobierno a los pacientes mentales y el aumento de abusos relacionados con drogas y alcohol, se encuentra la nueva clase de personas que no tiene dónde dormir. La escasez de casas a lo largo de los Estados Unidos, aunada al incremento sustancial de la pobreza en la población de las ciudades, ha creado un nuevo y creciente grupo de ciudadanos vagabundos con amplios rangos de patologías sociales y personales.²⁰ Muchos de los que no tienen hogar son adolescentes que vienen directamente de hogares adoptivos que después se deshicieron de ellos precipitadamente, arrojándolos a las calles sin apoyo ni seguimiento de la comunidad.²¹

Actualmente hay una epidemia de embarazos adolescentes (500 000 partos de chicas menores de veinte años en 1983).²² En 1982, nueve de cada diez bebés nacidos de mujeres negras menores de veinte años, llegaron fuera de matrimonio. El embarazo de adolescentes ha crecido 109% para blancas y 10% para no blancas desde 1960.²³

Éstas son sólo algunas estadísticas y reportes disponibles sobre la crisis en la sociedad estadounidense, pero deberían ser sobradamente suficientes para que la mayor parte de los ciudadanos nos hiciéramos conscientes de que vivimos en un tiempo de trastornos sociales drásticos. Sin reparar en cómo deseamos caracterizar a la crisis, el refrán popular parece ser cierto: el rico se vuelve más rico mientras el pobre se vuelve más pobre.

Otras estadísticas relacionadas con la juventud y la escuela han sido puestos a disposición recientemente por los autores del libro *Choosing equality*. Por desgracia, esas estadísticas de ningún modo nos dan motivos para relajarnos. Nuestro sistema escolar se revela como inexorablemente multiestratificado, con los niños de la clase trabajadora pobre sujetos a los escalones más bajos y soportando a la mayoría. Por ejemplo, los autores de *Choosing equality* reportan que del 50 al 80% de todos los estudiantes de barrios pobres de las ciudades desertan de la secundaria (los chicanos y puertorriqueños usan la expresión más apropiada de que "son empujados fuera"); un millón de adolescentes no puede leer más allá del nivel correspondiente al tercer grado; 13% de todos los jóvenes de diecisiete años son analfabetas funcionales; 28% de todos los estudiantes no llegan a conseguir sus diplomas de secundaria; 50% de todos los que ingresan a las facultades se retiran en los primeros años, y el 33% de todos los adultos son descritos como analfabetas funcionales o casi.²⁴

²⁰ James P. Wright y Julie A. Lam "Homelessness and low income housing supply", en *Social Policy*, núm. 17, 4, primavera de 1987, pp. 48-53.

²¹ Jane Shapiro, "The good war: The coalition for the homeless keeps on raising the roof", en *The Village Voice*, núm 32 (30), 28 de julio de 1987, pp. 21-28.

²² "Traditional families: a dying breed?", *Education week*, 14 de mayo de 1986, p. 26.

²³ Sherridan, *op. cit.*, p. 19.

²⁴ Ann Bastian, Norm Fruchter, Marilyn Gittell, Colin Greer y Kenneth Hoskins, *Choosing equality*, Pensilvania Temple University Press, 1986, p. 26.

Se está haciendo claro que las consecuencias de la escolarización dependen cada vez más de la clase social del niño. Los educadores radicales sostienen que las limitaciones o restricciones estructurales que caracterizan a la escuela y a la sociedad en conjunto refuerzan el proceso de estratificación desigualitaria —que las escuelas son reducidas a mecanismos credencializadores, enclaves protegidos que favorecen a los más ricos. Las “mejores” escuelas nutren capullos de larvas yupis y facilitan la entrada de ciertos estudiantes a posiciones más privilegiadas en el mercado de trabajo; las peores simplemente cierran las puertas a esas posiciones privilegiadas a los estudiantes que ya están en posiciones desproporcionadamente desventajosas. En resumen, las escuelas constituyen una lotería social en la que el dado cae en favor de aquellos que ya tienen dinero y poder.

Un índice del rechazo persistente de las escuelas para desarrollar los medios que habiliten a las minorías y a los grupos en desventaja, es la práctica difundida de mantener a los estudiantes dentro de grupos de capacidad. La estratificación asume que las escuelas, basadas en la capacidad, toman parte en la selección y reparto meritocrático. No obstante, de hecho, esa estratificación favorece la ilusión de la competencia meritocrática aunque en realidad funcione como un sistema de “rangos” que legitima las diferencias basadas en la raza, el género y el poder social, y encierra a los estudiantes en posiciones de oportunidades limitadas. La estratificación de este modo perpetúa las desigualdades sociales de clase mediante procedimientos de selección y reparto.²⁵

La estratificación en los Estados Unidos puede ser rastreada hasta el surgimiento de la secundaria masiva en los comienzos del siglo.²⁶ Este nuevo tipo de escuela, que se hizo necesario por el influjo de los inmigrantes no capacitados del sur y del este de Europa, el forzamiento del trabajo infantil y las leyes obligatorias de educación, abandonó el principio de presentar un núcleo central común de aprendizaje para construir una nación cohesionada. En su lugar se destacó la diferenciación del currículum, bajo la forma de la estratificación y el agrupamiento por homogeneidad. El darwinismo social proporcionó legitimidad a la noción de que las minorías étnicas y los pobres estaban más abajo en la escala evolucionista y tenían menos desarrollo moral que la mayoría angloprotestante dominante. Aunado a una preocupación creciente por preservar la cultura anglosajona en contra de la “depravación” de la creciente población inmigrante, el darwinismo social proveyó un fundamento para la tendencia hacia la “americanización”, que eventualmente vino a dominar el currículum escolar.

²⁵ Véase Glenna Colclough y E. M. Beck, “The american educational structure and the reproduction of social class”, en *Sociological inquiry*, núm. 56, 4, 1986, pp. 456-476.

²⁶ Por la mayor parte de la información de la argumentación siguiente sobre la estratificación, dejo constancia de mi agradecimiento a Jeannie Oakes, *Keeping track: How schools structure inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.

La industria estadounidense proporcionó la lógica para esta nueva clase de educación presentando a las escuelas con el modelo de fábrica del aprendizaje. La producción y la eficiencia se volvieron los principios ideológicos guía en el establecimiento de la educación vocacional, como alternativa apropiada para los estudiantes no destinados a las facultades. El desarrollo de las pruebas de inteligencia dio una base estadística con la cual clasificar a los estudiantes, aunque estas pruebas simplemente reforzaron la clasificación original por origen racial, étnico y económico. El examen educacional, emprendido con el espíritu de la eficiencia científica, fue visto como meritocrático, puesto que ayudó a clasificar a los estudiantes dentro de programas especializados donde ellos recibirían lo que se pensaba que era la mejor educación posible, dadas las habilidades y oportunidades disponibles para los inmigrantes en el mercado de trabajo industrial.

En el estudio *Keeping track* de Jeannie Oakes se ilustra cómo la estratificación en las escuelas americanas enajena a los estudiantes y socava sus aspiraciones y sentimientos sociales de autoconfianza. Oakes sostiene que los estudiantes del extremo más bajo de la jerarquía social ajustan sus aspiraciones hacia abajo como resultado de la estratificación, sin que estén conscientes de que las escuelas están tratándolos injustamente. En esencia, las escuelas desempeñan un papel principal en la legitimación de la desigualdad; esto es, en socializar a los estudiantes para que acepten las características desiguales de la gran sociedad. Oakes sostiene que los estudiantes que son pobres y que provienen de orígenes minoritarios son los más anulados y desprovistos de concesiones por los procedimientos de estratificación escolares. Este efecto deriva en parte de la forma en que es distribuido el conocimiento escolar dentro de los grupos de alta y baja clasificación. Los estudiantes de los grupos de baja clasificación tienen mayor probabilidad que los otros de provenir de orígenes pobres y minoritarios, y de que se les enseñen conductas que los convertirán en los indicados para los empleos de bajo estatus. En otras palabras, los estudiantes de baja calificación adquieren conocimientos de bajo nivel, que tienen poco valor de cambio en un sentido social o económico.

Los datos de Oakes sobre la estratificación revelan que los estudiantes en los grupos de alto nivel disfrutaban de ventajas educacionales distintas respecto a los de grupos de mediano o bajo; para los grupos de alto nivel, hay más tiempo extra dedicado por los maestros para el aprendizaje; más tiempo efectivo de clases es empleado en actividades de aprendizaje; se cuenta con mayor atención a las tareas; a menos estudiantes se les permite estar fuera de actividad; y se da más práctica instruccional. En breve, para los estudiantes de alta clasificación, el aprendizaje tiene lugar en un ambiente que confirma la identidad de alto estrato del estudiante, donde el tiempo, la actividad y el lugar son estructurados de tal forma que alientan su sentido de autoestima y de logro.

Para los estudiantes de bajo nivel, el tiempo en la escuela puede ser más una carga que una ventaja. Tales estudiantes frecuentemente ven al conocimiento como

algo no relacionado con sus vidas y a la instrucción como un asalto a su tiempo. La escuela se convierte en un lugar donde hay que resistir "tiempos muertos" más que para usarlos en función de los intereses del yo y del habilitamiento social. Si esos estudiantes aprenden algo, es a pesar de la degradación que soportan.

Es seguro asumir que la experiencia de degradación que sufren los estudiantes en los estratos más bajos contribuye significativamente a las crecientes cifras de deserción escolar. En Estados Unidos hay actualmente 1.1 millones de jóvenes de dieciséis a diecinueve años y 3.3 millones de jóvenes de veinte a veinticuatro años con menos de un diploma de secundaria, que no están en la escuela. La proporción de jóvenes de diecisiete a dieciocho años que no están graduados de secundaria aumentó de cerca del 24% en 1972 a cerca del 28 en 1982. La deserción ni siquiera está distribuida racial, económica o geográficamente. Entre los jóvenes de veinte y veinticuatro años, la proporción de la tasa de deserción para los llamados hispanos es del 40.8%; para los negros, del 23.2%; para los blancos, del 14.6%. A pesar de la tasa más baja de deserción para los blancos, este patrón puede ser mejor explicado por razón del ingreso que por razones étnicas. Por ejemplo, Michael W. Sherridan cita un estudio de 1977 de familias con ingresos menores de diez mil dólares, el cual revela que la proporción de blancos de catorce a diecisiete años que no estaban en la escuela era casi dos veces tan alta como la de los negros.²⁷ Los desertores en secundaria requieren un amplio rango de servicios sociales, incluyendo asistencia social, asistencia médica y asistencia al desempleo. Son más susceptibles de inmiscuirse en el crimen, tener mala salud, bajas tasas de movilidad intergeneracional y más bajas tasas de participación política. Como en 1972, los costos estimados a lo largo del país por tener que proveer servicios sociales y luchar contra el crimen, asociados con la deserción, fue de seis mil millones de dólares por año.²⁸

Los sistemas escolares en los barrios pobres frecuentemente son los más duramente golpeados por deserciones porque es aquí donde los restos de la educación real han sido desalojados del proceso de la escuela. Considérese el caso de la ciudad de Nueva York. Un estudio independiente de las deserciones de la secundaria pública proclama que el 66% de todos los estudiantes que asistieron a secundaria en Nueva York no consiguió graduarse. Para los estudiantes hispanos, la tasa es del 80%; para los negros, del 72%; y para los blancos, del 50%. Igualmente alarmantes son las noticias de que 80% de las madres adolescentes y 90 por ciento de todos los estudiantes de educación especial no consiguen obtener sus diplomas de secundaria.²⁹

El caso de las escuelas de Chicago es igualmente sombrío. Una encuesta

²⁷ Todas las estadísticas inmediatamente precedentes están tomadas de Sherridan, *op. cit.*, p. 16.

²⁸ Russell W. Rumberger, "High school dropouts: a review of issues and evidence", *Review of Educational Research*, núm. 57, 2, 1987, p. 115.

²⁹ Ann Bastian *et al. op. cit.*, p. 26.

reciente de cuarenta y cuatro escuelas secundarias no selectivas de cuatro años, cada una con más del 50% de inscripción negra o hispánica, reveló que sólo 39% de los alumnos de nuevo ingreso estuvo aún en el año superior de las escuelas. De ese 39%, 41% estaba abajo del noveno grado del nivel de lectura (el nivel mínimo de capacidad), 41% se encontró en el nivel del noveno grado de capacidad o arriba de él, pero aún por debajo de la media nacional para superiores, y sólo 18% de los que estaban terminando su secundaria se hallaba en el nivel o arriba del nivel de la media nacional. En los sistemas escolares urbanos en general, sólo el 7% de aquellos que entran a secundaria se gradúa con niveles de ejecución iguales al 50% de sus pares a escala nacional.³⁰

La fría realidad es que la juventud minoritaria y pobre que ya está recibiendo una educación por debajo del estándar es susceptible de quedar enteramente fuera del mercado de trabajo. Los autores de *Choosing equality* señalan que:

Los jóvenes de la clase trabajadora, que no tienen ventajas particulares en su escuela, no tendrán trabajo u oportunidades de ingreso compensatorias como adultos. Y las escuelas serán crecientemente presionadas para motivar a sus estudiantes hacia aspiraciones o metas de carrera.

Dada la disyunción entre las recompensas económicas y las educacionales, el esfuerzo por vincular la reforma escolar con los valores de mercado amenaza con abandonar grandes segmentos de juventud estadounidense. Si uno sostiene que las escuelas deberían reflejar la lógica de un mercado de trabajo polarizada, la conclusión necesaria es que debemos reforzar la escuela competitiva —elevar las barreras elitistas, sumar nuevos mecanismos de estratificación, recompensar sólo a los excepcionales o aventajados.³¹

La generación emergente con sus características familiares, raciales, étnicas y socioeconómicas no da a los maestros muchos motivos de optimismo. Un reciente retrato demográfico sugiere que los maestros enfrentan una perspectiva de proporciones enormemente sombrías y aun mayores implicaciones sociales. En septiembre de 1987: 25% de la población infantil venía de familias que viven en la pobreza; 14% son hijos de madres adolescentes; 15% están física y/o mentalmente incapacitados; otro 15% son inmigrantes que no hablan inglés; 14% son niños de parejas no casadas; 40% vive en hogares desintegrados antes de que alcancen los dieciocho años, y 10% tienen padres analfabetas o casi analfabetas. Finalmente, arriba del 33% son niños con llave, que no tienen nadie que se haga cargo de ellos a la hora de la comida y durante la tarde, y 25% de ellos no terminarán la secundaria.³²

Estados Unidos enfrenta actualmente una creciente población inmigrante, lo que hace que tenga sistemas escolares presionados en exceso para cubrir sus necesidades. En los 33 años desde *Brown vs. Board of Education of Topeka* en

³⁰ *Ibid.*, p. 27.

³¹ *Ibid.*, p. 55.

³² "Today's numbers, tomorrow's nation", en *Education week*, 14 de mayo de 1986, p. 14.

1954, las escuelas en los Estados Unidos han matriculado más minorías lingüísticas y culturales que nunca antes. El 40% de los inmigrantes legales a los Estados Unidos son asiáticos.³³ La firme expansión de la población de los asiáticos en el país, ahora a 5.1 millones, representa el 2.1% de la población total de los Estados Unidos. Afortunadamente, los emigrantes de Taiwán, las Filipinas, Corea del Sur, Japón, Hong Kong, India y Vietnam —cuyas culturas nativas tienen una educación altamente valuada como medio para el éxito— han convertido a éste, en el país de las minorías ascendentemente móviles. El promedio de las puntuaciones de matemáticas de los estudiantes asiáticos es mayor en la prueba escolar de aptitud que la de cualquier otro grupo étnico. Además, toman más cursos de matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras, y pasan más horas en tareas en casa.³⁴

Por algún tiempo la cultura dominante ha retratado a los emigrantes asiáticos como "minoría modelo" —una comunidad homogénea que no se queja, trabaja duro, es altamente educada, orientada a la familia y exitosa financieramente. Aunque esta descripción ha sido por mucho tiempo verdadera, también enmascara la complejidad de la realidad que muchos asiáticos actualmente enfrentan en la sociedad estadounidense. Indudablemente a la cultura dominante le gustaría que otras minorías oprimidas vincularan el éxito a las virtudes de autosacrificio y competitividad, en lugar de que lucharan políticamente por la reparación de las injusticias sociales y contra la institucionalización del racismo. Pero la cara de la minoría asiática está cambiando. La mayoría de los emigrantes asiáticos actuales son refugiados pobres y agotados que huyen de la guerra y la represión. A diferencia de los grupos chinos de Vietnam, China, Hong Kong y Singapur, muchos de los cuales vienen de ambientes privilegiados en sus propios países y llegaron a los Estados Unidos antes de 1976, los refugiados asiáticos del sureste no son gente urbana, tienen poca o ninguna información o contacto previo con la cultura occidental y no tienen comunidades preestablecidas en Estados Unidos a las cuales integrarse.³⁵ Los inmigrantes entran a Estados Unidos como otros inmigrantes lo han hecho antes de ellos, en el rango más bajo de la escala socioeconómica. En California, aproximadamente 50% de los inmigrantes indochinos viven en bienestar, y un censo de 1980 reveló que más del 35% de familias vietnamitas en los Estados Unidos vive bajo la línea de la pobreza. La tasa de marginación para los estudiantes del sureste asiático se ha incrementado de 14.4% en 1982 a 26.5% en 1985.³⁶

Aunque los asiáticos son la segunda población minoritaria de más rápido crecimiento en el país, y aunque el ingreso medio familiar para las familias

³³ "The patterns in our social fabric are changing", en *Education week*, cit., p. 16.

³⁴ Deenan Glamser y Jim Myers, "USA marvels at minority's winning way", en *USA today*, 12 al 14 de junio de 1987, pp. 1 y 2.

³⁵ Yin Ling Leung, "Inter-racial violence: Conflicts of class and culture", en *The minority trendsletter*, núm. 1 y 2, septiembre-octubre de 1987, pp. 1-7.

³⁶ David Brand, "The new whiz kids", *Time*, 31 de agosto de 1987, p. 49.

asiáticoamericanas de acuerdo con el censo de 1980 de Estados Unidos sea de 26 456 dólares (casi 3 000 dólares más alto que para las familias blancas), más inmigrantes recientes tales como los de Hong Kong, los laosianos, los kampucheanos o camboyanos y los vietnamitas que llegaron después de 1976 no reflejan las historias de éxito tan ampliamente proclamadas por la prensa nacional.

La estereotipificación de los estudiantes asiáticos como exitosos por sus virtudes de pasividad, industriiosidad y conformidad no sólo exhorta a otras minorías a adoptar estos valores y conductas no resistentes, sino que también ha generado una reacción en contra de los asiáticos. Ha habido un incremento dramático en los actos de violencia contra inmigrantes asiáticos, y hay evidencias crecientes de que las universidades selectas están diseñando "cuotas ocultas" para excluir candidatos asiáticos calificados.

Para otro 40% de todos los inmigrantes legales—los provenientes de México, Centro y Sudamérica y el Caribe— el éxito es menos frecuentemente asegurado.³⁷ Éstos son los estudiantes más claramente devaluados por los tests de inteligencia que continúan favoreciendo cultural y lingüísticamente a los estudiantes anglosajones de clase media. Dado que estos tests suelen ser administrados antes de que el estudiante haya tenido una oportunidad de adaptarse a la vida norteamericana, muchos estudiantes obtienen puntuaciones intelectualmente pobres. Incluso estas puntuaciones con frecuencia se convierten en la base para estratificar a los estudiantes y enviarlos a cursos de nivel básico y a la oficina del psicólogo escolar. Es incorrecto aceptar el estereotipo de que cada joven asiático está predestinado al mérito escolar, como también es un error considerar a todos los negros e hispanos irrevocablemente atrapados en los rangos más bajos del orden socioeconómico. Hay pandillas de jóvenes asiáticos y los estudiantes asiáticos no son por ningún motivo inmunes al analfabetismo. Hay también estudiantes de alto rendimiento negros, chicanos y puertorriqueños. No obstante, cuando se consideran factores tales como la inteligencia, la creatividad, la motivación y la prosperidad económica, prevalece el caso de que el estatus socioeconómico es el más grande predictor del éxito académico en Estados Unidos.³⁸

En 1980, 27% de los estudiantes de escuelas públicas en Estados Unidos no eran blancos, y la población inmigrante ha crecido sustancialmente desde ese tiempo. California tiene ahora una "mayoría de minorías" en sus escuelas elementales, mientras Texas tiene 46% de estudiantes negros e hispanos.³⁹ Muchas de estas familias minoritarias están sostenidas por sólo un padre. Casi cada sistema escolar de las grandes ciudades tiene matrículas predominantemente de minorías y grandes números de estudiantes cuya lengua original no

³⁷ *Education Week*, cit., p. 16.

³⁸ Véase la investigación presentada por Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic reform*, Nueva York, Basic Books, 1976.

³⁹ *Education Week*, op. cit., p. 16.

es el inglés. Un estudio estima que para el año 2000, cincuenta y tres de las mayores ciudades tendrán poblaciones predominantemente inmigrantes.⁴⁰ Actualmente, no obstante, sólo 8.5% de todos los maestros pertenecen a las minorías.⁴¹

Realmente es verdad que muchos de los nuevos inmigrantes encuentran en los Estados Unidos condiciones de vida mejores respecto de las que tenían en sus tierras nativas. También es verdad que en Estados Unidos hay aún una considerable proporción de libertad social. Para muchos inmigrantes pasados o prospectivos, Estados Unidos representa una metáfora históricamente poderosa de lo que significa ser próspero y libre. Es el ideal de la democracia, la libertad y la movilidad social lo que atrae a una gran mayoría de inmigrantes. La imagen de Estados Unidos ha sido una fuerza convincente tanto racional como emocionalmente en la escena internacional por muchas décadas. Lo persuasivo de esta imagen sugiere la fuerza de la hegemonía internacional de Estados Unidos. También sugiere el poder de la red global de comunicaciones para delinear ideologías y el negocio y la publicidad americanos para invadir los mercados mundiales y establecer los marcos de referencia ideológicos para la evaluación del éxito personal.

Debemos reconocer, no obstante, que las condiciones reales de vida experimentadas por muchos inmigrantes en Estados Unidos se quedan cortas respecto al ideal. En algunos casos Estados Unidos apoya actualmente a los regímenes que oprimen a esta gente; sólo le ofrecemos la oportunidad de "elegir" entre dos sitios en los cuales se puede ser pobre.⁴² El punto en cuestión, naturalmente, no es argüir acerca de cuál país tiene los peores guetos, sino más bien luchar por hacer realidad los principios de igualdad y justicia en nuestra casa.

La población de rápido crecimiento en la nación es hoy en día la hispana, incluyendo a los méxicoamericanos, los puertorriqueños, los cubanoamericanos, y otros. La población hispana se integra por una gran parte de gente joven, y ha sido duramente golpeada por la erosión de la igualdad en las escuelas estadounidenses. Aunque la mayoría de los hispanos entran a la secundaria con aspiraciones educacionales y vocacionales tan altas como cualquier otro grupo en nuestra sociedad, 40% de todos los estudiantes se retiran antes del décimo grado. Además, 25% de los hispanos que ingresan a la secundaria exceden la edad media, mientras que 45% de los estudiantes méxicoamericanos y puertorriqueños que entran a la secundaria nunca la terminan, comparados con el 17.3% de los anglos. La mayoría de los hispanos (85%) vive en áreas metropolitanas concentradas en California, Florida, Illinois, Nueva York y Texas. De ellos,

⁴⁰ Rexford Brown, "State responsibility for at-risk-youth", en *Metropolitan education*, núm. 2, otoño de 1986, pp. 5-12.

⁴¹ The National Coalition of Advocates for Students, *Barriers to excellence: Our children at risk*, Boston, 1985, p. 10.

⁴² Esta observación me la proporcionó Jim Giarelli, en correspondencia personal.

35% de los estudiantes hispanos son sistemáticamente enviados a programas de educación vocacional que no proporcionan entrenamiento actualizado; 40% de los estudiantes son forzados a entrar a programas educacionales generales, opuestos a los programas académicos.⁴³ Estos estudiantes tienen una dramática necesidad de una pedagogía crítica, de una nueva forma de ver la escuela que los capacite para analizar su opresión y tomar las medidas para reparar las condiciones que la perpetúan.

De cada cien niños nacidos hoy en día, 12 han nacido de matrimonio y 40 son hijos de padres divorciados antes de que el niño cumpla los trece años.⁴⁴ Los niños de grupos minoritarios enfrentan un camino particularmente duro por delante. Un reporte reciente publicado por la Fundación para la Defensa de los Niños revela que mientras 8 de cada 10 niños blancos viven en familias de dos padres, este caso se da para sólo 4 de cada 10 niños negros. 30% de los niños negros menores de 3 años viven en familias encabezadas por alguien distinto de sus padres. Además, los estudios muestran que en unos cuantos años uno de cada 4 niños negros vivirá en una familia encabezada por una mujer. En otras palabras, los niños negros son arriba de tres y media veces más susceptibles que los niños blancos de vivir en familias conducidas por mujeres.⁴⁵

Aunque los niños negros en familias encabezadas por mujeres son los más pobres en la nación, con un ingreso medio de 8 648 dólares en 1984, el problema va más allá del mero problema de pobreza asociado con la paternidad de un solo padre. Los niños negros en familias de dos padres tienen el doble de probabilidades de vivir debajo de la línea de la pobreza que los niños blancos de familias de dos padres. De hecho, casi la mitad de los niños negros son pobres, a diferencia de uno de cada seis niños blancos. Los hombres y mujeres negros en todos los niveles educacionales tienen menores probabilidades de ser empleados que los hombres y mujeres blancos, y aquellos que son empleados ganan menos que sus contrapartes blancos. Casi dos de cada cinco niños negros están creciendo en una familia cuya cabeza no terminó la secundaria, el doble de la tasa para los niños blancos. Los estudiantes negros de todas las edades son lectores más deficientes que los blancos, tienen menos probabilidades que los estudiantes blancos de asistir a la facultad y el doble de probabilidades de ser suspendidos de la escuela, de ser corporalmente castigados o de quedar expulsados. Seis de cada diez estudiantes blancos se encuentran en programas para dotados y talentosos mientras que sólo uno de cada diez estudiantes negros ocupan puestos en tales programas. Igualmente alarmante es el hecho de que los niños negros tengan el triple de probabilidades de ser ubicados en salones de clases para retardados mentales, una realidad que los

⁴³ *Make something happen: Hispanics and urban high school reform*, Nueva York, The Hispanic Policy Development Project, 1984, pp. 1 y 10.

⁴⁴ Rexford Brown, *op. cit.*, p. 6.

⁴⁵ Children's Defense Fund, *Black and white children in America: Key facts*, Washington DC, 1985, p. 3.

carga con la culpa del racismo.⁴⁶ Por supuesto, la herencia del racismo y de la inequidad puede ser rastreada hasta los inicios de Estados Unidos, pues los historiadores oficiales frecuente y cuidadosamente han ignorado aspectos de la historia del país, sobre todo aquellos conocimientos de la gente marginada y desfavorecida. A algunos sociólogos contemporáneos les gusta echar la culpa de las condiciones económicas de los negros al embarazo precoz, al aislamiento social o a las pobres aspiraciones de los negros que no entran en contacto completo con las de clase media. También culpan a los negros de clase media que han dejado el gueto por no permanecer allí como modelos para los negros más pobres. Estas perspectivas simplemente reciclan la ideología de "culpar a la víctima" cambiando la culpa a los negros mismos y desviando la atención de las causas estructurales de la pobreza y del racismo y la negación a que los negros participen completamente en el sistema económico.

Incluso las instituciones académicas "el llamado bastión de la búsqueda de la verdad, la ilustración y la tolerancia" se han convertido en escenario donde ocurren incidentes racistas que evocan las imágenes de Alabama y Arkansas en los cincuentas. Incidentes recientes ocurridos en las universidades de Michigan, Purdue, Illinois del Norte, Columbia y California muestran apenas la superficie de una trama racista en Estados Unidos. Cuando una revista no autorizada de la Universidad de Illinois del Norte imprime versos enfermizos tales como "Ok./mira negro/somos blancos/lo blanco es supremo/Jesús fue blanco/Dios es blanco/Todos nuestros presidentes han sido blancos/Gracias a Dios/",⁴⁷ tenemos que preguntarnos cuál es el futuro de la educación superior. Es necesario que no nos engañemos pensando que el racismo es un malestar que fue "curado" durante el movimiento de los derechos civiles de los sesenta. Cuando 1 500 estudiantes se enfrentan en una pelea de blancos contra negros en la Universidad de Massachusetts en Amherst, cuando hermandades intentan bloquear la entrada de negros a reuniones abiertas, cuando permisos de residencia rutinarios son revisados si se trata de negros pero no si son blancos,⁴⁸ no necesitamos autoengañarnos pensando que el racismo es una enfermedad que se "curó" durante el movimiento por los derechos civiles de los años sesenta. Su clamor impertinente puede ser oído hoy en día en la torre de marfil.

Parece como si Jim Crow hubiera resucitado del otro lado del camino. Aunque se nos ha dicho que los negros están "haciéndola", el caso sigue siendo la discriminación rampante, y muchas víctimas recientes son mujeres negras. Sabemos, por ejemplo, que más mujeres negras de catorce y quince años de edad desertaron de la secundaria en 1981 (3%) que hace diez años (1%), y sabemos también que los negros de cualquier sexo y las mujeres de cualquier etnia son menos susceptibles de ingresar en un currículum académico de

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 7, 12, 60 y 89.

⁴⁷ Ezra Bowen, "Wrong message from academe", en *Time*, 6 de abril de 1987, pp. 57 y 58.

⁴⁸ *Loc. cit.*

secundaria que los varones blancos. En consecuencia, es poco sorprendente que las mujeres negras sean desproporcionadamente ubicadas en programas vocacionales. El porcentaje de graduados de secundaria que asisten a otras facultades ha caído 11% entre 1975 y 1981. Tanto los negros como las mujeres tienen menos probabilidades de recibir ayuda financiera que los hombres blancos, y las mujeres de bajos ingresos recibieron menos préstamos de garantía estudiantil que los que reciben los hombres de bajos ingresos. Además, los gastos de crianza no pueden ser usados al contabilizar las necesidades, una restricción que afecta considerablemente más a las mujeres.⁴⁹

El compromiso nacional de dar igualdad de oportunidades es violado en sus propias raíces por el hecho de que los gobiernos locales y estatales continúan pagando más por la educación de un niño que por la de otro. Las constantes inseparables de la educación en Estados Unidos —igualdad de oportunidad y meritocracia— favorecen a las élites existentes y ubican a los estudiantes minoritarios en la columna deudora del libro mayor de la contabilidad académica. Dado que financiamos nuestras escuelas sobre todo mediante impuestos locales a la propiedad e ingresos estatales (con una cantidad menor añadida por el gobierno federal), y dado que algunos estados y distritos escolares tienen más bienes tasables que otros, el dinero que es gastado por estudiante varía significativamente de distrito a distrito. Algunos estados han tratado de proporcionar fórmulas para promover más fondos estatales para los distritos más pobres, pero legisladores que saben que deben representar posiciones convincentes para los que votan por ellos, a menudo subordinan estos esfuerzos a otros compromisos diseñados para ganar apoyo de los electores en los distritos más ricos.⁵⁰ Curiosamente, las disparidades entre las escuelas dentro de un distrito, son a menudo tan grandes como las que se dan entre los distritos de bajos ingresos y rurales, y los distritos suburbanos ricos dentro del mismo estado. Aquí también la disparidad refleja la estructura racial y económica de la población escolar.⁵¹

El mito de que los consejos escolares “equilibran” los intereses particulares de la influencia burocrática y profesional en la política educativa del estado (resultado de la actividad de los líderes políticos y empresariales, los expertos académicos y los grupos de presión) se hace añicos cuando notamos la clase de oligarquías representadas por algunos consejos locales, que ejercen una influencia tremenda sobre las comunidades por medio de la distribución de los recursos escolares y los patronatos. La estructura y las acciones de los consejos escolares locales en el estado de Georgia, por ejemplo, muestran las barreras

⁴⁹ Elizabeth L. Ihle, *Black women's academic education in the south: Modules iii and iv*, U.S. Department of Education and the Women's Educational Equity Act program, 1986, 10.

⁵⁰ William Proefriedt, “Education and moral purpose: The dream recovered”, en *Teacher's college record*, núm. 86, 3, 1985, pp. 399-410.

⁵¹ The National Coalition of Advocates for Students, *op. cit.*, p. 5.

que los consejos locales pueden levantar contra el habilitamiento de las minorías. Desde que la segregación fue prohibida en 1970, las escuelas públicas de Georgia han sido esencialmente disgregadas por medio de las políticas reaccionarias de los consejos escolares locales. De los veintidós distritos de Georgia con al menos 63% de inscripciones negras, sólo dos tienen mayoría negra en los consejos escolares. Los grandes jurados de Georgia aún seleccionan a cuarenta de ellos, y los consejos escolares que presiden sistemas con más de 70% de estudiantes negros, demandan 50% menos en impuestos de propiedad local que aquellos con más de 70% de estudiantes blancos.⁵²

La falta de fondos frecuentemente va de la mano con la falta de recursos escolares, maestros competentes y servicios. Invariablemente, el estudiante pobre y minoritario es duramente golpeado por las disparidades en el financiamiento. En un reporte reciente del comité de investigación comisionado por la Comisión Nacional de Abogados para Estudiantes, titulado *Barriers to excellence: Our children at risk*, descubrimos y lamentamos los indicadores siguientes de discriminación cultural: sólo cerca del 33% de los estimados 2.7 millones de estudiantes con eficiencia limitada para el inglés y de edad oscilante entre cinco y catorce años, reciben algún programa que dé respuesta a sus necesidades lingüísticas; en 1980, sólo 10% de los niños hispanos con rendimiento limitado estuvieron en programas bilingües; los estudios conducidos en secundarias urbanas habían revelado tasas de deserción tan altas como 85% de los estudiantes nativos y entre 70 y 80% para los estudiantes puertorriqueños; muchos libros de texto usados en los salones de clase quedaron culturalmente sesgados, tanto en su interpretación de material como en su omisión de material sobre cultura, historia, o logros de muchos de los grupos nacionales y culturales representados en las escuelas del país. Aunque casi el 25% de los maestros de todas las escuelas públicas en Estados Unidos tenían estudiantes con rendimiento limitado en inglés (RLI) en sus salones de clase en 1980 y 1981, sólo 3.2% de esos maestros dijeron que estaban equipados para tratar con estos estudiantes.⁵³ Con estadísticas como éstas, es difícil discutir la acusación hecha en el reporte de que:

los niños minoritarios no importan tanto como los no minoritarios, a juzgar por los números desproporcionados de tales niños que son excluidos y subatendidos por las escuelas. Sabemos, por ejemplo, que los estudiantes negros son ubicados en salones de clase para débiles mentales medios a tasas tres veces más altas respecto de los niños blancos. Los niños pobres son también considerados menos importantes que los no pobres, si contrastamos el nivel de financiamiento asignado para su educación con el asignado para los niños en distritos más ricos. Los niños que no hablan inglés además enfrentan barreras de lenguaje y de tipo cultural a lo largo de Estados Unidos, y en muchos sitios las chicas encuentran aún menores oportunidades que los muchachos. El

⁵² Ann Bastian et al., *op. cit.*, pp. 138 y 139.

⁵³ The National Coalition of Advocates for Students, *op. cit.*, p. 16

tratamiento diferencial de los niños por su raza, clase, sexo, lenguaje y por incapacidad subvierten nuestros valores nacionales más profundos de justicia. Tal tratamiento además tiene enormes consecuencias prácticas. De hecho, el fracaso en la educación de millones de niños está convirtiendo el potencial para el beneficio social en grave déficit, cuyo costo los contribuyentes pagarán tanto financiera como socialmente, en términos de la creciente dependencia y la pérdida de un sentido de propósito común.⁵⁴

El sexismo crece y se extiende en Estados Unidos. Las mujeres de grupos étnicos particulares siguen sin ser tomadas en cuenta como agentes moral y socialmente importantes, y esto se da en una sociedad orgullosa de sí misma por sus conceptos de equidad y justicia. Aunque muchos de los estadounidenses aplauden los logros de las mujeres en la escuela y en el de empleo en relación con las dos últimas décadas, la situación no es tan prometedora como muchos quisieran creer. Las estadísticas recientes revelan hechos sombríos: las mujeres tienen menor probabilidad de completar cuatro años en las facultades que los hombres; tienen muchas menos posibilidades de continuar en los niveles superiores de educación y de obtener doctorados o grados profesionales; en todos los niveles educativos, las mujeres tienen tasas mucho más altas de desempleo que los hombres; las mujeres graduadas de facultades, como promedio, ganan menos que los hombres con educación de ocho grados; las mujeres de las minorías ganan menos que cualquier otro grupo de trabajadores; el embarazo es la mayor causa conocida de deserción entre mujeres de edad escolar; y tres quintas partes de las mujeres que están en la línea de la pobreza o aun por debajo de ella, abandonan la escuela.⁵⁵ Además, dos terceras partes de las trabajadoras son viudas, divorciadas, separadas, nunca han sido casadas o tienen esposos cuyos ingresos anuales son menores de 15 000 dólares –en otras palabras, son la única fuente de sustento para ellas y sus familias.⁵⁶ La “feminización de la pobreza” es un problema creciente en Estados Unidos, dado que las mujeres se encuentran cada vez más en trabajos mal pagados y que el sustancial abismo entre el salario de los hombres y el de las mujeres se niega tercamente a cerrarse.⁵⁷

Los problemas sociales en Estados Unidos representan un peso mayor para los grupos minoritarios, las mujeres y los pobres, pero no terminan ahí. La clase media, los jóvenes suburbanos, están también atrapados en un dilema: ellos son los hijos de la euforia demográfica pero se hacen adultos en una economía estancada. Llegados a un mundo televisado de interés personal y codicia, un mundo basado en el principio de que las mercancías compran la felicidad, y

⁵⁴ *Ibid.*, pp. viii-ix.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 13.

⁵⁶ Kathleen Christensen, “Women and contingent work”, en *Social Policy*, núm. 17, primavera de 1987, p. 16.

⁵⁷ Gertrude S. Goldberg y Eleanor Kremen, “The feminization of poverty: Only in America?”, en *ibid.*, pp. 3-14.

donde las escuelas son socios activos en el terreno de las ventas, esta gente joven experimenta un fuerte dilema expresado convincentemente por Ralph Larkin:

Los estudiantes [de clase media] experimentan una doble enajenación: una a partir de la sociedad adulta donde radica el poder, y otra a partir de los demás con quienes se encuentran en una competencia desleal, cuya movilidad socava la autenticidad y la comprensión de los demás. Están aislados como clase y por el hecho de ser individuos monádicos. La mayor parte de sus vidas está caracterizada por la falta de profundidad: en sus lazos familiares, en sus amistades, en sus habilidades y en sus compromisos con otras organizaciones. Ellos viven en lo superficial, asustados pero deseosos de que lo que pudiera pasar no ocurra en su existencia no muy edénica [...] están aterrorizados por sus propios temores. Su impotencia y timidez genera un odio por sí mismos y una gran desesperación...⁵⁸

En otras palabras, estos estudiantes no reconocen su propia autorrepresión y la supresión que ejerce sobre ellos la sociedad dominante, y nuestros viciados ambientes de aprendizaje no les dota con los elementos teóricos requeridos para ayudarlos a entender por qué se sienten tan mal. Por la falta de maestros con una pedagogía crítica, a los estudiantes no se les da la posibilidad de pensar críticamente, una habilidad que los capacitaría para comprender mejor por qué sus vidas han sido reducidas a los sentimientos de la falta de sentido, el azar y la enajenación, y por qué la cultura dominante trata de acomodarlos a la pasividad de sus vidas. Consecuentemente la cultura continúa enloqueciendo, degradando el proceso de trabajo, alentando el consumo de mercancías volátiles y manteniendo el mecanismo de mercado como base para la distribución de riqueza y estatus, todo lo cual contribuye a empobrecer la vida emocional de nuestros jóvenes y a degradar la vida diaria.

Finalmente me gustaría atraer la atención sobre un problema importante para los estadounidenses tanto dentro como fuera del sistema educacional: el analfabetismo. En su reciente libro, *Illiterate America*, Jonathan Kozol presenta una de las evaluaciones más inteligentes de esta condición desventajosa:

Veinticinco millones de adultos estadounidenses no pueden leer los avisos de precaución en un bote de pesticida, una carta del maestro de su hijo o la primera plana de un periódico. Treinta y cinco millones más leen sólo en un nivel menor que el requerido para todas las necesidades de sobrevivencia en nuestra sociedad. Juntos, estos 60 millones de personas representan más de un tercio de la población adulta total. Los más altos números de analfabetismo son de blancos nativos. No obstante, en proporción con la población, los datos son más altos para los negros y los hispanos que para los blancos. El 16% de los adultos blancos, el 44% de los negros, y el 56% de los ciudadanos de origen hispano son analfabetos funcionales o marginales. Las estadísticas para la generación más joven de adultos negros están creciendo. Así, 47% de todos los negros de diecisiete

⁵⁸ Ralph W. Larkin, *Suburban youth in cultural crisis*, Nueva York, Oxford University Press, 1979, p. 210.

años son analfabetos funcionales. Se espera que esta cifra aumente para 1990. De los recientemente egresados de las secundarias 15% lee por debajo del nivel requerido para sexto grado. Un millón de niños adolescentes entre doce y diecisiete años no leen arriba del nivel de tercer grado, y 85% de los menores de edad que comparecieron ante el jurado son analfabetos funcionales. De los ocho millones de adultos desempleados, entre 4 y 6 millones carecen de las habilidades para ser reentrenados en trabajos de alta tecnología. Los Estados Unidos tienen el lugar cuarenta y nueve entre las 158 naciones miembros de la ONU por su nivel de analfabetismo.⁵⁹

Los ciudadanos de Estados Unidos, asediados por la lógica implacable del consumismo y la privatización, no se asombran de que el analfabetismo prospere como medio de resistencia, escape o rechazo a ser parte de la pesadilla cultural. Lo que se necesita para responder a la crisis del alfabetismo es un alfabetismo crítico que enmarque a la lectura y a la escritura en términos de tomas de decisión morales y políticas. El alfabetismo, bajo este punto de vista, no está relacionado con el aprendizaje para leer propaganda o con el hecho de volverse mejor consumista o de escaparse en las páginas de las novelas rosa o de espionaje; el alfabetismo crítico vincula la competencia lingüística con la adquisición de habilidades que permitan a los individuos desafiar el *status quo*.

Es difícil comprender el significado total de la crisis social que he tratado de explicar en las páginas precedentes, pero muestran que la historia no representa una clase de *continuum* lineal y progresivo dirigido hacia la igualdad, la regulación de la riqueza y el mejoramiento de la vida humana; no es una revelación teológica de algún plan metafísico, cuya "esencia" es el progreso material, espiritual, moral o ético. No es la presencia de la razón lineal en el tiempo lineal sino que es, de hecho, contingente sobre regímenes particulares de verdad que operan en una sociedad. Como sociedad, estamos atrapados entre una sensación inminente de destrucción y una incapacidad por reconocerla. La difícil realidad de la situación actual es que Estados Unidos continúa siendo desfigurado por la explotación de clases y la desigualdad sexual y racial. Ensombrecida por la lógica del nihilismo, la violencia se ha convertido en una purificación estética para las crecientes facciones militantes del ala derecha que desea: purgar a Norteamérica de negros, asiáticos, árabes y judíos. Tal xenofobia no es sino una de las consecuencias de una sociedad en deterioro basada en privilegios y en la desigualdad, una sociedad que ha permitido una estructuración patológica y destructiva de las relaciones sociales. Estas relaciones han sido intensificadas en años recientes por el resurgimiento del evangelismo fundamentalista y la revitalización de las tendencias de la nueva derecha. En términos de Richard Sennet, "lo que está faltando en Estados Unidos es un sentido de que la nación es una colectividad de la diferencia, que

⁵⁹ Jonathan Kozol, *Illiterate America*, Garden City, Nueva York, Anchor Press, Doubleday, 1985, pp. 4 y 5.

la comunidad humana podía aún ser enriquecida por la experiencia del Otro, de lo que no puede ser comprendido por completo".⁶⁰

Una característica particularmente preocupante del movimiento de reforma educativa actual ha sido la apelación a los conceptos del alfabetismo cultural como la sostienen E. D. Hirsch, Jr. y Allan Bloom. Bloom se adhiere a una perspectiva de la escuela en la cual a los estudiantes se les pide que celebren el llamado conocimiento de alto nivel de los "grandes libros del mundo occidental", mientras Hirsch sostiene que a los maestros se les requiere que transmitan los aspectos dignos de alabanza de nuestra herencia cultural estadounidense.⁶¹ La perspectiva de Bloom descansa en la noción neoclásica de que la cultura "contiene" de algún modo a los conocimientos (distinta del concepto de que el conocimiento es construido socialmente) y de que presumiblemente el conocimiento de alto nivel es el único tipo de conocimiento estimado como suficiente para garantizar su inclusión en el currículum. Insistentemente denigrados, en esta perspectiva de lo que debería ser enseñado, están los conocimientos subvaluados de los grupos económicamente en desventaja, de las mujeres y de las minorías. Escritores tales como Hirsch sostienen que la herencia cultural de Estados Unidos debería ser enseñada, pero en forma tal que ocultara las fuentes de su estructura social y encubriera los intereses selectivos a los que sirve en el campo de los principios eternos de justicia, igualdad y fraternidad. Bloom sugiere que los estadounidenses estarían mejor si desearan la búsqueda de la igualdad en favor de una posición privilegiada en *La república*, de Platón. La posición de ambos escritores marca el surgimiento de un nuevo elitismo.

Mientras luchemos duro por no admitirlo, las cosas no van a mejorar mucho. El "ángel de la historia" de Walter Benjamin continúa mirando fijamente, a través de las nubes de la desesperación –sin mencionar la desintegrada capa de ozono– a un continente cuyo potencial para desatar una catástrofe mundial es mayor ahora de lo que lo fue antes.

En una era de rentabilidad y producción a la baja, donde cada punto porcentual de incremento de la tasa de desempleo trae 318 suicidios adicionales, un 2% de incremento en la tasa de mortalidad, un 5 a 6% de incremento en homicidios, un 5% de incremento en los encarcelamientos, un 3 a 4% de incremento en primeras admisiones a hospitales mentales, y un 5 a 6% de aumento en las tasas de mortalidad infantil, la cultura consumista salta hacia lo grotesco y lo decadente.⁶² Las imágenes de mercancías chatarra, vulgares y llamativas tanto en la prensa como en los medios electrónicos, crean un *ethos* de individualismo posesivo y atomístico, debilitan la privatización y generan un arribismo egoísta

⁶⁰ Richard Sennett, "A republic of souls", en *Harper's*, julio de 1987, p. 44.

⁶¹ Véase E. D. Hirsch, Jr., *Cultural literacy: What every American needs to know*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1987. Véase también Allan Bloom, *The closing of the american mind*, Nueva York, Simon y Schuster, 1987.

⁶² Cohen y Rogers, *op. cit.*, p. 29.

que descarrila el imperativo de analizar las condiciones sociales existentes y las relaciones opresivas de poder y privilegios y de eliminar la explotación. En lugar de esto, esas imágenes refuerzan una ideología consumista caracterizada por la creencia de que la calidad de la vida cotidiana se aumenta irrevocablemente merced a la creación continua de riqueza material. Los apóstoles de la tecnología y la eficiencia del Silicon Valley, respaldados por los empresarios del Sun Bolt, hacen alarde de sus mercancías como imperativos funcionales para la sobrevivencia moderna, mientras las cuestiones de la justicia social y la lucha humana parecen más y más periféricas a la cultura del confort. Al no considerar cómo han sido manufacturados y condicionados socialmente nuestros sueños, deseos y acciones, permanecemos más bien en la esclavitud de la ética consumista. Estamos viviendo colectivamente la pesadilla americana, la *death of a salesman*, y como Willy Loman, nos estamos percatando de que el valor de cambio del trabajo duro está vacío de esperanza. Parecemos aceptar la creencia de que las condiciones presentes han surgido de las necesidades democráticas, como prerrequisito para nuestra búsqueda fetichista del mejor de todos los mundos posibles. La desigualdad y la pobreza son los precios que debemos pagar por la libertad.

En la realidad, el progreso se ha convertido en el azote de la historia, en un ataque contra la libertad humana mientras la profunda falta de lógica de estos tiempos corre libre y sin impedimentos. Los que desean construir una sociedad libre del estrépito y la carnicería de la guerra encuentran poco consuelo en que muchas figuras claves del renacimiento de la nueva derecha –incluyendo miembros de alto rango en el gobierno y militares– ansíen dulces puertos para el Armagedón, usen la Biblia como el cronómetro de la historia y se adscriban a una variación del “inminente éxtasis del holocausto”, en la cual la “violencia purificante” de una guerra nuclear es percibida como parte del plan de Dios. (Naturalmente, en esta perspectiva, los creyentes de la verdad serán inmediatamente teletransportados al reino de Dios por Jesús, que estará en el cielo justo antes de la debacle apocalíptica.)⁶³

El analfabetismo, las crecientes tasas de desertión entre los pobres, el dramático incremento de la violencia y la desesperación en el salón de clase ejemplifican la difícil situación del estudiante y de los maestros de hoy día. Si no consideramos nuestra posibilidad de acción política práctica o la de ejercitar nuestras habilidades para intervenir en el mundo, nuestros sueños se escapan del dominio de la ética y continúan siendo manufacturados por la cultura no imperante del bombardeo consumista y la destrucción moral. Hoy más que nunca necesitamos una teoría pedagógica capaz de oponerse al ataque virulento de la nueva derecha contra la escuela, que sostiene que el vocabulario moral de la pedagogía crítica debe ser descartado por izquierdista o socialista. Los

⁶³ Lawrence Jones y Gerald Sheppard, “On Reagan, prophecy, and nuclear war”, en *Old Westbury Review*, núm. 2, otoño de 1986, pp. 9-22.

asaltos repetidos de las ideologías reaccionarias, tanto si nos llegan como ataques a la escuela, escándalos armados, diplomacia del armamentismo o predicadores de la televisión hambrientos de poder corporativo, exponen una avaricia generalizada, el derecho a ser racista, la lógica del interés personal, un deseo de ganancia privada y un odio por la disensión consciente. Mientras las oscuras y ambivalentes alas de la historia baten sobre este período de nuestra presente era, cuando la esperanza está secuestrada, cuando la justicia es inmóvil en el altar de la acumulación de capital, y cuando las buenas obras de nuestra comunidad han sido eclipsadas por la desesperación, necesitamos con urgencia una nueva visión de lo que debería significar la educación.

Para los maestros, esto quiere decir que debemos comenzar a enfrentar abierta y críticamente la complicidad de nuestra sociedad en las raíces y la estructura de la desigualdad y la injusticia. Significa también que como maestros debemos enfrentar nuestra propia culpabilidad en la reproducción de la desigualdad en nuestra docencia, y que debemos esforzarnos por desarrollar una pedagogía equipada para proporcionar resistencia tanto intelectual como moral a la opresión, una que extienda el concepto de la pedagogía más allá de la mera transmisión de conocimientos y habilidades y el concepto de moralidad más allá de las relaciones interpersonales. Esto es a lo que la pedagogía crítica se refiere.

que se ha producido en los últimos años, tanto en el campo de la psicología como en el de la pedagogía. En el primer caso, se ha producido un cambio de paradigma que ha llevado a una mayor integración de la psicología con otras disciplinas como la biología, la química y la física. En el segundo caso, se ha producido un cambio de paradigma que ha llevado a una mayor integración de la pedagogía con otras disciplinas como la psicología, la sociología y la filosofía. Este cambio de paradigma ha sido el resultado de una serie de factores, entre ellos, el desarrollo de nuevas teorías y métodos de investigación, así como el aumento de la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas.

En el campo de la psicología, el cambio de paradigma ha sido el resultado de una serie de factores, entre ellos, el desarrollo de nuevas teorías y métodos de investigación, así como el aumento de la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas. En el campo de la pedagogía, el cambio de paradigma ha sido el resultado de una serie de factores, entre ellos, el desarrollo de nuevas teorías y métodos de investigación, así como el aumento de la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas. Este cambio de paradigma ha sido el resultado de una serie de factores, entre ellos, el desarrollo de nuevas teorías y métodos de investigación, así como el aumento de la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas.

En el campo de la psicología, el cambio de paradigma ha sido el resultado de una serie de factores, entre ellos, el desarrollo de nuevas teorías y métodos de investigación, así como el aumento de la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas. En el campo de la pedagogía, el cambio de paradigma ha sido el resultado de una serie de factores, entre ellos, el desarrollo de nuevas teorías y métodos de investigación, así como el aumento de la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas. Este cambio de paradigma ha sido el resultado de una serie de factores, entre ellos, el desarrollo de nuevas teorías y métodos de investigación, así como el aumento de la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas.

En el campo de la psicología, el cambio de paradigma ha sido el resultado de una serie de factores, entre ellos, el desarrollo de nuevas teorías y métodos de investigación, así como el aumento de la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas. En el campo de la pedagogía, el cambio de paradigma ha sido el resultado de una serie de factores, entre ellos, el desarrollo de nuevas teorías y métodos de investigación, así como el aumento de la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas. Este cambio de paradigma ha sido el resultado de una serie de factores, entre ellos, el desarrollo de nuevas teorías y métodos de investigación, así como el aumento de la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas.

¹ La misma idea se desarrolla en "El lenguaje pedagógico y la pedagogía", *Revista de Investigaciones Psicológicas*, vol. 1, no. 1, 1970, pp. 1-12.

SEGUNDA PARTE

GRITOS DESDE EL CORREDOR: LA ENSEÑANZA EN EL GUETO SUBURBANO

DEBORAH COLEMAN

La siguiente sección presenta algunas reflexiones centradas en las experiencias de enseñanza elemental en uno de los barrios neoprimarios de los suburbios de Toronto conocido como el corredor Jane-Finch. He recopilado las narrativas de estudiantes, padres y maestros y en ocasiones compartido descripciones y reflexiones para promover las interacciones al respecto.

Algunos lectores podrían pensar que esta es la historia de un caso de estudio de la vida de una escuela a parvularia y secundaria en un barrio de los suburbios de los barrios deprimidos en Canadá. No obstante, quiero señalar que los estudiantes en desarrollo de las que hablo, y los maestros que los enseñan, interactúan dinámicamente en sus salones de clase diferentes que no reconocen las fronteras entre Estados Unidos y Canadá. De hecho, la agenda de una situación no solo se extiende a la distancia entre Toronto, Canadá y Canadá sino que también ocurre en una gran variedad de otros contextos, pasados, presentes y futuros. Las dificultades que enfrentan muchas de estas escuelas se relacionan a las luchas que enfrentan los maestros en el Reino Unido y Canadá, en Kenia y Watts, y en Yaguajay y Cedar Rapids. Sus experiencias también son compartidas por los maestros a lo largo de Europa y África. Hablamos de condiciones similares enfrentadas por maestros y estudiantes en escuelas de nuestras naciones menos desarrolladas, y representamos un desafío colectivo a la profesión docente para averiguar qué constituye nuevas lecturas educativas.

La investigación de campo para mi último libro tiene su origen en las reflexiones de las historias de las narrativas que he recibido de profesores en escuelas rurales, urbanas y mixtas de barrios deprimidos y estudiantes de secundaria, muchos de los cuales son maestros de tiempo completo y estudiantes de barrios pobres, rodeados en regiones de enseñanza y padres de familia de poca amplia diversidad de orígenes étnicos. Hay ciertas similitudes entre la enseñanza en Canadá y en Estados Unidos, pero pesa mucho el peso del idioma. La investigación abarca los hechos que las experiencias y conocimientos reflejados en mi caso se parecen a los de muchos maestros de idiomas en escuelas de barrios pobres en Estados Unidos. En ambos países, los maestros se enfrentan con salones de clase sobrepoblados, grandes poblaciones de alumnos con necesidades pedagógicas específicas, recursos limitados y trayectorias étnicas diversas.

¹ Respecto a las secciones anteriores, véase el libro de Coleman (2003) que describe cómo que una escuela en un barrio deprimido en Canadá usa historias de los estudiantes para abordar algunas pequeñas cambios, y véase el libro de Cole (2004) que trata de las dificultades que enfrentan los maestros en un barrio deprimido en un suburbio de Canadá.

OPINIONES DE LOS AUTORES
LA ENSEÑANZA EN EL GUSTO SUBURBANO

INTRODUCCIÓN*

La siguiente sección presenta algunos incidentes ocurridos en mis cuatro años de enseñanza elemental en uno de los "barrios deprimidos" de los suburbios de Toronto conocido como el corredor Jane-Finch. He cambiado los nombres de estudiantes, padres y maestros y en ocasiones construido descripciones compuestas para proteger sus identidades al máximo.

Algunos lectores pueden poner objeciones al hecho de que cambié de contexto al pasar de una crítica a la escuela y sociedad estadounidenses a una escuela de los barrios deprimidos en Canadá. No obstante, quiero sostener que los estudiantes en desventaja de los que hablo, y los maestros que con ellos trabajan, enfrentan diariamente en sus salones de clase dificultades que no reconocen las fronteras entre Estados Unidos y Canadá. De hecho, la agonía de esta situación no sólo se extiende a la frontera entre Estados Unidos y Canadá, sino que también ocurre en una gran variedad de sitios —ciudades, pueblos, suburbios y áreas rurales. Las dificultades que enfrentan muchos maestros canadienses son similares a las luchas que enfrentan los maestros en el Bronx y Harlem, en Roxbury y Watts, y en Youngstone y Cedar Rapids. Son experiencias también compartidas por los maestros a lo largo de Estados Unidos. Hablan de condiciones comunes enfrentadas por maestros y estudiantes en muchas de nuestras naciones industrializadas, y representan un desafío colectivo a la profesión docente y a la juventud que constituye nuestra futura ciudadanía.

Lo adecuado de incorporar mi diario canadiense en este volumen es resultado de las favorables reacciones que he recibido de lectores en Estados Unidos, incluyendo a maestros de barrios deprimidos y a alumnos de licenciatura (muchos de los cuales son maestros de tiempo completo en escuelas de barrios pobres), colegas en colegios de educación y padres de familia de una amplia variedad de ambientes étnicos. Hay ciertas diferencias entre la enseñanza en Canadá y en Estados Unidos, pero pesan mucho más las similitudes. La respuesta abrumadora ha sido que las experiencias y condiciones reflejadas en mi diario se parecen a las de muchos maestros que trabajan en escuelas de barrios pobres en Estados Unidos. En ambos países los maestros se enfrentan con salones de clase sobrepoblados, grandes poblaciones de inmigrantes, teorías pedagógicas anticuadas, sofocantes demandas burocráticas, centralización ver-

* Respecto a las secciones uno, dos, y tres de la parte dos, en sesión con el autor decidimos que para la versión en español se podían usar términos nacionales mexicanos, aun cuando pudiera haber algunos pequeños cambios, en virtud de que una gran parte de los términos empleados por los niños a los que el diario hace referencia, son muy específicos del contexto de Canadá.

tical, administración por objetivos conductuales, desconfianza acerca de la capacidad y juicio de los maestros en su salón de clases que ha conducido a la deshabilitación efectiva de los maestros, insuficientes recursos y apoyos, medidas de canalización y un currículum oculto que favorece a ciertos grupos con respecto a otros con base en su raza, su clase y su género; la lista sigue y sigue. Las escuelas de los guetos, de lado a lado del continente, son similares a la que se describe. Incluso en los salones de clase rurales del Medio Oeste veo la cara de la desesperación —los Apalaches pobres provenientes de los *trailer park* y de las tierras de cultivo cercanas, codo a codo con esforzados negros, los hispánicos y otras minorías. Y aquí, como en otras partes, las escuelas están mal equipadas para enfrentar sus necesidades.

Quisiera aclarar que mi propósito al reproducir mi diario de escuela elemental no es ilustrar la pedagogía crítica —ésta será discutida en la parte tres. El propósito del diario es proporcionar impresiones e ideas sobre lo que ocurre en la escuela, tal como es vivido por estudiantes y maestros. Estas impresiones están presentadas desde la perspectiva de un maestro novato no familiarizado con las teorías discutidas en las secciones posteriores de este libro. Parte de mi plan en este trabajo es invitarlo a usted a que, después de introducirse en los conceptos presentados en las partes tres y cuatro, se vuelva un teórico más crítico.

LOS NIÑOS DEL CORREDOR

“¡Dar clases en una escuela de barrio pobre! Tú estás completamente loco”, me advirtió un amigo, “¡arruinarás tu carrera!”

Quedé desconcertado. “¿Qué quieres decir con ‘arruinar mi carrera’?”

“Cuando decidas que ya tienes suficiente y solicites un trabajo en un área mejor, ya estarás etiquetado como maestro de barrio pobre. Una vez que hayas sido encasillado como maestro primordialmente de niños inmigrantes, lo habrás conseguido. Sé inteligente: salte de eso antes de entrar.”

Pero quería trabajar con niños de barrios pobres y el trabajo escaseaba.

El corredor Jane-Finch es un área de seis manzanas en la ciudad de North York, un suburbio justo en las afueras de Toronto, Canadá. En 1970, había veintidós torres de edificios de departamentos y una población de 34 000 personas. En 1975, había cincuenta y nueve torres (con cuatro más en construcción) y una población de 60 000 individuos. Treinta y ocho mil personas están hacinadas en un área de tres kilómetros cuadrados alrededor de la intersección de la calle Jane y la avenida Finch. Unos 25 750 de ellos son jóvenes de diecinueve años de edad o menores. Muchos viven en las casi 3 000 unidades habitacionales para gente de ingresos muy bajos. Además 22% de los edificios de departamentos son subsidiados por el gobierno. Aproximadamente 30% de los residentes son negros y muchos son nuevos inmigrantes con empleos muy mal pagados o sin

empleo. Hay una población sustancial de indios y grandes cantidades de gente de habla italiana o española.

Aunque el corredor Jane-Finch es técnicamente un suburbio, comparte muchas características demográficas con los cinturones de miseria: grandes cantidades de madres o padres solos o solteros, bajos ingresos, alta tasa de delincuencia juvenil, grandes movimientos en la población, unidades habitacionales subsidiadas por el gobierno, alta densidad de edificios. Cuando pensamos en los barrios pobres urbanos, tendemos a imaginar los guetos de las grandes ciudades —Nueva York, Chicago, Detroit— con sus calles cubiertas de basura y ventanas rotas, desperdicios amontonados en las entradas de las puertas y secciones completas abandonadas en la huida a los suburbios. No obstante, en los mismos suburbios a menudo aparecen nuevos edificios de guetos, y detrás de sus fachadas de orden y contención, las condiciones comienzan a hacerse similares a esos horrores dejados atrás en las ciudades. Hay crimen, vandalismo y tensión racial. La policía forma “rondas de patrullas” y “brigadas especiales de jóvenes”. Los centros comerciales surgen como hongos en cada intersección, reemplazando los barrios con lotes de estacionamiento estériles.

Al corredor Jane-Finch le hace falta la presencia aglutinante de formas culturales tales como los bares locales, los clubes y las organizaciones eclesásticas, que darían a la comunidad una solidaridad colectiva. Dados los difíciles tiempos económicos, la etnia a menudo funciona como fuerza polarizada que exacerba los conflictos comunitarios en el área, entre hindús, del Este, indios, italianos, asiáticos y caucásicos. Aunque cada grupo conlleva las huellas de su propia historia sociopolítica y cultural dentro de su sensibilidad étnica, cada uno se vuelve parte de un orden social que incorpora graves disparidades en la riqueza de los grupos oprimidos y los grupos dentro de la cultura dominante. En gran medida están perdidos en el tapiz de la sociedad en su conjunto —hilos sujetos, atados firmemente a un patrón histórico de racismo y opresión.

Uno queda inmediatamente impresionado por el gran barrido de centros comerciales, áreas de estacionamiento, campos sembrados con torres hidroeléctricas y con hileras e hileras de unidades habitacionales. Los juegos de bolos y las salas de cine son relativamente escasos y el centro recreativo reserva, de manera no oficial, noches especiales “sólo para negros” y “sólo para blancos”.

Hay continuidad intergeneracional respecto a los empleos y al trabajo, lo cual significa que muchos de los estudiantes de la clase trabajadora del área son canalizados mediante el proceso de estratificación escolar, a empleos en almacenes, fábricas o en los negocios de comida rápida cercanos.

Los jóvenes beben cerveza, se drogan, patean basuras durante mucho rato en la noche; algunas veces cometen actos de vandalismo en las propiedades e irrumpen en los hogares. Y vienen a la escuela.

1966. A los diecisiete años, seguía los eventos mundiales en la vieja televisión RCA Víctor de mis padres. Para mí, como para muchos canadienses, el mundo apenas

existía al norte del paralelo 49. Había sido un año interesante: el presidente Johnson ordenó el primer gran bombardeo contra Vietnam del Norte; el *Mariner 4* transmitió las primeras imágenes desde Marte; Malcolm X fue asesinado en el salón de baile *Audubon* en la ciudad de Nueva York; César Chávez votó en contra de los cultivadores de uvas de Delano, California; la reina Isabel hizo a Los Beatles miembros de la Orden del Imperio Británico por traer a casa los dólares de los Estados Unidos de Norteamérica y de las colonias; una falla eléctrica produjo un apagón en los estados del noreste, causando una súbita alza en el índice de nacimientos.

Muy rara vez me arriesgaba más allá de los confines de lo que se consideraba "normal" para un chico gazmoño crecido en la custodia protectora del sueño de los barrios residenciales suburbanos. Mis playeras eran tan blancas que competían con los comerciales de Tide. Tenía zapatos tenis que rechinaban. Atado a mi mini Austin estaba un portaequipajes para una tabla de surf que siempre dije que iba a comprar pero que nunca compré.

Secretamente, no obstante, me sentía enterrado en un mundo de banalidad rutinaria, culpable de tener pensamientos más oscuros que mis pantalones de algodón. Mi vida iba a la deriva, como esperando que algo ocurriera. Cualquiera cosa. El futuro se veía predecible y sombrío hasta el día en que conocí a Zeke.

Fue en el verano de 1966, después del cual el barniz de comodidad y bienestar de mi horizonte fue removido para siempre. Él se encontraba sentado en la acera de la calle debajo de un sauce, leyendo una novela de Jack Kerouac. Detrás de él estaba una media botella de vino de noventa y cinco centavos y un enorme radio de pilas. Zeke estaba sentado allí con un ascetismo Zen, ignorando estoicamente el paso del tráfico —una plácida imagen, a pesar de su mechón de cabello rojo neón, camisa amarillo eléctrico, sobretudo azul marino, bermudas de estropajo verde botella sostenidas por tirantes fucsia y un bigote teñido de vino.

Yo ya lo había visto rondando la escuela. Todo el mundo sabía de Zeke. Llevaba su excentricidad colgada al aire como el bolsillo de sus bermudas; estaba incesantemente al acecho y desafiaba nuestras cómodas convenciones.

Por razones que no comprendí entonces, quise conocerlo.

Cuando advertí mi mirada bobalicona, cambió su posición de flor de loto y me inspeccionó fijamente a través de su par de lentes hechos en casa —lentes como los de rayos X utilizados como propaganda en las contratapas de las tiras cómicas de Marvel. Conforme me le acerqué, él se quitó sus lentes, se levantó con lentitud y estiró los brazos. Era extremadamente alto, más de metro noventa, y ligeramente neanderthal. El cabello rojo brillante, una amplia frente y unas cejas fieras y tupidas dominaban el resto de sus características: sus ojos, sanguíneos, verde grisáceo, extraños; su piel picada y curtida. No obstante, su apariencia estaba imbuida de confianza y apenas un leve rastro de altanería; tenía un aura de decadencia prematura, como si hubiera vivido mucho más de sus diecinueve años: un viejo lobo de mar de las aceras suburbanas.

"¿Has leído a Pynchon?", preguntó, levantando una raída copia. "No lo conozco", admití.

“¿Tampoco a Genet? Necesitas leer *Our lady of the flowers*.”

“No me interesa la literatura católica”, me encogí de hombros.

“Bien”, dijo, poniendo una beatífica sonrisa, “ya veo que no estás educado. Tendremos que hacer algo al respecto”.

Zeke fue mi primer inconformista, parte sinvergüenza, parte santo. Él me enseñó bailes griegos en las tardes, que practicamos por horas, apurando anisados con una rayada grabación del tema de *Zorba el griego*. En los cincuenta, él hubiera sido un anarquista de café, leyendo su poesía en las barras o en tabernas llenas de humo, acompañado de bongós, tambores dobles y un auténtico bajista negro con matices cubanos tocando un contrabajo.

Zeke me prestó docenas de libros llenos de extrañas travesuras y antihéroes: *Catch 22*, *The gingerman*, *On the road*, *One flew over the cuckoo's nest*, y la poesía de François Villon. Yo comencé a dejar de lado mis tareas. Cada día llevaba a la escuela una copia de *Finnegan's wake*, que sostenía abierta en la cafetería, tratando de aparentar estar absorto en sus páginas. Zeke consideraba a la pretensión una de las bellas artes. También valoraba el arte de la conversación. Aun una breve discusión con Zeke incluía la posibilidad de trastornarse el cerebro. Él raramente hablaba *contigo*; más frecuentemente te hablaba a ti, tratando de arreglar tus patrones de pensamiento en nuevas formas. Podía ser una experiencia dolorosa o estimulante.

Acosado en todas partes por dormitorios suburbanos bien amueblados y en dos niveles, céspedes manicurados y parques con canchas de tenis, la habitación de Zeke era mi Greenwich Village, North Beach, Telegraph Hill o mi Left Bank.

Aburrido de la escuela, Zeke aún asistía regularmente. Para él, la escuela era un escenario —una pasarela burlesca donde él podía pavonear sus materiales. Le gustaba desenmascarar a sus maestros de inglés —especialmente cuando había crítica del drama— y se burlaba de todos con sus locas bufonadas. Cierta día enfureció y encantó al cuerpo docente al llegar tarde a clase vestido con una capa de ópera de terciopelo negro con botones de perlas, cuello de pajarita, un gran pañuelo y asiendo su último manuscrito en un sobre ajado de papel manila. Un bastón dorado colgaba de su brazo. Con la capa ondeando detrás entró en la clase de geometría y saludó galantemente a los maestros con un chasquido de sus botas de herradura.

No he encontrado a alguien como Zeke. Su brillo desusual y su visión del mundo rabelaisiana ayudó a aliviar la anomia y la inquietud de unos jóvenes suburbanos de la edad electrónica, cuyos cuerpo y espíritu habían sido puestos bajo custodia por la moral de la edad industrial. Zeke pertenecía a un mundo diferente. Estaba siempre excitado, la voz alta, las manos agitadas en un estado de continua incandescencia. Zeke educó mis sentidos, descarrilando el aburrimiento de mi existencia diaria, arrancándome de mi cómoda anestesia emocional.

Pronto encontré imposible estar al corriente con mis estudios. Era muy fácil dejar un libro o aplazar una tarea por la excitante compañía de Zeke o para entrar en el mundo renegado al que Zeke me había dado acceso. En compara-

ción, la escuela a menudo me parecía una intrusión irrelevante que obstruía más que adelantaba mi educación.

Durante los sesenta, la contracultura de Yorkville en Toronto me proporcionó una realidad extraña y bizarra. El laberinto de calles adornadas por viejas casas de piedra café, los desvanes de los artistas, las pensiones, los cafés, las tiendas de moda pobladas de lo que los sociólogos llaman "juventud alienada", fueron, por decirlo así, mi salón de clases fuera de la escuela. Solía observar la vida de la calle desde el café de Penny Farthing, con un volumen de Kafka o de Beckett bajo mi brazo izquierdo y un bastón colgando por el mango de mi brazo derecho.

La perenne muchedumbre de la calle abarcaba todos los orígenes; sus movimientos estaban basados no en la clase social sino en el *ethos* de una generación. Muchachos pobres de Cabbagetown y ricos de Rosedale negociaban droga en las esquinas de la calle en sus pantalones vaqueros y gruesas camisolas estilo militar; chicas de preparatoria desechaban sus calcetas y sus faldas escocesas para vagar por las calles en *jeans*, llevando copias de *El profeta* en sus manos; vacacionistas de fin de semana procedentes del Upper Canada College vagaban en sandalias, chalecos de cuero y capas de fieltro verde estilo Robin Hood mezclando a Jimi Hendrix y a los Doors entre las tareas de álgebra; las cajas del Kresge fueron transformadas en hermosas y misteriosas madonnas de medianoche, envueltas en togas parecidas a sudarios medievales, con joyería de plata adornando su cabello prerrafaelista.

Pasé un tiempo considerable con una variedad de individuos excéntricos y creativos cuyas vidas paradójicamente oscilaban entre los rituales expresivos de emancipación y los rituales patológicos de autodestrucción. La droga se volvió parte de muchas vidas. Para muchos la droga parecía servir como el medio para penetrar las contradicciones entre la libertad y la restricción en una sociedad nutrida por el mito de que el progreso tecnológico era la única realidad objetiva. Timothy Leary, el alto sacerdote del LSD, me dio en un concierto una nota: "Diploma", decía por escrito, "ahora puedes ser libre".

Tomé una habitación en el centro de la ciudad con Zeke y me inscribí en la Universidad de Toronto en 1968. Zeke convirtió nuestro "agujero" en un centro de excesos dionisiacos. Frecuentemente regresaba de clases para encontrar la grabadora resonando y la habitación convertida en un carnaval de extraños: traficantes de drogas, diseñadores de carteles, poetas, místicos, estafadores, adictos a pastillas o a heroína, estafas, mimos, revolucionarios, malabaristas, fisicoculturistas, jardineros, bailarinas de go-go y profesores universitarios.

A los dieciséis años yo ya había excluido de mi vida la posibilidad de trabajar alguna vez para una gran corporación. Mi padre había cumplido los cincuenta cuando los propietarios de la firma de electrónicos para la que él trabajaba como gerente general decidieron despedir a todos los ejecutivos mayores de cuarenta y cinco. Vi a mi padre intentando un trabajo mal pagado tras otro hasta que severos ataques de asma y enfisema finalmente lo forzaron al retiro y a una

muerte prematura. Después de aquello, juré mantenerme siempre ajeno al mundo de los negocios.

Durante mi último grado de la secundaria quedé desilusionado de las lecciones, que me parecían aburridas y carentes de enfoque. Me imaginaba en cambio a mí mismo parado en frente de una clase y enseñando la más apasionada lección posible. Con la arrogancia de la inocencia y la inspiración de Zeke, estaba seguro de que podía convertirme en un maestro consumado.

Me gradué de la universidad al comenzar los setenta, colgué mis collares de abalorios con forma de corazón y mi amada chaqueta de trabajo decorada a lo largo de los años con etiquetas y palomas de la paz cosidas a mano, y me inscribí en el Colegio de Profesores.

Mi primer trabajo fue en una opulenta villa en las afueras de Toronto. Aunque me agradaban los estudiantes y disfrutaba con la enseñanza, me sentía prescindible. Esos estudiantes, ya favorecidos con la riqueza y el poder social, probablemente conseguirían un buen lugar en el mundo, incluso a pesar de sus maestros; sus orígenes de riqueza casi les aseguraban el éxito en el sistema. Yo quería salvar a los chiquillos de la clase trabajadora. También quería inscribirme en una licenciatura en Toronto. Mi esposa me animó a tomar un trabajo en un barrio pobre del centro de la ciudad. "Allí es en donde te sentirás más necesario", me dijo. Abandoné mi resignación y comencé a buscar un empleo.

Mi nuevo director me dijo que pensaba que yo había hecho la mejor elección. Me dio la bienvenida a las filas de los maestros de escuelas de barrios deprimidos y conduciéndome a su oficina, me dijo: "simplemente llámame Fred". Yo me sentí relajado inmediatamente.

A la mitad de sus cuarenta, tenía una sonrisa que desarmaba y un espeso mechón de cabello gris que lucía extrañamente ajeno a su carácter. Un botón en su camisa decía: "Soy el jefe." Era claro que el botón debía ser una broma. "Las excelentes calificaciones que veo en tu reporte del Colegio de Profesores no serán muy importantes aquí en la jungla", comentó. "Éste es el mundo real." Se inclinó sobre el escritorio: "Sólo tengo un criterio para contratar a los maestros nuevos. Todo niño en esta escuela, y quiero decir cada uno, tiene el derecho a ser amado. No importa qué tan difícil sea, no importa si te vuelve loco desde el mismísimo primer día. Dales todo el amor y el afecto que puedas. Si parece imposible, ven a verme y hablaremos. ¿Está claro, Peter? Buena suerte; nos veremos en la mañana."

Dejó su oficina con una buena impresión. Más adelante supe que él era algo así como una leyenda popular en la ciudad. Como el "director de los abrazos". Él tenía un alto porcentaje de éxito en la creación de una atmósfera de confianza entre maestros y estudiantes.

Mi paseo por la escuela fue conducido por la secretaria de Fred, quien me puso al corriente de los últimos chismes escolares conforme me iba conduciendo por los diferentes salones de clase, esbozando retratos de los maestros que se encontraban adentro. Normalmente eran favorables, pero siempre había al

menos una queja por cada maestro. Cuando destacó "él siempre manda dos de sus alumnos a la oficina con una pila de estenciles para ser impresos en la tarde, cuando yo estoy más ocupada", lo consideré una advertencia.

Después me aventuré a la sala del personal. Varios maestros estaban amontonados dentro de la estrecha habitación, limpiando concienzudamente los trastes del almuerzo. Un maestro estaba maldiciendo la máquina de cocacolas descompuesta; se había tragado varias monedas. "¿Cómo se las ingenian para irrumpir dentro de nuestra sala y fastidiar nuestra máquina de refrescos?", se quejaba. "¡Creí que el conserje había cerrado después de que nos fuimos!" Pateó la máquina varias veces antes de darse finalmente por vencido.

Yo me presenté.

"Ya sabíamos que venías", contestó una voz cerca del fregadero. Un hombre de aspecto robusto se acercó y se presentó como el subdirector, Rod. Yo estreché su mano, que aún goteaba agua de los trastos. "Supongo que te las arreglarás muy bien", dijo mientras me observaba. "Tienes la juventud de tu lado, al menos... ¿No es cierto, John?" Un caballero de edad con una sonrisa amistosa me dio una palmadita en el hombro. "Ten cuidado de John", previno el subdirector. "¡es uno de los locos sanos!"

"Sólo mantente en forma y sobrevivirás, muchacho. Mira cómo he durado, ¡y he estado en este juego por más de cuarenta años!"

"¿Tiene algún secreto que ofrecer?", pregunté.

John sonrió: "¡Seguro! B-6."

"¿B-6?" De repente me sentí estúpido.

"¡B-6! ¡Vitamina B-6! Buena para los nervios, tú sabes."

Fui contratado para reemplazar a una maestra que no pudo con la presión. Su grupo comprendía diecisiete estudiantes de quinto grado y diecinueve de sexto, cuya edad variaba entre once y trece. Éste era un grupo "normal", en comparación con los grupos "especiales" para niños con problemas severos de aprendizaje. Como en la mayor parte de los salones de clases, una tercera parte de los estudiantes estaba constituida de negros, y la mayor parte provenían de las Indias Occidentales.

Nunca habían aceptado a la maestra a la que yo iba a reemplazar. En uno de sus últimos días, los treinta y seis estudiantes entraron a la clase de gimnasia, caminaron hacia el muro posterior del salón, volviendo sus espaldas hacia ella y rehusaron moverse de ahí. Varios de los niños escupieron contra el muro para acentuar su protesta. No se me dijo por qué estaban tan molestos los niños y decidí no preguntar.

Mi aula era un salón prefabricado, a unos quince metros del edificio principal. Me recordaba una de esas unidades que pueden verse en un filme documental de la segunda guerra mundial (prefabricado hace apenas un año y comenzando ya a destruirse).

El interior era frío y sin vida, y más parecía la sala de recepción de una funeraria que un salón de clase. Una oscura persiana pasada de moda filtraba

el sol de invierno, que brillaba con una luz verde pálido sobre los escritorios vacíos. Había un solo cuadro en la pared: un deslavado y rallado cartel propugnando la higiene dental. Una chica en la imagen tenía pecas y una trenza y un muchacho llevaba un cepillo. Podía haberlo vendido como antigüedad en un mercado de pulgas. En comparación con los muebles del edificio principal, los escritorios y las sillas de mi aula se veían como si hubieran sido hurtados de un depósito de mobiliario escolar desechado en los cuarenta. Los escritorios estaban rajados y maltratados y muchas de las tambaleantes sillas estaban equipadas con sólo tres patas. El pizarrón verde estaba en tan pésimas condiciones que casi se tenían que cincelar las letras en él.

No puedo recordar muchos detalles de mi primera mañana de trabajo con mis niños. Traté de ignorar sus diferencias individuales y considerarlos como una gigantesca masa uniforme. Sentí que si los reunía en una sola personalidad sería menos abrumador.

Las cosas marcharon razonablemente bien durante la primera parte de la mañana (quiero decir, el no recordar la mayor parte de lo que ocurrió esa mañana, puede considerarse sinónimo de éxito). Estaba apuntando demasiado alto para poner atención a lo que hacía. Pero cuando sonó el primer timbrazo para el receso, recibí mi iniciación a las escuelas de barrio pobre.

Fue un sonido conmocionante de vidrios rotos. Todas las ventanas de la parte norte de mi aula se estrellaron simultáneamente. El resto del día lo recuerdo bien. Tuve que dar clases enfundado en mi toca de lana y en un cobertor de la Bahía de Hudson, mientras los niños murmuraban y se reían con excitación nerviosa, acurrucándose junto a los calientes respiraderos, que para su placer rechinaban con estrépito. "¡Hey, esto es ingenioso!", gritó uno de los niños.



1. LAS FRONTERAS DE LA DESESPERACIÓN

Lunes 3 de enero

El primer día abrí mi lección inicial sobre "La gente y la sociedad" preguntando a los niños sobre lo que querían y esperaban del curso. Silencio.

"Está bien", continué, sin consternarme, "veámoslo de esta manera. ¿Cuántos de ustedes están interesados en lo que ocurre en el mundo hoy—los problemas, la política, el medio ambiente, los medios masivos de comunicación, el mercado de trabajo— esa suerte de cosas?"

Nada. Ojos inexpresivos.

"Bien, niños", proseguí determinado y con más que una pequeña dosis de arrogancia, "les estoy dando la oportunidad de que elijan el tema por ustedes mismos. ¿Me escuchan allá? ¿Cuál será ese tema? ¿La guerra? ¿Más derechos para los niños? ¿Qué tal algunas ideas para proyectos que ustedes quieran realizar?"

Ningún aplauso. Ningún viva. Ni siquiera un bostezo.

Ahora yo ya casi estaba gritando frustrado. "¿Entonces qué cosa pasa con ustedes, niños? Si no pueden pensar por ustedes mismos, entonces mejor deberían alistarse en la armada adonde hay suficientes órdenes y pocas decisiones."

Nada.

Grandioso, pensé. No vamos a ningún lado. Tal vez estoy esperando demasiado de ellos. Justo cuando comenzaba a pensar que todos estaban envueltos en una conspiración de silencio en mi contra, un niño que vestía un suéter de hockey estilo hoja de maple levantó la mano. Sentí ganas de abrazarlo y le pedí ilusionado e impaciente que hablara.

Quería saber por qué yo usaba barba.

Viernes 7 de enero

Durante mi primer viaje a la oficina esperaba impaciente recoger el correo de mi buzón personal.

Una vez adentro de la oficina, vi a un estudiante recostado en una banca. Las rodillas levantadas hasta el pecho, los brazos rodeándolas fuertemente; lucía como un feto pálido. Una segunda mirada reveló un destello de metal que sobresalía detrás de una de sus orejas. Lo miré más de cerca. Era un dardo de acero alojado justo arriba del apéndice.

El muchacho responsable de haber lanzado el dardo estaba sentado en la

oficina del subdirector.

Aparentemente sin sentir ningún remordimiento, el niño remarcó a un maestro que estaba observando: "Tuvo suerte, ¡no le pegué en el sitio donde esperaba!" No había lágrimas pidiendo misericordia.

Metí la cabeza por la puerta para tener un mejor panorama. Con los pies sobre el escritorio del subdirector y su cara hendida por un enorme bostezo, rugió: "¿Quién eres tú, baboso? ¿Eres nuevo? ¿Quieres también un dardo en la cabeza? ¡Ja, ja, ja, ja...!"

Martes 11 de enero

El primer día que utilicé la escalera de servicio del edificio principal, me atacaron desde arriba: diez o más niños escupieron al unísono. Desde la plataforma más alta del cubo de las escaleras, las gotas de saliva adquirían velocidad conforme viajaban rumbo a mi cabeza. Y si volteaba hacia arriba para identificar a los propietarios, mi cara ofrecería un blanco aún más sugestivo. Podía sentir el cabello cada vez más mojado mientras corría hacia abajo.

Reuní a algunos de los maestros y formulé un plan. Algunos de nosotros permaneceríamos parados debajo del cubo de la escalera en cada receso, tratando de invitar a los reyes de los escupitajos a que reaparecieran, mientras otros maestros estarían agazapados listos para sorprenderlos.

No pudimos capturarlos *in fraganti*. Comencé a usar un sombrero lavable de ala ancha.

Viernes 14 de enero

Levon llegó a clases después del receso; era un chico transferido de otra escuela de barrio pobre.

Justo antes del almuerzo fue golpeado en la cabeza con un libro volador. Decidí que bastaba una curita.

"Sanjay", llamé. "¿Podrías llevar a Levon a la enfermería?"

"Sanjay no podría encontrar su trasero de burro ni con un mapa de carretera", objetó Duke.

"Yo lo llevaré allí", se ofreció voluntariamente Winston.

"¡No! ¡Yo lo haré!", exclamó Spinner.

"¡Déjeme, señor, por favor!", insistió Taiwo.

En un momento, media clase salió del aula.

"No necesito una curita", dijo Levon cuando retornó con los demás después de sólo quince minutos.

Cerca de dos horas más tarde, se quejó de un malestar estomacal y preguntó si alguien podía mostrarle la enfermería.

“Pero si media clase te llevó allí justo hace unas pocas horas”, le recordé, “¿Ya has olvidado dónde está?”

“Oh”, dijo Levon con una irónica sonrisa en sus labios. “Esa vez fue sólo para mostrarme el mejor lugar para echarme una fumada rápida.”

Jueves 18 de enero

Uno de los personajes más excéntricos en la escuela es un muchacho de doce años llamado Buddy. Odiado y temido —en ocasiones amado—, Buddy literalmente maneja a la escuela, papel que desempeña con el virtuosismo de un artista. Es un técnico consumado cuando se trata de crear su propia imagen. En un momento puede convertirse en amante, luchador, vengador, campeón de la libertad, rey de las aceras o defensor de la danza. Todas las cosas y todas las personas son un punto de referencia para sus actos.

Los niños en la escuela concedían a Buddy el rango de semidiós. Cuando va a pie por el corredor y dice “¡apártense!”, los niños se mueven, rápidamente. Su voz rara vez es fuerte, pero corta el aire como acero frío.

Los maestros tratan a Buddy con una sutil deferencia. Cualquier tentativa de confrontación los pone nerviosos. Sólo tiene doce años, pero puede inmovilizarlo a uno con una mirada, cortar la respiración, causar que el corazón se acelere.

Algunos maestros no tienen inconveniente en tratar a los chiquillos con rudeza, si tienen que hacerlo. Pero Buddy podía provocar pánico a toda una escuela llena de maestros. Incluso circulan advertencias cuando él está fuera de control. Él es nuestro, y por muchas razones, lo conservamos en la escuela en vez de echarlo al mundo que no lo conoce. Lo retenemos, pero tenemos miedo de él.

Buddy tiene el hábito agravante de cargar canicas, un poco como el capitán Queeg en *The caine mutiny*. Las gira inconscientemente entre su dedo pulgar y los demás dedos como cuentas de rosario y algunas veces las agita fieramente en una palma casi cerrada como víbora de cascabel, anunciando que está a punto de tirar.

A Buddy se le permite “flotar”. Los flotantes vagan por las salas a su entera voluntad y son ignorados mientras no abandonen el edificio escolar. Para calificar como flotante tienes que ser incorregible, pero en una forma suave, casi sobrentendida. Tienes que disimular tu conducta violenta, guardándola para enfrentamientos estratégicos. De otra manera, la administración te expulsará, al “exterior” o a otra escuela.

Buddy pasa la mayor parte del día vagando por los pasillos con otro flotante de nombre Puppy, “cachorro” (llamado así porque es el más joven de su familia). Buddy y Puppy pasan su tiempo viendo los salones de clase tras las ventanas buscando cosas interesantes que hacer, y siempre encuentran formas de romper la monotonía. Visitan los salones que tienen chicas atractivas, toman lecciones de karate con el portero o se echan una fumada en los baños.

Fred nos advirtió que Buddy podía aparecer inesperadamente en nuestro salón de clases. Se nos alentó —instruyó— a responder en una forma altamente positiva a cualquier gesto amistoso de su parte. Con suerte, Buddy pronto se sentiría cansado de uno y flotaría a algún otro sitio.

Era enervante ver a Buddy detenerse en tu puerta, cuando estabas dando clase. Vestía botas negras, túnicas de colores, agujetas negras. Los encendidos botones de sus pantalones habían sido corridos numerosas veces. Era grande y seguía creciendo. Su constitución muscular hacía de él una atracción estrella, y parecía caminar despegando del piso al ritmo de una melodía inaudible. Estaba siempre en movimiento, frecuentemente haciéndole gestos obscenos a Puppy. La primera regla de hierro cuando Buddy aparecía era aparentar estar a la mitad de una lección aburrida. La segunda regla: nunca encender la grabadora —él localizaba la música como un sabueso de caza—; siempre que hubiera música, él andaría cerca.

Cuando no estaba flotando, Buddy estaba en un programa especial para lento aprendizaje, llamado clase de “desarrollo”. El señor Bailey, un galés de buen genio, la conducía. La “flotación” de Buddy lo mortificaba y decidió salvar su reputación tratando de conseguir que Buddy entrara a clase al menos un día a la semana. Darle más responsabilidad podría tal vez ser lo apropiado. En una ocasión el señor Bailey decidió dejar a Buddy a cargo de la clase, mientras él iba a tirar unos estérciles —un intento desesperado del maestro por darle a Buddy un sentimiento de autoconfianza. Era una aventura riesgosa, y cuando el señor Bailey regresó lo primero que vio fue la sangre en el labio hinchado de un estudiante...

En una ocasión pensé que podía mantener a Buddy lejos de mi aula con la fuerza bruta de la emoción puramente negativa. Cada vez que lo atrapara parado afuera de la puerta, dilataría las ventanas de mi nariz o frunciría los labios de tal forma que pareciera un desaire —lo suficiente para que percibiera mi hostilidad y se fuera.

Pero Buddy era un maestro de los gestos. Hablaba con los ojos, o humedeciendo sus labios o arrugando de repente la frente. Su gesto favorito era bostezar ruidosamente. Hoy, cuando dilaté la nariz y fruncí los labios, él caminó al frente de la clase y se hurgó el trasero desagradablemente. La clase aulló.

También manejaba un negocio de protección. Se dirigía a un niño cualquiera en el pasillo y le decía “Hey tú, galán”. Entonces sus ayudantes prendían al niño por atrás y lo arrastraban al sanitario más próximo. Una vez adentro, lo amenazaban con “componerle” un brazo, una pierna o la cara a menos de que “donara” dinero a Buddy al día siguiente. En el caso de los niños pequeños, Buddy insistía en que le trajeran los papelitos verdes que mamá guardaba en su monedero.

En algo así como un mes, el imperio de Buddy confiscó bastante más de cien dólares. Por aquel entonces la policía había sido llamada para defender el chantaje.

“¿Dónde vives?”, le preguntó uno de los policías cuando lo separaron. “Te llevaremos a casa.”

Buddy sonrió, frunció lentamente sus labios. “Llévenme a Nueva Escocia.”

Jueves 20 de enero

Ruth es excepcionalmente alta y guapa. Su expresión me recuerda a un Elvis delgado. Está siempre levantando la mano para salir al baño. Cuando le pregunté por qué tenía que ir con tanta frecuencia al baño, me dijo que se debía a “problemas personales”.

Cuando le pregunté si había visto al doctor para tratarse el problema, ella dijo que no, que era un “problema de mujeres” y que me ocupara “de mis propios asuntos”. Le repliqué que los doctores sabían todo acerca de los “problemas de mujeres”, que muchos doctores incluso son mujeres.

La envíe a ver a la enfermera escolar. Resultó que Ruth está embarazada.

Lunes 24 de enero

Duke destaca en la clase. Usa botas negras, pantalones ajustados y una camisa tropical rojo brillante. Algunas veces un viejo sombrero de piel de cerdo se balancea precariamente en la montaña negra del cabello. Si se le antoja, vendrá a clases con una boina de lana. Algunas veces mete la boina dentro de su chaqueta de safari y saluda a la bandera con un respeto burlón. Él es lo que sus compañeros designan como un “clásico dandi”.

Durante la primera semana Duke estuvo silencioso, dormitando algunas veces en su escritorio. Ocasionalmente se desplazaba para abandonar el salón.

Hoy quedé harto de su sueño durante una lección que había preparado con mucho trabajo. Pedí al que estaba junto que despertara a Duke. El niño lo tocó en el hombro con cautela, como si fuera a desarmar una bomba.

De repente Duke saltó disparado de su silla, gritando: “¡Jesús! ¡No hagas eso, hombre, o te romperé el trasero!” Llegó a la puerta en un instante.

No lo vi hasta el fin del día. Dijo que se quedó dormido en la banca del parque.

Miércoles 26 de enero

Desde el principio del año fue evidente que Barry adoraba a Duke como a un héroe.

Admiraba su habilidad para pelear; pero estaba igualmente aterrorizado de él. Lo adulaba, lo seguía y llevaba sus recados.

Su admiración se disparó cuando lo observó peleando con Sam. Duke lo

enganchó con un izquierdazo, a continuación lo hizo tambalearse con un rastrillo para heno. La boca de Sam se llenó de sangre, y escupió pedazos de dientes.

Duke era un luchador callejero serio, la atracción estrella para los de la escuela que querían ser pugilistas.

Un día Duke se volteó contra Barry. Al parecer sin otra razón que bromear, sólo como algo para divertir a sus demás seguidores.

“La mejor manera de enseñarte a pelear es sacarte las tripas a golpes, ¿no es cierto?”, dijo Duke, mirando maliciosamente a Barry.

Barry se encogió de terror. “¡Vamos Duke! ¡Por favor!”

Duke se acercó a él.

“¡Detente, Duke! ¡Por favor! ¡Sólo dime qué tengo que hacer!”, suplicó Barry en un gemido quejumbroso y lastimero.

Duke llevó el brazo hacia atrás lentamente, con el puño apretado. Se paró a centímetros de Barry, listo para saltar de golpe.

“¡Lo haré por ti, Duke! ¡Yo lo haré por ti!”, gritó Barry. De repente asió su lonchera metálica, la levantó encima de la cabeza y la arrojó sobre su propio cráneo. Hubo un fuerte crac. Se golpeó varias veces, hasta que la lonchera estuvo perdidamente aporreada y un hilo de sangre corrió por su frente.

“¿Está bien, Duke, está bien?”, chilló Barry.

Delirante y en lágrimas, me encontró en mi salón y me contó lo que había ocurrido.

Duke insistió en que no había dado un solo puñetazo —aun así hizo tal daño.

“Él solo se hizo todo eso, hombre”, dijo Duke, cuando le pregunté. “Es una especie de loco.”

Lunes 31 de enero

Todo el mundo llamaba a Francine “señora Músculos”. Cuando ella tensaba sus bíceps de once años, los globos de los ojos casi se les salían de sus órbitas a los chiquillos. Ellos le tenían envidia.

La “señora Músculos” vestía una camiseta de Superman con un diente de tigre de plástico colgando del cuello con un pedazo de cadena. Siempre llevaba pantalones de mezclilla con las piernas remangadas sobre sus botas vaqueras. Cuando caminaba, podías identificarla por el chasquido de las tachuelas que ponía en los tacones.

A la “señora Músculos” le encantaba pelear; especialmente con los chicos. Pero los muchachos no querían tener nada que ver con alguien tan fortachona, aparte de relaciones sexuales. No sólo era doloroso sino humillante, cuando la “señora Músculos” te tenía prendido por el cuello con su bota y entonces se jactaba con los espectadores: “¿Debería cortarle las pelotas?” Si la muchedumbre respondía “pulgares abajo” (lo cual usualmente ocurría), la “señora Músculos” entendía que había que oprimir con sus tacones.

La frase era: Si la "señora Músculos" te tiene en la mira, ponte tu casco de acero para venir a la escuela.

Martes 1 de febrero

Estaba verde: sufría de ingenuidad y miopía cultural.

Conseguí una película de 8 milímetros acerca de la segunda guerra mundial con un clérigo de la Iglesia Unida. No tengo idea de dónde la sacó, pero acepté usarla en mi salón de clase.

La película era agobiante. Una sección en particular, con las atrocidades de la guerra nazi, revelaba la terrible herencia del holocausto. Todo lo que había dicho a los estudiantes era que aquella película tenía acerca de la guerra imágenes reales —no actores escenificando.

Mientras veían la película, yo observaba sus expresiones. Esperaba ansiosamente la parte que mostraba a los nazis acarreando cadáveres hacia una tumba abierta. No tenía idea de lo que pensaban los niños. Finalmente el largo e inusual silencio quedó roto cuando un estudiante chilló: "¡Detenga la película!"

Sentí que el filme había hecho su trabajo: estos niños, desde ahora y para el futuro, entenderían los horrores de la guerra.

Apagué el proyector, listo para iniciar una discusión sobre la brutalidad de la guerra. Pero la misma voz en la oscuridad exclamó: "Regrese el filme. Enséñenos la última parte. ¿Vieron el brazo cayendo de aquel cuerpo? ¡Vamos a verlo otra vez!"

Miércoles 2 de febrero

Ocurrió al final de otro aburrido día de clases. Duke, el dandi difícil, se paseó por el estacionamiento para maestros, sorbiendo una coca y fumando. Su paseo vespertino a menudo se volvía el motivo para una reunión improvisada de sus seguidores. Hordas de estudiantes algunas veces lo seguían, gritando: "¡Hey, Duke!" o cantando rítmicamente su nombre: "Duke... Duke..." Incluso los maestros lo saludaban. Su manera de ser era siempre atractiva, familiar: "Quiubo cuate. ¿Qué hay de nuevo, nena?"

Todo el mundo se reunía alrededor de él, siempre cuidando de no atosigarlo. "¡Hey Duke!"

"¿A quién has fichado, o te has ponchado últimamente?"

"Hey, Duke, en los pantalones de quién has estado esta semana?"

Hoy Duke había recibido la orden de permanecer fuera de la escuela por algunos días: había golpeado con el puño a un niño de preescolar metiéndole la cabeza entre las rejas y dañándole la cara.

Cuando Fred llamó por teléfono para explicar que Duke no podía regresar

al área escolar, su hermana mayor contestó. Ella prometió que lo cuidaría y lo mantendría en la casa, pero cuando él pasó por la puerta, ella le dijo que se fuera al diablo.

Por tanto decidió vagar por las rutas de los ciclistas y atormentar allí a algunos preescolares. Muchos pasaban por ese camino después de la escuela. Siguió a dos niños que iban corriendo a casa, los hizo tropezar y les pellizó las orejas. Trató de bajarles los pantalones, burlándose de ellos con voz chillona: "¡Papi les va a dar una paliza! ¡Hagan lo que dice papi! ¡Sean buenos niños, y papi no les volverá a pegar!" Como los niños se resistieran fueron lanzados al piso. Cuando la mamá de Duke regresó de su trabajo y oyó lo que había ocurrido, lo esperó con su cepillo de pelo.

Al día siguiente, los papás de los niños agredidos reportaron a Duke; el incidente fue investigado. Como consecuencia fue suspendido de la escuela por una semana y a su madre se le dio el nombre de una agencia social con quien debería contactar.

Cuando regresó a la escuela, fue recibido como si fuera un rey exiliado que finalmente había regresado para conducir a su gente a la batalla.

"¡Hey, Duke, bebé!"

"¡Qué cuentas de nuevo!"

"¡Oigan, oigan, el hombre regresó!"

Lunes 7 de febrero

Mis métodos de enseñanza no parecen estar funcionando tan bien como quisiera; muchos de los niños se resisten a mis lecciones. No puedo creer cuánto desaffan a la autoridad estos chicos, sólo son niños de quinto y sexto grado! Cuando decidí tragar un poco de mi orgullo y pedir ayuda, fui a ver a Fred.

"Mis lecciones no parecen llamar la atención de los chicos", le dije, "aun cuando sean los más novedosos libros y programas disponibles".

Fred entrelazó los dedos detrás de la cabeza, inclinándose hacia el respaldo de la silla. "Peter, tú sabes que incluso los libros más actualizados siguen siendo sólo libros. La mayor parte de nuestros textos plantean ambientes de clase media que son irrelevantes para nuestros niños. Intenta un poco el intercambio de papeles. Es una buena técnica para nuestros chicos. Les gusta actuar situaciones. Pongo en escena y ve que es lo que tienes."

Al día siguiente propuse la idea a mi grupo. Tina y Sandra se ofrecieron como voluntarias para improvisar una parodia.

"¿Qué quieren representar?", pregunté, notando feliz lo impacientes que parecían. "Pretendamos que yo soy el esposo", sugirió Tina, "y el salón de clases es nuestro departamento y Sandra es mi esposa".

"De acuerdo", asintió Sandra.

"Yo acabo de llegar del trabajo y me doy cuenta de que te has tomado toda mi caja de cervezas. Pero se supone que tú debías haber hecho todo el quehacer

de la casa ¿ves? Ahora tú vas a explicarme por qué no hiciste el quehacer y por qué estás borracha. ¿Lista?"

Mientras el resto de la clase observaba atentamente, Tina caminó hacia afuera del salón de clases. Cerró la puerta detrás de ella y tocó fuertemente. Sandra abrió la puerta con el ceño fruncido, simulando estar borracha. Tina dio un paso hacia la habitación, ofreciendo sus brazos en señal de saludo.

"Ya estoy en casa, mi vida", dijo tratando de abrazar a Sandra que no se dejaba. "¡Estoy tan feliz de venir a una casa limpia para variar!" Se detuvo, mirando alrededor. "¿Qué hace mi ropa en el sofá? ¡Tu aliento huele a borrachera!" Tina simuló gritar, sin alzar realmente la voz "¿Por qué están los trastos de anoche apilados en el fregadero? Debería abofetearte, tonta."

"¿Por qué no te largas esta noche?", refunfuñó Sandra, arrastrando las palabras. "Déjame sola. Hay un buen programa en la tele, y no quiero que me molestes."

"¡Molestarte! ¿Por qué habría yo de querer hacer eso?", replicó Tina. "¡Si nadie te ha molestado hoy! ¿Por qué habría yo de ser diferente? ¡Solo mira todas esas botellas de cerveza en el piso! Vístete y levanta este revoltijo y prepárame algo de comer. Vamos, imuévete!"

"¡Prepáratelo tú solo!", contestó bruscamente Sandra.

En ese momento, Tina simulaba recoger las botellas vacías y las aventaba hacia afuera. "¡Mira este lugar! ¡Es una pocilga!"

Con este comentario, Sandra simuló golpear a Tina en la cabeza con una botella de cerveza. Tina respondió pretendiendo pelear, fingiendo abofetear a Sandra y gritándole: "Tú, ¡borracha buena para nada! ¿Por qué me habré casado contigo?"

Jueves 10 de febrero

Los chicos frecuentemente muestran un extraño sentido del humor —disfrutan haciendo quedar al maestro en ridículo con bromas pesadas y payasadas peculiares. Yo lo entendía; había encontrado muchas personas en las fiestas que disfrutaban haciendo exactamente lo mismo. Es por ello que no lo pensé dos veces acerca de las bromas de Barry. Había oído similares antes.

Por ejemplo, Barry podía entrar al salón de clase y preguntarme: "¿Qué pasa si te quitas las alas para volar?" Antes de que yo pudiera responder, él me contestaba: "tienes que caminar, estúpido. ¡Ja, ja, ja!"

En una ocasión me preguntó: "¿Qué cosa hace: ja, ja clunc?"

"No sé, Barry, ¿qué?"

"¡Un hombre riéndose hasta que se le cae la cabeza! ¡Ja, ja, ja, ja!"

Casi comenzaba a apreciar el sentido del humor de Barry hasta que una fuente confiable me informó que, después de la escuela, Barry algunas veces estrangulaba gatos.

Viernes 11 de febrero

Duke se quitó el abrigo de invierno y lo lanzó arriba del escritorio. Estaba sin camisa, vestido solamente con un overol. Se dejó caer en su silla, masticando un sándwich.

En el Colegio de Profesores se nos había dicho que impusiéramos las normas desde el comienzo del día y que resistiéramos.

"No está permitido comer en el salón de clase, así que guarda ese sándwich."

Duke cerró sus ojos, asintiendo con la cabeza y diciendo quedo (pero no tan quedo que yo no pudiera oírlo): "Qué se cree."

Pero no quedo ahí. "No he desayunado, así que sólo estoy tomando más temprano mi almuerzo." Estudió mi reacción con frío desdén.

Lo miré con disgusto. Él siguió comiendo.

"¿Qué quieres decir?", pregunté, embarazado, enfadado de que hubiera desencadenado una reacción tan fuerte en mí. Lo que realmente me estaba molestando era que yo no supiera si él me estaba tomando el pelo o no. Tal vez estaba siendo sincero.

"Déme dos segundos", prometió, con la boca llena de salami. "Sólo... queda un poquitín," masculló mientras masticaba con apetito. A continuación sonrió: "¡Se acabó!, ¿qué tenía de malo?"

Cerré los ojos y sacudí la cabeza, indicando que no aceptaría ser cuestionado. Hubo un silencio incómodo.

"Escucha", dije poniendo fin al desagradable momento. "Está bien."

Me miró y asintió con la cabeza impertinentemente. "Gracias, hombre. Ahora ya puedes relajarte, ¿verdad?"

Al finalizar el día un sentimiento de pánico espeluznante y paralizador, se adueñó de mí.

"¿Qué rayos estás haciendo aquí?" Era la pregunta que repetía una voz dentro de mi cabeza.

Crucé el estacionamiento rápidamente, ansioso por llegar a casa. Varios niños que estaban jugando en el techo de mi camioneta saltaron tan pronto como me aproximé. Durante unos minutos permanecí sentado adentro, mirando fijamente a través del parabrisas al cielo gris, las altas torres grises azotadas por el viento en la distancia. Todo me parecía una mezcla de blanco y negro o de algún color intermedio; ni una mancha de color en todo el panorama. La superficie probablemente tendría más encanto que esto.

Cuando llegué a casa salió a saludarme mi hijastra de nueve años, Laura; sus ojos parpadeaban alegremente detrás de un par de lentes de cartulina fluorescentes.

"¿Qué tal estuvo la escuela hoy?", pregunté.

"¡Muy bien, papi!", exclamó. "Todos tuvimos que hacer unos lentes como éstos en Artes. El maestro trajo todo el material."

Asentí con la cabeza y proseguí: "¿Qué tal se portan los chicos en tu salón?"

"Todos obedecen al maestro. Nadie siquiera habla sin permiso."

"Nadie siquiera habla", repetí sin expresión.

Laura se quejó, "Estás actuando de manera muy extraña estos días, papá."

Esa noche me quedé dormido en la mesa de la cocina. Laura me aseguró que me salvó de ahogarme en mi sopa. De algún modo Jenny se las arregló para arrastrarme a la cama.

Lunes 14 de febrero

Dar clases durante un año en una secundaria para herederos en un barrio rico había sido relativamente fácil; los problemas de disciplina eran pocos. Mi estilo de enseñanza era tranquilo y amistoso, y rara vez tuve razones para perder la calma. Pero en poco tiempo me di cuenta de que mi escuela actual era otro asunto por completo. Tenía que cambiar mi enfoque, pues los chiquillos o me ignoraban completamente o se iban al otro extremo, interrumpiendo continuamente mis lecciones. Pronto estaba yo gritando, tratando de hacer que mis lecciones se escucharan por encima del estrépito. Amenazaba a los chiquillos con tareas o con detenciones si no se calmaban.

Pero encontré repulsivo actuar con dureza. Los niños intuyeron que mi imagen autoritaria era meramente una táctica y me tomaron el pelo. Cuando una clase disfruta desnudando la paciencia de su maestro, basta apenas una insinuación de que el maestro está fuera de control. Entonces los estudiantes se disponen a acabar con él.

En virtud de que mis intentos por controlarlos resultaron fallidos, decidí probar otro enfoque. Representé a John Wayne en *The green berets*,* paseándome por enfrente de la clase y ladrando órdenes:

"¡Levántese derecho!"

"¡Métase en esa cami.a!"

"¡La mirada al frente!"

No tuve el mínimo éxito como instructor duro de reclutas, marcando el paso a los chicos hacia la subordinación y en la teoría de que un buen soldado obedece por reflejo. El método consiguió algunas risas, pero nada más.

A veces traté de ser un detective de televisión duro pero amable: "Quiero ver esas lecciones terminadas, chicos, porque son importantes para que se hagan adultos."

"¡La lectura los mantendrá alejados de las calles, sin problemas ni complicaciones!"

Los muchachos pensaron que algo me pasaba.

Martes 15 de febrero

Después de que el grupo regresó del gimnasio, les pregunté qué innovaciones

* *Las boinas verdes* [T.]

les gustaría ver en el salón de clase.

“¿Usted no va a dejar la clase como lo hizo esa perra?”, preguntó Duke ladeando la cabeza.

“¿Qué estuvo mal en la clase?”

“¡No nos gustó la organización!”, ladró. “¡No nos gustó no tener tiempo libre! Era cosa de estar trabajando siempre.”

Levon se levantó y caminó hacia la parte posterior de la habitación con una regla saliendo de su bragueta abierta: “¡Queremos una maestra con tetas grandes!”

Marianne, una alumna caribeña, se levantó de su silla: “¡Queremos un maestro negro!”

“¡Una maestra negra con tetas grandes!”, intervino Levon.

“¡Noo!”, chilló alguien. “¿Quién quiere un gendarme por maestro?”

“¿Cuándo vamos a jugar hockey sobre piso?”

“¿Qué tal algunos paseos por el campo?”

“¿Podemos oír grabaciones en clase?”

El resto del día estuve agobiado con preguntas. Para mí, las preguntas eran parte de la solución. Los niños estaban saliendo de sus conchas, probándome, ventilando algunas de sus frustraciones.

Tomé nota de cualquier sugerencia razonable y traté de hacer algo al respecto.

Era muy temprano para saber lo que pensaban de mí, pero estaba seguro de que con el tiempo, crecería su respeto.

Miércoles 16 de febrero

Duke y Al se emparejaron con cautela. Desde una ventana superior, parecía ser la población escolar completa reunida en el patio principal, rodeando a los dos peleadores. La multitud bullía y hablaba. Los estudiantes tujaban, sacudían y retorcían, regocijándose anticipadamente del espectáculo inmediato me lancé escaleras abajo.

La gritería se hacía más y más grande, la excitación se alimentaba misma, hinchándose de gritos y silbidos.

“¡Mátalo!”

“¡Rómpele las pelotas al hijo de perra!”

“¡Sácale los ojos!”

Lamentos enfebrecidos prorrumpieron en el patio. Gotas de sangre rojo brillante salpicaron el pavimento.

El pie de Duke salió disparado en una imagen borrosa. Al tosió y balbuceó cayendo sobre sus rodillas: “¡Ve a chingar a tu madre!”

Ligero como una cobra, Duke dio un corto paso hacia adelante. “¡Jodido negro bastardo!” Una patada relámpago al plexo solar. El público aulló pidiendo más sangre... mis órdenes de que se detuvieran se perdían entre los rugidos.

Esta vez Al cayó chillando sobre un costado. Una dura patada en las costillas cuando trataba de levantarse. Otra. Cuatro patadas en la cabeza. Los ojos de Al se pusieron en blanco.

Para detener la pelea, me abrí paso a la fuerza entre la entusiasmada multitud.

Jueves 17 de febrero

No me gusta mirar a través de las ventanas de mi salón. La vista es descolorida: un anillo interior de cabañas idénticas, un perímetro exterior de horrorosos edificios. Sólo el pequeño parque cercano a la escuela proporciona un breve alivio contra los alrededores impersonales, casi anónimos.

Mientras pasaba lista, me di cuenta de que más de la mitad de mi grupo tenía la misma dirección: un gran edificio subsidiado por el gobierno al que los maestros habían apodado "la selva". Sólo uno de los estudiantes vivía en una casa "ordinaria", y unos cuantos en el complejo público de casas del barrio.

Pregunté a mis chiquillos qué hacían en su tiempo libre.

"Jugar en la lavandería hasta que el encargado nos echa a patadas."

"Ir al pasaje de Food City."

"Subir y bajar en el elevador."

"Buddy y yo", contribuyó Levon entusiasmado, "espiamos a los adolescentes jodiendo en el sótano".

Fred me dijo una vez: "La única cosa peor que ser pobre, es ser pobre en los suburbios."

Viernes 18 de febrero

Cerca de aquí hay una escuela católica que los muchachos llaman San Prosperidad. Una mañana en la semana pasada, Levon se arrastró por un agujero en la cerca y trepó por una ventana. Observó a los estudiantes haciendo sus oraciones matutinas, y cuando finalmente se apareció en mi salón de clase, los describió en detalle.

"La clase completa comenzó a rezar al crucifijo de la pared. Pero había algunos tipos en la parte de atrás del salón jugando con cartas de hockey; el maestro no los vio porque tenía los ojos cerrados. Oiga, señor, ¿por qué esos maestros católicos no rezan con los ojos abiertos?" Sonrió y se rascó la cabeza. "De cualquier modo, señor, ¿por qué los niños católicos pueden hablar con Dios y nosotros no?"

El último señalamiento de Levon me puso en guardia. En silencio me retiré a mi escritorio, pensando por un momento.

"Bueno...", vacilé, "nosotros no decimos oraciones en clase porque ésta es una escuela pública, y los chicos que vienen aquí pertenecen a diferentes

religiones. La gente tiene ideas diferentes acerca de Dios y algunas personas simplemente no creen en Dios".

Levon parecía intrigado, pero se encogió de hombros: "¿A quién le importa de todos modos hablar de Dios? Una vez oí a una señora de mi edificio que decía que Dios nació en un establo, junto a un montón de burros y vacas, y dijo también que durmió sobre paja en el suelo. ¿De veras tiene Dios alguna prosperidad?"

Lunes 21 de febrero

Cuando era maestro de jóvenes ricos, solamente una vez me tuve que parar en la oficina del director. Me llamaron la atención por haber permitido a algunos de mis estudiantes que me llamaran por mi primer nombre.

Por el contrario, la oficina de Fred, era un lugar donde yo pasaba considerablemente mayor tiempo; pero por razones diferentes. Fred mantenía su oficina abierta para que los maestros pudieran usarla cada vez que estuviera libre.

En virtud de que Fred hacía la mayor parte del trabajo administrativo en la sala del personal, los maestros podían usar su oficina para hacer llamadas telefónicas o tomar cualquier cosa de las pilas de libros educacionales y periódicos que él amontonaba en una gran caja puesta en el rincón que decía "gratis". Igualmente había reemplazado el escritorio gris estándar por una mesa de pino para café y la silla de cromo y vinil con una mecedora. Un muro de su oficina estaba completamente dedicado al arte de los niños.

Los maestros solían ir incluso sólo para relajarse.

La oficina del subdirector estaba en la puerta siguiente de la derecha. Rod tenía la misma política de puertas abiertas, pero como pasaba más tiempo en su oficina, ésta no estaba tan disponible para los maestros.

Hoy, cuando entré a la oficina de Rod para usar el teléfono, lo encontré sentado en su silla, sujetando con calma a un chico negro que forcejeaba.

"¿Podrías cuidar a este tío mientras voy por un café? Estoy seco. Perdió los estribos en el salón del señor Rogers. Sólo asegúrate de que no pase por esa puerta."

Después de que Rod salió, el chico simplemente me sonrió y se sentó calladamente en una silla del rincón de la oficina. Me senté en la silla de Rod, tomé una revista y comencé a hojear las páginas; pospuse temporalmente mi llamada telefónica. Sin previo aviso, un golpe me tiró de la silla. Desde el piso, vi al niño parado arriba de mí agitando un palo de hockey!

Me puse de rodillas, apoyándome en el brazo de la silla, pero antes de que consiguiera ponerme de pie el chico pateó la silla y caí al piso otra vez.

"Basura", gruñó el chico, y escapó por la puerta.

Rod regresó a su oficina pocos minutos después y me encontró solo, arreglándome la camisa y tallándome el adolorido y punzante cuello.

"Déjame adivinar", dijo Rod. "Lo dejaste escapar."

Martes 22 de febrero

Día con día la pila de mi buzón crecía. Materiales escolares, encuestas, propaganda sobre materiales escolares y encuestas para establecer una política de publicidad. Recomendaciones personales, recomendaciones políticas, y hasta recomendaciones para las recomendaciones; aquello parecía interminable.

Al principio, en mi ingenuidad, pensaba que cada cosa era importante y leía todo al momento. De algún modo el sistema educativo se nutría de todas estas formas y documentos. No obstante, pronto me di cuenta de que, cuando mucho, una vez a la semana recibía algo digno de ser leído. Los maestros, aprendí, se referían a la pila de la correspondencia como la "Administrivia".

Un día en que me sentía particularmente deprimido, simplemente recogí el montón de papeles y los lancé al cesto de la basura.

"Oye", exclamó un experimentado veterano, "tú serías un gran director".

Jueves 24 de febrero

A pesar de que Ricky me desesperaba, no llamaría a sus padres para pedirles ayuda cuando él se metiera en problemas.

Era muy posible que lo que Ricky me contó fuera verdad... que cuando sus padres oían que había hecho algo mal, lo ataban a la superficie de la mesa del comedor y por turnos lo golpeaban con un cinturón.

Viernes 25 de febrero

Los niños llamaban a Marianne "Mamá grande".

Era un gigante de niña con las más hermosas trenzas que jamás había visto. La parte superior de su cabeza lucía como un edredón de labor negro con unas puntadas blancas. Su madre le había dado un broche que ella lucía orgullosamente. Se leía en él: "Se renta infante (barato)."

Se convirtió en leyenda el día que propinó a Duke una derrota sin precedentes tirándolo al suelo con un bofetón de su enorme mano y sentándose sobre su pecho hasta que Duke casi se puso azul.

Hay pocos estereotipos sexuales en mi salón de clase.

Sábado 26 de febrero

Jenny y yo decidimos hacer algunas compras en la plaza del corredor.

Apiñados dentro de las tiendas *Miracle Mart*, *Food City* y *Dominion* había madres italianas con pañuelos negros, familias caribeñas en combinadas túni-

cas, adolescentes persiguiéndose unos a otros a lo largo de los pasillos y muchos chiquillos en las maquinitas de juegos electrónicos.

Cuando salimos observé a cuatro de mis estudiantes haraganeando en el estacionamiento. Duke y Jackson se estaban tambaleando y diciendo malas palabras. Dave estaba estornudando violentamente y Lisa se carcajeaba, ocultando su cara. Duke tenía a un chico menor aterrorizado en un rincón, a sangre fría estaba tratando de provocarlo para una pelea. Todos se veían como si estuvieran drogados.

“¿Es esto lo que hacen los fines de semana, niños?”, pregunté, dando al aterrorizado chico una oportunidad para correr.

“No somos niños los fines de semana”, dijo Jackson. “Los fines de semana, somos ilos Dukes!”

Martes 1 de marzo

Los maestros estaban reunidos alrededor de una noticia pegada en el pizarrón de boletines del personal. Era el nuevo horario de deberes del patio, que aún olía al líquido para fotocopiado. En virtud de que yo había sido contratado a medio año, no aparecía en la primera lista. Desafortunadamente, esa equivocación quedaba corregida ahora.

“Deberes del patio” significaba la población escolar al mismo tiempo: más de seiscientas personas juntas en el recreo en una masa de cuerpos arremolinándose.

Cerca de la entrada principal, un grupo de chicos se amontonaba debajo de una manta, trataban de caminar al unísono. Se las ingeniaban para hacer mover a este insecto gigante con unos cuantos pies antes de tropezarse con las piernas de los demás. Al otro lado del patio, había un grupo parado alrededor de la fuente bebedero. Un delgado niño de preescolar fue empujado contra el grifo de metal del agua.

Corrí al otro lado del patio pero ya era demasiado tarde. Pedí a dos niñas de mi salón que llevaran al chiquillo a la oficina a que le curaran las encías sangrantes. Mientras tanto, los muchachos jugaban canicas o hacían apuestas sobre la forma en que aterrizarían las tarjetas de beisbol arrojadas contra el muro.

Un chiquillo con aspecto frenético me condujo al otro lado del patio donde encontré a una niña de seis años atada a la reja. Le azotaba las piernas un chamaco más grande armado con una rama de árbol. Cuando lo pesqué, exclamó despectiva y desafiantemente, “¿Qué haces, eh? ¡Ella es mi hermana, ves! ¡Puedo hacer lo que chingaos me guste con ella!”, y salió disparado como cohete. La desaté y mis dos niñas se la llevaron de la escuela.

Cuando la campana sonó, di gracias a Dios.

Jueves 3 de marzo

Cuando regreso del trabajo usualmente entro al estudio y cierro la puerta. Prefiero no hablar con nadie. Con todo el corazón inicié una serie de historias para niños que trataban acerca del mundo real en oposición al mundo de magia y creencias, pero después de una hora eso me deprimió también. Mi único escape es tocar una guitarra siguiendo a algunos de los artistas de blues que tocaban en el delta del Mississippi en los inicios de los años veinte. Eso me da una tremenda liberación emocional.

Lunes 7 de marzo

Después de algunas semanas tratando de dar clases a mis chicos de acuerdo con las instrucciones del Ministerio y con los enfoques que me habían enseñado en mi adiestramiento como maestro, supe que debería cambiar mi enfoque por completo o sacrificar mi estómago. Mi salud se estaba resintiendo. Continuamente tenía resfriados, mareos, cólicos estomacales. Algunas veces vomitaba en el baño del personal después de un día difícil.

Decidí cursar una maestría en Educación, incluso a medio tiempo. Dos tardes a la semana estudiaría la sociología de la pobreza, así como el manejo de niños.

Fred estaba encantado de que me mostrara comprometido con mi trabajo, pero estaba en desacuerdo con mi estrategia: "Tú ya sabes que estos niños son pobres", me dijo pacientemente. "Tú ya sabes que la mayor parte de ellos vienen de familias de un solo padre y tú ya sabes que una gran mayoría de ellos es golpeada brutalmente en su casa. Así que ¿qué es lo que te va a enseñar un curso universitario?"

Miércoles 9 de marzo

Estaba ansioso de recibir algunas ideas sobre la enseñanza del resto del personal, y me dispuse a las conversaciones de nuestro tiempo de descanso en la sala del personal.

La misma sala comenzaba a verse interesante. Algunos de los maestros la estaban redecorando, tratando de darle una atmósfera de cafetería. Imágenes del Bosco colgaban de los muros y el cascarón de un radio viejo estaba colocado sobre el altavoz del teléfono. El bibliotecario cubrió las mesas con manteles de plástico estampado y algunos voluntarios (incluidos niños) trajeron botellas de vino vacías para sostener velas. Un maestro lo describió como "crear un amortiguador".

Esta tarde me senté enfrente de una maestra que no había visto antes. Ella se

presentó como maestra suplente que había estado trabajando en el área por algún tiempo. Estaba asombrado de hasta qué punto lucía como la caricatura de maestra solterona: cabello en moño, lentes con aros gruesos, una chaqueta usada de *tweed*. Me recordaba a una mujer de mediana edad que había visto en la iglesia cuando era niño. “¿Cómo se siente usted siendo maestro de una escuela de barrio pobre?”, preguntó.

“Las cosas están mejorando”, repliqué. “Estoy haciendo muchas lecturas... tratando de encontrar nuevas ideas. Por cierto, ¿qué enfoques usa usted con los chiquillos? Quizá podamos intercambiar algunas ideas.”

Ella se aclaró la garganta y miró su sándwich, sonriendo. “Hay una cosa que encuentro útil para ayudarme a lo largo del día”, dijo suavemente.

“¿Cuál?”

“Nunca hablo acerca de los niños durante el almuerzo.”

Jueves 10 de marzo

Jabeka tenía una pila de cartas sobre su escritorio que su madre le había pedido que enviara, tres de las cuales estaban dirigidas a parientes en Spanish Town, Jamaica.

“¿Has ido de regreso a visitarlos desde que viniste a Canadá?”, le pregunté.

“¿Bromea usted, señor McLaren?”, replicó. “Mi padre está en Jamaica y de ninguna manera quiero verlo. Mi madre no quiere saber nada de él, tampoco. Desde que vinimos, a mi papá no le ha importado llamarnos. Nunca escribe cartas, ni nos llama por teléfono; ni siquiera en Navidad.”

“¿Cuánto tiempo has estado separada de tu padre?”

“Cinco años. Ahora tengo un padrastro. Él tiene dos hijos que viven con su otra esposa cerca de *Food City*. Su esposa tiene un novio llamado el señor Jimmy quien tiene tres niños. El señor Jimmy compra siempre la mejor comida para sus propios niños.”

“¿A qué se dedica tu verdadero padre en Jamaica?”, pregunté tratando de conservar un tono casual.

“Vive con su novia. Tengo otros dos hermanos allá pero no viven con mi papá sino con mi abuela —usted sabe, la mamá de mi papá.”

“¿Así que nunca ves a tus otros hermanos?”

“La última vez vivía en Jamaica, pero entonces mi madre y yo nos mudamos. Fui a visitar a mi abuela y ella me dijo que regresara al lugar de donde venía.”

“¿Dónde está eso, Jabeka?”

“¿Cómo demonios se supone que lo voy a saber? Con mi madre, me imagino.”

“¿De modo que tus padres se separaron antes de que vinieras a Canadá?”

“Sí. Yo aún quiero visitar a mi padre algunas veces. Él me quiere más que a su novia porque cuando regresábamos de la tienda le decía a su novia que se bajara de su motocicleta y me ponía a mí atrás.”

“¿Tienes otros hermanos o hermanas viviendo contigo?”

“Tengo un hermano y una hermana más pequeños. No sé si son de mi papá verdadero, pero mi mamá dice que son mis hermanos. Mi padrastro y mi mamá hicieron un bebé, pero no ha nacido todavía.”

“¿Estás contenta de haber venido a Canadá, Jabeka?”

“Sí”, respondió. “No teníamos televisión a colores en Spanish Town.”

Lunes 14 de marzo

Durante el recreo, Spinner y Duke, adversarios en un juego de hockey, comenzaron a discutir sobre si contar un gol de último minuto o no. Duke decidió resolver la cuestión rompiéndole la boca a Spinner. Spinner se tambaleó hacia atrás, con las rodillas dobladas. Duke lo pateó en la ingle cuando estaba cayendo.

Sus quejidos fueron escuchados por los maestros en el patio, y lo llevaron al hospital con una hemorragia en el pene.

La madre de Spinner llegó a la escuela esa misma tarde. “¡Díganme quién es Duke!”, demandó.

Un chiquillo delgado lleno de pavor dijo: “¡allí!”, y señaló las puertas abiertas del gimnasio. Tras de darle una gran fumada a su cigarro, la madre de Spinner salió desbocada por el pasillo a buscar a Duke.

Corrí a detenerla.

Alcanzó a Duke a tiempo para tirarlo al piso y golpearlo. Me las arreglé para ponerme en medio de los dos y calmé a la madre de Spinner. Duke no había salido herido. “¡Tuvo lo que se merece!”, dijo ella triunfante.

Rod se llevó a la madre de Spinner a la oficina y yo regresé con Duke. “¿Cómo te sientes?”, le pregunté.

“Bien”, dijo Duke, jadeando. “Bien, nada se me estropeó. ¡Mierda con esto! Que mamón es ese Spinner, mandando a su mamá para que arregle sus propios problemas.”

Martes 15 de marzo

Un anuncio en el sistema de altavoces invitó a los maestros a que compartieran su almuerzo.

“¿Compartir?”, reflexionó Ricky. “¿Qué trae usted, señor?”

“¿Picadillo o ensalada?”* gritó Duke.

“¡Mi hermano tiene un poco de hierba colombiana en casa! ¿quiere usted un poco?”, ofreció Spinner voluntariamente.

* Juego de palabras intraducible. En lenguaje coloquial “*pot or hash*” se traduciría como “*emarihuana o hachís*”.

Miércoles 16 de marzo

La campana del almuerzo sonó.

Los niños corrieron por las puertas y se metieron en las salas. Las discusiones no resueltas que se habían acumulado durante la mañana ahora serían resueltas con los puños. El aire se sentía espeso por gritos, golpes, y obscenidades bien seleccionadas. Un contingente de maestros y supervisores del comedor recorría de principio a fin pequeñas paredes humanas, retando a los chiquillos que se rehusaban a dejar las salas. "¡Tengo que esperar a mi mamá!" "¡Mi maestro dijo que no debía salir!" "¡Tengo que esperar a mi hermana menor!" Las excusas sonaban convincentes.

Los chiquillos gritaban cada vez más fuerte mientras las pelotas, los aeroplanos de papel y los discos de plástico de hockey volaban por el aire.

Una maestra con los cabellos desordenados y un enjambre de muchachos incontrolables en su salón de clases, corrió hacia la puerta bañada en lágrimas: "¡Malditos sean estos chiquillos! ¡No puedo con ellos!"

Las madres recogieron a sus niños en las salas para conducirlos a salvo a casa. Desde el patio escolar podían oírse popurrís de voces agudas, dulces y penetrantes.

Al fin, los maestros cansados y abrumados se retiraron a la sala del personal y rápidamente cerraron la puerta detrás de ellos.

Jueves 17 de marzo

Buddy giraba alocadamente en el patio, golpeando en la espalda a todo el que pasaba con una serie de movimientos de sus brazos como molinos de vientos de golpes rápidos. Cuando los aterrizados chiquillos huyeron, se paró en medio del corredor vacío y lanzó impresionantes fintas a su sombra. Estaba celebrando sus nuevos guantes de box y de estreno, rompiéndolos. Para Buddy todo el mundo era un cuadrilátero.

Era mi deber decirle que no estaba permitido traer esos guantes a la escuela. Me imaginé que me preguntaría dónde los podía poner, pero me dijo con negligencia: "Si quieres que me pare tienes que aguantarme unos cuantos asaltos primero. Traeré los guantes de mi hermano esta tarde."

Al finalizar el día, muchachos de todas las edades llegaron a mi salón de clase. Buddy fue el último en entrar. Me imaginé que no podía ser tan malo. Después de todo, mido más de metro ochenta y peso setenta y cinco kilos. Buddy era un chiquillo de doce años, aun cuando era alto para su edad.

Un aplauso acompañó su entrada. Incluso los miembros de mi propia clase lo vitorearon; tenían derecho a protegerse cuando salieran de la escuela.

Buddy comenzó estirando el cuello hacia atrás y hacia adelante en un impresionante calentamiento ritual. Nos amarramos nuestros guantes; todos esperaban en suspenso.

De repente me asaltó, casi arrollándome. Lancé un derechazo para mante-

nerlo atrás. Entonces me puse en guardia, y comenzamos a boxear.

“¡Puedes hacerlo mejor que eso, McLaren!”

“¡Vamos Buddy, muévete!”

“¡Pégale en el coco!”

“¡Vas bien, hombre!”

Después de los primeros asaltos me estaba cansando notablemente, mientras Buddy se ponía cada vez más fuerte y se sentía más confiado. Yo trataba de no darle golpes fuertes, pero Buddy estaba determinado a noquearme.

Por fin terminé el episodio graciosamente diciéndole que tenía que partir para tomar un curso. Buddy se detuvo transpirando, en una pose clásica del boxeo. Aceptó mi decisión de detener la pelea. “Hiciste una bonita demostración, hombre”, dijo, no tan bajo que los demás no pudieran escuchar. “Claro que pude haberte vencido en cualquier momento, pero no quiero hacerte parecer un espantajo enfrente de tus chiquillos.”

Viernes 18 de marzo

En el Colegio de Profesores, a los profesionales novatos se nos garantizó al menos una lección a prueba de lo que fuera. Se nos dijo que siempre funcionaría, no importaba quiénes fueran los niños o de qué tipo de clase se tratara. En momentos de desesperación esta lección podía convertir un casi desastre en un éxito fantástico. Por el estilo iba la teoría.

En un momento de pánico, decidí echar mano de mi lección a prueba de fuego. Escribí dos enunciados en un pedazo de papel —una oración de inicio y una de remate. Los estudiantes debían completar una historia contribuyendo cada uno con una oración, y entonces pasando el papel al siguiente.

Mi oración de inicio fue: “Me gustaría tener más amigos como los que conocí el verano pasado.” Y el remate: “Fueron las vacaciones más emocionantes que jamás he tenido.”

Parecía que estaba funcionando. Los chiquillos estaban metidos en aquello y la clase estaba tranquila, con algunas risitas y palmadas en las rodillas.

El producto final resultó:

“Me gustaría tener más amigos como los que conocí el verano pasado. Conocí una chica en bikini. Tenía enormes tetas. No escribas porquerías, Duke. Cállate, Tina y déjalo que escriba lo que le guste. Puse mis manos en sus grandes aldabones y los apretujé. Nos besuqueamos un montón. Ella sintió mi pájaro gigante. Cambien de tema. Entonces nos fuimos a mi cuarto...”

Lunes 28 de marzo

“¡Tengamos clase de artes esta tarde, señor McLaren!”

“¡Sip... ¡Queremos artes!”

“Bueno, tenemos algo de matemáticas que hacer esta tarde. Tal vez cuando terminemos...”

“¡Queremos una modelo desnuda... una con tetas verdaderamente grandes que le lleguen hasta acá! ¡Y una buena mata de pelo!”

“¡Ay chavos, ustedes están enfermos! ¿Es en eso en todo lo que piensan?”

“¡Cállate Sandra! ¡Tú sólo piensas en chicos desnudos!”

“Barry es maricón. ¡Él también piensa en chicos desnudos!”

“¡Chínguense, imbéciles estúpidos!”

“Conservemos el lenguaje limpio, ¿de acuerdo? ¿Podemos olvidar eso de la modelo desnuda y empezar con la lección de matemáticas?”

“¡Lávate la boca, Barry! ¡Dijiste ‘chínguense’ cientos de veces hoy!”

“¡Chínguense!”

“Ciento una.”

“Oiga señor, ¡iBarry trae una cola de gato amarrada a la antena de su moto!”

“¡Es una cola de mapache! ¡La compré en la tienda!”

“¡Señor! Mejor, tengamos clase de hockey sobre el piso en lugar de matemáticas.”

“¡Odio el hockey sobre piso!”

“¡No las queremos a ustedes, niñas! ¡Oiga, señor! ¿Ponga a las niñas a brincar o algo por el estilo, pero déjenos jugar hockey en el piso!”

“¡No habrá ningún tipo de juego hasta que no terminemos nuestro trabajo de matemáticas!”

“A los chicos se les debe permitir elegir algunas veces. ¡Usted dijo eso!”

“¡Sip! Usted nunca nos deja tener tanta diversión ¡diversión de a de veras!”

“Está bien, está bien. ¿Qué significa diversión de a de veras?”

“Bueno, si fuéramos a algunas partes, al río o a algo así, entonces usted nos dejaría...”

“¡Duke sólo quiere tentar a Sandra!”

“¡Eres muerto! ¡Después de la escuela conseguirás dos ojos morados y te vas a tragar todos tus dientes, tú inteligentazo!”

“¡Aplácate, Duke! Serénate, ¿quieres? Abran sus libros en el resumen de matemáticas en la página cincuenta y uno.”

“Esperen un minuto, no tengo lápiz.”

“¡Claro, porque lo usaste para pinchar a ese niño pequeño en el receso y el maestro te lo quitó!”

“Esfúmate. O estás perdido.”

“Ya está bien, puedes usar mi lápiz.”

“¡Gracias, señor! ¡Hey, miren! ¡Ya me robé el lápiz del maestro, y fue fácil!”

“¿Puedo prender mi radio durante la clase de artes?”

“No muy fuerte, sí... quedo. ¡Pero primero, nuestro trabajo de matemáticas!”

“¡Hey, Sandra, párate en tu escritorio y quítate la camiseta!”

“¡Pregunta número uno! ¡Tienen tres minutos!”

“¡Oigan, necesito ir al baño! ¡Detengan el examen! ¡Si no voy al baño

ahorita, voy a llenar de mierda mis pantalones!"

"¡Dibujos de mierda!"

"¡Sí, quiero dibujarla!"

"¡El que no termine este examen tiene una mala nota para llevársela a su casa y quedará señalado!"

"¡Señor! ¡Puede ponerme una mala nota, por favor! ¡Me encantan las malas notas!"

"¡A mí también! ¡Quiero una nota que diga que soy malo!"

"¡Todo mundo a hacer cola para que le pongan malas notas!"

"¡Apúrate, Levon! ¡Quítate los pantalones y cágate en el escritorio! ¡Quiero dibujar tus hediondas plops!"

"¡Hey, Jimmie escondió mi libro de matemáticas!"

Suprimo la mierda.

Esto es aburrido.

Martes 29 de marzo

El padre de Levon tropezó con la puerta y tomó una silla. Vestía una camiseta azul desteñido que tenía un impreso en el pecho "Desempleado pero con dignidad". Después de examinar la habitación me preguntó que dónde estaba el cuarto de servicios.

"El cuarto para los muchachos está a la vuelta de la esquina", dije.

A su modo, regresó y dijo: "Uno realmente no compra la cerveza, tú sabes. Tú la rentas."

A su regreso, le mostré una historia corta que su hijo había escrito una semana antes.

Comenzaba:

Fue muy agradable, decidí abandonar todo el día. No me sentía bien como para ir a la escuela, por lo que me quedé en casa y me puse a ver los Picapiedra en la tele.

La vida era como un pinchazo. Cuando está muy duro te chingas. Cuando está tranquila de todos modos tú no puedes golpearla.

El papá de Levon chasqueó una sonrisa. "Exige su derecho después de su viejo, ¿no es cierto?"

Miércoles 30 de marzo

Pedí a los del grupo que actuaran lo que veían en la televisión.

Vince presentó un maravilloso número sobre los shows evangélicos de la televisión teniendo como huésped del programa que repetir las palabras "¡Alabemos al Señor!", mientras hacía un movimiento en uno de sus voluptuosos invitados.

Frank y Snajay representaron a dos policías haciendo frente a un grupo de jóvenes disidentes fumando droga. Posteriormente los dos policías se la llevaron a casa para ellos.

Hamlin, un estudiante nuevo frustrado, representó un personaje que llamó Super Estudiante, que iba a través de la escuela golpeando a los malhechores y maldiciendo atropelladamente a los maestros intolerantes y miopes.

Pero en mi opinión, la mejor fue Tina representando a una estrella de cine. Surgió vestida con una blusa rojo ahumado cintilante y con un sombrero y pañoleta haciendo juego. Lanzó su sombrero, se desenvolvió la pañoleta y dejó caer su blusa para revelar dos enormes senos, que resultaron de la inserción estratégica de dos pelotas de futbol debajo del suéter.

Tina también tenía otra pelota introducida en la parte superior de la espalda, la cual ella describió como su "teta de más" —algo que iba a comenzar una nueva tendencia en Hollywood!

Jueves 31 de marzo

Sonó un fuerte toquido en la puerta. Spinner acudió y casi fue aventado por la madre de Mark cuando ella llegó en un salto a mi escritorio.

"Déme a Mark", demandó ella.

Mark se hundió en su asiento, escudriñando tímidamente sobre la arista de su escritorio.

"Mark, dije, sería mejor que fueras con tu madre."

No bien tenía a Mark caminando frente de la sala cuando su madre lo sujetó al pizarrón.

"¿Quién fue, Mark?", ordenó.

"No lo sé. 'Jame it'", suplicó Mark.

"No hasta que me digas el nombre del chamaco que te golpeó y tomó mis veinte dólares. Estúpido. ¿Pa' qué le dijiste que tenías veinte de a dólar?"

"No sé", gimió Mark.

Para ese momento la clase completa estaba muy calladita observando. Dave, otro chiquillo indio del oeste, preguntó: "¿Era negro?"

"No era un jodido asno blanco", contestó Mark, con la cabeza baja.

"Tú, cabrón, harás bien si logras pescarlo allá afuera de clase. Señor McLaren, me llevo a Mark a caminar por toda la escuela." Ella medio lo arrastró afuera de la sala.

Mark encontró al chiquillo en un salón de sexto grado. Aún tenía diez dólares en el bolsillo. La mamá de Mark agarró al chiquillo por el pescuezo y lo llevó a la oficina de Fred.

Después regresó a Mark a mi salón.

"¡No sé qué es lo que va a hacer usted con éste!, dijo. Algunas veces puede ser tan estúpido, él no sabe si echarse un pedo o quedarse azul."

Lunes 4 de abril

Burt siempre parecía conocer lo que me causaba problemas, aun cuando trataba de guardar mis problemas para mí mismo.

Él podía decir que yo había dormido suficiente la noche anterior, si me sentía mal o no, o si tenía problema con algún miembro particular del personal ese día. Burt parecía poseer alguna capacidad especial para leer la mente de la gente.

Por ejemplo, hoy Burt dejó escapar: "El señor McLaren está de buen humor hoy. Esto es porque Spinner no se ha aparecido aún. Señor McLaren, ¿usted no puede soportar la manera en la que Spinner truena su goma de mascar cuando masticla. ¿No es cierto, señor McLaren?" Sonrió abiertamente. Y continuó. "Usted odia los dientes del animal de Spinner también, ¿no es cierto señor McLaren? Usted piensa que lo hacen verse como un asno. ¿Estoy en lo cierto? ¿Estoy en lo cierto o no, señor?" Se negó a detenerse. "Justo ahora el señor McLaren probablemente está rezando porque Spinner esté enfermo, y no porque se le haya hecho tarde para la clase. ¡Hey, señor McLaren. ¿Tiene usted dos dedos cruzados?"

Los tenía.

Martes 12 de abril

Después de la escuela, al calor de un cigarrillo y un café, Fred me llenó un poco de sus conocimientos antecedentes.

Él había sido contratado como director después de haber servido cuatro años en otra escuela de barrio pobre del centro de una ciudad en el extremo oeste. Fue allí donde se ganó su reputación como director innovador. Se escribieron artículos acerca de su trabajo, y fue invitado a participar en varios programas de opinión de televisión para hablar acerca de su filosofía de conseguir que los chiquillos mejoraran a través de que mejoran su autoconcepto.

La principal razón por la que él había puesto mucho esfuerzo en su escuela previa era porque su esposa acababa de morir antes de su nombramiento, y él había tratado de perderse en el trabajo.

Los maestros eran tan devotos al método de Fred que se habían involucrado en sesiones de terapia grupal, y frecuentemente permanecían hasta las ocho o nueve de la noche elaborando nuevos programas para los chiquillos. "Varios matrimonios padecieron en fea forma, me dijo. Los maestros rara vez conseguían llegar a casa a ver a sus esposas antes de la hora de ir a la cama."

Cuando el director anterior se retiró, el personal decidió que ellos querían opinar y dar la última palabra respecto a quién debería ser el seleccionado para sucederlo. Ellos formaron un comité y aproximaron al Consejo, ofreciendo una lista de las cualidades que debería de poseer el nuevo director. Después de todo, una escuela en el corredor Jane-Finch tenía necesidades especiales, y

se necesitaba una persona muy especial para ayudarlos como director.

Cuando el personal oyó que Fred estaba disponible, llamaron a una reunión de personal para decidir si él sería el idóneo. Excepto algunos pocos maestros que preferían a un tipo más autoritario, la mayoría estuvo de acuerdo en que les gustaba la filosofía de Fred.

Fue contratado en septiembre, cuatro meses antes que yo.

"En nuestra primera reunión de personal —me dijo—, los maestros me dijeron que querían que yo hiciera aquí lo que había hecho en mi escuela anterior. Les platicué acerca de la muerte de mi esposa y de que aquella había sido una de las razones por las que me había dedicado de lleno a mi trabajo. Les expliqué que desde aquel tiempo a la fecha me había vuelto a casar, y mi esposa estaba esperando un bebé pronto. Sabía que no podía dar tanto como lo había hecho anteriormente, pero prometí que haría mi mejor esfuerzo para traer el programa mejor para esta escuela."

Jueves 14 de abril

Durante la clase de artes, Donnie hizo un dibujo de Sharon apretándose los senos y saliéndole grandes chorros de leche al aire, y entonces dejó el dibujo en el escritorio de Sharon, esperando su reacción.

Ella enrojeció apretando los dientes. Agachándose, se precipitó y abrió la mitad de la mejilla de Donnie con un cabezazo. Sus ojos se abrieron enormes ante la vista de la sangre.

Donnie detuvo la sangre con las faldas de su camisa y regresó a su escritorio. Lo mandé abajo con la enfermera.

"¡Estúpido polla!", gritó Sharon. "¡El bobo badulaque aún no sabe que tú tienes que estar embarazada antes de que chorrees leche!"

Viernes 15 de abril

Después de dar clases en el área por algunos meses, estaba consciente de lo que el ambiente podía hacer con los chiquillos. Cada vez con más frecuencia veía a los niños nuevos que traían calificaciones impecables volverse tristes, estropeados por pequeñeces. Esto le ocurría al niño particularmente sumiso y tímido que atrajo mi simpatía.

Tal niño era Hari, un Mahatma con gafas en miniatura. En su segundo día de clases caminó tímidamente a mi escritorio. "Señor, algunas niñas de otro salón me golpeaban después de clases."

Supé que tendría momentos difíciles.

Pero Hari tuvo el amortiguamiento que merecía. Su padre le compró una camiseta de motociclista, botas negras de polietileno y una chamarra de piel

negra con muchos cierres, estoperoles y tacos. Ése fue un disfraz muy efectivo.

Lunes 18 de abril

Antes de que comenzara a dar clases, yo asumía que cualquier estudiante hiperactivo debería estar en salones de clase especiales; no tuve idea de que podía haber tantos en mi salón de clase "ordinario".

John, un compañero maestro, me dijo que los niños en el área estaban particularmente desnutridos, y eso no tenía discusión. Él pensaba que ellos probablemente estuvieran sufriendo de reacciones alérgicas o los colorantes de la comida presentes en todas las chatarras que comían. También me previno de que las luces fluorescentes instaladas en cada salón de clase afectaban la conducta, poniendo a los chiquillos más nerviosos y haciéndolos perder el control. "Quita esas luces. Mantén tus persianas abiertas", me advirtió, mirando su última copia de la revista *Prevención*.

Me pareció excéntrica su amonestación de las luces fluorescentes, al menos por así decirlo, pero estaba suficientemente desesperado como para tratar cualquier cosa. Usualmente tenía las persianas venecianas volteadas hacia abajo, para evitar la vista; la más mínima abertura podía distraer al grupo.

Hoy puse atención en las ventanas y las abrí tanto como pude. Desde las ventanas abiertas grandes rayos de luz solar color miel cayeron en las caras de los niños, iluminando la nube de polvo gris y encendiendo el salón con una neblina dorada. Las caras de los niños parecían casi angelicales.

Después de diez minutos de paz, Duke decidió continuar con su "patrulla de pleitos" arrastrando la canasta de basura alrededor del salón de clase, recogiendo todos los papeles que habían caído al piso. Entonces, como una motoniveladora fuera de control, chocó en su camino con una hilera de escritorios reparando codazos a los chiquillos a su paso. Sally trató de evitarlo, sólo para caer de espaldas con todo y silla. Entonces Robie y Sharon, ignorando toda la conmoción se fueron al pizarrón, cada uno tratando de deshacer lo que hacía el otro en una competencia de pintarrajeos.

Agarrándose las ingles, Levon y Frank me preguntaron si podían salir. Corrieron hacia afuera, riendo a lo loco, hacia el edificio principal, sin molestarse en esperar una respuesta.

Duke debe haber notado la mueca de mi cara, porque saltó a mi escritorio con una apariencia de confusión en su cara. "Oiga, señor... ¿qué pasa con usted?" Di a la luz natural una oportunidad durante las siguientes cuatro horas, pero entonces los chiquillos comenzaron a lanzar cosas hacia afuera a través de las ventanas abiertas.

Uno de los maestros se sintió encantado de llamar la atención de Fred. Él sugirió que sería buena idea mantener las persianas cerradas en el futuro —a pesar de la luz natural.

Viernes 22 de abril.

En mi escuela anterior, recuerdo que los alardes del personal que yo oía por casualidad durante el tiempo de almuerzo, eran:

“Una chica en mi grupo de octavo grado ya casi está trabajando en cálculo avanzado.”

“Uno de los míos ya tiene una firme comprensión de la química cuántica.”

“Tengo una alumna que probablemente será la sucesora de Emily Carr.”

En cambio las jactancias de los maestros de barrios pobres del centro de una ciudad son de diferente naturaleza:

“Tres chiquillos de mi grupo han estado en el juzgado este año por vandalismo.”

“Fue tan difícil manejar a una de mis chicas que nos tomó a tres de nosotros hacerlo, incluyendo a Fred.”

“Dos de mis estudiantes se dispararon uno al otro con una veintidós desde los balcones de sus departamentos, y dijeron que ellos me dispararán si les riño.”

Frecuentemente pintaban las más deprimentes imágenes posibles de sus estudiantes, compitiendo acerca de quién tenía los chiquillos más difíciles, los peores problemas; ésa era su insignia roja al mérito por valor.

Lunes 25 de abril

Rod me pidió que si no me importaba que me hiciera cargo de los deberes de la hora del *lunch*; el supervisor estaba enfermo. “Tú eres muy bueno con los chiquillos”, dijo. Con ese comentario, me sentí capaz de anotarme mi primer cumplido del año. Me explicó que los estudiantes tenían media hora para comer, y entonces serían conducidos por mí, afuera, para ser supervisados durante el juego en el patio escolar.

Los chicos ya estaban comiendo cuando llegé. El lugar estaba en un completo escándalo; la comida estaba regada por todas partes; ruidos, *twinkies*, chocolates, budín, barquillos, galletas de chocolate, *hot dogs*, huesos de melocotón, cortezas de salami, migajas de pan, papas fritas, quesos.

Tomé mi lugar en el escritorio del supervisor, observando en silencio. Había tanto tráfico como consumo de comida. Enseguida un chico trató de venderme un sándwich de bologna, queriendo cobrármelo por lo menos al doble de su valor.

Muy frecuentemente me agachaba evadiendo cartas de beisbol. La música resonaba misteriosamente desde un carro estacionado del otro lado de la calle, los chicos tamborileaban sus pies con ella. ¡Y yo maldije cuando cada chiquillo tomó su bolsa de almuerzo vacía, la infló y la hizo estallar en un *bang!*

Un niño pequeño vistiendo una camiseta de las Islas Marianas se paró y bailó “el robot” para un grupo niñas que aplaudían, agitando el pelo aterrorizadamente.

Cuando marcó la media hora, dije a los niños que era hora de ir afuera.

Volaron envolturas de sándwich por todas partes en la delicada estampida hacia afuera de la puerta.

Una vez afuera, oí gritos provenientes del cajón de arena para los juegos infantiles. Un gran chico de cabello rojo tenía atado un pedazo de cristal a la punta de un palo de hockey roto y estaba cargando alegremente un terrorífico paquete de dardos detrás. Él sujetaba una tapa de bote de basura como escudo, y vestía un embudo de plástico al revés como casco. Tome el arma de este Don Quijote en miniatura, que no se parecía del todo.

“Dame mi lanza, tú hijo de perra.”

“Lo siento, no está permitido portar armas en las propiedades de la escuela”, dije secamente.

“Dámela o te romperé el trasero, hombre.”

Arranqué el vidrio del extremo del palo, y lo arrojé del otro lado de la reja.

“Eres nuevo aquí, dijo cansinamente el chiquillo, ¿no es cierto, pavo?”

Esa tarde, cuando salí al estacionamiento, eché una hojeada al tablero de instrumentos. Ya no estaba mi estéreo de ocho tracks que traía en el carro.

Miércoles 27 de abril

Duke, su mamá y su papá se habían trasladado al corredor Jane-Finch desde una comunidad minera en el norte de Ontario. El único trabajo que el padre consiguió encontrar duró si acaso seis semanas. Muy poco tiempo después, empacó y regresó al norte; Duke y su madre se quedaron atrás.

“De ninguna manera me regreso al norte”, me dijo ella hoy durante una entrevista, un temblor de irritación en su voz. “No hay nada allí. La ciudad está donde tú estás. Todo el mundo lo sabe. Estoy buscando el trabajo de operadora de apretar teclas. Si no puedo encontrarlo, bueno eso será fácil, pero tal vez nos iremos de este basurero. No me gusta la pandilla con la que Duke ha estado rondando. No me gusta lo que está sucediendo.”

Le mencioné que Duke estaba sentando cabeza un poco —quería darle algún alivio. Debajo de su exterior valeroso, ella se veía preocupada.

“No me gusta la forma en que Duke se mete con los chiquillos. Pienso que está reaccionando de acuerdo con la forma en que los chiquillos más grandes se meten con él. ¿Realmente piensa usted que él está mejorando?”

Cándidamente admitió lo frustrada que estaba, atacada en un edificio subsidiado por el gobierno, una madre sola, sin trabajo... Ella se sentía estanca, inactiva, aunque estaba en sus primeros años.

Se había encontrado llorando en el elevador todo el día. Desde ese día en que había llorado, había bebido, tomado tranquilizantes algunas veces “huido, dejando a Duke solo en el departamento toda la noche”. Sentía cólera en contra de una sociedad a la que no parecía importarle ni ella ni su hijo. “Cristo, señor McLaren, no sé realmente qué haré.” Esa noche, en lugar de irme directamente

a la casa, decidí que necesitaba calmarme. Di un paseo a lo largo del embarcadero del lago, al pie de mi calle. Estuve pensando en Duke y en su madre. Entonces, parcialmente restaurado por el cielo y por el agua, regresé hacia mi casa.

Jueves 28 de abril

La sala para el almuerzo, creada con la intención de servir como amortiguador en contra del agitado salón de clases, no siempre era inmune a las intrusiones del mundo exterior. Justo cuando estaba entrándole a un plato de humeante espagueti del restaurante italiano cercano, un adolescente descarnado, marcado en picaduras entró a la sala del almuerzo y se sentó junto a mí.

“¿Es usted el maestro de Ruth? Soy Jeff, su hermano.”

Puse mi tenedor en la mesa. “Yo soy. ¿Cómo ha estado Ruth? Ella ha faltado la mayor parte de la semana y...”

“¿No sabe usted dónde diablos se encuentra?”, dijo Jeff, tomando un cigarrillo de tabaco delgado y corriente hecho a mano, y encendiéndolo.

“¿Qué quieres decir?”

“Mamá se llevó a Ruth este fin de semana y dijo que no regresaría. Mi papá cree que tal vez ella lo llamaría a usted a la escuela. Él me envió aquí para ver si las encontraba.”

“No he oído nada al respecto.” Para ese momento yo ya había perdido el apetito. “¿Estás seguro de que ella no regresará? Quiero decir, este tipo de cosas chan ocurrido antes?”

“Mamá está siempre parlotando acerca de dejarnos y llevarse a Ruth con ella si el viejo no consigue trabajo. Pero no tiene tripas como para hacerlo.”

“Si ella notifica a la escuela dónde está, dije quedamente, debo guardar esa información confidencialmente. Lo siento.”

“¿Sí? Bueno... está bien.” Se levantó e introdujo las manos en los bolsillos. “Porque cuando el viejo la cache con ella, él le pateará el trasero en el futuro.”

Amartilló un delgado lápiz de ojos. “Usted la encontrará, estoy seguro.”

Después de que él se fue, pedí a la secretaria que me dejara saber si había recibido alguna carta de otra escuela solicitando las calificaciones de Ruth.

Lunes 2 de mayo

Los maestros frecuentemente olvidamos lo obvio, aun cuando lo estamos viendo enfrente cada día.

El año escolar casi había terminado cuando me di cuenta de que con muy pocas excepciones, Tina estaba ausente cada lunes. Lo mencioné a una madre voluntaria que vivía en el mismo bloque de Tina. Ella pareció sorprendida: “¿Quiere decir que no sabe por qué Tina no viene a la escuela los lunes?”

"No."

"Es lo mismo todos los lunes en la noche", explicó. "Su madre hace que ella se quede en casa para cuidar al bebé durante el día. De ese modo es fácil para la madre dormir todo el día. Ella quiere descansar por la desvelada que se lleva en la sesión de bingo."

Bueno, esa parecía ser una muy débil razón para mantener a un niño fuera de la escuela.

Arrinconé a la madre de Tina durante un entrevista con los padres. Ella estaba renuente al principio, pero al final admitió la verdad.

"¿Qué es un día a la semana, señor McLaren? Dígame usted. Tina puede hacer siempre su trabajo de la escuela. Sólo déjela un poco más tarde al día siguiente, después de clases." Ella estuvo levantando y bajando su brazo, para atraer mi atención como con un tic. "¿Se supone que debo sentirme culpable por mantener a mi hija en casa un día a la semana? Usted debe estar bromeando. ¿Cómo voy a conseguir un niñera? Con un asqueroso cheque de licencia por maternidad yo difícilmente puedo pagar la renta. Vamos, señor McLaren. ¿Qué es un asqueroso día a la semana si Tina lo compensa al día siguiente? Es sólo una gota de agua en un cubo. Mire, tengo problemas, La vida no es fácil. Mi novio es un de esos sádicos, sabe."

Entre más seguía ella, peor me sentía yo.

"Hace pocos días fue mi cumpleaños. Y él se presentó el viernes en la noche sin un regalo. Ni una tarjeta, ni una flor, ni un chocolate. Y la peor parte fue que tuve que recordarle que mi cumpleaños era el viernes. Comencé a gritar y a llorar. Le dije que era un desgraciado por venir a mi casa borracho en mi cumpleaños. ¡Él nunca me ha deseado un feliz cumpleaños!"

Ella golpeó su puño con cólera. "Entonces él me dice que me trae un regalo de cumpleaños. No se lo creo. Sube las escaleras hasta donde yo estoy parada, y yo aún estoy furiosa con él, entonces grita: '¡Aquí está tu regalo de cumpleaños!' ¡y me avienta escaleras abajo!" Lo cual explicó el tic.

Martes 10 de mayo

Sophie traía un collar de pajita atado a un hilo deshilachado de alfombra del salón de clases. En su camiseta estaba impreso: "Los niños también son personas." Su cuerpo estaba curvado, demacrado. Caminó con sus brazos sujetando de manera protectora su collar, como si fuera un amuleto que debería ser preservado de cualquier daño.

"Yo vi al papá de Sophie en la noche", anunció Mark súbitamente a la clase. "Estaba borracho. Yo lo sé porque he visto montones de gentes borrachas antes, y cuando salió se cayó al piso."

"¡Mentiroso!", aulló Sophie.

"Sophie vive de la beneficiencia, se burló Duke. Tu papá siempre está

borracho, ¿o no Sophie?”

“¡No es cierto!, chilló Sophie. ¡Mi papá esta enfermo, eso es todo! ¡itene gripe!”

“Entonces, ¿cómo su aliento huele a borracho?”, repiqueteó Duke, desdeñoso. “Yo también estaba allí.” Un frenesí de risitas pasó por toda la clase.

“No está borracho, gritó Sophie desesperada. Cállate la boca.”

“¡Bueno! ¡Bueno!, grité. ¡Es suficiente!”

Sophie ya estaba corriendo hacia la puerta. Duke alargó la mano y agarró su collar de pajita cuando ella pasó corriendo, rompiéndoselo. “¡Beneficencia!”, gritó, cuando ella cerró la puerta de golpe.

Jueves 12 de mayo

Después de la cena, comencé a culpar al universo entero de los problemas que yo estaba encontrando en la escuela: los padres, el sistema escolar, el gobierno, la decadencia de Occidente. Me estoy volviendo un cínico. Echo de menos los días en que era un joven estudiante radical que realmente creía que la sociedad podía cambiar, la pobreza ser abolida, y que a cada quien se le podía dar igual oportunidad de hacer algo digno de su vida.

¿La educación era un alimento de la clase media, que después de ser ingerido, socializaba a los niños en bultos uniformes amorfos? Era obvio que mis chiquillos no podían encajar en el sistema, de modo que la solución más obvia era hacer el sistema más de acuerdo con los “chicos cultural y económicamente en desventaja”.

“Estás poniendo una bandita educacional a una herida social mucho mayor, me dijo Jenny, cuando lo que realmente se necesita es una cirugía drástica.”

Asentí con la cabeza. “Pero la única gente que está habilitada para hacer esa cirugía está en las posiciones administrativas más altas, muy lejos de la escena.”

“Entonces conviértete en un activista político”, sugirió Jenny, haciendo un guiño.

“Tal vez eso debería hacer —me ref—. Pudiera ir y tratar de abolir la pobreza y gritar las injusticias del sistema. Entonces ellos podrían escuchar lo suficiente como para darme una posición ejecutiva en el Consejo Escolar y perderme que inventara ien un papel, un formato de asistencia más avanzado!”

Viernes 13 de mayo

Durante la “Sesión de noticias”, Dan contó al grupo cómo su hermanita bebé fue atropellada por un carro. Ella iba corriendo al cruzar la calle para ir a buscar unas papas fritas para sus mamá.

Él descubrió vívidamente cómo caía la sangre de su nariz rota en la avenida,

y la cortada en la cabeza, y la ambulancia tardándose mucho en llegar. "La fui a ver al hospital hoy, nos contó. Por eso no vine en la mañana. Mi hermanita esta inconsciente y habla mientras duerme. Habla muy raro, muy lento y como temblorosa."

"Oye, hombre, ella está borracha", bromeó Levon. "¿Qué tomaría, vodka o whiskey?"

"Tal vez estuvo fumando mota", añadió Duke.

"¡Oigan... Wow!" dijo Jackson, excitado. "¡Tengo que contárselo a mi mamá. A ella realmente le gustan las historias sangrientas."

"Cuéntanos más sobre lo de la sangre."

Para entonces yo ya me había ubicado enfrente del salón. "Olvídenlo. No creo que Dan encuentre excitante que su hermanita haya sido golpeada por un carro."

"¡Claro, babosos!, gritó Burt, apoyándome. Si ustedes encuentran esto tan ingenioso, por qué no se van a jugar a la supercarretera. Váyanse arriba del 401 y jueguen en el tráfico."

"Ustedes, chamacos son unos brutos, exclamó Sandra. A mí no me gustaría ver a nadie atropellado."

"Se acabó la sesión de noticias", anunció.

Dan caminó hacia su escritorio lentamente, como si fuera midiendo cada paso. Se sentó en su asiento, y hundió la cabeza.

"Oye, Dan, dijo Al, poniendo su mano en el hombro de Dan. Manténnos informados, ¿eh?"

Lunes 16 de mayo

Jabeka se acercó furtivamente al escritorio de Marlene y declaró solemnemente: "Sabes Marlene, yo nunca vo'a casarme."

Normalmente nunca iniciaba conversaciones.

"¿A qué viene eso?"

"Tú ties que hacer las comidas, fregá lo trastes y hacé todo lo que el hombre quiere. Ties que lavá en viernes en la noche o en sábado, porque la lavandería tá cerrá lo domingos."

"Tú no tienes que hacerlo todo. Tú y tu esposo pueden hacerlo por turnos. Yo quiero casarme cuando crezca."

"¿Por qué dices eso?", ahora fue el turno de Jabeka de preguntar.

"Cuando tú tienes que pagar la renta", replicó Marlene con aires de suficiencia, "tu esposo puede pagar la mitad".

"Mi mamá tiene que hacé todo en nuestra casa, meditó Jabeka. Y a ella no le gusta. Además, los hombres de emborrachan mucho. Cuando ellos mueren, tú tiés que pagá mucho dinero por su funeral. Mi abuela olvidó firmar este papel que el gobierno tenía que pagar por el funeral de mi abuelo. Él murió porque

se emborrachaba mucho, de modo que mi abuela tuvo que pagar por enterrarlo. Me acuerdo que ella estaba verdaderamente loca. No me gustaba mi abuelo, él estaba siempre borracho. La única vez que me gustó fue en Navidad, cuando él me dio cinco dólares."

"Tal vez tú te cases con un hombre que no tome."

"Mi mami dice que todos ellos toman mucho. Ayer me dijo que puede divorciarse de mi papá."

Viernes 20 de mayo

El clima templado fue mi salvación. Llevé a mis chicos afuera para explorar el riachuelo que corre atrás de la escuela. Fue ideal para ellos —pudieron correr y gritar y trabajar con el exceso de agresividad que tenían adentro. Cuando se enfriaron empezaron impacientemente los experimentos de ciencias que yo había planeado.

Duke decidió encontrar un cangrejo y hacer una breve descripción de él como su proyecto personal. Desafortunadamente para el cangrejo, su descripción incluyó un dibujo de sus partes internas, que fueron exploradas por él después de diseccionarlo abierto.

Algunos de los chiquillos se quitaron los zapatos y los calcetines y caminaron en el riachuelo. Eso era peligroso, a menos que tuvieras herraduras, por los vidrios rotos y latas y otras basuras acumuladas a través de los años. Tuve que tener el ojo muy agudo sobre ellos, previniéndolos de las zonas peligrosas.

He comenzado a llevar a mis chiquillos no sólo para las lecciones de ciencias. Disfrutamos mucho allí. Hemos encontrado un poco de refugio abajo de algunos árboles que se convierten en nuestros salones de clase en las tardes cálidas. Nos traemos nuestros libros, papeles y lápices con nosotros. Los chicos usan piedras como pisapapeles en los días con viento para mantener sus papeles en el suelo. De regreso al salón, ellos decoran las piedras, y las pintan de maravillosos colores.

Martes 24 de mayo

Max era el psicólogo de la escuela. Normalmente se presentaba para valorar a los estudiantes que habían sido transferidos a él por los maestros.

Había leído mi hoja de referencias de un chico nuevo llamado Matthew, y quiso observarlo en el ambiente del salón de clase. Yo deslicé a Max en la parte posterior del salón y el grupo actuó como de costumbre.

Matthew se sentó en el escritorio, tamborileando un libro con su pluma. Todo su cuerpo estaba involucrado en ello. Se agitaba y se desaceleraba en un movimiento como de saltos de gato, una danza extraña simultánea al tamborileo

de la pluma. Los tamborileos fueron volviéndose más y más fuertes. Él volteó y vio a Max. Entonces fue disminuyendo el tamborileo de su libro —sólo en este momento añadió algunos gestos obscenos a su actuar. El comportamiento de Matthew comenzó a hacer sentir incómodo a Max.

De repente Matthew paró su tamborileo y dio tres pasos casuales hacia la mitad del salón de clases. Entonces salvajemente atacó su escritorio, lo empujó al rincón y lo puso completamente con las patas hacia arriba, derramando su contenido en el piso; plumas, lápices, libros, anteojeras, papel perdido, marcaadores mágicos que yo había estado busca y busca por semanas, crayones...

Salté hacia Matthew y lo pesqué por debajo del brazo. Lo escuché afuera diciéndole que se quedara junto a la puerta hasta que se enfriara.

Max estuvo de acuerdo en examinar a Matthew. "Una vez que estén los resultados, no obstante —dijo sin énfasis—, puede tomarnos años para que sea ubicado en donde debe estar. Hay ya muchos chiquillos en la lista de espera. El sistema no puede absorberlos a todos. Tal vez si los padres de Matthew fueran más acomodados y tuvieran algún peso en el Consejo..."

En mi camino hacia la puerta exterior esa noche, la secretaria de la escuela me dijo que habíamos recibido una solicitud de las calificaciones de Ruth desde una pequeña escuela rural en Alberta.

Viernes 27 de mayo

Vestido con un traje de raya muy prendido, con chaleco de tartán, y manoseando un reloj de bolsillo, entró Fred en su oficina, agitando su mano para decirme un hola, y hundiéndose en su mecedora de Boston.

Era muy temprano en la mañana, pero ya una tercera parte del grupo estudiantil se había metido en la biblioteca dado que Dean, el bibliotecario, había echado a andar un programa especial para los chiquillos cuyos padres trabajaban el primer turno matutino.

Con los dedos enlazados atrás de su cabeza, Fred pateó ambos zapatos en un solo movimiento, descansando sus pies en la mesa de pino para el café. Tomó el teléfono y mandó a su secretaria un mensaje solicitándole un cigarro sin encender.

Una pequeña niña delgada vestida con un overol andrajoso y una cachucha de beisbol tan grande que casi ocultaba su cara, llamó tímidamente a la puerta de la oficina. Fred le dio la bienvenida con una amplia sonrisa.

Lenta, casi renuientemente, ella se quitó su sombrero mostrando una mata de rizos salvajes que acomodó nerviosamente.

"¿Quién te arregló tu cabello?", preguntó Fred, sonriendo aprobatoriamente.

"Mi tía", respondió, dándole a Fred una mirada rápida de lado.

"Bueno, pues entonces dile a tu tía que hizo un gran trabajo, porque luces sensacional."

La cabeza de la niña asintió bruscamente y sus ojos se agrandaron. Una

sonrisa irrumpió en su cara. Ella atravesó de prisa el salón y plantó un beso en la frente de Fred. Él respondió dándole un abrazo largo.

"Ella viene todas las mañanas después de clase —guíño Fred—, sólo para recibir un abrazo."

La sinceridad del afecto de Fred por los niños era obvia. Algunas veces me pregunté si estaba viviendo detrás de sus estándares, siendo solamente muy consciente de mi falta de amor por ciertos estudiantes. Aunque tratara de mirar el lado positivo del carácter de un estudiante —Duke, por ejemplo— encontraba extremadamente difícil abandonar mis sentimientos hostiles. Solamente un afecto que fuera honesto y espontáneo tendría algún efecto.

Jueves 2 de junio

Duke pidió hoy tantas veces que lo remolcara con mi furgoneta que hoy, cuando fui manejando para la hora del almuerzo, salí y le propuse que se uniera conmigo para ir por una hamburguesa. Mi sugerencia lo desconcertó, pero después de pocos segundos dijo: "Seguro, hombre, siempre y cuando tú la compres."

Alrededor de los otros chiquillos Duke era agresivo y difícil, pero frecuentemente conmigo era una persona completamente diferente. Me platicó acerca de cómo extrañaba a su papá, habló ilusionado de sus planes de entrar en una ruta de periodiquero. Con el dinero que obtuviera de su trabajo, sería capaz de viajar a ver a su papá —no obstante, admitió tristemente que su papá nunca les había escrito ni a él ni a su mamá.

Duke y yo acordamos hacer más excursiones por hamburguesas, pero desde hoy, dice, él pagará la suya.

Lunes 6 de junio

"¿Quién sabé una cosa, señó?", me preguntó Jakeba inesperadamente.

"Seguro. ¿Qué tienes en mente?"

"Mi padrastro se fue a Jamaica la otra noche definitivamente. Él quiere que yo me vaya con él, pero yo no quise. Por eso se llevó a mi hermano en mi lugar."

"¿Por qué se fue tu padrastro?"

"Mi mamá ya no lo quiere más. Yo tampoco. Usté sabe, cuando él nos compra ropa siempre es vieja y se rompe fácilmente. Cuando la meten en la máquina lavadora se encoge."

"Y ¿eso es todo?"

"No, señor. Cuando yo era un pequeño bebé él me cambiaba los pañales y me trataba muy toscamente."

"¿Tú puedes acordarte de eso, Jakeba?"

"Bueno, mi mamá me dijo."

“¿Qué más te dice ella?”

“Cuando yo era una pequeña niña, yo 'taba sangrando de la nariz y me estaba ahogando y mi padrastro se puso un saco y se fue a una fiesta. Y después de la fiesta se fue a dormir a un parque.”

“¿No vas a extrañar a tu padrastro, entonces?”

“No. Pero voy a extrañar a mi hermano. Mi mamá pateó a mi padrastro por bueno, después, la semana pasada.”

“¿Qué ocurrió la semana pasada?”

“Mi padrastro me dio una píldora para adulto, y yo comencé a toser. Había un alfiler atorado en ella.”

“¿Nunca querrás volver a verlo otra vez?”

“En Navidad, entonces es cuando puede darme muchos regalos. Él me dijo que va a gastar mucho dinero en mí.”

Viernes 10 de junio

Hubo un fuerte ruido en la puerta. La abrí y me encontré con tres mujeres ceñudas. La más pesada, con una bata de baño rosada y con una pelusa de gato alrededor del cuello, cargaba un bate de beisbol.

“¿Dónde está el salón del señor Hartford?”, demandó la gorda con una voz áspera, y ajustando su bata.

“Abajo en el vestíbulo a la izquierda, repliqué. ¿Hay algún problema?”

“Uno de mis niños me dijo que el señor Hartford maltrató al más pequeño, Tony, en el recreo. Y créame, voy a hacer que pague.”

“Le mostraré dónde está su salón, dije nerviosamente. Pero estoy seguro de que debe haber algún error.”

Fuimos juntos hacia abajo.

Hart era el de peso completo del personal. Se volvió a mirarnos, cuadrando sus grandes hombros. Se recargó contra la pared, con los voluminosos brazos cruzados sobre la hebilla de su cinturón Budweiser.

“¿Qué es eso de que usted abofeteó a Tony en el recreo, Hartford?”, inquirió la mujer con el bate.

“¿Es usted su madre?”

“¡Sí! Y quiero una explicación.”

“Supongo que estará informada de que Tony se peleó en el recreo y pateó a otro chico en la cara. Cuando yo llegué tuve que pescar a Tony y empujarlo para alejarlo del chiquillo. ¿Es ésa una explicación suficiente?”

“No lo escuché de ese modo”, respondió la señora, luciendo un poco confundida.

“Estaba otra maestra en el patio de recreo que puede respaldar lo que le estoy diciendo. ¿Quiere que la llame?”, preguntó Hart.

“Olvidelo, dijo la dama, vamos, muchacha, gruñó. Vamos a casa. Alguien me ha estado mintiendo, y usaré este bate con él.”

Lunes 13 de junio

¡Señor! ¡Tengo un diente picado! ¡Se me mueve y se me va a caer!

Sólo es cuestión de que lo escupas. ¡Déjame arrancarlo!

Creo que deberías ver al dentista escolar, Levon. Deberías apurarte antes de que se vaya por hoy.

Para nada. ¡El dentista es un pakistano!

¡Bueno, tú eres un negro! ¡Jaaaa!

¡Miren! Ya he hablado con ustedes acerca de esas expresiones!

¡Un paqui es un paqui, no importa lo que usted diga!

¡Tengo un gran grano debajo de mi barba!

¡Lo quitaré también! ¡Te daré un gancho!

¡Salvaje! ¡Por qué no te lo das tú!

Oiga señor, ¿puedo decirle un secreto?

¿De qué se trata, Dan?

Sólo si usted promete no decirselo a Duke.

De acuerdo. ¿De qué se trata?

Duke y yo fuimos a este cine el fin de semana... ¿Sí?

Sí.

Nos sentamos hacia atrás para ver el programa. Entonces una chica se sienta abajo a pocos asientos de nosotros... ¿Sí?

Sí.

Duke se sienta junto a ella y se pone la caja de palomitas en el regazo. La bolsa está vacía... ¿Sí?

Sí.

Entonces él le quita el fondo, sólo la rasga. Luego pone la bolsa sobre su cosa... ¿Sí?

Continúa.

Entonces le dice a la chica: "¿Quieres palomitas?" La chica dice, "bueno", entonces ella mete la mano dentro de la bolsa...

¡Señor, Duke está tratando de romper mi grano!

¡Está bien, clase! ¡Cálmense! ¡Todavía tienen que terminar sus historias antes del recreo!

No tengo ganas de hacer una historia.

Oye... por qué no dejas en paz al maestro. Está pálido. ¿No ves que está constipado?

Lunes 20 de junio

Durante el fin de semana, unos francotiradores dispararon desde los tejados de las torres cercanas. Encontré un agujero de bala en la puerta principal de la escuela.

Miércoles 22 de junio

Estaba retrasado con mis boletas de calificaciones y me sentía algo alarmado. Traté de trabajar en ellas durante la clase, pero había mucho ruido. Incluso traté de trabajarlas en el patio de recreo, pero naturalmente estaba condenado a fracasar.

Durante el almuerzo, John vio todas mis boletas regadas frente a mí. Dijo que me parecía mucho a un locutor que acabara de tener un ataque de epilepsia. Entonces le expliqué.

"Cuando hay mucho ruido en mi salón, me dijo, simplemente pongo un examen. Eso suele mantenerlos callados por lo menos una media hora."

¡Claro! Corrí a la oficina, tomé un puñado de estenciles, hice una prueba de matemáticas y rápidamente la imprimí en la máquina.

Mientras trabajaba en mis boletas, el grupo trabajó firmemente en su examen. Esto es, hasta que Janice gritó: "¡Duke aventó una revista por la ventana!"

Dejé pasar el incidente con tal de que estuvieran en paz y en silencio. "Sin hablar", dije. "¡Concéntrense en el examen!"

Enseguida, la puerta se abrió de una patada y Karen aterrizó en el salón. Su madre, afuera, rugió: "¡Entra en ese salón! ¡No trates de decirme que estás enferma!"

Muy poco después, la campana de recreo sonó. Fui de prisa al edificio principal a fumar un cigarro.

Cuando regresé vi a un grupo de pequeños preescolares alrededor de una revista rasgada afuera de mi salón. Me acerqué para ver mejor.

En la cubierta estaba una mujer desnuda y ensangrentada con senos de mamut. Estaba amarrada a unas estacas con correas de cuero extendidas contra una silla. El encabezado sobre la foto decía: "Un hombre viola a una mujer con la cabeza sangrante de su novio."

"¡Guau!", oí que murmuraba uno de los niños.

Jueves 23 de junio

Ahora que el año casi va a terminar, noté que Duke se había ablandado considerablemente, casi hasta el punto de que yo me preguntaba si su inflexibilidad no era más que simples bravuconadas desde el principio.

Es indiscutible que se portaba como salvaje —y ciertamente sádico—, en muchas peleas que yo atestigüé. Pero las peleas parecían ocurrir con menos frecuencia.

El otoño pasado había forzado a un niño llamado Lindsay a comer un pedazo de excremento de perro. Ahora él estaba actuando más como el déspota benevolente. Como él no iniciaba las peleas, tampoco lo hacían sus seguidores. Él juró no volver a fumar, por lo tanto fumar se volvió tabú. Él hacía ejercicio después de clases, y su pandilla obedientemente practicaba saltos en las colchonetas del gimnasio.

Una maestra me dijo que vio a Duke llenando una papeleta de la biblioteca para sacar un libro.

Miércoles 29 de junio

A Rod un fideicomisario del consejo le había preguntando si la escuela podía contribuir con trabajos artísticos de algunos niños para la celebración del día de Canadá en una escuela secundaria cercana. Como conocía más que un poco la política del consejo, estuvo de acuerdo. Nuestra escuela, decidió, ofrecería la mejor exhibición del festival. Me tocó coordinar la muestra y reunir murales y pinturas hechas por los estudiantes, en los que se exaltaba a Canadá como un país de oportunidades, multiculturalismo, solidaridad, alegría y un maravilloso espíritu comunitario. Todo el mundo estuvo presente en las celebraciones: los padres, los fideicomisarios de la escuela, trabajadores sociales en overoles de mezclilla, policías, adolescentes, ciudadanos.

Buddy también se apareció. En el lapso de tres minutos, se había perdido mi reproductora de casetes. Lo llamé y le pregunté si quería hacer de detective para mí. Él replicó suscitadamente: "Vaya a palear mierda, señor McLaren."

Entonces le pregunté cortésmente si quería reconsiderar el jugar al Sherlock Holmes, ofreciéndole sólo por esa ocasión una recompensa de cinco dólares. Buddy sonrió. "Seguro, señor McLaren. Seré un detective cuando crezca. Se la traeré de regreso."

Alrededor de cinco minutos más tarde regresó Buddy. La grabadora venía debajo de su brazo y había una enorme sonrisa en su cara. "Pesqué a ese hijo de perra corriendo con ella hacia la plaza. Así que corrí tras él y le dije que me la diera. Cuando lo pesqué, le dije que pertenecía al señor McLaren, este agradable maestro que era un buen amigo mío, así que me la tuvo que dar." Buddy fácilmente podía haber superado a Sherlock Holmes con sólo resolver los crímenes que él mismo cometía.

No debí haber reforzado el robo de Buddy dándole una recompensa, pero yo necesitaba mi grabadora para las celebraciones.

Por desgracia, las festividades fueron canceladas poco tiempo después de que comenzaron. Muchas llantas fueron ponchadas en el estacionamiento (incluyendo las de las patrullas de policía), a la señora que llevaba los juegos de azar le habían robado su bolsa, y uno de los policías había "perdido" su gorra!

"¡Oh Canadá!", resonó extrañamente en la crujiente bocina de la grabadora.

Epílogo

Las felicitaciones me llovieron por parte de la administración: había sobrevivido el año.

Di una fiesta para los niños, y ellos hicieron un hermoso trabajo de decoración del aula; aquello era un paraíso de papel crepé. Sentí que era la mejor atmósfera para mi adiós.

La diversión hizo corto circuito cuando Buddy apareció para inspeccionar la música. Quería encargarse de poner los discos, pero la señora Músculos disputó con él por el trabajo. Para evitar una confrontación, decidí llevarme a los chicos al gimnasio, donde un gran baile de graduación estaba comenzando.

Todos los jóvenes calipsonianos estaban allí: los pies tamborileaban y las caderas se balanceaban al ritmo de un *reggae* del Caribe. Veintenas de muchachos llenaban el gimnasio, bailando tan pronto cruzaban la puerta. Una masa de cuerpos arremolinados con los brazos levantados en celebración describiendo gráciles arcos y las cabezas echadas para atrás en un abandono de felicidad; lentamente eran atraídos hacia el escenario. Allí se encontraban con una multitud de otros danzantes, rodillas combadas, pies en movimiento, caderas girando.

La señora Músculos dio vueltas en el escenario bañada por una luz estroboscópica y musitando su canción tema, *Vibraciones*. Sus delgadas piernas se veían a través de los pantalones transparentes. Buddy se paró en medio; sus resplandecientes cabellos negros reflejaban la luz como brillantes cables entrelazados. Bailaba salvajemente, con un grupo de admiradores aplaudiendo.

"¡Ahí está mi hombre!"

"¡Véanlo cómo se mueve, muchachas!"

"¡Deja suelto todo!"

"¡Agita esos pies!"

Él sonreía, obviamente disfrutando el hecho de ser objeto de la atención pública.

Al día siguiente hubo una reunión de personal. Cuando oí que el grupo de cuarto grado quedaba vacante porque el maestro había sido transferido, pregunté si podía tomar ese grupo; Fred estuvo de acuerdo.

Supongo que esperaba un sentimiento de regocijo o de realización al finalizar el año, alguna clase de ovación emocional. Había atravesado un largo período de divagación y ahora estaba listo para un salto hacia la sensatez. Todo el año había sido como estar en las fronteras de la desesperación. Había cambiado mi forma de ser: una persona relativamente calmada y razonablemente paciente por una masa de terminales nerviosas en vivo y de instintos puros. Había formado una concha alrededor de mis emociones en un intento por no dejarme arrastrar por las vidas profundamente heridas de los niños.

Había sido demasiado idealista. Quería que el salón de clase fuera un lugar donde el todo contribuyera a la salud de las partes. Quise enseñar a los niños a expresar sus conflictos sin atormentar a los demás. Supongo que en cierto sentido había cumplido algunos de mis propósitos; después de todo, los chicos expresaron sus sentimientos. Pero había esperado mayor armonía con todos los intercambios de papeles, psicodramas y discusiones en clase.

Para la mayor parte de sus vidas, la escuela para estos chicos había sido una

especie de letargia impuesta, donde la violencia se había convertido en la cultura natural del salón de clase. Quise cambiar su imagen de la escuela, liberarlos de todo ese aprendizaje que parecía tan rutinario y mecánico: las campanas que mantienen a los chicos al paso y a tiempo, los programas señalando cada habilidad que debe ser aprendida y cuándo.

No quise ser un hombre dedicado a las relaciones públicas y a probar las mentes fracturadas de los niños en nombre de los éxitos y la competencia; quise reparar algunos de los desgarrones de sus vidas emocionales. Pero en mi intento por hacerlo me había convertido yo mismo en un naufrago emocional. Era imposible enseñar a niños que se sentían como ratones en una jaula cerrada, comiendo las migajas que les echaban los extraños, y de la cual no podían escapar. Había visto una violencia esporádica, impulsiva y en última instancia insensata, con muy pocas hebras de esperanza.

Las preguntas que me hacía a mí mismo una y otra vez eran: ¿Qué clase de persona había sido realmente para los chiquillos? ¿Qué tanto había hecho realmente por habilitarlos? Un maestro de escuela pública tiene la responsabilidad de ayudar a los chicos a tratar con toda clase de cosas: el lenguaje, la geografía, el arte, el drama, la gimnasia, la lectura, las películas, las matemáticas, las habilidades sociales, y a hacerlos valiosos para el mundo exterior. Como mínimo debería haber sido capaz de ayudarlos a relacionarse entre ellos, o eso pensaba yo.

Deliberé sobre asistir o no a un curso de verano en la Universidad que me proporcionaría algunas bases teóricas para la enseñanza en los barrios pobres. Jenny insistió en que lo que yo realmente necesitaba era un descanso de cualquier cosa relacionada con la enseñanza. Así que pedimos un préstamo al sindicato y empacamos rumbo a San Francisco. No había estado allí desde mi visita en los sesenta, y me propuse ver la hermosa ciudad de nuevo. El cambio de escenario y la oportunidad de dejar de pensar en mi trabajo fueron bien recibidas.

Pero en el viaje a casa comencé a pensar en los muchachos otra vez: no podía alejarlos de mis pensamientos. Mi cabeza estaba llena de muchas preguntas sin responder: ¿Los chicos pequeños del cuarto grado serían más entusiastas y menos rebeldes? ¿Podría yo alcanzarlos antes de que fueran condicionados para ser tan desafiantes? ¿Podría la escuela ser algo más que un costoso servicio de guardería? ¿Podría ésta alterar la estructura de clases?

Mi nuevo grupo estaría en el edificio principal, de hecho en el salón más espacioso de la escuela, antiguamente la biblioteca. Cuando unos muchachos lo incendiaron, fue construida la nueva ala, dejando la vieja biblioteca desocupada.

Un salón de clase tendría muchas ventajas sobre el aula prefabricada. Un pensamiento delicioso se me ocurrió: no me congelaría en el invierno cada vez que tuviera que ir al baño. La mayor parte de mis muchachos, antes que caminar penosamente al edificio principal, preferían orinar en la nieve afuera del salón. Era una experiencia fresca tener una galería de abstractos amarillos que contemplar. Debe haber arte en ello, pues definitivamente yo apreciaba unos más

que otros. Algunas veces caminaba por una hilera de "ángeles" que los chiquillos habían hecho tirándose sobre la nieve y ondeando brazos y piernas. Todos mis ángeles tenían ojos amarillos y bocas amarillas. Cuando comencé a reconocer a los artistas por su estilo, supe que era tiempo de encontrar un salón de clase en el interior.

Por eso ahora enseñaría a un nuevo grupo de cuarto grado. Durante nuestras vacaciones había buscado refugio espiritual en los libros, para estar listo para el siguiente año. También recogí algunos libros sobre escuelas alternativas y técnicas de enseñanza progresistas de la biblioteca local.

En casa, busqué los programas de cuarto grado que había tenido guardados desde mis días en el Colegio de Profesores. Descubrí que los había usado para mantener el refrigerador nivelado.

2. LA EPIDEMIA INVISIBLE

Viernes 2 de septiembre

Esta mañana decidí ganarle tiempo al período escolar. Llegué a mi “nuevo” salón de clase para encontrar las sillas amontonadas al azar sobre los escritorios, que a su vez habían sido arrumbados en el rincón. Los tableros de boletines seguían revueltos con los escombros abandonados por el maestro anterior y viejos carteles desgarrados aún colgaban de las paredes.

En lugar de poner los escritorios en hileras derechas como lo había hecho el año anterior, decidí arreglarlas en grupos rectangulares de seis cada uno. Arrastré unas mesas del almacén y ubiqué el centro de arte cerca del fregadero. También conseguí una grabadora rota como una mejora para mi “centro de sonido”. Era un complemento para la reproductora y los audífonos.

Mi desafío mayor, había aprendido, no consistiría en enseñar a los niños ni en convivir con los demás maestros; mi mayor reto sería ¡complacer a los encargados de la limpieza!

Ellos habían insistido el año anterior en que pusiera mis escritorios en hileras al finalizar el día, porque en esa forma era más fácil de limpiar la habitación por la noche. Cuando traje algunos muebles viejos que había encontrado en el *Sally Ann*, rehusaron ayudarme a cargarlos escaleras arriba. ¡Protestaron diciendo que mi salón de clase estaba siempre atestado de trastos viejos!

Encontré a Rod en su oficina y le pregunté si podía tomar prestada una televisión para mi salón de clase; había tres aparatos circulando. La que pedí tenía una pata rota y usualmente estaba abandonada en el almacén. Era muy poco probable que los maestros la solicitaran porque era difícil y pesada y era difícil moverla. ¡Nadie iba a sentirse apesadumbrado de que yo monopolizara ese aparato! Y tal vez mantuviera callado a mi grupo después del almuerzo cuando los niños normalmente están muy ruidosos.

Rod me ayudó a llevar el aparato a mi salón de clase.

Martes 6 de septiembre

En el primer día de clases, hablé a los niños acerca del tipo de programa que quería desarrollar.

“¿Vamos a hacer algún deporte?”, preguntó un estudiante.

“¿Hockey sobre piso?”

"No me gusta el hockey sobre piso, ¿eh?" dijo un chico alto, levantándose ligeramente de su escritorio.

"¿Qué clase de deporte te gusta?", pregunté con una sonrisa.

Golpeó con el pulgar la solapa de su camisa. El botón que llevaba decía: "Campeón de acariciamiento de pecho". "Ése soy yo!", declaró con una mueca.

Viernes 9 de septiembre

Había prometido a los chicos que veríamos televisión esta mañana. Sintonicé un programa llamado *Cover to cover* acerca de libros infantiles, con un artista ilustrando las historias. La clase se sentó y vio la emisión en silencio.

No obstante, tan pronto como terminó, los chiquillos se pusieron más hipercactivos que nunca.

Reporté tristemente a Rod que mi experimento con la televisión no estaba funcionando, y que iba a regresar el aparato al almacén. Uno de los intendentes acertó a pasar y nos oyó. "¡Hey, McLaren! Estaré encantado de llevar esa televisión de regreso en su lugar!", se ofreció voluntariamente, sonriendo.

Lunes 12 de septiembre

Mi nuevo local tiene definitivamente una desventaja: la sala de baño. Convenientemente situada justo a la vuelta de la esquina, ha demostrado ser más popular que mi salón de clase.

Una corriente constante de niños agarrándose las ingles, se ponen a brincar continuamente haciendo cola en la puerta en espera de a ser autorizados. A veces tres o cuatro emprenden una carrera loca al baño sin molestarse en pedir permiso. Me vi forzado a poner mi escritorio enfrente de la puerta para controlar la situación.

Después varios chiquillos se quejaron del ruido continuo en el salón de clase y pidieron hacer su trabajo sentados en el recibidor. Accedí de mala gana, poniendo un límite de cinco niños al mismo tiempo para mi "grupo de espera". Cada cinco minutos o algo así me asomaba para vigilarlos.

Esta tarde noté que cada vez que me asomaba faltaban algunos chiquillos. Cuando pregunté dónde estaban, los otros simplemente se encogieron de hombros y exclamaron: "Están con los otros maniáticos."

"¿Otros maniáticos?"

"¡Maniáticos de las tarjetas!", gritaron y señalaron al final del recibidor.

Al extremo del pasillo un grupo de unos veinte muchachos de diferentes salones de clases estaba apiñado en el cubo de las escaleras, echando fichas de hockey contra la pared. Era una competencia tan seria que sentí un poco de culpa cuando interrumpí el juego y los envié de regreso a sus salones de clases.

Miércoles 14 de septiembre

Esto es algo que pondría medio loco a cualquiera. Por lo menos la mitad de la clase se encontró vagando por el salón en cualquier momento dado, pese a mis intentos por mantenerlos trabajando calladamente en sus escritorios. El movimiento constante era una amenaza.

El alivio felizmente apareció con Hartford, el maestro de gimnasia, quien dos veces por semana se llevaba a mis chiquillos para sesiones de media hora.

Solía terminar charlando con un pequeño grupo que había olvidado su equipo de gimnasia y se quedaba. Era el mismo grupo cada semana, qué coincidencia. Yo esperaba con ilusión mi media hora de plática con estos chamacos, a los que apodaban el "paquete de rap". Soñaba con lo mucho que me gustaría tener una clase con sólo seis o siete estudiantes. Había en el grupo a quienes difícilmente podía tolerar en un salón de clase con treinta y cinco alumnos. Pero individualmente o en un grupo pequeño era fácil hablar con ellos de manera sensible y comunicativa.

Cuando el resto del grupo regresaba del gimnasio, aquella gente joven y agradable regresaba a su yo anterior: distante, ruda, agitada.

Viernes 16 de septiembre

Modificación conductual es un término al que fui introducido en el Colegio de Profesores. Así que cuando apareció como tema en una jornada de desarrollo profesional para maestros de escuelas de barrios pobres, no me sorprendió en lo absoluto.

"La técnica conductual es lo que ustedes necesitan para meter en cintura a los reacios de la clase baja", se me advirtió. Un maestro me describió el "sistema de control", y decidí ensayarlo.

Limpí los pizarrones de boletines en ambos lados de mi salón y prendí con tachuelas los nombres de los treinta y cinco alumnos a lo largo de la parte superior. Debajo de cada nombre, metí cinco clavos formando una línea vertical, espaciada de tal forma que pudieran colgarse cinco platos de pay de los clavos. Cada plato permanecía por un día. Un lado tenía una cara feliz. El otro, un ceño fruncido.

Después de explicar las reglas al grupo, señalé que pondría el plato del lado del ceño fruncido si el dueño se portaba mal. Si alguno se portaba mal dos veces, yo pegaría una etiqueta en el plato. Cinco etiquetas significarían que el niño tenía seis anotaciones malas en su contra. Quien consiguiera pasar la semana completa con sólo una anotación mala recibiría un paquete de chicles y "tiempo para actividades libres". Todos aplaudieron la idea, naturalmente. Pero quien se ganara más de tres en un sólo día, tendría que permanecer después de clases y hacer tarea extra tomada de mi "libro de caras tristes".

Pero aún había más.

Cuando yo gritara: "¡Controlo alfombra!" los chiquillos tenían que correr hasta la alfombra y sentarse. "¡Controlo ruido!" significaba que tenían que sentarse callados y escuchar. "¡Controlo escritorios!" quería decir que deberían correr a sus escritorios. Todos estuvimos de acuerdo en hacer la prueba.

"¡De acuerdo, niños!", comencé. "¡Controlo alfombra!"

Todos corrieron como estampida hacia la alfombra, lastimando de paso a una pequeña, cuyo labio comenzó a sangrar. Mientras me aseguraba de que se encontraba bien, dije: "¡Controlo ruido!" y cada uno se quedó callado. Lo que ocurrió cuando Elvin se levantó: "¡No me gusta este juego!"

"¡Controlen a Elvin!", dije al momento.

Eddie, mi recientemente seleccionado "monitor controlador", se apuró a tomar el plato del lunes y lo puso de cara triste.

"¡Miren!", exclamé. "¡El primer anotado del año es Elvin!"

De repente me vi abrumado: todos y cada uno de los niños exigen quedar anotados. De algún modo habían conseguido confundir las cosas. Traté de explicar todo el sistema una vez más. Confiado, mandé a los chiquillos a sus escritorios con un resonante "¡controla escritorios!"

Después de que hubo pasado un tiempo razonable para que terminaran sus tareas, llamé: "¡Controla alfombra!" Treinta y cinco pares de zapatos sordidos patearon rumbo a la alfombra.

¡Esperen un minuto! ¡Eran sólo treinta y cuatro!

Escuché murmuraciones en la parte de atrás del salón. T. J. se encontraba todavía en su escritorio refunfuñando. T. J. no iba a cooperar. ¿Por qué no quería? Él se sentía más a gusto en el caos, que en el orden. Los otros iban a seguir su ejemplo si yo no hacía algo.

T. J. tenía la mirada fija en el techo, con los brazos cruzados desafiadamente sobre el pecho y la gorra de lana roja tapándole un ojo. Entonces comenzó a levantarse. Yo sentí una oleada de confianza, pero de inmediato se dejó lentamente caer hacia atrás en su asiento, viéndome con fijeza. Entonces me sacó la lengua. Todo mundo aguardaba a que yo hiciera mi movimiento.

"¡Permanece en tu escritorio!", le dije, como si yo hubiese querido que se quedara allí todo el tiempo. "¡Abre tu libro!"

Esto lo tomó de sorpresa. Comenzó a abrir su libro de ortografía, pero súbitamente lo cerró de golpe, mirando de soslayo. "¡Idiota! ¡No vas a conseguir que T. J. se vaya a la lona! ¡No en esa forma! ¡Dame un chicle como a los demás! ¿Eh, eh? Para que obedezca ¡Pero no vas a dejarme aquí! ¡Tengo que irme derecho a casa después de clases porque tengo que ir a un examen de sangre!"

"¡Tendrás tu goma de mascar como todos los otros si sigues las reglas!"

"¡Quiero una promesa!", demandó.

"Uh... bien... si tú tienes una buena razón para no quedarte, veré qué puedo hacer."

De repente el salón se llenó de excusas. "¡Tampoco puedo quedarme, señor,

porque mi mamá me llevará a *Towers* a comprarme unos calcetines!” Betsy tenía que llevar a su prima más chica a casa después de la escuela. A Murray le “dolían las anginas” y a lo mejor el doctor iba a querer “cortárselas” en la tarde. Y cosas por el estilo.

Me encontré presa del pánico. Comencé a anotar a todo mundo: “¡Controla a T. J.! ¡Controla a Winston! ¡Controla a Murray! ¡Controla a Betsy! ¡Doble anotación a Betsy!”

Pero Eddie, mi leal monitor, protestó más fuerte que los demás: “¡Yo tampoco puedo quedarme, señor, o mi papá va a pegarme! Tengo que cuidar a mi hermanito.”

“¡Contrólate tú mismo, Eddie!”, me quejé desesperado.

Al día siguiente le dije al grupo que íbamos a regresar a nuestra rutina normal. T. J. les dijo a todos que eso era porque yo soy muy tacaño como para comprar goma de mascar.

Martes 20 de septiembre

Melissa usaba un collarcito de plástico con los signos del zodiaco alrededor del cuello. Era un amuleto de la buena suerte que había recibido de su madre, que agonizaba víctima del cáncer. Lo sujetaba fuertemente y algunas veces se lo metía dentro del suéter para tenerlo sobre la piel.

El día siguiente al de la muerte de su madre, Melissa se arrancó el dije y lo aventó por la ventana.

Miércoles 21 de septiembre

Durante las primeras semanas en clase, la conducta educada de Sal me tuvo complacido. No había manera alguna de que este chico pudiera ser un problema, eso estaba simplemente fuera de duda. En la superficie, él era todo buenos modales, anhelos y ambición.

Esta tarde Sal estaba sentado calladamente en su escritorio, con los dedos entrelazados detrás del cuello, apoyando la espalda en el asiento. El niño de al lado lo llamó por un sobrenombre, algún apunte inocente, como “almohadón”.

Sal lo miró de reojo y lanzó su escritorio contra la pared. Saltó gruñendo y paseó al niño por el cuello gritando: “¡Chíngate!” Violentamente bajó su mentón para golpearlo en la cabeza.

Carne lacerada. La sangre escurrió como un débil sutidor hacia sus ojos. La cara del chiquillo se convirtió en una horrible máscara. En los pocos segundos que tardé en apartarlo, Sal mandó un temporal de patadas a las costillas.

Lo tomé por debajo de los brazos y le di la vuelta, forzándolo a regresar a su escritorio. Me miró por lo bajo con la cabeza agachada. Entonces su cara salvaje

y enfurecida se disolvió súbitamente en una sonrisa para congraciarse.

"¡Perdí la cabeza, señor!"

La clase, que había permanecido silenciosa, ahora chisporroteó y se rió a lo tonto. Dos chiquillos se llevaron a la víctima herida escaleras abajo, mientras Sal se echó el cabello hacia atrás, con una mueca.

Martes 27 de septiembre

Las jornadas de desarrollo profesional tradicionalmente se ofrecían en otro sitio para permitir a los maestros atender a las lecciones, conferencias y talleres y estar al tanto de los últimos avances en educación. Para nosotros, eso significaba en realidad un día bienvenido de descanso de los niños.

La mayor parte de los maestros de barrio pobre con los que yo hablaba encontraban irrelevantes las lecciones. Era difícil aguantar el aburrimiento de la lección así que solíamos ir juntos a tomar nuestro almuerzo.

El restaurant Halfway House en Pioneer Village era el lugar más popular para comer. Creo que disfrutábamos de la caminata a lo largo de Pioneer Village, una réplica exacta de un pueblo canadiense de 1800, tanto como la comida. Era un contraste agudo con los alrededores desiertos del corredor.

Durante una lección particularmente aburrida, Hartford me susurró al oído: "Escapémonos a Pioneer Village y vayamos al Golden Star por una cerveza."

Mientras Hart nos conducía a una mesa del frente de la taberna, la señora Rogers señaló a la desnudista en la plataforma, remarcando, "¡espero que mi grupo de conciencia feminista no se entere de esto!"

La desnudista, una ágil rubia adolescente, casi había concluido su acto cuando nos sentamos. Los ojos de Hart estaban pegados a sus evoluciones conforme la música iba terminando lentamente. Después de un poco más que un escrutinio, golpeó su puño en la mesa. "Lo sabía. Ésa que está allá arriba es Cathy Huston."

"¿Cathy qué?"

"¡Cathy Huston!", dijo Hart enfáticamente. "Estoy seguro." Una apariencia de sorpresa y perplejidad cubrió su cara. "Le di clases en sexto grado."

Observé como su cara se puso roja cuando la desnudista, una vez que concluyó su acto, se cubrió con un negligé de encaje negro y caminó en dirección a nuestra mesa. Cuando llegó a donde estábamos miró a Hart, ponderándolo, mientras estaba sentado ahí con la cara de piedra. Entonces ella sonrió.

"¡Hola Hartford!"

"Hola, Cathy", se las arregló para contestar Hart. Pasó por nuestra mesa y desapareció dentro de una habitación atrás del bar.

En silencio terminamos nuestras cervezas y salimos de ahí.

Miércoles 5 de octubre

Jenny mencionó la otra noche que yo parecía estar perdiendo gran parte de mi entusiasmo mucho antes de que concluyera el período escolar. Ella había notado que no pasaba tanto tiempo preparando las lecciones y que evitaba discutir lo ocurrido en la escuela. No pude darle una respuesta. Después de meditarlo, finalmente decidí discutirlo con Fred.

Le dije que me sentía inútil y poco efectivo, que mi entusiasmo parecía menguar. Ya no era un neófito, sentía que debería haber hecho mayores progresos con los estudiantes. Los signos del abuso físico y emocional que los niños traían de sus hogares y los incidentes de violencia que había atestiguado en clases parecían ser parte del estado normal del grupo, más que incidentes aislados. Podía manejar los casos aislados de trastornos en el salón, reaccionar, sobrellevarlos. Pero otra cosa era estar confrontado con una situación tal que cada día los treinta y cinco alumnos parecían estar fuera de control. ¿Cómo podía tener siquiera la posibilidad de establecer una relación cercana con tantos estudiantes?

Pensé en los libros y artículos que había leído sobre los niños en desventaja. En la mayor parte, los autores escribían acerca del niño problema en salones de clase especiales, con un maestro para cada diez niños, lo que me parecía razonable. Pero vivir en mi salón era como ser bombardeado por una máquina de sucesos tan rápida que era imposible mantener un seguimiento de cada cosa. Me sentía entumecido, insensible, apático.

La respuesta de Fred fue muy simple; no pude creerla, si bien tuvo un tremendo impacto en mí. Me dijo que aunque tratara de acercarme a tantos de ellos como fuera posible, con que sólo consiguiera llegar a un único niño en todo mi grupo, mi presencia habría valido la pena. Me dijo que me relajara, y no tuviera expectativas tan altas.

"Ésta es la única forma en que puedes mantener el ánimo", dijo. "Si te vas a preocupar porque no puedes llegar a todos, no llegarás a ninguno. Si te dices a ti mismo que si sucede algo positivo con un chiquillo, aunque parezca poco, ya vale la pena, bueno, lo estarás haciendo bien. Entonces tendrás una buena forma emocional para ayudar al siguiente de la cola."

Miércoles 12 de octubre

A menos de que ocurra algún milagro, tendré a T. J. en mi salón por el resto del año. Mis colegas me admiran por hacerme cargo de él. Dos años mayor que los demás, cuando llegó al cuarto grado su expediente estaba lleno de reportes de conducta disolvente en el salón de clase.

T. J. es dolorosamente flaco, con la cara más delgada imaginable y una voz aguda y como de balido. Su piel está enjuta sobre su minúscula cabeza como

una máscara de día de brujas. Acostumbra vomitar una cadena de obscenidades por sus delgados labios que están cubiertos con llagas rosadas de herpes.

Tan pronto como lo vi golpeando víctimas con lápices, me temí lo peor. Cuando lo llamé a mi escritorio para una charla amistosa, rehusó moverse de su pupitre, sujeto allí por alguna gravedad no natural.

A los diez años, T. J. es el segundo más joven en una familia de once. Todos tienen antecedentes con la policía, incluyendo a los papás. La única excepción es su hermano de seis años, Mickey.

Esta tarde, mientras estaba almorzando en casa de T. J., vino la policía y arrestó a su hermano mayor por asalto. Mickey corrió detrás de la patrulla gritando: "¡Jodidos cerdos! ¡Bastardos! ¡Devuélvanme a mi hermano!"

El almuerzo con T. J. siempre es impredecible. Alineados sobre el alféizar de la ventana del fregadero hay trofeos de bolos, plantas en vasos rosa flamenco, una colección completa de miniaturas chinas de té *Rosas Rojas* y un modelo de juguete de una fachada que presenta una figurita de plástico orinando a través de un hoyo en la puerta, un regalo de los abuelos de T. J. que viven en una comunidad granjera cerca de Londres, Ontario.

A T. J. le encanta visitar a su abuelo. En clases me cuenta historias de cuando lo visita en el camión verde metálico con llantas de cara blanca de su padrastro. Él gusta del acabado con franjas y sentir el tablero alfombrado de la casa de los abuelos. A cambio, éstos prometieron a T. J. que le comprarán uno de esos perros de juguete cuyos ojos se encienden en rojo cuando las luces de freno se prenden. T. J. desearía poder ayudarse con ellos.

Su madre parece interminablemente ansiosa. Dirige el caos de la cocina metida en una bata anaranjada estampada con dibujos de "caras felices" en negro, sujetada por la cintura con una corbata verde de su ex esposo, con un monograma de una compañía de seguridad cosido en el frente.

Mickey, el hermano menor, me deslizó un calendario pornográfico de pared, que se había robado de la casa de su hermana. Todas las fechas en que ella tenía que presentarse ante el juzgado, habían sido marcadas con lápiz y llegaban al siguiente año.

La madre de T. J. me dijo que había tenido esperanzas de que éste fuera la oveja negra de la familia —el único descendiente que no cometiera crímenes. Pero sus esperanzas desaparecieron pronto. T. J. ya había estado en la corte una vez por lanzar gasolina y luego incendió los buzones de un edificio cercano. Por fortuna las llamas habían sido rápidamente apagadas.

La señora quería que yo pasara después de las clases de mañana para celebrar que el mejor amigo de su hijo mayor saldría del hospital. Iba a haber mucha cerveza, frituras y Dolly Parton en la grabadora. El amigo, que había tenido un accidente en su motocicleta, viajaba sentado atrás del conductor cuando de repente se estrellaron contra la parte trasera de un auto. El hueso femoral del conductor se dislocó de la articulación y perforó el testículo izquierdo del amigo. La mamá de T. J. comentó: "¡En esta vida puedes arreglártelas

incluso con una pelota; siempre y cuando tu pito esté completo!”

Viernes 14 de octubre

Cuando fui alumno de la escuela pública, lo peor que uno podía ser era el denunciante del salón. Chivatear a alguien —cualquiera que éste fuera— era un escándalo: incluso entre los muy jóvenes la lealtad se daba tácita. Me sentí pues sorprendido por la forma negligente en que Elvin traicionaba a los otros niños en clase.

“Señor”, comenzó Elvin una mañana, “Eddie tiene dos cajas de crayones en su pupitre en lugar de una. Se robó un paquete de su escritorio. Lo sé porque lo vi haciéndolo.”

O: “Señor, vi a Betsy tomar un lápiz de más de su archivero. La vi con mis propios ojos.”

“Oigan, adivinen qué...” preguntó un día a la clase. “Vi al maestro poner una caja de chinches en su portafolios. ¡Apuesto a que se la robó para su hijo!”

Yo tomé prestado un término del argot utilizado en la cárcel para los soplones: “usar la chaqueta de soplón”. Al día siguiente traje una de mis chamarras más gastadas. La idea era hacer que Elvin se la pusiera cada vez que acusara a alguien, pero los niños pensaron que era una broma. ¡Todo mundo comenzó a acusar a sus compañeros sólo para ponerse la chaqueta y arrastrarla por el resto de la clase!

En silencio me llevé la chaqueta de vuelta a casa.

Lunes 17 de octubre

El gran Arnie, antiguo maestro de jardín de niños, había sido contratado como el nuevo maestro compensatorio responsable de organizar un salón para atender a un grupo de estudiantes que encontraran difícil ambientarse en salones normales.

Arnie impartía hockey miniatura, tenis de mesa, dardos, macramé, lecciones sobre cómo usar un yoyo y cómo colorear plantillas de la *Guerra de las galaxias*. También fungía como “pañito de lágrimas” para los problemas de los chiquillos.

Los docentes podían elegir hasta cinco estudiantes de una clase y enviarlos con Arnie durante media hora. Algunos maestros utilizaban la oportunidad de ir al salón de Arnie como soborno, así los alumnos terminarían su trabajo. Otros admitían que enviaban con Arnie a los niños que no les gustaban, simplemente para mantenerlos fuera del salón.

Viernes 21 de octubre

El centro comunitario local estaba ofreciendo comidas de sopa y sándwich por

un dólar, así que me fui a asomar. Conocí a una hermosa mujer caribeña llamada Saffron, que tenía antecedentes como trabajadora social en Jamaica y actualmente realizaba algunas tareas como voluntaria, aconsejando a los adolescentes de nuestra área. Ella comenzó a hablar acerca del destino de muchos de los más jóvenes caribeños que venían al país.

“El patrón común para los emigrantes de las Antillas es dejar a sus hijos con familiares. Cuando la madre encuentra un empleo —usualmente son madres solteras—, regresa por sus niños. Es fácil dejar a los chicos temporalmente, porque siempre son familias grandes, con tíos, primos y abuelos listos para cuidarlos. Muchas veces la madre se casa de nuevo y comienza una nueva familia. Cuando por fin sus niños llegan de las islas, generalmente no sólo tienen que hacer frente a una nueva cultura, sino también a un nuevo papá.”

Al hablar con ella puse en perspectiva la situación de uno de mis estudiantes. El hermano de Rhonda, Leroy, había llegado de Jamaica para reunirse con ella, su mamá y un nuevo padrastro. Rhonda se había reunido con su madre un año antes, había hecho bien esa transición y le iba bien en la escuela.

Su hermano, por otra parte, desde el primer instante no le había gustado al padrastro. Leroy fue colocado en el salón de la señora Rogers en la escuela, donde de inmediato empezó a pelear con los otros alumnos. Durante la primera semana, aporreó a uno de sus compañeros que lo había llamado un “negro bastardo”.

Pocas semanas después fue atrapado robando en la plaza cercana y detenido por la policía.

Lunes 31 de octubre

Después de haber visto diapositivas sobre la cultura de la India, dos de mis chicas que son hindús me preguntaron si podían trenzar mi cabello.

Charleen, muy hiperactiva y siempre hecha un manojo de nervios, apoyó un tambaleante hombro en mi espalda y comenzó a trabajar desde la coronilla.

Me puso un peine en el cabello, lo giró con fuerza y fue envolviendo vuelta tras vuelta. Mi cabello quedó perdidamente enredado en el peine.

Rhonda tuvo que traer las tijeras para cortar todo el enredijo del pelo. T. J. me prestó su gorra de beisbol para que la usara hasta que me acostumbrara a lo ridículo que me veía.

Martes 1 de noviembre

Cuando los niños me preguntaron si podían poner música durante la última media hora de cada día, accedí de mala gana. Podían quedar fuera de control, pero valía la pena correr el riesgo: la música era parte importante de sus vidas.

De hecho, si había algo en la vida de los chiquillos que podía ser llamado "sagrado", era la música. Las radios, los discos y los tocadiscos eran objetos rituales de adoración, piezas totémicas de la comunicación que los vinculaban con sus dioses.

Más niños querían convertirse en héroes del rock que en bomberos, policías, científicos o echarse a perder el cerebro, es decir, ser maestros. Les pregunté qué sentían al escuchar sus canciones favoritas.

"Me hacen sentir libre."

"Me siento yo mismo."

"Se me olvida lo que me molesta."

"Me siento como si fuera alguien."

En virtud de que tomaban la música seriamente y desarrollaban una firme lealtad a sus favoritos individuales, los pleitos estallaban con frecuencia en torno a qué grabación se iba a tocar. Algunos eran fanáticos de la música disco, mientras otros se declaraban por el rock and roll. Y algunos a quienes les gustaba oír radio pedían eso. Acepté que hubiera un aparato en el salón, y le dije a T.J. que podía traer uno que él proclamaba haber encontrado en un carro abandonado.

Sal aseguraba que la clase sería mucho mejor si escucháramos su colección de Elvis Presley, pero T.J. pedía que se oyera su radio. Decidí dejar que la clase votara y llamé a junta para debatir la cuestión.

Típicamente enfundado en una camiseta apretada y visera, T.J. inició la reunión pavoneándose en frente de la habitación con las manos en los bolsillos y aclarándose la garganta. "Los discos están bien, pero sólo traen uno o dos éxitos en un álbum. Tienes que oír todas las canciones antes de escuchar los éxitos. *Nadie* puede rechazar la radio, porque toca *todos* los éxitos."

"Y otra cosa", continuó entrando en calor, "¿qué ocurre cuando salimos afuera en la tarde? ¿Vamos a conectar un tocadiscos en un árbol?" Esto trajo algunas risitas.

Sal vaciló antes de hablar, echándole una enfurecida mirada a T.J. "¡Muy bien, inteligentazo!", dijo con acritud. "Trae tu estúpida radio, pero no te sorprendas de que se rompa."

"Aquí viene otra pelea", suspiró Charleen.

T.J. sonrió abiertamente: "¡Tengo mi radio justo aquí, hombre!", casi por arte de magia sacó un minúsculo radio transistor, amarrado con una correa a su muñeca. "Es para que no lo pierda", le dijo a Sal, señalando la atadura.

Sal levantó iracundo el puño: "¿Quién quiere oír las noticias? No hay noticias en las grabaciones."

"¡Las noticias son sólo de cinco minutos! Y también pasan los resultados de hockey."

"¡Oodio esa porquería del hockey!", rugió Rhonda.

"¿Y qué hay de los comerciales?", chilló Betsy.

T.J. se encaramó en su silla, ondeando el brazo enfurecidamente: "¡Si no

quieren nada de radio, vengan y quítenmelo!" Le sacó la lengua a Sal.

Tuve que intervenir: "¡Las reuniones son para hablar acerca de las cosas, no para pelear! Estoy sorprendido de que nadie haya sugerido que se hagan turnos. Un día traen la radio, el siguiente el tocadiscos."

"Buena idea", exclamó Charleen. "Por qué no dejamos a T. J. que traiga su radio los lunes y los martes. ¡Sal y los otros pueden traer sus discos los miércoles y los jueves!"

"¿Y qué hay de los viernes?", urgió Betsy.

"¡Traeré mi guitarra!", repiqueteó de alegría Robert.

T. J. rió, lo pensó un momento y dijo: "¡Trato hecho!"

Me puse de pie y levanté la sesión.

Mientras volvía a mi escritorio, T. J. prendió su radio. Varios niños comenzaron a bailar. Pronto toda la clase se estaba moviendo al compás.

Viernes 4 de noviembre

Me inscribí en una clase de artes marciales para sacarme algunas de mis frustraciones. Voy dos veces a la semana y trabajo varias horas. A veces permanezco incluso una hora más sólo para pegarle al costal.

Miércoles 9 de noviembre

Lynn manejaba el autobús que traía a los "aprendices lentos" a la escuela desde sus hogares en las regiones aisladas. Los alumnos se referían a sus pasajeros como "los locos de Lynn".

Lynn era nueva en el trabajo. Su primera petición fue que el área del conductor tuviera una cabina blindada y una ventana de cristal irrompible atrás de la cabeza.

Cuando esa sugerencia fue rechazada, preguntó si podía usar entonces una jaula para tiburones de segunda mano. Se ofreció a instalarla ella misma si el Consejo la pagaba.

Lynn renunció al cabo de dos meses.

Miércoles 16 de noviembre

John sigue deslizando libros sobre nutrición dentro de mi buzón. Yo me había resistido a sus intentos por venderme los milagros de las vitaminas, el salvado y otros suplementos alimenticios de moda. No obstante, impresionado por varios artículos que parecían respaldar los argumentos de John, decidí darle una oportunidad.

Abrí una tienda de salud en la escuela, administrada por los alumnos mismos. La oficina nos dio un préstamo de cincuenta dólares en la inteligencia de que serían pagados al finalizar el año. Yo la proveí con naranjas, manzanas, plátanos, jugo de papaya, pasas y cacahuates. Los muchachos la anunciaron por los altoparlantes.

Al principio prendió. Tenía que hacer viajes de emergencia por nuevas provisiones e incluso estábamos pensando en abrir una nueva línea de productos.

Después de unas pocas semanas, las ventas decayeron drásticamente. El propietario de la tienda miscelánea cercana resintió la competencia, y estaba ofreciendo promociones especiales de dulces para recuperar a sus clientes.

Jueves 24 de noviembre

El invierno ha llegado, así que dejé a mi grupo una tarea titulada "Qué me gusta hacer en el invierno".

Stash escribió que su actividad favorita era acurrucarse en la cama por la noche, cubrirse hasta la cabeza y ponerse a echar pedos.

Miércoles 30 de noviembre

Franko parecía ser uno de mis mejor adaptados estudiantes. Rara vez se metía en problemas, era un niño que le caía bien a los demás y mostraba un vivo interés en sus materias. Parecía ser el alumno modelo.

A mediados del semestre, Franko fue golpeado por unos niños de otro grupo y poco después comenzó a implicarse en más riñas, a veces con alumnos de distintos grupos, a veces con sus propios compañeros. Aquello era incomprendible, desconcertante. ¿Por qué un muchacho aparentemente pacífico se había convertido en un bravucón en tan corto tiempo?

Cuando hablé con Franko acerca de esto, replicó orgullosamente: "Mi papá me dice que lo haga. Me está enseñando a ser un peleador callejero."

Llamé a su papá y arreglé una entrevista después de clases. El hombre llegó alrededor de las cuatro. Cuando se quitó la chamarra quedé deslumbrado: pantalones militares, botas negras, una camisa negra remangada, los poderosos brazos cubiertos de tatuajes con tigres temerarios, corazones heridos por flechas, serpientes enroscadas. Se peinaba hacia atrás como un personaje de James Dean, incluyendo un rizo delgado sobre la frente.

Me saludó sin sonreír, estrechando mi mano firmemente. "¡Soy Franko padre!"

"Me alegro de que haya podido", contesté, sobándome la mano.

"Bueno, me imagino que yo debería estar aquí si mi hijo está en problemas, ¿eh?"

Su voz era cálida y amistosa. Decidí poner los puntos sobre las íes.

“Su hijo Franko ha estado metiéndose en muchos pleitos, en ocasiones sin ser provocado. He hablado con él y me ha explicado que usted le dijo que peleara, que usted le está enseñando cómo hacerlo.”

“No sabía que estuviera buscando pleitos”, dijo frunciendo el ceño. “Pero si alguien está molestándolo, eso es diferente. Le dije a Franko que lo mandara al carajo, le dije que ganara el tipo de reputación que yo tenía cuando era niño. Nadie quería meterse conmigo, y voy a enseñarle a hacer lo mismo.”

“A decir verdad”, dije, “Franko no está nada más protegiéndose. Se está convirtiendo en un bravucón”.

Él apretó los dientes: “Diablo, si se está convirtiendo en un bravucón, puedo arreglarlo. ¡Voy a darle una paliza que nunca olvidará!”

Martes 13 de diciembre

Betsy tenía más problemas de los que una chica de diez años podría manejar. Llevaba una fea cicatriz roja desde los labios hasta el mentón, resultado de un accidente grave en bicicleta. Los niños la llamaban “labio largo”.

Cuando Betsy estaba en la sala de recuperación, los doctores la habían amarrado con una camisa de fuerza para evitar que se arrancara la costra. Su madre pensaba que esa experiencia era el origen de su hiperactividad —una explicación para la forma en que Betsy circulaba por el salón.

Ella y su familia vivían en un pequeño edificio de departamentos en medio del barrio. La familia incluía a dos hermanos mayores y un pastor alemán llamado Wolf.

Sus padres tenían casi idénticos problemas de espalda luego de un casi fatal accidente automovilístico ocurrido varios años atrás. Ahora pasaban la mayor parte del tiempo tendidos en el sofá o en la cama.

Una constante tensión corroía a la familia. El padre, ahora con una pobre pensión de invalidez, no estaba capacitado para trabajar. La madre encontraba eso igualmente difícil de sobrellevar.

Una tarde la madre de Betsy apareció en la puerta de mi salón. Era una mujer alta con cabello rojizo y necesitaba muletas para caminar. Esperó mientras despedía a mi grupo.

Yo sospechaba que Betsy era golpeada en casa. Su madre lo admitió sin que tuviera que insistir mucho. “Ella parece ser el blanco perfecto por ser tan activa, siempre brincando y atravesándose en el camino.”

Me contó que ocasionalmente había sido golpeada por su esposo; desde el accidente, la familia había cambiado. Estuvo de acuerdo en que haría el intento de controlar su ira.

“¿No le importa que su esposo la golpee? ¿No ayudaría que trataran de arreglar ese tipo de cosas?”, pregunté cortésmente.

“¡Por supuesto que me golpea!”, chasqueó ella. “¿Usted no estaría fastidiado si no pudiera encontrar trabajo y tuviera que pasársela sentado todo el día sin hacer nada?”

Pronto ocurrió algo que dio a Betsy una oportunidad para estimular su confianza: el concurso de talento escolar. Cualquier estudiante podía montar un acto. Ella, ilusionada, quiso participar en el programa.

Encontró un banjo viejo y durante cuatro semanas practicó, pero siempre una simple frase. Una y otra vez tocaba las mismas tres notas hasta que alcanzó una perfecta monotonía.

La noche del concurso, a pesar de que estuvo muy ocupado controlando a los niños, le di a Betsy todo el apoyo que pude. Ella había llegado con una hora de anticipación, vestida en un conjunto rosa, con el cabello peinado en delgados rizos y los labios embadurnados de lápiz labial para ocultar la cicatriz. Mientras trataba de darle confianza el sistema de sonido se fundió y Fred insistió en que lo arreglara. No la volví a ver sino hasta que apareció en escena.

Se veía confiada cuando caminó hacia el centro del escenario. Yo crucé los dedos. Con sólo un dedo, comenzó a ejecutar su frase, una y otra vez: “Plunc y plunc... plunc y plunc... plunc y plunc...” Después de medio minuto, el público comenzó a inquietarse. Algunos trataron de sonreír para darle ánimos. Entonces oí desde atrás lo que yo temía: gritos de “¡estrafalaria!” y “¡disco rayado, vete a casa!”. En parte defendiéndola, en parte exigiendo que hiciera mutis, el público acabó con la gran noche de Betsy. Más y más espectadores comenzaron a silbar, a hacer ruido con los pies y a quejarse. Ella se detuvo confusa. Al principio miró hacia atrás, como si otra persona en el escenario fuera quien mereciera ese desaire y después el miedo congeló su cara.

Cruzó el escenario a zancadas arrastrando su banjo y luchando por contener las lágrimas. Se detuvo en los bastidores, miró a la gritería y sacó malévolamente la lengua.

Faltó toda la semana siguiente.

Miércoles 14 de diciembre

“¡Señor McLaren! ¡T. J. me dio un puñetazo en la cara!”

“Chíngate, labio largo. ¡Deja de decir mentiras!”

“¡Mire mi nariz, señor!”

“¿La golpeaste, T. J.?”

“¡Ella sola se pellizcó, yo no hice nada! ¡Ella está tratando de dañarme!”

“¡Venga a ver mi pintura en el pizarrón, maestro!”

“¿Usaste acuarelas en el pizarrón?”

“No hay problema. Se puede lavar.”

“¡No estoy tratando de meterlo en problemas! ¡De veras me pegó!”

“¿No va usted a venir a verla, señor?”

"En un momento."

"¿Es así como haces tu tarea de aritmética?"

"No... estás tomando prestado aquí, pero es una suma. ¿Qué haces en una suma?"

"¡Transportar!"

"Correcto. Transportas, no tomas prestado."

"Maestro, ¿ya va a venir a ver mi pintura?"

"¡T. J. se robó mis libros de historietas de mi pupitre!"

"Usted dijo que me ayudaría con mi grabado, señor."

"Espérame un minuto."

"¡No tomé nada del pupitre de Frankie."

"¡Odio los grabados! ¿Mejor puedo dibujar?"

"Dígale a Sal que cuide su jodida cara de beneficencia. ¡Se la golpearé por eso!"

"¡Tú eres el de beneficencia!"

"¡Tu madre es una negra!"

"¡Muy bien, fuera jovencitos! ¡Vamos a hablar un poco!"

"Mi papá era de la beneficencia, pero ahora ya no. Él es chofer de un camión... reparte cajas de flores."

"¡Cuándo le va usted a decir a T. J. que me regrese mis libros de historietas!"

"¡Les dije a ustedes dos que esperaran afuera!"

"El papá de Garth no maneja un camión, señor. Nunca lo he visto conducir un camión y vive en la puerta junto a la mía."

"Tiene el camión en su trabajo, ¡estúpido!"

"¿Cuándo va usted a hacer algo con T. J., señor?"

"¿Quién comió guajolote y no le quitó las plumas?"

"Sal. ¡Yo lo oí!"

"¡Fue Betsy!"

"Vamos chicos, dejemos las vulgaridades, ¿de acuerdo?"

"¡El que olió primero fue!"

"¡Entonces fue Betsy!"

"¡Tú, apestosa labio largo!"

"¡Jódete!"

"¿Cómo se dice esta palabra, señor?"

"Restaurante."

"¿Restr...ante?"

"Restaurante. Res...tau...rante."

"Restarante."

"Casi."

"¿Tenemos gimnasia esta tarde?"

"Sí; lunes en la tarde como siempre."

"¡Puedo ser capitán!"

"¡Se supone que yo seré el capitán!"

"¡Es mi turno!"

"Señor, venga a ver mi pintura."

"¡Yo pedí primero ser capitán!"

"No vamos a tener equipos hoy, haremos gimnasia."

"¡Señor, fue Sal! ¡Esta vez estoy seguro!"

"La próxima vez que hagamos equipos, ¿puedo ser capitán?"

"¡Mi pintura se está secando, señor! ¡O viene o mejor olvídelo!"

"¿Quién dijo que fui yo? ¿Fuiste tú T. J.? Si así fue, ¡ite voy a fastidiar la jodida cabeza!"

"¡Garth tiene un *Playboy* en su pupitre y está manoseando las fotos abajo de la tapa!"

"¿Qué?"

"Sí, puso los dedos en el culo de una de las figuras desnudas. Era ésa de una mujer inclinada hasta los pies."

"Garth, ¿puedo hablar contigo un momento?"

"Oh, oh."

"¡Mamón!"

"Ya tengo mis historietas, maestro; estaban en el pupitre de T. J., como le dije."

"¡Ésas son mías! ¡Las traje de casa! De veras. ¡Mi hermano me las dio ayer!"

"¡Tú, culo de asno! ¡Sólo espérate a que te pesque cuando salgamos!"

"¡Cállate beneficencia!"

"Muy bien, clase, fórmense para el recreo."

Viernes 16 de diciembre

Los reportes de Navidad son casi obligatorios, y el único tiempo que tengo para hacerlos es durante el almuerzo. Como la sala de personal siempre está llena de distracciones, me llevé mi carpeta al café en la plaza local y escribí mientras comía.

Estaba a punto de irme cuando noté algo familiar en un cliente sentado enfrente.

Levon, encorvado sobre un tazón, estaba tumbado en el asiento exactamente como se echaba en su silla cuando estaba en mi grupo. Tenía la piel grisácea y grasienta, y una fea cortada bajaba por su frente.

"¿Cómo has estado?", pregunté, sentándome junto a él.

Estrechamos las manos. "Hola, McLaren... qué bueno es verte..." dijo. Mientras apoyaba una mano en el mostrador se limpió la frente con la otra. Gruesas gotas de sudor reaparecieron al momento. "¿Podrías prestarme un poco de cambio para otro tazón de sopa, hombre?" Su voz era débil y hacía pausas a cada momento. Busqué en el bolsillo y me respondió cansinamente: "Gracias, muchacho. Te lo pagaré cuando sea rico y famoso."

Lunes 19 de diciembre

Sorpresivamente, Sal trabajó duro, considerando su bien conocido odio a las matemáticas. De vez en cuando me echaba una mirada y murmuraba para sí. Después de diez minutos de concentración, frunció la boca. "¡Ya no puedo seguir haciendo esto ni un minuto más!", aulló. "¡Tengo que largarme de aquí! ¡Odio las matemáticas! ¡No haré nada más! ¡Nadie me fuerza a hacer nada!"

Desapareció por la puerta. Otros fueron siguiéndolo.

Al finalizar el día, había perdido a cinco de ellos.

Miércoles 21 de diciembre

Rocky tiene nueve años. Es un muchacho desaliñado con una sincera cara de granjero, hombros grandes y manos extremadamente grandes. Pero su cabeza es pequeña, y frecuentemente sonríe.

Tiene el extraño hábito de mirarlo a uno desde un ángulo en que debería responder a otra dirección de la mirada. Todos sus movimientos parecen oblicuos; cuando se aproxima a mi escritorio, nunca viene directamente sino en zigzag. Y entra en la habitación por los lados, manteniéndose cerca del muro de tal forma que yo no puedo saber a cuál pupitre se está aproximando. Entonces, en el último momento, se precipita hacia el suyo propio.

Rocky siempre se ve perplejo. Levanta la mano como si su vida dependiera de ello, y a continuación se retracta tan pronto como le doy la palabra. Pocos minutos después, estará plantado en frente de mí preguntándome si es hora de ir a casa. Él puede estar mirando al techo, haciendo garabatos en los cuadernos o cualquier cosa, antes que leyendo. También habla consigo mismo en voz alta.

En una ocasión hizo una broma pesada a un grupo de preescolares que consistió en hacerlos tocar el poste helado de una reja de metal con la lengua. Cuando finalmente consiguieron despegarse, ya habían perdido varias capas de piel.

Rocky quiere unirse a una pandilla de motociclistas. Quisiera ser un motociclista fuera de la ley, con una chamarra de cuero llena de suásticas y un escudo de club (su favorito era el de "fuera de la ley", un esqueleto con dos varillas de pistón cruzadas). También le gustan los nombres que se asignan entre ellos: Bestia, Perro Loco, Chico, Cerdo. Pero lo mejor de ser un motociclista fuera de la ley, me dijo Rocky, sería tener un funeral de motociclista, ser ceremoniosamente cargado en medio de hileras de relucientes motocicletas y sepultado con su chaqueta de cuero.

Arreglé una entrevista con la madre de Rocky. Parecía una sexagenaria, muy vieja para tener un hijo de nueve años de edad. A la mitad de nuestra entrevista, me dijo que era en realidad la abuela. Rocky había nacido nueve años atrás de su hija de quince años. El padre se había separado de la relación antes de que él

naciera. La hija después se había casado y había dado a luz a dos niños más antes de que ella y su esposo se divorcieran. Su abuela recientemente había informado a Rocky que su hermana mayor en realidad era su madre y que sus sobrinos eran sus medios hermanos.

El hombre que Rocky conoció como su padre (y que era su abuelo) se había vuelto alcohólico y había abandonado la familia apenas algunos meses antes.

El chico estaba profundamente confundido. Preguntó por qué su verdadera madre se había divorciado cuando él era tan pequeño. Le dijeron que su mamá era demasiado joven cuando se tuvo que hacer cargo de un bebé, por tanto su abuela y su abuelo se habían hecho cargo de él como si fueran sus padres.

El nuevo novio de la abuela estaba esperando afuera del salón de clase, cargando a un pequeño bebé en sus brazos. Pregunté a Rocky que quién era el bebé y me contestó que era un regalo de la oficina de ayuda a los niños.

Jueves 22 de diciembre

Tengo una barba cerrada. En la fiesta de Navidad del grupo, recibí doce botellas de loción para después de afeitarse.

Lunes 9 de enero

Siempre he dividido la mañana y la tarde en períodos de cuarenta minutos, cada uno dedicado a una materia diferente. Primero puede ser expresión oral, luego lectura, entonces matemáticas, etc. Pero ahora, para dar a los alumnos mayor flexibilidad y responsabilidad, modifiqué este enfoque. Enseguida de la entrada, tracé la jornada de trabajo en el pizarrón y les dije a los chiquillos que tenían todo el día para estudiar los temas en cualquier orden que decidieran.

La pasaron muy bien programando sus horarios y cuando terminaron el trabajo asignado, se dieron tiempo libre. Casi todos terminaron media hora antes de que sonara la campana final y pasaron el resto de la tarde jugando.

Conforme el tiempo pasaba, les fui dando más oportunidades para que generaran sus propias ideas, para elegir los temas en los que estuvieran especialmente interesados. Era un proceso lento, pero los niños ciertamente parecían responder mejor cuando se les daba una oportunidad de tomar decisiones por ellos mismos.

Martes 10 de enero

Pedí a la madre de Sal que viniera para una entrevista pero no había planeado centrar la conversación en su hijo mayor, Jack. "¿Qué tal ha estado él?", pregunt-

té, después de que ella me dijo que estaba muy preocupada por él.

Bajó la cabeza: "No muy bien", dijo después de una pausa, a regañadientes, "anda metido en problemas." Encendió un cigarrillo y dio una larga fumada. "Se metió en una casa con otros tres muchachos. El dueño estaba fuera de fin de semana y ellos habían oído que tenía armas."

Pregunté qué había ocurrido.

"No fue idea de mi hijo, pero los acompañó. Dejaron la casa de ese tipo hecha un desastre —defecaron en los pisos y embarraron la porquería en las paredes. Después encontraron un pequeño pajarito en una jaula en la cocina y lo torturaron y lo mataron. ¡Un pobre pajarillo! Primero le cortaron las alas con unas tijeras, luego le vaciaron agua hirviendo y por último lo mataron con un soplete. Después de dejar la casa casi hecha una ruina, finalmente encontraron las armas y las sacaron envueltas en cobijas. También encontraron balas. Cargaron las armas, se las llevaron a la autopista y comenzaron a disparar a los carros."

Una expresión de terror cruzó por sus ojos y los míos. Pensé en toda la gente que utiliza la autopista, incluido yo mismo.

"¿Pescaron a Jack?", pregunté.

"Sí... Tiene que ir a ver al oficial de la fianza, una vez a la semana."

Entonces supe a qué se refería Sal cuando dijo que su hermano era *todo un tiro* en el barrio.

Viernes 20 de enero

Cada chiquillo llevaba un peine. Los peines eran armas y eran usados como gesto de amenaza. Algunas veces un rasguño fuerte que dejaba una ligera cicatriz se convertía en símbolo de estatus, me hacía pensar en las cicatrices de sable que una vez lucieran orgullosamente los duelistas de Heidelberg.

Al principio los niños negros tenían la ventaja de los cardadores de cinco dientes largos que usaban para sus peinados afros. Los peines de plástico estándar de los niños blancos no podían competir, así que consiguieron peines con mangos largos que lucían amenazadores por fuera de los bolsillos traseros. Un peine con un mango grande podía ser usado al abalanzarse hacia adelante, así como para ataques laterales.

El peine más sofisticado disponible se veía exactamente como una navaja de resorte. Uno presionaba un botón en el mango para lanzar una navaja dentada.

Miércoles 1 de febrero

En los inicios de febrero el invierno se siente como si no fuera a terminar nunca. Tanto maestros como alumnos están deprimidos, aletargados, así que decidí levantar el ánimo de mi clase ofreciéndoles un regalo anticipado

del día de San Valentín: reservé tiempo en la pista de patinaje local.

Algunos niños casi se congelaron durante el kilómetro que había que cubrir hasta la pista, por falta de guantes y gorros apropiados y por llevar tenis gastados en lugar de botas, ¡pero cada quien se las ingenió para llevar un par de patines!

Mientras estaba ocupado en un extremo de la pista, amarrando algunas agujetas, T. J. y algunos amigos salieron a hurtadillas al estacionamiento. Lo vi rallando con sus patines un carro estacionado, ponchando una llanta y haciendo hoyos en la carrocería.

Anoté mi nombre y el número de teléfono de la escuela en un papel y lo puse debajo del limpiaparabrisas, y me llevé a los niños de regreso a la escuela. T. J. desapareció durante el camino.

Yo temblaba cuando regresamos. ¡Heme aquí tratando de hacer un favor a los muchachos, y termino preocupado por lo que ocurra cuando el dueño del carro llame!

Esperé hasta las cuatro y media sin que nadie llamara, así que decidí irme a casa.

Cuando dejaba atrás la escuela eché una mirada a la ventana de mi salón. Los alumnos la habían decorado con mensajes de San Valentín. Leí las palabras "lo amo, maestro" en los recortes en forma de corazón, mientras manejaba por la helada carretera.

Jueves 2 de febrero

A John le gustaba escuchar indiscretamente en la oficina, y hace unos días pescó una interesante información que me puso más que aprehensivo: uno de los consejeros vendría a visitar mi salón de clases.

"¿Y cómo es él?", pregunté, genuinamente preocupado.

"Bueno..." dijo entre dientes John, rascándose la barba, "es un buen hombre en cierta forma, pero..." lo miré lleno de dudas y arqueando la espalda para aflojar la tensión muscular. "Mira, dijo, pasándose la mano por el escaso cabello, digamos que vive un poco en el pasado... en el otro extremo, representa a la Edad de Piedra. ¿Sabes a qué me refiero?"

"¿A qué exactamente te refieres?", pregunté preparado para lo peor.

"Escucha... yo me estoy haciendo viejo también... pero me las he arreglado para mantenerme con el tiempo. Digamos simplemente que el consejero se quedó preso en el tiempo, más o menos hace diez mil años.

"Tú comenzaste siendo rígido, pero ahora eres más como un 'guía en el camino' y menos como un 'farol de la calle'", John tenía debilidad por los dichos gastados. "Llevas un programa maravillosamente flexible. Dejas a los niños que se sienten donde estén más a gusto, él quiere verlos en filas bien derechas. Tú tienes acuerdos personales con los niños y les asignas trabajo de acuerdo con lo que pueden manejar; él quiere ver el mismo material en el pupitre de cada quien. Tú eres físico con tus alumnos, los abrazas y cosas por el estilo; él quiere una disciplina firme."

Lo miré con incomodidad: "Supongo que me destruirá", dije fastidiado.

Él se encogió de hombros. "Mira... déjame darte una sugerencia." Puso paternalmente un brazo alrededor de mis hombros y me llevó a caminar por el corredor. "Regresa a tu salón y haz todo lo que siempre has estado haciendo. A los niños les encanta, y eso es lo importante... No actúes como si ya no fueras un novato pero tuvieras mucho que aprender." Detecté una nota de esperanza en la voz de John. "Lo harás todo bien. Dile a tus alumnos que tendrán un visitante en cualquier momento en este mes y promete darles una recompensa si se portan bien."

"¿De veras piensas que debo hacer eso? ¿Crees que funcionará? Quiero decir, es un soborno, ¿no es cierto?"

"Odio ver a un buen maestro irse por el caño", sonrió John, espantando mis preguntas como si fueran moscas.

"¿Alguna sugerencia acerca de qué les puedo dar como recompensa?"

John hizo una pausa mientras pensaba. "¿Por qué no comprarles una gigantesca casa de jengibre, como en los cuentos de hadas?"

Miércoles 8 de febrero

Mi grupo de algún modo se ha calmado. Aún había peleas, y los chiquillos se rehusaban a cooperar, pero la mayor parte de ellos estaba adquiriendo mejores rutinas de trabajo y a veces se hacían equipos para investigar asuntos que hubieran atrapado su interés.

Además de las áreas de enseñanza, había puesto en marcha un centro de drama, que consistía en una plataforma improvisada y una caja de ropas viejas.

Nuestro centro de ciencias era una tina de agua llena de cubetas de diferentes tamaños y formas. También teníamos una minibiblioteca científica, un microscopio y algunas muestras de insectos que los alumnos habían colectado por la ensenada.

Pero pese a la creciente respuesta, frecuentemente me preguntaba qué de todo esto tendría un significado en el mejoramiento de sus vidas.

Miércoles 15 de febrero

Esta mañana Rod se ofreció para cubrir mi grupo durante la última media hora. Yo quería llegar temprano al centro de la ciudad para oír una conferencia en la universidad sobre los niños en desventaja.

Manejé varias cuadras bajo una espesa nevada antes de darme cuenta de que había olvidado mi portafolios. Hice una rápida parada en una tienda miscelánea para comprar una pluma y un poco de papel para notas. Cuando estaba cruzando la calle, me encontré a T. J. y a un amigo justo atrás de mí.

“¿De dónde vienen ustedes? ¿No deberías estar en la escuela, T. J.?”

“Justamente venimos de ahí”, alardeó, “y usted nos trajo en su coche”. Habían venido montados en el parachoques todo el camino.

Traté de explicar el peligro en que estuvieron al viajar de ese modo, pero se alejaron riéndose. Me sentí precavido, respetable y viejo.

Lunes 20 de febrero

Bob dirige un centro de apoyo para adolescentes. Es un buen amigo y lo veo con cierta frecuencia.

Cuando comenzó a trabajar en el centro, uno de sus primeros proyectos fue conseguir que los muchachos jugaran hockey sobre piso. Ellos insistían en que era imposible porque no tenían equipo. Bob pasó los siguientes días enseñándoles cómo hacer palos de hockey con escobas, discos con cables y trapos, y porterías con palos y botellas de plástico llenas de arena, con redes de cuerdas.

Miércoles 22 de febrero

Mi decisión de proporcionar a mi grupo mayores oportunidades de autodirección no era popular entre algunos maestros, que consideraban con escepticismo mis intentos por experimentar. Señalaban los resultados de una reunión que habíamos tenido con algunos de los padres de familia, que preferían un sistema más autoritario. De hecho, varios padres se habían quejado de que yo no usara las lecturas habituales, pues en su lugar preferí escribir otras a partir de las historias propias de los niños. Pero para mi sorpresa, el mayor obstáculo para crear una actitud más liberal en clase no vino de los padres. Vino de los propios estudiantes.

Toda la vida habían recibido órdenes y reglas de sus maestros y padres. Se afirmaban a sí mismos, como es lógico, violando y rompiendo tantas reglas como podían. Eliminarlas los hizo sentir incómodos, los dejó sin nada que empujar.

Me tomó muchos meses conseguir que estuvieran contentos planeando sus propios horarios, eligiendo sus propios temas de discusión, haciendo sus propios reportes e investigando sus propias preguntas. También me tomó tiempo y esfuerzo liberarme de ese extraño sentimiento de que, dado que no estaba siguiendo el programa usual de materias, de algún modo no estaba en realidad dando clases...

Lunes 27 de febrero

Hoy platicué con un administrador que ha trabajado mucho con niños de

barrios deprimidos para el Consejo de Educación de Toronto. Le pregunté cuáles eran sus impresiones acerca de la difícil situación de los niños pobres en los suburbios.

"He recorrido todo el país y he visto situaciones como la de usted por todo el mapa. Lo que hace a su área un poco más atemorizante que, digamos, el centro de Toronto, es que esté tan aislada. Hay una media docena de zonas marginadas en los suburbios que están bien esparcidas, y no hay suficientes servicios sociales para ayudarlos. Desde afuera los problemas son tan poco visibles que no consiguen la atención que merecen. Al menos la gente del centro sabe que esas situaciones existen, pero en los suburbios la gente trata de olvidarse de sus problemas."

Martes 7 de marzo

Renée dice que su madre no quiere que la fastidie en casa y le dice que se pierda de vista.

Cuando regresa de clase, desaparece. Desde la tarde hasta las diez de la noche, se pasa el tiempo leyendo calladamente en la tina de baño.

Miércoles 8 de marzo

Desde que Charlie llegó a la clase de la señora Rogers le hizo la vida imposible. En ocasiones ella ha tenido que recurrir a sujetarlo en el piso y llamar pidiendo auxilio. Cierta vez durante el recreo, Charlie trató de resolver una discusión con un compañero mediante un pesado tubo; la señora Rogers se las arregló para arrancárselo. Varias veces fue atrapado saqueando abrigos y bolsas de los maestros en la sala del personal. Él y sus nuevos seguidores llegaban a la escuela tarde y se detenían en el pasillo para orinar en las filas de botas que estaban fuera de los salones de preescolar.

La señora Rogers no se dio por vencida con Charlie fácilmente. Un fin de semana lo invitó a que asistiera a misa con ella, y después a ver una película y a un restaurante. Él trajo a un amigo, Tennessee. Durante el servicio religioso se excusaron y fueron derecho al guardarropa, donde saquearon los abrigos. Se las ingeniaron para robar suficiente dinero para ir a *Funland*, una galería popular que se encontraba a pocas cuadras de allí. La señora Rogers los encontró en una pequeña cabina, viendo una película pornográfica de 25 centavos.

Sin decir una palabra los llevó a su departamento pero al llegar les dijo que quería tener una plática, y les pidió que esperaran en la sala mientras iba al baño. Cuando regresó pocos minutos después encontró a Charlie y a Tennessee riéndose tontamente en el piso; una buena porción de su mejor escocés se había ido.

Ella siguió intentándolo pero luego de algunas semanas tuvo bastante. Después de que robara ochenta dólares de la bolsa de una secretaria, lo propuso

para un programa de estudio en casa, lo cual quería decir que tenía que ir a la corte. El juez le ordenó no regresar a la escuela. Su educación le sería proporcionada por un tutor en su hogar. Al cabo de varios meses de estudio en casa, los padres de Charlie tuvieron que meterlo en Thistleton, un hospital para jóvenes perturbados.

A veces aparecía en el patio de la escuela para anunciar a sus anteriores compañeros que iría a una escuela reformatorio.

"¡Hey, Charlie!", le decían los muchachos "¡de poca...!"

Viernes 10 de marzo

Constantemente tenía que luchar en contra del condicionamiento que había recibido en mi formación como docente y en mi primer año de clases. Pero además iba reconociendo las cuestiones incidentales y las conversaciones de los niños como un proceso de aprendizaje diferente. Vi que algunas de las lecciones más efectivas tenían lugar espontáneamente: lo que solía pensar era que el desorden era de hecho una forma de aprendizaje interactiva de mis alumnos.

Por ejemplo, en el otoño T. J. acostumbraba traer serpientes del riachuelo. Los niños se amontonaban excitados alrededor de su pupitre observando a la serpiente retorcerse, tocando su piel, maravillándose de sus colores. Me tomaba mucho tiempo conseguir que regresaran a sus asientos y se mantuvieran calmados. Decidí que lo que los chicos estaban aprendiendo de T. J. probablemente era tan real como cualquier lección que yo pudiera haber soñado.

Lunes 13 de marzo

Ella entró en el salón cojeando y con la mirada fija en el piso. Su boca era una línea negra; sus ojos, que nerviosamente escudriñaban el grupo, estaban rodeados por venas púrpura y raspones; sus mejillas estaban golpeadas y azules.

Un estudiante me dijo al oído que la había visto salir corriendo de su edificio esta mañana perseguida por su madre, quien agitaba una zapatilla de tacón alto. Cuando la llamé a mi escritorio, se mostró ante mí con una expresión de culpa, como si hubiera hecho algo incorrecto. Me dijo que se había caído de su bicicleta.

Martes 14 de marzo

Una actividad que al parecer causó un fuerte impacto en mi grupo de cuarto grado consistió en escribir la frase "AMOR ES..." en letras grandes y gruesas en un pliego de papel de tres metros de largo. Clavé con tachuelas el pliego en la

parte interior de la puerta. Los estudiantes anotarían voluntariamente sus reflexiones sobre lo que es el amor.

AMOR ES...

Un sándwich de jamón.

Regalos de Navidad.

Cuando mi mamá visita a Gord en la cárcel.

MacDonald's.

El ex.

Que mis papás no peleen.

Cuando consigo no portarme mal.

Que me dejen fumar.

Tentalea a tu novia.

Una luna de miel.

Que nadie te fastidie en la noche.

Cuando tu hermano se va adonde vive tu papá.

Pescado, papas y vinagre.

Ir a visitar a papá.

Aprender a manejar.

Ver a papá en el restaurante.

Fumar yerba.

Cuidar a tu hermanito menor.

Montar a caballo en el campo hípico.

Cuando papá viene.

Jueves 16 de marzo

Cuando Sal llegó a clase media hora tarde, supe que algo andaba mal.

Sus ojos, normalmente claros y brillantes, estaban ahora rojos y turbios. Su cara se veía manchada y le temblaban las manos.

"¿Qué anda mal, Sal?", pregunté, dándole un abrazo y asegurándole que no estaba enojado porque hubiera llegado tarde.

Tenía la boca apretada. "Es... que... es que...", su voz temblaba. "Es que papá vino a casa anoche ya tarde y..."

"¿Qué ocurrió?"

Sal tenía la mirada fija en el piso y respiraba con dificultad, suspirando ruidosamente. Entonces barboteó: "Él se gastó todo el sueldo en boletos de lotería y mi mamá... se puso como loca porque necesitaba el dinero para comprar comida; yo no pude dormir porque estaban gritándose uno a otro." Levantó la cabeza y miró por la ventana, evitando mis ojos. "Papá estaba furioso conmigo esta mañana y me dijo que me mantuviera fuera de su camino o me las vería con el cable de la extensión."

Miércoles 29 de marzo

T. J. llegó a clase vistiendo una camiseta de bolos negra con la leyenda "los intocables" estampada en letras doradas en la espalda.

Caminó con cuidado a su pupitre y casi se desplomó en la silla. Su boca estaba luchando por decir algo, pero las palabras estaban atascadas. Cuando logró recomponerse, fue de pupitre en pupitre, tartamudeando: "¡Hey ustedes, culos de asno! ¡Estoy flotando en el aire!"

Casi todos se veían un poco perplejos, pero algunos encontraron aquello graciosamente divertido.

"¡Hey, T. J.!", gritó uno, "¿conseguiste alguna para mí?"

"Vengan a mi casa después de la escuela", replicó T. J. "El nuevo novio de mi mamá tiene montones."

Era difícil decir si T. J. estaba fingiendo. Algunos niños disfrutaban actuando como si estuvieran borrachos o drogados; lo veían frecuentemente en su medio ambiente. Traté de ignorarlo y continué con mi trabajo.

"¿Cuál es el problema, señor McLaren? ¿Nunca se las ha tronado?" Comenzó a patear por todo el salón, con el pelo revuelto y agitando los brazos. "¡Adelante y llama al director, mamón!"

Para sorpresa de T. J., envié al grupo a recreo diez minutos antes y enseguida le pregunté si podía conseguirle un poco de café. "Seguro, McLaren. El viejo truco, ¿eh? Ir por el director cuando bajas las escaleras."

"T. J.", dije, "voy a bajar para conseguirte un café. Si no lo quieres, me lo tomaré yo."

Me tardé sólo unos pocos minutos en conseguir el café pero cuando volví, T. J. ya se había ido.

Viernes 31 de marzo

Betty había dado clases en la escuela por varios años. Frustrada y amargada, continuamente se quejaba de sus alumnos con otros maestros.

Durante la comida, le pregunté por qué no había pedido un traslado de la escuela a un ambiente de clase media. Me aseguró que las ventajas, hasta donde ella sabía, se inclinaban a los barrios pobres.

"En las comunidades de estos barrios, los padres no se preocupan acerca de qué clase de programa llevan los maestros, con tal de que el niño aprenda a leer y a sumar. ¡Es bastante difícil conseguir que los padres se reúnan contigo para una entrevista! Pero cuando piensas en eso, menos compromiso por parte de los padres significa menos presión sobre ti como maestro. No tienes que preocuparte acerca de que haya muchos padres de familia entrometidos tratando de que lleves tu grupo como hacen en algunas escuelas de clase media. Un amigo mío da clases en un hermoso barrio donde los padres están siempre

metiendo las narices en los asuntos de los maestros: '¿Por qué mi Johnny no puede hacer esto? ¿Por qué mi Johnny no va más adelantado en aquello? ¡Bla, bla, bla!'"

"En esta escuela no tienes esa clase de molestias. Uno sobrelleva que Johnny viene a la escuela desnutrido, sobrelleva su mala conducta en el salón, sobrelleva los pleitos en el recreo. ¡Para mí es mucho mejor que tener a la comunidad viéndote la garganta todo el tiempo!"

Pocos maestros, ciertamente, tomaban las cosas como Betty. Platiqué con muchos que se sentían orgullosos de trabajar en un barrio pobre.

Lunes 3 de abril

Hoy el consejero vino a visitarme. Había estado nervioso por la visita durante semanas; había aceptado el consejo de John y prometí a los alumnos una gigantesca casa de pan de jengibre si se comportaban decentemente.

Un viejo excéntrico y dispéptico que me recordaba más a un celador con cara de halcón, fue enviado por el Consejo de Educación para ir a los salones de todos los maestros nuevos en el área para asegurarse de que sabían cómo mantener la tapa en su lugar.

Uno tenía que cuestionar la mentalidad que consideraba útil inspeccionar tus gabinetes, estimar la escritura de tu pizarrón, con qué esmero estabas vestido, qué tan interesante era tu periódico mural y si había sido cambiado recientemente, en qué clase de arreglo tenías dispuestos los asientos, si los pupitres estaban ubicados fuera de las líneas marcadas en el piso por el filo de las losetas y si las fechas en tu diario estaban o no subrayadas con tinta roja.

Se sentó en la parte de atrás del salón: un caballero de cabello blanco vistiendo traje safari azul rey con cinturón blanco y zapatos blancos haciendo juego. El pupitre era demasiado pequeño para él, pero trató de apretarse de cualquier modo. Se veía ridículo; trató de cruzar las piernas pero tenía las rodillas muy arriba. Noté que vestía calcetines con estampado de diamantes. Entre más tonto se veía, más nervioso me ponía. Este hombre podía hacerme o deshacerme.

"Te estaré observando desde la parte trasera del salón", dijo. "No te alarmes si me ves haciendo notas." Mariposas en mi estómago. "Pero lleva las cosas como acostumbres", estableció.

Me sentí con ganas de decir algo para romper el hielo, como: "¿Qué opina de la enseñanza de habilidades de sobrevivencia en el primer grado?", pero había un muro de protocolo entre nosotros. Él no iba a romperlo, y yo no me atrevería.

Permaneció en la parte de atrás del salón, mascando el borde de sus lentes y atendiendo constantemente a su pequeño libro negro aun cuando la lección todavía no había comenzado. Su cara pasaba del rostro inexpresivo al animado

sin que tenga yo idea de qué significaban sus expresiones. Me puse terriblemente paranoico. ¿Acaso ya algo había estado incorrecto?

“Qué interesante periódico mural”, dijo en un tono lúgubre, justo cuando los niños entraron en el salón.

¿Qué significa eso? ¡Interesante!

Me apoyé en la silla, tratando de programarme para seguir adelante y pensando que no debería haber alguna razón por la cual la lección de este día fuera peor que la de cualquier otro día... Decidí que la sesión de lectura que ya había comenzado tendría que ser abandonada en favor de algo que pudiera conducir con más ruido y movimiento. Intuí que los niños estaban captando mi incomodidad, y no serían capaces de contenerse por mucho tiempo.

Decidí llevármelos a jugar pelota asesina, de esa manera no incurriría en falta por tener alumnos ruidosos. Afortunadamente había un período libre en el gimnasio.

El inspector observaba mi control conforme conducía a los niños por las escaleras. Yo estaba seguro de que estaba viendo qué tan hábilmente podía mantenerlos en una fila. Me imaginé su aliento en mi cuello todo el camino hasta la puerta del gimnasio. Cuando volteé al final de las escaleras para echarle una mirada a hurtadillas, inoté con asombro que había desaparecido!

Durante todo el período en el gimnasio mis nervios estuvieron en el filo; asumía que él entraría en cualquier momento. El grupo debe haberse preguntado por qué seguía actuando como un sargento de las fuerzas armadas si ahí ya no había nadie que observara. Y los muchachos se portaron maravillosamente; no hubo pleitos, no hubo palabrotas, chillidos ni quejas.

Cuando regresamos al salón después de una hora de saltar, jugar pelota asesina y carreras de relevos, me sentí aliviado de encontrar que se había ido. Aparentemente su intención era visitar mi salón de clase por veinte minutos.

Saqué la enorme caja café de debajo de mi escritorio y me senté a observar felizmente a esos chiquillos devorar la casa de pan de jengibre ien menos tiempo del que hubiera ocupado una escuela de pirañas en devorar un sándwich de carne!

Viernes 7 de abril

Ayer en la hora de la comida Fred y yo jugamos ping pong. Fred se sentía orgulloso de su habilidad atlética y, de hecho, era un jugador sensacional. Yo no estaba mal al comenzar, y después de jugar bastante mejoré repentinamente.

Hice una apuesta con Fred frente a los otros maestros. Como había llegado tarde a la escuela varias veces en esa semana, bromeando le dije que si yo ganaba el juego no tendría que aparecer sino hasta las diez por una semana. Si él ganaba, yo tendría que llegar media hora antes esa semana. Fred instantáneamente aceptó, sonriendo.

Después de una dura batalla, gané el juego, y la apuesta. Naturalmente, era una broma, pero una maestra pensó que había sido en serio y hoy se quejó con Fred en privado de que se me diera trato preferencial. Si él no rompía el acuerdo entre nosotros dos, nos reportaría ante la Federación de Maestros.

Miércoles 12 de abril

Cuando Laura y yo pasamos por la puerta frontal de su escuela "Casa Abierta", me di cuenta de que era la primera vez que estaba en otra escuela desde que había comenzado a trabajar en el corredor Jane-Finch; era como otro mundo. Ésta definitivamente era un área privilegiada.

La escuela estaba hermosamente dispuesta y no tenía pintarrajeadas las paredes! El mobiliario lucía nuevo, todos los salones tenían alfombra de pared a pared y pequeños arriates fuera de los balcones donde los alumnos podían cultivar plantas.

No pude evitar fantasear sobre qué no le haría mi grupo al lugar si pudiera cambiar de escuela por un día. ¡Todas las lujosas lámparas serían estrelladas, los arriates revueltos y las alfombras...!

Estaba sorprendido de ver el elaborado trabajo que la maestra de Laura había desarrollado en el periódico mural. Este grupo de tercer grado estaba haciendo cosas que eran académicamente más avanzadas que las que hice con mi anterior grupo de sexto grado. Me sentí muy atrasado.

La maestra de Laura me dijo que el único "incidente" real en su salón ocurrió cuando un alumno tomó el lápiz de otro y lo rompió a la mitad. ¡La madre se presentó después de clase con el dueño del lápiz, quejándose de la "permisividad" de la maestra, puesto que había permitido que algo tan "terrible" ocurriera!

Más tarde fui a casa y abrí una cerveza, tratando de hacerme insensible al choque cultural.

Lunes 17 de abril

Rhonda pasó toda la mañana en la biblioteca haciendo un retrato de cortar y pegar de su padrastro, para dárselo de regalo del día del padre. No obstante, cuando orgullosamente lo mostró a la clase la reacción fue inesperada.

"¡Ja!", aulló T. J. "Parece una barra de chocolate con una corbata de lazo."

"¿Sabes qué?", se carcajeó Sal, "si mojas los labios de un negro ¡puedes dejarlos impresos en la pared!"

La clase rugió. De repente T. J. pescó a Rhonda y trató de arrastrarla al surtidor situado en la parte de atrás del salón.

"¡Mójale los labios!", chilló Sal.

"¡Pégaselos contra la pared!", gritaron otros muchachos.

Corrí hacia T. J. lo pesqué y lo alejé de Rhonda, ordenándole que saliera. Brincó como una bala y desapareció tras la puerta.

"¡No quiero oír la palabra negro otra vez!", dije severamente al grupo. "¡Es una palabra estúpida que lastima los sentimientos de la gente!"

Todos rieron nerviosamente, pero se quedaron en silencio.

Durante un tiempo Rhonda se sentó en silencio en su pupitre tachonando el retrato de su padraastro y luego lo rompió en pedazos. Tomó una nueva hoja y en vez del retrato de su padraastro, comenzó a hacer un retrato de Darth Vader, de la película *Guerra de las galaxias*.

Martes 25 de abril

Por primera vez desde que vine a esta escuela, la mayor parte de los padres de familia se presentaron a las entrevistas. Aunque tenía programado hablar durante sólo quince minutos con cada uno, algunos tardaron más de una hora. Cuando todos se marcharon, vi a Fred en el vestíbulo y nos fuimos a su oficina sólo para platicar. Le conté lo deprimido que estaba de encontrar que más de la mitad de mi grupo provenía de familias de un sólo padre, y que vivían por debajo de la línea de la pobreza.

Fred se aclaró la garganta y se inclinó hacia adelante: "Lo que nosotros tenemos que hacer en esta escuela es aceptar al niño por lo que es. No podemos obnubilarnos con el hecho de que venga de una familia de un sólo padre, de que el padre sea alcohólico o de que la madre rara vez esté en casa."

"Como maestros, no podemos ignorarlo, pero tampoco podemos dejar que estorbe en nuestro camino. Debemos tratar de hacer que estos niños se sientan gente, que se sientan dignos de merecer algo. No podemos preocuparnos pensando qué hacer con un alumno que dice 'vete a la mierda', puesto que ése es sólo un síntoma de cómo se siente. Tú tienes que preguntarte si no habrá una forma de conseguir que el niño se sienta bien consigo mismo."

"Pero ¿en dónde dejas el problema racial?", pregunté.

"La mayor parte de los niños de esta área carecen de autoestima", replicó. "Y del mismo modo no quieren que nadie se sienta bien mientras ellos se sientan mal. La miseria ama la compañía, por eso ellos friegan a los negros, tratan de fregarte a ti, tratan de fregarme a mí, tratan de fregar a toda la maldita comunidad, porque se sienten atrapados en su propia situación."

"Escucha. Los maestros tienen que entender que traen prejuicios a su trabajo. De algún modo tienen que respetar los valores de los niños, y la situación en la que se encuentran. Podemos imponerles nuestros valores pero eso implicaría que ninguno de los suyos es bueno; y eso sería destructivo. Tenemos que desarrollar relaciones con estos muchachos y las relaciones implican sentimientos, no simplemente contenidos o información. Con los más pobres es aún más difícil, porque casi tienes que decirles que también son seres humanos dignos

y que a ti no te importa cómo vienen vestidos o de dónde proceden." Fred se estaba emocionando. Su mandíbula estaba tensa y agitaba los brazos cuando hablaba; los ojos lanzaban fuego hacia mí. "La forma de ayudar a un niño pobre que se está portando mal en la escuela no es concentrándote en la aritmética, sino haciéndole sentir que te importa como persona. Olvídate del programa, al menos por ahora. Acércate a tus alumnos por medio de sentimientos."

Viernes 28 de abril

Dije a los niños que podían elegir cualquier tema que quisieran para su composición. Aquí hay dos que guardé.

Si pudiera cambiar las cosas en el mundo
 pediría no golpear a los niños
 no patear a los niños
 no aporrear a los niños
 no quemar a los niños
 no pegarles con escobas
 no jalonearles el cabello
 por tanto nadie debería atacar a sus niños.

Cuando los niños les dicen a otros negros o descoloridos, están buscándose problemas. Y si alguien te dice que eres un negro o un lechoso no significa que debas empezar a pelear. Lo correcto es pretender que no oyes lo que esa persona está diciendo. Pero el otro día tuve un pleito con una chica que me llamó negro y lechoso. Y yo hice lo que no debía hacer. Fui y comencé un pleito. Y tuve otro pleito con una chica morena.

Y le dije que e'la y yo somos los dos morenos, así que si yo soy lechoso tú también eres lechosa y si yo soy moreno tú también.

Jueves 4 de mayo

Al iniciar el ciclo, Fred contrató a una estadounidense llamada Marsha, quien había trabajado durante un año en el área de Bedford-Stuyvesant de la ciudad de Nueva York, un áspero gueto urbano poblado principalmente por negros y puertorriqueños. Ella vino para reemplazar a nuestro maestro de educación especial que había renunciado, al borde de un colapso nervioso. En virtud de que tenía dos maestrías en Educación, los docentes rápidamente la ubicaron como líder.

"Mira", me confió Marsha, después de que se hizo obvio que los demás maestros querían que ella condujera los talleres de manejo de grupos. "Vine a Toronto para alejarme de los problemas de la docencia en Nueva York. Ésta fue la única escuela que tenía vacantes y es la única razón por la que estoy aquí. Y

hasta donde he podido apreciar, ustedes tienen problemas bastante serios. Sólo espérate cinco años más, a que la situación de desempleo se ponga peor, y entonces irrealmente estarás en problemas!”

Marsha pronto comenzó a hacer grandes progresos con sus alumnos. Todos estábamos muy contentos con el apoyo y la asesoría que nos proporcionaba. No obstante, su contrato no fue renovado para el siguiente año porque el Departamento de Inmigración pensó que ese empleo debería ser para un canadiense.

Marsha regresó a Nueva York. En lugar de retornar a la docencia, encontró un trabajo como secretaria legal.

Viernes 12 de mayo

Jay tenía el cabello tan grasoso y negro como un zapato boleado, y se peinaba al estilo de Elvis Presley en sus inicios. Metió su cuerpo de aguacate sobrepasado de peso en mi salón cuando el año escolar ya estaba avanzado.

“Soy el nuevo”, dijo con una sonrisa nerviosa en los labios. Pateaba impacientemente en el piso mientras sus ojos se lanzaban hacia atrás y hacia adelante, arriba y abajo mirando a todas partes pero sin enfocar nada. Incluso sus ropas parecían tener una vida propia: la camisa estaba medio metida en los pantalones, la bragueta abierta y sus zapatos sin amarrar.

Jay era uno de los chicos más hiperactivos que hubiera visto. En los primeros días tuve que hacer de todo para conseguir que se estuviera en su pupitre. Cuando yo daba una lección él se inquietaba y se movía por el salón, dando constantemente golpecitos con su regla a todo y a todos los que encontrara.

Decidí llamar a su madre. Tan pronto como me presenté como el maestro de Jay, ella me cortó. “¡Ya sé... ya sé que está aventando cosas otra vez en clase! ¡Lo mismo ha ocurrido en todas las escuelas en que ha estado!”

“¿A cuántas escuelas ha asistido? Quiero decir, si apenas va en cuarto grado.”

Hubo un breve silencio en el otro extremo de la línea. “Seis o siete,” vino la voz de nuevo. “Más o menos seis o siete escuelas.”

“¿Puede usted decirme por qué?”

“Bueno... en estos tiempos uno tiene que tomar cada día como viene, ¿sabe a qué me refiero? El mes pasado iba a mudarme a una casa, pero mi novio se instaló ahí con otra mujer; antes de eso estuve viviendo con un tipo que me pegaba, y antes, fui lanzada de mi departamento porque Jay prendió fuego al edificio. De cualquier manera, no me voy a mover de aquí... al menos por ahora. Mi gran problema ahora es Jay, estoy tan desesperada con ese niño...”

“El chamaco está siempre moviéndose o retorciéndose. Tratar de meterlo en la cama en la noche es como abrazar una colmena; es tan malcriado como un toro en una tienda china. Me imagino que usted ya ha notado que no puede caminar en línea recta; está siempre tropezándose con su hermanita, atropellándola y pateándola en el estómago cuando ella trata de decirle que se chin...”

que la deje en paz. Cada noche se retuerce enfrente de la televisión y comienza a hacer toda suerte de sonidos extraños; él cree que es el efecto de sonido para los programas o algo así, quiero decir, siempre está gritando y zumbando y chillando. Algunas veces me pongo realmente desesperada.”

“Él estuvo en Ritalin porque el doctor dijo que así se calmaría. Pero alguien me dijo que eso podía trastornar su impulso sexual cuando creciera, así que ya no continué.”

“El verdadero problema fue una vecina que tenía en el edificio cuando él nació. Era de Jamaica o de una de esas islas de las Antillas donde hacen todo tipo de vudús y cosas por el estilo. Uno de los inquilinos me dijo que me cuidara de ella, que era una bruja o algo así. Yo sé que ella echó una maldición sobre mi hijo. ¡Yo sé bien que eso fue lo que pasó!”

Miércoles 17 de mayo

El tío de Rocky, un antiguo motociclista de la banda Black Diamond de inicios de los sesenta, y actualmente vendedor de zapatos, hizo para Rocky una lista de todas las pandillas activas de motociclistas que operaban en la ciudad.

En las cubiertas de todos sus cuadernos garabateó los nombres: *Vagabonds*, *Satan's Choice*, *Para-Dice Riders*, *Last Chance*, *Outlaws*, *Coffin Wheelers*, *The Wild Ones*, *Hell's Angels*, *The Henchmen* y *Gatineau Popeyes*.

Por una vez, escribió todo correctamente.

Martes 25 de mayo

Jewel siempre parecía estar en su propio mundo. Raramente hablaba en clase, pero en sus creativos escritos nunca faltaba la emoción y la riqueza expresiva, y aunque era más bien callada e introspectiva, siempre parecía saber qué ocurría en el mundo exterior. Sus historias trataban de problemas de los adultos: pagar la renta, discutir con los superintendentes de los departamentos, tratar con los empleados de la beneficencia, encontrar un trabajo decente, hacer comidas baratas pero nutritivas, no comprar radios de transistores o televisiones robados o encontrar formas para ganar dinero adicional.

Había un aire mundano en los ojos de Jewel, tal vez incluso un toque de suficiencia, y una sonrisa desdeñosa rara vez abandonaba sus labios.

Jewel me pidió que la acompañara a su casa hoy porque algunos chicos que habían amenazado con golpearla aparentemente estarían esperándola en su edificio. Pedir ayuda era algo fuera de lo común para Jewel, que solía ser muy independiente; la llevé pues en auto hasta la puerta de su edificio. Cuando descubrió que no había sospechosos esperándola, se encogió de hombros y me invitó a entrar y conocer a su padre.

Después de un largo recorrido en el elevador, que parecía pararse en cada piso, finalmente llegamos al departamento; un letrero en la puerta decía: "Una vivienda barata es un derecho, no un lujo." Jewel abrió en silencio la puerta y me condujo al interior. De inmediato me tropecé con una caja de gatitos en medio de la sala.

Recobré la compostura, me detuve y miré alrededor. Una jaula con tres periquitos gorjeando ruidosamente colgaba en una esquina de la habitación. Dominaba un muro una enorme repisa sobre una chimenea eléctrica con troncos artificiales. Sobre la repisa había un florero de cristal con rosas de plástico, un deslucido trofeo de golf, una pequeña cebra de porcelana, una vela que tenía la forma de un pene con sus testículos y un jarro café de cerámica que tenía justamente las palabras "jarro café" pintadas debajo del borde. Un periódico de Mickey Spillaine yacía hecho jirones en el piso a un lado de la televisión. El aparato estaba prendido en los *Little rascals* pero sin sonido. Un sofá de vinil naranja cubierto con revistas de detectives y una bandeja de comida vacía se hallaba a sólo unos centímetros de la pantalla. Arriba del aparato estaba la fotografía enmarcada de un hombre joven con esmoking morado, camisa morada con corbata negra de moño y una gorra con visera. Al frente de la gorra llevaba la frase "hazlo" en grandes letras de mayúsculas.

Jewel notó que yo estaba viendo la fotografía. "Es mi hermano mayor", dijo. "Se acaba de casar. Seguramente luce borracho, ¿no es cierto?"

Atrás de la fotografía había una lámpara con una pintura de las cataratas del Niágara pintadas sobre una pantalla de plástico. El calor de la bombilla causó alguna clase de reacción en la pantalla que daba una apariencia de agua corrida.

"Probablemente papá está en el balcón", dijo Jewel dándome un leve codazo en el brazo. "Venga."

Me condujo al balcón donde había un hombre sentado en una silla de césped, absorto en un libro de detectives. Parecía estar a mitad de los cuarenta.

"¡Hola papá!", exclamó Jewel. "Éste es mi maestro!"

Avancé por el balcón anadeando bajo una cadena de luces de patio que colgaban demasiado. El hombre se recostó en la silla, con los brazos colgando; tenía el cabello echado para atrás y enmarañado en la parte superior de la cabeza como un nido grasoso de pájaro. Me miró y extendió la mano.

"Sí... gusto en conocerlo. Los vi a los dos, entrando al estacionamiento y me figuré que usted era el maestro de Jewel porque ella dijo que usted parecía un hippie. ¿No gusta una cerveza?"

"No, gracias. La cerveza me hace daño cuando estoy cansado y hoy he tenido uno de esos días." Eché una mirada sobre el balcón y vi el techo de mi camioneta casi directamente abajo. "¡Vaya, qué alto viven!"

Se estiró para tomar otra silla de plástico y la arrastró a su lado. "Siéntese aquí, pero tenga cuidado; le puse a esta silla *la toilet* así que no se vaya a ir por ahí." El tejido del plástico estaba gastado en el centro del asiento, así que me acomodé en un lado. El papá de Jewel estaba sonriendo. Tenía una sonrisa como

de vaso roto; sus dientes de enfrente estaban astillados y puntiagudos, casi geométricos.

"¡No sabía que usted vendría!", dijo quitando el libro de su regazo y poniéndolo cuidadosamente en el piso. "Jewel siempre quiso que yo lo conociera." Se volvió hacia mí, parpadeando.

"Bueno, Jewel es una chica educada y se porta bien en mi clase. La traje a casa hoy porque dijo que había algunos chicos esperándola para golpearla, aunque no vi a nadie cuando entramos."

"¡Malditos muchachos los que andan rondando por aquí!", dijo. "Algunos son buenos cuando uno los conoce, pero muchos son rebeldes *punk*." Hablaba con una extraña mezcla de intensidad y despreocupación y nunca dejó de pasarse la mano por el pelo para mantenerlo detrás de las orejas, pero los mechones aceitosos volvían a caer hacia adelante. "Siempre hay manzanas podridas", dijo con la boca congelada en una dura sonrisa.

Eché una mirada hacia abajo del balcón otra vez. El sol comenzaba a bañar el área de estacionamiento con una luz espeluznante coloreada de azufre. Una pandilla de muchachos entró en un carro manchado de óxido que rechinó al arrancar, dejando una nube de humo azul que tardó en disolverse mucho tiempo después de que el auto había desaparecido.

"¡Malditos chamacos!", insistió el papá de Jewel con amargura. "¿Acaso no han escuchado de la contaminación auditiva?" Tomó una pipa del bolsillo de su chaleco y sin prenderla la apretó entre los dientes y la succionó varias veces. "De veras me da pena toda la chusma que tiene usted en su grupo. Si yo fuera maestro hoy en día portaría un arma."

Jewel, que había estado sentada en silencio en un rincón, saltó. "¡Papi! ¿Te gustaría que el señor McLaren me disparara?" Su padre se acomodó en la silla. "No a ti, corazón, sólo a los *punk*." Se dio la vuelta y me enfrentó de nuevo, con una expresión triste en los ojos. "Algunas veces me pregunto qué está ocurriendo en el mundo. No quiero que Jewel se mezcle con muchos de esos niños. Precisamente estaba leyendo una historia acerca de dos chicos de trece años que mataron a unos hombres acusados del asesinato de varios estafadores en Nueva York, y es una historia verdadera; algún ladrón les dio un arma cargada calibre 20. Y acabo de leer que un par de adolescentes prendieron fuego a un borracho por pura diversión. La madre de uno de ellos está trastornada porque su hijo va a la cárcel por matar a un vagabundo. Y aquí, en este país, una chica adolescente se arrojó de un balcón sólo a uno o dos kilómetros de aquí. Un tipo encuentra el cuerpo, lo arrastra atrás del edificio y lo viola como si fuera carne caliente. Creo que el tipo era de Sudamérica; ya lo mandaron de regreso." Hizo una pausa. "Dígame, señor McLaren, ¿está de acuerdo en la castración para los violadores? Yo sí."

Me quedé con la mirada fija en el piso, porque la cabeza me daba vueltas y no sabía qué decir. "La vida es dura. Nadie tiene que decirlo. Vivimos en tiempos problemáticos. No sé qué es lo que está ocurriendo en el mundo. Estoy

tan confundido siendo un maestro como usted siendo padre. De alguna manera tenemos que seguir adelante los maestros y los padres, no darnos por vencidos e incluso trabajar juntos." Estaba simplemente articulando las palabras, sintiéndome obligado a decir algo.

El papá de Jewel chupó otra vez su pipa apagada. La mandíbula comenzó a tensarse y la aquilina nariz dio a su expresión cierta cualidad regia. "Jewel lo quiere a usted. Al principio yo quería para ella una maestra porque su madre nos abandonó el año pasado, pero quizá ahora debería sentirme afortunado de que ella lo tenga a usted. Usted sabe, sólo rezo porque pueda ir por la vida sin que nada le ocurra a Jewel, quiero decir... quiero decir que estoy realmente preocupado. Ella es todo lo que yo tengo y yo soy todo lo que tiene ella. Si algo llegara a pasarle creo que aventaría la toalla para siempre."

Lunes 29 de mayo

Le dije a Martha que no podía ir a la biblioteca antes de que despidiera a los demás; tenía que esperar su turno. Entonces tomó la engrapadora de mi escritorio y antes de que pudiera detenerla, se clavó tres grapas en el dedo pulgar.

Miércoles 31 de mayo

Había un día de desarrollo profesional en la escuela de Laura, por tanto decidí traerla conmigo al trabajo. Aunque era un año más joven que mis estudiantes, ella quería conocerlos y ver mi salón.

Cuando entramos al estacionamiento, T. J. y Sal corrieron a la camioneta. "¿Quién es ésa?", preguntaron.

"Me gustaría presentarles a mi hija, Laura."

"No sabía que tuviera hijos", se rió T. J. "Hola, Laura. Soy el líder del grupo, soy dueño de todos en el salón; ellos hacen lo que yo les digo."

Laura sonreía mientras caminábamos al salón entre la muchedumbre de niños; Sal y T. J. venían justo atrás de nosotros.

"Oye, Laura", murmuró T. J. "Tienes un bello trasero."

"Tranquilo, T. J.", lo previene, "quiero que ella pase un día agradable".

Una vez dentro, Laura se sentó cerca de mi escritorio. Al entrar los alumnos a la habitación, se reían tontamente y la señalaban. Ella miraba fijamente al piso, se sentía muy incómoda. A mitad de la clase durante la lección matutina de arte, Betsy comenzó a moverse en su silla constantemente; entonces comenzó a gemir, acariciándose las piernas. "Oh, señor", murmuró lamiéndose los labios lenta y sensualmente, "usted realmente me vuelve loca." Sus manos cubrieron sus senos aún no desarrollados. "Desearía tener lentes de rayos X para poder

ver sus bolas.”

Mi cara se puso roja. “Sal del salón, Betsy.”

Laura continuaba mirando fijamente el piso. Recogí un metro, lo apreté fuertemente y comencé a golpetear el respaldo de mi silla.

De repente T. J. se levantó. “¿Oiga maestro, puedo ir allá afuera con Betsy?”

“¡Quédate donde estás!”

“¡Pero es que usted la volvió loca!”

“Ella es digna de sentirse loca.”

“¿Por qué la castiga sólo porque usted la calentó?”

“Muy bien, T. J. Cambio de tema. Todo el mundo tome su cuaderno de matemáticas, vamos a tener un poco de instrucción.”

Cuando sonó la campana del recreo llevé a Laura al edificio principal, donde el vigilante jugó ping pong con ella el resto de la mañana. Durante la tarde ella ayudó al bibliotecario a arreglar los libros.

En el camino de regreso a casa noté algo en el bolsillo de su abrigo, era un dibujo vulgar en el que yo estaba haciendo el amor con una voluptuosa mujer.

A partir de ello, Laura nunca quiso venir conmigo a la escuela.

Viernes 2 de junio

A T. J. le gustaba quedarse en el salón durante el recreo y trabajar con las partes de un motor de auto que yo había traído a clase. Cuando no estaba en el patio de recreo, me reunía con él. Pese a su descortesía con Laura, traté de iniciar conversaciones con él, con la idea de que necesitaba alguien con quien platicar de sus problemas, un adulto que lo escuchara.

Mientras hablabamos, T. J. dibujaba garabatos en su cuaderno. Comenzamos lentamente, de tal forma que yo no lo espantara. Al principio hacía dibujos de coches de carreras y diseñó un carro especial que aparecía en muchos de sus dibujos: la “máquina de la muerte”, como él lo llamaba. Más tarde, comenzó a dibujar otras cosas, lo que viniera a su mente. Algunas veces, cuando se sentía lastimado por lo que ocurría en su casa, ilustraba algún episodio amargo centrado en su familia.

Mostré los dibujos a un amigo mío que estaba entrenado como técnico terapeuta, quien me dijo que quienquiera que fuera el que hubiera trazado esos dibujos, era un chico muy enfermo, posiblemente con tendencias alarmantes. Pero un terapeuta no puede saber con seguridad hasta que se entrevista con el niño durante un período.

En virtud de que era casi imposible hablar con la madre de T. J. en su casa, traté de convencerla de que viniera a verme a la escuela. Le dije que quería tratar de que se mejorara la comunicación entre uno y otro.

“Nos estamos comunicando bastante bien”, me dijo por teléfono, “y entiende mis mensajes. Cuando le digo que haga algo, lo hace o no. ¡Y por supuesto que

él ya sabe lo que significa 'o no'!"

También dijo que no creía en ese "mierda de psicólogo": "Si yo nunca lo he tenido y he llegado tan lejos, ¿por qué no puede hacerlo T. J.?"

Jueves 8 de junio

Teresa odiaba ir a casa después de clases pero no me preguntaba si podía quedarse porque le gustara la escuela, sino para evitar a la pandilla de chicos que esperaban afuera haciendo "colecta".

La pandilla pedía diferentes cosas a varios niños. A Willy le decían que trajera monedas, a Tracy libros de historietas y Teresa tenía que robar goma de mascar de la tienda de variedades de la plaza. El castigo por no venir con los bienes era una golpiza. No importaba cuánto cuidado pusieran para prevenirlo los maestros, simplemente no podíamos estar en todas partes al mismo tiempo. Por tanto la madre de Teresa iba cada semana a la tienda y compraba bolsas llenas de goma de mascar para los miembros de la pandilla; no quería que forzaran a su hija a robar.

Sábado 10 de junio

Decidí llevar grupos de niños a mi pequeño *bungalow* en las playas del distrito. Podíamos caminar por el lago y explorar la playa, pasear a lo largo del muelle o lanzar piedras al agua. Calculé cuatro sábados para toda la clase.

Jenny pasó horas soñando en juegos y actividades y más tiempo aún agotando nuestro presupuesto en reunir un surtido de víveres que incluía sopa de ostiones, *lasagna*, *quiche lorraine* y camarones.

Esta tarde en la playa los corrieron niños felices por todas partes, reunieron extrañas piezas de vidrio y piedra, jugaron a los encantados y a las escondidillas y tomaron el sol junto al agua. Algunos bailaron con sus radios de transistores, mientras otros posaban para mi cámara de cine, para deleite de la gente que paseaba a lo largo del muelle.

El día transcurrió maravillosamente... hasta que decidimos prender una fogata. Inmediatamente, Sal y T. J. comenzaron a pelear acerca de quién iba a encender el fuego. T. J. montó en cólera y lanzó una piedra a Sal. Observé impotente como la roca voló por el aire y por poco falló la cabeza; Sal se derrumbó en un semidesmayo. Primero me aseguré de que estuviera bien y después calmé a T. J. Nadie estaba herido.

Más tarde encontré la piedra que T. J. había lanzado. Cuando la tomé apenas podía levantarla. Su furia debe haber generado un estallido de fuerza. Entonces pude entender por qué ganaba tantas peleas.

La cena fue todo un éxito.

Al final del día, Jenny se despidió del grupo: “¿Se divirtieron, niños?”, preguntó alegremente mientras subían en la camioneta para el regreso a casa.

Uno de ellos dijo: “Bueno, todo estuvo perfecto, supongo...”

Otro tintineó: “Deberíamos ir mejor a la *Ontario Place!*”

“No”, se burló T. J. “¿A quién le hace falta? Me divierto más en mi barrio, simplemente haraganeando.”

Lunes 12 de junio

Hoy me tropecé con Brian, un muchacho a quien había dado clases en la escuela de clase media en mi primer año de servicios. Estaba seguro de que él estaba destinado para cosas buenas; era el prototipo perfecto del futuro escritor. A los trece años componía versos que eran increíblemente sensibles y profundos para un chico de su edad.

Ahora me pareció enorme con su metro noventa; llevaba una gorra con visera, una usada chaqueta sobre un chaleco de pluma de ganso y unas botas *Kodiak*. Su cara, anteriormente suave y plácida, se había vuelto tensa y severa. Lucía como un puño apretado.

“Hey, McLaren, ¿cómo ha estado?”, preguntó con voz ronca, tomando mi mano en un apretón fuerte y sacudiéndola vigorosamente. “¿Todavía da clases?”

“Seguro que sí”, repliqué. “Dime, ¿cómo van esos maravillosos escritos tuyos?”

Un profundo suspiro. “Abandoné toda esa mierda el año pasado, ahora tengo una compañera a la que le gusta bailar, así que me dedico a la danza.”

Sonref. “¿Cómo van tus estudios? ¿Aún estás en primer lugar en el grupo?”

La cara de Brian se contrajo y el muchacho comenzó a jugar con la visera de su gorra. “Dejé la escuela el año pasado”, dijo desafiante. “Ya paso de los dieciséis.”

“Oh.”

“Eh... bueno... ahora estoy aprendiendo a poner cimientos de casas de campo. Así que si alguna vez quiere construir una cabaña, ya sabe a quién llamar. Pero ahora casi he decidido cambiarme para acá. Los malditos mosquitos del norte en este tiempo del año son suficientemente grandes como para joder a una gallina!”

“Eso no es exactamente una metáfora poética”, respingué sorprendido.

Brian sonrió ampliamente, revelando la ausencia de dos dientes, en parte camuflada por un ligero bigote.

“Si aún estoy allá este invierno, por qué no me echa un grito y salimos a pasear en mi gato?”

“¿Tu gato?”

“Sí, ya sabe, uno de esos trineos para la nieve; soy muy bueno en ellos.”

Garabateó su dirección y su número telefónico en un pedazo de papel y me

lo puso en la mano. "Lo veré luego, señor. No haga nada que yo no haría, y si lo hace, hágalo en mi nombre."

Jueves 15 de junio

Fui interrumpido en clase por un grito de: "¡Maestro, maestro! ¡Su zapato!" Como había estado lloviendo fuerte, mi primer pensamiento fue que mi calza estaba sucio y había metido el lodo en el salón de clase.

Pero cuando miré hacia a mis piernas cruzadas, me quedé pasmado de ver a uno de mis alumnos, nuevo en la escuela, lamiendo vigorosamente la suela.

Retiré el pie enseguida y cuando volteé el zapato vi que un largo pedazo había sido limpiado a lamidas.

Martes 20 de junio

Al finalizar el año escolar, llevé a mis alumnos al zoológico; les había emocionado la idea.

Al principio las cosas fueron bien, pero los problemas surgieron tan pronto como la guía del paseo abrió la boca: "Ahora, chicos y chicas, descubramos, tanto como podamos, estas extrañas y maravillosas criaturas, ¿de acuerdo?", propuso, sonriendo dulcemente.

"¿Se refiere usted a T. J.?", empezó Betsy.

Al momento, la guía se enojó. Trató de atraer la atención de los niños al tapir y su hocico, pero rápidamente la ahogaron con chillidos de "¿qué es un hocico?", "¿a quién le importa?" y "¡yo quiero ver los gorilas!"

Las líneas del libreto de la guía estaban bien ensayadas, y como es obvio mis alumnos no pudieron manejar la rigidez de sus frases hechas: "¡Este es el pavo real, miren su hermoso cuello!", o "miren todas las arrugas del elefante, ¿no les recuerda a su abuelo?" No tuve corazón para decirle que probablemente la mayor parte de los niños no estaban interesados.

Pronto se aburrieron de ella y querían que se fuera, así que decidí que sería mejor llevarlos por mi cuenta.

Para apaciguar al personal de seguridad del zoológico, que estaba comenzando a echarnos miradas de arrepentimiento, formé a los niños para dar una imagen de orden y nos encaminamos hacia los hipopótamos.

El plan del zoológico para mantener a los animales separados de los visitantes incluye una serie de fosos secos en lugar de los acostumbrados rediles y jaulas de acero, aunque en algunos lugares había defensas de fibra de vidrio. Era posible saltar sobre de los fosos, si uno estaba suficientemente loco como para hacerlo. Por supuesto, eso fue lo que algunos de mis niños quisieron hacer. Sin que importara si los animales eran hipopótamos, rinocerontes o jirafas, trata-

ron de tocarlas, aunque noté que no intentaron nada con los leones.

Frente a la exhibición del flamenco rosado, a T. J. se le ocurrió que sería cómico ver si podía lanzar una piedra y quebrar la zancuda pata del ave. "Su pata es tan pellejuda que podría romperla con mi dedo meñique", alardeó, y en el lugar del gorila, señaló a uno de los alumnos caribeños: "¡Hey Winston! ¡Aquí están tu mamá y tu papá! Brinca y déjalos que te limpien el trasero."

Después de los gorilas y los murciélagos frugívoros egipcios (que para delicia de los niños defecaban de cabeza), pensaron que la mejor parte del viaje fue el restaurante *MacDonald's*.

Viernes 30 de junio

Ofrecí una fiesta al grupo y transcurrió muy bien. Más tarde, la señora Músculos pasó por ahí para desearme felices vacaciones. Su camiseta tenía un letrero que decía: "Cuatro de cada cinco dentistas recomiendan sexo oral." Le pregunté cómo iban mis anteriores estudiantes. "Igual que siempre", fue la réplica. "No hemos cambiado ni un poquito."

Rumbo a la salida me encontré a un maestro visitante de la secundaria vecina. "Usted le dio clases a Buddy en sexto grado, ¿no?", preguntó.

"No oficialmente, pero pasaba mucho tiempo con él. ¿Qué tal le ha ido este año?"

"Tiene problemas de conducta y la semana pasada se metió en líos fuera de la escuela, también."

"¿Qué líos?"

"Bueno", continuó el maestro, "lo tuvieron que llevar de emergencia al Hospital York-Finch el fin de semana."

"¿En serio? ¿Por qué?"

"Se quedó atorado sexualmente en un perro, si usted sabe a qué me refiero. El interno lo llevó a la sala de emergencias para que los pudieran separar."

Buddy siempre había sentido curiosidad acerca del mundo.

Epílogo

Durante la última semana de clases, pedí a Fred que me reservara un puesto en los primeros grados, en caso de que alguien renunciara o fuera transferido durante el verano. Me dijo que había una vacante en los grados segundo y tercero; yo la podía ocupar si lo deseaba. Le dije que aún estaba buscando cuál sería mi nivel correcto y que estaba feliz de tomar la oferta.

Fred estuvo encantado de tener un maestro hombre en los grados inferiores, porque creía que los niños deberían ser expuestos a maestros varones tan pronto como fuera posible. Muchos de los niños en la escuela, pensaba,

necesitaban de maestros porque no tuvieron ninguna figura paterna permanente en casa.

Los maestros cumplen el ritual de reunirse al finalizar el año para discutir quién va a tener en el próximo a los alumnos de éste. Algunas veces se hacía un gran alboroto cuando un maestro sabía que le tocaría un estudiante problema. Los maestros, para evitar tener a cierto niño en su salón podían decir que sus programas "no eran apropiados", o que el aula no estaba diseñada para "exceso de movimiento", e incluso intercambiaban ciertos estudiantes por otros; era un mercado, una subasta de esclavos.

El hermano pequeño de T. J., Mickey, acabó en mi lista; la maestra de segundo grado de Mickey pensó que era yo la persona adecuada para él. Había observado mi programa, le gustó lo que estaba haciendo y decidió que una atmósfera más tolerante sería la mejor cosa para él. Al principio no me importó, pero entonces comencé a sentir aprehensión. Recordé lo que había pasado con T. J. y que cada día Mickey se parecía más a él.

También recordé la primera vez que lo vi, cuando había ido con T. J. a comer y Mickey corrió echando pestes atrás de la patrulla de policía que se llevaba a uno de sus hermanos a la cárcel.

Me sentí un poco resentido de que siempre me dieran los casos duros. Usualmente a los maestros les daban los estudiantes más rebeldes y truculentos porque los hombres supuestamente eran más hábiles para defenderse a sí mismos. No me importaba compartir los casos duros, pero sentía que algunos maestros me enviaban ciertos estudiantes para aliviar a otros, que eran sus amigos. Era un juego de estafa en el que se usaba a los niños como dados, y como cualquier otra estafa, olía mal.

Al final, me quedé con Mickey.

"¿Qué clase de plan tienes para él?", preguntó Rod cuando oyó que había accedido a tomar un estudiante que nadie más quiso.

"Lo que Fred siempre prescribe: darle atención y amor", repliqué, beatíficamente.

Había aprendido a ser mejor maestro y había ganado otro año haciendo mi mejor esfuerzo por dar amor a los niños. Sabía que no podía convertirme en uno más de la pandilla porque los muchachos tienen sus propios amigos y ciertamente no quieren que su maestro sea uno de ellos, pero sentía que estaban comenzando a respetarme porque sabían que me importaban realmente y al mismo tiempo sabían que yo esperaba cosas razonables de ellos.

Ahora que ya tenía un certificado permanente como maestro, mi trabajo futuro parecía estable, pero, ¿podría ser feliz como maestro por el resto de mi vida? Tenía dudas acerca de si podría sobrevivir emocionalmente los siguientes veinte o treinta años. No tenía vocación como para convertirme en administrador ni intenciones de ser subdirector, algo que muchos otros maestros parecían esperar por mucho tiempo, y se quedaban atrapados esperándolo. Mis pagos

hipotecarios crecían cada mes y bloqueaban mis también crecientes sentimientos de frustración; pero me prometí que una vez que sintiera que ya no estaba ofreciendo un cien por ciento a mi clase, empacaría y me iría.

Jenny y yo habíamos estado planeando celebrar mi nuevo estado con un viaje a Cape Cod y en dos días empacamos y nos fuimos.

Vi a T. J. al final de las vacaciones cuando regresé a la escuela a preparar mi salón para septiembre. Mientras manejaba en el estacionamiento, vi una figura con el cuello torcido jorobada sobre una patineta. Estaba agachado en la acera, tratando de amarrar las cintas rotas de sus botas. Le sonreí, pero no me devolvió la sonrisa.

"Vine de visita", dijo secamente, balanceándose sobre la punta de su patineta con admirable habilidad.

"¿De visita?"

"¿No lo supo? Fuimos lanzados", dijo con lentitud. "La Inmobiliaria Ontario nos lanzó, no tuvimos la pasta."

"¿Dónde están viviendo ahora?"

"En el zoológico, dos cuadras más allá."

"¿Qué tal está ahí?"

"Es el infierno. Los policías son verdaderos zoquetes, fíjese: fui aprehendido por asalto, caray. ¡Puede usted creerlo! El policía dijo que yo golpeé a un chiquillo, pero yo no hice nada, así que zurré al policía en la cabeza con un palo. Él trató de ponerme los puños encima, pero no se lo permití". Comenzó a dar vueltas pequeñas con su patineta. "¿Puedo aún venir a verlo?"

"Claro que sí, eres bienvenido en cualquier momento."

"Lo veré después", dijo agitando la mano. "Debo buscar a algunos muchachos; tengo ciertos asuntos pendientes."

3. "SE SUPONÍA QUE LOS SUBURBIOS ERAN UN LUGAR AGRADABLE..."

Martes 5 de septiembre

Fue muy conveniente conservar mi mismo salón de clase. Me había ahorrado el trabajo de mover toda mi parafernalia; incluso el tablero de boletines podía seguir siendo el mismo. Durante el verano el intendente había reemplazado todos los pupitres y sillas con versiones a escala para acomodar a los estudiantes más pequeños.

Mientras estaban apresurados por abrir la puerta, me quedé asombrado de lo pequeños que eran. Me sentí un gigante torpe en una habitación llena de duendes.

"Es el primer maestro hombre que he tenido", escuché que decía un chiquillo. "Si es como mi padrastro, me largaré de aquí."

Viernes 8 de septiembre

"¿Alguien sabe cuál es la parte más dura del cuerpo?", pregunté al grupo durante la lección de ciencias.

"La cabeza." "Los pies." "Mi mentón." "Las rodillas". "La espalda." "Un puño." Finalmente un chiquillo pregonó: "Los dientes."

"Estás en lo correcto", exclamé. "Ahora, ¿alguien sabe de qué están hechos los dientes?"

"De piedra." "Cemento." "Huesos." "Concha." "Plástico."

"Se llama esmalte", les dije, "y es la sustancia más dura del cuerpo."

Al instante Mickey levantó la mano, gritando: "Si es la parte más dura del cuerpo, ¿cómo es que le rompí a uno los dientes de enfrente con mi puño, eh?"

Lunes 11 de septiembre

Decidí adoptar la filosofía de Fred de mejorar la autoimagen de los niños, aunque a veces es una empresa difícil comprometerte con un niño que está volviéndose loco. Pero el método había funcionado muy bien con T. J. y confiaba en que el enfoque de Fred sería aún más efectivo con los pequeños; estarían menos endurecidos y encontrarían un poco más fácil aceptar al maestro como alguien que de veras se preocupa por ellos.

Esperaba dar a los estudiantes el apoyo que necesitaban sin encontrar la resistencia que exhibían los estudiantes mayores.

Al principio, organicé los programas de intercambio de papeles y psicodramas, así como otras actividades adaptadas para mejorar su autoimagen. Más tarde, abandoné la idea de trabajar con el grupo como una totalidad.

Los grupos más pequeños probaron ser más efectivos. Algunos de los estudiantes respondieron llamándome "papi" y unos pocos me preguntaron si no me gustaría casarme con sus madres. Pero como era usual no hubo suficiente tiempo en el día para dar a cada niño el cuidado y la atención que merecía.

Martes 19 de septiembre

Samantha y Priscilla estuvieron platicando junto a mi escritorio.

"Estoy contenta de ser negra, ¿tú no?", preguntó Samantha a su amiga.

"Sí", replicó Priscilla. "Ser negro es hermoso. Mi mamá se la pasa diciéndome una y otra vez."

"Nosotras ahora somos café porque somos pequeñas, pero cuando seamos mayores nos pondremos negras."

"Sí. Me gustaría que el maestro fuera negro, ¿a ti no? Señor McLaren, ¿usted se volverá negro?"

"¿Cómo se supone que yo pueda hacer eso?", pregunté.

"Mi mamá dice que si tú eres café, puedes ir al hospital y te ponen blanco. Si eres blanco, pueden volverte negro. Aunque tienes que meterte a una operación."

"Si eres niña y quieres ser un niño", añadió Samantha, "puedes ir al doctor para que te haga muchacho."

"No quiero ser niño", protestó Priscilla.

"¡Ni yo! Mi mamá tenía una amiga, sabes, que no quería ser negra, así que se hizo una operación y se volvió blanca."

Jueves 21 de septiembre

Mickey adoraba a su hermano mayor, T. J. Actuaba en parte como su compañero y en parte como su esclavo, siguiendo a T. J. a donde quiera que fuera, escurrendose hacia las entradas por delante de T. J., simplemente para abrirle las puertas.

Al principio del período, T. J. vino a verme para darme de viva voz su aprobación de que Mickey estuviera en mi salón. "Que no se meta en problemas", me previno sonriendo.

"Haré mi mejor esfuerzo, T. J."

"Si se te sale de la mano, simplemente llámame, hombre. Yo vendré y le daré un buen manazo al tonto."

Viernes 22 de septiembre

Fui de paseo hasta la tienda miscelánea cercana después de la clase. Había estado lloviendo y las calles estaban relucientes. Hice el camino entre hileras de casitas idénticas con esquinas cuadradas y desastradas petunias. Había muchos perros, incluyendo varios fieros dóberman con correas y cadenas sentados en frente de los patios.

La tienda estaba en una pequeña plaza, comprendía una lechería, una miscelánea, un negocio de pescado y frituras y un salón de belleza para mujeres. Garabateada sobre un letrero desteñido estaba la advertencia: "¡Manténgase lejos! ¡Propiedad de los Dukes!" Montones de niños llenaban las calles y las aceras, que estaban cubiertas de basura.

Para prevenir los asaltos la tienda miscelánea estaba protegida con una malla de alambre. Un muchacho estaba tratando de escalarla como mosca, pero sus pies eran demasiado grandes para permitirle un ascenso seguro y pronto se dio por vencido. Fuera de la tienda varios más escupían en los charcos que llenaban los hoyos en la banqueta. Dos adolescentes en overoles recargados contra la pared, descorcharon una botella de vino barato y tomaron varios tragos rápidos. La botella vacía fue lanzada por un declive de tierra hacia calle, donde se estrelló en pedazos y despertó a un pequeñito que dormía en una de las aceras y comenzó a llorar. Los niños se sentaron en el declive, mirando hacia la calle y dibujando en el polvo con los dedos de sus pies desnudos, mientras otros dos chiquillos se dejaban resbalar entre risas, ingeniándoselas de alguna manera para detenerse antes de caer en el arroyo.

Vi a dos chicas de mi clase sentadas en la acera del otro lado de la calle, fumando. Una agitó su mano mientras la otra frunció el ceño y sacudió su cigarrillo en mi dirección.

Compré un poco de tabaco para mi pipa y observé como el gerente de la tienda amenazaba a unos muchachos con una sierra con mango de madera. Entonces me dirigí de regreso a la escuela, preguntándome qué enseñaría al día siguiente.

Lunes 25 de septiembre

Víctor tenía un problema. Siempre se estaba bajando los pantalones enfrente de otros alumnos y los animaba a que hicieran lo mismo. Su madre lo había golpeado en vano.

En una ocasión, en clase, Víctor se pavoneó delante de Mickey, con su cierre abierto, e introdujo un frasco de pegamento. Mientras Mickey lo veía perplejo, Víctor meneó el frasco arriba y abajo, cantando: "¡Mickey tiene una polla pegajosa! ¡Mickey tiene una polla pegajosa!"

Mickey le dio un porrazo. Víctor lo repitió, y antes de que pudiera intervenir

Mickey lo golpeó otra vez.

Esta semana la madre de Víctor lo internó en una clínica.

Martes 28 de septiembre

Anna y Suzanne preguntaron si podían limpiar el salón de clases durante el recreo.

“¡Prometemos ponerlo fabuloso, maestro!” “¡Espere a verlo, señor!”

Cuando regresé del receso, encontré que los pupitres estaban cubiertos con rayones de marcadores y trazos obscenos. “Polla de ratón” estaba garabateado en el mapa. La cinta de mi máquina de escribir estaba hecha jirones en el lavamanos y el agua color tinta azul estaba desparramada por todo el piso.

Los alumnos se quejaron de que faltaban sus almuerzos y una chica no pudo encontrar sus lentes. La ventana que daba a la calle estaba abierta, y cuando miré para afuera vi libros, papeles, loncheras y lentes desparramados por el pavimento.

Jueves 5 de octubre

Tracy usa ahora un aparato.

Una tarde, ella trató de imitar el brinco del motociclista Evel Knievel sobre Snake Canyon; en su versión cambió a una rampa de madera ubicada a espaldas del *Miracle Mart* local. Tuvo menos suerte que Evel: se rompió la espalda.

Su elaborada férula emocionó a los otros cuando regresó al grupo. Habían visto retrasmisiones de *La mujer biónica* en la televisión y decidieron averiguar si Tracy era biónica también. Dejaron tachuelas en su silla para ver si sentía dolor; le hurgaron las piernas con lápices para ver si tenía circuitos internos y no pocos le pidieron que brincara al techo de la escuela con sus piernas biónicas para recuperar las pelotas que se les iban.

Miércoles 11 de octubre

Charlotte daba clases a los estudiantes retrasados y quería integrar ocasionalmente a sus chiquillos en un ambiente normal de clases por una parte del día, así que me preguntó si podíamos combinar nuestros dos grupos. Yo accedí entusiasmado.

Ella es dueña de un perro de los pirineos, Pip, que trae a la escuela todos los días. Usualmente no se permite, puesto que siempre hay estudiantes que sufren alergias, pero hasta el momento no se había presentado ni una sola queja y todo el mundo amaba a Pip.

Uno de los chiquillos de Charlotte, Bruce, tuvo un vínculo especial con Pip.

Pronto se le volvió una obsesión sentarse junto al perro y desarrolló una posesividad salvaje que mantenía al resto de la clase fuera. Bruce es muy grande. Un día atacó a varios compañeros porque le dieron de comer a Pip las migajas que quedaban en sus loncheras.

Charlotte se puso en contacto con el padre de Bruce. Sus padres estaban separados y el padre tenía la custodia de Bruce, mientras la madre tenía a sus otros dos hermanos. Bruce había querido llevarse a su propio perro cuando se fue, pero su padre se había mudado a un edificio donde los perros no estaban permitidos, así que el animal se quedó en la casa de su madre. Cuando Bruce se fue, sus hermanos apedrearon al perro hasta matarlo.

Viernes 13 de octubre

Hoy Mickey volteó hacia mí sonriendo y dijo: "¡Vea esto, señor McLaren!"

Entonces golpeó contra la frente el filo de acero de su regla: tres golpes secos. Verdugones rojos aparecieron sobre sus ojos. Él continuó sonriendo.

Martes 17 de octubre

Samantha estaba mirándome fijamente, llena de rabia.

"¿Algo anda mal?", le pregunté, caminando hacia su pupitre.

Se puso las manos en las caderas, silbando: "Se ve pálido y enfermo; necesita un bronceado."

Fruncí el ceño. "¿Luzco pálido? ¡Me siento bien!"

"¡Ella quiere decir que usted es blanco!", chasqueó Sue, también enojada.

"¡Samantha está furiosa con usted hoy!", ladró Priscilla desde el otro lado.

"¿Eso es verdad?" pregunté. "¿Estás furiosa conmigo Samantha? Si es así, vamos a hablar acerca de ello."

Bufando ante mi sugerencia, Samantha se levantó y caminó lentamente hacia el centro de lectura, con un gesto de exasperación y sospecha; Sue y Priscilla la siguieron. Las tres chicas habían crecido en Jamaica y pronto se habían vuelto amigas.

Las seguí. "Samantha, ¿vas a decirme qué te está molestando?"

Había un dolor profundo en sus ojos. "¿Por qué los blancos siempre despiden a los negros de sus trabajos?" Ella usó un tono de voz que nunca le había oído antes.

Su pregunta me tomó de sorpresa. "¿Qué quieres decir?"

"Mi papá fue despedido de su trabajo ayer. Me dijo que los blancos despiden a los negros. ¿Eso es verdad?"

"Bueno", dije, tragando duro, "algunas veces hay prejuicios, pero..."

"El año pasado tuvimos una maestra negra! ¡Ahora ella se ha ido!", espetó

Sue. "Tenemos montones de niños negros en esta escuela, ¿por qué no tenemos más maestros negros? ¿Por qué fue despedida la señora Jones y no algunos maestros blancos?"

"Sí", gritó Priscilla. "¿Y ahora resulta que la gente que hace todos los despidos siempre es blanca?"

Explicué que el Consejo había despedido a todos los maestros que tenían menos experiencia, debido a los recortes presupuestales. "Honestamente, Samantha, la señora Jones no fue despedida porque fuera negra." Pero a mi voz le faltó convicción.

Una pausa.

La frente de Samantha se levantó en una curiosa expresión de confusión. "Le dije a mi papá, que usted no miente, señor. Es decir, supongo que creo en usted, pero ¿sabe lo que dijo mi papá?" Sus ojos se ablandaron y su boca se relajó.

"¿Qué?"

"Dijo que si usted no miente, debe ser el único lechoso que no lo hace", y sonrió.

Yo me reí y las chicas también.

Viernes 20 de octubre

Mickey se hurgó la nariz y se comió los mocos. Cuando era un chiquillo, uno de mis mejores amigos era un ávido comedor de mocos.

A veces varios hurganarices tienen "guerras de mocos" y frecuentemente sus tareas reflejan los resultados de estas batallas en la forma de pequeños bichitos verdes embarrados en el papel. Las guerras de mocos no eran populares, pero existían.

La competencia de mocos era más común, aunque no el tipo de cosa que uno veía a diario. Los niños competían para ver quién era el que tenía el moco más grande, colgando sus relucientes hallazgos en la punta del dedo levantado.

Lunes 23 de octubre

Un extraño vivía en el parque que se encuentra detrás de la escuela. Los niños primero lo observaron hurgando la basura y poniendo lo que había seleccionado en una bolsa andrajosa que guardaba debajo del tubo de drenaje que él llamaba hogar. Estaban fascinados con su cara vieja y marchita festonada con manchas grandes y escarlata. Su cabello lacio y negro era largo y grasiento.

Algunos alumnos acusaban al extraño de exhibirse frente a los niños pequeños que cruzaban su escondite. Sucesivamente el extraño fue acusado de todo, desde mutilación hasta asesinato. Tengo un montón de líneas dedicadas a él en las tareas de escritura creativa de los niños.

Si alguien perdía algo camino de la escuela, el extraño lo tenía. Si había un pleito familiar, él lo había causado. Si un chiquillo estaba misteriosamente ausente de clase, el extraño lo había capturado en el camino y estaba en proceso de devorarlo vivo. Los chiquillos habían encontrado alguien a quien culpar de todos los problemas del universo.

Y ahora que se ha ido, continúan usándolo como un chivo expiatorio a larga distancia.

Viernes 27 de octubre

"Mi papá tiene una nueva camioneta", dijo Jessie orgullosamente al grupo.

"¡Fabuloso!", me apresuré a decir. "¿De qué clase?"

"No sé, maestro, pero ¿sabe qué? ¡Va a tener un bar y una cama y montones de retratos de chicas, chicas desnudas, con grandes tetas sobresaliéndoles y puntas sobre ellas como tapas de botellas, señor McLaren! ¡Recortadas de revistas! Yo y mi hermano tenemos un montón que arrancamos para las paredes", sonrió malévolamente, "¡y tenemos que conseguir algunas más para el techo!"

Sentí que me ruborizaba. Se supone que los maestros no se ruborizan; se supone que siempre estamos controlados. Por tanto, aclaré mi garganta y traté de tomarlo con calma. "¿Y qué es lo que tu hermano y un niño de siete años de edad como tú van a hacer en una camioneta como ésa? Y de esas chicas desnudas, ¿qué piensan tu papá y tu mamá?"

"Bueno, no puedo manejarla todavía. Pero mi mamá y mi papá dicen que mi hermano puede usarla para joderse a su novia, siempre y cuando la tengan libre para el campamento de verano."

Lunes 30 de octubre

Megan es una niña callada, casi invisible, que siempre está sola en el recreo e inmóvil excepto para alisarse el lacio cabello. Difícilmente habla, nunca se mete en problemas, siempre termina sus tareas, nunca interrumpe una lección ni llega tarde a clase. Me gusta, pero usualmente a duras penas noto su presencia.

Esta tarde, la secretaria me dejó un mensaje para que llamara a la señora Llewellyn. ¿Quién era la señora Llewellyn? Cuando regresé la llamada, la señora Llewellyn resultó ser la madre de Megan, y estaba muy enojada: "Escúcheme, señor McLaren, estoy preparando los papeles del psiquiatra sobre Megan, así que dígame si sueña despierta en clase."

"¿Megan? ¿Qué anda mal con ella?"

"¿Cómo voy a saberlo? Yo sólo sé que estoy harta de ella, ¡harta! ¡Tengo una idiota por hija!"

Logré calmar a la señora Llewellyn y prometerle que iba a observar más de cerca a Megan. Aparentemente ella nunca habla en casa y pasa la mayor parte de su tiempo sola en su recámara.

Martes 2 de noviembre

Cuando Gracie lanzó una pesada botella de pegamento a Pasquale, llamé a su madre para una entrevista.

Los ojos café oscuro de Gracie, las pestañas rizadas y el largo cabello platino presentaban una imagen bizarra. De sólo ocho años de edad, parecía una modelo de *Vogue*.

La madre de Gracie traía un enorme escote y un peinado laqueado rubio con raíces negras. Su primera pregunta fue: "¿Gracie ha estado actuando de manera diferente últimamente?"

Mencioné el incidente de la botella de pegamento.

Ésta fue su explicación: tiempo atrás Gracie y su madre regresaron de *Food City* para encontrar a su papá en la cama "agitando las sábanas" con una vecina. Él había estado tomando constantemente desde su liberación de la cárcel un mes antes y le había resultado extremadamente difícil conseguir un empleo.

Cuando la madre de Gracie gritó, él atravesó como si nada la habitación y le partió la nariz con un cenicero. Gracie escapó del lugar. La madre dijo que la cicatriz del incidente estaba cuidadosamente escondida debajo de una capa de maquillaje y señaló a su nariz.

El padre de Gracie se fue. Terminó viviendo dos pisos abajo, con la otra mujer. Como Gracie solía toparse con él en el elevador, usaba las escaleras para evitarlo, aun cuando vivían en el piso doceavo.

Lo que más disgustaba a la madre de Gracie era que todos los vecinos le decían que su esposo era un tonto, que ella era mucho más guapa.

"¿Se puede usted imaginar cómo me siento? Como una tonta. Esa mujer entra y hace un numerito con mi hombre justo debajo de mis estupidas narices!, y él ise decide por una hamburguesa cuando podía tener un filete! ¡Bien! ¡Que se muera de hambre!"

Gracie había lanzado el bote de pegamento a Pasquale porque la madre de éste era la mujer con la que el papá de Gracie se había enredado.

Viernes 3 de noviembre

Faith tenía tanta hambre un día que sacó una botella de salsa Mil Islas y se bebió casi la mitad hasta que alguien se la arrebató en el recreo.

La madre de Faith se presentó hoy en la escuela para preguntarme si yo pensaba que Faith tenía algún potencial para la actuación. De acuerdo con la

mamá de Faith, podía hacerse mucho dinero con los comerciales de niños.

Miércoles 8 de noviembre

Los maestros sustitutos frecuentemente se reportaban enfermos cuando se les pedía que cubrieran una ausencia en nuestra escuela, ¿y quién podía culparlos? (un sustituto duró sólo quince minutos en mi salón).

Como todo el mundo sabe, un maestro sustituto juega limpio. Y el señor Cummings era nuevo; llegó temprano e impaciente.

Más tarde esa misma mañana, oí que alguien estaba gritando. Miré dentro de un salón y difícilmente pude creer lo que mis ojos estaban viendo. ¡Parado en el centro de la habitación, vestido en leotardo verde brillante y cargando una ballesta, estaba el señor Cummings! Un chaleco de piel de borrego y un sombrero alpino completaban su vestuario.

El disfraz era parte de las innovaciones educativas del señor Cummings. Estaba tratando de contar a la clase la historia de Guillermo Tell y pensó que los alumnos estarían más atentos con su colorido traje; pero en lugar de ello estaban carcajeándose, gritándole "maricón" y burlándose de él.

Observé cómo se metió los pantalones encima del leotardo, y puso preguntas de matemáticas en el pizarrón.

Avisó en la oficina que no estaría disponible en el futuro.

Lunes 13 de noviembre

Cecilia, una hermosa niña antillana que está en mi grupo, tiene anemia perniciosa. Esa enfermedad la mantiene ausente por semanas completas. Sus ojos están amarillentos por la destrucción diaria de sus células sanguíneas.

Ella soporta el dolor estoicamente. Cuando es empujada, atropellada o golpeada en el gimnasio, nunca se queja. Frecuentemente la encuentro sola en su pupitre, llorando en silencio.

Jueves 16 de noviembre

Un padre entró intempestivamente en la escuela. "¡Esos niños!", se quejó. "¡Viven como cerdos! ¡No tienen ningún respeto por la raza humana!"

Me advirtió que debería estar en guardia todo el tiempo, explicando que los perros aparentemente leales algunas veces se vuelven hacia sus amos sin razón alguna. "¡Y los negros! Contaminan todo lo que tocan. No los deje respirar en su cara."

Si las familias de los alumnos tenían problemas él no quería escuchar acerca

de eso. "Déjenlos arruinar sus vidas sin trabajar, son demasiado flojos para tomar los empleos que ve uno anunciados. Sólo mire las solicitudes, hay suficientes empleos! Y además, el vino que se beben a diario es pagado por mí. Así es: por mí."

Apenas se detenía a respirar.

"Debería ver todo el dinero que el gobierno saca de mi cheque cada semana para que los borrachos puedan comprar sus botellas que les pudren el cerebro. ¡Viven del sudor de la frente del hombre trabajador! Malditos extranjeros que vienen a este país y se llevan nuestros trabajos. Vayan a sus cocheras y pinchen sus llantas, para que aprendan a no estacionarse tan cerca de la banquetta."

"Y yo poseo un arma. La compré el pasado sábado cuando alguien rompió el picaporte de mi puerta y se llevó el asador. No quisiera tener que usarla, ya se imagina, pero dejen que uno de esos salteadores de la selva entre en mi propiedad y veremos qué pasa."

Viernes 17 de noviembre

Aunque estaba experimentando un mayor éxito con los niños, estaba comenzando a sentir cierta incertidumbre con respecto a qué tan efectivamente estaba respondiendo a sus necesidades reales.

La mayor parte de los alumnos de mi salón de clases enfrentaba apuros que nunca me hubiera imaginado. La educación debería dar a cada quien una oportunidad de tener éxito pero yo temía que los prejuicios y la hostilidad de la sociedad harían la vida aún más áspera para ellos.

Era afortunado; era blanco de clase media, era dueño de una casa en las playas de moda, había ido a la universidad, tenía un lugar en la sociedad.

Entre más le daba vueltas a eso, más antisocial y retraído me volvía. Ya no quise almorzar en el comedor y prefería en su lugar irme solo a un restaurante italiano cercano. Me preguntaba qué otra cosa podía hacer para ganarme la vida que no fuera la enseñanza.

Lunes 20 de noviembre

Priscilla trajo un retrato de su hermana recién nacida, Olivia, a la escuela.

"¿Qué te parece?"

"¡Se ve como si se fuera a volver blanca, como tu mamá", exclamó Samantha.

"Pero pudiera oscurecerse después, como mi papá."

"Si se pone blanca, te doy el mono de mi Barbie. Si se pone oscura al finalizar el año, tú dame el vestido de tu Barbie.

"¡Trato hecho!"

Martes 21 de noviembre

Dale tenía una madre cuya pálida cara se llenaba de vida cuando recordaba su infancia en una granja: "Aquéllos fueron los mejores días de mi vida."

Estuvimos hablando después de clases. Dale estaba a la ventura pateando una bola de papel que el encargado no había recogido en su ronda de las cuatro en punto. Le había pedido a su madre que viniera porque quería conocer más acerca de la vida hogareña de Dale.

"Desearía que todavía estuviéramos viviendo en una granja", continuó. "Eso es de lo que más me arrepiento, de no criar a Dale en el campo." De repente se estaba limpiando las lágrimas de las mejillas. Dale parecía apenado y abandonó la habitación. "Quiero algo de la vida para Dale pero realmente no sé que puedo hacer. Él aún está deprimido porque su papá nos abandonó y no parece calmarse. Paso todo el día trabajando y no tengo tiempo para él cuando estoy en casa. Usted no sabe lo que es trabajar en una fábrica. Consume toda la energía, y no queda mucha para los hijos." Dale reapareció y se sentó en una silla cerca de la ventana. Su madre comenzó a hablar otra vez, pero pronto se derrumbó.

"Mire", dije, haciendo el mejor esfuerzo que pude para tranquilizarla, "trataré de mantener a Dale sin problemas en la escuela. No se preocupe."

Cuando se fueron, Dale me lanzó su primera sonrisa del año. El puño de alguien le había tirado un diente.

Miércoles 22 de noviembre

Mickey no estaba haciendo su tarea; se quejaba de que le dolía el brazo. Cuando le pregunté que qué le pasaba en el brazo, replicó: "Tiene malos gérmenes."

"Muy bien, Mickey", dije, "enróllate la manga para que pueda ver dónde están los gérmenes".

Apenas pudo empujar la manga arriba del codo. Con mi ayuda, hicimos avanzar la manga más arriba, revelando una llaga que parecía una cara.

Mickey explicó: "Es que le pedí a T. J. que me pusiera un tatuaje como todos los demás; quería una calaca aulladora." Su hermano grabó un cráneo en el brazo de Mickey usando un alfiler y un poco de tinta de pluma.

Mickey tenía vergüenza de ir con la enfermera de la escuela. Tuve que insistir.

Lunes 4 de diciembre

Un amigo mío me presentó a una maestra de Columbia Británica que estaba en Toronto para dar una conferencia. Ella trabajó con niños en desventaja y estaba iniciando una nueva revista sobre la enseñanza y el capitalismo. Antes de que se fuera, hicimos arreglos para reunirnos a tomar algo. Era una mujer muy

hermosa de cerca de treinta años, con una forma de hablar que lo comprometía a uno.

En una cantina próxima me dijo mientras tomábamos una cerveza que la mayor parte de los materiales y programas que actualmente se usan en los salones de clase condicionan a los lectores de la clase trabajadora a tener una mala imagen de ellos mismos, a creer en lo inevitable de su suerte en la vida, a percibir sus predicamentos en una forma aislada y a considerar que la posibilidad de cambio en la estructura de clases era fútil, o sólo un sueño. Sostenía que conforme mis alumnos crecieran se volverían más conscientes de cómo sus lugares de clase los situaban fuera de la "corriente dominante de la sociedad".

En otra ronda de cerveza habló de las diferencias de clase. "Tus alumnos son demasiado jóvenes para hacerlos socialmente activos, pero tú ya puedes ver lo que les está sucediendo como resultado de su pobreza. Debe desesperarte, como maestro, sentir que es muy poco lo que los puedes ayudar."

Rechacé que la situación fuera tan desesperanzada y bosquejé algunas de las técnicas que estaba usando en clase para promover la autoestima, la comprensión y la armonía, pero tuve que admitir que no estaban trabajando muy efectivamente.

"Estás aún trabajando dentro de la ideología capitalista", remarcó, tomando mi brazo en un gesto amistoso, casi tirando su bebida. "Tienes la idea romántica de que la gente comparte una humanidad fundamental que lleva a una comprensión común. Pero bajo el sistema capitalista, esta humanidad básica está pervertida porque la estructura de clase de nuestras sociedades niega a los hijos de la clase trabajadora iguales oportunidades. Tú sólo estás reacomodando la desigualdad."

Tuve que recordarle que estaba dando clases a niños de siete y ocho años de edad, y que nada que pudiera yo hacer en un año, aun si estuviera de acuerdo con su filosofía, cambiaría dramáticamente sus vidas.

"Los chiquillos que crecen sin esperanza", dijo, levantando la voz, "se convierten en autoeclipsados y autodesaprobados. Si no puedes lograr que tu grupo tenga éxito porque son demasiado jóvenes, reúne a sus padres, ¡organízalos!"

No pude sino estar de acuerdo con que había mucho de verdad en lo que estaba diciendo. El problema real era el sistema de clases. En este tipo de sociedad, ellos tenían el derecho de ser distintos.

Lunes 11 de diciembre

No me di cuenta de que Mickey salió. Envié a algunos niños a averiguar dónde se encontraba. Se tardaron muchísimo.

Finalmente, notaron un par de pequeños zapatos cafés debajo de una de las puertas en el baño de niños. Cuando abrieron, encontraron a Mickey dormido en la taza.

Miércoles 13 de diciembre

El grupo de Charlotte, compuesto por diez niños incapacitados, quería recompensarme por haberlos llevado de excursión a la costa. Ella les sugirió que una manera interesante de darme las gracias sería invitarme a un almuerzo.

Mad Sid fue el más entusiasta. Ganó su nombre al saltar desde la ventana de un segundo piso y sobrevivir sin un rasguño. Charlotte siempre tiene que estar pendiente de él.

Ella bajó a los niños a la cocina del salón de profesores. La idea era sorprenderme con un almuerzo de spaguetti, según una receta de la mamá de Mad Sid.

Chester el Hipo(condriaco) estaba especialmente ansioso de ayudar con la salsa. Al igual que Mad Sid, puede ser difícil en clase. Se queja diariamente de tenerlo todo: desde dolor de estómago hasta tumor cerebral. Se queja a Charlotte de que la madre de Sid probablemente puso algo venenoso en la receta, y le advierte que ponga mucha atención en los ingredientes de aspecto sospechoso. Había un elemento en la receta que no conocían.

Yo tenía una cita con la mamá de uno de mis alumnos durante mi hora de almuerzo. De hecho, yo estaba muy impaciente a propósito de esa entrevista. La mamá de Brad siempre suelta durante horas el relato de sus infortunios sobre todo lo que se le ocurre.

Cuando llegué, estaba sentada en un sofá del salón de profesores, tan teatralmente como siempre. Era cuarentona, rubia platinada (esa vez) y con las pestañas curvadas en semicírculos.

"Siéntese aquí, por favor, señor McLaren", me dijo en seguida. "Tengo mucho de que hablarle. Por ejemplo, a propósito de Brad..."

Los niños de Charlotte se habían escurrido hacia la cocina cuando yo empezaba mi conversación con la mamá de Brad. A una señal de Charlotte, se formaron en línea, y con Sid abriendo la marcha con la cazuela de spaguetis humeantes entre sus manos, entraron marchando en el salón de profesores.

"¡Muy bien!", ordenó Mad Sid. "¡Vuelta a la derecha!"

Todos giraron a la derecha.

"Atención" ¡Rompan filas!"

Y se mezclaron con nosotros. Mad Sid traía un traje de fajina del ejército y un caso de plástico del ejército alemán. Chester llevaba una chamarra deportiva rosada de los años cincuentas que le llevaba hasta las rodillas, y un par de mallas negras de Charlotte, que, según decía, le estaban dando picazón. Un muchacho llamado Sweeney llevaba los cubiertos en una cesta de mimbre suspendida de su boca. Escudriñaba hacia todos nosotros a través de unas gafas de buceo verdosas de musgo. Candy, que cerraba la marcha, vestía una capa de ópera de terciopelo negro y golpeaba un ruidoso tamboril. Aparenté estar sorprendido de esta procesión, pero Charlotte sabía que estaba gozando de cada minuto.

La mamá de Brad se incomodó. Se levantó sobre sus pies, echó dramáticamente su abrigo sobre sus hombros, y se detuvo un momento en la puerta para

decirme: "Me pondré en contacto con usted cuando deje de jugar a guardián de zoológico".

Lunes 18 de diciembre

Hace pocas semanas decidí probar una nueva estrategia para detener las peleas. Tan pronto como dos niños comenzaban a lanzarse puñetazos, reunía a todo el grupo alrededor de los combatientes y nos poníamos a canturrear la vieja tonada *Gillette friday night fight*. Era tan ridículo, que los peleoneros comenzaban a reír. Desbaraté varias riñas en clase de ese modo.

Rod me dijo que iba a someter la idea a la HAID (*Humane Alternatives in Discipline*), una organización de padres y maestros opuesta al castigo corporal.

Miércoles 20 de diciembre

Ayer, cuando Fred me vio vistiendo un overol manchado con pintura del curso de arte terapéutico, se rió. "Si tú no aminoras el paso y dejas de trabajar un poco, vas a robarte mi acto."

No obstante, algunos de los miembros del personal fueron más allá de meramente levantar las cejas por curiosidad ante mi aparente adopción de la filosofía de Fred. Mientras mis actividades estaban confinadas a mi salón, no ponían objeciones, pero cuando dejé que mi grupo trabajara en la sala del personal se sintieron amenazados. Los pocos maestros que no aprobaban el enfoque de Fred creían que estaba llenando la escuela con "hippies" —yo, por ejemplo— y en una reunión de personal en la que Fred y Rod no estuvieron presentes, decidieron que era el momento oportuno para pillarme; me tomaron totalmente por sorpresa.

"Oigo mucha música proveniente de tu salón, Peter. ¿Qué clase de cursos estás dando?", preguntó uno de ellos.

"Los niños pequeños necesitan ser controlados. Voy a tener diablitos el próximo año, y no los quiero corriendo sin orden por todo mi salón de clases", contribuyó otro.

"¿Y por qué permites que tus alumnos trabajen fuera del salón?", preguntó un maestro en tono autoritario, levantándose de su silla.

Yo estaba perplejo, incapaz de reaccionar a toda esa hostilidad.

John trató de entrar al rescate: "¿Acaso interrumpen a tus alumnos?", preguntó a uno de los airados maestros.

"Bueno... no exactamente... pero algunos de nosotros hemos visto a los niños de Peter haciéndole su desayuno en la sala de personal, sin nadie que los supervisara."

Me encontré levantándome lentamente de mi silla. "Había alumnos de sexto

grado supervisándolos", dije tratando de mantener la calma, "y no estaban haciendo mi desayuno, iban a hacer sus desayunos, porque no habían comido nada esa mañana ni la noche anterior". Estaba alzando la voz, pero ya no podía dar marcha atrás. "Y si está preocupado por el presupuesto escolar, puede descansar tranquilo: ¡el dinero para los huevos y el cereal vino de mi bolsillo!"

Llamé a Fred más tarde para decirle que estaba harto.

"Peter, quiero que te quedes en la escuela al menos mientras yo esté aquí, pero si alteras en tu programa una sola letra, ¡te despediré!", me aseguró.

Charlotte y Liz, dos compañeras, confesaron que quedaron demasiado impresionadas en la junta como para poder decir algo. Para levantarme el ánimo, me invitaron a comer espagueti en el mejor restaurante italiano del corredor y me dieron un regalo. "Es para ayudarte a que te sobrepongas de la reunión de ayer", dijo Charlotte.

Era un libro sobre biorretroalimentación.

Viernes 22 de diciembre

Disfruté celebrando las Navidades con los niños. El grupo pasó horas decorando el salón con carteles que me habían regalado o había comprado. Teníamos un árbol de plástico donado por un antiguo empleado, y lo decoramos con papel crepé, oropel, pelamitas de maíz y esferas de algodón.

Yo toqué algunos villancicos en la guitarra, me temo que no muy bien porque lo que suelo cantar son los blues del delta del Mississippi.

Los niños habían llegado con regalos par mí: calcetines, carteras, botellas de vino, chocolates, tarros de cerveza —más de la mitad de la clase me trajo algo. Yo había insistido en que los regalos no importaban pero Mickey se sentía incómodo por no haberme dado nada y cuando vio a los otros haciéndome obsequios corrió fuera del salón.

Regresó después de unos quince minutos con una bolsa de plástico. "Es un regalo de Navidad para usted", me dijo con la cabeza baja y me extendió la bolsa.

"Gracias Mickey", le contesté cordialmente. Se encaminó a su pupitre y se quedó ahí, tembloroso. "¿Por qué no te acercas mientras lo abro?", le sugerí, pero él sólo dio unos pasos y se detuvo.

Metí la mano en la bolsa y extraje un manoseado ejemplar de *National Geographic* que conocí como uno de los muchos que guardo en el cuarto de trabajos.

"¡Muchas gracias, Mickey!", exclamé. "Justo la que necesito para mi colección."

"La... la", titubeó, "la compré ayer en la tienda. Me costó cinco billetes."

"¿Cómo supiste que era mi revista favorita?"

"Porque tiene gente desnuda."

Todos se rieron y continuamos con las festividades navideñas.

Los niños comían pizza y ponían en el tocadisco la música que les gusta; pero Samantha, derrumbada en la silla, los ignoraba y no se unía a los demás.

“¿Qué pasa, Samantha?, me acerqué a preguntarle en cuanto pude. “¿Por qué no participas en la fiesta?”

Me dirigió una mirada sombría y ceñuda: “Mi cabeza hace trucos raros otra vez.” “¿Trucos?”

“Es esa persona en mi cabeza”, su voz sonaba enojada. “Hay alguien adentro que no se va.” Brincó en el asiento, pasó con descuido una mano por sus rizos revueltos y se levantó temblando. “Esta vez no deja de hablarme del fin del mundo, ¡y ya no habrá Navidad, ni verano, ni invierno, ni nada!” Normalmente nunca estaba alterada.

“Vamos, Samantha, ¿por qué estás pensando esas cosas horribles? Es Navidad.”

“Mi papá me dijo que el mundo se iba a acabar y que Jesús va a volver.”

Estaba muy nerviosa.

“Trata de pensar en algo agradable”, traté de animarla. “Estoy seguro de que si Jesús viene todo saldrá bien y nada te va a pasar.”

“El sábado la voz me dijo que me deshiciera de mi mejor amiga así que ya no juego con ella. Yo la quiero pero esta voz de adentro me dijo que es mala.” El tono era muy amargo.

“¿Qué crees que es esa voz?”

Sus ojos se dilataron un poco: “Es el diablo.”

“¿Por qué piensas eso?”

“Mi papá dice que el diablo es fuerte y puede meterse en las cabezas de la gente y hacerlos que tengan malos pensamientos.” Se puso a llorar.

La abracé. “¿Estás segura de que es el diablo y no sólo tu imaginación?” No tenía idea de cómo manejar esto.

“No... no sé.” Se enjugó las lágrimas. “Eso creo. ¿Puedo hacer que las voces se vayan?”

“Bueno, no lo sé, pero voy a hablar con tu papá esta tarde. De todas formas, continué, estoy seguro de que Dios es más fuerte que el diablo, así que no tienes que preocuparte.”

Llamé al padre esa noche y le conté la historia. Estuvo de acuerdo con mi sugerencia de hacer a un lado al diablo y acentuar los elementos más positivos de sus creencias.

Viernes 29 de diciembre

Un viejo amigo mío llamado Phil, que da clases en una escuela de barrio pobre en Winnipeg, nos visitó en las vacaciones de Navidad. Compré una botella de la ginebra favorita de Phil y hablamos hasta tarde en la noche. A Phil, como de costumbre, no le faltaron las palabras y no tardó en dirigir la conversación.

“Muchos niños en este país son fanáticos emocionales”, me dijo. “La mayor

parte de los que veo pasar por mi puerta parecen completamente derrotados y desmoralizados de la vida; están llenos de temor, sospechas, angustia, odio y todo lo demás. Las escuelas han hecho que estos niños sientan que son seres humanos y que valen."

"Yo termino haciendo lo que tú haces, termino funcionando como maestro y como terapeuta. Como maestro trato de inculcar amor por el aprendizaje e impartir conocimientos y habilidades, y desarrollar algunas capacidades creativas. Pero como terapeuta, tengo que reducir tanta ansiedad excesiva en ellos y tratar de disolver tantos bloqueos emocionales que me estoy volviendo un naufrago emocional yo mismo."

"¿No somos nosotros, como maestros, parcialmente responsables de causar algunos de los problemas?", pregunté. "Quiero decir... apoyamos un sistema de educación que está obviamente haciendo fracasar a los alumnos. ¿Qué podemos hacer cuando tenemos que educar en un salón atestado a treinta y cinco niños que ya han desarrollado desconfianza y odio hacia el mundo?"

Phil tenía siempre preparada una respuesta. "Debemos conseguir apoyo de la comunidad; tenemos que hacerlos conscientes de que sus niños no reciben un trato justo. Y, escucha, eso incluye a todos; todos tienen tantos problemas como tus pequeños inmigrantes. La gente cree con demasiada facilidad que los pobres son estafadores que viven de la beneficencia, o que son flojos o que se la pasan teniendo niños ilegítimos para conseguir cheques de pensión maternal. De alguna manera debemos tener un puente entre el mundo del gueto y las ideas superficiales de la clase media acerca de la enseñanza."

Hablamos de la creciente violencia en las escuelas. Se encogió de hombros y suspiró profundamente. "Como las cárceles y los hospitales psiquiátricos, las escuelas aíslan a los estudiantes de los problemas reales en la sociedad. Frecuentemente me pregunto si las escuelas no son simples guarderías glorificadas... velo de esta forma: en realidad no necesitamos más mano de obra, y las escuelas sólo retrasan la hora de que los niños tengan que salir a conseguir trabajo."

"Los estudiantes están frustrados y sienten que no hay lugar para ellos. Los exponemos a modelos agresivos de éxito y luego les gritamos '¡hazlo! ¡hazlo!' hasta que se desaniman y cuando fracasan en la escuela sienten como si fracasaran en la vida. Mira a qué están expuestos: a la televisión, la radio, los periódicos, las revistas, el cine y demás. Entonces depositamos a estos niños sobreestimulados en la institución de más baja velocidad en nuestra sociedad: nuestras escuelas."

"Es hora de otro trago; ¿me sirvo o te sirves?"

Lunes 8 de enero

Dean, el bibliotecario escolar, dejó su trabajo. Me dijo que simplemente ya no quería tener que ver con los niños: el nivel de ruido era insoportable. Su nuevo

“¿Dónde vives?”, le preguntó uno de los policías cuando lo separaron. “Te llevaremos a casa.”

Buddy sonrió, frunció lentamente sus labios. “Llévenme a Nueva Escocia.”

Jueves 20 de enero

Ruth es excepcionalmente alta y guapa. Su expresión me recuerda a un Elvis delgado. Está siempre levantando la mano para salir al baño. Cuando le pregunté por qué tenía que ir con tanta frecuencia al baño, me dijo que se debía a “problemas personales”.

Cuando le pregunté si había visto al doctor para tratarse el problema, ella dijo que no, que era un “problema de mujeres” y que me ocupara “de mis propios asuntos”. Le repliqué que los doctores sabían todo acerca de los “problemas de mujeres”, que muchos doctores incluso son mujeres.

La envíe a ver a la enfermera escolar. Resultó que Ruth está embarazada.

Lunes 24 de enero

Duke destaca en la clase. Usa botas negras, pantalones ajustados y una camisa tropical rojo brillante. Algunas veces un viejo sombrero de piel de cerdo se balancea precariamente en la montaña negra del cabello. Si se le antoja, vendrá a clases con una boina de lana. Algunas veces mete la boina dentro de su chaqueta de safari y saluda a la bandera con un respeto burlón. Él es lo que sus compañeros designan como un “clásico dandi”.

Durante la primera semana Duke estuvo silencioso, dormitando algunas veces en su escritorio. Ocasionalmente se desplazaba para abandonar el salón.

Hoy quedé harto de su sueño durante una lección que había preparado con mucho trabajo. Pedí al que estaba junto que despertara a Duke. El niño lo tocó en el hombro con cautela, como si fuera a desarmar una bomba.

De repente Duke saltó disparado de su silla, gritando: “¡Jesús! ¡No hagas eso, hombre, o te romperé el trasero!” Llegó a la puerta en un instante.

No lo vi hasta el fin del día. Dijo que se quedó dormido en la banca del parque.

Miércoles 26 de enero

Desde el principio del año fue evidente que Barry adoraba a Duke como a un héroe.

Admiraba su habilidad para pelear; pero estaba igualmente aterrorizado de él. Lo adulaba, lo seguía y llevaba sus recados.

Su admiración se disparó cuando lo observó peleando con Sam. Duke lo

Mickey", exclamó Diana. "El suyo tiene unas bolas y una batería adentro que lo hace agitarse."

Miércoles 31 de enero

Bien, de acuerdo: tengo la tendencia a hablar demasiado rápido cuando dicto una lección; pero esta vez, apenas había comenzado cuando noté que Samantha ya se veía aburrída. Estaba sentada en su pupitre, ensimismada, y movía la cabeza de lado a lado como si estuviera luchando contra una insistente voz interior. Podía ver los músculos de sus mandíbulas tensos como si estuviera forzándose a dejar de hablar. Estuve atento mientras continuaba la lección.

Se veía deprimida y tamborileaba nerviosamente en su pupitre. Entonces, de súbito retiró las manos y se puso de pie con los ojos desorbitados. Cuando tuvo la temerosa atención de todos, comenzó a cantar con una voz dulce y melódica:

Cuando iba caminando por la calle, shh shh
encontré una bonita chica en España, shh shh
cuando ella se apoyó contra la pared, shh shh
le di mis bolas y todo lo demás, shh shh
mamá no debería sorprenderse, shh shh
de ver que crece su panza, shh shh
mamá no debía entristecerse, shh shh
cuando papá se pone caliente, shh shh
mami abajo
papi arriba
el bebé en medio
diciendo suelta todo lo que tengas

Martes 6 de febrero

La madre de Angie vino esta tarde muy preocupada a decirme que un niño había sido hostigado en el elevador de su edificio de departamentos. (La mitad de mi grupo vivía en ese edificio.) A partir de mañana, ella iba a recoger a Angie y a sus hermanas a la salida de la escuela y las escoltaría a casa para asegurarse de que nada les pasara. "Voy a hacer esto cada día, cada semana, cada mes del año, mientras mis hijas vayan a la escuela", me dijo con una voz llena de preocupación y angustia. "Si Angie tiene que terminar algún trabajo después de la escuela, mándelo con ella a casa."

Ella espera recoger a Angie en el recibidor de la escuela a las tres con quince minutos cada tarde.

Viernes 9 de febrero

A Tasha, una estudiante de sexto grado del grupo de la señora Rogers, le gustaba quedarse después de clase y ayudarme a limpiar el salón. La señora Rogers estaba encantada de que Tasha se hubiera encariñado conmigo porque ella necesitaba una figura masculina en ese momento de su vida. Su padre se había marchado recientemente.

Siempre pálida, con los ojos tristes y rojos, Tasha arrastraba los pies apáticamente por todo mi salón, recogiendo la basura y depositándola en el cesto. Casi todos los días usaba el mismo vestido azul polvoso de mezclilla, gastado por los codos.

En algún lugar Tasha había conseguido una escobeta y con ella barría la alfombra. Mientras cepillaba de rodillas el gis esparcido en la alfombra, se parecía mucho a Cenicienta. Después de recoger todos los desechos en la papelera, los llevaba trabajosamente escaleras abajo y los vaciaba en la oficina de la intendencia.

Tan pronto como terminaba, iba al centro de arte que yo tenía instalado en la parte de atrás y siempre jugaba con barro para modelar; le daba la forma de un hombre con un sombrero y un portafolios. Cuando le pregunté de quién era la figura, sólo dijo que era "un traidor". Solía sentarse aparte a llorar después de terminar su figura.

Pareció lograr una extraña clase de bienestar a partir de esos días que pasaba conmigo, pero después de algunas semanas, Tasha ya no regresó a ayudarme con el salón. Algunos niños, oí, la molestaban diciéndole que se había enamorado de mí.

Lunes 12 de febrero

Encontré a la madre de Priscilla en el centro comercial a la hora del almuerzo.

"¿Es usted el señor McLaren?" me preguntó, los ojos amplios y centelleantes. "Soy la madre de Priscilla."

"¿Cómo está usted?"

"Me siento mucho mejor estos días. Las mujeres en mi edificio finalmente tuvimos una junta en el sótano." Sus ojos bailaron por mi cara mientras aferraba un humeante perro caliente. "Bien... muchas de nosotras estamos fastidiadas de no hacer nada, así que decidimos poner manos a la obra y estamos tratando de montar una especie de guardería para nuestros niños. Quiero decir, ítenemos que hacer algo!" Hizo una pausa para ver a un grupo de adolescentes con transistores muy ruidosos vagabundeando y mirando la ropa exhibida en los aparadores.

"Eso suena muy bien. ¿Piensa usted que podrán hacerlo?", pregunté.

"Podemos si lo intentamos. Me dio mucho gusto ver a todo mundo tratando realmente de ayudarse uno a otro."

Le deseé buena suerte y ella estrechó mi mano.

"Buena suerte también para usted", dijo. "Recuerde que tiene a la mitad de los niños de mi edificio en su grupo."

Martes 20 de febrero

Una conversación que tuve con la madre de Martha acerca de su primera noche en la ciudad, en el área de Jane-Finch, no abandona mi cabeza:

"Tuvimos que mudarnos de Tillsonburg a la ciudad", comenzó. "Usted sabe, una comunidad granjera. Bien, era nuestra primera noche en la ciudad y todos nos sentimos muy inquietos, si sabe a qué me refiero."

"Los muebles no habían llegado y tuvimos que dormir en el piso, pero les dije a los niños que hiciéramos como si fuera un campamento en una tienda de campaña de ladrillos."

"En la mañana mi esposo, George, oyó un ruido en la puerta. Cuando la abrió, vio una botella en el porche con un pedazo de trapo encendido crepitando en la parte de arriba... uno de esos cocteles molotov que uno ve en las películas de guerra. George le dio una patada y la botella se fue volando a la banqueta. El trapo se soltó y aterrizó lejos de toda la gasolina derramada, así que no quemó nada. Más tarde, supe que el vecino de la puerta siguiente la había puesto ahí."

"¿Habló con su vecino acerca de eso?"

"Oh, sí, ahora somos buenos amigos. Vea usted, la bomba era realmente para los anteriores inquilinos. Su hijo tenía en vela a todo el vecindario. Le daban cólicos o algo así."

Lunes 26 de febrero

He estado deprimido otra vez. Desde que me despierto, me aterroriza la idea de ir a la escuela. Me encuentro a mí mismo ocupándome en insignificancias en casa cada mañana: lavando los trastos, leyendo un libro, encontrando cualquier excusa para no irme hasta el último minuto, y llego a la escuela sólo unos momentos antes de que suene la campana.

Fred comenzó a mencionar que estaba "haciendo mis llegadas muy forzadas", así que decidí hacer un esfuerzo constante para llegar temprano. Tal vez podía trabajar algún material antes de que los niños llegaran: podía preparar el salón, o tener el trabajo listo en el pizarrón. Quizá mayores preparativos me pondrían de mejor ánimo. Por tanto puse la alarma a las seis y media, si me apuraba con el desayuno y el tráfico no se atoraba llegaba a la escuela antes de las ocho.

Cada mañana veía un niño con un aspecto deprimido, vistiendo una chaqueta café arrugada y una gorra de Super Abeja, parado en el mismo sitio en el

estacionamiento de maestros. Algunas veces silbaba ruidosamente, otras canturreaba.

Después de los primeros días, decidí que estaba tratando de llamar mi atención. Normalmente sólo lo saludaba con la mano o le sonreía; ahora comencé a invitarlo a entrar conmigo. Tímidamente se presentó como Ralph.

Mostraba su aprecio precipitándose en mi salón, ordenando los armarios, limpiando los pupitres, poniendo la nueva hoja mimeografiada en cada lugar. Después de media hora de ayudarme, se echaba en mi escritorio, fatigado y hambriento.

Se disculpaba por cansarse tan pronto. Para combatir los dolores del hambre siempre llevaba un pequeño sobre de café con gelatina en polvo, hurgaba en él y tomaba un bocado cuando necesitaba un levantón.

Jueves 1 de marzo

Me sorprendí cuando Rod comentó la forma en que iba vestido para el trabajo: overol de maquinista verde botella, sandalias de goma, camisa de leñador. "¡Te ves como los alumnos!" explicó, con una sonrisa amigable. "Quizá es por eso que les gustas tanto, no pueden separarte de sus compañeros de clase. Cuando comenzaste a dar clases aquí eras más rígido."

Me daba gusto que la administración tuviera un reglamento flexible para el vestuario del personal. Primero comencé a cambiar mis pantalones de vestir y mis chaquetas deportivas por ropa más casual por razones prácticas: mi ropa buena siempre quedaba cubierta de pintura o desgarrada cuando trataba de parar los pleitos. Tuve que desechar una de mis chaquetas favoritas cuando descubrí que tenía marcas de plumón en la espalda.

Decidí que podía relacionarme mejor con los niños si no me distanciaba de ellos por la ropa costosa. Supe que estaba en el camino correcto cuando un alumno asintió a mi atavío: "Usted se viste como mi papá cuando está de turno."

Varios maestros que son muy conscientes de la moda objetaron el "deterioro" en la imagen del maestro, hicieron una protesta formal ante Fred y Rod, solicitando que se prohibiera que los maestros usaran pantalones de mezclilla excepto para los días de campo y los deportes extracurriculares. Cuando la administración rechazó poner en práctica tal regla, creció su enojo. Comenzaron a murmurar que pedirían ser transferidos a otras escuelas y que no deseaban estar asociados con una llena de "existencialistas".

Martes 6 de marzo

El tanque de gasolina estaba vacío cuando traté de arrancar mi camioneta esta tarde. Con un recipiente vacío en mano, me dirigí hacia la gasolinera más cercana.

Mi ruta me llevó por el proyecto habitacional que algunos de mis alumnos llamaban "el zoológico". Había niños por todas partes; unos pocos estaban trepando por una antena de televisión que recorría por el costado un edificio. Otro grupo se amontonaba en un carro de vendedor que iban empujando en la calle. Los carros que pasaban frenaban bruscamente, casi atropellando a los niños que corrían. "¡Ya, jodidos chiquillos! ¡Fuera de las calles!", gritó un chofer.

Un grupo de adolescentes hundidos en la banqueta, agitaban un bote en el aire. Uno de ellos gritó: "Oiga, señor, ¿va muy lejos con toda esa gasolina?" Sonreí y continué caminando.

Un niño de unos diez años arrastraba por el cabello a un pequeñito que gritaba, y lo metió en el edificio cercano. "¡Quédate en la chingada casa antes de que fría tus bolas en la estufa!" La puerta se cerró con un golpazo.

Lunes 2 de abril

Ros me mostró una lustrosa y rota fotografía de su hogar en Nicaragua. La fotografía mostraba a su abuela fuera de una casa de concreto, sonriendo.

Cerca de la casa estaba una iglesia que se veía como si estuviera hecha de aluminio corrugado. Señalando a la iglesia, Ros exclamó: "Dios descansa ahí de sus viajes alrededor del mundo."

Al lado de la iglesia estaba su padre, vistiendo un uniforme militar verde musgo y sujetando un rifle ligero automático. "Él dispara a la gente que roba las tiendas."

Parada junto a él se veía una mujer con las mejillas hundidas. "Ésa es mi madre. Mi hermana acaba de morir, tenía sólo tres años; hizo llorar y llorar a mi madre."

Miré la foto por mucho tiempo.

"Todos los chiquillos se burlan porque hablo raro", dijo Ros finalmente. "Quiero regresar a mi casa."

Jueves 12 de abril

Los maestros pueden ordenar sellos especiales para calificar, de un catálogo de suministros. Los sellos tienen las leyendas usuales como: "Excelente", "Buen trabajo", "Esfuézate más", "Sé más ordenado por favor" y cosas por el estilo; un pequeño dibujo acompaña cada leyenda. Priscilla robó uno de mis sellos que tenía un ángel con una voluta que decía: "Puedes hacerlo mejor".

Fue encontrada en el baño de niñas estampando hoja tras hoja del papel sanitario.

Martes 17 de abril

Esta mañana hubo una violenta tormenta de viento. En su camino a la escuela los niños fueron literalmente sopladados en calles, los carros fueron lanzados a las aceras, la basura se acumuló en las guardas. Naturalmente, pocos se aparecieron en la escuela, sólo diez en mi grupo. La mayor parte pidió un día libre en la biblioteca para trabajar en proyectos de su propia elección, y yo les di permiso. Sólo Colin quiso quedarse en el salón. De temperamento callado y hosco, estaba hoy inusualmente platicador y comenzó a contarme historias. Me dijo que los fines de semana tomaba un avión para ir a la Casa Blanca o al sepulcro de Elvis Presley, dependiendo de cómo se sintiera. Hablaba muy seriamente.

Con el viento aullando afuera, me platicó acerca de su sonambulismo. Su madre lo había encontrado en la sala a media noche, golpeando los puños contra la pared. Me contó también que casi había asesinado a una pequeña niña.

"Tengo una extraña sensación dentro de mí", dijo lentamente. "Es como si alguien entrara en mi cuerpo. Cuando me pasa siento que quisiera matar a alguien. Una noche vi una niña en la ensenada y casi la maté con mi navaja. La hubiera matado si su hermano no hubiera estado con ella. Mi mamá y mi papá fueron a la corte conmigo, después de eso."

No supe qué pensar.

"Algunas veces sueño con sangre", continuó Colin. "Amo la sangre y las tripas y cosas como ésas. Sueño a veces con caras sangrantes. Por eso es que me gusta pelearme: ¡cuánta sangre! Una vez mi papá se cortó el dedo con un cuchillo en la cena y como no quería que la sangre cayera sobre la alfombra, yo le chupé el dedo en su lugar." El viento estremeció las ventanas.

Jueves 19 de abril

Ayer me reuní con un grupo de cerca de veinte maestros y directores de catorce escuelas diferentes de la ciudad. Estábamos tratando de formar un comité para investigar maneras de ayudar a las escuelas a dar mejor respuesta a las necesidades de la clase trabajadora y de los niños de familias pobres de inmigrantes. Comiendo una pizza caliente en una escuela pública a algo más de un kilómetro del corredor, hablamos de nuestros problemas.

Hablamos acerca de los problemas que enfrentan los niños inmigrantes para adaptarse a las escuelas en el área: las barreras de lenguaje o dialectales, el conflicto entre tradiciones y costumbres, el choque cultural, las expectativas de sus padres y las metas personales, las pesadas cargas de trabajo tanto en la escuela como en casa, el mejoramiento académico, los conflictos familiares. Los niños a menudo son insultados, incomprendidos, forzados a sentirse inferiores.

Una maestra de quinto grado nos dijo que recientemente le había telefonea-

do a una hora avanzada la madre de una de sus alumnas. La mujer era madre soltera. Sola en su casa con su hija, estaba presa del pánico porque dos adolescentes trataban de romper la puerta con una palanca para llevarse a su hija. La madre pedía a la maestra que "hiciera algo".

Otra maestra habló de dos niños que fueron dejados afuera por sus padres a medio invierno, como castigo.

Una maestra dijo al grupo con voz ronca, temblando de emoción, que no podía soportar ver a un niño traer para la hora de la comida, día tras día, una vianda que consistía de dos piezas de pan seco.

Conforme la tarde avanzaba, compartimos muestras de historias de horror de los salones de clase.

"Hay muchos de nosotros", me dijo un maestro, "que tenemos miedo de hablar en contra de las condiciones que prevalecen en nuestras escuelas porque tenemos miedo de ver rechazado nuestro esfuerzo por la administración."

Viernes 20 de abril

Como muchos otros maestros, bromeaba con renunciar después de un día difícil con los niños, pero ahora empiezo a considerar la idea más seriamente. Fui aceptado como estudiante de posgrado en educación y son obligatorios dos años de estudios de tiempo completo. Eso también significaba dos años enteros sin ganar un salario regular, pero tendría la oportunidad de investigar un poco, y tal vez de trabajar por hacer algunos cambios desde fuera del sistema.

Miércoles 25 de abril

T. J. tocó a mi puerta para prevenirme. "¡Señor!", explicó, "hay un camión de bomberos estacionado enfrente. Un simulacro de incendio." Los simulacros de incendio ocurrían esporádicamente sin anunciarse. Los oficiales que iban a coordinar el simulacro y un camión se aparecían un poco antes, de modo que siempre podíamos estar preparados.

Me dirigí a los niños y rápidamente revisamos los procedimientos del simulacro de incendio: no hablar, nada de empujones, nada de deslizarse por los pasamanos. Además, la última persona en salir cierra la puerta.

La campana de fuego comenzó a sonar. Abrí de golpe la puerta y me encontré cara a cara con uno de los oficiales. Mickey de repente rompió la fila y gritó: "¡Lance me dijo chupapitos! ¡Voy a darle un porrazo!"

El oficial del simulacro me miró más apenado de lo que yo estaba.

"¡Veremos eso más tarde, Mickey!", grité urgiendo a los niños a que salieran por la puerta y corrieran escaleras abajo.

"¡Pero, señor!" insistió Mickey, que no iba a darse por vencido, especialmen-

te enfrente del oficial del simulacro, "¡me dijo chupapitos!"

Para ese momento la mayor parte de los alumnos habían bajado las escaleras solos. Unos pocos se quedaron para ver cómo Mickey de pronto pescó a Lance y le golpeó la cabeza contra el piso gritando, "¡tú maldito culo de beneficencia!" Los pesqué a ambos, uno debajo de cada brazo, y los llevé por las escaleras y hacia el patio. Los demás me siguieron.

Una vez afuera, Mickey pegó en la pared enfurecido. "No teníamos que venir afuera. ¡Usted nos tomó el pelo! ¡Mire, no hay fuego!"

El oficial del simulacro me echó una mirada de arrepentimiento, saludó con su gorra y murmuró: "Qué agradable lugar tiene usted aquí", y caminó rápidamente hacia su carro.

Jueves 26 de abril

Un administrador del Consejo pasó a visitarme al salón. Cada pocos años hacía sus rondas, y visitaba las escuelas elementales de su jurisdicción para presentar sus respetos. Entró al salón sonriendo. "¡Gusto de verlo!", dijo cordialmente. "¡Lindo grupo de niños!" Sonreí y estrechamos las manos.

"Me gusta como arregló la habitación", continuó. "El salón es de veras colorido." Era corto de estatura y rechoncho y manipulaba unos gemelos nerviosamente. "¡Hermoso grupo de niños!"

Los alumnos reían y se daban de palmadas. "¿Quién es ese pavo?", preguntó uno.

El señor Brooks se aclaró la garganta. "Oí que estaban haciendo un buen trabajo", dijo. Asentí con la cabeza, y él sonrió y caminó hacia afuera.

Mickey lo observó salir, y luego dio un tirón a mi manga. "He visto tipos como ése en mi casa, que vienen a ver a mis hermanos. Es el policía de su fianza, ¿no es cierto?"

Viernes 27 de abril

Georgette y Wendy tomaron unos muñecos del centro de actividad. Georgette eligió a un G. I. Joe y Wendy una de Farrah Fawcett.

"Hagamos como que estamos casados", dijo Georgette.

"Sale", accedió Wendy, "¡empeza!"

Georgette tomó el brazo del G. I. Joe y lo estampó en la cara de Farrah gritando: "¡Esto es lo que consigues por hablarme de ese modo!"

Lunes 30 de abril

Este fin de semana fui a una fiesta que tuvo lugar en una casa muy elegante cerca

del lago. No soy muy fiestero, pero me sentía cansado y deprimido.

Después de un martini seco oí una voz detrás de mí diciendo: "Escuché que es usted maestro."

Volteé y descubrí una mujer que me miraba con gran intensidad. "Usted es maestro, ¿o no?", preguntó con una amplia e ingenua sonrisa.

No estaba de humor como para gentilezas, así que saqué mi credencial de la cartera y se la enseñé. "Creo que soy maestro", dije sarcásticamente. "Al menos creo que eso dice en mi credencial."

"Siempre quise ser maestra", continuó con una urbanidad pretenciosa, casi comercial. "Adoro a los niños. Los jóvenes son mucho más divertidos y más excitantes; ser maestro debe ser muy gratificante. Dígame, ¿cómo son sus alumnos?"

Me quedé callado por un buen tiempo. "Bueno", dije, "déjeme ver. Tengo niños tímidos... niños agresivos... niños que necesitan que alguien los empuje... niños que fracasan si los presionan... niños susceptibles a los resfriados... niños que nunca se enferman... niños que no están interesados en tocar música... niños que arruinan todo... niños negros, niños blancos, niños mulatos, niños españoles, niños italianos, niños antillanos, niños protestantes, niños católicos, niños de Sudamérica, niños de Nueva Escocia... niños que tienen polio... niños que tienen anemia perniciosa... niños que tienen llagas y uñas rotas... un niño que tuvo un colapso nervioso a los siete años... niños que tienen cicatrices por haber sido golpeados... niños cuyos padres nunca los disciplinan... niños que visten ropas usadas... niños que visten a la última moda... niños que me aman... niños que piensan que yo acorrero a las maestras en el pasillo... niños que andan con el ceño fruncido todo el tiempo... niños que nunca dejan de sonreír..."

Me detuve. La mujer se me quedó viendo fijamente como si yo estuviera loco —y probablemente lo estaba. Después de algunos momentos de silencio la mujer se inclinó, me tocó el brazo y plantó sensualmente un beso color fucsia en el cuello de mi camisa. "Soy muy curiosa", dijo, acariciando mi brazo, "¿realmente usted acorrera a las maestras en el pasillo?"

Martes 1 de mayo

Me sorprendí cuando la secretaria del alcalde me llamó por teléfono hoy y me pidió que participara en una sesión especial en el City Hall del Consejo ministerial instaurado para ayudar a aliviar la tensión en el corredor Jane-Finch.

Aunque tenía un fuerte resfriado le dije al Consejo, empleando mis experiencias como municiones, que las escuelas deben hacer más por satisfacer las necesidades de los niños pobres. Dije que era un compromiso moral. Las caras impávidas asintieron al unísono.

Jueves 3 de mayo

Molesto con el reporte de los progresos de su hijo, el señor Corelli me llamó a la escuela y solicitó una entrevista. Dado que trabajaba el último turno en una fábrica de vidrios y pinturas, no podía venir a la escuela en horario normal, así que le dije que estaría encantado de pasar a su casa el sábado en la tarde.

Toqué a la puerta de la pequeña casa de ladrillo poco después de las doce. Un delgado y enjuto hombre en una camiseta blanca y sin mangas abrió la puerta.

"Soy el papá de Frank", dijo, conduciéndome hacia adentro de la casa donde me ofreció el sillón que dominaba la minúscula estancia. Me encontré frente a una docena de trofeos de bolos amontonados sobre un gabinete repleto y oxidado. Retratos de John y Robert Kennedy, pintados en fieltro negro, colgaban arriba de la ventana.

"Como usted puede ver, aquí somos bebedores de cerveza!" y señaló el pasillo. Vi que estaba completamente tapizado de etiquetas de botellas de cerveza *Labatt's 50*. "Mi esposa lo hizo", proclamó orgullosamente. "Le tomé seis meses. Si usted encuentra una mota de espacio entre las etiquetas, ¡Le daré un paquete de doce botellas gratis!"

Me trajo una cerveza, se dejó caer en el sofá y se quejó. "Frank no va bien en la escuela, ¿no es cierto?", preguntó finalmente.

"No... no, exactamente", repliqué reclinado el sillón, tratando de sentirme cómodo.

"¿Cree usted que va a pasar?"

"No creo en los alumnos que fracasan."

"Pero, ¿se esfuerza?", insistió.

"Creo a Frank le cuesta mucho sentirse motivado", contesté con evasivas, inseguro de qué decirle exactamente.

"Mire", aseguró el señor Corelli mientras echaba hacia atrás las mechas negras de su delgado cabello, "creo que mañana iré a su salón y le daré algunos cinturonzos."

Me sentí impresionado. "¿Quiere usted decir, enfrente del grupo?"

"Le di unos en casa, pero eso no sirvió de nada", replicó, sacudiendo la cabeza. "Quizá enfrente de sus amigos."

"¡Eso está fuera de discusión! Usted no puede enseñarle nada a un niño por medio de la violencia o el castigo humillante. No puedo evitar que siga castigando a su hijo en casa, señor Corelli, pero nunca le permitiría que lo golpeará en la escuela. Bajo ninguna circunstancia." Estaba tratando de controlar mi furia.

"En ese caso", dijo con calma, "déselos usted en frente de los alumnos; si no quiere que yo lo haga."

Me sentí arder y reí nerviosamente. "¡De ningún modo, señor Corelli! Hablemos del problema primero, quizá podamos llegar a alguna solución."

Con la cabeza inclinada y una sombría expresión en cara, el señor Corelli me

empezó a disparar rápidamente preguntas, que iban desde el enfoque disciplinario "tan indulgente" de muchos maestros hasta los altos costos de los impuestos destinados a las escuelas. Por fin llegó a lo que en realidad lo molestaba.

"Es difícil arreglárselas uno solo con Frank. Desde que su madre se marchó, esto ha sido el infierno. Fue a la tienda de abarrotes un día y nunca regresó. Sé que Frank me culpa, porque acostumbrábamos a pelear demasiado."

Puse a Frank en un programa de enseñanza individualizada con fuerte carga de arte y artesanías y traté de no presionarlo en las materias de contenidos difíciles, buscando al mismo tiempo otra estrategia.

Lo había puesto antes en una serie especial de lecturas, pero las hacía sin interés. Entonces recordé que su padre mencionó la colección de libros de historietas de Frank y le pedí que trajera algunos. Trabajamos en esos libros y pronto el léxico de Frank mejoró.

Lunes 7 de mayo

Desde la distancia pude ver a Lambchops, un estudiante de sexto grado, parado al final del pasillo. Se fajó los pantalones, levantó los hombros y tronó sus dedos. Respondiendo a su señal, tres alumnos de repente salieron del baño y se precipitaron sobre un niño a quien Lambchops había visto pasar por ahí. "Patea su jodida cabeza", chilló uno de ellos.

Los muchachos salieron disparados cuando vieron que me acercaba. La víctima fue llevada a la enfermería con un labio partido a la mitad y algunos cardenales.

"Era sólo una broma", gimió el niño cuando lo interrogué. Sus ojos buscaron los míos, tristes y suplicantes. "¡No les haga nada, por favor! ¡Me atraparán cuando vaya a mi casa!"

Viernes 11 de mayo

Orantes, un niño de nueve años, se deslizó hasta mi escritorio. "¿Tiene usted pelo en el pecho?" Ésa no era la clase de preguntas que yo esperaba que me hicieran. "Maestro", continuó Orantes, "usted no tiene pelos en el pecho. Mi papi tiene muchos en el suyo."

"Estás equivocado, Orantes. Ocurre que sí tengo pelos en el pecho", repliqué, con una mezcla de pena y de orgullo. "La mayor parte de los hombres los tienen. Pero estoy seguro de que tu papi tiene más que ningún otro."

"¡Déjeme verlos!", fue la respuesta inmediata. Había sido atrapado inocentemente. "¡Déjeme ver! ¡Desabróchese su camisa y déjeme echar un vistazo!"

Traté de ponerme a salvo con elegancia diciendo: "Te doy mi palabra, Orantes. Tu papá tiene mucho pelo en el pecho. Yo no tengo mucho, itu papá gana!"

“Usted tiene más en la cabeza”, continuó intrépido, “pero mi papá tiene más en el pecho. Parece un monstruo peludo”.

“Estoy seguro de que tu papá luce mucho más monstruo que yo, Orantes. Y en realidad no tengo pelo en el pecho. Estaba bromeando.”

“Entonces, enséñeme”, demandó al instante; yo estaba hundido. “¡Enseñeme ahorita! ¡Demuéstreme que no tiene!”

Me di por vencido. Me abrí la camisa un poco y jalé hacia abajo el cuello de mi playera, revelando unos pocos vellos rubios. “Mira, tengo pocos, no como tu papá. ¿Está bien?”

Pero Orantes tenía mucho más bajo la manga. “¡Mi papá tiene una polla así de grande!” continuó, separando sus manos medio metro.

Lunes 14 de mayo

Fred me avisó que tal vez ya no estaría aquí para el próximo septiembre: iba a tomar su año sabático para estudiar en Inglaterra. Creía que probablemente sería ubicado en una nueva escuela cuando regresara. Era una política del Consejo mover a un director a una nueva escuela cada cinco años. Me ofreció trabajo con su nuevo equipo si yo quería unirmele.

“¿Te gustaría ser director de una agradable escuela para clasemedieros?”, pregunté.

“En realidad, no. Y aunque lo quisiera, el Consejo de cualquier forma me refundiría en otra escuela de barrio pobre. Una vez que has tenido éxito como director de una escuela así, ellos te ubicarán en otra. Ésa es su idea de lo que debe ser una recompensa.”

Miércoles 16 de mayo

Era uno de los primeros días tibios después de un largo invierno. Después de clases decidí tomar un poco de sol en una banca de un parque cercano a la escuela. El aire olía fresco y sentía bueno el sol en mi cara. Prendí mi pipa y comencé a clasificar un lote de libros de ejercicios que había traído conmigo.

Poco tiempo después fui abordado por tres niños negros —dos chicos y una niña— de alrededor de diez años. Llevaban chaquetas idénticas, de nailon brillante, pantalones ajustados y zapatos de lona naranja fosforescente. No los identifiqué como estudiantes de la escuela.

Tan pronto como la chica captó mis ojos mostró una amplia sonrisa y comenzó a tronar los dedos. Los dos niños se le unieron, y tronando los dedos y meciéndose lentamente se deslizaron hacia mí hasta detenerse a unos cuantos metros de donde yo estaba sentado y comenzaron un arrullo rítmico. Entonces la chica comenzó a pavonearse y a zigzaguar, moviéndose más rápido; sus

compañeros la siguieron. Bajé el libro y aspiré fuertemente mi pipa, envuelto por la suave belleza de sus voces e hipnotizado por los fluidos movimientos de sus cuerpos que cambiaban sin esfuerzo de un intrincado patrón a otro.

De repente, los brazos de la chica se extendieron y quedaron quietos y las voces y la danza se detuvieron. Se quedaron ahí, sin movimiento, las manos en las caderas. Después de unos segundos las felices sonrisas se volvieron ceños fruncidos. Metí la mano en el bolsillo, saqué un poco de cambio y se lo di a la chica —un pequeño precio por el placer que me habían dado. Las amplias sonrisas brotaron otra vez. Se dieron la vuelta y se dirigieron hacia la calle.

Jueves 17 de mayo

Me quedé en la escuela hasta tarde ayer, instalando un laboratorio de lectura en mi salón de clase. En un extremo del salón equipé una mesa rectangular con una grabadora y una docena de audifonos. En la otra esquina puse un diccionario y dos proyectores para que los niños pudieran ver tiras cómicas de los cuentos de hadas clásicos.

Mi *pièce de resistance* era una reproductora de cartuchos de ocho canales y grabaciones de historias infantiles. Grabé las historias yo mismo y aún estaba ronco de leer en voz alta en el micrófono.

Cuando me quedo tarde en la escuela, normalmente paso la noche en la casa de mis padres, a sólo tres kilómetros del corredor.

Esa vez me desperté cerca de las cuatro de la mañana y no pude volver a dormirme. En lugar de agitarme y revolverme, decidí dar un paseo. Casi por instinto, me dirigí de vuelta al corredor. Estacioné mi camioneta en la escuela y me senté en la acera de enfrente.

Por largo tiempo estuve simplemente con la mirada fija en la escuela a la luz del despunte de la aurora, pensando en todo lo que había ocurrido detrás de esas paredes parduscas. Desde afuera el edificio se parecía a cualquier otra escuela; era difícil imaginar todas las almas turbulentas y perdidas que pasaban por esas puertas cada día.

Por poco la gente emergió con los ojos turbios de los edificios cercanos, asiendo portaviandas o bolsas de café, dirigiéndose hacia las paradas de los autobuses. Una llovizna comenzó a caer.

Me senté en la lluvia observando a los obreros italianos en pesadas camisas y pantalones de tela gruesa, a los trabajadores antillanos con gorras de lana, algunos de ellos con radios de transistores del tamaño de pequeños portafolios. Una mujer negra se alzó la falda y comenzó a girar en una breve danza. Otra mujer con un chal de coloridos dibujos miró hacia el cielo, invitando a la lluvia a que refrescara su rostro. Toda el área se veía tan fría y estéril, pero en paz. Las altas torres de edificios grises parecían indiferentes, casi estoicas en la suave neblina que comenzaba a formarse. Escuchaba el continuo rumor de los camio-

nes en las cercanas calles industriales, a los pájaros gorjear en los cables de teléfono, el crujido de los camiones de la basura entrando de la parte de atrás de los edificios. Todo parecía integrado, incluso con algún designio, pero yo sabía que detrás de las anónimas fachadas de concreto, las familias estaban despertando a un nuevo día de problemas, de lucha por sobrevivir, o simplemente para caer en la desesperación.

Necesitaba un café para despertar antes de la jornada escolar. Me dirigí a la plaza local.

Viernes 18 de mayo

Esta mañana John decidió que yo debería purificar mi sangre. Me envió al salón una bebida extraña que según él haría el truco. Hecha de vinagre, agua y miel, y tal vez otros ingredientes no identificados, emitía un hedor putrefacto.

Phil me observaba mientras lo probé, y entonces exclamó: "¡Recórcholis, señor, usted es como mi papá. Él también necesita su tiro en la mañana!"

Domingo 20 de mayo

El domingo fui al muelle para dar un paseo por el lago. Mientras caminaba, con las manos en los bolsillos y la cabeza gacha, los tablones del muelle parecían pasos graduados en una escalada hacia la salud. Estaba calculando mentalmente mi aptitud o mi capacidad para otro año en el salón de clase —¿estaría en buenas condiciones? La idea de dar clases otro año me hizo sentir que estaba atrapado en un calabozo y que había perdido la cuenta del tiempo. El guardián podía ser un tipo agradable y la comida pasable, pero me estaba sofocando y tenía que escapar. Lo haría.

Decidí renunciar. Respiré hondo y regresé a casa.

Jenny estaba en la sala. Cuando se lo dije me miró fijamente. "Lo sé. Lo percibía."

"¿Bueno? ¿Qué piensas de ello?"

"Pienso que serás un anciano cuando tengas treinta y cinco años si sigues por ese camino. Tú sabes que yo te apoyo; y los niños seguirán ahí."

Martes 22 de mayo

No pude dormir anoche; mi mente estaba inundada de dudas. ¿Había habido alguna diferencia por el hecho de que yo hubiera estado ahí? ¿No pude hacerle frente a aquello, estoy escapando? Y así por el estilo.

Detestaba la idea de decírselo a Fred; sentía que lo estaba traicionando.

Cuando por fin tuve el valor, él lo asumió bien, y comprendió mi posición.
"Seguro, Peter. Firmaré tus papeles de solicitud de ausencia, pero sólo porque sé que cambiarás de opinión."

Miércoles 23 de mayo

Después de la comida, Mickey me dijo que había tratado de darle una mordida a su edificio. Me mostró un diente astillado y las encías sangrantes para demostrarlo.

Viernes 25 de mayo

Duke, mi rebelde e ingobernable ex alumno, gustaba de regresar cada tanto a platicar. Había abandonado la escuela después de los primeros años de secundaria. Cuando estaba en mi clase solía llevar un botón: "Claro que la paro mucho, ¿y qué?"

En el estacionamiento él me mostró la nueva pintura de su motocicleta. Como siempre, vestía unos pantalones viejos, una camiseta arrugada, una chamarra de cuero. Un obeso amigo estaba arrodillado detrás de la moto de Duke, checando la máquina. Pintado sobre el azul oscuro del tanque de gasolina había un dibujo de la tierra y una estrella distante con un brillante rayo de luz blanca dirigido hacia la tierra. Las palabras "el rey está llegando" estaban impresas en letras doradas sobre el dibujo. Abajo del parachoques estaban unas palabras en verde fosforescente: "Motociclistas para el Señor."

"¿Recuerda usted cuando hice que Lindsay se comiera aquella caca de perro, después de empujarle un pañuelo lleno de mocos en la boca?"

"¡Claro que lo recuerdo!"

"Bueno", dijo reclinándose en su moto, "realmente no quise hacerlo. Ya no hago cosas como ésa, ¿sabe? He cambiado."

Miércoles 30 de mayo

Visité el conjunto habitacional donde vive Barry. Habían pasado dos años desde que dejó mi grupo y decidí saber cómo le iba.

Una adolescente, con ambos brazos envueltos en gasa desde los dedos hasta las axilas, me abrió la puerta. Estaba vendada para prevenir que se lastimara sola: se daba gruesos mordiscos con sus propios dientes; un lado de su cabeza era una masa de costras negras, con unos pocos mechones de cabellos adheridos. Barry, me dijo, se había ido de campamento.

Viernes 1 de junio

Uno de los hermanos mayores de Mickey acababa de ser liberado de la cárcel y el niño estaba emocionado. Todo el día estuvo haciendo dibujos del acontecimiento. Uno mostraba a su hermano siendo conducido afuera de la cárcel por una gigantesca criatura.

“¿Qué es esa cosa con tu hermano?”

“¿No sabe usted qué es esa cosa?”, preguntó Jessie, con una sonrisa enigmática mientras se recostaba en el pupitre de Mickey.

“Pues no. ¿Qué es, Mickey?”

“¡Es la Sorprendente Mole que salvó a mi hermano! ¿No lo sabía usted? ¡Él arrancó a Tommy de la cárcel!”

Lunes 4 de junio

El pasado marzo, Fred invitó a varios terapeutas de arte a hablar a los maestros sobre los beneficios del arte espontáneo para los niños de los barrios pobres. Un reporte de investigación recientemente publicado, que demostraba que los niños que tenían dificultades para hablar de sus ansiedades frecuentemente tenían éxito dibujando imágenes de lo que los estaba poniendo en problemas, lo había interesado.

Después de escuchar a los terapeutas describir su programa, el equipo estuvo de acuerdo en contratar uno durante un período de prueba, con la opción a extender el programa si fuera exitoso.

Se nos pidió a cada uno que anotáramos el nombre de un estudiante que pudiera beneficiarse del programa. Aunque pensé que tenía muchos que podían ser ayudados, decidí poner el nombre de Mickey en la lista.

Cada semana Anthony, el terapeuta, sacaba a Mickey del salón y lo llevaba a una esquina del comedor para estudiantes. Bajo su guía experta, Mickey fue alentado a expresarse con crayones, pintura y barro. Él respondió haciendo pinturas de tanques de guerra en acción y, posteriormente, de su casa y su familia.

Anthony también lo alentó a hablar sobre sus dibujos. Después del primer mes, Mickey fue capaz de abrirse y hablar libremente, y pronto una buena relación creció entre ambos.

Mientras seguía los progresos de Mickey en las reuniones semanales con Anthony, comencé a conocer al terapeuta como persona y quedé impresionado. Me explicó que el arte terapéutico tenía sus raíces teóricas en el trabajo psicoanalítico de Sigmund Freud y utilizaba sus teorías de las personalidades anal, oral y genital. Cuando analizó los dibujos de Mickey según ese encuadre, quedé fascinado.

“Antes de que Mickey hubiera dibujado algo ya sabía que tenía una combi-

nación de desarrollo de personalidad oral y anal", me dijo Anthony la primera vez que hablamos de Mickey.

"¿Cómo?"

"Porque la primera cosa que me dijo fue ¡come mierda!"

Pero el equipo acabó decidiendo que no había bastantes niños recibiendo ayuda; los maestros sólo podían enviar un estudiante por clase. Y aunque todos coincidimos en que la terapia era benéfica, algunos se preguntaban si no serían ayudados más niños si se gastaba el dinero en suministros para la escuela, así que el programa de arte terapéutico terminó. La opción de prolongarlo no fue tomada; no había suficiente apoyo para eso.

Cuando Mickey tuvo que decirle adiós a Anthony quedó muy molesto porque era una persona con la que se había encariñado. Ahora su conducta comenzó a revertirse, y fue como si nada hubiera pasado nunca.

Miércoles 6 de junio

Suzanne entró como una tromba en la sala del personal cuando estaba comenzando: "¡Acabo de ir a casa a comer y el administrador de mi edificio nos lanzó! ¡Cambió la chapa de nuestra puerta para que no pudiéramos entrar! ¡No pude ni siquiera sacar mi suéter!"

Le ofrecí un poco de mi almuerzo y se sentó junto a mí. "¿Por qué los lanzó el administrador?"

"Dice que mi mamá es una floja y que no puede pagar la renta. ¡Pero mi mamá ya la había pagado! Acaba de conseguir un nuevo empleo. ¡Y él lanzó a mi hermanita y a su nana y dijo que éramos unos negros buenos para nada! Mi mamá va a ir a la corte porque está realmente rabiosa y todavía no sabe dónde vamos a quedarnos hoy en la noche."

Pensé un segundo. "Dile a tu mamá que pueden quedarse en mi casa." Ella sonrió y me echó los brazos al cuello.

Después de hablar con su mamá, Suzanne me dijo que se iban a quedar con un vecino en otro piso del edificio, pero que me agradecía la oferta.

Durante los siguientes dos días su madre fue a la corte, tratando de solucionar el problema. Consiguió que le regresaran su departamento, pero a causa de los días que le tomó comparecer en el juzgado, perdió su nuevo trabajo.

Jueves 7 de junio

A las nueve en punto reuní a los niños sobre la alfombra. "Bien, chicos y chicas, ¿alguien tiene noticias?", pregunté, como lo hacía siempre al principio de cada mañana.

Dos niñas saltaron de inmediato, como si la ley de gravedad hubiera sido

momentáneamente suspendida. Esther Anne era una de ellas. Me sorprendió que se ofreciera porque casi no habla, incluso cuando se le pregunta. Para ella contar noticias era todo un acontecimiento.

“¡Yo primero! ¡Yo primero!”, aulló Georgette de repente. Ella saltaba, agitando sus brazos ampliamente. “¡Yo primero! ¡Yo antes de Esther Anne! ¡Usted lo prometió!”

Estaba en lo cierto. “Estaré enseguida contigo, Esther Anne; ya le había prometido a Georgette que ella podía ser la primera hoy en dar las noticias.”

Estuve impaciente mientras Georgette describía la fiesta de cumpleaños de su hermana. Pensaba en Esther Anne, y estaba ansioso de saber qué noticia tenía que reportarnos.

Cuando Georgette terminó, volteé hacia Esther Anne. Ella me miró fijamente por un momento; sus ojos ardientes me barrieron de arriba a abajo. “Cambié de opinión”, dijo al fin. “No tengo noticias hoy.”

Me sentí desilusionado pero traté de ser positivo. “De acuerdo, Esther Anne. Quizá tengas una noticia mañana.”

Al finalizar el día se me acercó cuando yo ya estaba empacando. “Maestro, ¿quiere saber cuál era mi noticia?”

“Seguro que sí”, contesté, deseoso de sacarla de su caparazón.

“Bueno...”, comenzó lentamente, “mi mamá me quemó ayer con un cigarro.”

“¿Dónde?”

“Aquí y aquí y aquí”, replicó, señalando a su cuello, su mano y su antebrazo.

Viernes 8 de junio

Carmen y Sasha eran deliciosas. En otras escuelas podían haber sido etiquetadas como “aprendices lentas” o con “problemas de conducta” pero yo pensaba que eran grandiosas. Al finalizar una larga jornada, era siempre una alegría que se quedaran y me ayudaran a dejar todo ordenado.

Esta tarde, mientras me ayudaban a limpiar el armario, casualmente señalé que los niños de hoy no parecían tratar realmente de llevarse bien entre ellos.

“¿Cómo espera usted que se lleven bien con los otros”, replicó Sasha, “si ni a ellos mismos les gusta lo que son?”

Lunes 11 de junio

Durante las últimas semanas de escuela llevé a los alumnos al parque casi todos los días. Traje una reproductora de casetes junto con algunas cintas excelentes de artistas de *blues*. Escuchar *blues* siempre ha tenido un efecto apaciguador en mí y deseaba que se pudieran relajar con algunas de las canciones.

Puse el aparato debajo de un árbol y lo prendí. Media docena de niños

comenzó a llevar el ritmo con los pies casi de inmediato, mientras Bessie Smith, Charlie Patton, Blind Lemon Jefferson y Billie Holiday cantaban obsesionadas parábolas acerca de las trágicómicas debilidades de la vida urbana.

Los que no estaban interesados en la música corrieron por el parque al diamante de beisbol o a los columpios. Me eché en una banca y observé un cielo lleno de nubes negras moviéndose lentamente sobre nuestras cabezas, como si se detuvieran al pasar por la belleza de la música. Una ráfaga de viento dispersó papeles y polvo; las hojas se estremecieron y se arremolinaron cerca de la banca.

Mickey se movió poco a poco hacia mí y me tocó con el codo. "La música suena muy bien", dijo, "pero es muy triste."

Los pájaros aletearon en las copas de los árboles cercanos. Un grupo de niños, quejándose, resoplando y húmedos de sudor trataban de colgarse de una gran rama que sobresalía de uno de los enormes árboles. Finalmente, después de muchos intentos fallidos, Lance arrastró un cubo de basura y lo volteó de cabeza. Los niños lo apoyaron contra el árbol y lo usaron para subir.

Samantha se sentó en la tierra enfrente de mí. Miró por algunos minutos el otro lado del campo, buscando las hileras de torres de departamentos que se entretejían más allá del parque dando el aspecto de gigantes lápidas bajo el amenazante cielo.

"Quiero saber algo, maestro", dijo melancólicamente, mirando todavía a la distancia. "Nosotros vivíamos en el centro de la ciudad, en ese sucio lugar llamado Regent's Park. Entonces mi mamá dijo: 'Nos vamos a los suburbios.' Ahora que estamos aquí hay mucha más gente que nos insulta y nos molesta más que antes. Se suponía que los suburbios eran un lugar agradable; ahora quiero regresar al centro."

Puse el brazo alrededor de sus hombros y observé una pequeña figurita haciendo el camino desde el patio escolar rumbo al parque. Conforme la figura crecía me di cuenta de que era Priscilla, que había estado ausente durante la mañana. Corrió los últimos metros hasta mi banca con una dulce sonrisa.

"¡Ahora soy la mejor de su grupo, maestro!", anunció triunfante.

"¡Tú no eres!", replicó Samantha e impulsivamente me besó en la mejilla. "¡Yo soy!"

Priscilla puso las manos en las caderas y miró hacia el cielo. "Me bautizaron anoche, ¿qué tal? ¡Aleluya y alabado sea el Señor!"

"¡Felicidades, Priscilla", dije.

"Y fui a una ceremonia de sanación, también", continuó, muy emocionada. "Un hombre tocó a la gente en la cabeza y el Espíritu Santo los alcanzó. Estaba una mujer gorda, y el hombre con el Espíritu la tocó y se volvió flaca. ¡Yo lo vil Sus zapatos eran tan grandes que ya no le quedaron bien! Entonces el hombre curó la anemia de mi hermano. ¡Alabado sea el Señor!"

"¡No te lo creo!", interrumpió Mickey maliciosamente. "¡Eres una mentirosa!"

"¡Cállate la boca!", replicó Priscilla.

Vinnie corrió hacia la banca, con los brazos sueltos y la cara sudada. Se dejó

caer a un lado de Priscilla, tratando toscamente de atarse los zapatos de lona.

"¡Dios te bendiga Vinnie!", exclamó Priscilla.

Vinnie se quedó perplejo. "¿Qué?"

"¡Tengo el espíritu, Vinnie!" gritó, sonriendo ampliamente.

Vinnie dejó de luchar con sus agujetas y se sentó. "¡No existen los espíritus!", declaró. "Un tipo de nuestro edificio le dice a todo mundo que es un duende, pero es sólo un apuesto borracho."

Priscilla estaba molesta. "¡No estoy hablando de duendes. Quise decir el espíritu de Dios. ¡Tengo la religión!"

Mickey frunció el ceño y murmuró: "¡Estás loca!", y corrió hacia los árboles de donde los niños estaban bajando. Empujó el cubo justo cuando Pasquale iba a descender y cayó al suelo con un fuerte estrépito —y una maldición. Priscilla observaba el acontecimiento con creciente desprecio. "¡Ustedes necesitan el espíritu!", gritó. Mickey levantó el puño en un saludo fingido. "¡Arriba el tuyo!"

Martes 12 de junio

Normalmente, si tienes que esconderte, el baño es el lugar adecuado. Al menos tienes asegurada privacidad en el excusado, si no la tienes en ningún otro lugar. Y ésa fue la razón por la cual comencé a esconderme en el baño del personal durante el recreo, tratando de conseguir la paz y el silencio que necesitaba para terminar algunos documentos de trabajo.

Esta tarde, estaba sentado en el *trono* clasificando algunos papeles cuando oí que abrían la puerta del baño. Me helé.

Un par de zapatos de lona roja aparecieron de repente debajo de la puerta de mi cubículo escondite. Casi tan rápido, los zapatos de lona roja desaparecieron, sólo para ser reemplazados por un par de rodillas, luego dos manos y después la cabeza de Mickey, que se introdujo, sonriéndome.

"¿Está haciendo una buena caca, maestro?"

Miércoles 13 de junio

La hermana adolescente de Mickey se presentó en mi puerta con el niño detrás, llorando. Había sido golpeado en el camino a la escuela, explicó, y había regresado a casa hecho un mar de lágrimas, así que decidió acompañarlo hasta el salón.

Tan pronto como Mickey entró comenzó a gritar: "T. J. va a matar a ese jodido Leroy. ¡Le va a pegar por haberme golpeado!" Se lamentaba entre lágrimas, y agitaba los brazos como si hubiera un adversario invisible.

Lo atraje hacia mí —fue la única vez que no me rechazó. Mientras secaba sus lágrimas, comencé a acariciar su espalda lenta y rítmicamente. Su tensa carita

empezó a relajarse mientras frotaba su húmeda frente con ternura y le decía que respirara hondo. Suspiró y poco a poco el frenesí se disolvió. Sus hombros se relajaron; entonces se dejó caer en mi regazo y se quedó dormido.

Cosa rara, mis alumnos siguieron en silencio con su trabajo y ninguno nos molestó.

Jueves 14 de junio

Llevé al grupo a la plaza de Ontario como un regalo de fin de año. La mayor parte de ellos nunca había estado ahí, aunque habían oído del excelente parque de recreaciones y el gigantesco tobogán de agua. Debido a los recortes presupuestarios no pude alquilar un autobús escolar, así que tuvimos que viajar por transporte público. Varios padres voluntarios vinieron con nosotros para ayudarme con los niños.

A excepción de una riña entre Mickey y Vinnie sobre quién iba a ir sentado en la parte de atrás del autobús, los alumnos se comportaron razonablemente bien. El autobús nos dejó en el *Exhibition Stadium*, y caminamos el resto del camino a la plaza de Ontario, un paseo corto.

Una vez dentro, los niños corrieron por todas partes y tardaron media hora en recorrerlo.

Vimos una película corta acerca de Ontario que estaba exhibiéndose en la cinesfera, un teatro con una gigantesca pantalla curva. Al comienzo de la película el primer ministro de Ontario, William Davis, también conocido como 'el sonriente Bill', apareció en la pantalla, y sermoneó con voz engolada acerca de la grandeza de la provincia.

"¡Hey, mírenlo!", dijo de pronto Mickey. "¡Es Al Capone!"

"¡Yajuuu!", exclamó Vinnie, "¡todo un gángster!"

"¡No es un villano!", gritó Samantha. "¡Es un millonario! ¡Miren nomás sus ropas!"

"¿Y qué con que sea rico?", vociferó Priscilla. "¿Quién quiere andar vestido como ése todo el tiempo!"

Callé a los niños, explicándoles que otras personas estaban tratando de ver la película y que tenían que comportarse bien si querían ir al parque de diversiones.

"Él nos está sobornando otra vez", rió Mickey. Pero se comportaron bien por el resto de la película.

Después de la película se quejaron de que estaban hambrientos, así que comimos el almuerzo junto a las fuentes, fuera de la entrada al teatro. Vinnie comenzó a lanzar piedras a los cisnes y fue seguido por varios otros. Me llevé al grupo a un área abierta.

Cuando acabamos de comer nos marchamos al parque de la aventura, lleno de actividades diseñadas para niños: fuertes de cuerdas, escaladores de todas formas y descripciones, balancines, transportadores de poleas, túneles y resba-

ladillas. La mayor parte de los niños quería ir al tobogán de agua, pero no pudimos pagar los dos dólares que cuesta.

“¡A donde quiera que vayamos tenemos que pagar por lo más divertido!”, se quejó Priscilla. Pateó la reja exterior del tobogán y miró a los niños que podían pagar como reían delirantemente mientras se deslizaban por la curva gigante de la resbaladilla y llegaban en diferentes posiciones a la piscina. La mayor parte de los demás se olvidó del tobogán y se distrajo con otras cosas, pero Priscilla se quedó mirando fijamente por mucho tiempo.

Después de varias horas de circular nos fuimos. De regreso a casa, Samantha vomitó sobre mi regazo en el autobús, para disgusto de mi esposa cuando llegué a la puerta.

Viernes 15 de junio

Cuando supe que la secundaria local estaba montando un espectáculo de fin de año, decidí ir. Quizá vería a algunos de mis antiguos alumnos.

Tal como lo imaginé, varios se presentaron. El primer ejecutante, de hecho, fue nada menos que Buddy. Aun cuando no había sido oficialmente uno de mis estudiantes, era uno de la familia —tal cual.

Buddy era parte de un cuerpo de bailarines que montó una coreografía disco sobre una canción de Thelma Huston. Estaba vestido con bermudas acolchadas de parches, tirantes rayados y camisa de satín coloreada de platino; su anterior montaña de cabello afro ahora estaba aseada. El nombre del grupo era *Fight the power!*

El programa terminó con algunas adolescentes leyendo un ensayo llamado *The black manifesto*, dirigido a conseguir que la comunidad negra se organizara para pelear en contra del racismo.

Después del espectáculo, Buddy y yo tuvimos una charla amistosa. Es curioso cuánto afecto tengo por este personaje que me dio tantos momentos duros. Me dijo que ya no frecuenta a sus viejos amigos; casi todos sus colegas eran más grandes. Se estaba dedicando con seriedad al boxeo, “y si alguna vez llego a ser campeón, mencionaré su nombre a los tipos de la televisión.”

Martes 19 de junio

“¡Este mundo es estúpido! ¡Un hombre en la televisión dijo que una pieza de una nave espacial va a caer sobre nuestras cabezas!”

“¡Hey, devuélveme mi lápiz!”

“Sí, Vinnie, estoy de acuerdo. El mundo parece estúpido algunas veces.”

“¡Es mi lápiz! ¡Lo encontré en el piso!”

“Maestro, ¿Elvis no fue el mejor?”

“Él fue muy bueno. Me gustaba.”

"¡Ves! ¡Te lo dije! ¡Los blancos son los mejores cantantes!"

"¡Hey, yo no dije que los blancos fueran los mejores cantantes!"

"¡Mentiroso! ¡Usted acaba de decir que Elvis era el mejor!"

"¡Los negros cantan muy bien también!"

"Mi tía puso anoche a mi primo en la secadora. Él perdió cinco dólares en la tienda así que mi tía lo puso en la secadora a dar vueltas y vueltas."

"¿Es eso verdad, Mickey?"

"¡Límpiate la nariz, Georgette! ¡Está llena de mocos!"

"¡Cara de beneficencia!"

"¡Es verdad! ¡Yo lo vi!"

"¡No comas eso! ¡Señor McLaren, Georgette se está chupando los mocos!"

"Usted se parece a mi papá, maestro. Excepto que mi papá es negro."

"Mi amigo dice que me veo como Elvis."

"¡Entonces yo me veo como Debbie Boone!"

"¡Puf! Me choca Debbie Boone; tiene granos."

"*You... You light up my life...*"*

"¡Calla tu estúpida canción!"

"Tienes una voz horrorosa, Samantha."

"Mi mamá me lanzó una cuchara de madera esta mañana."

"¿Qué ocurrió?"

"Falló el tiro."

"Espera un minuto. Mickey quiere contarme acerca de su primo y Vinnie acerca de su madre."

"No quiero hablar nada más acerca de mi madre."

"¡Saca el dedo del cierre!"

"¡Ay! ¡Cref que era su polla pegajosa saliéndose!"

"¡Señor McLaren! La nariz de Georgette está toda verde otra vez de mocos."

Hay un pequeño gusano verde saliendo de su nariz!"

"*You... you light up mi life... light up my life...*"

"¡Cállate! ¡Suenas a beneficencia!"

"Mi mamá me dijo que yo me parezco a Harry Belafonte."

"Él es un viejo, estúpido. Lo vi en un disco. Mi mamá dice que es como una galleta de chocolate rellena: negro por fuera y blanco por dentro."

"¿Qué significa eso?"

"¿Quién sabe? Suena bien."

"Tengo una nueva mamá. Es sorda."

"¡Es tarada!"

"¡No es cierto! Es sólo que no puede oír."

"*You ain't nothin' but a hound dog...*"**

"¡Cállate! ¡Tú tampoco cantas bien!"

* Aquí hace referencia a la canción de D. Boone "Tú iluminas mi vida" [T].

** La canción de Elvis Presley de ese nombre.

“¿Realmente se va a caer el cielo, señor McLaren?”

“Probablemente los pedazos de la estación espacial caerán en el océano.”

“¡Ojalá aterricen en las pelotas de Vinniel!”

Miércoles 20 de junio

En nuestro recorrido diario al parque, todo iba bien hasta que el pequeño Carlos, un momento antes feliz y sonriente, de pronto se tiró al piso, llorando incontrolablemente.

“¡Extraño a mi mamá! ¡Mi verdadera mamá!”, lloró hacia mí.

“¿Tu verdadera mamá? ¿Dónde está ella?”, pregunté cargándolo en mis brazos para confortarlo.

“Está en Nueva Brunswick”, lloriqueó. “¡Mi papá me va a mandar por tren a verla en julio y se están divorciando!”

Traté de consolarlo diciéndole: “Faltan sólo unas semanas, todo lo que tienes que hacer es esperar un poco.”

Pero él continuó sollozando. “Y mi papá se está divorciando ahora de mi otra mamá y eso significa que voy a tener tres mamás!”

No supe qué decirle. Trataba de adivinar a qué mamá se refería cuando tan pronto como empezó a llorar, saltó, se limpió las lágrimas y se dirigió adonde estaba un racimo de niños jugando fútbol.

Jueves 21 de junio

Guy, que está lleno de recursos, da clases de inglés a nuevos canadienses que difícilmente pueden entender una palabra de lo que se les está diciendo. Cada día separa tres o cuatro niños de cada clase y de forma original les enseña a hablar inglés: los lleva a los supermercados y los pone a leer las etiquetas de la comida; les muestra lugares como el mercado de Kensington y otras comunidades étnicas que irradian atmósferas diferentes.

En realidad no había conocido a Guy sino hasta hace poco, cuando tuvimos una charla en la sala del personal. Él acababa de tener una entrevista difícil con el padre de uno de sus estudiantes y se veía exhausto.

“Por fin conocí al padre de uno de mis niños... por fin”, comentó. “Durante los últimos dos meses, Wally ha estado diciéndome: ‘¡Mi papi se va a ir! ¡Mi papi se va a ir!’ No sabía si era agente de ventas, viajero o qué.”

“Bueno, su papá se acaba de presentar y tuvimos una larga plática. Resultó ser un mercenario, se contrata para pelear en las guerras por todo el mundo. Acaba de regresar de una campaña en Arabia, de la que dijo que había estado particularmente sangrienta —eso fue todo lo que me dijo, y que era una ‘guerra privada’. Ahora ha decidido poner interés en su hijo. Le dije que Wally lo

extrañaba cuando estaba fuera; él simplemente me miró y dijo: '¿Qué puedo hacer? Es mi trabajo.'

Guy y yo comparamos notas y encontramos que teníamos mucho en común; nuestras filosofías de enseñanza eran muy similares. Él estaba un poco sentido de que Fred no viniera a ver su clase, y no sabía si eso significaba que Fred pensaba que estaba haciendo un buen trabajo o si simplemente no estaba interesado. "La única vez que estuvo en misalón", apuntó Guy, "fue para pedirme lumbre para su cigarro."

Le expliqué que la política de Fred era no ir a los salones de los maestros hasta el fin de semestre, a menos que fuera invitado.

Guy había sido contratado por un corto período en enero, así que estaba en la lista de maestros excedentes. Aunque tenía una experiencia de diez años de docencia en el consejo de Toronto, sólo había estado en North York por poco tiempo y el Consejo no tomaba en cuenta el trabajo hecho para otros Consejos cuando compilaba la lista de antigüedad. Guy recibió, pues, su formato rosa de contrato terminado y ha decidido irse de agente de viajes.

Anoche me encontré con un viejo conocido en una plaza comercial y me dijo que Zeke se había suicidado en una casa de huéspedes en París. Al cabo de los años me he dado cuenta de lo importante que fue para mí su amistad. Zeke simbolizó una era; siempre pensó que de algún modo las reglas de la vida no se aplicaban a él. Ahora está permanentemente fuera del juego. Aún puedo verlo danzando en la cima de una colina, agitando los puños al cielo. Lo menos que puedo hacer es recordarlo en sus mejores momentos.

Viernes 22 de junio

Cuando cruzaba el estacionamiento a la hora de comer me encontré con Duke en su vehículo de los "Motociclistas para el Señor". En su playera se leía: "Un mensaje para ustedes vírgenes: ¡Gracias por nada!" Despreocupadamente sentada en la parte de atrás de su asiento estaba una chica como de doce años que llevaba en la espalda de su rompevientos una consigna fluorescente: "Salve a un ratón: coma un gato."

"Ésta es Mary Lynn", anunció Duke. "Estoy trabajando para salvar su alma." Sonreí y estreché su mano.

Duke se aclaró la garganta y buscó en su bolsillo. "Esta nota es de mi mamá; escuchó que usted va a dejar la escuela. Cualquiera cosa que ella diga va también por mí."

Entonces Duke y su novia se pusieron los cascos y levantaron los puños en un saludo. "¡Usted es uno de los decentes!" gritó Duke, encendiendo la máquina. "¡Hasta siempre, señor!" Arrancó acelerando la máquina, con la rueda delante al aire y dijo adiós con la mano. Me recordó una escena de la vieja serie de televisión del *El Llanero Solitario*, cuando el llanero montaba en su caballo blanco y decía adiós a la cámara.

Abrí la nota.

Cuando Duke me dijo que usted iba a dejar la enseñanza para regresar a los estudios, sentí que tenía que escribirle una nota. Deseo que siempre trabaje con los niños de alguna manera. Me hubiera gustado que cada niño tuviera un maestro como usted. Usted hizo del aprendizaje algo divertido, pero sin dejar de ser aprendizaje. Gracias por todo lo que ha hecho por Duke.

Era raro que un padre diera las gracias. No era que no estuvieran agradecidos, sino que muchos de ellos encontraban difícil comunicar sus sentimientos abiertamente.

Puse la nota en mi cartera y me dirigí hacia el restaurante. Aún quedaba en el estacionamiento humo de la moto de Duke.

Lunes 25 de junio

Quedaba sólo un día de escuela antes de las vacaciones de verano. Había enviado una nota con cada niño a sus casas, recordándoles que no olvidaran mandar algunas galletas, pasteles u otros bocadillos para nuestra fiesta.

Kim llegó esta mañana deprimida. "Mi mamá no me dará nada para traer", dijo, secándose las lágrimas. "Dice que está ahorrando todo el dinero para mudarnos de este horrible vecindario."

Liz invitó a mi grupo a su salón para compartir la diversión de la fiesta de fin de año. Puso música *disco* y comenzó a bailar con los alumnos. "Démosles algo de qué hablar", me dijo, sonriendo. Extendió la cadera hacia mí y bailamos *bump* las siguientes canciones. Nuestras caderas rebotaban y dimos vuelta tras vuelta, para delicia de los niños.

Y para nuestra sorpresa, no hubo comentarios lascivos ni gestos obscenos. Algunos de mis alumnos tenían lágrimas en los ojos; otros no podían esperar a salir por la puerta.

Martes 26 de junio

En el último día de escuela, Samantha me dejó una nota sobre el escritorio.

Querido maestro. Tengo algo que decirle. Quiero decirle que lo amo y no sólo lo amo porque usted es mi maestro. Yo lo amo y yo estoy al respecto. Lo amo como a un padre no sólo porque usted sea maestro. Pero quisiera tener el valor para decirle que lo amo en vez de escribir esta carta.

P.D.

Sinceramente suya
De Samantha

La madre de Priscilla me llamó por teléfono durante el verano para contarme del creciente número de madres en su comunidad que estaban organizándose para crear algún programa recreativo y echar a andar una guardería. "Ya estamos ganando velocidad. Nos hemos sentido desesperanzadas por tanto tiempo que se siente bien estar consiguiendo algo. Tal vez podamos mantenernos así un buen tiempo, y gracias por tanto interés en Priscilla."

Mientras conducía por Yonge Street un caliente día de agosto, oí una voz familiar gritándome desde la acera.

"¡Maestro! ¡Maestro!" T. J. estaba parado en la esquina de la calle agitando sus brazos. "¡Hey, Maestro! ¡Deme un aventón!"

Acerqué mi camioneta y él saltó adentro. Me pidió que lo llevara a la siguiente estación del metro; sacó un paquete de cigarros del bolsillo de la camisa y me ofreció uno.

"*Export A* son los más fuertes que uno puede conseguir", sonrió. "Es una marca para hombres."

Resoplé. "No gracias, T. J. estoy fumando pipa estos días."

"Bueno, si necesita alguna hierba, puedo conseguirle la mejor de la calle."

Le fruncí el ceño amistosamente y él guiñó un ojo, dando una fumada.

"Usted es tan rígido, hombre", se rió.

Cuando le pregunté cómo estaba su madre, su cara de repente se puso seria. "No estoy viviendo en casa", dijo. "Vivo en un hogar comunitario. Somos yo, cuatro otros tipos y dos chicas. Yo y otro lo hacemos con una de las chicas. La otra es un saco de papas, nadie querría hacerlo con ella. Los consejeros nos dan dinero para gastar y compro cigarros y revistas de desnudos."

"Todavía eres el mismo T. J.", dije. "¿Cómo están tus padres?"

"Siguen separados", dijo. "La última vez que estuve en casa de mi madre mi papá llamó y le dijo que era una jodida ramera, así que fui a la casa de mi papá pero estaba tan borracho que apenas podía pararse. Le saqué las tripas: me quité las botas y le encajé varios buenos golpes. El primero le dio en la garganta con la puntera de acero y se fue para abajo y ya no se pudo parar. Le di otros pocos en la cabeza y me fui."

Detuve la camioneta afuera del metro.

"De cualquier manera, maestro," concluyó T. J., "usted ya no quiere oír toda esta mierda." Apretó mi brazo y saltó afuera de la camioneta. Lo llamé, pero desapareció por la entrada del metro.

Al finalizar agosto, di un último paseo por el corredor.

Algunos niños ruidosos y harapientos corrían atropelladamente entre los oscuros y apiñados departamentos. Un hombre gordo con la nariz enrojecida se apoyó sobre un balcón y gritó. "¡Largo de aquí!" Mujeres con chales negros y bolsas de mandado esperaban ansiosamente en la parada del autobús.

Dejé atrás "San Bienestar" y recordé una conversación que una vez tuve con una de las maestras católicas. Ella citó unas líneas del monje y escritor trapense,

Thomas Merton: “Nos negamos a amar a nuestros vecinos y nos disculpamos con la premisa de que las leyes de la sociedad se harán cargo de todo o que una revolución resolverá nuestros problemas.”

Finalmente llegué a la escuela y miré a través de una ventana. El salón se veía limpio, esperando un nuevo año. Eché una mirada a la ventana. Pedazos de cinta estaban aún pegados al cristal, la cinta que había sujetado tarjetas de San Valentín. Por un momento creí ver la cara de un estudiante apoyada contra el cristal, pero debe haber sido mi imaginación...

Durante los tranquilos paseos por la playa en las largas noches de verano recordaba los buenos tiempos y los malos, y en silencio me despedí de mis niños.

PALABRAS FINALES

Quando le pides un deseo
a una estrella
lo que importa
es quién eres tú...

En muchas instancias en que se ejecutan políticas educativas, quienes pierden son los niños, y especialmente los hijos de los pobres. Los niños con desventajas económicas son acondicionados por la sociedad desde temprana edad para el fracaso, condenados a perpetuar un círculo vicioso e interminable de pobreza creado por una cultura obsesionada con el éxito y la riqueza.

Quando comencé a dar clases, asumí ciertos mitos y supuestos acerca de la educación. Creo que muchos educadores y padres de familia todavía se aferran tenazmente a estos prejuicios. Hemos aprendido a creer que la meta formal de nuestro sistema educativo —que es el “gran igualador” de nuestra sociedad— ayudará a los estudiantes marginados a salvar el abismo en las oportunidades que los divide de los niños de medios solventes. Desafortunadamente, este tipo de convenciones esconde más de lo que revela. Creo que esta noción de la igualdad es falsa; de hecho, refutaría el argumento diciendo que la función latente del sistema educacional es la de mantener el *status quo*, incluyendo las desigualdades sociales.

Proclamamos vivir en una meritocracia donde la salvación social se supone alcanzada por méritos escolásticos: cada estudiante cosechará más o menos las recompensas académicas de su propia iniciativa, sin importar su sexo, religión o antecedentes familiares. Todo esto suena bien en la superficie, pero no es sino pura retórica vacía. La investigación ha mostrado que uno de los mejores predictores del éxito académico es el estatus socioeconómico. En otras palabras, aunque profesemos la creencia en la igualdad de oportunidades tanto

para el rico como para el pobre, persiste el hecho de que la raza y la clase social de nacimiento tienen una mayor influencia sobre la posterior clase social en la vida que cualquier otro factor, incluyendo la inteligencia y los méritos. Dicho llanamente, cada niño parece tener tantas oportunidades de éxito en la escuela como dólares y privilegios sociales tenga su familia.

El paso de cada generación por nuestros salones de clase normalmente incrementa el éxito de los que tienen el ambiente más "favorecido". Yo comparo esta carrera a una en la cual los estudiantes en desventaja se forman en sus marcas en la línea de salida, mientras los más ricos esperan el silbatazo al otro lado de la pista, a pocos pasos de la meta.

Como fui educado en la creencia en las virtudes de la igualdad, encuentro este hecho de la vida particularmente perturbador. La raíz de esta desigualdad puede ser rastreada hasta el desproporcional acceso a la riqueza en una sociedad donde, pese a lo que se proclame, los pobres son frecuentemente enclaustrados en estados de poca valía e inferioridad. Esto aparece una y otra vez en mis experiencias de enseñanza. Pude haber escrito un libro "más seguro" destacando los aspectos más positivos de mi carrera de enseñanza, pero eso hubiera sido ignorar el verdadero problema.

Las democracias como la nuestra exhortan a la igualdad de oportunidades pero suelen ignorar las formas en que nuestras escuelas operan inconscientemente y sin saberlo para garantizar que no habrá una igualdad real. Pese a los intentos en contra, las escuelas reproducen y perpetúan las desigualdades e injusticias de la sociedad en su conjunto. Los hijos de los hogares más ricos generalmente salen adelante. Incluso las oportunidades de que los estudiantes en desventaja terminen la secundaria —ni hablar de que asistan a la universidad— son inciertas. Hay, naturalmente, excepciones de la regla, y enfocándonos en las excepciones somos capaces de aplacar parte del remordimiento por nuestra culpa.

Sería un error pensar en la reproducción de la desigualdad social en las escuelas como una conspiración educacional: En mis momentos de mayor disgusto me imaginaba a los oficiales de la educación como déspotas beligerantes amontonados en salas llenas de humo con diamantes en los broches de sus corbatas estilo antiguo que muerden cigarrillos *Davidoff*, revisan sus portafolios azul conservador y conjuran para mantener a los estudiantes pobres fuera de las universidades. Aunque no niego que estos oficiales algunas veces exhiben una imaginación espectacularmente estrecha o si no una cómoda ambivalencia a propósito de su cometido (en especial cuando tienen que ocuparse de las necesidades de los estudiantes en desventaja) no creo que estén tratando conscientemente de reducir la competencia de sus hijos en Harvard.

Mi intención aquí no es señalar con un dedo inquisitorial a ningún grupo específico de personas, sino apuntar hacia las ideologías, estructuras y mitos que ayudan a reproducir nuestra cultura actual.

Si bien es probablemente cierto que las escuelas no pueden *rehacer* la sociedad,

deben encontrar mejores formas de convertirse en lugares vitales para todos los estudiantes, lugares donde los estudiantes puedan desarrollar un sentido de control sobre sus destinos en lugar de sentirse atrapados por sus estatus sociales.

Aunque muchos padres pobres continúan luchando con dignidad por mejorar sus vidas y las vidas de sus hijos, son también víctimas de los mitos sociales acerca de ellos: que los pobres merecen esa suerte en la vida porque son flojos, porque no les importa que sus hijos triunfen, porque sus hijos llevan un insuficiente bagaje intelectual con ellos cuando entran a la escuela. Esto es absurdo, y sin embargo continuamos perpetuando estos mitos y culpando a las víctimas de la irresponsabilidad colectiva *de la sociedad*.

Los incidentes de violencia y brutalidad que aparecen en este libro son innegablemente parte de la experiencia de la clase trabajadora. (Sospecho que hay sutiles, pero igualmente debilitantes formas de violencia en las comunidades de clase media.) Pero antes de juzgar demasiado rápidamente las incidencias de la opresión social, deberíamos examinar bien las condiciones inhumanas en las que se permite que sean entrapados los pobres. Basta sólo atestiguar el crecimiento de las "ciudades instantáneas" que brotan en los suburbios —departamentos de alta densidad de población con muy pocos, si no es que ningún servicio recreacional— para darnos cuenta del grado de nuestro "benigno" descuido. La violencia familiar no puede ser puramente considerada como una acción individual fuera del contexto de las fuerzas sociales que ubican al pobre dentro de relaciones asimétricas de poder.

El sistema escolar está casi siempre ajustado a los intereses, habilidades y actitudes del niño de clase media. Aunque también sostengo que el sistema está fallando en educar a los estudiantes de clase media, son los hijos de la pobreza quienes realmente sufren, conducidos a cursos que los preparan para una vida de trabajos eventuales, sin perspectivas, mal pagados, indignos y serviles. Y no son solamente los patrones que pagan salarios mínimos, los inversionistas avaros, y otros tiburones los que se benefician con la pobreza: *todos nosotros*, en algún grado, dependemos de los pobres para nuestra propia seguridad.

Una preocupación educacional prevaleciente es concentrarnos en el fracaso de la sociedad para socializar al "rebelde" o al "de bajo rendimiento" y hacerlo homogéneo, amorfo, pasivo, dócil, sumiso —pronto a adoptar el ritmo del mundo y las embrutecedoras (para el cuerpo y la mente) normas de la línea de ensamblaje: la ética del vendedor de piso o las aburridas rutinas de los restaurantes de comida rápida— a las nuevas fábricas para los jóvenes.

Los educadores, especialmente, deben resistir la idea errónea que considera a los estudiantes emigrantes y a los que proceden de ambientes de ingresos bajos como "deficientes", "patológicos", o "imbéciles subsocializados".

Tal actitud condescendiente y patriarcal puede sólo reforzar un prejuicio que muy frecuentemente se vuelve una profecía autocumplida en el salón de clase. Debemos comenzar por reconocer el hecho de que el bajo rendimiento de los estudiantes en desventaja no es un fracaso individual o personali-

zado sino un producto de la vida social y económica como la conocemos.

El actual fracaso de la educación en los barrios deprimidos no está en los genes o actitudes de los pobres, sino en el fracaso de la sociedad por cambiar las estructuras económicas y sociales que regulan sus vidas. Más que culpar a las víctimas —los estudiantes y sus padres— de los problemas en nuestras escuelas pobres, es importante tomar en cuenta nuestra tolerancia ante la existencia de la pobreza, de maestros temerosos y condescendientes, de políticos autosuficientes, de programas irrelevantes, de la cualidad descorazonadora de muchas prácticas administrativas y de enseñanza actuales, de la falta de participación de la comunidad en el proceso educacional y de la renuencia de las autoridades educativas a solucionar las necesidades especiales de los estudiantes de los barrios pobres.

Los niños del corredor con los que trabajé tenían un enorme potencial para aprender y disfrutaban el aprendizaje. Pero para formar un enfoque más positivo de las capacidades de mis alumnos tuve que luchar por desaprender muchos de mis prejuicios de clase media. Durante mi carrera docente comencé a darme cuenta de que no podía hablar acerca de estudiantes desposeídos, sino de *escuelas culturalmente desposeídas*. Ciertamente estos niños no tienen vidas fáciles; pero la mayoría de ellos posee la inteligencia y la voluntad de adaptarse —y aprender— pese a sus a menudo inhóspitos ambientes.

Tan pronto como dejé de escandalizarme de lo que mis estudiantes decían y hacían, tan pronto como dejé de esperar que T. J. y Duke y los demás se hicieran rectos, de clase media, productivos, ciudadanos consumistas, tuve la posibilidad de comprenderlos. De hecho yo mismo he rechazado la validez de algunos de estos valores e incluso me encuentro buscando en mis estudiantes los reflejos de las imágenes del mundo que no había querido adoptar.

Finalmente he aceptado el hecho de que mis estudiantes necesitan ser enseñados en sus propios términos primero, para entonces aprender a trascender críticamente esos términos para habilitarse y habilitar a otros. Las imágenes tradicionales de la clase media sobre el éxito no les resultan evidentes; son imágenes que ellos, en cambio, tienden a resistir. En el salón de clase ellos se habían vuelto, comprensiblemente, cínicos sabios de la calle acerca del dulce social de las recompensas académicas tales como las calificaciones escolares en trabajos escritos o pruebas. Comencé a ser eficiente con estos estudiantes cuando dignifiqué sus propias experiencias como fuente de conocimiento.

Lo que los padres y maestros están convocados a hacer —y esto es parte del propósito de este libro— es confrontar las estructuras de opresión y los mitos que legitiman las injusticias hacia los estudiantes en desventaja en el nombre de la igualdad y la democracia: acciones inmediatas, mejoramiento de la planeación social, grupos más pequeños, programas de desayunos para los que los necesitan, respeto de los maestros por los valores y habilidades del estudiante en desventaja, esfuerzos por eliminar la pobreza más que alterar las actitudes de la clase trabajadora empobrecida, guarderías adecuadas para los padres que

trabajan, maestros más especializados y de una amplia variedad de procedencias étnicas, más programas de educación preescolar, mejoras en el sistema de beneficencia así como reformas en los impuestos que verdaderamente beneficien al necesitado en lugar de *parecer* que benefician al necesitado.

Pero los gobiernos —el nacional, estatal o local— rara vez escuchan los “gritos desde el corredor”.

La batalla para salvar a nuestros niños no será ganada mientras nos sentemos confortablemente y dejemos que la historia tome su curso en lugar de tomar parte activamente en *la creación de la historia*.

PEDAGOGÍA CRÍTICA: UN PANORAMA GENERAL

Esta es la mejor ocasión para volver a discutir sobre la tradición de la teoría crítica y sus alcances en la pedagogía crítica. Mi propósito al seleccionar las preguntas de discusión de los capítulos que siguen es más allá de proporcionar una exposición de los alcances de la teoría crítica, también he buscado dar los ejemplos más importantes y los ejemplos más recientes de cómo se relacionan con los puntos de vista teóricos. En las tradiciones de la teoría crítica, la teoría es más importante, con sus propios proyectos, que en las ciencias. El poder que surge de intermediar entre la teoría que produce los discursos científicos, los contextos del mundo real y las prácticas como base de la teoría y la propia historia personal, lo cual es algo que el pensamiento que en las ciencias disciende, es con seguridad rica en experiencia. Como resultado, el pensamiento puede entonces proporcionar una posición crítica de la teoría y la práctica y la reflexión, una posición necesaria para el aprendizaje crítico.

Quiero decir esto desde el principio que mis expectativas de estudiantes en la escuela elemental no se centran en los contenidos que en algunas formas "pasivas" los teorías que se enseñan de libros simplemente ser leído como un estudio empírico como un diario de la conversión de un discurso científico a la realidad de la experiencia. La apropiación con la validez y la verificabilidad de la teoría se debe más allá del alcance de este libro, ejemplos que sirven en estudios empíricos y prácticas y consultar mi libro *Science as a Field of Politics* o los muchos otros textos de la traducción crítica educacional elemental al final de este volumen. Espero que los elementos del diario puedan servir de modelo a lo que con frecuencia formulaciones críticas y prácticas, pero no de modelo de cómo el mundo es más que un terreno de batalla. Más allá de esto, quiero que los estudiantes se concientizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y enseñar la teoría crítica se entre las experiencias de profesores principiantes que esta tradición de pensar en un sentido más amplio de la práctica cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje sea una posibilidad de que tiene una comprensión de la teoría crítica de lo que debería hacerse y quien está involucrado a los prácticas que involucra la teoría crítica a su propio trabajo.

Que qué manera usted cree en las teorías prácticas de la teoría de estas páginas si no están claramente ilustradas por una práctica experiencia de enseñanza? Los ejemplos conservados podrían el siguiente libro de los ejemplos de un diario de enseñanza de que los ejemplos de la necesidad de una

1. Véase *Science as a Field of Politics* y *Science as a Field of Politics* como ejemplos de cómo se relacionan con los puntos de vista teóricos. Véase *Science as a Field of Politics* en *Part 1999*.

El presente artículo tiene como objetivo principal analizar el rol de la tecnología en el desarrollo de las organizaciones, considerando los aspectos teóricos y prácticos de su implementación. Se exploran los beneficios y desafíos asociados con la adopción de nuevas tecnologías, así como las estrategias para superar los obstáculos que se presentan.

La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas y análisis de casos para comprender las experiencias de las organizaciones que han implementado exitosamente tecnologías innovadoras.

Los resultados indican que la tecnología juega un papel crucial en la mejora de la eficiencia, la productividad y la competitividad de las organizaciones. Sin embargo, es esencial considerar los factores humanos y organizacionales que influyen en el éxito de la implementación, así como la necesidad de una adecuada capacitación y soporte técnico.

4. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL SUEÑO IGUALITARIO

En la siguiente sección, usted será introducido en la tradición de la teoría educativa crítica, o *pedagogía crítica*. Mi propósito al seleccionar perspectivas de diferentes teóricos críticos va más allá de proporcionar una explicación de los efectos dañinos que la escuela ha tenido sobre los estudiantes minoritarios y los pobres. Más bien, yo lo invito a relacionar estos puntos de vista teóricos con las entradas del diario en la parte dos y, lo que es más importante, con sus propias experiencias en las escuelas. Le pido que sirva de intermediario entre la teoría que presento en las siguientes secciones, los extractos del diario de mis experiencias como maestro de barrio pobre y su propia historia personal, la cual, si no es por el momento rica en experiencias docentes, es con seguridad rica en experiencias de estudiante. Este libro puede entonces proporcionar una tensión dialéctica entre teoría, práctica y experiencia, una tensión necesaria para el aprendizaje crítico.

Quiero dejar claro desde el principio que mis experiencias de enseñanza en la escuela elemental no se ofrecen como evidencias que en alguna forma "prueban" las teorías que siguen. Este libro tampoco quiere ser leído como un estudio empírico o como un diario de la conversión de un devoto acólito a la tradición de la teoría crítica. Comprometerse con la validez y la verificabilidad de la teoría sería ir más allá del enfoque de este libro; aquellos que deseen estudios empíricos están invitados a consultar mi libro, *Schooling as a ritual performance*,¹ o los muchos otros textos de la tradición crítica educacional listados al final de este volumen. Espero que los elementos del diario añadan algo de realidad a lo que son esencialmente formulaciones teóricas abstractas; pero mi decisión de incluir el diario es más que un recurso de estilo. Más bien, deseo ilustrar las contradicciones encarnadas en el proceso de enseñanza mismo y trazar la tensión existente entre las expectativas del profesor principiante, que está tratando de encontrar un sentido más amplio en la *práctica* cotidiana de la enseñanza, y el teórico social que presumiblemente tiene una comprensión *teórica* mejor de lo que debería hacerse y quien está llamando a los practicantes a que incorporen la teoría crítica a su propio trabajo.

¿Por qué debería usted creer en las teorías presentadas a lo largo de estas páginas si no están claramente ilustradas por mis propias experiencias de enseñanza? Las críticas conservadoras podrían fácilmente ofrecer los apuntes de mi diario como evidencia de que las escuelas tienen la necesidad de una

¹ Peter McLaren, *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*, Londres y Nueva York, Routledge and keagan Paul, 1986.

mayor disciplina, más reglas y procedimientos de control, criterios más selectivos para evaluar a los estudiantes y a los maestros y el retorno a lo básico. Los críticos liberales podrían abogar por más fondos y programas especializados. Pero todo esto es justamente el punto: la literatura sobre educación abunda en opiniones conservadoras y liberales.

En este libro se presenta una clase de análisis *diferente*. El desafío de la pedagogía crítica no reside solamente en la consistencia lógica o en la verificación empírica de sus teorías; más bien, reside en la elección moral que se nos impone como maestros y ciudadanos, una elección que el filósofo estadounidense John Dewey sugirió que consiste en la distinción entre la educación como una función de la sociedad y la sociedad como una función de la educación. Necesitamos examinar esa elección: ¿Queremos que nuestras escuelas creen una ciudadanía pasiva y apática o una ciudadanía politizada capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la igualdad y la justicia social?

5. EL SURGIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

En el contexto de aquella elección, una teoría radical de la educación ha emergido en los últimos quince años. Definida de manera informal como la "nueva sociología de la educación" o una "teoría crítica de la educación", la pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. La pedagogía crítica opone varios argumentos importantes al análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores, un análisis demasiado visible en los programas de entrenamiento en nuestros colegios de educación. Fundamentalmente preocupados por el centralismo de la política y el poder en nuestra comprensión de cómo trabajan las escuelas, los teóricos críticos han realizado estudios centrados en la economía política de la escuela, el estado y la educación, la presentación de los textos y la construcción de la subjetividad del estudiante.

La teoría educacional crítica tiene una profunda deuda con sus progenitores europeos. Varios teóricos, Henry Giroux, por ejemplo, continúan abrevando en los trabajos de la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica que tiene sus orígenes antes de la segunda guerra mundial en el *Institut für Sozialforschung* de Alemania (Instituto para la Investigación Social). Los miembros de este grupo, que escribieron brillantes y esclarecedores trabajos éticos de análisis freudomarxista, incluyen figuras tales como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Erich Fromm y Herbert Marcuse. Durante la guerra, varios miembros del instituto partieron a los Estados Unidos como resultado de la persecución de los nazis a los izquierdistas y a los judíos. Después de la guerra restablecieron el instituto en Frankfurt. Los miembros de la segunda generación de teóricos críticos, tales como Jürgen Habermas, han salido del instituto para continuar en otras partes el trabajo iniciado por los miembros fundadores. En los Estados Unidos, la Escuela de Frankfurt actualmente está haciendo nuevas incursiones en la investigación social e influyen en numerosas disciplinas tales como la crítica literaria, la antropología, la sociología y la teoría educacional.

La pedagogía crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. La pedagogía crítica, no obstante, no consiste en un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus *objetivos*: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales

existentes.¹ El movimiento constituye sólo una pequeña minoría dentro de la comunidad académica y la enseñanza pública, pero es una presencia creciente y desafiante en ambas arenas.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa "curar, reparar y transformar al mundo"; todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos, la pedagogía crítica es tan revolucionaria como los primeros propósitos de los autores de la declaración de la independencia: dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente.

Política

Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural. Sobre todo en la última década, los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural. Los avances recientes en la sociología del conocimiento, la antropología cultural y simbólica, el marxismo cultural y la semiótica han conducido a estos teóricos a ver a las escuelas no sólo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación. En este contexto, los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual.

Los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. El punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho, los investigadores críticos

¹ Stanley Aronowitz y Henry Giroux, *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, Inc., 1985, pp. 69-114. Véase para una revisión y análisis crítico de esta literatura.

han dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea.

Cultura

Los teóricos críticos ven a la escuela como una forma de *política cultural*; la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural.

Aunque la pedagogía crítica está en deuda con una amplia variedad de tradiciones intelectuales europeas, también se nutre de una única tradición estadounidense que se extiende desde la corriente principal del movimiento progresista de John Dewey, William Kilpatrick y otros, hasta los esfuerzos más radicales de los reconstruccionistas sociales de los años veinte tales como George Counts y la obra de Dwayne Huebner, Theodor Brameld y James McDonald. En términos de Roger Simons, la *pedagogía* debe ser distinguida de la enseñanza.

"Pedagogía" [se refiere] a la integración en la práctica del contenido y el diseño curricular particular, las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, los propósitos y métodos. Todos estos aspectos de la práctica educacional se reúnen en la realidad de lo que ocurre en el salón de clases. Juntos organizan una imagen de cómo el trabajo de un maestro en un contexto institucional específica una versión particular de qué conocimiento es más valioso, qué significa conocer algo y cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro ambiente social y físico. En otras palabras, hablar de pedagogía es hablar simultáneamente de los detalles de lo que los estudiantes y los otros deben hacer juntos y de las políticas culturales que tales prácticas sostienen. En esta perspectiva, no podemos hablar de prácticas de enseñanza sin hablar de política.²

Economía

Desafortunadamente, en su discusión del "pensamiento crítico" los neoconser-

² Roger Simon, "Empowerment as a pedagogy of possibility", en *Language arts* 64, núm. 4, abril de 1987, p. 370.

vadores y los liberales han neutralizado el término *crítico* por su uso repetido e impreciso, removiendo sus dimensiones políticas y culturales y lavando su potencial de análisis para que signifique "habilidades de pensamiento". En sus términos, la enseñanza se reduce a un mero ayudar a los estudiantes a que adquieran más altos niveles de habilidades cognoscitivas. Poca atención se pone al propósito al cual esas habilidades están dirigidas. La visión moral que subyace en este punto de vista alienta a los estudiantes a tener éxito en el difícil mundo competitivo de las formas sociales existentes.

Al definir el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el nuevo programa conservador para una "nación resurgente" evade cualquier compromiso por formar ciudadanos críticos y comprometidos. En cambio, los estudiantes son vistos como la futura vanguardia de la restauración económica de Estados Unidos. Los teóricos críticos han respondido a la nueva derecha sosteniendo que la creciente adopción de pedagogías de tipo administrativo y los esquemas orientados a cumplir con la lógica de las demandas del mercado ha dado lugar a propósitos políticos que promueven activamente la desespecialización de los maestros. Esto es más evidente en la proliferación de programas de estudios enviados por el Estado que claman ser a "prueba de maestros", lo cual reduce efectivamente el papel del maestro al de un empleado semientrenado y mal pagado. La agenda neoconservadora en efecto, ha detenido al avance de la democracia en nuestras escuelas. Los neoconservadores rechazan el punto de vista de que las escuelas deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación donde los estudiantes sean educados no solamente para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto.

La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una *prioridad ética* dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que el desarrollo de habilidades ciertamente es importante). La preocupación por la dimensión moral de la educación ha llevado a los académicos críticos a emprender una reconstrucción socialmente crítica de lo que significa "ser escolarizado". Destacan que cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano. Tales teóricos impugnan el hincapié que la democracia liberal hace en el individualismo y la autonomía respecto de las necesidades de los demás.

De acuerdo con los teóricos de la educación crítica, el análisis de la escuela emprendido por los críticos liberales y conservadores necesariamente favorece los intereses de la cultura dominante. La perspectiva liberal, sobre todo ha sido reapropiada por la misma lógica que se propone criticar. En contraste la pers-

pectiva crítica nos permite hacer un escrutinio de la escuela más persistente en términos de raza, clase, poder y género.

Los estadounidenses por tradición han asumido que las escuelas funcionan como mecanismos para el desarrollo del orden social igualitario y democrático. Los teóricos críticos argumentan lo contrario y sugieren que las escuelas *no* proporcionan oportunidades en la amplia corriente humanista occidental para dar poder al sujeto y a la sociedad, sino que trabajan contra esas oportunidades. La pedagogía crítica también desafía el supuesto de que las escuelas operan como espacios mayores de movilidad social y económica. Teóricos como Michael Apple sostienen que la escuela norteamericana no ha cumplido su promesa de una reforma igualitaria y de hecho no proporciona oportunidades a muchos grupos de estudiantes de convertirse en ciudadanos críticos y activos. Más bien, sostienen, las recompensas económicas de la escuela son muy diferentes para los ricos que para los que se encuentran en desventaja.

En sus intentos por desacreditar la creencia popular de que las escuelas son instituciones fundamentalmente democráticas, los académicos críticos han comenzado a desentrañar las formas en que los programas escolares, los conocimientos y la política dependen del mercado de trabajo corporativo y las necesidades de la economía. Su meta es desenmascarar la desigualdad de los intereses particulares en competencia dentro del orden social que impiden la igualdad de oportunidades. Advierten a los educadores contra la idea de que tanto los conservadores como los liberales ofrecen una plataforma verdaderamente progresista. En su opinión, no se pueden tomar decisiones a partir de criterios de valor transparentes y desinteresados, y ninguna práctica educacional—tanto si se centra en la cuestión de la excelencia, la evaluación o la responsabilidad— es nunca inocente respecto de los contextos sociales, económicos e institucionales en los que la educación ocurre. En cambio, sugieren que la escuela siempre debe ser analizada como un proceso cultural e histórico, en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género. En otras palabras, los académicos críticos rechazan la tarea que el capitalismo les asigna como intelectuales, como maestros y como teóricos sociales, de servir pasivamente a las situaciones ideológicas e institucionales existentes en las escuelas públicas. Estos académicos creen que las escuelas sirven a los intereses de la riqueza y del poder, mientras al mismo tiempo descalifican los valores y las habilidades de los estudiantes más desposeídos de nuestra sociedad: las minorías, los pobres y las mujeres. En resumen, los maestros de la tradición crítica sostienen que la corriente educativa dominante mantiene una tendencia esencialmente injusta que da como resultado la transmisión y la reproducción de la cultura del *status quo* dominante.

Parte central de su intento por reformar la educación pública es el rechazo del énfasis en la predictibilidad y la medición científicas que se ha alojado tácitamente en los modelos de planeación curricular y en otros enfoques teóricos de la práctica educacional. Los teóricos críticos impugnan la relación, pocas

veces disputada, entre la escuela y la sociedad, desenmascarando la pretensión de la pedagogía dominante de que provee igualdad de oportunidades y acceso a la democracia igualitaria y al pensamiento crítico. Los académicos críticos rechazan la idea de que la escuela constituya un proceso apolítico y no axiológico. De hecho, sostener que las escuelas son instituciones meritocráticas es una tautología: los alumnos exitosos son aquéllos a quienes la escuela recompensa. Si ocurre que alguien tiene éxito, debe ser a causa de sus méritos individuales. Falta en esta lógica el reconocimiento de que los estudiantes provenientes de ambientes blancos y ricos obtienen privilegios por encima de los provenientes de otros grupos no por méritos sino por la ventaja que conllevan el dinero y un alto estatus social. La pedagogía crítica intenta proporcionar a maestros e investigadores mejores medios para comprender el papel que desempeñan en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros, y en este esfuerzo, los teóricos han establecido categorías o conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros, y los aspectos de la política escolar que los análisis conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar. En efecto, la pedagogía crítica ha definido con nitidez las dimensiones políticas de la educación, al sostener que las escuelas operan principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites. La pedagogía crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de *dar poder al sujeto* y de *la transformación social*.

Los pedagogos críticos quisieran sacar la teoría de la academia e incorporarla a la práctica educacional. Ellos le arrojan el guante a los que, como el secretario de Educación del presidente Reagan, William Bennett, desean que en las escuelas sólo se enseñe a los estudiantes la gran herencia cultural de Estados Unidos³ y aspiran a proporcionar a los maestros las categorías o conceptos críticos que los capacite para analizar a las escuelas como lugares que producen y transmiten esas prácticas sociales que reflejan los imperativos ideológicos y materiales de la cultura dominante.

Los educadores críticos sostienen que somos responsables no sólo por cómo actuamos individualmente en la sociedad, sino también del sistema en el que participamos. Los teóricos críticos proponen algo que puede ser etiquetado como surrealismo pedagógico: intentan hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar y comienzan a "relativizar" las escuelas como medios normalizadores

³ William J. Bennett, *What works: Research about teaching and learning*, Washington, DC, The United States Department of Education, 1986. También: Henry Giroux y Peter McLaren, "Teacher education and the politics of democratic life: Beyond the Reagan agenda in the era of 'good times'", en C. C. Yeakey y G. S. Johnston (eds.), *Schools as conduits: Educational policymaking during the Reagan years*, Nueva York, Praeger Press, en prensa.

—es decir, como instrumentos que en esencia legitiman las relaciones y prácticas sociales existentes, sancionándolas como normales y naturales— desmantelando y reordenando las reglas y códigos artificiales que maquillan la realidad en el salón de clase. A diferencia del humanista que comienza con lo diferente y lo vuelve comprensible, el teórico crítico educacional ataca lo familiar, trastornando los lugares comunes.⁴ Los teóricos críticos intentan ir más allá de la cuestión convencional de *qué* significa la escuela planteando en su lugar la cuestión más importante de *cómo* la escuela ha venido a significar lo que significa. El resultado es que las escuelas —frecuentemente vistas como instrumentos socializantes que ayudan a que la sociedad produzca ciudadanos inteligentes, responsables, comprometidos y hábiles— resultan ser instituciones extrañas y perturbadoras que no sólo *enseñan* cosas sino que también *producen* sujetos humanos irreflexivos que, en sus actividades diarias, practican las ideologías de la cultura dominante.

Los teóricos educacionales críticos sostienen que el marxismo no ha sido tomado con seriedad en este país como medio de análisis sociohistórico; los teóricos marxistas y aquellos que trabajan dentro de las tradiciones del pensamiento social radical en deuda con el marxismo suelen estar sujetos a la reacción de la "marxofobia". Aunque muchos, si no la mayor parte de los teóricos críticos trabaja fuera de la tradición marxista ortodoxa y no considera al capitalismo un mal irrevocable, ellos insisten en que el modelo de explotación ha producido una racionalidad económica que infunde ideas comunes a las cuestiones sociales y educacionales y continúa contribuyendo a los problemas sociales masivos tales como el racismo, el sexismo y el clasismo. Para asegurar que todos los individuos tengan derechos sobre la plusvalía que su trabajo genera, los educadores críticos sostienen que los responsables de nuestro actual grado de capitalismo deben mantener obligaciones morales. Se necesita una nueva ética económica que ayude a guiar y eventualmente a redefinir una política económica del interés de todo, que tenga la visión y el poder para contraponerse a los efectos deshumanizantes del moderno capitalismo del consumo.

Teorías del interés y de la experiencia

Los teóricos de la educación crítica como Henry Giroux sostienen que los programas escolares deben ser comprendidos en términos de una *teoría del interés* y una *teoría de la experiencia*. Por teoría de interés Giroux quiere decir que el programa refleja los intereses que lo rodean: las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman o descartan. Por teoría de experiencia Giroux se refiere a que el programa es una

⁴ James Clifford, "On Ethnographic Surrealism", en *Comparative studies in society and history* 23, núm. 4, 1981, pp. 539-564.

narrativa construida históricamente que produce y organiza las experiencias del estudiante en el contexto de formas sociales tales como el uso del lenguaje, la organización del conocimiento dentro de categorías de nivel alto y bajo, y la afirmación de clases particulares de estrategias de enseñanza. No obstante, el programa no sólo representa una configuración de intereses particulares y experiencias; también forma un campo de batalla donde diferentes versiones de autoridad, historia, presente y futuro luchan por prevalecer. Los teóricos críticos quieren proporcionar a los teóricos de la educación en general un lenguaje público que no sólo afirme las voces de los maestros y de los grupos subordinados en la población estudiantil, sino que además vincule el propósito de la escuela a una visión transformadora del futuro.

Más allá de estar de acuerdo con que las escuelas reproducen la desigualdad y la injusticia, los teóricos críticos contemporáneos difieren en muchos puntos de análisis. Los trabajos recientes en la tradición crítica pueden en general dividirse en dos categorías: trabajos *teóricamente fundamentados* como los de Henry Giroux, Stanley Aronowitz y Michael Apple, y *etnografías críticas* de las escuelas como las de Paul Willis, Kathleen Weiler, yo mismo y otros, que hemos comenzado a hacer problemáticas las categorías de género, raza y clase.

Hay muchas vertientes diferentes en la pedagogía crítica: la libertaria, la radical y la liberacionista, todas ellas con puntos de divergencia y de coincidencia. Este libro se alimenta principalmente de las perspectivas radicales ejemplificadas en los trabajos de teóricos como Paulo Freire y Henry Giroux, que hacen una distinción importante entre *escolarización* y *educación*. La primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad.

6. PEDAGOGÍA CRÍTICA: UNA REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES CONCEPTOS

En la práctica, la pedagogía crítica es tan diversa como sus muchos seguidores, si bien temas y esquemas comunes aparecen por muchos de sus escritos. He hablado acerca de las características generales en la parte previa; en la que sigue, perfilearé con más detalle las más importantes categorías de esta corriente. Una categoría es simplemente un concepto, asunto, cuestión, hipótesis o idea central en la teoría crítica. Estas categorías intentan proporcionar un marco teórico con el cual usted pueda releer mis entradas del diario y tal vez comprender mejor las teorías generadas por la investigación en la educación crítica. Las categorías son útiles para los propósitos de clarificación e ilustración, aunque algunos teóricos críticos indudablemente argumentarán que conceptos adicionales deberían estar incluidos o que a algunos conceptos no se les ha dado la importancia que merecen.

LA IMPORTANCIA DE LA TEORÍA

Antes de tratar las categorías individuales, necesitamos examinar cómo se investigan esas categorías. Los teóricos críticos comienzan con la premisa de que *los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios*. El educador crítico aprueba teorías que son, ante todo, *dialécticas*; esto es, teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Más bien, estos problemas surgen del *contexto interactivo* entre el individuo y la sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social del que es parte. Ni al individuo ni a la sociedad se le da prioridad en el análisis, los dos están inextricablemente entretreídos, de tal forma que la referencia a uno debe por implicación significar la referencia al otro. La teoría dialéctica intenta desechar las historias y las relaciones de los significados y apariencias aceptados, trazando interacciones desde el contexto a la parte, desde el sistema interno al hecho. En esta forma, la teoría crítica nos ayuda a enfocar *simultáneamente ambos aspectos de una contradicción social*.¹

¹ Las fuentes para esta sección son las siguientes: Bertell Ollman, "The meaning of Dialectics", en *Monthly review*, noviembre de 1986; Wilfrid Carr y Stephen Kemmis, *Becoming critical: Knowing through action research*, Victoria Deakin University, 1983; Stephen Kemmis y Lindsay Fitzclarence, *Curriculum theorizing: beyond reproduction theory*, Victoria Deakin University, 1986; Henry Giroux, *Ideology, culture and the process of schooling*, Filadelfia, Temple University Press y Londres, Falmer

Wilfred Carr y Stephen Kemmis describen el pensamiento dialéctico como sigue:

El pensamiento dialéctico implica buscar [...] las contradicciones (como la contradicción de la opresión inadvertida de los estudiantes menos capaces por un sistema que aspira a ayudar a todos los estudiantes a alcanzar su "potencial completo"), pero en realidad no es algo tan inexpressivo o mecánico como la fórmula de tesis-antítesis-síntesis. Por el contrario, es una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como *parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función*. En el proceso pueden ser descubiertas *contradicciones* (como, por ejemplo, en una *estructura* política que aspira a dar el poder de tomar decisiones a todos, pero *funciona* en la práctica como negación del acceso a la información con la cual la gente pudiera influir en las decisiones cruciales para su vida). Cuando las contradicciones son reveladas, se requieren un nuevo pensamiento constructivo y una nueva acción constructiva para trascender el contradictorio estado de cosas. La complementariedad de los elementos es dinámica: es un tipo de tensión, no una confrontación estática entre los dos polos. En el enfoque dialéctico, los elementos están considerados como mutuamente constitutivos, no separados y distintos. La contradicción puede de esta manera ser distinguida de la paradoja: hablar de contradicción es implicar que se puede obtener una nueva solución, mientras que hablar de paradoja es sugerir que dos ideas incompatibles permanecen inertes y opuestas una a la otra. (Cursivas del original.)²

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación. Mi propia investigación de la educación parroquial, por ejemplo, mostró que la escuela funciona *simultáneamente* como medio para dar poder a los estudiantes en torno a cuestiones de justicia social y como un medio para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante dirigidos a crear futuros trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados.³

Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios *tanto* de dominación *como* de liberación; esto va en contra de la doctrina sobredeterminista del marxismo ortodoxo, que pretende que las escuelas sólo reproducen las relaciones de clase y adoctrinan pasivamente a los estudiantes para convertirlos en ávidos jóvenes capitalistas. Esta comprensión dialéctica de la escolarización también es un rechazo del meollo de la teoría educativa dominante, que concibe a las escuelas como espacios donde principalmente se provee a los estudiantes con las habilidades y actitudes necesarias

Press, Ltd., 1981; Ernst Bloch, "The Dialectical Method", en *Man and world*, núm. 16, 1983, pp. 281-313.

² Kemmis y Fitzclarence, *op. cit.*, pp. 36 y 37.

³ Peter McLaren, *op. cit.*

para convertirse en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsables.

Los educadores críticos sostienen que una teoría de la escolarización digna *debe tomar partido*, esto es, debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social. El educador crítico no cree que haya dos lados para cada cuestión, y que ambos requieran igual atención. Para el educador crítico hay *muchos* lados en un problema que con frecuencia están vinculados a ciertos intereses de clase, raza y género.

Veamos por un momento un ejemplo de la teorización crítica tal como ha venido a nacer en una práctica básica de enseñanza: los objetivos de escritura en el salón de clases. De este ejemplo extraigo una importante diferenciación hecha por Henry Giroux entre los *micro* y los *macro* objetivos.⁴

El uso común de objetivos conductuales por los maestros refleja una búsqueda de certeza y control técnico del conocimiento y la conducta. Los maestros suelen destacar los procedimientos administrativos en el salón de clases, la eficiencia y las técnicas del "cómo hacer" que en última instancia ignoran una pregunta importante: "¿Por qué se enseña este conocimiento en primer lugar?" Giroux ubica los objetivos del salón de clase dentro de categorías de macro y micro.

Los *macro* objetivos están diseñados para permitir a los estudiantes hacer conexiones entre los métodos, el contenido y la estructura de un curso y su significado dentro de la realidad social. Este enfoque dialéctico de los objetivos del aula permite a los estudiantes adquirir un marco de referencia más amplio o visión del mundo; en otras palabras, los ayuda a adquirir una perspectiva política. Los estudiantes pueden entonces hacer explícito el programa oculto y desarrollar una conciencia política crítica.

Los *micro* objetivos representan el contenido del curso y se caracterizan por su estrechez de propósitos y su limitado campo de cuestionamiento. Giroux nos dice que la importancia de la relación entre ambas clases de objetivos deriva de que los estudiantes *descubran las conexiones entre los objetivos del curso y las normas, valores y relaciones estructurales de la sociedad*. Por ejemplo, los micro objetivos de la enseñanza de la guerra de Vietnam podrían ser aprender las fechas de batallas específicas, los detalles de ciertos debates sobre la guerra en el congreso y las razones dadas por la Casa Blanca para pelear. Los micro objetivos tienen que ver con la organización, la clasificación, el dominio y la manipulación de los datos. A esto es a lo que Giroux llama *conocimiento productivo*. Los macro objetivos, por otra parte, se centran en la relación entre medios y fines, entre los hechos específicos y sus implicaciones sociales y políticas más amplias. Una lección sobre la guerra de Vietnam o la más reciente invasión de Granada, por

⁴ Esta discusión de micro y macro objetivos está tomada de Henry Giroux, "Overcoming behavioral and humanistic objectives", en *The education forum*, mayo de 1979), pp. 409-419. También Henry Giroux, *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of practical learning*, South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, en prensa.

ejemplo, podría resaltar las siguientes macro interrogantes: ¿Cuál es la relación entre la invasión de Granada como una misión de rescate en interés de los ciudadanos estadounidenses y la lógica mayor del imperialismo? Durante la era de Vietnam, ¿cuál fue la relación entre la economía de Estados Unidos y la industria de los armamentos? ¿A qué intereses sirvió mejor la guerra? ¿Quién fue el más beneficiado con la guerra? ¿Cuáles fueron las relaciones de clase entre los que pelearon y los que permanecieron en la universidad?

Desarrollar macro objetivos favorece un modo dialéctico de investigación; el proceso constituye una aplicación sociopolítica del conocimiento, que Henry Giroux llama *conocimiento directivo*. Los teóricos críticos buscan una clase de conocimiento que ayude a los estudiantes a reconocer la *función social de las formas particulares de conocimiento*. El propósito de la teoría educacional dialéctica, entonces, es proporcionar a los estudiantes un modelo que les permita examinar los fundamentos políticos, sociales y económicos subyacentes en la sociedad.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Los teóricos de la educación crítica ven al conocimiento escolar como histórica y socialmente arraigado y limitado por intereses. El conocimiento adquirido en la escuela —o en cualquier lugar— nunca es neutral u objetivo sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. El conocimiento es una *construcción social* profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. Cuando los teóricos críticos afirman que el conocimiento está socialmente construido, quieren decir que es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares (por ejemplo de clase, de raza y de género) y que viven en coyunturas particulares en el tiempo. Sostener que el conocimiento está socialmente construido en general significa que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica. No hay un mundo ideal, autónomo, prístino o aborígen al cual correspondan por necesidad nuestras construcciones sociales; siempre hay un campo referencial en el cual se sitúan símbolos. Y este particular campo referencial (por ejemplo el lenguaje, la cultura, el lugar, el tiempo) influye en cómo los símbolos generan significados. No existe una intuición subjetiva pura. No nos encontramos *frente* al mundo social; vivimos *en* él. Cuando buscamos el significado de los acontecimientos buscamos el significado de lo social. Podemos ahora formular ciertas preguntas con respecto a la construcción social del conocimiento, tales como: ¿Por qué las mujeres y los grupos minoritarios suelen ver las cuestiones sociales de manera diferente a como lo hacen los varones blancos? ¿Por qué es más

probable que los maestros aprecien más las opiniones del estudiante blanco de clase media, por ejemplo, que las de las mujeres negras?

La pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. La pedagogía crítica se pregunta cómo nuestro conocimiento de sentido común cotidiano —nuestras construcciones sociales o “subjetividades”— es producido y vivido. En otras palabras, ¿cuáles son las *funciones sociales* del conocimiento? El factor crucial aquí es que algunas formas de conocimiento tienen más poder y legitimidad que otras. Por ejemplo, en muchas escuelas de los Estados Unidos, los programas de ciencias y matemáticas son más favorecidos que los de artes liberales. Esto puede explicarse por el vínculo entre las necesidades de la gran empresa para competir en los mercados mundiales y los imperativos del movimiento de la nueva reforma para traer de regreso a las escuelas la “excelencia”. Ciertos tipos de conocimiento legitiman ciertos intereses de género, clase y raza. ¿A qué intereses sirve este conocimiento? ¿Quién queda excluido como resultado? ¿Quién es marginado?

Pongamos esto en forma de otras preguntas: ¿Cuál es la relación entre la clase social y el conocimiento enseñado en la escuela? ¿Por qué apreciamos el conocimiento científico por encima del conocimiento informal? ¿Por qué los maestros usamos el “inglés estándar”? ¿Por qué no es probable que el pueblo vote por una mujer o por un negro para presidente? ¿Cómo refuerza el conocimiento escolar los estereotipos acerca de las mujeres, las minorías y la gente en desventaja? ¿Qué se toma en cuenta para que algunos conocimientos tengan más alto estatus (como los grandes trabajos de filósofos o científicos) mientras los conocimientos prácticos de la gente común o marginada o de los grupos sojuzgados son con frecuencia desacreditados y devaluados? ¿Por qué aprendemos acerca de los grandes “hombres” en la historia y ocupamos menos tiempo aprendiendo acerca de las contribuciones de las mujeres y las minorías y de las luchas de la gente de las clases económicas más bajas? ¿Por qué no aprendemos más acerca del movimiento laboral estadounidense? ¿Cómo y por qué ciertos tipos de conocimiento sirven para reforzar las ideologías dominantes, que a su vez enmascaran relaciones injustas de poder entre ciertos grupos en la sociedad?

Formas de conocimiento

La pedagogía crítica sigue la distinción respecto a las formas en que es ubicado el conocimiento del teórico social alemán Jurgen Habermas.⁵ Examinemos este

⁵ Véase Jurgen Habermas, *Knowledge and human interests*, traducción al inglés de J. J. Shapiro, Londres, Heinemann, 1972; véase también Jurgen Habermas, *Theory and practice*, traducción al inglés de J. Viertel, Londres, Heinemann, 1974, así como Kemmis y Fitzclarence *op. cit.*, pp. 70-72.

concepto en el contexto de la enseñanza en el aula. Los educadores de la corriente dominante que trabajan dentro de las ideologías liberal y conservadora enfatizan el *conocimiento técnico* (similar al *conocimiento productivo* de Giroux): conocimiento es lo que puede ser medido y cuantificado. El conocimiento técnico está basado en las ciencias naturales, utiliza métodos analíticos hipotético-deductivos o empíricos y es evaluado por, entre otras cosas, coeficientes de inteligencia, niveles de lectura, y exámenes SAT, todos los cuales son usados por los educadores para clasificar, regular y controlar a los estudiantes.

Un segundo tipo, el *conocimiento práctico*, apunta a ilustrar a los individuos de modo que puedan dar forma a sus acciones diarias en el mundo. El conocimiento práctico se adquiere en general mediante descripción y análisis, *en forma histórica o de desarrollo* de situaciones sociales, y está articulado para ayudar a los individuos a comprender los hechos sociales en curso y situacionales. El investigador educacional liberal que emprende el trabajo de campo en una escuela para evaluar la conducta y la interacción de los estudiantes adquiere conocimiento práctico, por ejemplo. Este tipo de conocimiento no suele ser generado numéricamente ni somete los datos a alguna clase de instrumento estadístico.

No obstante, el educador crítico está más interesado en lo que Habermas llama el *conocimiento emancipatorio* (similar al *conocimiento directivo* de Giroux), que intenta reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico. El conocimiento emancipatorio nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. También apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberada y colectiva. En breve, asienta los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento.

Clase

La *clase* se refiere a las *relaciones económicas, sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social dado*. Las relaciones de clase reflejan las restricciones y limitaciones que los individuos y los grupos experimentan en las áreas de nivel de ingreso, ocupación, lugar de residencia y otros indicadores de estatus y de rango social. Las relaciones de clase son las asociadas con la plusvalía del trabajo, quién la produce y quién la recibe. El trabajo excedente es el trabajo emprendido por los trabajadores más allá del que es necesario. Las relaciones de clase también se refieren a la distribución social del poder y su disposición estructural. Hoy en día hay mayores distinciones dentro de las clases trabajadoras y es posible hablar de nuevas subclases dentro de la estructura social estadounidense constituidas por sectores de las agrupaciones negra, hispana y asiática, junto con los blancos ancianos, los minusválidos y otros grupos económicos marginados.

Cultura

El concepto de *cultura*, tan variado como sea, es esencial para el entendimiento de la pedagogía crítica. Utilizo el término "cultura" aquí para significar *las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida "dadas"*. Además de definir la cultura como *un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo*, necesitamos reconocer cómo las cuestiones culturales nos ayudan a entender quién tiene poder y cómo es reproducido y manifestado en las relaciones sociales que vinculan a la escuela con el orden social mayor; la capacidad de los individuos para expresar su cultura está relacionada con el poder que ciertos grupos son capaces de ejercer en el orden social; la expresión de los valores y creencias de los individuos que comparten ciertas experiencias históricas es determinada por su poder colectivo en la sociedad.⁶

El vínculo entre cultura y poder ha sido ampliamente analizado en la teoría social crítica en los últimos diez años. Por lo tanto es posible ofrecer tres postulados de esa literatura que iluminan en particular la lógica política que subyace en las diferentes relaciones entre cultura y poder. En primer lugar, la cultura está íntimamente vinculada con la estructura de las relaciones sociales dentro de las agrupaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia. Segundo, la cultura es analizada no sólo como una forma de vida sino como una forma de producción merced a la cual los diferentes grupos tanto en sus relaciones dominantes como subordinadas definen y perciben sus aspiraciones en las relaciones desiguales de poder. Tercero, la cultura es vista como un campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto. Lo que es importante aquí es que cada uno de estos puntos plantea cuestiones fundamentales acerca de las formas en que las desigualdades son mantenidas y desafiadas en las esferas de la cultura y de la sociedad.⁷

Cultura dominante, cultura subordinada y subcultura

Tres categorías centrales relacionadas con el concepto de cultura —cultura dominante, cultura subordinada y subcultura— han sido muy discutidas en recientes trabajos críticos. Una cultura puede ser fácilmente analizada como cultura de origen "dominante" o "subordinada". La *cultura dominante* se refiere

⁶ Para una discusión completa de la cultura, véase Enid Lee, *Letters to Marcia: A teachers guide to antiracist teaching*, Toronto, Cross Cultural and Communication Centre, 1985.

⁷ Henry Giroux y Peter McLaren, "Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling", en *Harvard Educational Review*, núm. 56, 1986, 3, pp. 232 y 233.

a las prácticas y representaciones sociales que afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad. Los grupos que viven las relaciones sociales subordinados a la cultura dominante son parte de la cultura subordinada. Los grupos subculturales pueden ser descritos como subconjuntos de las dos culturas de origen (la dominante y la subordinada). Los individuos que forman las subculturas suelen emplear símbolos distintos y prácticas sociales para favorecer una identidad distinta de la de la cultura dominante. Como ejemplo baste referirnos a la cultura *punk*, con sus particulares gustos musicales, sus atuendos fetichistas, su cabello parado y su disconformidad con las reglas dominantes de propiedad alimentadas por los medios masivos, las escuelas, las religiones y la industria cultural establecidos. La mayor parte de las subculturas de la clase trabajadora existen en una posición estructural subordinada en la sociedad, y muchos de sus miembros se involucran en actos de oposición a la cultura dominante de la clase media. No obstante, es importante recordar que la gente no habita las culturas o las clases sociales sino que vive relaciones de clase o culturales, algunas de las cuales pueden ser dominantes mientras que otras son subordinadas.⁸

Las subculturas están envueltas en la disputa por el "espacio" cultural o aberturas en la cultura dominante, ya que ésta nunca es capaz de asegurar un control total sobre los grupos culturales subordinados. Sea que escojamos examinar grupos subculturales británicos (por ejemplo, los jóvenes de la clase trabajadora, los *teddy-boys*, los cabezas rapadas, los *punks*, los chicos rudos, los *rastafarian*) o estadounidenses (digamos los clubes de motociclistas tales como los *Hell's angels*, las pandillas étnicas callejeras, o las pandillas de la clase media suburbana), las subculturas son con más frecuencia negociadoras que verdaderamente opuestas. Como lo señala John Muncie, esto se debe a que operan sobre todo en el espacio del ocio, que es muy vulnerable a la incorporación comercial e ideológica.⁹ Las subculturas ofrecen una crítica simbólica del orden social y suelen estar organizadas en relaciones de clase, género, costumbres y raza. Pese a la frecuente y feroz explotación de la resistencia subcultural de varias subculturas de jóvenes hecha por las instituciones burguesas (la escuela, el lugar de trabajo, el sistema de justicia, las industrias de consumo), las subculturas en

⁸ Para esta discusión de la cultura estoy en deuda con Raymond A. Calluori, "The kids are alright: New wave subcultural theory", en *Social text* 4, núm. 3, 1985, pp. 43-53; Mike Brake, *The sociology of youth culture and youth subculture*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1980; Graham Murdock, "Mass communication and the construction of meaning", en N. Armstead (ed.) *Reconstructing social psychology style*, Londres y Nueva York, Methuen, 1979; Ian Connell, D. J. Ashenden, S. Kessler y G. W. Dowsett, *Making the difference: schooling, families and social division*, Sydney, George Allen and Unwin, 1982. También: Stuart Hall y Tony Jefferson, *Resistance through rituals: Youth subcultures in postwar Britain*, Londres, Hutchinson and the Centre for Contemporary Cultural Studies, Universidad de Birmingham, 1980.

⁹ John Muncie, "Pop culture, pop music and postwar youth subcultures", en *Popular Culture*, bloque 5 unidades 18 y 19/20, The Open University Press, 1981, pp. 31-62.

general son capaces de mantener viva la disputa sobre cómo son producidos, definidos y legitimados los significados; en consecuencia, representan diferentes grados de lucha en contra de la sojuzgación. Muchos movimientos subculturales reflejan una crisis en la sociedad dominante más que una movilización unificada en contra de ella. Por ejemplo, el movimiento hippie en los sesenta representó en parte un ejercicio de socialismo pequeñoburgués hecho por radicales de clase media que estaban movidos tanto por principios idealistas como por una búsqueda de ayuda espiritual y de estilo de vida. Esto a menudo sirvió para quitar la atención crítica de las desigualdades estructurales de la sociedad capitalista. Como Muncie argumenta, las subculturas constituyen "una crisis dentro de la cultura dominante más que una conspiración en contra de ella".¹⁰ La contracultura de los jóvenes de los sesenta fue el abono ideológico que fertilizó mi pedagogía en la parte dos. Había aprendido los rudimentos del radicalismo de la clase media que estaba preocupada con la política pública y evitaba el examen concienzudo y crítico de las desigualdades estructurales que se daban dentro del orden social.

Formas culturales

Las formas culturales son aquellos símbolos y prácticas sociales que expresan cultura, tales como los que se encuentran en la música, el vestido, la alimentación, la religión, la danza y la educación, que se han desarrollado a partir de los esfuerzos de los grupos por definir sus vidas en el entorno político y material. La televisión, los videos y las películas se consideran como formas culturales. La escolarización también es una forma cultural, lo mismo que el basquetbol. Las formas culturales no existen separadas de los conjuntos de apuntalamientos relacionados con los medios de producción económica, la movilización del deseo, la construcción de valores sociales, las asimetrías entre poder y conocimiento, las configuraciones de ideologías y las relaciones de clase, raza y género.

Hegemonía

La cultura dominante ejerce control sobre clases o grupos subordinados mediante un proceso conocido como *hegemonía*.¹¹ La hegemonía se refiere al

¹⁰ John Muncie, *ibid.*, p. 76.

¹¹ La sección sobre hegemonía tiene las siguientes fuentes: Henry Giroux, *Ideology...*, pp. 22-26; *Popular culture*, 1981, un curso de segundo grado en la universidad abierta, en Milton Keynes, Inglaterra, publicado por The Open University Press y distribuido en los Estados Unidos por Taylor y Francis, Filadelfia. Varios folletos en esta serie fueron instrumentos para desarrollar las secciones sobre ideología y hegemonía: Geoffrey Bourne, "Meaning, Image and Ideology", en *Form and*

mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia. Por prácticas sociales me refiero a lo que la gente dice y hace. Naturalmente, las prácticas sociales se realizan por medio de palabras, gestos, signos y rituales particulares apropiados o por una combinación de éstos. Las formas sociales son los principios que proveen y dan legitimidad a prácticas sociales específicas. Por ejemplo, la legislación estatal es una forma social que da legitimidad a la práctica social de la enseñanza. El término estructuras sociales puede definirse como los imperativos que limitan la vida individual, que parecen estar más allá del control individual y que tienen su origen en las relaciones de poder que gobiernan a la sociedad. Podemos, así, hablar de la "estructura de clase" o de la "estructura económica" de nuestra sociedad.

La hegemonía es una lucha en la que el poderoso gana el consentimiento de los oprimidos, quienes ignoran que participan en su propia opresión. La hegemonía operaba en mis prácticas como maestro de escuela elemental. Dado que no enseñé a mis estudiantes a cuestionar los valores prevalecientes, las actitudes y las prácticas sociales de la sociedad dominante en una forma sostenida y crítica, mi clase preservó la hegemonía de la cultura dominante. Esa hegemonía era impugnada cuando los estudiantes cuestionaban mi autoridad resistiéndose e interrumpiendo las lecciones. La clase dominante asegura la hegemonía —el consentimiento por parte del dominado— proporcionando símbolos, representaciones y prácticas de vida social en tal forma que las bases de la autoridad social y las relaciones desiguales de poder y privilegio quedan escondidas. Al perpetuar el mito del logro individual y la iniciativa en los medios masivos de comunicación, las escuelas, la iglesia y la familia, por ejemplo, la cultura dominante asegura que los grupos subordinados que fracasan en la escuela o en el mundo de los "ricos y famosos" vean ese fracaso en términos de falta de idoneidad personal o de no tener "suerte". Los oprimidos se culpan a sí mismos del fracaso escolar, un fracaso que puede ciertamente atribuirse a los efectos estructurales de la economía y a la división por clases del trabajo.¹²

La hegemonía es un encasillamiento cultural de significados, una prisió de

meaning I, Open University Press, bloque 4, unidades 13 y 15, pp. 37-65; véase también Tony Bennett, "Popular culture: defining our terms", *Popular culture: Themes and issues I*, bloque 1, unidades 1 y 2, pp. 77-87, "Popular culture: History and theory", en *Popular culture: themes and issues II*, bloque 1, unidad 3, pp. 29-32. Otra fuente importante es un folleto para el curso del tercer nivel en la Universidad abierta: *The politics of cultural production*, The Open University Press, 1981. Las secciones relevantes incluyen a: Geoff Whitty, "Ideology, Politics and Curriculum", pp. 7-52; David Davies, "Popular Culture, Class and Schooling", pp. 53-108. Véase también a P. J. Hills, *A dictionary of education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 166 y 167; y Raymond Williams, *Keywords: A vocabulary of culture and society*, Londres, Fontana, 1983, pp. 144-146.

¹² William Ryan, *Blaming the victim*, Nueva York, Vintage Books, 1976.

lenguajes y de ideas a la que ingresan "libremente" tanto los dominadores como los dominados. Como Todd Gitlin señala,

tanto los regidores como los regidos obtienen recompensas psicológicas y materiales en el curso de la confirmación o reconfirmación de su desigualdad. El sentido hegemónico del mundo rezuma en el "sentido común" popular y es reproducido ahí; puede incluso parecer generado por ese sentido común.¹³

La hegemonía se refiere al liderazgo moral e intelectual de una clase dominante sobre una clase subordinada llevado a efecto no por medio de coerción (por ejemplo, amenaza de prisión o de tortura) ni de la construcción intencionada de reglas y regulaciones (como en un régimen dictatorial o fascista), sino más bien gracias al consentimiento de la clase subordinada a la autoridad de la clase dominante. La clase dominante no necesita emplear la fuerza para la manufactura de la hegemonía dado que la clase subordinada se suscribe activamente a muchos de los valores y objetivos de la clase dominante sin estar consciente de la fuente de esos valores o los intereses que los conforman.

La hegemonía no es tanto un proceso de dominación activa como una estructuración activa de la cultura y las experiencias de la clase subordinada por la clase dominante, que es capaz de "encuadrar" las formas en las que los grupos subordinados viven y responden a su propio sistema cultural y experiencias; en otras palabras, la cultura dominante es capaz de manufacturar los sueños y deseos tanto de los grupos dominados como de los dominantes proporcionando los "términos de referencia" (por ejemplo, las imágenes, visiones, historias, ideales) a partir de los cuales se espera que todos los individuos vivan sus vidas. La cultura dominante trata de "fijar" los significados de los signos, los símbolos y las representaciones para proveer una visión del mundo "común", enmascarando las relaciones de poder y privilegio por medio de los medios masivos de comunicación, los aparatos del Estado tales como las escuelas, las instituciones gubernamentales y las burocracias estatales. A los individuos se les proporcionan "posiciones subjetivas" que los condicionan a reaccionar a ideas y opiniones en formas prescritas. Por ejemplo, la mayor parte de los individuos en los Estados Unidos, cuando son llamados "americanos" son ubicados en general como sujetos por el discurso dominante. Ser "americano" implica tener un cierto bagaje ideológico. Los "americanos" se consideran habitualmente amantes de la libertad, defensores de los derechos individuales, guardianes de la paz mundial, etc.; raramente se ven a sí mismos como agentes sociales contradictorios. No suele ocurrir que vean a su país atrasado respecto a otras economías industriales del mundo en lo que se refiere a la seguridad de sus ciudadanos en áreas como la salud, los programas subsidiados de apoyo a la familia o los

¹³ Todd Gitlin, *The whole world is watching: Mass media in the making and unmaking of the new left*, Berkeley y Londres, University of California Press, 1980, pp. 253 y 254.

habitacionales. Como ciudadanos del país más rico en el mundo, no acostumbran cuestionarse por qué su gobierno no puede permitirse ser más generoso con sus ciudadanos, y la mayoría se horrorizaría de oír una descripción de su país como un "régimen terrorista" que ejercita actos encubiertos de guerra en contra de los países latinoamericanos tales como Nicaragua. La imagen prevaleciente que las escuelas, la industria del entretenimiento y las agencias gubernamentales han hecho pública es de benevolencia, en la que los intereses de las clases dominantes supuestamente representan los intereses de todos los grupos. Es una imagen en la que los valores y creencias de la clase dominante aparecen tan correctos que rechazarlos sería antinatural, una violación al sentido común.

Dentro del proceso hegemónico, los significados establecidos suelen estar limpios de contradicción, impugnación y ambigüedad. La resistencia ocurre, no obstante, con mayor frecuencia en el dominio de la cultura popular. En este caso, la cultura popular se convierte en un campo de negociación en donde los grupos dominantes, subordinados y de oposición afirman y disputan las representaciones y significados culturales. La cultura dominante raramente tiene éxito en todos los frentes; la gente *resiste*. Los grupos alternativos se las arreglan para encontrar diferentes valores y significados para regular sus vidas. Los grupos de oposición intentan desafiar el modo cultural prevaleciente de estructurar y codificar las representaciones y significados. Las prácticas sociales prevalecientes son, de hecho, resistidas. Las escuelas y otros espacios sociales y culturales raramente se encuentran cautivos del proceso hegemónico puesto que ahí también encontramos lucha y confrontación. Es por esto que las escuelas pueden ser caracterizadas como terreno de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante. Hay una relativa autonomía dentro de los espacios escolares que permite emerger hacia ciertas formas de resistencia y romper la cohesividad de la hegemonía. Los maestros discuten sobre los libros que han de usar, sobre las prácticas disciplinarias y sobre los propósitos y objetivos de los cursos particulares y de los programas.

Un ejemplo actual de la batalla por la hegemonía puede verse en el desafío planteado por los fundamentalistas cristianos a la escuela pública. La crítica fundamentalista ha instigado un debate sobre las prácticas pedagógicas dominantes que regulan todo, desde los libros de texto hasta cómo, en las clases de ciencias, los maestros pueden dar cuenta de los orígenes de la raza humana. El asunto importante a recordar, de cualquier forma, es que la hegemonía está siempre en operación; ciertas ideas, valores y prácticas sociales en general prevalecen por encima de otras.

No todos los valores prevalecientes son opresivos. A los educadores críticos, también, les gustaría asegurar la hegemonía para sus propias ideas. El desafío para los maestros es reconocer e intentar transformar esos rasgos antidemocráticos y opresivos del control hegemónico que frecuentemente estructuran la existencia diaria de las aulas de modos no transparentes. Estos rasgos opresivos

no suelen ser desafiados porque la ideología dominante es tan inclusiva que a los individuos se les enseña a verla como natural, de sentido común e inviolable. Por ejemplo, los grupos subordinados que se adhieren a una ideología que pudiera ser descrita como de ala derecha, frecuentemente son los más lesionados por el gobierno republicano que ellos eligieron, en términos de recortes en la ayuda para servicios sociales, agricultura, etc. Pero el Partido Republicano ha vendido una imagen de sensatez, firmeza, anticomunismo y mucho patriotismo, rasgos que remiten a grupos subordinados cuyas prácticas culturales pueden incluir oír la música *country* o del oeste, seguir los programas de televisión y las cruzadas evangelistas o aplaudir las hazañas pugilísticas de Rambo. Los que buscan describir las formas en que los ricos son favorecidos sobre los grupos subordinados son descalificados como liberales que no apoyan a los "defensores de la libertad" en Nicaragua. ¿Quién necesita usar la fuerza cuando la hegemonía ideológica trabaja tan bien? Como Gore Vidal ha observado acerca de los Estados Unidos: "El genio de nuestro sistema consiste en hacer que la gente ordinaria vaya y vote en contra de sus intereses. La forma en que nuestra clase regidora se mantiene fuera de la vista es una de las más grandes acrobacias en la historia política de cualquier país."¹⁴

Ideología

La hegemonía no podría hacer su trabajo sin el apoyo de la ideología. La ideología permea todo en la vida social y no sólo se refiere a la ideología política del comunismo, socialismo, anarquismo, racionalismo o existencialismo. La ideología se refiere a la *producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos*.¹⁵ Simplemente, la ideología se refiere a la producción de sentidos y significados. Puede describirse como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que *tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común*. Es el resultado de la intersección del significado y el poder en el mundo social. Las costumbres, los rituales, las creencias y los valores suelen generar en los individuos concepciones distorsionadas de su ubicación en el orden sociocultural y por tanto sirven para

¹⁴ Gore Vidal, *Monthly Review*, núm. 19 octubre de 1986, citado en Allen Fenichel "Alternative economic policies", *The ecumenist* 25, núm. 4, mayo-junio de 1987, p. 49.

¹⁵ Para esta sección sobre ideología estoy en deuda con Henry Giroux, *Theory and resistance in education: pedagogy for the oposition*, South Hadley, Bergin and Garvey, 1983, p. 143. Véase también Stanley Aronowitz y Henry Giroux, *op. cit.*; Douglas Kellner, "Ideology, Marxism, and Advanced Capitalism", en *Socialist review* 8, núm. 6 1978, p. 38; Gibson Winter, *Libemating creation: Foundations of religious social ethics*, Nueva York, Crossroad, 1981, p. 97. También: Geoff Whitty, *op. cit.*, pp. 7-52 y David Davies, *op. cit.*, pp. 53-108; Williams, *op. cit.*, pp. 153-157; Tony Benett, *op. cit.*, pp. 77-87; y Geoffrey Bourne, *op. cit.*, pp. 37-53.

reconciliarlos con tal ubicación y para disfrazar las relaciones injustas de poder y privilegio; esto es lo que algunas veces es llamado "hegemonía ideológica".

Stuart Hall y James Donald definen ideología como

los marcos de pensamiento que son usados en la sociedad para explicar, imaginar, otorgar sentido o dar significado al mundo social y político [...] Sin estos marcos no podríamos darle sentido al mundo de ningún modo; pero con ellos nuestras percepciones están inevitablemente estructuradas en una dirección particular por los propios conceptos que estamos usando.¹⁶

La ideología incluye tanto funciones positivas como negativas en cualquier momento dado: *la función positiva* de la ideología es "proporcionar los conceptos, categorías, imágenes e ideas por medio de los cuales la gente da sentido a su mundo social y político, forma sus proyectos, toma una cierta conciencia de su ubicación en el mundo y actúa en él"; *la función negativa* de la ideología "se refiere al hecho de que todas esas perspectivas son inevitablemente selectivas. De este modo una perspectiva organiza positivamente los 'hechos' y tiene sentido porque incluye inevitablemente *esa* forma de poner las cosas".¹⁷

Para entender completamente la función negativa de la ideología, debe vincularse el concepto con una teoría de dominación. La *dominación* ocurre cuando las relaciones de poder establecidas en un nivel institucional son sistemáticamente asimétricas; esto es, cuando son desiguales y privilegian por lo tanto a algunos grupos por encima de otros. De acuerdo con John Thompson, la ideología en su función negativa trabaja mediante cuatro formas diferentes: la legitimación, la disimulación, la fragmentación y la cosificación. La *legitimación* ocurre cuando un sistema de dominación se sostiene presentándose como legítimo o como eminentemente justo y digno de respeto. Por ejemplo, al legitimar al sistema escolar como justo y meritocrático y como uno que da a todos las mismas oportunidades, la cultura dominante esconde la verdad del currículum oculto —el hecho de que aquellos a quienes la escuela ayuda más son los que vienen de las familias más opulentas. La *disimulación* resulta cuando las relaciones de dominación están ocultas, negadas u oscurecidas en diferentes formas. Por ejemplo, la práctica de la estratificación institucionalizada en las escuelas pretende que la escuela ayuda a satisfacer mejor las necesidades de los grupos estudiantiles con distintas habilidades académicas. No obstante, describir la estratificación en esta forma ayuda a encubrir su función social reproductiva, que es la de clasificar a los estudiantes de acuerdo con su ubicación social de clase. La *fragmentación* ocurre cuando las relaciones de dominación están sostenidas por la producción de significados en una forma que fragmenta a los

¹⁶ James Donald y Stuart Hall, "Introduction", en S. Donald y S. Hall (eds.), *Politics and ideology*, Milton Keynes, Filadelfia, Open University Press, 1986, pp. ix-x.

¹⁷ James Donald y Stuart Hall, *loc. cit.*

grupos de tal modo que quedan ubicados en oposición a otros. Por ejemplo, cuando los críticos de la educación conservadores explican los niveles decadentes en la educación estadounidense como resultado de haber tratado de acomodar a los estudiantes minoritarios de bajos ingresos; esto algunas veces produce una reacción en otros grupos subordinados en contra de los estudiantes emigrantes. Esta táctica del "divide y rige" evita que los grupos oprimidos trabajen juntos para asegurar colectivamente sus derechos. La *cosificación* ocurre cuando situaciones históricas transitorias se presentan como permanentes, naturales y de sentido común como si existieran fuera del tiempo.¹⁸ Esto ha ocurrido hasta cierto grado con la exigencia actual por un programa nacional basado en la adquisición de información sobre los "grandes libros" para tener mayor acceso a la cultura dominante. Estos trabajos son venerados como conocimiento de alto nivel, pues la fuerza de la historia los anuncia como tales y los ha ubicado en las listas de libros en instituciones culturales respetables como las universidades. Aquí la alfabetización se vuelve un arma que puede usarse en contra de los que son "culturalmente analfabetas", cuya clase social, raza o género presenta sus propias experiencias e historias como de poca importancia para ser dignas de investigación. Esto es, como herramienta pedagógica, un énfasis en los grandes libros frecuentemente desvía la atención de las experiencias personales de los estudiantes y de la naturaleza política de la vida diaria. Enseñar los grandes libros es también una forma de inculcar ciertos valores y modelos de conducta en los grupos sociales, solidificando de ese modo la jerarquía social existente. La tarea más difícil al analizar estas funciones negativas de la ideología es desenmascarar esas propiedades ideológicas que se insinúan como los componentes fundamentales de la realidad. Las funciones ideológicas que secuestran la esfera del sentido común consiguen con frecuencia disfrazar las bases de sus operaciones.

En este punto debería estar claro que la ideología representa un vocabulario de estandarización y una gramática de designios sancionada y sostenida por prácticas sociales particulares. Todas las ideas y los sistemas de pensamiento organizan una interpretación de la realidad de acuerdo con sus propias metáforas, narrativas y retórica. No hay "estructura profunda", lógica totalizante o gran teoría prístina en forma libre de efectos que esté completamente descontaminada de interés, valoraciones o juicios —o sea, de *ideología*. No hay santuario privilegiado separado de la cultura y la política donde podamos ser libres para distinguir la verdad de la creencia, el hecho del juicio, la imagen de la interpretación. No hay ambiente "objetivo" que no esté impregnado con la presencia social.

Si podemos todos estar de acuerdo en que como individuos heredamos una comunidad preexistente de signos, y reconocemos que todas las ideas, valores

¹⁸ John Thompson, "Language and ideology", en *The Sociological Review* 35, núm. 3, agosto de 1987, pp. 516-536.

y significados tienen raíces sociales y desarrollan funciones sociales, entonces comprender a la ideología se vuelve un asunto de investigar *qué* conceptos, valores y significados *oscurecen* nuestra comprensión del mundo social y nuestra ubicación dentro de las redes de las relaciones entre poder y conocimiento, y cuáles conceptos, valores y significados *esclarecen* tal comprensión. En otras palabras, ¿por qué ciertas formaciones ideológicas hacen que no reconozcamos nuestra complicidad al establecer o mantener relaciones asimétricas de poder y privilegio dentro del orden sociocultural?

La *ideología dominante* se refiere a los patrones de creencias y valores compartidos por la mayoría de los individuos. Casi todos los estadounidenses—tanto los ricos como los pobres—comparten la creencia de que el capitalismo es mejor sistema que el socialismo democrático, por ejemplo, o que los hombres en general son más capaces de desempeñarse en posiciones de mando que las mujeres o que las mujeres deberían ser más pasivas y hogareñas. Aquí debemos reconocer que el sistema económico requiere de la ideología del capitalismo consumidor para naturalizarla y presentarla como de sentido común. La ideología del patriarcado también es necesaria para mantener a salvo y segura la naturaleza de la economía en la hegemonía prevaleciente. Hemos sido “alimentados” con estas ideologías dominantes durante décadas mediante los medios masivos de comunicación, las escuelas y la socialización de la familia.

Las *ideologías opositivas* existen, no obstante, e intentan desafiar a las ideologías dominantes y resquebrajar los estereotipos existentes. En algunas ocasiones, la cultura dominante es capaz de manipular ideologías alternativas y opositivas de forma que la hegemonía pueda ser más efectivamente asegurada. Por ejemplo, *The Cosby show*, en la televisión comercial, lleva el mensaje de que hay un camino social en Estados Unidos para que los negros sean doctores y abogados exitosos. Esta imagen favorable de los negros, no obstante, enmascara el hecho de que la mayor parte de los negros en ese país viven en una posición subordinada a la cultura dominante blanca con respecto al poder y al privilegio. La cultura dominante asegura la hegemonía transmitiendo y legitimando ideologías, como en *The Cosby show*, que reflejan y dan forma a la resistencia popular a los estereotipos, pero que en la práctica hacen poco por desafiar las bases reales de poder de los grupos dominantes.

La ideología dominante frecuentemente alienta a las ideologías opositivas y tolera las que desafían su propia racionalidad, dado que absorbiendo esos valores contradictorios, ellas serán cada vez menos capaces de domesticar los valores conflictivos y contradictorios. Esto se debe a que la sujeción hegemónica del sistema social es tan fuerte que en general puede resistir la disensión y de hecho neutralizarla como oposición simbólica. Durante mis días de enseñanza en el gueto suburbano, los bailes escolares en el gimnasio solían celebrar los valores, los significados y el placer de la vida en la calle—algunos de los cuales podían ser considerados opositivos—pero eran tolerados por la administración porque ayudaban a disminuir la tensión en la escuela. Se permitía a los estudiantes un

espacio simbólico por un tiempo limitado, si bien no revistió nada concreto en términos de la subordinación cotidiana de los estudiantes y sus familias.

La principal cuestión para los maestros que intentan ser conscientes de las ideologías que modelan su propia enseñanza es: ¿Cómo ciertas prácticas se han vuelto tan habituales o naturales en los ambientes escolares que los maestros las aceptan como normales, no problemáticas y esperadas? ¿Con qué frecuencia, por ejemplo, cuestionan los maestros prácticas tales como la estratificación, el agrupamiento por habilidades, la graduación competitiva, los enfoques pedagógicos centrados en el maestro y el uso de recompensas y castigos como estrategias de control? El punto aquí es comprender que estas prácticas no están cinceladas en piedra, sino que están, en realidad, socialmente construidas; entonces, ¿cómo está estructurada ideológicamente la sabiduría destilada de la teorización educativa tradicional? ¿Qué constituye los orígenes y legitimidad de las prácticas pedagógicas dentro de esta corriente? ¿Hasta qué grado esas prácticas pedagógicas sirven para dar el poder al estudiante y hasta qué grado operan como formas de control social que apoyan, estabilizan y legitiman el papel del maestro como guardián moral del Estado? ¿Cuáles son las funciones y los efectos de la imposición sistemática de las opiniones ideológicas en las prácticas docentes en el aula?

En mi diario, ¿qué caracterizó las bases ideológicas de mi propia práctica de enseñanza? ¿En qué forma el "ser escolarizado" capacita y a la vez contiene las subjetividades de los estudiantes? Uso aquí la palabra "subjetividad" para significar formas de conocimiento que son tanto conscientes como inconscientes y que expresan nuestra identidad como agentes humanos. La subjetividad relaciona el conocimiento diario en sus formas socialmente construidas e históricamente producidas. A continuación, podemos preguntar: ¿Cómo las prácticas ideológicas dominantes de los maestros ayudan a estructurar las subjetividades de los estudiantes? ¿Cuáles son las posibles consecuencias de esto, para bien o para mal?

Prejuicio

Prejuicio es el juicio anticipado y negativo de individuos y grupos a partir de evidencias no reconocidas, infundadas e inadecuadas. Como estas actitudes negativas ocurren con mucha frecuencia, adquieren un carácter de sentido común o ideológico que suele emplearse para justificar los actos de discriminación.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LAS RELACIONES ENTRE EL PODER Y EL CONOCIMIENTO

La pedagogía crítica está fundamentalmente interesada en la comprensión

de la relación entre el poder y el conocimiento. Los programas escolares dominantes separan el conocimiento de la cuestión del poder y lo tratan en una forma pasiva y técnica; el conocimiento es visto en términos abrumadoramente instrumentales como algo para ser dominado. Ese conocimiento es siempre una construcción ideológica vinculada a intereses particulares y las relaciones sociales generalmente reciben poca atención en los programas educativos.

El trabajo del filósofo francés Michel Foucault es crucial para entender la naturaleza socialmente construida de la verdad y su inserción en las relaciones entre conocimiento y poder. El concepto de Foucault de "poder y conocimiento" extiende la noción más allá de su uso convencional entre filósofos y teóricos sociales quienes, como John Dewey, han entendido el poder como "la suma de condiciones disponibles para conseguir el fin deseable"¹⁹ Para Foucault, el poder viene de todas partes, de arriba y de abajo; "está siempre ahí" y está inextricablemente implicado en las menores relaciones de dominación y resistencia.

Discurso

Las relaciones de poder se inscriben en lo que Foucault llama *discurso* o una familia de conceptos. Los discursos están hechos de prácticas discursivas que él describe como "un cuerpo de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido para un período dado y para una área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de operación de la función enunciativa".²⁰

Las prácticas discursivas, por tanto, *se refieren a las reglas por las cuales se forman los discursos, las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar.* Las instituciones sociales y políticas, como las escuelas y las instituciones penales, son gobernadas por prácticas discursivas. "Las prácticas discursivas no son pura y simplemente formas de producir discurso. Están incorporadas en los procesos técnicos, en las instituciones, en los patrones de conducta general, en formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que, al mismo tiempo, las imponen y mantienen."²¹

Para la educación, el discurso puede definirse como un "sistema regulado

¹⁹ John Dewey, en J. Ratner (ed.), *Intelligence in the modern world: John Dewey's Philosophy*, Nueva York, The Modern Library, 1939, p. 784. Véase también Michael Foucault, *Power/Knowledge*, en C. Gordon (ed.), *Selected interviews and other writings*, traducción al inglés de L. Marshall, J. Mepham, y K. Spoer, 1972-77, Nueva York, Pantheon, 1980, p. 187.

²⁰ Michael Foucault, *The archaeology of knowledge*, Nueva York, Harper Colophon Books, 1972, p. 117.

²¹ Foucault, *Power/Knowledge*, p. 200.

de planteamientos" que establecen diferencias entre los campos y las teorías de la formación de docentes; no son "simplemente palabras sino que se materializan en la práctica de las instituciones, patrones de conducta y en formas de pedagogía".²²

Desde esta perspectiva, podemos considerar los discursos *dominantes* (los producidos por la cultura dominante) como "régimenes de verdad", como economías generales de poder y conocimiento o como formas múltiples de restricción. En el ambiente del salón de clase, los discursos educativos dominantes determinan qué libros se pueden usar, qué enfoques del aula deberíamos emplear (dominio de habilidades, método socrático, etc.) y qué valores y creencias deberíamos transmitir a nuestros estudiantes.

Por ejemplo, los discursos neoconservadores sobre el lenguaje en el salón de clase ven el habla de la clase trabajadora como subsocializada y deficiente. El discurso liberal opina que ese lenguaje es sólo distinto. Del mismo modo, ser alfabetizado es para el discurso conservador adquirir información básica sobre la cultura estadounidense (fechas de batallas, pasajes de la constitución, etc.). El discurso conservador se enfoca sobre todo en los trabajos de los "grandes hombres". Un discurso liberal sobre alfabetización cultural incluye el conocimiento generado por las mujeres y las minorías. Un discurso *crítico* enfoca los intereses y supuestos que conforman la misma generación del conocimiento. Un discurso crítico es también autocrítico y deconstruye los discursos dominantes en cuanto están listos para ejercer la hegemonía. Un discurso crítico puede, por ejemplo, explicar cómo el conocimiento de alto nivel (las grandes obras del mundo occidental) pueden emplearse para enseñar conceptos que refuercen el *status quo*. Los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender al mundo) porque es sólo en el lenguaje y mediante el discurso que la realidad social puede otorgar significados. No todos los discursos tienen el mismo peso, pues algunos explicarán y justificarán la conveniencia del *status quo* y otros proporcionarán un contexto para resistir a las prácticas sociales e institucionales.²³

Esto reafirma nuestro argumento de que el conocimiento (la verdad) es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado. Cleo Cherryholmes sugiere que "los discursos dominantes determinan lo que cuenta como verdadero, importante, relevante y de lo que se habla. Los discursos son generados y gobernados por reglas y poder".²⁴ La verdad no puede ser dicha en

²² Richard Smith y Anna Zantiotis, "Teacher Education, Cultural Politics and the Avant-Garde", en Henry Giroux y Peter McLaren (eds.), *Schooling and the politics of culture*, Albany, Nueva York, SUNY Press, en prensa, p. 123.

²³ Véase Chris Weedon, *Feminist practice and post structuralist theory*, Oxford, Basil Blackwell, 1987.

²⁴ Cleo Cherryholmes, "The social project of curriculum: A post-structural analysis", en *American Journal of Education*, en prensa, p. 21.

ausencia de las relaciones de poder y cada relación necesariamente enuncia su propia verdad. Foucault retira la verdad de la esfera de lo absoluto; la verdad es entendida sólo como cambios en la determinación de lo que puede contar como verdadero.

La verdad es cosa de este mundo: es producida sólo en virtud de formas múltiples de restricción. E induce efectos regulares de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de verdad: esto es, los tipos de discurso que acepta y hace operar como verdad; los mecanismos e instancias que capacitan para distinguir planteamientos verdaderos y falsos y los medios por los cuales cada uno es sancionado; las técnicas y procedimientos considerados valiosos en la adquisición de verdad; el estatus de los que están encargados de decir lo que cuenta como verdadero.²⁵

Según el punto de vista de Foucault, la verdad (la verdad educacional, la verdad científica, la verdad religiosa, la verdad legal o la que sea) no debe ser entendida como un conjunto de "leyes descubiertas" que existen fuera de las relaciones de poder y conocimiento y las cuales de algún modo corresponden a lo "real". No podemos "conocer" la verdad por medio de sus "efectos". La verdad no es *relativa* (en el sentido de que las "verdades" proclamadas por varios individuos y sociedades sean todas iguales en sus efectos) sino que es *relacional* (los planteamientos considerados "verdaderos" son dependientes de la historia, el contexto cultural y las relaciones de poder que operan en una sociedad dada, disciplina, institución, etc.). La cuestión crucial aquí es que si la verdad es *relacional* y no *absoluta*, ¿qué criterios podemos usar para guiar nuestras acciones en el mundo? Los educadores críticos sostienen que *la praxis* (las acciones informadas) debe ser guiada por la *frónesis* (la disposición a actuar verdadera y correctamente). Esto significa, en términos críticos, que las acciones y el conocimiento deben estar dirigidos a eliminar el dolor, la opresión, la desigualdad y a promover la justicia y la libertad.

Lawrence Grossberg habla de la postura crítica sobre la verdad y la teoría cuando sostiene que

la verdad de una teoría sólo puede ser definida por su capacidad para intervenir, para darnos una diferente y tal vez mejor habilidad para enfrentarnos con las relaciones que constituyen su contexto. Si ni la historia ni los textos dicen su propia verdad, la verdad tiene que ser conquistada; y esto es, en consecuencia, inseparable de las relaciones de poder.²⁶

Una comprensión de la relación entre poder y conocimiento plantea importantes cuestiones en torno a con qué clase de teorías deberían trabajar los educadores y qué conocimiento pueden dar para habilitar a sus estudiantes. *Habilitar*

²⁵ Foucault, *Power/Knowledge*, p. 131.

²⁶ Lawrence Grossberg, "History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies", en *Journal of Communication Inquiry* 10, núm. 2, 1987, p. 73.

significa no sólo ayudar a los estudiantes a comprender y abordar el mundo que los rodea, sino también capacitarlos para tener el valor necesario para cambiar el orden social donde sea preciso. Los maestros necesitan reconocer que *las relaciones de poder corresponden a las formas de conocimiento escolar que distorsionan la comprensión y producen lo que es comúnmente aceptado como "verdad"*. Los educadores críticos afirman que el conocimiento debe ser analizado en términos de si es o no opresivo y explotador y no en términos de si es "verdadero". Por ejemplo, ¿qué clase de conocimiento construimos acerca de las mujeres y los grupos minoritarios en los textos escolares? ¿Los textos que usamos en clase promueven imágenes estereotípicas que refuerzan las actitudes racistas, sexistas y patriarcales? ¿Cómo tratamos el conocimiento que los estudiantes de la clase trabajadora aportan a las discusiones de clase y al trabajo escolar? ¿Evaluamos inconscientemente tal conocimiento y por tanto negamos las voces de estos estudiantes?

El conocimiento debería ser examinado no sólo por las formas en las que pudiera subrepresentar o mediatizar la realidad social, sino también por las formas en las que refleja en efecto la lucha diaria por la vida. Debemos comprender que el conocimiento no sólo distorsiona la realidad sino que también proporciona fundamentos para entender las condiciones actuales que conforman la vida diaria. Los maestros, pues, deberían examinar el conocimiento tanto por lo que no representa o margina de visiones particulares como por la forma en que proporciona una comprensión más profunda de cómo el mundo del estudiante es de hecho construido. El conocimiento adquirido en los salones de clase debería ayudar a los estudiantes a participar en las cuestiones vitales que afectan su experiencia cotidiana antes que simplemente para conservar como en relicario los valores del pragmatismo de los negocios. El conocimiento escolar debería tener una meta más emancipatoria que la de maquillar trabajadores (capital humano) y ayudar a las escuelas a convertirse en la ciudadela de la ideología corporativa.²⁷ El conocimiento escolar debería ayudar a crear las condiciones productivas para la autodeterminación del estudiante en la sociedad.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL CURRÍCULUM

Desde la perspectiva de los teóricos críticos de la educación, el currículum representa mucho más que un programa de estudio, un texto escolar, o un resumen de un curso. Más bien, representa *la introducción a una forma particular*

²⁷ Para más información acerca de la relación de poder y conocimiento, véase Kathy Borman y Joel Spring, *Schools in central cities*, Nueva York, Longman, 1984; Henry Giroux, "Public education and the discourse of possibility: Rethinking the new conservative and left educational theory", en *News for Teachers of Political Science*, núm. 44, invierno de 1985, pp. 13-15.

de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad.²⁸ El currículum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género. En general, los teóricos críticos están interesados en cómo las descripciones, discusiones y representaciones en los libros de texto, materiales curriculares, contenidos de cursos y relaciones sociales materializadas en la práctica en las aulas benefician a los grupos dominantes y excluyen a los subordinados. En este contexto, frecuentemente se refieren al *currículum oculto*.

El currículum oculto

El currículum oculto se refiere a *los resultados explícitos del proceso escolar*. Los educadores críticos reconocen que las escuelas moldean a los estudiantes tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales usados por los maestros con grupos específicos de estudiantes.²⁹ El currículum oculto también incluye los estilos de enseñanza y aprendizaje que son enfatizados en el salón de clase, los mensajes que transmiten al estudiante el ambiente físico e instruccional total, las estructuras de gobierno, las expectativas del maestro y los procedimientos de clasificación.

El currículum oculto trata de las formas tácitas en las que el conocimiento y la conducta son construidos, fuera de los materiales usuales del curso y de las lecciones formalmente programadas. Es parte de la "presión" burocrática y administrativa de la escuela —las fuerzas combinadas por las que los estudiantes son inducidos a cumplir con las ideologías dominantes y las prácticas sociales referidas a la autoridad, la conducta y la moralidad. ¿El director expulsa a los que ofenden a la escuela o sólo los reprende de palabra? ¿Es el carácter de la oficina del director invitante u hostil? ¿La administración y los maestros muestran respeto a los otros maestros y a los estudiantes? Las respuestas a estas interrogantes ayudan a definir el currículum oculto, que se refiere entonces a los conjuntos de conductas, no relacionados con las materias, seguidos por los estudiantes.

Con frecuencia, el currículum oculto desplaza los ideales educacionales profesados y las metas del maestro del salón de clase o de la escuela. Sabemos, por ejemplo, que los maestros inconscientemente dan mayor atención, alabanzas y ayuda académica a los niños que a las niñas. Un estudio reportado en

²⁸ Véase Doug White, "After the divided curriculum", en *The Victorian Teacher*, núm. 7, marzo de 1983; Giroux y McLaren, "Teacher education and the politics of engagement", p. 228.

²⁹ Véase el amplio rango de los artículos en Henry Giroux y D. Purple (eds.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?*, Berkeley, McCutchen Publishing Corp., 1983.

Psychology today sugiere que los estereotipos de las mujeres como charlatanas y chismosas son tan fuertes que cuando a los grupos de administradores y maestros se les muestran películas de discusiones en el salón de clase y se les pregunta quién está hablando más, la gran mayoría de los maestros elige a las chicas. En la realidad, no obstante, los chicos de esa película hablan más que las chicas, con una razón de tres a uno. El mismo estudio también sugiere que los maestros se comportan de manera diferente, dependiendo de si los chicos o las chicas responden durante las discusiones en el salón de clase. Cuando los chicos piden la palabra para hacer comentarios sin levantar la mano, por ejemplo, los maestros generalmente aceptan sus participaciones; las chicas, en cambio, son reprimidas por la misma conducta. El mensaje oculto es "los niños deben ser académicamente agresivos mientras las niñas deberían permanecer pasivas y guardar compostura". Además, los maestros tienen doble probabilidad de dar detalladas instrucciones sobre cómo hacer las cosas por sí mismos a los hombres; por el contrario, a las estudiantes blancas es más probable que les hagan la tarea. No es sorprendente que a los chicos se les esté enseñando independencia y a las chicas dependencia.³⁰

El sexismo en el salón de clase como función del currículum oculto da como resultado el reconocimiento inconsciente y no intencionado del poder y los privilegios de los hombres sobre las mujeres y da cuenta de muchos de los siguientes resultados:

Aunque en la escuela, las chicas comienzan a leer y aprenden computación básica antes que los hombres, cuando ambos se gradúan de secundaria los chicos tienen más altas puntuaciones SAT en ambas áreas.

En la secundaria, algunas chicas están menos inclinadas a una carrera, aunque sus puntuaciones y pruebas de rendimiento puedan ser tan buenas como las de los chicos. El interés de muchas chicas se enfoca al matrimonio o a los trabajos estereotipados como femeninos. Algunas mujeres pueden sentir que los hombres desaprueban el que las mujeres usen su inteligencia.

Es menos probable que las chicas tomen cursos de matemáticas y ciencias y participen en programas especiales o para superdotados en estas materias, incluso aunque tengan talento para realizarlas. También es mucho más probable creer que ellas son incapaces de cursar matemáticas y ciencias en un colegio y que eviten esas materias.

Es más probable que las chicas atribuyan el fracaso a factores internos tales como la capacidad, antes que a factores externos tales como la suerte.

El juego de la comunicación sexista se da tanto en el trabajo como en la escuela. Como reportaron numerosos estudios, ocurre así:

Los hombres hablan más e interrumpen frecuentemente a las mujeres.

Los que escuchan recuerdan más lo que dicen los hombres que lo que dicen las mujeres, aun cuando usen un estilo de hablar similar y cubran idéntico contenido.

³⁰ Myra Sadkev and David Sadkev, "Sexism in the schoolroom of the '80's", en *Psychology today*, marzo de 1985, pp. 55-57.

Las mujeres participan menos activamente en la conversación; se la pasan preferentemente sonriendo y observando; a menudo son espectadoras pasivas en las conversaciones profesionales y sociales aunque estén entre iguales.

Las mujeres suelen transformar los planteamientos afirmativos en comentarios tentativos. Esto lo hacen usando calificadores ("clase de" o "supongo") y preguntando ("es una buena película, ¿no es cierto?"). Estos patrones tentativos debilitan el impacto y significan una falta de poder e influencia.³¹

Naturalmente, la mayor parte de los maestros tratan con empeño de no ser sexistas. El currículum oculto continúa operando, no obstante, a pesar de lo que prescribe el currículum abierto. El currículum oculto puede en efecto ser comparado con lo que el educador australiano Doug White llama el *currículum multinacional*. Para White,

El currículum multinacional es el currículum de los universales incorpóreos, del pensamiento como máquina procesadora de información, de conceptos y habilidades sin juicio moral y social pero con un enorme poder de manipulación. Ese currículum propuso la elevación de las habilidades abstractas sobre el contenido particular, de los principios cognitivos universales por encima de las condiciones reales de vida.³²

White nos recuerda que ningún currículum, política o programa es ideológica o políticamente inocente, y que el concepto de currículum está inextricablemente relacionado con cuestiones de clase social, cultura, género y poder. Por supuesto, ésta no es la forma en que tradicionalmente es comprendido y discutido el currículum en la formación de maestros. El currículum oculto, entonces, se refiere a los resultados de aprendizaje no abiertamente reconocidos por los estudiantes; pero debemos recordar que no todos los valores, actitudes o patrones de conducta que son producidos por el currículum oculto en los ambientes educacionales son necesariamente malos. El punto en cuestión es identificar los supuestos estructurales y políticos sobre los cuales descansa el currículum oculto e intentar cambiar los arreglos institucionales del salón de clase lo suficiente como para contrarrestar los resultados más antidemocráticos y opresivos.

El currículum como una forma de política cultural

Los teóricos críticos de la educación ven al currículum como una forma de *política cultural*, esto es, como parte de la dimensión sociocultural del proceso

³¹ Sadkev y Sadkev, *op. cit.*, pp. 56 y 57. También el programa de televisión Nova de 1980: *The pinks and the blues* (WGBH, Boston), resumido por Anthony Widden, "In the penal colony: The body as the discurso of the other", en *Semiotica*, 54, núms. 1/2 1985, pp. 73-76.

³² White, *op. cit.*, pp. 6-9.

escolar. El término política cultural permite al teórico educacional resaltar las consecuencias políticas de la interacción entre maestros y estudiantes que vienen de diferentes culturas, dominante o subordinadas. Ver al currículum como una forma de política cultural presupone que *las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las categorías primarias para comprender a la escuela contemporánea*.³³

La vida escolar es entendida no como un sistema de reglas y regulaciones unitario, monolítico y riguroso, sino como un terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia. Más aún, la vida escolar es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura del salón de clase y las de las esquinas colisionan y donde los maestros, los estudiantes y los administradores escolares frecuentemente difieren respecto a cómo se definen y comprenden las experiencias y prácticas.

Esta perspectiva curricular crea las condiciones para el autohabilitamiento del estudiante como sujeto activo política y moralmente. Estoy usando el término *habilitamiento* para referirme al proceso por el cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata para ampliar su comprensión de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar los supuestos dados por válidos acerca de la forma en que vivimos. Stanley Aronowitz ha descrito un aspecto del habilitamiento como "el proceso de apreciarse y amarse a uno mismo";³⁴ el habilitamiento se gana a partir de las relaciones sociales y de conocimiento que dignifican la historia, el lenguaje y las tradiciones culturales propios, pero significa más que la autoafirmación. También se refiere al proceso por el cual los estudiantes aprenden a cuestionar y a apropiarse selectivamente de esos aspectos de la cultura dominante que les proporcionarán las bases para definir y transformar, más que sólo servir, al orden social.

Basar un currículum en la política cultural consiste en vincular la teoría social crítica con un conjunto de prácticas estipuladas mediante las cuales los maestros pueden dismantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales dominantes. Muchas de esas tradiciones han caído presas de una *racionalidad instrumental* (una forma de mirar al mundo en la que los "fines" están subordinados a los "medios" y en el cual los "hechos" están separados de las cuestiones de "valor") que limita o ignora los ideales y principios democráticos. Los teóricos críticos quieren en particular desarrollar un lenguaje de crítica y desmistificación que pueda ser usado para analizar los intereses e ideologías latentes que trabajan para socializar a los estudiantes en

³³ Henry Giroux y Peter McLaren, "Teacher education and the politics of engagement", pp. 228 y 229.

³⁴ Stanley Aronowitz, "Schooling, popular culture, and postindustrial society: Peter McLaren interviews Stanley Aronowitz", en *Orbit*, 1986, pp. 17 y 18.

una forma compatible con la cultura dominante. De igual interés, no obstante, es la creación de prácticas de enseñanza alternativas capaces de dar poder a los estudiantes tanto dentro como fuera de las escuelas.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

Durante decenios, los teóricos críticos han tratado de comprender cómo están implicadas las escuelas en el proceso de *reproducción social*. En otras palabras, han intentado explorar cómo las escuelas perpetúan y reproducen las relaciones sociales y actitudes necesarias para sostener las relaciones económicas y de clase dominantes de la sociedad.³⁵ La reproducción social se refiere a la reproducción intergeneracional de las clases sociales (por ejemplo, los estudiantes de la clase trabajadora se convierten en adultos de la clase trabajadora, los estudiantes de la clase media se convierten en adultos de la clase media). Las escuelas reproducen las estructuras de la vida social mediante la colonización (socialización) de las subjetividades del estudiante y estableciendo las prácticas sociales características de la sociedad.

Los educadores críticos se preguntan: ¿Cómo ayudan las escuelas a transmitir las posiciones de estatus y de clase de la sociedad? Las respuestas, por supuesto, varían enormemente. Algunos de los principales mecanismos de reproducción social incluyen la colocación de los estudiantes dentro de escuelas privadas o públicas, la composición socioeconómica de las comunidades escolares y la ubicación de los estudiantes en las estratificaciones curriculares de las escuelas.³⁶ Algunos teóricos conocidos como los *teóricos de la correspondencia*, han intentado mostrar cómo las escuelas reflejan las desigualdades del orden social.³⁷ En un famoso estudio hecho por Bowles y Gintis (1976), los autores sostienen en términos determinísticos que *hay una correspondencia relativamente simple entre la escuela, la clase, la familia y las desigualdades sociales*. Bowles y Gintis aseguran que los hijos de padres con una posición superior alcanzan con más frecuencia un estatus socioeconómico superior, mientras que los hijos de padres con posiciones más bajas adquieren una correspondiente posición socioeconómica baja. No obstante, las estructuras escolares no siempre tienen éxito en asegurar los privilegios para los estudiantes de posiciones de clase aventajadas. Los teóricos de la correspondencia no pudieron explicar por qué algunos hijos rebasan el estatus de sus padres. La reproducción social, conforme se

³⁵ Véase Kemmis y Fitzclarence, *op. cit.*, pp. 88 y 89. También, Henry Giroux, *Ideology...*

³⁶ Glenna Colclough y E. M. Beck, "The american educational structure and the reproduction of social class", en *Social Inquiry* 56, núm. 4, otoño de 1986, pp. 456-476.

³⁷ Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976; véase también Kemmis y Fitzclarence, *op. cit.*, p. 90; y Colclough y Beck, *op. cit.*, pp. 456-476.

revela, es más que simplemente una cuestión de posición económica y de clase; implica factores sociales, culturales y lingüísticos.

Esto trae al debate a los *teóricos del conflicto o de la resistencia*, tales como Henry Giroux y Paul Willis, quienes ponen significativamente más atención en la *autonomía parcial* de la cultura escolar y al papel del conflicto y la contradicción dentro del mismo proceso reproductivo.³⁸ Las *teorías de la resistencia* generalmente trabajan a partir de una comprensión de las complejidades de la cultura para definir la relación entre las escuelas y la sociedad dominante. Los teóricos de la resistencia desafían el ostensible papel de la escuela como una institución democrática que funciona para mejorar la posición social de todos los estudiantes —incluyendo, si no especialmente, a los grupos que están subordinados al sistema. Los teóricos de la resistencia cuestionan los procesos por medio de los cuales el sistema escolar refleja y sostiene la lógica del capital así como las prácticas y estructuras sociales dominantes que se encuentran en la sociedad dividida por la clase, la raza y el género.

Una de las principales contribuciones a la teoría de la resistencia ha sido el descubrimiento hecho por el investigador británico Paul Willis de que los estudiantes de la clase trabajadora que se involucran en episodios de resistencia en las aulas con frecuencia se implican ellos mismos incluso más de la cuenta en su propia dominación.³⁹ El grupo de estudiantes de la clase trabajadora de Willis, conocido como los “colegas”, resistían la opresión clasista de la escuela, por medio de un rechazo al trabajo mental prefiriendo trabajos manuales más “masculinos” (que reflejaban la cultura del taller de trabajo de los miembros de su familia). Al hacerlo, irónicamente desplazaban el potencial que tenía la escuela para ayudarlos a escapar del taller una vez que se graduaran. El trabajo de Willis representa un avance considerable en la comprensión de la reproducción social y cultural en el contexto de la resistencia estudiantil. La reproducción social ciertamente excede la movilidad para cada clase y sabemos que es improbable que se den movibilidades de clase sustanciales en la mayor parte de los ambientes escolares. El trabajo de los teóricos de la resistencia nos ha ayudado a comprender cómo trabaja la dominación aun cuando los estudiantes rechacen la ideología que está ayudando a oprimirlos. Algunas veces esta resistencia sólo ayuda a asegurar en mayor grado el destino eventual de estos estudiantes.

¿Cómo entonces podemos caracterizar la resistencia estudiantil? Los estudiantes resisten la instrucción por muchas razones. Como Henry Giroux nos recuerda, no todos los actos de mal comportamiento de los estudiantes son actos de resistencia. De hecho, esa “resistencia” puede ser simplemente mo-

³⁸ Véase, por ejemplo, Peter McLaren, “The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion”, en *Boston University Journal of Education*, 167, núm. 2, 1985, pp. 84-97 y Giroux, *Theory and resistance*.

³⁹ Paul Willis, *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*, Westmead, Gower, 1977.

mentos represivos (sexistas, racistas) de la cultura dominante.⁴⁰ He sostenido que el principal drama de la resistencia en las escuelas es un esfuerzo de parte de los estudiantes por incorporar su cultura callejera al salón de clase. Los estudiantes rechazan la cultura del aprendizaje en el aula porque, para la mayor parte, está “deslibidinizada” (niega el erotismo) y está influida por un capital cultural al cual los grupos subordinados tienen un acceso poco legitimado. La resistencia a la instrucción escolar representa una solución de parte de los estudiantes para no ser disimulados frente a la opresión; es una pelea en contra de que se borren sus identidades callejeras. Resistir significa pelear en contra de que se vigile la pasión y el deseo. Esto es, aún más, una lucha en contra de la simbolización capitalista de la carne. Con esto quiero decir que los estudiantes resisten volverse mercancías de trabajo en las que su potencial es evaluado sólo como miembros futuros de la fuerza de trabajo. Al mismo tiempo, no obstante, las imágenes de éxito manufacturadas por la cultura dominante parecen alcanzar a la mayor parte de ellos.

Los estudiantes resisten el “tiempo muerto” de la escuela, donde las relaciones interpersonales están reducidas a los imperativos de la ideología del mercado de trabajo. La resistencia, en otras palabras, es un rechazo a su reformulación como objetos dóciles donde la espontaneidad es remplazada por la eficiencia y la productividad, en sumisión a las necesidades del mercado de trabajo corporativo. De acuerdo con esto, los propios cuerpos de los estudiantes se convierten en espacios de lucha, y la resistencia una forma para ganar poder, celebrar el placer y pelear en contra de la opresión en la historia en curso.

Entonces, ¿cuáles son los “regímenes de verdad” que organizan el tiempo escolar, las materias, la práctica pedagógica, los valores escolares y la verdad personal? ¿Cómo organiza la cultura escolar al cuerpo y vigila la pasión mediante su elaborado sistema de supervisión? ¿Cómo están inscritas en la carne las formas de control social? ¿Cómo son producidas discursivamente las subjetividades de los estudiantes y las identidades sociales por el poder institucionalizado, y cómo este poder es al mismo tiempo producido por la legitimación de los discursos que tratan a los estudiantes como si fueran meros depósitos de codicia y pasión (los impulsos animales degenerativos)? ¿Cómo es privilegiada la razón por encima de la pasión de tal forma que puede ser usada para sofocar la “mentalidad de masa vulgar” de los estudiantes? ¿Cuál es el rango de las identidades disponibles dentro de un sistema de educación diseñado para producir, regular y distribuir caracteres, gobernar los gestos, dictar los valores y vigilar el deseo? ¿Hasta qué grado adherirse a las normas de la escuela significa que los estudiantes tendrán que entregar la dignidad y el estatus ganados mediante adaptaciones psicosociales a la vida en la calle? ¿Hasta qué grado la sumisión a los rituales y normas de la escuela significan que los estudiantes tienen que perder su identidad como miembros de un grupo étnico? Estas son

⁴⁰ Giroux, *op. cit.*

todas cuestiones que los teóricos situados en la corriente crítica han intentado responder. Y las respuestas son tan variadas como importantes.

Algunas versiones de la resistencia estudiantil son sin duda románticas: los maestros son villanos y los estudiantes antihéroes. No estoy interesado en destruir a los maestros ni en resucitar al estudiante resistente como el nuevo James Dean o Marlon Brando. Prefiero mucho más la imagen del intelectual resistente de Giroux, alguien que cuestiona las normas prevaletentes y los regímenes establecidos de verdad a la manera de Rosa Luxemburg o Jean-Paul Sartre.⁴¹

Me gustaría resaltar una cuestión importante. Nuestra cultura en general (que incluye a las escuelas, los medios masivos de comunicación y nuestras instituciones sociales) ha ayudado a instruir a los estudiantes para que adquieran una verdadera pasión por la ignorancia. El psicoanalista francés Jacques Lacan sugiere que la ignorancia no es un estado pasivo sino más bien una exclusión activa de la conciencia. La pasión por la ignorancia que ha infectado nuestra cultura demanda una explicación compleja, pero parte de ella puede atribuirse, como sugiere Lacan, a un rechazo al reconocimiento de que nuestras subjetividades han sido construidas al margen de la información y de las prácticas sociales que nos rodean.⁴² La ignorancia, como parte de la propia estructura del conocimiento, puede enseñarnos algo; pero adolecemos de los elementos críticos con los cuales rescatar ese conocimiento que elegimos no conocer. Incapaces para encontrar conocimientos significativos "afuera", en el mundo de las mercancías empacadas, los estudiantes recurren a la violencia desordenada o a una neblina púrpura intelectual, en la que cualquier cosa que sea más desafiante que las últimas noticias de la noche se recibe con rechazo, o desesperación; y naturalmente, es la cultura dominante la que más se beneficia de esta epidemia de anestesia conceptual. Los pocos intelectuales críticos desafían sus ideales, los mejores.

¿Qué significan todas estas teorías de la resistencia para el maestro? ¿Dejamos de considerar la resistencia? ¿Tratamos de ignorarla? ¿Tomamos siempre el lado de los estudiantes?

Las respuestas a estas preguntas no son fáciles. Pero permítaseme bosquejar las líneas de una posible respuesta. Primero que todo, la educación debería ser un proceso de comprensión de cómo son producidas las subjetividades. Debería ser un proceso de examen de cómo hemos sido conformados según las ideas prevaletentes, los valores y la visión del mundo de la cultura dominante. La cuestión que hay que recordar es que si hemos sido hechos, entonces podemos ser "deshechos y vuelta a hacer". ¿Cuáles son algunos modelos alternativos con los cuales podamos comenzar a remodelarnos y a remodelar nuestro orden

⁴¹ Aronowitz y Giroux, *op. cit.*

⁴² Jacques Lacan, "Seminar XX", en *Encore*, París, Editions du Seuil, 1975, p. 100, citado por Constance Penley, "Teaching in your sleep: Feminism and psychoanalysis", en C. Nelson (ed.), *Theory in the classroom*, Chicago, University of Chicago Press, p. 135.

social? Los maestros necesitan alentar a los estudiantes a reflexionar acerca de estas cuestiones y deben proporcionarles un marco conceptual para comenzar a contestarlas. La enseñanza y el aprendizaje deberían ser un proceso de *indagación*, de crítica; también deberían ser un proceso de *construcción*, para edificar una imaginación social que trabaje con un lenguaje de esperanza. Si la enseñanza está modelada en la forma que Henry Giroux refiere, como un “lenguaje de posibilidad”, entonces existirá un potencial mayor para hacer al aprendizaje relevante, crítico y transformador. El conocimiento es relevante sólo cuando comienza con las experiencias que los estudiantes traen con ellos de su cultura de origen; es crítico sólo si muestra que algunas de estas experiencias son problemáticas (por ejemplo, racistas o sexistas); y es transformador sólo si los estudiantes comienzan a usar el conocimiento para dar poder a los demás, incluyendo a los individuos de la comunidad que los rodea. El conocimiento entonces se vincula a la reforma social. Una comprensión del lenguaje del yo puede ayudarnos a tratar mejor con el mundo. También puede ayudarnos a comenzar a forjar las bases de la *transformación social*: la edificación de un mundo mejor, la reforma del propio terreno sobre el cual vivimos y trabajamos.

Los maestros no pueden hacer más que crear instrumentos de posibilidad en sus salones de clase. No todos los estudiantes querrán tomar parte, pero muchos lo harán. Los maestros pueden tener problemas personales—y también los estudiantes— que limitarán el rango de los discursos en el aula. Algunos maestros pueden simplemente no tener la voluntad para funcionar como educadores críticos. La pedagogía crítica no garantiza que la resistencia no tendrá lugar; pero proporciona a los maestros los fundamentos para comprender la resistencia, de tal forma que cualquier pedagogía que desarrollada puede ser sensible a las condiciones socioculturales que construyen la resistencia, disminuya la posibilidad de que los estudiantes sean culpados como la única fuente de resistencia. Ninguna pedagogía emancipatoria será jamás construida a partir de las teorías de la conducta que ven a los estudiantes como flojos, rebeldes, faltos de ambición o genéticamente inferiores. Una solución mucho más profunda es tratar de comprender las estructuras de mediación en el mundo sociocultural, que forman la resistencia estudiantil. En otras palabras, ¿cuál es la mayor imagen? Debemos extraer el concepto de resistencia estudiantil del cubículo del conductista o del psicólogo y, en cambio, insertarlo dentro del terreno de la teoría social.

Capital cultural

Los teóricos de la resistencia como Henry Giroux enfocan la *reproducción cultural* como una función de las diferencias clasistas de *capital cultural*. El concepto de *capital cultural*, popularizado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. El capital cultural representa

las formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores. El capital cultural puede existir en estado corpóreo, como disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo; en estado objetivado, como artefactos culturales tales como pinturas, libros, diplomas y otros objetos materiales y en estado institucionalizado, que confiere propiedades originales al capital cultural que garantiza; por ejemplo, para muchos maestros rasgos culturales exhibidos por los estudiantes—como la lentitud, la sinceridad, la honestidad, el ahorro, la industriiosidad, el ser apolítico, una cierta forma de vestir, hablar y gesticular— parecen cualidades naturales que vienen de una “esencia interior” del individuo. No obstante, tales rasgos están en mucho inscritos y frecuentemente vinculados a la posición de clase social de los individuos que los exhiben. El capital social se refiere al capital cultural y económico apropiado por todo un grupo.⁴³ Tomando la competencia lingüística como mero ejemplo de capital cultural, los teóricos como Basil Bernstein argumentan que la clase y la socialización familiar generan patrones de habla distintivos. Los estudiantes de la clase trabajadora aprenden códigos lingüísticos “restringidos” mientras los niños de la clase media usan códigos “elaborados”. Esto significa que el habla de los niños de la clase trabajadora y de la clase media es generada por principios reguladores subyacentes que gobiernan su elección y la combinación de palabras y estructuras de enunciados. Éstos, de acuerdo con Bernstein, han sido aprendidos primero en el curso de la socialización familiar.⁴⁴ Los teóricos críticos remarcan que las escuelas generalmente afirman y recompensan a los estudiantes que exhiben códigos elaborados de habla “clasesmedia” mientras que niegan y devalúan a los estudiantes que usan el habla restringida codificada como de “clase trabajadora”.

Los estudiantes de la cultura dominante heredan sustancialmente un capital cultural diferente del que heredan los estudiantes pobres, y las escuelas en general valoran y recompensan a los que exhiben ese capital cultural dominante (que es también el que suele exhibir el maestro). Las escuelas sistemáticamente *devalúan* el capital cultural de los estudiantes que ocupan posiciones de clase subordinadas. El capital cultural es un reflejo del capital material y lo reemplaza en forma de moneda simbólica que entra al sistema de intercambio de la escuela. El capital cultural es por tanto símbolo de la fuerza económica de la estructura social y se vuelve una fuerza productiva en sí para la reproducción de las relaciones sociales en el capitalismo. El desempeño académico no representa, por tanto, la competencia individual o la falta de habilidad de los estu-

⁴³ Pierre Bourdieu, “Forms of capital”, en John G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Nueva York, Greenwood Press, 1986, pp. 241-258. Véase también Henry Giroux, “Rethinking the Language of Schooling”, en *Language Arts* 61, núm. 1, enero de 1984, p. 36 y Henry Giroux, *Ideology...*, p. 77.

⁴⁴ Paul Atkinson, *Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein*, Londres, Methuen, 1986.

diantes en desventaja sino la depreciación en la escuela de su capital cultural. El resultado final es que las credenciales académicas permanecen indisolublemente vinculadas a un sistema injusto de mercado de capital cultural que eventualmente es transformado en capital económico, conforme los estudiantes de la clase trabajadora se vuelven menos susceptibles de obtener empleos bien pagados.

Cuando trabajé con estudiantes en un gueto suburbano, aquellos cuyo capital cultural se parecía más al mío fueron los estudiantes con quienes de entrada me sentí más tranquilo, gasté el mayor tiempo de instrucción, y más frecuentemente fueron alentados para trabajar en forma independiente. Pude relacionarme más fácil y positivamente —al menos al principio— con los estudiantes cuyos modales, valores y dominios se parecían a los míos. Los maestros —incluyéndome— ubican con facilidad a Buddy, T. J. y Duke como miembros de la clase baja, y esto suele trabajar en contra de ellos, en especial con los maestros que declaran a tales estudiantes como deficientes intelectuales o sociales. Las deficiencias intelectuales y sociales tuvieron poco que ver, si no es que nada, con su conducta. Los caracteres específicos de clase y las prácticas sociales sí.

7. EDUCADORES CRÍTICOS: ALGUNOS EJEMPLOS

JONATHAN KOZOL

Leer a Jonathan Kozol ha sido, para muchos educadores, el primer paso en el dominio de la escuela radical y el mundo de la educación proscrita. Tal vez más que ningún otro, Kozol ha resucitado el estudio de la educación en un nivel popular desde la tumba de la neutralidad política donde fue desechada por decenios. Una vez considerado el equivalente educacional de los bien conocidos contestatarios de los sesenta como Abbie Hoffman, Eldridge Cleaver y Timothy Leary, Kozol merece tributo porque su compromiso apasionado con la reforma educacional y social apenas ha disminuido al cabo del tiempo. Kozol continúa haciendo lo que ha hecho por años: desmitologizar nuestros salones de clase e influir en el desarrollo de rebeldes y guerreros éticos del cambio social.

Cuando apareció en 1968 el primer libro de Kozol, *Death at an early age*, fue condenado por las autoridades escolares del país como el trabajo de un gran hereje.¹ Por fortuna para la causa de la reforma escolar, no obstante, las herejías de algunos se convierten en las ortodoxias de otros, y *Death at an early age* rápidamente se estableció como la biblia de la izquierda radical en educación. Es innecesario decir que siempre hay burócratas lo bastante astutos como para difundir en el ambiente de las escuelas algunas de las ideas de los herejes radicales, usualmente en forma modificada. Es como vacunar a las escuelas en contra de una revisión radical inyectándolas con la versión aguada del "virus" —de aquí la proliferación en los inicios de los setenta de la apertura progresiva y autoconsciente de los salones de clase, el aprendizaje modelado en grupos encontrados, el programa del salón de clase existencial y las escuelas libres "emancipadas".

La lucha inicial de Kozol por liberar al salón de clase de su petrificación involucraba la deconstrucción de los rígidos códigos elaborados por los vendedores de conocimiento de los consejos, códigos que con frecuencia invocaban textos culturalmente estériles y políticamente lavados preservados en libros anticuados y lecturas básicas. Tales códigos estaban frecuentemente embalsamados junto a los accidentes de la mentalidad moderna de Occidente: el pensamiento mecanicista, los estilos de enseñanza tecnocráticos y la modificación de la conducta skinneriana.

¹ Jonathan Kozol, *Death at an Early Age*, Nueva York, Bantam Books, 1968. Esta sección apareció por primera vez en Peter McLaren, "Jonathan Kozol: Practical rebel", en *Orbit*, núm. 63, octubre de 1982, pp. 2426 y en *Ontario public school teachers' federation news*, 1 de febrero 1983, pp. 1314.

Incluso hoy en día, los ordenamientos del Estado requieren que nuestros colegios de educación titulen a los maestros como guardianes y mediadores de los "hechos" del mundo, necesarios mistagogos que posean el poder y la sacrosanta estrechez de pensamiento no sólo para legitimar a los estudiantes como personas sino para definir su realidad cultural: *ésta es la forma en la que es el mundo y no hay mucho que puedas hacer para cambiarlo.*

Para mí el trabajo de Kozol pone de relieve el abismo entre la teoría educacional crítica y la práctica en el salón de clase. Para los estudiantes iniciados en la teoría educacional crítica, lo que atrae de inmediato en el trabajo de Kozol es que evita tanto los laberintos teóricos como la retórica revisionista y simplista de los sesenta. Las cuestiones a las que Kozol se dirige no son menos urgentes hoy de lo que fueron hace dos decenios. El pobre continúa siendo explotado por el rico y el sistema educativo aún sirve a los intereses de los que tienen dinero y poder.

Estoy de acuerdo con Kozol cuando dice que aún necesitamos hoy en día

una generación de rebeldes que trabajen duro, estén éticamente motivados y sean efectivos: gente que no elija abandonar las habilidades numéricas y de competencia científica a los ingenieros de la Westinghouse y la IBM, que no elija abandonar el dominio de las palabras y de la persuasión verbal a los administradores, los guionistas y productores de las principales redes de televisión.²

Kozol cuestiona la infalibilidad del maestro y destaca las formas en las que los estudiantes y los maestros pueden estar en desacuerdo en cuestiones significativas, políticas y morales, sin perderse no obstante el respeto. Su obra *On being a teacher* es una llamada a los maestros para que devuelvan a los estudiantes la licencia para decir *no*. El libro, entre otras cosas, revela las opiniones racistas de Abraham Lincoln y descubre cómo los retratos tradicionales de Martin Luther King y Henry David Thoreau en los textos escolares enmascaran la extensión de su radicalismo político original. También informa al lector cómo, por generaciones, las mujeres han sido tratadas con desprecio o han sido relegadas completamente al olvido en las escuelas. Kozol trata la importante pero generalmente ignorada contribución del último Dorothy Day, cofundador del Movimiento de Trabajadores Católicos en los treinta, al movimiento de los derechos civiles y después al movimiento contra la guerra de Vietnam y al movimiento antinuclear.

Más recientemente, el trabajo de Kozol sobre el problema del analfabetismo en Estados Unidos ha capturado la atención del público en general. Kozol es uno entre un escaso número de educadores críticos cuyo trabajo es considerado por los medios masivos estadounidenses.

En resumen, el trabajo de Jonathan Kozol proporciona a los maestros un

² Jonathan Kozol, *On being a teacher*, Nueva York, Continuum, 1981, p. 116.

provocativo elemento conceptual para despedazar la base ideológica que sustenta la mayor parte de lo que ocurre hoy en nuestros salones de clase. Pero su trabajo es más que una herramienta útil para astillar las piedras angulares del moribundo pensamiento educacional: también es una guía práctica de lo que deberíamos hacer para que los muros se vengán abajo.

PAULO FREIRE

El trabajo del educador brasileño Paulo Freire lo coloca al frente de esa "moribunda clase" de revolucionarios de la educación que marchan tras la bandera de la liberación a pelear por la justicia social y la reforma educativa.³ La pedagogía de Freire, que comenzó como un medio para habilitar a los campesinos brasileños oprimidos, ha asumido a lo largo de los años un estatus legendario. Pocos educadores han avanzado a tan grandes pasos con tanto conocimiento y con tal determinación por las fronteras del lenguaje y la cultura.

La internacionalmente celebrada enseñanza de Freire comenzó a fines de los cuarenta y continuó hasta 1964, cuando fue arrestado en Brasil, aprisionado por el gobierno militar durante setenta días y exiliado por su trabajo en la campaña nacional de alfabetización, de la que había sido director. Los años de exilio de Freire fueron tumultuosos y productivos: una estancia de cinco años en Chile como consejero de la UNESCO en el Instituto de Entrenamiento e Investigación de la Reforma Agraria; un puesto en 1969 en el Centro Universitario de Harvard para el Estudio del Desarrollo y el Cambio Social; un viaje a Suiza en 1970 como consultor de la oficina de educación del Consejo Mundial de Iglesias, donde desarrolló programas de alfabetización para Tanzania y Guinea-Bissau; el establecimiento del Instituto de Acción Cultural en Ginebra y su eventual regreso a Brasil en 1981 para dar clases en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y la Universidad de Campinas en la misma ciudad. En estos años también produjo numerosos trabajos, entre los más notables: *Pedagogía del oprimido*, *Educación para la conciencia crítica* y *Cartas a Guinea-Bissau*. Su trabajo actual ha culminado en un brillante y conmovedor volumen sobre alfabetismo en coautoría con Donalddo Macedo.⁴

El trabajo de Freire ha sido citado por los educadores de todo el mundo y constituye una importante contribución a la pedagogía crítica no sólo por su

³ La fuente para esta sección es Peter McLaren, "Postmodernity and the death of politics: A brazilian reprieve", en *Educational theory* 36, núm. 4, 1986, pp. 389-401. Véase también Peter McLaren, "Paulo Freire e o PosModerno", en *Educação e realidade* 12, núm. 1, 1987, pp. 313.

⁴ Véase los siguientes trabajos de Paulo Freire: *Pedagogy of the oppressed* (Nueva York: Seabury Press, 1973); *Education for critical consciousness* (Nueva York: Seabury Press, 1978); *Pedagogy in Process: Letters to Guinea Bissau* (Nueva York: Seabury Press, 1978); y con Donalddo Macedo, *Literacy: Reading the word and the world* (South Hadley, Bergin and Garvey Publishers, 1987).

refinamiento teórico, sino por el éxito de Freire en poner a la teoría dentro de la práctica. A partir del reconocimiento de los pilares de las tradiciones populares y de la importancia de la construcción colectiva del conocimiento, los programas de alfabetización de Freire para campesinos desposeídos son ahora empleados en países de todo el mundo. Freire cree que la pobreza y el analfabetismo están directamente relacionados con las estructuras opresivas sociales y el ejercicio desigual del poder en la sociedad. Sus campañas de alfabetización para adultos fueron diseñadas para transformar estas estructuras sociales opresivas habilitando a los individuos para comprometerse en un análisis, un activismo político y en leer el mundo para reformarlo. Al vincular la historia, la política, la economía y la clase con los conceptos de cultura y poder, Freire ha desarrollado tanto un lenguaje crítico como un lenguaje de esperanza y juntos han probado tener éxito para liberar a las generaciones de gente sin derechos.

Para Freire, el discurso y el lenguaje ocurren siempre dentro de un contexto social; y el contexto, a su vez, es el punto de referencia para las posibilidades transformadoras de su trabajo. Para Freire, el contexto social consiste en las relaciones sociales resultantes de las condiciones materiales de opresión, las exigencias de la vida diaria, la conciencia crítica y la transformación social. La comprensión y la sensibilidad de Freire ante las contradicciones y tensiones que emergen de ese volátil contexto lo conduce por último a señalar la necesidad de una política radical de liberación. Como Florence Tager lo señala:

La pedagogía de Freire insiste en la profunda conexión entre la cultura de la vida diaria y la política radical. Para Freire, la conciencia crítica y la disección de temas desde la vida diaria es un proceso en curso que rebasa la praxis y conduce a una praxis ulterior (el término de Freire para la acción con reflexión). En última instancia, la educación para la conciencia crítica conduce a una política revolucionaria; para Freire, la pedagogía radical integra cultura y política.⁵

Freire define la cultura como un campo de lucha por el significado, una conversación entre muchos que nunca es neutral. Para Freire el lenguaje y la cultura siempre reflejan una pluralidad de valores, voces e intenciones que generan el diálogo. Tal perspectiva presta atención a la intensidad de las contradicciones sociales dentro de los sistemas lingüísticos y simbólicos. *La cultura nunca está despolitizada; siempre permanece ligada a las relaciones sociales y de clase que la conforman.*

Para Freire, los seres humanos no flotan sin propósitos en un mar de abstracciones sino que están firmemente arraigados en la lucha histórica y nunca pierden la capacidad para sufrir o su resolución para efectuar transformaciones sociales. El hombre y la mujer freirianos están muy vivos, están anclados en una

⁵ Florence Tager, "The relation between politics and culture in the teaching of workingclass students", en *Curriculum Inquiry* 12, núm. 2 1982, p. 214.

multiplicidad de relaciones sociales que proporcionan la materia de la que Freire forma su marca particular de política cultural.

El trabajo de Freire es muy sólido en su análisis del alfabetismo y el aprendizaje como procesos políticos fundamentales —los que se refiere frecuentemente como “concientización”—, un proceso que invita a los estudiantes a abordar el mundo y a los demás críticamente. Freire define un “reconocimiento del mundo no como un mundo ‘dado’, sino como un mundo ‘haciéndose’ dinámicamente”. La meta última de tal proceso es para los estudiantes “ejercer el derecho de participar conscientemente en la transformación sociohistórica de su sociedad”. Los seres humanos “tienen un sentido ‘proyectivo’ en contraste con las rutinas instintivas de los animales”.⁶ Y por supuesto, es la atención de Freire al alcance y la calidad de su proyecto político lo que ilumina las dimensiones emancipatorias de su trabajo.

El trabajo de Freire comienza y termina con la subjetividad individual. Su trabajo está vinculado al capital cultural del oprimido: utiliza su propio vocabulario, ideas y valores en el encuentro para la enseñanza. Su trabajo también intenta promover formas de conciencia que al final conducirán a la gente a la acción y a la revolución cultural. Las teorías de Freire surgen de una “cultura del silencio”, donde la gente es victimada y sumergida en la “semintransitividad”; y se realizan en un “proyecto revolucionario [...] comprometido en una lucha en contra de las estructuras opresivas y deshumanizantes”.⁷

Estar comprometido en la acción cultural para la *concientización* significa no sólo comprometerse con una forma vigorosa de crítica ideológica sino también tomar parte en una praxis (acción basada en la reflexión) que Freire imperturbablemente llama “utopía”. El proyecto utópico de Freire se dirige a la *necesidad de una fe básica en el diálogo y la comunidad humanos. Ser alfabetizado no es simplemente un proceso cognitivo de decodificación de signos, sino de vivir la vida propia en relación con los otros.* La alfabetización se convierte en una acción de forma de poder. “Para emprender tal trabajo”, escribe Freire, “es necesario tener fe en la gente, solidaridad con ellos. Es necesario ser utopista”.⁸ La dimensión utópica es consustancial a cualquier proyecto revolucionario dedicado a transformar y recrear el mundo.

El trabajo de Freire está dirigido principalmente a tratar de ayudar a los estudiantes para que sean alfabetizados críticamente, a diferencia de ser funcional o culturalmente alfabetizados. El alfabetismo funcional apela sobre todo al dominio técnico de las habilidades particulares necesarias para que los estudiantes puedan decodificar textos simples tales como los letreros de la calle, las instrucciones de los manuales o la primera plana de un periódico. Algunas definicio-

⁶ Paulo Freire, *The politics of education: Culture, power and liberation*, South Hadley, Bergin and Garvey Publishers, 1985, pp. 44, 50, 83.

⁷ Freire, *ibid.*, p. 106.

⁸ Freire, *ibid.*, p. 63.

nes del alfabetismo funcional incluyen la habilidad para leer en el nivel de cuarto y quinto grados. El alfabetismo cultural se refiere a la adquisición de un amplio rango de factores que acompañan al analfabetismo funcional, tales como una familiaridad con las tradiciones lingüísticas particulares o los cuerpos de información. Más específicamente, significa familiarizarse con trabajos seleccionados de información literaria e histórica necesarios para la participación informada en la vida política y cultural de la nación. Dos posiciones radicalmente diferentes caracterizan al alfabetismo cultural. La primera avanza hacia el establecimiento de un canon cultural de trabajos literarios prescritos para todos los estudiantes y también insiste en una forma requerida de uso del inglés; la segunda aboga por el uso de un lenguaje estándar y de información cultural que los estudiantes traen al aula como constituyentes legítimos e importantes del aprendizaje.

El alfabetismo crítico, por otra parte, implica decodificar las dimensiones ideológicas de los textos, las instituciones, prácticas sociales y formas culturales tales como la televisión y las películas, para revelar sus intereses selectivos. El propósito que está detrás de la adquisición de este tipo de alfabetización es crear una ciudadanía lo bastante crítica tanto para analizar como para desafiar las características opresivas de la sociedad de tal forma que se cree una sociedad más justa, equitativa y democrática.

El sufrimiento y los recuerdos históricos de los que han sufrido bajo las suelas de la élite del poder son, para Freire, los puntos de referencia que dan fundamento a sus textos revolucionarios. La tarea de liberar a los otros del sufrimiento nos obliga a afirmar nuestra humanidad en solidaridad con las víctimas. El trabajo de Freire no aspira a crear un mundo sin fricciones que exista fuera del compromiso y la lucha humanos; habla de una preocupación inequívoca y soberana: el sufrimiento humano diario que debe ser aliviado y transformado.

Freire destaca las prácticas pedagógicas diseñadas para crear lo que él llama la *comunicación dialógica*. Sus estructuras pedagógicas están diseñadas para la liberación proveyendo posibilidades individuales y colectivas para la reflexión y la acción. La comunicación dialógica debería incitar a los maestros a trabajar el capital cultural del oprimido para permitir "leer" el mundo tanto en el contexto inmediato como en el más amplio. Para Freire, los educadores que ignoran el capital cultural, el lenguaje y el estilo de vida del oprimido practican una forma de invasión cultural.

Henry Giroux hace la importante observación de que, dada la sofisticada capacidad de avance de la tecnología y la ciencia de Norteamérica para administrar y manipular a los individuos y para ocultar los intereses y sistemas específicos de clase, la existencia de fuerzas de dominación debe ser *probada o demostrada*. Para aplicar la pedagogía de Freire en el contexto de Estados Unidos, debemos examinar cómo trabajan las formas específicas de ciencia y tecnología para dar poder y recompensar a grupos seleccionados sobre otros, mientras esconden la verdadera naturaleza de los intereses a los que sirven.

Freire entiende que una pedagogía de la liberación no tiene respuestas finales: el cambio debe siempre emerger de la lucha continua dentro de los espacios pedagógicos y entre los marcos teóricos en competencia. La historia está siempre, para Freire, haciéndose y es, además, "un hecho humano".

JOHN DEWEY

John Dewey, el famoso filósofo y educador estadounidense que escribió en la primera parte de este siglo, es frecuentemente llamado el padre de la educación progresista.⁹ En los sesenta y principios de los setenta los educadores progresistas acostumbraban invocar el nombre de Dewey en sus intentos por desarrollar una pedagogía de la experiencia, algunas veces llamada "aprender haciendo". La naturaleza reaccionaria de la política educacional del presente y el *ethos* esencialmente conservador que permea una gran parte de la instrucción contemporánea escolar no debería de ninguna forma ser interpretada como poco impacto de Dewey en nuestras escuelas; más bien, subraya el persuasivo y constante sujetamiento que las restricciones sociales, políticas y económicas siempre han llevado al proceso educativo, especialmente durante tiempos de decadencia y malestar corporativo. En 1971, Richard Bernstein notaba que

los conflictos sociales que incluso Dewey percibió no han mejorado, han empeorado. ¿En qué parte de la sociedad estadounidense puede uno encontrar evidencia del crecimiento de la "inteligencia creativa" y la realización del ideal de una comunidad democrática de experiencias compartidas? Pese a la influencia de Dewey, nuestro sistema escolar es aún más caótico y confuso en sus prácticas, propósitos y objetivos que durante el tiempo en que vivió.¹⁰

La situación se ha vuelto incluso más trágica en el último decenio. Los recortes gubernamentales, la declinante inscripción y la crisis económica mundial han provocado una creciente ansiedad entre el público sobre el estado de nuestro sistema educativo, y aceptamos a disgusto un regreso a un programa central, el manejo de objetivos conductuales, la prioridad en la disciplina y la responsabilidad, y el movimiento hacia más formas objetivas de evaluación.

Al mismo tiempo, los teóricos críticos han ido más allá de los límites del análisis de Dewey y están ganando actualidad y reconocimiento entre algunos educadores. Aunque muchas de sus conclusiones siguen siendo difíciles de acep-

⁹ Las fuentes para esta sección son Peter McLaren, "The pursuit of educational excellence", en *Insights*, núm. 21, 1985 pp. 1 y 2; Peter McLaren, "Radical and pragmatic politics of education", en *loc. cit.*, pp. 2 y 3; Henry Giroux y Peter McLaren, "Resurrecting the spirit of John Dewey and the challenge of critical pedagogy", en *Insights* 22, núm. 2, 1986, pp. 1 y 2; y Henry Giroux y Peter McLaren, "Response to Webb and Sherman", en *loc. cit.*, p. 3.

¹⁰ Richard J. Bernstein, *Praxis and action*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1971, p. 228.

tar para los humanistas liberales y pragmatistas, los teóricos críticos han hecho avances importantes en el intento por comprender y compensar la desigualdad educacional existente. En sus análisis de cómo los estudiantes son sojuzgados por el modo industrial de acumulación de capital, no obstante, los teóricos críticos han en gran medida esquivado la comprensión de Dewey y el compromiso con la reconstrucción social. Curiosamente han subestimado las influencias saludables del trabajo de Dewey, especialmente la idea de que la naturaleza humana está basada en normas morales de interacción asociativa (la comunicación, la mutualidad, el respeto y la consideración positiva del potencial humano).

La abstención que de Dewey hacen muchos teóricos críticos es sorprendente, dado que Dewey y Marx comparten, vistos de cerca, una epistemología que exige unir teoría y práctica. Más aún, el pragmatismo de Dewey no está en espíritu tan lejos de la praxis social de Marx: cada uno creyó que una sociedad más libre y más justa no podía ser alcanzada sólo por la transformación de las instituciones sociales existentes, y ambos estuvieron de acuerdo con que la acción social debe necesariamente estar informada por una correcta comprensión. No obstante, no es por cierto un secreto que los críticos marxistas consideran las similitudes entre Marx y Dewey no como base para una comprensión compartida sino para condenar la filosofía de Dewey. Para la crítica marxista la fe de Dewey en la inteligencia creativa es eminentemente ingenua, porque subestima las poderosas fuerzas sociales, políticas y económicas que median en contra de la igualdad y la justicia.

Pese al optimismo irreal de Dewey sobre la dirección de la reforma desde las escuelas, tiene aún mucho que ofrecer a los nuevos teóricos críticos. Por desgracia, la tendencia de algunos teóricos críticos a etiquetarlo como liberal (cuyas reformas no van suficientemente lejos y por lo tanto ayudan a perpetuar la injusticia social) es con frecuencia un producto de lo que Bernstein ha llamado una degeneración dentro del dogmatismo acrítico. Queda por ver si los teóricos críticos de la educación renovarán su interés por la teoría pragmática de Dewey de la investigación, de la que todavía puede aprender la pedagogía crítica con su habilidad para evaluar e incorporar nuevas ideas.

No tengo el espacio ni la posibilidad de ofrecer aquí una revisión exhaustiva ni aun una breve recapitulación de los mejores escritos sociales y políticos de Dewey;¹¹ tampoco puedo rescatar su genio y perspicacia radicales de los teóricos y pedagogos conservadores o liberales que desean apropiarse de sus trabajos para sus propios propósitos. No obstante, la propensión de Dewey a minimizar las divisiones de poder dentro de la sociedad, su negación de la actividad política partidaria, su ocasional e incipiente positivismo y pensamiento instrumental y su restringida visión de una transformación social general, la visión social de

¹¹ Véase John Dewey, *Liberalism and social action*, Nueva York, G. P. Putnam's Sons, 1980; *Experience and education*, Nueva York, Free Press, 1986 y *Freedom and culture*, Nueva York, G. P. Putnam's Sons, 1963.

Dewey se aproxima al enfoque de los teóricos críticos de la pedagogía y el cambio social. Su compromiso con las normas de mutualismo y reciprocidad y su llamado por la renovación de la democracia, la reconstitución de la vida pública, y la revitalización del concepto de comunidad, ofrece mucho al educador crítico de hoy.

Necesitamos reexaminar la importante distinción que hace Dewey entre "la educación como función de la sociedad" y "la sociedad como una función de la educación" en nuestro intento por crear una ciudadanía comprometida con la lucha por la igualdad y la justicia social. La cuestión está aquí en si las escuelas sirven y reproducen la sociedad existente o si desafían el orden social tanto como para desarrollar y avanzar sus imperativos democráticos.

El pensamiento de Dewey es consistente en ciertas cuestiones, particularmente en su intento por vincular la noción de la inteligencia individual y social (cooperativa) con el discurso de la democracia y la libertad. Dewey puede haber sido cauteloso con los esquemas ideológicos, pero fue inquebrantable en su apoyo a la ideología de la democracia así como una construcción histórica así como un referente para dignificar la política, la eficiencia humana y la lucha social.

El énfasis de Dewey en la democracia proporciona un lenguaje de posibilidad para los educadores sin perder la sensibilidad hacia los impulsos radicales en la historia estadounidense, y el trabajo de los teóricos de la educación de la corriente crítica debería tener la inteligencia para incorporar algo de ese lenguaje a su trabajo. Para los educadores críticos, la tarea urgente es desarrollar un proyecto político que combine los mejores filosofemas de Dewey y la nueva teoría crítica al vincular la educación con los imperativos de la democracia y la reconstrucción social. Dicha tarea necesita ser llevada a cabo en el espíritu de la crítica social y de la autocrítica, por un lado, y de la transformación social por el otro. Ningún impulso fue extraño para Dewey.

La búsqueda de una democracia creativa, emprendida en su momento por Dewey y otros, está actualmente en retirada, abandonada por los liberales así como por los radicales. No obstante, puede ser más importante ahora que en ninguna época previa que aprendamos de la herencia "radical" de Dewey mientras al mismo tiempo intentamos extender su proyecto democrático.

MICHAEL APPLE

El trabajo de Michael Apple constituye un avance formidable en la conceptualización de la relación entre las escuelas, el campo de la cultura y la economía.¹² En el centro del análisis de Apple de la escuela y la sociedad están las relaciones de clase, género, raza y las formas culturales de resistencia. Las

¹² Esta sección está tomada de Peter McLaren, "Critical pedagogy and the egalitarian dream", en *Social education* 51, núm. 2, 1987, pp. 146-150.

escuelas, sostiene Apple, son tanto aparatos productivos como reproductivos del Estado. Podemos conceputar la cultura escolar no sólo como producto (el conocimiento técnico y administrativo necesario para mantener el capital y el poder circulando en manos del orden dominante) sino también como una esfera relativamente autónoma de "experiencias vividas" y de "patrones diarios de interacción" de los estudiantes y los maestros, que incluye las formas de clase y género relacionadas. En *Education and power*, Apple ofrece una convincente crítica de las teorías de la reproducción (por ejemplo, las teorías acerca de la reproducción por medio del proceso escolar de las estructuras existentes y las condiciones ideológicas del orden social dominante). Este trabajo rebasa la concepción mecánica de la reproducción que informa su trabajo anterior, *Ideology and curriculum*.¹³

La contribución de Apple a la pedagogía crítica reside en su habilidad para articular claramente cómo la forma de los programas, la transmisión de diferentes conocimientos y la enseñanza como proceso laboral están vinculadas a la lógica de la acumulación de capital. En el punto de vista de Apple, la reforma educacional exitosa debe incluir varias dinámicas: las luchas exteriores sobre los modos de producción, las reformas en el mercado de trabajo, la democratización del procedimiento de toma de decisiones y las prácticas sociales en las escuelas, y los esfuerzos de los maestros por hacer coaliciones de clase con los movimientos progresistas en la sociedad.

HENRY GIROUX

El trabajo de Henry Giroux ha incidido tanto en la moderna teoría social como en las principales tendencias en pedagogía crítica.¹⁴ Giroux asume que las escuelas deben verse no simplemente como espacios instruccionales, sino como complejos de culturas dominantes y subordinadas, cada una ideológicamente vinculada al poder que poseen para definir y legitimar una construcción particular de la realidad. Como espacios culturales, las escuelas son terrenos impugnados en los que los diferentes valores, convenciones y conocimientos se intersectan, yuxtaponen y excluyen en diferentes formas. Los maestros y todos los interesados en la educación deben comprender cómo la cultura dominante funciona en todos los niveles escolares, funciona para negar y, menos frecuentemente, legitimar o celebrar las experiencias culturales de los estudiantes que habitan las culturas subordinadas.

¹³ Véase Michael Apple, *Education and power*, Londres y Boston, Routledge and Kegan Paul, 1979.

¹⁴ Esta sección está tomada de varias de mis revisiones del trabajo de Henry Giroux, que incluyen las siguientes: "Critical Pedagogy and the Egalitarian Dream", *loc. cit.*; "Essay review: *Education under siege*", en *Educational studies* 13, núm. 1, invierno de 1987, pp. 5868; "Review of *Education under Siege*", en *Forum* 12, núm. 14, 1986, p. 40.

Giroux señala que una de las debilidades centrales de las concepciones marxistas clásicas de la escuela es su tendencia a ver a los maestros y a los estudiantes principalmente como víctimas o colaboradores de las fábricas pedagógicas donde la dominación y las tinieblas maniqueístas no son en realidad totales. Más que ver a las escuelas como espacios de lucha sobre el significado y las relaciones sociales, los educadores marxistas ortodoxos han entregado una versión sobresimplificada de la dominación en la cual una hegemonía opresiva es virtualmente inescapable. Giroux sugiere que el análisis crítico de las escuelas no ha hecho hincapié suficiente en el potencial de las escuelas como espacios de transformación y sostiene que las escuelas son más que una maquinaria de dominación: también son lugares donde formas particulares de conocimiento, relaciones sociales y valores pueden ser enseñados para que los estudiantes encuentren su lugar dentro de la sociedad a partir de una posición y de la habilitación social, más que desde una posición de subordinación ideológica y económica.

Giroux, junto con Michael Apple y otros, sostiene que las escuelas son en parte espacios autónomos. Los estudiantes pueden por tanto resistir la lógica dominante y las restricciones materializadas en las reglas y convenciones escolares. Para Giroux, no obstante, la escuela hace más que reproducir la desigualdad o intercambiar diferentes actos de resistencia y de conducta oposicional exhibida por estudiantes hostiles. Más bien, la escuela es una forma de producción cultural mediante la cual ciertos procesos se ponen en movimiento: la selección y legitimación del conocimiento escolar y las subjetividades estudiantiles, la organización y sancionamiento de las formas particulares de experiencia y el desarrollo de formas de sojuzgación resultantes del cumplimiento de formas particulares de autoridad.

El trabajo de Giroux a la fecha puede en efecto ser descrito como políticamente alentador y teóricamente innovador. Dados sus intentos por redefinir el terreno de la teoría social radical, Giroux queda vulnerable ante los ataques, tanto de la derecha como de la izquierda; pero él rechaza resueltamente que su trabajo sea etiquetado por cualquier particular ortodoxia que pudiera comprometer el avance teórico de su proyecto político.

PREGUNTAS PARA DISCUTIR

- 1] Si los maestros inconscientemente participan en lo que los teóricos de la educación llaman la reproducción social, ¿qué haría usted como maestro para superar las peores dimensiones de este proceso?
- 2] Como maestros o futuros maestros, ¿podemos hacer más abierto el currículum oculto y menos dañino?
- 3] Si la enseñanza y el aprendizaje son formas de política cultural ¿cuáles son los modos en los que inconscientemente silenciamos o excluimos las diferentes

voces de los estudiantes en nuestros salones de clase, tales como las voces de los estudiantes minoritarios o económicamente en desventaja? ¿Cómo podemos hablar en nombre de la emancipación sin mostrar desprecio por aquellos que están atrapados en el puño de la dominación o la ignorancia, a pesar de sus posiciones de clase? Discútase usando los ejemplos de la parte dos del diario del salón de clases.

4] ¿En qué forma nuestro enfoque del currículum ayuda a dar forma a las actitudes y percepciones de los estudiantes acerca de la naturaleza del mundo? ¿Está abierto al cuestionamiento y al análisis? ¿Ve usted la estructura social como invariable e inviolable o como abierta a nuevas posibilidades para el cambio emancipador? ¿Cómo podemos desarrollar un discurso educacional que integre el lenguaje del poder y los intereses con el lenguaje de la intimidad, la amistad y el cuidado mutuo?

5] ¿Deberían los maestros intentar cambiar el capital cultural de los estudiantes para que fuera más parecido al suyo? ¿Cómo pueden los maestros dar legitimidad al capital cultural de los estudiantes en desventaja o minoritarios? ¿Deberían proporcionarles una oportunidad para "actuar como clasemedios" con el fin de fortalecer sus oportunidades para conseguir un empleo? ¿Puede usted relacionar estas cuestiones con sus propias experiencias de enseñanza o como estudiante?

6] ¿Deberían los maestros ser responsables de las consecuencias sociales de sus actos colectivos individuales? ¿Debería una falla consistente de maestros al actuar en las obligaciones incurridas en el nivel social por ejemplo, reparar la injusticia social, el racismo y el sexismo ser fundamento legítimo para desafiar sus acciones personales en el salón de clase? ¿Cuáles son las variantes morales contra las cuales nos construiremos a nosotros mismos como agentes sociales de cambio?

7] Si la hegemonía educacional significa la incorporación de estudiantes y maestros a las relaciones de consumo y la ética consumista, ¿qué clase de pedagogía puede desarrollarse para desafiar la habilidad de la cultura dominante para ganar nuestro consentimiento en estos asuntos?

8] ¿Cómo evaluaría usted mi papel como maestro principiante? ¿Qué habría usted hecho en forma diferente si hubiera estado en mi lugar? ¿Por qué?

Esta última pregunta suscita la sensible cuestión de cómo los maestros bien intencionados consciente o inconscientemente crean ambientes en las aulas que reflejan la división social en el mercado de trabajo. El mensaje implícito transmitido por los maestros acerca del trabajo, la autoridad y las reglas sociales es esencial para el funcionamiento de la sociedad, la reproducción de la división social del trabajo y los privilegios económicos disfrutados por los grupos sociales dominantes. Por ejemplo, ¿puede usted ver cómo los maestros en mi escuela ejercían formas de violencia simbólica (dominación cultural) mediante la imposición de perspectivas blancas y anglosajonas, devaluando por lo tanto

las experiencias de los grupos minoritarios y en desventaja? ¿En qué formas mis colegas y yo inculcamos el capital cultural (por ejemplo, las competencias lingüísticas que uno hereda en virtud de la clase social dentro de la cual se nace) de la clase dominante y por lo tanto (inconscientemente o de otra manera) negamos y deslegitimamos las voces de los estudiantes que no compartían nuestro capital cultural? Todo esto lleva aún a otra pregunta: ¿en qué formas el liderazgo moral de los maestros y los administradores ayuda a la clase dominante a asegurar la hegemonía sobre los grupos subordinados?

Algunos lectores pueden sentirse ofendidos ante la sugerencia de que los maestros suelen funcionar como instrumentos inconscientes en la dominación cultural y de clase. Las escuelas, por supuesto, son mucho más que instrumentos de la cultura dominante en su lucha ideológica, su "guerra de posiciones", por decirlo así, en contra del proletariado. Ciertamente yo no vi mi papel como maestro de escuela elemental del todo opresivo. De hecho, creo que hubo muchas cosas buenas.

Así como los maestros no son por completo opresores, es también verdad que los estudiantes no se sienten sujetos pasivos y absorben la cultura del aula sin ninguna resistencia. Necesitamos relacionar tal resistencia a la dominación simbólica característica de las prácticas pedagógicas dominantes y ver la resistencia de los estudiantes no como una medida de destructividad salvaje (aunque alguna resistencia es sin duda de esta naturaleza) o de desamparo aprendido sino como una forma de indignación moral y política. Muchos estudiantes resisten lo que la escuela tiene que ofrecer, incluyendo los contornos subtextuales de la instrucción —lo que hemos llamado el "currículo oculto"— para sobrevivir con alguna dignidad ante los caprichos de la servidumbre cultural y de clase. ¿En qué formas, entonces, sirven las escuelas como espacios contradictorios que dan poder a los estudiantes y los oprimen? ¿Es inevitable esta contradicción o es un proceso que necesita ser seriamente examinado?

Hay muchas más interrogantes que pueden ser formuladas a partir de esto. Las que he proporcionado arriba sólo son un punto de partida para ayudarlo a desenmarañar algunas de las implicaciones que la perspectiva crítica tiene que ofrecer para repensar la escuela a la luz de la transformación de la sociedad. Plantear más cuestiones aquí sería desviar el propósito de este libro. Queda pendiente para usted el plantear otros cuestionamientos, porque es con usted con quien la lucha real por la libertad humana comienza.

CUARTA PARTE

ANÁLISIS

Quiero ahora explorar con mayor detalle el proceso escolar, ya que usted está familiarizado con los problemas sociales que afectan tanto a las escuelas como a la sociedad (primera parte), ya heido alguna conciencia de los desafíos de modo de dar un sentido a la vida en las zonas pobres (segunda parte) y heido introducido en algunos de los conceptos teóricos básicos como los cuales analizar el proceso escolar (tercera parte). Me ahora le pido que retorne a sus propias experiencias y a la transcripción del diario preguntado en la segunda parte para comenzar a analizar este nuevo material. Quiera algún lector ya ha comenzado un análisis de los escritos de las zonas pobres. He aquí unas pocas perspectivas críticas acerca de por qué los estudiantes en desventaja fallan en la escuela. Varios de los conceptos presentados en esta parte fueron extraídos del trabajo más reciente de Henry Giroux y de ciertos proyectos que heido emprendido junto en los últimos años a propósito de la educación crítica y las escuelas escolares.

INTRODUCCIÓN

Quiero ahora explorar con mayor detalle el proceso escolar, ya que usted está familiarizado con los problemas sociales que asedian tanto a las escuelas como a la sociedad (primera parte), ha hecho alguna conciencia de los desafíos y demandas diarios de la docencia en los barrios pobres (segunda parte) y ha sido introducido en algunos de los conceptos teóricos básicos con los cuales analizar el proceso escolar (tercera parte). De nuevo le pido que recurra a sus propias experiencias y a la transcripción del diario presentado en la segunda parte para comprender este nuevo material. Quizá algún lector ya ha comenzado un análisis de las escuelas de barrios pobres. He aquí, pues, más perspectivas críticas acerca de por qué los estudiantes en desventaja fallan en la escuela. Varios de los conceptos presentados en esta parte fueron extraídos del trabajo más reciente de Henry Giroux y de ciertos proyectos que hemos emprendido juntos en los últimos años a propósito de la enseñanza crítica y las prácticas escolares.

8. RAZA, CLASE Y GÉNERO: POR QUÉ FALLAN LOS ESTUDIANTES

INTRODUCCIÓN

LA SUBCLASE NEGRA: LA ESTRATIFICACIÓN RACIAL Y LA POLÍTICA CULTURAL

El desarrollo de una subclase en la sociedad estadounidense puede vincularse no sólo con la estratificación económica sino también con la estratificación racial. Los blancos en desventaja y muchos grupos étnicos minoritarios forman sin duda una subclase, pero me limito aquí a un estudio de los negros subordinados y marginados. Algunos de los teóricos de la corriente crítica sostienen que es virtualmente imposible comprender la conducta y el rendimiento en el salón de clase de los estudiantes sin recursos y minoritarios sin entender su historia como grupos oprimidos, sus marcos culturales de referencia y sus prácticas sociales diarias. Pese a su tendencia al funcionalismo, John Ogbu sostiene convincentemente que los grupos dominantes y subordinados ocupan estratos como de castas en nuestra sociedad. Ogbu afirma que la posición subordinada de los estudiantes negros en la sociedad constituye un *sistema popular* que incorpora

actitudes, conocimientos y competencias transmitidos y adquiridos por los niños negros conforme crecen, y forman parte de lo que los niños aportan a la escuela relacionado con la propia escuela, la escolaridad y la gente blanca que controla las escuelas.¹

Ogbu sostiene que frente a los topes laborales pasados y presentes y a las barreras tecnocráticas, los negros han desarrollado teorías populares del éxito que no necesariamente destacan una actividad académica fuerte. Las estrategias de supervivencia personal emprendidas por los estudiantes negros favorecen un capital cultural particular que rara vez es congruente con las prácticas asociadas al éxito de la corriente principal o dominante. La desilusión entre los jóvenes negros acerca de triunfar por la educación resulta, en parte, de la observación de la situación de sus padres y de otros adultos en sus comunidades. No es difícil imaginar la profunda desconfianza entre los negros y las escuelas públicas y los negros y las autoridades blancas, que según Ogbu es comunicada a los niños desde los primeros años por los padres, familiares y vecinos.

Como resultado de su posición subordinada, los negros han formado un sistema de identidad que es percibido y experimentado no nada más como

¹ John Ogbu, "Class stratification, racial stratification, and schooling", en L. Weiss (ed.), *Race, class and schooling*, núm. 17, 1986, p. 22. Special Studies in Comparison Education, Comparative Education Center, Faculty of Educational Studies, Universidad estatal de Nueva York en Buffalo.

diferente sino como *opuesto* a la identidad social de sus dominadores blancos. Por supuesto esto es verdad hasta cierto grado para todos los miembros de una subclase y no sólo los negros. Ogbu piensa que dentro de la comunidad negra misma hay sanciones formales e informales en contra de que los negros den un paso hacia lo que sus padres, pares y la comunidad negra en general considera como el "marco de referencia blanco". El aprendizaje escolar en las instituciones controladas por los blancos con frecuencia es equiparado con el abandono de los imperativos, valores y solidaridad colectiva de la cultura negra.

Específicamente, los negros y las minorías similares (por ejemplo los indios) creen que para que una persona tenga éxito académico en la escuela debe aprender a pensar y actuar como blanco. Más aún, para pensar y actuar como blanco lo suficiente como para ser considerado por los blancos o las instituciones como las escuelas, una persona de las minorías debe desertar de las actitudes, formas de pensamiento y conducta de su grupo y, por supuesto, debe renunciar a perder su propia identidad minoritaria. Esto es, esforzarse por conseguir éxito académico es un proceso sustractivo: el estudiante negro individual que sigue las prácticas estandarizadas de la escuela que conducen al éxito académico es visto como alguien que adopta el marco de referencia cultural de los blancos [...] como "alguien que actúa como blanco", con el resultado inevitable de que pierde su identidad negra, abandonando a la gente y a las causas negras, y afiliándose con el enemigo, es decir, con los blancos.²

Ogbu llama la atención sobre las no menos de diecisiete categorías conductuales que constituyen para los estudiantes negros lo que significa "actuar como blanco". Esto incluye hablar el inglés estándar, trabajar duro en la escuela para obtener buenas calificaciones, llegar a tiempo, y todo lo demás. La *resistencia* entre los estudiantes negros no puede, por tanto, ser atribuida simplemente a su estatus socioeconómico subordinado; también proviene de la *estratificación social* que marca los límites de clase. Ogbu señala que los problemas de las "deserciones" escolares y de los "suicidios" medran no sólo entre los estudiantes de secundaria sino en los universitarios y negros que tienen éxito en posiciones tradicionalmente blancas de la economía corporativa. Ciertamente el análisis de Ogbu puede ser aplicado a muchos de los estudiantes negros con los que yo trabajé en mi salón de clase en una escuela de barrio pobre.

Pese a mis propios intentos por establecer una fuerte relación con los estudiantes, me quedé al nivel del "ellos", de los "otros". Como maestro blanco y de clase media, estuve siempre confrontando mi propia posición en la cultura dominante que, en relación con mis estudiantes minoritarios y en desventaja, constituía una parte fundamental del problema. ¿Hasta qué grado yo, debido a mi incapacidad para identificar al racismo y vincularlo a su fuente originaria en la estructura social, me convertí para ellos en símbolo de la historia antigua de dominación y legado de explotación que había plantado las semillas de un

² *Ibid.*, pp. 25 y 26.

amargo resentimiento en generaciones de familias negras?

¿Y qué hay acerca de los estudiantes blancos minoritarios y faltos de derechos? Quisiera sostener que cada grupo necesita ser comprendido por separado, dentro de sus propios marcos culturales, de clase, de raza y de género. Un estudio reciente que hice sobre estudiantes de las Azores que habían emigrado a Toronto y asistían a una escuela de barrio pobre exploró la contradictoria noción que muchos de estos estudiantes tenían respecto al quehacer escolar. Los padres de familia portugueses acostumbraban alentar a sus hijos a desertar de la escuela a los dieciséis años para ayudar a la economía de sus hogares, con frecuencia en negocios familiares. En consecuencia, hacer la tarea y tener éxito en la escuela constituía para muchos de ellos un intento por escapar de las condiciones sociales de la familia y un insulto a los familiares que aceptaban las condiciones. Como miembros de la clase trabajadora, los padres portugueses se habían dado cuenta de que un diploma de la secundaria no daría necesariamente a sus hijos una oportunidad para algo más que un empleo de obrero. Aunque muchos padres tenían altas aspiraciones de que sus hijos tuvieran éxito e hicieran bien su trabajo en la escuela, y los alentaban a ello, sus propias luchas como trabajadores poco especializados y desempleados servía como un mensaje tácito para que sus hijos no dependieran de la escuela como una forma para salir de la pobreza.³ El éxito en la escuela para los estudiantes de la clase trabajadora suele significar el triunfo por niveles de estratificación vocacional, y este éxito no necesariamente garantiza que conseguirán un buen trabajo o que la vida adulta será de alguna manera menos dura o conflictiva.

LA RESISTENCIA Y LA REPRODUCCIÓN DE LAS RELACIONES DE CLASE

Introducimos el tema de la resistencia en la tercera parte, bajo la categoría de "reproducción social". Veamos más cerca el trabajo de Paul Willis y el concepto de la resistencia.

Learning to labor, de Paul Willis, un análisis clásico de un grupo de doce chicos ingleses no convencionales de la clase trabajadora durante sus dos últimos años de escuela y sus primeros meses de trabajo, altera en forma considerable el punto de vista mantenido por muchos educadores marxistas ortodoxos de que las escuelas funcionan mecánicamente para reproducir las divisiones sociales de clase en la sociedad.⁴ El estudio de Willis explica por qué muchos estudiantes de la clase trabajadora rechazan la posibilidad de carreras de alto nivel, y en apariencia se obstinan en una vida de empleos generales, aburridos y embrutecedores. De acuerdo con Willis, el "sentido vivido de la diferencia" que tienen estos estudiantes en la cultura de clase, expresa una

³ Peter McLaren, *Schooling as a ritual performance*.

⁴ Paul Willis, *Learning to labor*, Lexington, Heath, 1977.

comprensión *realista* de sus opciones futuras en la fuerza de trabajo, una comprensión adquirida de sus familias, compañeros y los valores codificados de la vida de la clase trabajadora en general.

Además, los muchachos ven el consejo vocacional ofrecido por la escuela como un acto hostil de imposición de clase. Mediante tal imposición, la escuela crea una cultura oposicional, y los jóvenes se apropian en realidad de los valores de la clase trabajadora con el propósito de *resistir* activamente los valores burgueses de la escuela. En su resistencia y en su frecuentemente descarada e incluso innovadora burla de las máximas convencionales del salón de clase, los jóvenes consideran el "trabajo mental" del trabajo escolar una estrategia en esencia "débil" y pasiva para controlar su tiempo libre. El trabajo manual, por otro lado, es masculino, independiente y activo; pero al rechazar el trabajo mental con tanta vehemencia —sobre todo en un tiempo en que sus oportunidades de vida están en la encrucijada— los jóvenes se implican a sí mismos en su propia dominación por lo que se cierran las opciones de carreras alternativas. De modo inconsciente aseguran sus propias posiciones subordinadas en la división del trabajo. La resistencia, entonces, es un proceso en el cual el estudiante de la clase trabajadora consolida su posición en el escalón más bajo del sistema de clases, ayudando a confirmar el punto de vista establecido por los teóricos críticos de que el sistema educacional nacional está subordinado al sistema económico.⁵

En términos generales, la resistencia es parte del proceso de hegemonía, que opera mediante las características conformadoras de la ideología escolar. Las escuelas ayudan a estructurar el campo ideológico en el que participan los estudiantes, estableciendo y certificando los límites ubicados para las definiciones de competencia de la realidad. A la luz de las observaciones de Willis, podemos ver que la *reproducción social* ocurre tanto con la voluntad obediente como con el rechazo activo de sus propias víctimas —un ejemplo impresionante de cómo es mantenida la *hegemonía* por la clase dominante en el *nivel cultural* merced a la propia resistencia de los estudiantes a la lógica opresiva y a las prácticas de la escuela.

En resumen, el estudio de Willis ilustra cómo las escuelas sirven como algo más que simples estaciones clasificadoras que sin problemas reproducen la estratificación laboral y la diferenciación ocupacional que existen en la sociedad en general. Los estudiantes no son sólo víctimas pasivas; impugnan activamente la hegemonía de la cultura dominante por medio de la *resistencia*. Actúan en oposición al proceso de la reproducción social pero, como resultado de estos propios actos de oposición, excluyen las pocas opciones disponibles para romper con su subordinación de clase. En otras palabras, no aprovechan la ventaja del potencial de la escuela para darles al menos una

⁵ Para una discusión posterior, véase The Open University, *op. cit.*; Whitty, *op. cit.*, pp. 9-49; y Davies, *op. cit.*, pp. 53-108.

pequeña mejoría en el mercado de trabajo sobre sus pares que eligen desertar.

Me gustaría decir que Buddy, T.J., Duke y los otros, en mi propia experiencia, son activos participantes para asegurar su dominación al resistir lo que la escuela tiene para ofrecerles; pero no podemos condenar arbitrariamente tal resistencia desde el punto de vista de la posición social subordinada de los estudiantes. Su "fracaso" en la escuela no puede ser interpretado como resultado simple de las deficiencias individuales; debe ser comprendido como parte de un juego de diferencias entre *campos culturales* radicalmente dispares. Por ejemplo, los estudiantes estaban contestando inconscientemente los esfuerzos de los maestros —yo incluido— que valoraban su propio *capital cultural* de clase media superior al de los estudiantes. El encuentro educativo en esta instancia, servía para negar, deslegitimar y al mismo tiempo borrar los significados culturales y las relaciones sociales valoradas por los propios estudiantes. Mis estudiantes estaban experimentando las limitaciones materiales de la estratificación económica y racial y estaban viviendo contradicciones dolorosas entre la *cultura de las calles* y la *cultura estudiantil*. El conocimiento adquirido por T. J., Buddy, Duke y los otros en su mundo era cualitativamente diferente del conocimiento adquirido en la escuela. En las calles, el conocimiento era "sentido", mientras que en el salón de clase era objetivado y con frecuencia teñido de un racionalismo inflado, incluyendo un énfasis en el razonamiento deductivo. En la calle, los estudiantes hacían mayor uso de sus posibilidades corporales, los símbolos orgánicos y la intuición. Los estudiantes luchaban diariamente por reconciliar la disyuntiva entre el significado vivido de las calles y el enfoque centrado en objetivos que aprender en el salón de clase. La escuela ponía un inmoderado énfasis en el conocimiento *acerca de* (un énfasis en la precisión, el procedimiento y la lógica); en la calle, el énfasis estaba en el conocimiento *de* (el énfasis estaba en la descripción, la ambigüedad y la equivocación). Robert Everhart ha comentado que durante la resistencia en el aula los estudiantes adquieren un *conocimiento regenerativo* por medio del cual son capaces de afirmar al menos algún control creativo sobre el proceso de producción del conocimiento.⁶ Es un conocimiento formado por experiencias *interpretativas* (abiertas al cuestionamiento) más que por experiencias *asumidas* (dadas por garantizadas) y posee un sentido de comunidad compartido. Esto puede ser contrastado con el conocimiento cosificado del salón de clase (que presenta conceptos y hechos como *cosas* concretas) que frecuentemente es tratado por los maestros como no problemático y que ubica a los estudiantes en el papel de recipientes pasivos.

Para muchos estudiantes en desventaja, el éxito en la escuela significa un tipo de suicidio cultural forzado, y en el caso de los jóvenes minoritarios, un suicidio racial. Durante su estudio de un grupo de estudiantes del Bronx del sur, Michelle Fine descubrió que los que permanecen en la escuela, cuando son

⁶ Robert Everhart, *Reading, writing and resistance: Adolescence and labor in a junior high school*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1983.

comparados con las deserciones, *eran significativamente más deprimidos, menos políticamente conscientes, con menores probabilidades de ser positivos en el salón de clase, cuando no es que tenían malas calificaciones, y eran más conformistas. En palabras de Fine, "un moderado nivel de depresión, una ausencia de conciencia política, la presencia de autoinculpación, baja positividad y un alto conformismo pueden trágicamente haber constituido la evidencia del 'buen' estudiante urbano."*⁷

¿A qué precio pedimos a nuestros estudiantes que se comporten de acuerdo con nuestra versión del "buen estudiante"? Para algunos, el precio que exigimos es obviamente demasiado para soportarlo. Es entonces cuando la deserción se vuelve no tanto una opción como un acto urgente y necesario de sobrevivencia. Por otra parte, tenemos que reconocer que los estudiantes rara vez "desertan" a consecuencia de una elección reflexionada; más bien son "empujados" fuera. En otras palabras, son puestos en una situación doblemente obligada. Si se quedan en la escuela y desean ser exitosos, serán forzados a perder el derecho a su propio capital cultural, conocimientos callejeros y dignidad. Están destinados a competir con una decidida desventaja. Sin una pedagogía crítica, les faltarán las habilidades analíticas para examinar su lugar dentro del orden social y para alterar las condiciones de su opresión. Si dejan la escuela, enfrentan un futuro en el que pueden cincelar algo de su autoestima en las calles, pero tropiezan con un orden social decididamente antagónico con sus aspiraciones de éxito material. La escuela de la corriente dominante ofrece a los estudiantes en desventaja poca oportunidad para apenas algo más que buscarse una vida entre el consultorio del psicólogo, el programa de actualización compensatoria para remediar sus deficiencias y las calles a donde por último serán arrojados. Si el clima económico es bueno, tal vez terminarán en trabajos para empleados de poca calificación y bajos salarios.

SER RUDA: SER HEMBRA

La población femenina en desventaja representa uno de los mayores segmentos de cualquier sociedad estratificada.⁸ Queda el infortunado caso, no obstante, de que los investigadores de la educación generalmente son miopes a la cultura de las mujeres, como si sólo los hombres habitaran los grupos subordinados. En la cultura escolar contemporánea, la mujer con frecuencia es pasada por alto —no aparece en los escritos sociológicos sobre los jóvenes—, lo cual puede ser explicado en parte por la predominancia de hombres en el campo de

⁷ Michelle Fine, "Silencing and nurturing voice in an improbable context: Urban adolescents in public school", en Henry Giroux y P. McLaren (eds.), *Schooling, politics and cultural struggle*, Nueva York, State University of New York Press, en prensa, p. 18.

⁸ Véase Peter McLaren, "Bein tough: Rituals of resistance in the culture of workingclass schoolgirls", *Canadian Woman Studies* 4, núm. 1, otoño de 1982, pp. 20-24.

estudio en los salones de clase. No obstante, recientemente ha aparecido un trabajo promisorio sobre la juventud femenina en desventaja.

Las anotaciones del diario presentadas en la segunda parte tienden a poner de cabeza los estereotipos de la alumna modesta, industriosa, dócil y de buenas maneras. Sin embargo, para los fines de este análisis, debemos situar la conducta de estas chicas dentro del contexto de clase, raza y género, en la forma en que son tratadas estas diferenciaciones en la escuela pública. La subclase femenina no existe en un vacío social, no es independiente de la multiplicidad de relaciones que constituyen la sociedad. Las mujeres en desventaja no sólo constituyen un grupo económicamente subordinado; son también oprimidas por el propio hecho de ser mujeres.

Las estudiantes antillanas en mi grupo pasaban momentos particularmente difíciles. No sólo sufrían el aguijón del racismo en sus vidas diarias, sino que con frecuencia tenían que adaptarse a padrastrós y a una separación de los parientes que las apoyaban y que habían quedado en su tierra. Los matrimonios libres eran frecuentes y derivaban de una historia de pobreza en sus lugares de origen (tal que necesitaban que el padre trabajara fuera del hogar) y de las relaciones sociales de esclavitud (que ensalzaba la maternidad). En el hogar se hacía gran hincapié en el trabajo doméstico. Los padres solían abrigar altas aspiraciones para sus hijos y muchos se afiliaban a organizaciones populares que ofrecieran apoyo en la lucha contra el racismo y la explotación.

Los rituales y la jerga de la señora Músculos, Ruth, Jabeka y las demás, en gran medida son respuestas simbólicas a las restricciones básicas sociales y a las desigualdades estructurales; son reacciones por parte de un grupo oprimido. La vida social de estas chicas se había desarrollado como un estilo subcultural distintivo —un “sentido vívido de diferencia” respecto a sus maestros de clase media y compañeros, como el “nosotros” en contra del “ellos”.

La escuela trasmite y refuerza las ideologías que reflejan los valores prevalentes y el carácter de la estructura jerárquica y de clase media, dominada por los hombres. El conflicto estalló en mi salón de clase cuando las chicas resistieron deliberadamente los papeles esperados y los concomitantes códigos patriarcales que las escuelas trataban de imponerles. Gran parte de esta conducta abrasiva era un rechazo directo al decoro de la clase media. Aunque varios maestros en mi escuela intentaron procedimientos más flexibles en el salón de clase, la mayor parte de las chicas mantuvo una apasionada oposición a las intenciones de la escuela como vehículo de movilidad ascendente —para alcanzar beneficios monetarios y mejorar su nivel social gracias a la ética protestante del trabajo duro y el buen comportamiento. Los maestros compasivos no podían suavizar su hostilidad arraigada en las formas institucionalizadas de dominación y autoridad. *Al maestro con cariño* es, después de todo, una fantasía de Hollywood. De acuerdo con muchas de las chicas, la escuela había fallado al no mejorar la vida de sus padres. ¿Quién podría decir que el sistema educacional había sido bueno con ellos? Las chicas aceptaron

como fatal su posición en la sociedad como miembros de una clase y un género subordinados.

Muchos incidentes de violencia, sexismo y racismo en el aula son en realidad reacciones a la dislocación económica y cultural, y a lo que es percibido como la experiencia opresiva de la escuela. Como Paul Willis lo señala en *Learning to labor*, la resistencia de los chicos británicos de la clase trabajadora a la ideología dominante de la escuela en última instancia apoya los modos de opresión que ataca. El trabajo físico y la masculinidad son celebrados; el trabajo mental es definido y rechazado como afeminado y por lo tanto socialmente inferior. Esa adulación por la masculinidad es alimentada por un sexismo profundamente arraigado. Los papeles subordinados son adoptados más fácilmente cuando son realzados por el atractivo del machismo regresivo. El patriarcado no es tanto una reliquia del pasado, como algunos historiadores sostienen, como un punto de apoyo arquimedesco para el capitalismo.⁹

Las chicas en mi salón estaban primordialmente preocupadas con la popularidad y el atractivo físico —áreas de interés que remplazaban las aspiraciones académicas. Experimentaban constantemente con el maquillaje e improvisaban estilos de vestir. Los códigos subculturales de vestido (vaqueros ajustados, camisetas entalladas con mensajes sexuales, esmaltes de uñas rojo brillante, afros, bases de cabello, botas) establecidos por los ciudadanos en desventaja eran no sólo desafíos simbólicos a los códigos de los grandes modistos conservadores de los maestros y de los compañeros más ricos, sino una forma de favorecer la identidad de grupo y la solidaridad.

Una forma en que las chicas combatían los rasgos opresivos y limitantes de clase de la escuela era afirmando su “hembredad”, remplazando el código oficialmente sancionado de pulcritud, diligencia, aplicación, femineidad, pasividad y demás, con una naturaleza más femenina, incluso sexual.¹⁰ Es significativo que el vestido y el maquillaje constituyeran para las chicas de mi clase un acto de rebeldía directa en contra de los códigos ideológicamente autorizados de la escuela. Era sobre todo una reacción en contra de la política de la regulación del cuerpo y la moral experimentadas en la escuela; el vestido de las chicas constituía una lucha por poder social dentro de una cultura dominada por hombres y un sistema económico opresivo. El atuendo manifiestamente masculino, pero entallado y provocativo, era un rechazo a ser ubicadas como sujetos femeninos, como agentes de la hegemonía patriarcal. Las chicas estaban rechazando el patriarcado inscrito en la ropa estereotípica femenina: las blusas pulcras, las faldas estampadas, el aspecto de “toda una señorita”. Las chicas

⁹ Véase Paul Willis, *op. cit.*

¹⁰ Véase Angela McRobbie y Jenny Garber, “Girls and subcultures”, en S. Hall y T. Jefferson (eds.), *op. cit.*, pp. 209-222. Estoy en deuda en esta sección con el trabajo de Angela McRobbie, por sus opiniones sobre las chicas de la clase trabajadora. Véase especialmente A. McRobbie, “Working class girls and the culture of femininity”, en Centre for Contemporary Cultural Studies Women’s Group, *Women take issue*, Londres, Hutchinson, 1978.

entonces se convertían en "sujetos de resistencia", que ejercen control en el proceso cultural de la construcción de significados y de la identidad social. Estaban trasgrediendo los códigos que gobernaban las "características de una buena chica". Tales actos de resistencia en el vestido invirtieron las normas consensualmente válidas de apariencia, violando simbólicamente las iconografías de las revistas para mujeres —en especial los ejemplares de retorno a la escuela de la revista *Seventeen*.

Así como la resistencia masculina en las escuelas a menudo sirve para mantener más firmemente a los chicos en su estatus de casta inferior, la resistencia de las mujeres suele significar el rechazo a la cultura del salón de clase sólo para quedar ubicadas en una cultura en la que son vistas como objetos sexuales. Las chicas del corredor comenzaron a "irse" con los chicos desde los doce años. No obstante, si en el proceso respondían a las insinuaciones de los chicos con demasiada disponibilidad o indiscriminadamente, eran etiquetadas como "mujerzuelas". Tal nombre, empleado con mala intención y al azar, era también otorgado a las que no eran atractivas. Ocurría que las chicas se encontraron en el doble problema de perder su estatus de grupo si se comprometían "demasiado" en la actividad sexual o de ser rechazadas como "frías" si se comprometían muy poco. No obstante, el estatus de los chicos se incrementaba sobre todo por incidentes similares de enredarse cada vez más en asuntos sexuales. Este doble criterio ha existido siempre, por supuesto, y las feministas lo han atacado de manera directa y constante.

Las chicas del corredor acostumbraban rechazar el matrimonio como opción deseable para el futuro. No obstante, al mismo tiempo, algunas sentían que el matrimonio podía ser preferible al trabajo en un empleo no significativo. El matrimonio al menos les daba el estatus de "esposas" —indudablemente digno frente al hecho de no tener ningún estatus. Para muchas, sin embargo, el matrimonio parecía una trampa en la que veían pocas vías de escape.

Yo atestigüé numerosos incidentes en los que las chicas se peleaban con violencia con los chicos o con otras chicas. De hecho, algunas de las chicas estaban entre los más amenazantes y bien dotados pugilistas de la escuela. Era importante para las chicas afirmar desde el principio su capacidad para defenderse físicamente. Para las niñas, así como para los niños, "ser rudo" era una forma de ganar respeto y una corte de seguidores.

Muchas de las niñas tenían una vida doméstica turbulenta y difícil. Un gran porcentaje vivía en familias de un solo padre con varios hermanos y hermanas. Algunos padres estaban a menudo sin trabajo o subsidiados miserablemente. Aun si tenían la fortuna suficiente como para estar trabajando, muchos realizaban trabajos serviles, sin futuro, en los que su orgullo estaba constantemente mellado. Las chicas y las hermanas más jóvenes asumían papeles paternos muy temprano, en especial si las madres o los padres estaban trabajando. En consecuencia, varias chicas perdían por rutina parte del día escolar por cuidar a los hermanitos o hermanitas. Otras eran hijas únicas que se iban a casa después de

la escuela y se quedaban encerradas en un departamento generalmente vacío. Los padres que tenían trabajos mal pagados rara vez podían costear una niñera y los servicios de guarderías eran inadecuados o no existían. Para los chicos y las chicas, el insulto más picante era ser catalogados como "de la beneficencia", una deshonra simbólica.

La violencia familiar aparecía con frecuencia como respuesta a las presiones de la vida diaria. El tema de la violencia en el hogar muchas veces surgía en pláticas con las chicas y sus padres. Recuérdese en la segunda parte una entrevista con la madre de uno de mis estudiantes:

"¿No le importa que su esposo la golpee? ¿No ayudaría trabajar en ese lado de las cosas?", pregunté gentilmente.

"¡Claro que me golpea!", contestó bruscamente ella. "¿No estaría usted trastornado si no pudiera encontrar trabajo y tuviera que estarse sentado en la casa todo el día sin hacer nada?"

Aunque las chicas encontraban la vida llena de relaciones antagónicas y dilemas domésticos, el hogar representaba, al final, un lugar donde el conocimiento de sentido común y su práctica eran apreciados y donde la falta de dominio del discurso de la clase media y la retórica no las hacían sentirse "deficientes" o "desposeídas". Mi trabajo con las estudiantes en los salones de escuelas de barrio pobre confirmaron muchos de los hallazgos de los teóricos críticos que describen la función latente del "currículum oculto" de la escuela como un intento por reproducir los valores, actitudes y conductas necesarias para mantener nuestra división del trabajo actual basada en la clase y las relaciones de género dominadas por los hombres.

Aunque muchas de las chicas de Jane-Finch sufrían las indignidades de la pobreza, el racismo, el sexismo, el abuso físico y, en algunos casos, el choque cultural de la emigración reciente, se las arreglaban para crear y mantener una resistencia subcultural distinta a las normas consensualmente validadas de la escuela —normas que intentaban convertir a las chicas en trabajadoras pasivas, flexibles, dóciles, ordenadas, pulcras y diligentes. Para resistir esta versión convencional de femineidad, diseñada para nutrir sus "instintos domésticos", las chicas desarrollaban atributos tomados de la cultura de la clase trabajadora en general: dureza, sexualidad agresiva, desconfianza hacia la autoridad y rebeldía. Las chicas, pues, resistían el mito contradictorio de que la escuela funciona como instrumento de igualdad, que las instituciones educativas poseen el poder para ayudar a los estudiantes en desventaja para saltar el abismo de oportunidades que los separa de sus pares más ricos.

Dado que el sistema escolar es estructurado tácitamente para reforzar y recompensar los valores, actitudes y conducta de la clase media, (y por lo tanto penalizar a los "desposeídos" por omisión), los educadores y el público de igual modo acostumbran asumir que el fracaso de las escuelas para educar a las chicas

en desventaja es de veras el fracaso de las chicas mismas. Las chicas fallan porque son vistas como seres sin cerebro, perezosas, sin valor, patológicas, cargadas por rasgos hereditarios cuestionables o productos de hogares con antecedentes desviados. Culpamos a la víctima más que descubrir las formas en que la clase y los sistemas educacionales militan en contra del éxito de aquellas que carecen de poder económicamente y que están en desventaja por su género y por su raza.

Tan difundido e intransigente es este mito de la igual oportunidad educacional que muchas chicas de la clase trabajadora llegan a creer que su fracaso escolar es culpa suya, que deben ser "estúpidas o algo así". En su conducta diaria, las chicas de Jane-Finch resistieron lo que ellas inconscientemente sentían como una situación opresiva; y paradójicamente, dado que la escuela no les proporcionaba la retórica con la cual pudieran articular la experiencia de su opresión, se culpaban a sí mismas.

La ideología liberal que promete el éxito a quien esté preparado para el trabajo y el sacrificio impedía que las chicas comprendieran cómo estaban siendo llevadas a un futuro preordenado por las fuerzas patriarcales, económicas y culturales del capitalismo consumista. Paralizadas por la creencia de que les faltaba la inteligencia de las más ricas, muchas niñas de la clase trabajadora se daban por vencidas. (Naturalmente, hubo algunas excepciones. Pero dado que la inteligencia libresca era equiparada con el estatus de la clase media, la mayor parte de las chicas abandonó pronto cualquier intento por dar gusto a los maestros o alcanzar la excelencia académica. En lugar de ello, su atención estaba puesta en incrementar su estatus subcultural.) Para la mayor parte, la identidad cultural y de clase se definía por las torres de edificios manchados de mugre, el desempleo, el sexismo, el esplendor de la plaza y el fracaso general de los educadores y de los políticos en reparar su difícil situación. Esto condujo a un fuerte vínculo emocional, conforme las redes de "amigas" eran creadas en colectividad, para resistir el mundo de la clase dominante. Muchas de las chicas tenían la sensación de que las cartas estaban repartidas en su contra desde el mero principio. Después de todo, ¿la herencia dejada por nuestros antecesores no destacó la superioridad de una clase de gente sobre otra? ¿Y de un sexo sobre el otro? ¿Y qué reacción más natural a este predicamento que desechar la ideología oficial de la escuela mediante rituales de resistencia?

Si aceptamos la ideología que concibe a las chicas en desventaja como subsocializadas, como "productos no terminados" en la banda transportadora del éxito social, ponemos un barniz sobre la estructura básica de clase y el prejuicio de género de la sociedad y oscurecemos las formas en las que la estructura del sistema determina hasta un grado enorme qué clase y qué género tendrá éxito y cuál fallará. En esta forma, el sistema educacional asegura la transmisión hereditaria del *status quo* —al aparecer neutral, al ocultar su función social de reproducir las relaciones de clase construyendo tecnologías de género, al perpetuar el mito de la igualdad de oportunidades basada en el mérito escolar.

Hasta que el sistema educacional desde preescolar hasta la secundaria reva- lúe la cultura de la clase trabajadora de la femineidad, las escuelas continuarán afianzando el papel restringido e inferior de las mujeres y funcionando como estaciones de clasificación y procesamiento por las cuales las chicas son prepara- das para una vida de trabajo rutinario o de dependencia respecto a los hombres: las normas desanimadoras y enajenantes de la fábrica o el limbo opresivo del trabajo doméstico, tanto pagados como mantenidos por esposos para quienes aquéllas funcionan como máquinas de hacer bebés. Hasta que las escuelas sean reconocidas como espacios de conflictos de clase y género, permanecerán como campos de reclutamiento para la burocracia, continua- rán destacando la necesidad de la sumisión pasiva, la cooperación y el desarrollo de pocas habilidades para preparar a las estudiantes en desventaja para aceptar sin cuestionar los aspectos sexistas y explotadores del mundo del trabajo doméstico y manual. Los educadores deben comenzar a cuestionar los supuestos de clase y de valor de nuestras formas dominantes de pedagogía y la discriminación por género inherente en la escuela del presente y en la vida social.

LA PSICOLOGIZACIÓN DEL FRACASO ESTUDIANTIL

Si comprendemos que el rechazo activo de los negros, de otras minorías y de los blancos de la clase trabajadora, hombres y mujeres, para adoptar o apropiarse el *capital cultural* de la cultura dominante (a menudo traducido por los maestros como hacer la tarea, ser puntual, hablar cortésmente, trabajar en silencio, no distraer al de junto, mostrar deferencia por la autoridad, etc.) es de hecho una forma específica de resistencia de clase, cultura y raza, entonces podemos comprender que el fracaso escolar es algo más que las meras *deficiencias individuales* de los estudiantes.

El *modelo deficitario del fracaso estudiantil* descansa en la propensión de los maestros a psicologizar ese fracaso. La "psicologización" del fracaso del estu- diante significa culparlo con base en un rasgo individual o serie de rasgos (por ejemplo, la falta de motivación o autoestima). A esto es a lo que William Ryan se refiere con su famosa frase de "culpar a la víctima".¹¹ Esta actitud es en particular atemorizante porque los maestros a menudo no están conscientes de su complicidad en sus efectos debilitantes. La psicologización del fracaso estu- diantil es parte del currículum oculto que descarga a los maestros de la necesi- dad de emprender un autoexamen pedagógico o cualquier crítica seria de su papel personal dentro de la escuela, y el de la escuela dentro de la sociedad. En efecto, la psicologización del fracaso de la escuela acusa al estudiante mientras protege al ambiente social de la crítica sostenida.

¹¹ William Ryan, *Blaming the victim*, Nueva York, Vintage Books, 1976.

Los maestros deben estar conscientes de cómo el fracaso escolar está estructuralmente localizado y culturalmente mediatizado, de tal forma que pueden trabajar dentro y fuera de las escuelas en la lucha por la justicia económica y social. Los maestros deben comprometerse inquebrantablemente en el intento por dar poder a los estudiantes como individuos y como agentes potenciales del cambio social al establecer una pedagogía crítica que puedan usar en el salón de clase y en las calles.

Cuando los estudiantes de la clase media y los de la clase trabajadora posean iguales inteligencia y habilidad, las diferencias en el logro académico son el resultado de lo que Boudon llama *efectos secundarios*.¹² Estos efectos secundarios están relacionados con las diferencias en el capital cultural de los estudiantes y las prácticas sociales vividas en los diferentes campos culturales de la experiencia. Los estudiantes de la clase trabajadora operan dentro de "campos de decisión" diferentes (por ejemplo, la familia, el mercado de trabajo, la cultura de los pares) que involucra relaciones de clase, género y raza específicas.¹³

Comprender el fracaso escolar como efecto secundario del capital cultural y de las prácticas sociales particulares de clase y género va directamente en contra de la lógica social neoconservadora prevaleciente, que atribuye el fracaso escolar a las deficiencias individuales de la subclase floja, apática e intelectualmente inferior de estudiantes, a los padres que no educan adecuadamente a sus hijos o que son egoístas. Esta clase de lógica trabaja como una forma de rito de pureza, un mecanismo social que protege al sistema educacional proyectando el mito de la inferioridad minoritaria en aquellos que en alguna forma se percibe como amenazantes o peligrosos para el sistema. Dentro de la clase dominante, muchos creen que para acomodar a las "razas inferiores" las escuelas deben bajar los estándares, un acto que es desastroso para la sociedad en conjunto. Al final, el mito de la inferioridad de las minorías y los grupos de la clase trabajadora se vuelve parte de la herencia social de la cultura dominante. Tal perspectiva, que carga con la culpa del racismo, prevalece en muchas teorías de la escuela de la corriente dominante.

¹² R. Boudon, *Education opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*, Nueva York y Londres, Wiley Interscience, 1974; citado en Davies, *op. cit.*, pp. 91 y 92.

¹³ Véase *ibid.*, pp. 91 y 92.

9. NUEVOS Y VIEJOS MITOS EN LA EDUCACIÓN

LA TECNOLOGIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Muchos enfoques de la corriente dominante hacia el desarrollo y la implementación curricular a menudo ofrecían a los maestros programas de aprendizaje políticamente lavados y culturalmente estériles en los que se enseñaba a los estudiantes a pensar por segmentos, en fragmentos aislados del flujo de la experiencia diaria.¹ Los estudiantes desarrollan en las aulas un estilo cognitivo mecanicista que parece por momentos una cadena de montaje inoxidable de Henry Ford. Los capataces, los administradores y los "especialistas del conocimiento" tanto en el nivel estatal como en el local han instruido a los maestros para que segmenten la conducta, midan la actividad social en términos de "entradas" y "salidas" y reduzcan seres humanos a impresiones de computadora. Inscriben en el terreno de la crisis galopante de salones de clase la lógica de la dominación mediante la insistencia de que los maestros tomen las experiencias, valores y capital cultural de la clase trabajadora y de los estudiantes minoritarios *menos seriamente que las de los de la cultura dominante*. Esta situación, a menudo sin saberlo, ayuda a perpetuar la reproducción de la desigualdad social y cultural. Como maestros, somos alentados a ser buenos "miembros del sistema", a crear ambientes sintéticos para nuestros estudiantes. Damos nuestro consentimiento a comidas rápidas; hamburguesas especiales llegan blandas y sobrecocidas desde la cocina interior de la IBM o de la Xerox.

Hoy en día, la conciencia tecnocrática es considerada como el nuevo mecanismo educacional para generar la salud en el salón de clase. Los maestros con frecuencia dan a las teorías tecnocráticas el beneficio de la duda y exhiben en ocasiones una inclinación incrédula a seguir las instrucciones y confiar en los "expertos". Parte de las nuevas tecnologías de currículum son incluso "a prueba de maestros", lo cual sólo contribuye aún más a devaluar y deshabilitar a los maestros desplazándolos del proceso de toma de decisiones. Como maestros, necesitamos desmitologizar colectivamente la infalibilidad de los programadores educacionales y de los tan renombrados expertos, quienes a menudo no hacen nada más que imponer celosamente sus supuestos epistemológicos a los modestos profesores bajo la apariencia de la eficiencia, la fluidez y la uniformidad. Lo que estamos perdiendo es el énfasis en las formas *prácticas y técnicas* de conocimiento como opuesto al conocimiento *productivo o transformador*.

Un problema particularmente serio de la mentalidad tecnocrática es su aparien-

¹ Para un análisis más completo sobre este punto, véase Peter McLaren, "The technocratic classroom", en *Ontario Public School Teachers' Federation News*, 1 de abril, 1982, p. 11.

cia de objetividad y de neutralidad axiológica. Lo que sus partidarios no dicen es que una agenda política oculta suele conformar las nuevas políticas y los programas directivos.

Nuestras aulas necesitan teoría, pero no las teorías que obstruyen la vida, que están incorporadas al punto de vista mundial tecnocrático. Necesitamos teorías que lleven a los maestros a cuestionar los supuestos de valor que subyacen su terreno cultural tecnocrático y a abrir el escrutinio de las prácticas en las aulas y de las relaciones sociales que los futuros maestros son forzados a adquirir durante el curso de su formación como docentes.

EL NEOCONSERVADURISMO Y EL MITO DE LA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Raramente discutidos —o incluso considerados— en las soluciones que se proponen a la difícil situación de los estudiantes en las escuelas de Estados Unidos, están los muchos mitos insidiosos que subyacen los actuales enfoques a la educación urbana. Por mitos me refiero a las “verdades” que emergen del pensamiento educacional conservador y que estuvieron temporalmente enterradas en los sesenta, pero que comenzaron a agitar sus huesos otra vez en el abono educacional durante los setenta.² Uno de los más peligrosos es el mito de la *igualdad de oportunidades*, que sostiene que el sistema educativo educacional es el nivelador glorioso de nuestra sociedad libre: el éxito puede ser alcanzado por la inteligencia, el trabajo duro y la creatividad. Como muchos mitos, éste forma parte de nuestra percepción diaria aunque continuamente se haya probado su falsedad.

Los creyentes de este mito sugieren que la desigualdad resulta de nuestra forma establecida de “meritocracia”, que proporciona a los estudiantes más capacitados —que trabajan duro y tienen más inteligencia innata— sus legítimas recompensas y excluye a los que están menos capacitados. Algunos neoconservadores incluso proclaman que la biología está en la raíz de la división de clases y que los estudiantes minoritarios e insolventes han heredado una aptitud intelectual más baja. Es entonces natural y deseable que nuestra sociedad recompense a los estudiantes más capaces y brillantes de manera diferencial. Este “modelo de los impedimentos intelectuales” destaca que los diferentes grupos raciales y de clase están dotados con capacidades intelectuales distintas, el cual lamentablemente inhibe el éxito en la escuela de los estudiantes minoritarios y en desventaja.

Los neoconservadores prefieren ignorar o malinterpretar las investigaciones recientes que indican que uno de los más grandes determinantes del éxito académico es el ingreso paterno. Al referirse a esta cruel realidad como el síndrome de “Frankenstein y Einstein”, Paul Olson, un teórico crítico de la educación, señala que los antecedentes y conocimientos previos de los padres hacen una diferencia

² Véase Peter McLaren, “Education as myth”, en *Ontario Public School Teachers' Federation News*, 15 de octubre de 1981, p. 17.

mayor para el éxito escolar que el coeficiente intelectual.³ El mito de la igualdad de oportunidades enmascara por tanto una fea verdad: el sistema educacional es en realidad una lotería social dirigida, en la que cada estudiante obtiene tantas oportunidades como dólares tengan sus padres.

Los neoconservadores sostienen que el deseo por la paridad es en realidad un "culto de envidia". Equiparan la visión liberal de igualdad para todos con la forma en que perciben a la sociedad china: una sociedad de *zombies*, conformistas y manipulables. Lo que traería la igualdad sería un mundo gris. Pero ninguno sostiene que las diferencias individuales no existan. El verdadero asunto es que *el sistema educacional da a los que comienzan con ciertas ventajas* (el nivel económico correcto y, de este modo, los valores correctos, los patrones de discurso correctos, los modos de comportarse correctos) *una mejor oportunidad para retener esas ventajas a lo largo de la escuela, y asegura que los estudiantes minoritarios o económicamente en desventaja permanezcan en el último peldaño de la escala meritocrática.*

Los neoconservadores dirán que no todo el mundo puede llegar a ser presidente de la *General Motors*. Lo que puede leerse entre líneas dice algo distinto: ¿Por qué derrochar el dinero de los buenos pagadores de impuestos en las castas inferiores? Difícilmente van a dirigir este país, excepto tal vez a la cabeza de las nóminas de beneficencia. Este punto de vista ignora por completo el argumento de Noam Chomski de que "el éxito está también correlacionado con rasgos mucho menos sanguíneos que la inteligencia: la manipulatividad, la codicia, la avaricia, la deshonestidad, el desentenderse de los demás, y así lo demás".⁴

Los neoconservadores predicen un resurgimiento del individuo. Se nos dice que Horatio Alger resucitará del baúl donde ha estado escondido por varios decenios. En esta atmósfera, el perenne fracaso de los estudiantes de gueto puede ser achacado a menudo a la falta de motivación y de voluntad para tener éxito. Aunque por fortuna la mayor parte de los expertos en educación de la corriente dominante no lo atribuyen al mito de la inferioridad genética o a la falta de habilidad natural, continúan racionalizando este fracaso de los estudiantes de clases bajas, minoritarios y emigrantes, al echar la culpa a los ambientes que estos estudiantes tienen en sus hogares.

Éste es el mito de la *pérdida cultural*, que interpreta los problemas educacionales y sociales en términos del fracaso del estudiante para encajar dentro del ambiente social. Como resultado, los estudiantes pobres y minoritarios son etiquetados como "desviados", "patológicos" o "faltos de impulso" si no se comportan en las formas esperadas por los maestros de clase media. Por supuesto, esta teoría no puede explicar por qué "las deficiencias" están agrupadas a lo largo de las filas de clases. Las escuelas favorecen programas para corregir estos problemas, cons-

³ Paul Olson, "Methods, interpretations, and different views of aspirations", en *Interchange* 17, núm. 1, 1986, p. 78.

⁴ Noam Chomski, "I.Q. tests: Building blocks for the new class system", en B. Casin *et al.* (eds.), *School and society*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971, pp. 244-299; citado en Olson, *op. cit.*, p. 78.

truir las habilidades y actitudes de los niños de los guetos, disfrazar los tan llamados déficits culturales y motivar sus ánimos perezosos y apáticos, más que considerar primero transformaciones estructurales en la sociedad, cambios en la política escolar, los sentimientos negativos de los maestros o la implementación curricular que pudiera estar exacerbando los problemas. Esto otra vez equivale a culpar a los estudiantes de su propia subeducación.

No quisiera ser mal interpretado: la autoimagen del estudiante y la actitud del maestro en la escuela desempeñan papeles importantes, es cierto, pero no son tan susceptibles de alterar la posición de clase de los estudiantes de los guetos como para afectar su lugar dentro de un agrupamiento de clase particular. Los que participan de la tradición crítica saben que la mayoría de los padres de clase trabajadora pobre mantiene expectativas razonablemente altas para sus hijos. No obstante, estos padres tienen una *imagen realista* de cómo las escuelas trabajan con sus propios hijos de modo distinto a como trabajan con los hijos de los más privilegiados.

Como Feinberg y Soltis señalan, algunos abogados del "modelo de los impedimentos culturales" proclaman que dado que el éxito es en gran medida función de la cultura de clase, y dado que se cree que poco puede hacerse para alterar una conducta que está arraigada en la cultura de clase, los programas escolares compensatorios tendrán un efecto insignificante en el éxito escolar.⁵ Estos mismos abogados proclaman que las escuelas pueden empeorar las cosas al tratar de cambiar la posición social de la clase trabajadora pobre, puesto que atendiendo a los educadores relajan el currículum y rebajan los estándares académicos para todos. Estos teóricos sostienen que la desigualdad es resultado natural del desarrollo urbano, una actitud que en efecto socava los imperativos por la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados.

Una vez que los programas educacionales han sido envueltos en estos mitos, no necesitan ser abandonados cuando fracasan. Los programas que fracasan pueden ser —y lo son— usados por la cultura dominante como evidencias para sostener las definiciones basadas en los mitos del fracaso académico: que el fracaso descansa en los genes, en los rasgos de carácter o en los hogares de los propios estudiantes. Hasta los buenos programas fallan si los alumnos son impenetrables, es decir, incapaces de aprender. El fracaso, por lo tanto, simplemente prueba los supuestos sobre los cuales está basada la política.

Las oportunidades de vida están *socialmente condicionadas* en un mayor grado de lo que están determinadas por el esfuerzo individual. Pero vivimos en una cultura que destaca los méritos del individualismo posesivo, del *ego* autónomo, de la iniciativa individual. Con este punto de vista prevaleciente, los conflictos sociales se reducen a preocupaciones individuales, subjetivas, más que a los problemas de desigualdad social y material, y de codicia colectiva y privilegio.

⁵ Walter Feinberg y Jonas F. Soltis, *School and society*, Nueva York, Teachers College Press, 1985, pp. 34 y 35.

10. MAESTROS Y ESTUDIANTES

LA PRIMACÍA DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

La pedagogía que propongo *toma los problemas y necesidades de los estudiantes como el punto de partida*.¹ Por un lado, una pedagogía basada en la experiencia del estudiante invita a analizar las formas dominantes de conocimiento que componen las experiencias del estudiante; por otro lado, intenta proporcionar a los estudiantes los medios para examinar sus propias experiencias particulares y formas de conocimiento subyugadas. Debemos ayudar a los estudiantes a analizar sus propias experiencias así como a iluminar los procesos por medio de los cuales esas experiencias fueron producidas, legitimadas o negadas. R. W. Connell y sus colegas en Australia nos proporcionan una convincente dirección para este enfoque curricular en su planteamiento de las clases de conocimiento que deberían enseñarse para habilitar a los estudiantes de la clase trabajadora.

Los niños de la clase trabajadora tienen acceso al conocimiento formal por la vía del aprendizaje que comienza con su propia experiencia y las circunstancias que le dan forma, pero no se detiene ahí. Este enfoque ni acepta la organización existente del conocimiento académico ni simplemente lo invierte. Recurre al conocimiento escolar existente y a lo que la gente de la clase trabajadora ya conoce, y organiza esta selección de información alrededor de problemas tales como la supervivencia económica y la acción colectiva, para manejar el trastorno de los hogares por el desempleo, la respuesta al impacto de la nueva tecnología, el manejo de problemas de identidad y asociación personal, la comprensión de cómo trabajan las escuelas y por qué.²

Cualquier currículum emancipatorio debe subrayar la experiencia estudiantil, que está íntimamente relacionada con la formación de la identidad. Los educadores críticos necesitan aprender cómo comprender, afirmar y analizar esa experiencia. Esto significa no sólo comprender las formas culturales y sociales mediante las cuales los estudiantes aprenden a definirse a sí mismos, sino también comprender cómo usar esa experiencia de los estudiantes en formas que ni la acepten sin razones ni la deslegitimen. Como Giroux ha señalado repetidas veces, el conocimiento debe ser significativo para los estudiantes antes de que pueda ser crítico. El conocimiento escolar nunca habla por sí mismo, es constantemente filtrado por las experiencias ideológicas y culturales

¹ Esta categoría fue desarrollada por primera vez por Giroux y extendida en su *Schooling and the struggle for public life*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988. Esta sección está basada en Henry Giroux y Peter McLaren, "Teacher Education and the Politics of Engagement", pp. 234 y 235.

² Robert W. Connell, Dean J. Ashenden, Sandra Kessler y Gary W. Dowsett, *op. cit.*, p. 199.

que los estudiantes traen al salón de clase. Ignorar las dimensiones ideológicas de la experiencia estudiantil es negar los conocimientos, experiencias y antecedentes previos a partir de los cuales aprenden, hablan e imaginan los estudiantes.

Los estudiantes no pueden aprender "con provecho" a menos que los maestros desarrollen una comprensión de las diferentes formas en las que los maestros perciben e identidades son constituidas. Los maestros necesitan comprender cómo las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen a su vez las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos y, por consiguiente, a su existencia en la sociedad. Por supuesto, no todas las experiencias de los estudiantes deberían ser afirmadas, puesto que algunas de ellas vienen sin duda de una categorización y una construcción social del mundo acrítica (de los estereotipos racistas y sexistas, por ejemplo). Los maestros deben entender que la experiencia de los estudiantes se forma de múltiples discursos y subjetividades, algunos de los cuales deben ser cuestionados más críticamente que otros. Es crucial, por tanto, que los educadores se dirijan a cuestionar cómo es experimentado, meditado y producido por los estudiantes el mundo social. Fracasar aquí no sólo evitará que los maestros penetren los impulsos, emociones e intereses que dan a los estudiantes su propia y única voz, sino también hará difícil el aprendizaje mismo.

Por desgracia, la mayor parte de las aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje trata al conocimiento como producto aislado del significado y niega abyectamente el conocimiento y las formas sociales con las que los estudiantes dan relevancia a sus vidas y experiencias. Vale la pena citar a Lusted a este propósito:

[El conocimiento] es producido en el proceso de interacción entre el escritor y el lector al momento de leer, y entre el maestro y el alumno en el momento del encuentro en el salón de clase [...] Pensar en campos o cuerpos de conocimiento como si fueran propiedad de los académicos y de los maestros es incorrecto. Niega la igualdad en las relaciones en los casos de interacción y privilegia falsamente un lado del intercambio, y lo que ese lado "sabe" por encima del otro. Además, para los productores culturales críticos mantener este punto de vista del conocimiento lleva consigo su propia pedagogía, una pedagogía autocrática y de élite. Esto no es sólo que se niegue el valor de lo que los alumnos conocen, como hace, sino que también reconoce inadecuadamente las condiciones necesarias para la clase de aprendizaje —crítico, comprometido, personal, social— reclamado por el propio conocimiento.³

Los maestros a menudo caen en la trampa de definir el éxito en simples términos de la *exactitud ideológica* de lo que enseñan. Giroux ofrece el ejemplo de una maestra de clase media que está horrorizada por el descarado sexismo exhibido por sus estudiantes varones. Predeciblemente, la maestra presenta a sus estudiantes una variedad de folletos feministas, películas y otros materiales

³ David Lusted "Why pedagogy?", en *Screen 27*, núm. 5, septiembre y octubre de 1986, pp. 4 y 5.

curriculares. No obstante, en lugar de responder con interés y gratitud a su iluminación política, los estudiantes muestran desprecio y resistencia. La maestra queda desconcertada; el sexismo de los estudiantes parece sólo un refuerzo adicional. Como señala Giroux, la maestra "asume falsamente la naturaleza evidente en sí misma" de su posición como correcta; ha rehusado permitir que los estudiantes "digan sus propias historias, presenten y entonces cuestionen la experiencia que traen al juego". Ella también negó a sus estudiantes una oportunidad para cuestionar el sexismo como una experiencia problemática; ella está, en otras palabras, diciéndoles simplemente una vez más qué pensar, tal como la autoridad institucional de clase media lo hace.⁴

Sharon Welch sostiene que la preocupación más importante en la enseñanza es *apoyar el proceso de teorización y no meramente exponer las ideas correctas*. Además señala la trampa inherente en la teoría de la enseñanza: que la teoría puede funcionar como una forma de control social. Por ejemplo, los maestros a menudo reciben las ideas de los estudiantes recordando con petulancia que esas ideas no son nuevas, que han sido formuladas mucho tiempo antes casi siempre con mucha mayor sofisticación. También con frecuencia los maestros enseñan la teoría sólo en su forma final, en lugar de moverse por los complejos procesos de producción de las ideas. Welch invita a los profesores a usar la técnica elemental de "reinventar la rueda": "dar a los estudiantes los problemas que condujeron a la creación de la fórmula para encontrar el área de un rectángulo, el volumen de una caja. Al encontrar las fórmulas por ellos mismos comprenderán la teoría matemática más profundamente y, como un efecto no tan incidental, a ganar confianza [...] como pensadores".⁵

En mi propia situación como maestro de escuela pobre, estuve mal equipado para examinar muchos de los supuestos ideológicos de mi propia pedagogía. Mi "discurso autoritario" era inmune a sus predisposiciones y prejuicios ocultos. Al estar atrapado dentro de mi papel de maestro, no aprendí de mis estudiantes. Con frecuencia hay una actitud defensiva en la práctica de dejar a los estudiantes contar sus propias historias. Los maestros deben ser cuidadosos y no silenciar a los estudiantes inconscientemente mediante los prejuicios o predisposiciones ocultas y ubicadas en sus propias prácticas pedagógicas.

Ciertamente, los estudiantes deberían en ocasiones ser invitados y alentados a escuchar más que a hablar, en especial si sus voces tienden a dominar o a controlar a los demás; pero los maestros *nunca deben decir a los estudiantes que sus historias no cuentan*. Michelle Fine proporciona un excelente ejemplo de un maestro que inconscientemente silencia a un alumno durante un intento por establecer un debate sobre un asunto relevante para las vidas de sus estudiantes:

⁴ Henry A. Giroux, *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*, Minneapolis, University of Minnesota Press, en prensa, p. 38.

⁵ Sharon Welch, *A feminist ethic of risk*, Nueva York, Fortress Press; y South Hadley, Bergin and Garvey Publishers, en prensa, p. 19.

A principios de la primavera, una maestra de estudios sociales estructuró un debate en clase sobre Bernard Goetz, un vigilante del metro de la ciudad de Nueva York. Ella invitó a "los estudiantes que estuvieran de acuerdo con Goetz a que se sentaran en un lado de la habitación y a los que pensarán que él estaba equivocado a que se sentaran en el otro lado". La maestra dijo al gran grupo que quedó a medio salón: "No sean flojos, tienen que tomar una decisión. Como en el trabajo, no pueden ser pasivos." Unos pocos caminaron al lado a favor de Goetz; alrededor de seis se quedaron en el centro. Un poco enojada, la maestra continuó: "Muy bien, primero oigamos al lado a favor de Goetz y después al lado que está en contra. Y ustedes que no tienen opiniones y no han pensado acerca del asunto, no podrán hablar hasta que tengamos tiempo." Deidre, un estudiante negro, brillante y siempre rápido para plantear contradicciones que de otra forma quedarían oscurecidas, abogó por la legitimidad del grupo del centro. "No es que no tengan opiniones. A mí no me gustaría que Goetz le disparara a la gente que se parece a mi hermano, pero tampoco me gusta sentirme inseguro en los edificios ni en mi vecindario. Tengo muchas opiniones y no voy a callar porque no pueda decidir si él está en lo correcto o equivocado. Estoy hablando." El comentario de Deidre legitimó para él y para los otros lo correcto de mantener posiciones complejas, tal vez contradictorias, en una situación compleja. Tal legitimación raramente es concedida por el profesorado —con claras e importantes excepciones, incluyendo los profesores activistas y los para-profesionales que viven en el centro de Harlem como los niños y entienden y respetan mucho sus vidas.⁶

La maestra de estudios sociales de la anécdota de Fine irreflexivamente había favorecido su propia posición ideológica y en consecuencia socavado el rechazo de Deidre a simplificar lo que ella considera una cuestión compleja. Los maestros con mucha frecuencia y de manera no intencional devalúan la experiencia del estudiante pese a las mejores intenciones políticas y éticas. Como resultado, cualquier sentido de igualdad en el intercambio entre maestro y estudiantes se pierde. En otras palabras, la propia pedagogía del maestro puede ser sin querer elitista y autocrática.

LA PRIMACÍA DE LA VOZ

Hay un ominoso silencio en la confusión de esquemas de respuesta, pedagogías administrativas y currículos racionalizados que inundan las escuelas; un silencio respecto a cómo los maestros y los estudiantes producen y reconstruyen el significado en la vida diaria. En los intentos por racionalizar y modernizar la pedagogía del aula, la nueva derecha está promoviendo enfoques curriculares que desplazan al estudiante y al maestro del centro de la acción. Las categorías que utilizan los estudiantes para darle sentido al mundo, para comprender por qué actuar en una forma particular y por qué se resisten ante las prácticas

⁶ Michelle Fine, *op. cit.*, p. 26.

dominantes, parecen superfluas a los campeones de los nuevos esquemas de alta tecnología.

Quiero sostener con Henry Giroux que una pedagogía crítica y afirmante tiene que ser construida con las historias que la gente cuenta, las formas en las que los estudiantes y los maestros asignan significados y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces. Es alrededor del concepto de *voz* que puede tener lugar una teoría de enseñanza y aprendizaje que apunte a nuevas formas de relaciones sociales y a nuevas y desafiantes formas de confrontar la vida diaria.⁷

El concepto de *voz* de Giroux se refiere al conjunto de significados multifacéticos y articulados con los cuales los estudiantes y los maestros se enfrentan activamente en diálogo uno con otro. La *voz* es un concepto pedagógico importante porque alerta a los maestros del hecho de que todo discurso está situado históricamente y mediado culturalmente, y que deriva parte de su significado de la interacción con los demás. Aunque el término *voz* puede referirse a un discurso internalizado, privado, tal discurso no puede ser comprendido sin situarlo en un universo de significados compartidos, esto es, en los símbolos, narrativas y prácticas sociales de la comunidad de nuestra cultura en la que el diálogo está tomando lugar. El término *voz* se refiere a la gramática cultural y al conocimiento que los individuos utilizan para interpretar y articular la experiencia.

La voz individual debe entenderse dentro de su especificidad cultural e histórica. Cómo los estudiantes, los maestros y los demás se definen a sí mismos y nombran su experiencia es central en la preocupación pedagógica porque ayuda a los educadores a comprender cómo es producido, legitimado y deslegitimado el significado en el salón de clase. Esto no es meramente una preocupación teórica sino una consideración moral y política muy importante que debe proporcionar las bases para cualquier pedagogía crítica, en especial una que esté atenta a la dialéctica del poder y del significado. En muchos casos, las escuelas no permiten a los estudiantes provenientes de grupos en desventaja y subordinados afirmar sus voces individuales y colectivas, y aun los maestros rara vez comprenden cómo ocurre esto.

Una *voz estudiantil* no es tanto un reflejo del mundo como *su fuerza constitutiva que media y da forma a la realidad dentro de las prácticas históricamente construidas y las relaciones de poder*. Cada voz individual está conformada por la historia cultural particular y la experiencia anterior de su propietario. La voz, entonces, sugiere los medios que los estudiantes tienen a su disposición para hacerse "oír" y definirse como participantes activos en el mundo. Exhibir una voz individual

⁷ Véase Henry A. Giroux, "Radical pedagogy and the politics of students voice", en *Interchange* 17, núm. 1, primavera de 1986, pp. 48-69. Las tres categorías usadas en esta sección están tomadas directamente del trabajo de Giroux.

significa, citando a Bajtin, "rededir un texto en las propias palabras".⁸

La cultura escolar dominante en general representa a las voces privilegiadas de las clases media y superior blanca. Para que los maestros puedan desmitificar y hacer objeto de análisis político a la cultura escolar dominante, necesitan cuestionar las voces que emergen de las diferentes esferas o escenarios ideológicos, tales como la voz escolar y la voz del maestro.

Cada una de estas voces opera simultáneamente para producir experiencias pedagógicas específicas dentro de diferentes configuraciones de poder. Los maestros deben analizar los intereses que estas diferentes voces representan en forma menos oponente, en el sentido de que éstas trabajan para afirmar o incapacitar a los demás, y más como interacción de las prácticas dominantes y subordinadas que dan forma a los demás en una continuada lucha por el poder, el significado y la autoridad.

Para "aprender el discurso de la voz escolar" los maestros deben analizar las directrices, imperativos y reglas que conforman las configuraciones particulares de tiempo, espacio y currículos dentro de los escenarios institucionales y políticos de las escuelas. El concepto de la voz escolar, por ejemplo, ayuda a iluminar las ideologías particulares que estructuran el cómo están organizados los salones de clase, qué contenido es enseñado y qué prácticas sociales generales se requiere que sigan los maestros. Con mucha frecuencia, la voz escolar representa lo que Bajtin llama "el discurso autoritario": el que permite poca o ninguna flexibilidad dentro del contexto que encuadra.

La voz del maestro refleja los valores, ideologías y principios estructurantes que emplean los maestros para comprender y mediar las historias, las culturas y las subjetividades de sus estudiantes. Por ejemplo, los maestros a menudo usan la voz del "sentido común" para encuadrar la instrucción en su salón de clase y para encuadrar las actividades pedagógicas diarias. Como en el caso de la voz de la escuela, la voz del maestro participa de un discurso autoritario que acostumbra silenciar las voces de los estudiantes. Por una parte, el *poder opresivo* de la voz autoritaria del maestro puede verse en instancias como las que refiere Bourdieu cuando habla de la *violencia simbólica*.⁹ La violencia simbólica es ejercida cuando, por ejemplo, un maestro introduce sus valores de una manera muy rígida para negar las experiencias y creencias de los estudiantes procedentes de grupos subordinados. Por otra parte, el *poder emancipador* de la voz autoritaria de un maestro es ejercido cuando a la voz de un estudiante se le permite afirmarse de modo que sea aceptada y analizada en términos de los valores particulares y de las ideologías que representa. En última instancia la voz del maestro puede proporcionar un contexto crítico para que los estudiantes logren comprender las diferentes fuerzas sociales y configuraciones de

⁸ Citado por Harold Rosen, "The importance of story", en *Language Arts*, núm. 63, 1986, p. 234.

⁹ Pierre Bourdieu, "Symbolic power", en D. Gleeson (ed.), *Identity and structure*, N. Humberstone, Gran Bretaña, Nafferton Books, pp. 112-115.

poder que han ayudado a dar forma a sus propias voces. Los estudiantes que exhiben los valores y prácticas diarias de los grupos subordinados pueden aprender a liberarse del sujetamiento autoritario del discurso de clase media como instrumento para habilitarse, sin rechazar ni su discurso de clase trabajadora ni, para este caso, el discurso de la clase media.

Es frecuente que por mediación de la voz del maestro la propia naturaleza del proceso escolar sea sostenida o desafiada. El poder de la voz del maestro para modelar la escuela de acuerdo con la lógica de los intereses emancipatorios está inextricablemente relacionado no sólo con un alto grado de autocomprensión sino también con la posibilidad para los maestros de afiliarse juntos en una voz colectiva como parte del movimiento social dedicado a reestructurar las condiciones ideológicas y materiales tanto dentro como fuera de la escuela. De este modo, debemos entender el concepto de la voz del maestro en términos de sus propios valores así como en relación con las formas en que funciona para dar forma y mediar a la escuela y las voces estudiantiles.

El trabajo de Giroux sobre el concepto de la voz reconoce los procesos pedagógicos y políticos que trabajan en la construcción de formas de autoritarismo en las diferentes esferas institucionales y sociales. Más aún, representa un ataque a las prácticas injustas que operan activamente en la sociedad. Pero lo más importante, tal pedagogía comienza con el supuesto de que las historias que construyen las escuelas, los maestros y los estudiantes pueden dar forma a una gran variedad de enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje en los cuales la esperanza y el poder desempeñan papeles integrales.

MÁS ALLÁ DE LAS CONVERSACIONES CON EL "OTRO"

Las anotaciones del diario presentadas en la segunda parte, que escribí durante mis primeros cuatro y medio años como maestro de escuela elemental, ilustran la forma debilitante en que la pobreza atrapa a ciertos grupos de individuos. Mi preocupación en ese tiempo por las características más perturbadoras de resistencia entre los estudiantes en desventaja y minoritarios ilustra mi propio entrapamiento en la cultura burguesa. Admiraba y detestaba la rebelión visceral de los estudiantes.

Por desgracia, cuando escribí mi diario tenía poco acceso a los elementos teóricos que me hubieran ayudado a darle sentido a lo que estaba ocurriendo en el salón. Mi incapacidad para criticar mis propios defectos sin duda limitó las oportunidades para dar poder a mis estudiantes y eliminar el peligro de arrojar sus propias experiencias a un estatus menor que el mío propio.

Mis opiniones sobre mis estudiantes algunas veces tomaron la forma de una lástima liberal que es incompatible con el marco de referencia crítico que ahora uso para examinar la escuela. A lo largo de mis días en el aula, estuve adscrito sin saberlo al soporte pedagógico principal de muchos maestros liberales:

sentía simpatía y compasión por mis estudiantes mientras empleaba una pedagogía adaptada para “compensar” las deficiencias de las víctimas jóvenes de la sociedad. Dado que la mía era una “cultura más fuerte y superior”, sentía que podía penetrar y dar forma, significado y esperanza al misterio de los desposeídos. Mi pedagogía era un populismo sazornado con una dosis de humanismo liberal; dio como resultado que no fuera efectivo al educar a los miembros de la comunidad acerca de cómo las relaciones de poder en la sociedad trabajan bajo un régimen dominante de verdad. Fue un indicador de hasta dónde yo había sucumbido al poder y a la persuasión de la cultura dominante.

Necesitamos preguntarnos qué injusticias pueden ser perpetradas en nombre de la pedagogía liberal. La capacidad para articular y cambiar las relaciones de poder y privilegio no fueron parte de mi repertorio pedagógico; en consecuencia, tales relaciones quedaron camufladas en mi lenguaje de ultraje moral.

Mientras trataba de ayudar a que mis estudiantes alcanzaran el éxito en la escuela enseñándoles habilidades sociales y educacionales relevantes, fui culpable a otro nivel: fui un maestro empleado por un sistema opresivo e inequitativo. No minimicé mi complicidad individual con la opresión institucional y el humanismo liberal de ninguna manera me exoneró; no reconcí que mi pedagogía estaba arraigada en la propia realidad que estaba intentando desafiar. La responsabilidad permanece, y con ella el imperativo por hacer algo más que reducir la aspereza del mundo de nuestros estudiantes. Debemos tratar de proporcionarles la capacidad para superar la opresión y transformar el mundo. Los intereses de la clase dominante estaban implícitos en las propias prácticas de enseñanza que utilicé, prácticas fácilmente disponibles para los maestros y para los maestros estudiantes que están empapados en la ideología de la dominación. Me refiero aquí a la institucionalización de la estratificación, al énfasis en el individualismo, al empleo del modelo pedagógico del “déficit cultural” y a la prevalencia del aprendizaje centrado en el maestro, sólo por nombrar algunos. No fui capaz de ver que mis teorías liberales de educación estaban de hecho cargadas ideológicamente. La fatal ironía de combatir a los opresores con sus propias armas instituyó en mi caso una crisis de legitimación y responsabilidad con respecto a mi propia enseñanza.

Si pudiera hacerlo todo otra vez, formularía mi programa alrededor de la celebración, la validación y el cuestionamiento crítico de las formas simbólicas y expresivas que se alojan dentro de las prácticas culturales específicas del medio callejero de los estudiantes. Continuaría los intentos concertados por comprender y apreciar los significados de la oposición de los estudiantes a la cultura dominante. Haría un esfuerzo consciente por vincular la resistencia simbólica a la meta del habilitamiento, y tratar al currículum como una forma de política cultural. Además, intentaría hacer alianzas activas con las organizaciones civiles y con los movimientos obreros, feministas y pacifistas, entre otros.

Una pedagogía crítica se ubica en la intersección entre el lenguaje, la cultura y la historia —el nexo en que las subjetividades de los estudiantes se forman, se

impugnan y se realizan. La lucha involucra *su historia, su lenguaje y su cultura*, y las implicaciones pedagógicas son tales que a los estudiantes se les da acceso al discurso crítico o son condicionados para aceptar lo familiar como inevitable. Peor aún, si a ellos se les niega una voz con la cual presentarse en el mundo; si se les hace invisibles la historia, e impotentes para darle forma o incidir en ella.

Phillip Corrigan ha desarrollado una acción y un análisis de tres partes que me apropió aquí para sugerir un enfoque a la pedagogía crítica.¹⁰ Primero alentar a los estudiantes a desarrollar un *negativismo pedagógico*, a dudar de todo y a tratar de identificar aquellas formas de poder y control que operan sobre sus propias vidas sociales. Segundo, ayudar a los estudiantes a *hacer un juicio* acerca de estas formas de poder y control. ¿Qué es lo que puede usarse para promover la toma de poder, y qué debe ser descartado? Finalmente, ayudar a los estudiantes a *afirmar* sus juicios. Regresar a la historia para ayudarlos a encontrar un lenguaje que registre o *nombre* las formas dominantes de poder y control que niegan el conocimiento de los grupos sojuzgados.

Para realizar estos pasos, sugiero un enfoque al salón de clase de un tipo especial que Michelle Fine llama *nombrar*.¹¹ El nombrar es simplemente identificar y definir aquellas relaciones sociales y económicas que más claramente afectan las vidas de los estudiantes, en particular la distribución desigual del poder y los recursos. Durante mis días de enseñanza, nombrar esas desigualdades sociales que contribuyen a las insidiosas divisiones sociales de clase, raza, étnicas y de género en la sociedad pudo haber proporcionado un paso inicial para permitir a los estudiantes analizar sus propias situaciones. Los macro objetivos de mi salón de clase que vinculaban el conocimiento a los arreglos sociales pudieron haber proporcionado conocimiento útil y directo para la vida diaria de los estudiantes. Tales objetivos habrían alentado a los estudiantes a trabajar sobre sus propias historias culturales y sobre las experiencias de sus barrios y para discutir *cómo veían y experimentaban la opresión y la injusticia social*. Pude haber pedido a Duke, Buddy y a T. J., por ejemplo, que entrevistaran a algunos miembros de la comunidad, comenzando con sus padres, y desarrollaran una historia oral del área. Pudimos haber documentado los motivos de queja, discutido las razones por las que la gente en el área estaba sufriendo y analizado su opresión. Entonces habríamos planteado estas cuestiones a las instituciones locales, proporcionando al menos un paso inicial para vincular el habilitamiento con el cambio social.

Pude también haber invitado a los estudiantes a comprender las protestas de los jóvenes en sus diferentes formas mediante la música y la cultura. Pudimos haber comparado las culturas de las diferentes pandillas locales con las de las pandillas más conocidas, como los *Bloods* y los *Crips* de Los Ángeles. Una comparación entre

¹⁰ Phillip Corrigan, "State formation and classroom practice", documento distribuido en el seminario Ivor Goodson, Universidad Western Ontario, Canadá.

¹¹ Fine, *op. cit.*, p. 16.

los bien estudiados grupos británicos, los cabezas rapadas, los *punk*, los rastas, los chicos rudos, los *mod*, los *rocker*, los *teddy boys* y las manifestaciones locales de protesta en la subcultura joven en el corredor Jane-Finch pudo haber enseñado a los estudiantes a ser más críticos acerca de su propia cultura y la cultura dominante que los subordina. Hubiera dado a mis estudiantes la oportunidad de moverse más allá de la autocrítica a la transformación social: pude haber preguntado cómo podemos luchar para convertirnos en agentes activos del cambio social.

Por desgracia, en la mayor parte de las escuelas el acto de *nombrar*, de identificar y definir los hechos opresivos sociales y culturales de la vida es juzgado "una conversación peligrosa". Va en contra de las creencias políticamente asentadas acerca de la igualdad y la meritocracia que domina la escuela pública. *No nombrar*, sin embargo, constituye un rechazo activo a crear ciudadanos reflexivos; es simplemente un medio de silenciar a los estudiantes.

Michelle Fine sostiene que no nombrar conduce a resultados excepcionalmente dañinos, en particular para los estudiantes minoritarios y para los de bajos ingresos. "No nombrar es enajenar sistemáticamente, cortar desde el hogar, desde la herencia y desde la experiencia vivida y por último destruir a estos estudiantes desde su proceso educacional."¹² Fine continúa explicando cómo una política administrativa de no nombrar puede, por ejemplo, restringir información a los desertores potenciales relativa a las severas consecuencias económicas y sociales de la deserción de la secundaria. Cuando los estudiantes son despedidos de la escuela en el estado de Nueva York, las condiciones cruciales no *son nombradas*, por consiguiente, se les niega a los estudiantes lo que equivale al consentimiento informado.

[A los estudiantes despedidos] se les garantiza una entrevista, que, en la mayor parte de los casos, involucra a un oficial de asistencia que pregunta a los estudiantes qué planean hacer y luego se cita a una reunión con el padre o tutor para firmar los documentos oficiales. El oficial da a los estudiantes una lista de programas a realizar (GED). El estudiante olvida, impaciente por encontrar trabajo, conseguir un GED, va a una escuela de negocios privados o se afilia a la milicia. La información acerca de las consecuencias de la decisión de los estudiantes no es legalmente mandada. Cuando desertan a estos estudiantes *no se les dice*:

- que cerca del 50% de las deserciones de negros en la secundaria sufren de desempleo en ciudades como Nueva York (U.S. Commission on Civil Rights, 1982);
- que 48% de los neoyorquinos que presentan el examen para el *graduate equivalency diploma* fracasan (Departamento de Educación del Estado de Nueva York, 1985);
- que las escuelas comerciales privadas, incluyendo cosmetología, especialistas en belleza y escuelas de negocios han sido acusados de prácticas de inscripción inmorales, explotación de los estudiantes, ganando más de los estudiantes que desertaron que de los que se quedan, no proporcionar los trabajos prometidos y tener, en promedio, una

¹² Fine, *ibid.*, p. 18.

tasa de deserción del 70%;

- que la milicia, durante los "tiempos de paz" rechaza a las mujeres sin secundaria, y sólo a regañadientes acepta hombres, que sufren una menos que honorable tasa de despidos antes de los seis meses de alistamiento.¹³

Mis propias experiencias de enseñanza tuvieron mucho en común con la política de no nombrar. Mientras alentaba a los estudiantes a contar sus propias historias, lo más que pude hacer fue una versión liberal de indignación por las injusticias del sistema, seguido por un simpático abrazo o una palmadita alentadora en el hombro que decía a los estudiantes que yo estaba identificado con su difícil situación. Permítaseme recalcar que la posición pedagógica por la que estoy abogando no prohíbe a los estudiantes o a los maestros tener un sentido de indignación, ni a los estudiantes y maestros desarrollar una relación de simpatía, afecto y confianza el uno con el otro; más bien, destaca que *tales sentimientos y relaciones necesitan ser llevadas dentro de un contexto pedagógico en el que la cuestión del yo y de la transformación social sea tomada seriamente.*

Mi enseñanza habría sido más efectiva si hubiera sido capaz de abordar en un análisis crítico aquellos aspectos de la vida diaria que consonaban y afirmaban los sueños, deseos e historias de los estudiantes. Sugiero, con Henry Giroux y Paulo Freire, que debemos tomar las *experiencias* y las *voces* de los estudiantes mismos como punto de partida. Debemos *confirmar y legitimar los conocimientos y experiencias mediante las cuales los estudiantes dan significado a su vida diaria.* Tales experiencias, no obstante, no deben ser aprobadas sin reservas. Debemos estar atentos a su *naturaleza contradictoria* y establecer espacios donde estas experiencias puedan ser cuestionadas y analizadas tanto en su fortaleza como en su debilidad. Por ejemplo, algunos valores expresivos de Duke podían haber sido confirmados para celebrar su amor a la música, su sentido del humor, su estilo personal y su sabiduría callejera. Duke es innegablemente sabio (en oposición al "inteligente", académicamente hablando), reconoce las sutiles formas en las que trabaja el sistema para desposeerlo a él, a sus pares y a su familia. Pero le falta un lenguaje para adelantar sus opiniones sobre la ideología dominante. La forma de Duke de resistir el "discurso autoritario" de la escuela incluía una conducta racista y sexista que necesitaba ser nombrada, comprendida y finalmente transformada por medio del proceso de comprender que Freire llama *concientización*. (Véase en la tercera parte la sección sobre Paulo Freire.)

Aunque el enfoque de Freire da poder a los estudiantes mediante el lenguaje, el lenguaje *no es una herramienta para expresar un yo ya hecho. Más bien, como Giroux señala, el lenguaje es uno de los medios por los cuales damos forma y consolidamos el desarrollo de un yo más crítico.* El enfoque de Freire del aprendizaje está basado en un diálogo genuino entre estudiantes y maestros, que trabajan como inter-

¹³ Fine, *ibid.*, p. 17.

locutores en una búsqueda unificada de “conciencia crítica” que conduce a la transformación humana más que a la acomodación pasiva al mundo.

Este enfoque de interlocución mutua está directamente opuesto a la mayor parte de los aprendizajes en la corriente dominante, que Freire llama “educación bancaria”. En el enfoque bancario, el maestro deposita información dentro de un “cliente vacío” (el estudiante) quien “recibe, memoriza y repite”. Los estudiantes son objetos pasivos del conocimiento del maestro. El enfoque de “solución de problemas” de Freire torna a los estudiantes en sujetos activos y críticos que trabajan en colaboración para construir histórica y políticamente análisis a las prácticas sociales existentes para transformarlas.

Giroux añade que la pedagogía crítica debe desarrollarse a partir de una *política de la diferencia* y un sentido de comunidad no simplemente arraigado en una celebración de la pluralidad. En otras palabras, la tolerancia de las diferencias no es suficiente. *Los estudiantes, pese a sus diferencias, deben unirse en una lucha común para superar las condiciones que perpetúan su propio sufrimiento y el sufrimiento de los otros. La pedagogía crítica debe ser emprendida dentro de un lenguaje de vida pública, comunidad emancipatoria y compromiso individual y social.*¹⁴ En otras palabras, este enfoque crítico de la enseñanza está basado en la imaginación social arraigada en la historia y se propone una resurrección de la “memoria peligrosa” y de los “conocimientos sojuzgados” de los grupos oprimidos tales como las mujeres y las minorías. La tarea de tal imaginación es construir un mundo en el que las relaciones de poder sean contestadas activamente y el sufrimiento sea por fin superado.

El trabajo de Giroux implica ayudar a los estudiantes a analizar sus propias posiciones teóricas. Esto significa que los maestros deben intentar comprender la naturaleza a menudo contradictoria de la subjetividad y las razones por las que los estudiantes adoptan algunas posiciones ideológicas sobre otras, tanto dentro como fuera de las escuelas.

Para hacer esto, los maestros deben descubrir los intereses ideológicos ocultos que subyacen en sus propias prácticas pedagógicas y su habilidad para enseñar y aprender con otros. Los maestros y los estudiantes deben comprometerse unos con otros como agentes de culturas diferentes y similares. Para Giroux, esto consiste en estar críticamente atento no sólo a la relación del maestro con el aparato de poder establecido, sino también con los temores, resistencia y escepticismo que los estudiantes de los grupos subordinados traen con ellos al salón de clase.

La pedagogía crítica sugerida aquí es una en la que a los estudiantes se les pide constantemente que examinen los distintos códigos —es decir, las creencias, los valores y los supuestos que emplean para darle sentido a su mundo. También son alentados a examinar cómo “codifican” los hechos mismos, no sólo en el salón de clase sino fuera de la escuela también. Una forma para esto

¹⁴ Véase Giroux, *Schooling and the struggle for public life*, p. 21.

es pedir a los estudiantes que escriban varios documentos cortos en los que no sólo consideren diferentes formas de darle sentido a una cuestión o hecho, sino que también reflexionen sobre sus propios escritos previos para repensar las perspectivas pasadas y modificar o reformular sus posiciones. Por ejemplo, pido a mis estudiantes no graduados que examinen qué rasgos y características del sexo opuesto consideran llamativos y atractivos. Esto conduce a una discusión de cómo son contruidos los ideales de la masculinidad y de la femineidad y entonces a un examen de la estereotipación sexual y de cómo son manufacturadas las distinciones de género por las diferentes formas culturales (por ejemplo, los anuncios de las tiendas, los comerciales de la televisión, las telenovelas, los videos musicales). Entonces vemos un video, el "Chorus line: Women in production", de Tony Wilden y Rhonda Hammer, que ilustra gráficamente el militarismo, el sexismo, el racismo y la violencia simbólica prevalente en las descripciones de Hollywood de las coristas desde los treinta hasta el presente.¹⁵ Finalmente, pido a los estudiantes que reconsideren sus ideales iniciales de la masculinidad y la femineidad y den cuenta de cualquier cambio en los puntos de vista personales. De este modo los estudiantes son alentados a clasificar las consideraciones de sus propias experiencias; se les da la oportunidad de resaltar una cuestión fundamental propuesta por Giroux: "¿Qué es lo que esta sociedad ha hecho de mí que ya no quiero seguir siendo?" En breve, se pide a los estudiantes que miren a sus experiencias diarias (las ideologías de la vida diaria) como posibles fuentes de aprendizaje.

En su magistral trabajo, *El grano de la voz*, Roland Barthes previene a los maestros en contra de asumir una voz de poder, una voz que pueda sofocar el habla del estudiante asignando los significados del maestro (su "texto autoritario") a los textos que los estudiantes han leído o a las ideas con las que están comprometidos.¹⁶ Barthes sugiere que los maestros deberían emplear la estrategia de *desapropiación*; esto es, deberían deliberadamente deshacerse de la autoridad como hablantes de tal forma que los estudiantes pudieran reclamar alguna autoridad para ellos. En esta forma, el maestro no sería más un jefe supremo, un representante de la cultura dominante que dice a los estudiantes si sus interpretaciones de los hechos son válidas—en breve, quien les dice *quiénes son ellos*. En cambio, el maestro activamente asume un papel *contrahegemónico*; el maestro impugna activamente las relaciones de poder y privilegio. El propósito global del educador crítico es revelar a los estudiantes las fuerzas que están detrás de sus propias interpretaciones, para cuestionar la naturaleza ideológica de sus experiencias y para ayudarlos a descubrir las interconexiones entre la comunidad, la cultura y el contexto social: para comprometerse con la dialéctica del yo y la sociedad.

¹⁵ Véase la discusión de "Chorus line: Women in production", en Tony Wilden, *The rules are no game*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1987.

¹⁶ Roland Barthes, *The grain of the voice. Interviews*. Traducción al inglés de Richard Miller, Nueva York, Hill, 1977, p. 149; citado por Joseph Harris, "The plural text/The plural self: Roland Barthes and William Coles", en *College English* 49, núm. 2, febrero de 1987, pp. 158-170.

11. CONCLUSIÓN

En este libro he tratado de proporcionar a los maestros y a los futuros maestros un marco teórico que define a las escuelas como espacios de posibilidad, en donde los salones de clase proveen las condiciones para dar poder al estudiante. He tratado de sugerir formas particulares de conocimiento, relaciones sociales y valores que pueden ser impartidos para enseñar a los estudiantes a tomar su lugar en la sociedad desde una posición de poder, en lugar de una posición de subordinación ideológica y económica. He tratado de construir un lenguaje de análisis y liberar el concepto de educación de las realidades de la escuela de hoy día.

Para que la pedagogía crítica se vuelva viable dentro de nuestras escuelas, los maestros debemos aprender a emplear el análisis crítico y el pensamiento utópico. Henry Giroux llama a esto combinar el lenguaje de crítica con el lenguaje de la posibilidad. Los educadores deben desarrollar formas de análisis que reconozcan los espacios, tensiones y oportunidades para las luchas democráticas y las reformas dentro de las actividades diarias y los hechos de los salones de clase. De manera similar, los educadores deben desarrollar un lenguaje que posibilite a maestros y a otros ver a la escuela en una forma crítica y potencialmente transformadora. Dos direcciones importantes para reformar las prácticas escolares contemporáneas adelantadas por Aronowitz y Giroux implican ver a las escuelas como esferas públicas democráticas y a los maestros como intelectuales transformadores.

Ver a las escuelas como esferas públicas democráticas significa considerar a las escuelas como espacios dedicados a formas de habilitamiento personal y social, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para vivir una auténtica democracia. En lugar de definir a las escuelas como extensiones del mercado de trabajo o como instituciones de primera línea en la batalla por los mercados internacionales y la competencia extranjera, las escuelas como esferas públicas democráticas funcionan para dignificar el diálogo significativo y la acción y para dar a los estudiantes la oportunidad de aprender el lenguaje de la responsabilidad social. Tal lenguaje busca recapturar la idea de democracia como un *movimiento social* fundado en el respeto fundamental por *la libertad individual y la justicia social*. Como sostiene Giroux, ver a las escuelas como esferas públicas democráticas proporciona una razón fundamental para defenderlas, junto con las formas progresivas de pedagogía y trabajo docente, como instituciones que realizan un servicio público esencial para el estado democrático.

Al politizar la noción de la escuela, también iluminamos el papel que los

educadores pueden desempeñar como intelectuales transformadores al ejecutar una función social y política particular. El término *intelectual transformador* es importante aquí para analizar las prácticas sociales particulares con las cuales se comprometen los maestros rutinariamente. Sigo a Aronowitz y a Giroux para describir a un intelectual que intente insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente dentro de la esfera política y sostengo que la escuela representa tanto una lucha por el significado como una lucha sobre las relaciones de poder.¹ También me refiero a uno cuyas prácticas intelectuales exhiban un compromiso con el sufrimiento y las luchas de los que están en desventaja y los oprimidos. Aquí el punto de vista tradicional del intelectual como alguien que es capaz de analizar varios intereses y contradicciones dentro de la sociedad es ampliado para *referirse a alguien capaz de articular las posibilidades emancipatorias y que trabaje por su realización*. Los maestros que asumen el papel de intelectuales transformadores tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan cómo es producido y distribuido el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al conocimiento significativo, crítico y finalmente emancipatorio.

Si las escuelas van a vincularse a los imperativos de la democracia radical y al valor cívico, los educadores deben examinar cómo las escuelas mismas reproducen esos aspectos de la sociedad que contribuyen a las injusticias de género, clase y raza. La democracia en este caso comienza en la propia escuela, y esto sugiere la necesidad de que los educadores cuestionen tanto el currículum formal como el oculto de la escuela pública de tal forma que se identifiquen esas ideologías y prácticas sociales que operan tanto en favor como en contra de los imperativos de la democracia. Los maestros deben voluntariamente desarrollar y usar un lenguaje crítico para estructurar las experiencias de la escuela en torno a una visión pública del habilitamiento personal y social tanto dentro como fuera de las escuelas. Seguramente esta lucha no sólo dignifica a los maestros en su capacidad como intelectuales y como críticos sociales; también vincula su trabajo con los compromisos pedagógicos prácticos que hacen las precondiciones del aprendizaje crítico, el habilitamiento social y la democracia posible.

Un ejemplo excelente de la educación liberadora puede verse en los esfuerzos de los estudiantes y maestros en la secundaria Pedro Albizu Campos de Puerto Rico en West Town, Chicago. Aquí el equipo utiliza la pedagogía crítica en su trabajo colectivo con la comunidad de puertorriqueños. Tratan de ayudar a los estudiantes a adquirir un sentido de humanidad y propósito en sus vidas después de una con frecuencia brutal y deshumanizante colonización de los Estados Unidos, donde las condiciones materiales de su trabajo son controladas y sus sueños, deseos, esperanzas y visiones sojuzgadas ideológicamente. Los maestros de la Pedro Albizu Campos están comprometidos con la igualdad y la

¹ El término "intelectual transformador" viene de Stanley Aronowitz y Henry Giroux, *op. cit.*, pp. 40-43. Véase Giroux y McLaren, "Teacher education and the politics of engagement", p. 215.

justicia social y demuestran una dedicación inflexible al habilitamiento de los puertorriqueños. Las realizaciones de la escuela son profundas: los estudiantes (muchos de los cuales son antiguos miembros de pandillas callejeras) no solamente han ganado acceso a los programas de la universidad, sino también han adquirido una resistencia a los sueños socialmente manufacturados de la riqueza consumista y un deseo de convertirse en agentes morales y sociales dedicados a transformar las injusticias estructurales que amenazan su comunidad. La pedagogía de los maestros, que ha evolucionado de la difícil situación histórica de un pueblo colonizado, está vinculada a los problemas sociales fuera de la escuela y está asentada en la lucha actual de los miembros de la comunidad para asegurar sus empleos, a la reforma de la legislación represiva y a redefinir el concepto de educación.

Naturalmente, la educación liberadora corre sus riesgos. La secundaria Pedro Albizu Campos ha sido invadida por agentes de la FBI portando sus armas y buscando evidencia de actividad terrorista del FALN (Armed Forces for National Liberation); una recompensa del Departamento de Educación citándole como una escuela privada ejemplar fue anulada alegando que la escuela enseña revolución y sedición. Lo que la escuela enseña, de hecho, es una revolución en la conciencia y en la comprensión; los estudiantes y los maestros aprenden a ver la escuela como una herramienta transformadora del cambio social.

La educación liberadora tiene la esperanza de desarrollar una nueva clase de discurso crítico, que nos inspirará para tener un papel más activo en la vida de la escuela y del salón de clase. Desde mi punto de vista, tal discurso es vital para que los educadores y otros comprendan lo específico de la opresión y las posibilidades de lucha democrática y la renovación de nuestras escuelas. Por supuesto, tal discurso siempre presenta un riesgo para aquellos que lo utilizan, pero es digno de correrse si creemos que la democracia misma es algo por qué luchar.

El desarrollo de una conciencia crítica incipiente por parte de los estudiantes debe ser seguida por su transformación en acción social mediante el compromiso público y la participación. Como guía de esta transformación debe haber un auténtico compromiso de democracia y de justicia social, un compromiso que esté emprendido en solidaridad con los subordinados y los faltos de derechos. Un lenguaje de posibilidad debe hablarse en los espacios públicos como las escuelas, donde un auténtico diálogo puede tomar lugar entre los maestros y los estudiantes acerca de las decisiones que afectan la calidad de la vida humana.

EL MAESTRO COMO AGENTE SOCIAL Y MORAL

En ningún lado el desafío de conformar la historia social, dar forma a nuevas narrativas culturales y de repensar la naturaleza y el propósito de la escuela se vuelve tan importante como en la lucha por definir la responsabilidad cívica del

maestro.² La dialéctica de la esperanza expuesta por los escritores de principios del siglo veinte tales como Walter Benjamin y Ernst Bloch ahora aparece silenciada y olvidada. Nuevas formas de teoría social y de práctica educacional que son de carácter antiutópico han ayudado, en su tendencia a retirarse de la historia y de la política de compromiso y lucha, a forjar una nueva generación de intelectuales que han tomado seriamente la máxima de Benjamin de que la libertad requiere que a la historia se le trille el grano.

Al abandonar el proyecto del compromiso político y la posibilidad humana, los educadores y los profesionales críticos han promovido la desesperación a expensas de analizar las relaciones fundamentales de poder que caracterizan las formas de hegemonía cultural y política. Han desechado la consideración de la realidad del sufrimiento, dolor y tortura, por no mencionar la esterilidad de la vida diaria, en favor del dominio de técnicas de aprendizaje y currículos "a prueba de maestros". La reforma actual se esfuerza en demostrar una falta de voluntad por construir y sostener un proyecto político claramente articulado, en el cual la pedagogía pueda ser vinculada a la creación de prácticas sociales y referentes morales necesarios para la construcción de una esfera democrática pública.

La enseñanza siempre toma lugar en relación con el régimen de verdad o lógica dominante. Adquirir el conocimiento no proporciona a los estudiantes un reflejo del mundo; crea una imagen específica del mundo que es solamente inteligible dentro de configuraciones ideológicas particulares, formaciones sociales o sistemas de mediación. La enseñanza en sí misma funciona para producir estudiantes y maestros como sujetos sociales y culturales. Como nosotros, en tanto que sujetos, somos ubicados por los diferentes discursos pedagógicos y las prácticas del salón de clase constituye un proceso ideológico que a menudo nos da la ilusión de autonomía y de autodeterminación y nos ayuda a mal reconocernos a nosotros mismos como agentes libres. Aunque pueda ser verdad que nunca podemos escapar a la ideología, el maestro debe lo mismo *revelar cómo la subjetividad es construida y legitimada por medio de los discursos pedagógicos que por último, desafiar las relaciones imaginarias que los estudiantes viven relacionadas con las condiciones simbólicas y materiales de su existencia.*

La tarea del maestro debe tomar la forma de una pedagogía crítica. Esto es, el maestro debe hacer más que simplemente avanzar en la legitimación de los supuestos compartidos, estar de acuerdo con las propiedades o establecer convenciones. Debe convertir a los salones de clase en espacios críticos que verdaderamente pongan en peligro la obviedad de la cultura; por ejemplo, la forma en que es usualmente construida la realidad como una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incambiables. Dentro de tales espacios críticos, debe rescatar los "conocimientos sojuzgados" de los que han sido marginados y privados de derechos, cuyas historias de sufrimiento y esperanza

² Esta sección es una adaptación de Peter McLaren, "The writer as social agent", en *University of Toronto Review*, núm. 11, 1987, p. 24.

raramente se han hecho públicos. De este modo, debemos señalar las historjas de las mujeres, la gente de color, los grupos económicamente en desventaja y otros cuyas herencias desterradas desafían la legitimidad moral del Estado. Las historias y las luchas de los oprimidos son con frecuencia concebidas como "memorias peligrosas" en el inconsciente reprimido del sistema social.³ Como maestros de la "memoria peligrosa", estamos llamados a confrontar estas narrativas con los marcos de referencia más normativos que dan al conocimiento dominante su significado y legitimidad.

El maestro realiza una función social que nunca es inocente. No hay esfera neutral y no partidista dentro de la que el maestro pueda refugiarse para articular la experiencia del estudiante. Como alguien que toma seriamente el vínculo entre el lenguaje, el conocimiento y el poder, el maestro debe primero dignificar su posición reconociendo que la fundamentación de toda actividad humana, incluyendo la enseñanza, está comprometida con las posibilidades de la vida humana y la libertad.

Finalmente, quisiera sostener que los maestros deben funcionar como algo más que agentes de crítica social. Deben intentar formar un lenguaje de esperanza que apunte hacia nuevas formas de relaciones sociales y materiales atentas a los principios de la libertad y la justicia. Y deben intervenir activamente en los asuntos de la conducta humana. El discurso crítico debe ser más que una simple forma de disonancia cultural, más que desgastar la potencia de los significados dominantes y de las relaciones sociales. En cambio, debe trabajar para crear una comunidad democrática construida sobre un lenguaje de asociación pública y un compromiso con la transformación social. El discurso crítico debe hacer un llamado por una nueva narrativa merced a la cual un mundo cualitativamente mejor pueda ser imaginado y se luche por él. Debemos estar unidos frente a las desigualdades abrumadoras, y la pedagogía que usamos debe ser capaz de ampliar la capacidad humana para lidiar con las fuerzas de la dominación a una escala que nos haga rechazar la desesperación y rehusar la capitulación al *status quo*. La enseñanza está de antemano enraizada en una lógica dialéctica que hace a la crítica y a la transformación sus desafíos centrales. La peligrosa e inmensa tarea que tenemos por delante es involucrarnos con las necesidades de los oprimidos y sostener un compromiso interminable con su habilitamiento. Debemos trabajar duro para revertir el ocaso actual de la pasión moral y el agotamiento o vacío del espíritu humano. La angustia y el sombrío ultraje que llenan el abismo entre la necesidad y su satisfacción para muchos de nuestros jóvenes deben ser enfrentados en el salón de clase, en las cortes, en la legislatura y en las calles con una pedagogía redentora de compromiso y compasión. Sólo involucrados en este compromiso podemos, como agentes de transformación y esperanza, comenzar a sentir y comprender el sufrimiento y la enajenación del mundo y también proporcionar la voluntad, el propósito y la razón para superarlos.

³ Para un estudio de la "memoria peligrosa" véase Sharon D. Welch, *Communities of resistance and solidarity: A feminist theology of liberation*, Nueva York, Maryknoll, 1985.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Adorno, T. W. (1967), *Prisms* (traducción de Samuel y Sherry Weber), Londres, Neville Spearman.
- (1973), *Negative dialectics*, Nueva York, The Seabury Press [*La dialéctica negativa*, Madrid, Taurus].
- y Horkheimer, M. (1972), *Dialectic of Enlightenment* (traducción de John Cumming), Nueva York, Seabury Press.
- Althusser, L. (1969), *For Marx*, Nueva York, Vintage Books [*La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI, 1967].
- (1970), *Reading capital*, Londres, New Left Books [*Para leer El Capital*, México, Siglo XXI, 1969].
- (1970), "Ideology and the ideological state apparatuses", en L. Althusser, *Lenin and philosophy and other essays*, Nueva York, Monthly Review Press ["Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI, 1974].
- Anyon, J. (1980, invierno), "Social class and the hidden curriculum of work", en *Journal of Education*, 162 (1).
- (1981), "Elementary schooling and distinctions of social class", en *Interchange*, 12, 2-3.
- (1981 primavera), "Social class and school knowledge", en *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 3-42.
- Apple, M. W. (1979), *Ideology and curriculum*, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- (1982), *Education and power*, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- (1988), *Teachers and texts*, Nueva York y Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Arnot, M. (1981), *Class, gender and education*, Londres, Open University Press.
- Aronowitz, S. (1973), *False promises*, Nueva York, McGraw-Hill.
- (1980), "Science and ideology", en *Current Perspectives in Social Theory*, 1, 75-101.
- (1980, primavera), "Technocratic rationality and the politics of schooling", en *Social Practices*.
- (1981), *The crisis in historical materialism: Class, politics and culture in marxist theory*, Nueva York, Praeger Press.
- Baron, S., Fink, D., Grant, N., Green, M. y Johnson, R. (1981), *Unpopular education*, Londres, Hutchinson & Co. Publishers.
- Bates, R. (1980), "New developments in the new sociology of education", en *British Journal of Sociology of Education*, 1, 67-79.
- Bennett, T. (1980, primavera), "Popular culture: A teaching object", en *Screen Education*, 34.

- Berlak, A. y Berlak, H. (1980), *The dilems of schooling*, Londres, Methuen.
- Bernstein, B. (1971), "On the classification and framing of educational knowledge", en M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and control*, Londres, Collier MacMillan.
- (1977), *Class, codes, and control. Vol. 3: Towards of educational transmission*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1981), "Codes modalities and the process of cultural reproduction: A model", en M. Apple (ed.), *Cultural and economic reproduction in education*, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Bisseret, N. (1979), *Education, class language, and ideology*, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Bobbit, F. (1918), *The curriculum*, Boston, Houghton Mifflin.
- Borman, K. y Spring, J. (1984), *Schools in central cities*, Nueva York, Longman.
- Bourdieu, P. (1962), *The Algerians*, Boston, Beacon.
- (1967), "Systems of education and systems of thought", en *International Social Science Journal*, 19 (3).
- (1968), "Outline of a theory of art perception", en *International Social Science Journal*, 20 (4), 589-612.
- (1968), "Structuralism and theory of sociological knowledge", en *Social Research*, 35 (4), 681-706.
- (1971), "Intellectual field and creative project", en M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and control*, Londres, MacMillan.
- (1971, octubre 15), "The thinkable and the unthinkable", *Times Literary Suppt.*
- (1973), "Cultural reproduction and social reproduction", en R. Brown (ed.), *Knowledge, education and social change*, Londres, Tavistock.
- (1973), "The three forms of theoretical knowledge", en *Social Science Information*, 12 (1), 53-80.
- (1974), "The school as a conservation force: Scholastic and cultural inequalities", en J. Eggleston. (ed.), *Contemporary research in the sociology of education*, Londres, Methuen.
- (1975), "The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason", en *Social Science Information*, 14 (6), 19-47.
- (1976), "Marriage strategies as strategies of social reproduction", en R. Forster y Orest Ranum (eds.), *Family and society: Selections from the annales*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- (1977), "Cultural reproduction and social reproduction", en J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *Power and ideology*, Nueva York, Oxford University Press.
- (1977), *Outline of theory and practice*, Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press.
- y Passeron, J. C. (1977), *Reproduction in education, society, and culture*, Beberly Hills, Ca., Sage.
- y Reynaud, J. D. (1974), "Is a sociology of action possible?", en A. Giddens

- (ed.), *Positivism and sociology*, Londres, Heinemann.
- y Saint-Martin, M. de (1974), "Scholastic intelligence and the values of the educational system", en J. Eggleston (ed.), *Contemporary research in the sociology of education*, Londres, Methuen.
- (1979, verano), "Symbolic power", en *Critique of Anthropology*, 4, 13-14.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976), *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books [*La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, 1981].
- Buck-Morss, S. (1977), *The origin of negative dialectics*, Nueva York, The Free Press [*El origen de la dialéctica negativa*, México, Siglo XXI, 1981].
- Cornell, R. W., Dowsett, G. W., Kessler, S., y Ashendew, D. J. (1981), "Class and gender dynamics in a ruling-class school", en *Interchange*, 12, 2-3.
- Corrigan, P. (1974), *Schooling the smash street kids*, Londres, Methuen.
- Davies, B. (1976), *Social control and education*, Londres, MacMillan Press, Ltd.
- Davies, D. (1981), *Popular culture, class and schooling*, Londres, Open University Press.
- DeMaggio, P. (1979), "Review essay: On Pierre Bourdieu", en *American Journal of Sociology*, 84 (6), 1460-1474.
- Drier, P. (1980, sept./oct.), "Socialism and cynicism: An essay on politics, scholarship, and teaching", *Socialist Review*, 10, 5.
- Durkheim, E. (1956), *Education and sociology*, Boston, Free Press.
- Erben, M. y Gleeson, D. (1977), "Education as reproduction: A critical examination of some aspects of the work of Louis Althusser", en G. Whitty y M. Young (eds.), *Society, state, and schooling*, Sussex, Inglaterra, Falmer Press.
- Feinberg, W. (1975), *Reason and rhetoric: The intellectual foundations of twentieth century liberal reform*, Nueva York, Wiley.
- (1980, invierno), "Educational studies and the disciplines of educational understanding", en *Educational Studies*, 10, (4).
- Freire, P. (1970, mayo), "The adult literacy process as cultural action for freedom", en *Harvard Educational Review*, 40 (20), 205-225.
- (1973), *Educational for critical consciousness*, Nueva York, Seabury Press.
- (1974), *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Seabury Press [*Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970].
- (1978, noviembre), *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Mexico, Siglo XXI.
- (1985), *The politics of education; culture, power and liberation*, South Hadley, Ma., Bergin & Garvey Publishers.
- y Macedo, D. (1987), *Literacy: Reading the word and the world*, South Hadley, Ma., Bergin & Garvey Publishers.
- Foucault, M. (1977), *Discipline and punish: The birth of the prison*, Nueva York, Pantheon [*Vigilary castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1976].
- (1979), *Power, truth, and strategy*, Sydney, Australia, Feral Publication.
- (1980), en C. Gordon (ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other*

- writings, Nueva York, Pantheon.
- Giddens, A. (1970), *Central problems in social theory: Action, structure and contradictions in social analysis*, Berkeley, University of California Press.
- Giroux, H. A. (1980), "Beyond the correspondence theory: Notes on the dynamics of educational reproduction and transformation", en *Curriculum Theory*, 10 (3), 225-247.
- (1980), "Critical theory and rationality in Frankfurt School thought", en *Curriculum Inquiry*, 10 (4).
- (1983), *Theory and resistance: A pedagogy for the opposition*, South Hadley, Ma., Bergin & Garvey Publishers [*Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, 1992].
- (en prensa), *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*, Minneapolis, Mn., University of Minnesota Press [*La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*, México, Siglo XXI, 1993].
- (en prensa), *Teachers as intellectuals: A critical pedagogy for practical learning*, South Hadley, Ma., Bergin & Garvey Publishers.
- y McLaren, P. (1986), "Rejoinder to rodman web and Robert Sherman", en *Insights: The John Dewey Society for the Study of Education and Culture*, 22 (22), 3.
- y McLaren, P. (1986), "Resurrecting the spirit of John Dewey and the challenge of critical pedagogy", en *Insights: The John Dewey Society for the Study of Education and Culture*, 22 (22), 1-2.
- y McLaren, P. (1986, primavera), "Reproducing reproduction: An essay review of *Keeping Track* by Jeanie Oakes", en *Metropolitan Education*, 1, 108-118.
- y McLaren, P. (eds.) (en prensa), *Schooling, politics, and cultural struggle*, Nueva York, SUNY Press.
- y McLaren, P. (1987), "Review of *The management of ignorance* by Fred Inglis", en *Canadian Journal of Sociology*.
- y McLaren, P. (en prensa), "Teacher education and the politics of democratic life: Beyond the Reagan agenda in the era of "good times", en C. C. Yeakey y G. S. Johnston (eds.), *Schools as conduits: Educational policy marking during the Reagan years*, Nueva York, Praeger Press.
- Goodman, J. (1984), "Reflection and teacher education", en *Interchange*, 15 (3), 9-26.
- Grace, G. (1978), *Teachers, ideology, and control: A study in urban education*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Gramsci, A. (1971), en Q. Hoare y G. Smith (trad. y ed.), *Selectins from prison notebooks*, Nueva York, International Publishers.
- Hakken, D. (1980, invierno), "Workers education and the reproduction of working class culture", *Antropology and Education Quarterly*, 11, 4.
- Hall, S. (1981), "Cultural studies: Two paradigms", en T. Bennett et al. (eds.), *Culture, ideology, and social process*, Londres, Batsford Academic and Educational Ltd.

- y Jefferson, T. (1976), *Resistance through rituals*, Londres, Hutchinson and Co.
- Hargraves, D. (1967), *Social relations in a secondary school*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Harty, S. (1979), *Hucksters in the classroom: A review of industry propaganda in schools*, Washinton, D. C., Center for Study of Responsive Law.
- Hebidge, D. (1979), *Subculture: The meaning of style*, Londres, Methuen.
- Horkheimer, M. (1947), *Eclipse of reason*, Nueva York, Oxford University Press.
- (1972), *Critical theory*, Nueva York, The Seabury Press.
- Keddie, N. (1971), "Classroom knowledge", en M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and control*, Londres, Collier MacMillan.
- Kliebard, Herbert M. (1975), "Re-appraisal: The tyler rationale", en W. Pinar (ed.), *Curriculum theorizing: The receiptualists*, Berkeley, Ca., McCutchan.
- Kozol, J. (1978, agosto), "A new look at the literacy campaigning in Cuba", en *Harvard Educational Review*, 48 (3), 341-377.
- Labov, W. (1969), "The logic of non-standard English", en N. Keddie (ed.), *The myth of cultural deprivation*, Middlesex, Inglaterra, Penguin Books.
- Lacey, C. (1970), *Hightown grammar: The school as a social system*, Manchester, Inglaterra, Manchester University Press.
- Laclau, E. (1977), *Politics and ideology in marxist theory*, Londres, New Left Books [*Política e ideología en la teoría marxista*, México, Siglo XXI, 1980].
- Lukács, G. (1968), *History and class consciousness*, Cambridge, Ma., MIT Press [*Historia y conciencia de clase*, Barcelona, Grijalbo].
- Marx, K. (1967), en F. Engels (ed.), *Capital, Vol. 1*, Nueva York, International Publishers [*El capital*, vol. 1, México, Siglo XXI, 1976].
- McLaren, P. (1980), *Cries from the corridor*, Toronto, Methuen.
- (1982), *Cries from the corridor: The new suburban ghettos*, rev. con nuevo epílogo (con prólogo de Laurier LaPierre), PaperJacks, Third Printing.
- (1982, otoño), "Brein'tough: Rituals of resistance in the culture of working-class schoolgirls", en *Canadian Woman Studies*, 1, 20-24.
- (1984), "Rethinking ritual", *Etc.: A Review of General Semantics*, 41 (3), 267-277.
- (1984, enero), "Victor Turner: In memoriam 1920-1983", en *International Semiotic Spectrum*, 1.
- (1985), "Contemporary ritual studies: A post-turnerian perspective. Review article, *Beginnings in ritual studies* by Ronald L. Grimes", en *Semiotic Inquiry*, 5 (1), 78-85.
- (1985), "From ritual of reasoning: A prolegomena towards linking ritology and schooling", en J. Kase-Polisini (ed.), *Creative drama a developmental context*, Washington, D.C., University Press of America, (pp. 209-251).
- (1985), "The politics of student resistance", en R. Common (ed.), *New forces in educational policy-making*, Brock University Occasional Publications.
- (1985), "The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion", en *Boston University Journal of Education*, 167 (2), 84-97.

- (1985, mayo), "Radical and pragmatic politics of education: The possibility of rapprochement", en *Insights: The John Dewey Society for the Study of Education and Culture*, 21 (1).
- (1985, diciembre), "The concept of excellence in education: A recreation", en *Insights: The John Dewey Society for the Study of Education and Culture*, 21 (1).
- (1986), "Education as counter-discourse. An essay review of *Education under siege* by Stanley Aronowitz and Henry Giroux", en *Educational Studies*, 17 (2), 277-289.
- (1986), "Interrogating the conceptual roots of invitational education. An essay review of *Inviting school success* by William Watson Purkey and John Novak", en *Interchange*, 17 (4), 90-95.
- (1986), "Making catholics: The ritual production of conformity in a catholic junior high school", en *Boston University Journal of Education*, 168 (2), 55-57.
- (1986), "Postmodernism and the death of politics: A Brazilian reprieve. An essay review of *The politics of education* by Paulo Freire", en *Educational Theory*, 36 (4), 389-401.
- (1986), *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*, Londres, Routledge and Kegan Paul [*La escolarización como actuación ritual*, México, Siglo XXI (en prensa)].
- (1987, invierno), "Review of *Theory and resistance* by Henry Giroux and *Educational under siege* by Stanley Aronowitz and Henry Giroux", en *Review of Education*, 13 (1), 58-68.
- (1987), "The writer as social agent", en *University of Toronto Review*, 11, 24. Reimpreso en *Que Ondee Sola*, (1987), 20 (12).
- (1987, febrero), "Radical pedagogy and the dream of emancipation", en *Social Education*, 51 (2), 146-150.
- , "The anthropological roots of pedagogy: The teacher as limited servant", en *Anthropology and Humanism Quarterly*, 12 (3 y 4), 75-85.
- (1987), "Ideology, science and the politics of marxian orthodoxy: A response to Michael Dale", en *Educational Theory*, 37 (3), 301-326.
- (en prensa), "The liminal servant and the ritual roots of critical pedagogy", en *Lenguaje Arts*, 65 (2), 164-179.
- (en prensa), "Schooling for salvation: Christian fundamentalism's ideological weapons of death. Review of 'God's choice: The total world of a fundamentalist Christian school' by Alan Peshkin", en *Boston University Journal of Education*.
- (en prensa), "Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy", en *Harvard Educational Review*.
- y Smith, R. (en prensa), "Televangelism as pedagogy", en *Curriculum and teaching*.
- McRobbi, A. (1980, primavera), "Settling accounts with subcultures", en *Screen Education*, 34.

- Mouffe, C. (1979), "Hegemony and ideology in Gramsci", en C. Mouffe (ed.), *Gramsci and marxist theory*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Murphy, R. (1982), "Power and autonomy in the sociology of education", en *Theory and Society*, 11, 179-203.
- Olson, P. (1981), "Laboring to learn: How working theory gets down to classrooms and kids", en *Interchange*, 12, 2-3.
- Pinar, W. (1975), "The analysis of educational experience", en W. Pinar (ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, Berkeley, Ca., McCutchan.
- Popkewitz, T. (1978, diciembre), "Educational research: Values and visions of social order", en *Theory and Research in Social Education*, 6 (4).
- (1981), "The social contexts of schooling. Change, and educational research", en *Journal of Curriculum Studies*, 13, 3.
- *et al.* (1982), *The myth of educational reform*, Wisconsin, University of Wisconsin Press.
- Rist, R. C. (1970, agosto), "Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education", en *Harvard Educational Review*, 40 (3), 411-451.
- Sharp, R. (1980), *Knowledge, ideology and the politics of schooling: Towards a marxist analysis of education*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Sieber, R. T. (1981, invierno), "The politics of middle-class success in an inner city school", en *Journal of Education*, 164, 1.
- Smyth, J. (1987), *A rationale for teachers critical pedagogy: A handbook*, Victoria, Australia, Deakin University Press.
- Stinchcombe, A. (1964), *Rebellion in a high school*, Nueva York, Quadrangle Books.
- Spring, Joel (1972), *Education and the rise of the corporate state*, Boston, Beacon Press.
- (1975), *A primer of libertarian education*, Nueva York, Free Life Editions.
- (1985), *American education: An introduction to social and political aspects*, Nueva York, Longman.
- Sulkunin, P. (1982), "Society made visible: On the cultural sociology of Pierre Bourdieu", en *Acta Sociologica*, 25 (2), 103-115.
- Swartz, D. (1977), "Pierre Bourdieu: The cultural transmission of social inequality", en *Harvard Educational Review*, 47 (4), 545-555.
- Thompson, E. (1966), *The making of the English working class*, Nueva York, Vintage Press.
- Volosinov, V. V. (1973), *Marxism and the philosophy of language*, Nueva York, Seminar Press.
- Vygotsky, L. S. (1962), *Thought and language*, Cambridge, Ma., MIT Press.
- (1978), en M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubbrman (eds.), *Mind in society*, Cambridge, Ma., Harvard University Press.
- Walkerdine, V. (1981, primavera), "Sex, power, and pedagogy", en *Screen Education*, 30.

- Weiler, K. (1988), *Women teaching for change: Gender, class, and power*, South Hadley, Ma., Bergin and Garvey Publishers.
- Williams, R. (1963), *Culture and society, 1790-1950*, Londres, Penguin.
- (1965), *The long revolution*, Londres, Penguin.
- (1973), "Base and superstructure in marxist cultural theory", en *New Left Review*, 82.
- (1977), *Marxism and literature*, Londres, Oxford University Press.
- Willis, P. (1976), "The class significance of school counter-culture", en M. Hammersley y P. Woods (eds.), *The process of schooling*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1977), *Learning to labor*, Lexington, D. C. Heath.
- (1978), *Profane culture*, Boston y Londres, Routledge & Kegan Paul.
- y Corrigan, P. (1980), "Cultural forms and class mediations", en *Media Culture and Society*, 2.
- (1981), "Cultural production is different from social reproduction is different from reproduction", en *Interchange*, 12, 2.
- Woods, P. (1979), *The divided school*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- y Hammersley, M. (1977), *School experience*, Londres, Croon-Hilm.
- Young, M. (1971), *Knowledge and control*, Londres, Collier MacMillan.
- (1973, junio), "Taking sides against the probable problems of relativism and commitment in teaching and the sociology of knowledge", en R. Maighan (ed.), *Sociology and Teaching*, *Educational Review*, 25, (3).
- (1975, verano), "Sociologists and the politics of comprehensive education", en *Forum for the Discussion of New Trends*, 17 (3).
- y Whitty, G. (1977), *Society, state, and schooling*, Sussex, Inglaterra, Falmer Press.
- Zinn, H. (1980), *A people's history of the United States*, Nueva York, Harper & Row.

ÍNDICE ANALÍTICO *

- actuar como blanco, 253
 administradores/oficiales/expertos:
 186, 265
 Adorno, Theodor W.: 195
 alfabetismo crítico: 240
 alfabetismo: crítico, 240; cultural, 221,
 240; e ideología, 216; estadísticas acer-
 ca de, 24, 27-28; funcional, 239; traba-
 jo de Freire acerca de, 237-238, 239,
 240; trabajo de Kozol sobre, 37-38,
 235-236; y asiático-americanos, 30; y el
 ocaso de la educación, 24, 27-28, 30,
 33, 37-38, 40-41; y el poder, 237-238; y
 la política, 238, 239, 240; y los hispáni-
 cos, 27-28; y negros, 27-28, 32-33
 alfabetismo cultural: 39, 221, 239-240
 alfabetismo funcional: 239-240
 analfabetismo: véase alfabetismo
 Apple, Michael: 199, 202, 243-244
 aprender: véase maestros/docencia
 aprender haciendo: 241
 Aronowitz, Stanley: 202, 227, 282, 283
 asiático americanos: 29-30
 autonomía parcial: 229
- Barriers to excellence: our children at risk*
 (Comisión Nacional de Abogados pa-
 ra los Estudiantes): 35
 Barthes, Roland: 281
 Bastian, Ann *et al.*: 24, 27
 Bauer, Gary L.: 19
 Benjamin, Walter: 39, 159, 285
 Bennett, William: 200
 Bernstein, Basil: 233
 Bernstein, Richard: 241, 242
 Bloch, Ernst: 285
 Bloom, Allan: 39
- Boudon, R.: 264
 Bourdieu, Pierre: 233, 274,
 Bowles, Samuel: 228
 Brameld, Theodore: 197
 Bronx del sur, Nueva York: 256-257
Brown vs. board of education of Topeka: 28
 "buen estudiante": 257
 búsqueda, enseñanza y aprendizaje como
 proceso de: 231-232
- California: 29, 30
 cambio emancipador: 245-246
 capital cultural: cuestiones acerca de,
 245-246; trabajo de Freire acerca de,
 238-239; y "hacerla", 252-253; y clase
 socioeconómica, 232-234; y conoci-
 miento, 256; y dominación, 265; y éxi-
 to académico, 233-234; y la cultura do-
 minante, 233-234; y legitimación, 246;
 y maestros, 246-247, 256; y reproduc-
 ción social, 232-234; y resistencia, 255,
 263
 capital social: 233
 capitalismo: 201, 218, 233-234, 242, 262
 Carr, Wilfred: 204
*Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una expe-
 riencia pedagógica en proceso* (Freire): 237
 Cherryholmes, Cleo: 221-222
 Chicago, Illinois: 27-28, 283-284
 chicanos: 24
 Chomsky, Noam: 267
Choosing equality (Bastian *et al.*): 24, 28
 ciudadanía: 21
 clase: véase clase social/económica
 clase económica: véase también clase so-
 cioeconómica
 clase media: 33, 37, 187, 188, 246, 258,

*Se omite en el índice toda la parte del diario.

- 261; *véase también* cultura dominante
 clase socioeconómica: e igualdad, 198-199; y capital cultural, 232-234; y construcción social del conocimiento, 208; y escuela, 25-26; y éxito académico, 30, 185-186; y reproducción social, 228-229; y violencia, 187
- Cohen, Joshua: 21
- Comisión Nacional de Abogados para los Estudiantes: 35
- comunicación dialógica: 240
- comunismo/socialismo: 23; *véase también* marxismo
- condado de Los Ángeles, California, 22-23
- Connell, R. W.: 269
- conocimiento: *véase también algún conocimiento específico por ejemplo*, conocimiento técnico; construcción social del, 205-206, 206-219; formas de, 207-208; y capital cultural, 256; y clase social, 208; y el currículum, 224; y la experiencia, 256, 269-270, 279; y lenguaje, 286; y maestros, 223; y poder, 220-223, 232, 286; y transformación social, 232, 265; y violencia, 231
- conocimiento directivo (Giroux): 206, 208
- conocimiento emancipador: 208
- conocimiento práctico: 208, 265
- conocimiento productivo (Giroux): 205, 208, 265-266
- conocimiento regenerativo: 256
- conocimiento técnico: 207-208, 265-266
- conocimiento transformador: 265
- conscientización (Freire): 239, 279
- consejos escolares: 34-35
- conservadurismo: 18-19, 193-194, 197-199, 207-208, 214, 217, 241, 242; *véase también* neoconservadurismo; nueva derecha
- construcción social de conocimiento: definición de, 206; e ideología, 215-219; y clase, 208; y cultura, 209-211; y formas de conocimiento, 207-208; y hegemonía, 211-215; y legitimidad, 206-219; y poder, 206-219; y prejuicio, 219
- consumismo: 39-40, 246, 262
- contexto social: 238
- contradicciones: 203-206, 214, 218-219, 238, 247, 279, 280, 283
- control social: 271; *véase también* dominación
- corredor Jane-Finch: 46-47
- Corrigan, Philip: 277
- cosificación: 216, 256
- Counts, George: 197
- crimen: 21-23, 27
- crisis ecológica: 23
- culpar a la víctima: 33, 186, 188, 212, 232, 261-262, 264
- culto de la envidia: 267
- cultura, como un principio fundamental de la educación crítica, 196-197; definición de, 238; e ideología, 217; e ignorancia, 231; formas de, 211; y la construcción social del conocimiento, 209-211; y lenguaje, 238; y poder, 209-210; y política, 238; y voz, 272-273
- cultura de las calles: 256
- cultura del silencio, 239; *véase también* capital cultural; privación cultural; cultura dominante; *nombre de un específico tipo de cultura*, por ejemplo subcultura
- cultura dominante: función de, 244-245; y capital cultural, 233-234; y conservadurismo, 198; y hegemonía, 211-215, 255; y liberalismo, 198; y maestros, 246-247; y mitos, 268, 274; y otras culturas, 209-211; y poder, 275-276; y política cultural, 227-228; y resistencia, 229-232, 255, 276; y voz, 274
- cultura subordinada: 209-211
- currículum: 15, 224-228, 244, 245, 269, 276, 285; *véase también* currículum oculto
- currículum emancipador: 269
- currículum multinacional (White): 226
- currículum oculto: 224-226, 245, 247, 261, 263, 280, 283
- darwinismo social: 25

Day, Dorothy: 236
Death at an early age (Kozol): 235
 déficit del fracaso estudiantil, modelo del: 263
 democracia: 17-24, 198-199, 243, 266-268, 282, 283, 284
 derecha cristiana: 18, 40, 214
 desapropiación: 281
 desercciones: azoreanos, 254; estadísticas acerca de, 23-24, 27-28; hispánicas, 31-32; negros, 32-33, 253; y crimen, 27-28; y el ocaso de la educación, 40; y empujados hacia afuera, 24, 257; y nombrar, 278
 desigualdad: *véase* igualdad/desigualdad
 Dewey, John: 194, 197, 220, 241-243
 diálogo: 272-273, 279-280, 284
 diario: propósito de, 193-194, 275; y papeles de las mujeres, 258; y práctica y teoría, 193-194
 dignidad de los estudiantes: 188, 247
 discriminación: 30, 32-35, 46-47, 219, 224, 257-263; *véase también* sexismo, racismo
 discurso: 220, 223, 270, 273, 274-275, 279, 284, 285, 286
 discurso autoritario: 274, 279
 disimulación: 216
 dominación: de negros, 252-253; e ideología, 216, 276; probada, 240; y capital cultural, 265; y maestros, 258-259, 286; y nombrar, 277-278; y resistencia, 229, 255; *véase también* cultura dominante; ideología dominante
 Donald, James: 216
 drogas y alcohol, abuso de, 23
 economía: 197-201
 educación: funciones y propósitos, 17, 18-19, 193-194, 242-243; la escuela distinguida de, 201-202; ocaso de, 16-46; *véase también algún tema específico, por ejemplo* pedagogía
Educación para la conciencia crítica (Freire): 237
 educación bancaria (Freire): 280

educación crítica/teoría: categorías, 202; desafío de, 194; funciones, propuestas de, 196, 199, 281; influencias sobre, 195-196, 197; principios fundamentales, 196-202; ramales de, 202; y análisis y acción, 277; y la Pedro Albizu Campos Puerto Rican High School, 283-284; y teoría social, 195; *véase también nombre de una persona específica o tema, por ejemplo* dar poder al sujeto; transformación social
 educación especial: 27, 32, 35
 educación parroquial: 204
 educación progresiva: 241-242
 educación vocacional, establecimientos de: 26
 educadores: *véase también* maestros/docencia
Education and power (Apple): 244
 efectos secundarios (Boudon): 264
 elitismo: 20, 27-28, 39-40, 201-202
 embarazo de adolescentes: 24, 27, 33
 empujar hacia afuera: 24, 257
 enfoque de la solución del problema (Freire): 280
 escolarización/escuela: definición de, 282; educación distinguida de, 202; estadísticas acerca de, 24, 27-28, 35-36; financiamiento/sopORTE de, 34; funciones/papel de, 26-27, 196, 197, 198, 200-201, 204-205, 244-245; orientación empresarial, 17, 19-20, 25, 198; *véase también tema específico por ejemplo* transformación social
 escuelas culturalmente privadas: 188
 Estados Unidos: estadísticas acerca de, 17, 21-24, 39; mitos acerca de, 21-24
 estándar de vida: 21
 estratificación: 26, 30, 31, 216-217, 228, 276
 estratificación racial: 253
 estructura familiar: 32, 260-261
 estructura social: 212, 228-232, 233-234, 246
 estudiantes antillanas: 258
 estudiantes: autoimágenes de, 268; carac-

- terísticas sociales demográficas de, 28-30; cultura de, 256; dignidad de, 188, 246-247; experiencias de, 269-272; psicologizando el fracaso de, 263-264; resistencia de, 229-232, 245, 247, 253, 254-257; voces de, 245-246, 274, 277
- etnicidad: 47
- etnografía crítica: 202
- evaluaciones de los maestros: 245-247
- Everhart, Robert: 256
- éxito: *véase también* éxito académico, 262, 270-271
- éxito académico: definición conservadora del, 197-198; e identidad, 253, 254, 256-257; y "hacerla", 252-253; y acumulación de capital, 20; y capital cultural, 233-234; y clase socio/económica, 30, 185, 266-267; y mérito individual, 199, 261; y mujeres, 261-263;
- experiencia: 201-202, 269-272, 273-275, 279, 280-281
- expertos: 186-187, 265-266
- facultades, colegios, universidades: 32-33
- falta de hogar: 24
- Feinberg, Walter: 268
- feminización de la pobreza: 36
- financiamiento de las escuelas: 34
- Fine, Michel: 256-257, 271-272, 277-278
- finés y medios, 227-228
- formación de capital: 20, 244
- formación de maestros: 235-236, 266
- Foucault, Michel: 220-223
- fracaso: de la educación, 188; de la sociedad, 188; de las mujeres, 261-262; psicologización del, 263-264
- fragmentación: 217, 265
- Frankfurt (Alemania), escuela de teoría social: 195
- Freire, Paulo: 202, 237-241, 279-280
- Fromm, Erich: 195
- funciones negativas de la ideología: 216, 217
- Fundación para la Defensa de los Niños: 17, 32
- Gintis, Herbert: 228-229
- Giroux, Henry: como teórico crítico, 201-202; como teórico de la resistencia, 229-230, 231-232, 244-245, 280; influencia de, 244-245; influencias sobre, 195; y almacén de la compañía, 20; y distinción escuela/educación, 201-202; y el conocimiento, 205-206, 269-270; y el poder, 244; y la corrección ideológica, 270-271; y la dominación, 240, 244-245; y la experiencia, 279, 280-281; y la política de la diferencia, 280; y la teoría del interés y la teoría de la experiencia, 201; y la transformación social, 244-245, 282-283; y la voz, 273, 279; y las escuelas como espacios culturales, 232-233, 244; y las imágenes de los maestros, 15; y los objetivos, 205; y los papeles de los maestros, 280; y marxismo, 244-245; y poder, 280; y un lenguaje de la posibilidad, 232, 282
- Gitlin, Todd: 213
- grandes libros: 217
- Grano de la voz, El* (Barthes): 281
- Crossberg, Lawrence: 222-223
- Habermas, Jürgen: 159, 207-208
- "hacerla": 252-253
- Hall, Stuart: 216
- hegemonía: 211-215, 221, 245, 246, 247, 255, 281, 285
- Hirsch, E. D., Jr.: 39
- hispanicos: 27, 28, 30, 31, 35, 37
- historia: 241, 276-277
- homogeneidad: 25, 29, 187
- Horkheimer, Max: 195
- Huebner, Dwayne: 197
- humanismo: 202-201, 241-242, 276
- identidad: 252-253, 254, 256, 259-260, 269, 270, 273
- ideología: dominante, 218-219, 224-225, 257-258, 279-280; función positiva de la, 216; opositoras, 218-219; punto de vista de Dewey acerca de, 243; y alfabetismo, 216-217; y conservadurismo

- mo, 216-217; y construcción social del conocimiento, 215-219; y contradicciones, 218-219; y dominación, 216, 276; y el currículum oculto, 280; y escuela, 218-219, 255, 258-259, 285; y éxito, 270-271; y legitimación, 216; y negros, 218; y política, 217-218; y resistencia, 255; y voz, 274-275
- Ideology and curriculum* (Apple): 244
- ignorancia: 231
- igualdad/desigualdad: como continuum progresivo lineal, 30; de mujeres, 257-263; e inmigrantes, 31-32; mitos acerca de, 185-186, 261, 262, 266-268; punto de vista de Apple sobre, 199; y clase social/económica, 198-199; y Dewey, 241-242; y escuelas, 15-16; 24-27, 34-36, y liberalismo, 267; y maestros, 263-264; y negros, 32-33; y poder, 283-284; y reproducción social, 228-229, 265
- Illiterate America*: 37, 38
- imaginación: 280
- individualismo: 199, 203, 243, 266-268, 276
- inferioridad minoritaria: 264
- ingreso: 23, 29-30, 266-267; *véase también* clase social/económica
- inmigrantes: 25-26, 28-32; 187-188
- intelectual transformador: 282-283
- intelectuales: 282-283, 285
- inteligencia creativa: 242
- interaccionismo asociativo: 242
- interés, teorías del: 201-202
- Keeping track* (Oakes): 26
- Kemmis, Stephen: 204
- Kilpatrick, William H.: 197
- Kozol, Jonathan, 37-38, 235-237
- Lacan, Jacques: 231
- Larkin, Ralph: 37
- Learning to labor* (Willis): 259
- legitimación: 207-219, 246, 285
- lenguaje: estadísticas acerca de, 35; y cultura, 30, 35, 233, 238, 239, 253; y democracia, 282; y discurso, 246; y el poder, 279, 283, 286; y la escuela, 282; y la historia, 276-277; y la ideología dominante, 279; y la transformación social, 279-280, 282, 284, 286
- liberalismo: 193-194, 197, 198-199, 207-208, 221, 241-242, 243, 262, 267, 275-276
- Lowenthal, Leo: 195
- Lusted, David: 270
- Macedo, Donald: 237
- macroobjetivos: 205, 277
- maestros/docencia, como agentes morales y sociales, 284-286; como anticipatoria, 286; como intelectuales transformadores, 282-283; como víctimas, 244-245; comunidades de situaciones enfrentadas por, 45-46; evaluaciones de, 245-247; funciones y metas de, 225, 285-286; imágenes de, 15-16, 20, 45-46, 198, 265; importancia/efecto de, 15-16; la pedagogía distinta de, 197; preguntas acerca de, 245-246; puntos de vista de los pedagogos críticos de, 196; teoría de, 273; voces de, 273-275, 281; y aprendizaje como un proceso de búsqueda, 232; y el papel de la escuela, 196; y el proceso de teorización, 271; y la psicologización del fracaso de los estudiantes, 263-264; y mitos, 188-189, 274; *véase también tema específico por ejemplo* reproducción social
- Marcuse, Herbert: 195
- marxismo: 201, 204, 242, 244-245, 254
- McDonald, James: 197
- McLaren, Peter: estudio de estudiantes azoreanos, 254; experiencias de enseñanza de, 51-53, 193-194, 253, 256, 257-263, 275-279; orígenes, antecedentes y preparación educacional y social, 47-51; y resistencia, 275
- medios y fines: 227-228
- microobjetivos: 205
- minorías: *véase nombre específico del grupo minoritario*
- minorías inferiores, 264
- mitos: acerca de la democracia, 21-24, 266-268; acerca de la educación, 185;

- acerca de la igualdad/desigualdad, 185-186, 261, 262, 266-268; acerca de la inferioridad minoritaria, 264; acerca de la privación cultural, 267-268; acerca de la vida en Estados Unidos, 21-24; acerca de los emigrantes, 187; acerca del éxito, 262; perpetuación de los maestros, 188-189, 274; trabajo de Kozol, 235; y hegemonía, 212; y la cultura dominante, 268, 274; y tecnologización del aprendizaje, 265-266
- modelo de los impedimentos culturales/déficit: 268, 276
- modelo de los impedimentos intelectuales: 266
- mujeres: 33-34, 36, 236, 257-263; *véase también* sexismo
- Muncie, John: 210, 211
- nativos estadounidenses: 35
- negativismo pedagógico: 277
- negocios, y escuelas: 17, 19-20, 25
- negros: clase media, 33; como deserciones, 27, 33, 253; discriminación en contra de los, 33-34, 252-254; dominación de los, 252-253; e ideología, 218; e igualdad/desigualdad, 32-33; estadísticas acerca de los, 32-33; identidad de los, 252-253; inscripción de los, 30, 33; las mujeres, 33-34; y alfabetismo, 28, 32, 38; y crimen, 22; y culpable a la víctima, 33; y educación especial, 35; y embarazo de adolescentes, 24, 33; y estructura familiar, 32; y los tests, 30; y política cultural, 252-254
- neoconservadurismo: 19, 197, 198, 221, 264, 266-268; *véase también* conservadurismo; nueva derecha
- nombrar: 277-278, 279
- Nueva York: 23, 27, 256-257
- nueva derecha: 18, 21, 38-39, 40, 272; *véase también* conservadurismo; neoconservadurismo
- Oakes, Jeannie: 26
- objetivos: 205, 277
- oficiales: *véase* administradores/oficiales/expertos,
- Ogbu, John: 252-253
- Olson, Paul: 266-267
- On being a teacher* (Kozol): 236
- On democracy* (Kohen y Rogers): 21
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): 21
- pandillas: 22-23, 30, 277-278
- paradoja: 204
- partidismo: 205
- patriarcado: 218, 258-259
- patriotismo: 213-214
- Pedagogía del oprimido* (Freire): 237
- pedagogía emancipatoria: 232
- pedagogía: definición de, 197; emancipatoria, 232; experiencias como las bases de, 269-272; y liberalismo, 275-276; y prácticas sociales, 285
- Pedro Albizu Campos Puerto Rican High School (Chicago Ill.), 283-284
- pluralismo: 280
- poder: como objetivo de la educación crítica, 196-202; definición de, 222-223, 227-228; e igualdad/desigualdad, 283-284; enseñanza del, 187, 188, 244-245, 275-276, 286; trabajo de Freire acerca de, 237-238; y conocimiento, 232; y contradicción, 247; y el currículum, 227-228; y escuelas, 25-26, 201-202, 204, 282; y experiencia, 269; y lenguaje, 279-280, 283; y maestros, 263-264; y prácticas de enseñanza, 227-228; y resistencia, 275-276; y transformación social, 277; y voz, 274-275
- poder: emancipador, 274; y alfabetismo, 238; y conocimiento, 220-223, 286; y cultura, 209, 275-276; y formación de capital, 243-244; y hegemonía, 285; y la construcción social del conocimiento, 206-220; y lenguaje, 286; y maestros, 223, 281; y nombrar, 277-278; y verdad, 222; y voz, 274-275
- política: como principio fundamental de

- la educación crítica, 196; de la diferencia, 280; e ideología, 216-217; y alfabetismo, 239, 240; y escuela, 199, 282-283; *véase también* política cultural
- política cultural: 196-197, 227, 238, 245-246, 252-254, 276
- populismo burgués: 276
- prácticas sociales: e ideología, 217-218; y currículum, 224-225, 276; y efectos secundarios, 264; y hegemonía, 200, 211-212, 283; y pedagogía, 280, 283; y subjetividades, 231; y transformación social, 280, 282-283; y voz, 273
- pragmatismo: 241-242
- praxis (Freire): 239
- prejuicio: 219
- privación cultural, mito de, 267
- programas escolares compensatorios: 268
- protesta juvenil: 277-278
- pruebas: 26, 29, 30
- psicologización del fracaso: 263-264
- Psychology Today* (periódico): 225
- puertorriqueños: 24, 35, 283-284
- racionalidad instrumental: 227-228
- racismo: 32-33, 236, 252-254, 258, 279; *véase también* discriminación
- radicalismo, 243
- reconstrucción social: 196, 242, 243
- reforma educacional: y alfabetismo cultural, 39; y conservadurismo, 21, 40, 199; y democracia, 19; y liberalismo, 199; y predictibilidad/medición científica, 199-200; *véase también* transformación social; *nombre de alguna persona específica*
- reproducción social: 228-234, 243, 244, 245, 254-257, 262, 265, 283
- resistencia: de mujeres, 258-259, 260; estudiantil, 229-232, 244-245, 247, 253, 254-257; estudio de Willis acerca de, 254-257, 259; preocupación de McLaren acerca de, 275; y capital cultural, 255-256, 263; y el poder, 275; y la cultura dominante, 229-232, 255, 276; y la dominación, 229, 255; y la hegemonía, 214, 255; y la ideología, 255; y maestros, 232, 280; y reproducción social, 244, 254-257; y subcultura, 261; y violencia, 259
- Rogers, Joel: 21
- Ryan, William: 263
- Sennet, Richard: 38-39
- sentido común: 274
- sexismo: 36, 225-226, 262, 270-271, 279, 281; *véase también* discriminación
- Sherridan, Michael W.: 27
- Simon, Roger: 197
- síndrome de Frankenstein y Einstein: 266
- sistema popular: 252
- socialización: *véase* hegemonía; reproducción social
- Soltis, Jonas F., 268
- subcultura: 209-211, 259, 261, 277-278
- subjetividades: 219, 221, 231, 245, 270, 274, 276-277, 280, 285
- surrealismo pedagógico: 200
- Tager, Florence: 238
- tecnologización del aprendizaje: 265-266
- teoría: 203-206, 222-223, 271-272; *véase también* teoría y práctica; *nombre de teoría específica*
- teoría dialéctica: 203-206
- teoría social: 195
- teoría y práctica: punto de vista de Dewey acerca de, 242; punto de vista de Freire acerca de, 237-238; puntos de vista de los pedagogos críticos, 200; trabajo de Kozol acerca de, 236; y el diario, 193-194; y política cultural, 227-228
- teóricos de la correspondencia: 228
- teóricos de la resistencia: *véase nombre de teórico específico*
- teóricos del conflicto: 229-230
- términos de referencia: 213-214
- Texas: 30
- Thompson, John: 216
- transformación social: como objetivo de la teoría crítica, 196-202; las escuelas

como espacios de, 21, 40-41, 188-189, 245, 246, 263-264, 275, 279-280, 282-286; trabajo de Freire acerca de, 237-238; y conocimiento, 232; y el contexto social, 238; y la Pedro Albizu Campos Puerto Rican High School, 283-284; y lenguaje, 279-280; y neoconservadurismo, 198; y nombrar, 277-278; y prácticas sociales, 283; y reconstrucción social, 243; y reproducción social, 245

utopía: 239, 282

verdad: 220-223, 230, 231, 285; véase también conocimiento

vestido e identidad: 259

violencia: 30, 40, 187, 231, 246-247, 259, 261, 275

violencia familiar: 261

violencia simbólica: 274

voz: 201-202, 245-246, 272-275, 276-277, 279, 281

Welch, Sharon: 271

White, Doug: 226

Willis, Paul: 202, 229, 254-257, 259





impreso en publi-mex, s.a.
calz. san lorenzo 279-32 - col. estrella iztapalapa
del iztapalapa -cp. 9850 méxico, d.f.
un mil ejemplares y sobrantes
5 de noviembre de 1998

Este libro es un intento por reunir los dos mundos que el poeta William Blake llamó en una ocasión "las canciones de la inocencia" y "las canciones de la experiencia". En el contexto de este escrito esas palabras representan, respectivamente, el conocimiento práctico e intuitivo del profesor principiante y por otra parte el dominio de la teoría educativa crítica. Las he querido reunir en un libro para proporcionar una perspectiva más crítica sobre la cuestión de por qué los estudiantes en desventaja generalmente no tienen éxito en la escuela, a pesar de los esfuerzos de educadores y maestros bien intencionados y entusiastas. La tradición de la pedagogía crítica, de la cual emerge el desafío de este libro, representa un enfoque de la escuela comprometido con los imperativos que plantean el empobrecimiento de los estudiantes y la transformación del orden social en general, bajo el interés de la justicia y la igualdad. Mi tarea central es desarrollar un lenguaje mediante el cual los educadores puedan desmadejar y comprender la relación entre la escuela, las relaciones sociales más amplias que la informan y las necesidades y competencias históricamente construidas que los estudiantes traen a las escuelas.

Cada libro constituye para su autor una lucha con el pasado. Éste representa para mí una encrucijada en el tiempo, una coyuntura histórica en la que permanezco situado pedagógicamente entre la inocencia e ingenuidad de un hombre joven súbitamente introducido a la enseñanza, y las reflexiones de un teórico social privilegiado con el poder de la reflexión y la investigación. *La vida en las escuelas* es un intento por reconstruir un conjunto de experiencias vividas a la luz de mis esfuerzos actuales, para dar un poco de esperanza pedagógica a la tensión que encarnan y a la historia que cuentan.

No es sólo un libro acerca de la educación, sino un libro *educacional* para promover una comprensión de la enseñanza en términos culturales, políticos y éticos.

PETER MCLAREN


siglo
veintiuno
editores



Centro de Estudios sobre la Universidad
Universidad Nacional Autónoma de México

ISBN 968-23-1933-1



9 789682 319334